

ВИПУСК 9

**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 9

Випуск 9

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

2014

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, Universtets'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, 2014

I. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243:378.147.091.33

КОНЦЕПТУАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Ірина Кожушко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
кафедра мовної підготовки Центру міжнародної освіти,
площа Свободи, 4, кімн. 3-82, 61022 Харків, Україна
тел.: 057 707 55 30
ел. пошта: irina_kozhyshko@mail.ru*

Розглянуто проблеми структурування комунікативної компетенції у сучасній лінгводидактиці. Запропоновано використання терміна „концептуальна компетенція” у зв’язку з когнітивно-комунікативним підходом до викладання іноземної мови. Проаналізовано деякі особливості навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, концепт, концептуальна картина світу, мовна картина світу, комунікативна компетенція, концептуальна компетенція.

Викладання української мови як іноземної на сучасному етапі нерозривно пов’язане з поняттям мовної особистості. У центрі навчального процесу є індивід з усіма притаманними йому властивостями і здібностями, розвиток яких у перспективі має реалізувати дидактичну мету. Певний рівень володіння іноземною мовою характеризується терміном „компетенція”, під яким розуміють „сукупність знань, навиків і умінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, навичок і умінь” [1: 107]. У лінгводидактиці розглядають три взаємопов’язані компетенції: мовну (або лінгвістичну), мовленнєву і комунікативну, проте у сучасній літературі перелік компетенцій доповнюється соціокультурною, дискурсивною, стратегічною, соціальною компетенціями [1: 107–108]. Компетентнісний підхід до навчання, який виражається у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, тобто „здатності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови”, і передбачає реальне практичне володіння іноземною мовою [1: 107], на офіційному рівні закріплено в документі Ради Європи „Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка” (2001): усі людські здібності так чи інакше формують здатність мовця до комунікації і можуть розглядатися як аспекти комунікативної компетенції [21: 101], що складається з трьох компонентів (лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції) [21: 108].

Погляд на структуру комунікативної компетенції не є усталеним серед науковців пострадянського простору. Розглядаючи різноманітні трактування цього поняття, доктор педагогічних наук М. В. Давер виокремлює три-, чотири-

багаторівневі моделі комунікативної компетенції [3: 85]. Доповнивши ряд наведених М. В. Давер прикладів, можна впевнитися в тому, що погляди дослідників розходяться не лише щодо кількості компонентів комунікативної компетенції, але й щодо розуміння їхнього змісту й номінації: лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична компетенції (Загальноєвропейські компетенції, 2001); когнітивна, лінгвістична та інтерактивна або дискурсивна компетенції (Хетч, 1992; Богданов, 1999; Ійм, 1983); лінгвістична, дискурсивна, соціолінгвістична і стратегічна компетенції (Поляков, 1995); лінгвістична, соціокультурна, дискурсивна, соціальна та стратегічна компетенції (Мощинська, 2009); лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціальна, функціональна і соціокультурна компетенції (Шейлз, 1995).

Єдиним спільним компонентом для всіх моделей комунікативної компетенції є лінгвістична компетенція. Усі інші складники комунікативної компетенції так чи так пов'язані з мовленням, або ширше – з дискурсом, тобто із втіленням мовних структур у спілкування. Дискурсивна, або мовленнєва, компетенція буде в такому разі найширшим поняттям, яке крізь призму певної екзистенційної категорії може трансформуватися дослідником чи то в прагматичну / функціональну, чи то в інтерактивну, чи то у стратегічну, чи то в соціальну /соціолінгвістичну чи соціокультурну компетенцію. Окремо стоїть, але й водночас об'єднує всі перераховані елементи когнітивна компетенція. Це окремий елемент мовної особистості, який частково входить до сфери комунікативної компетенції, реалізуючись у площині дискурсу як концептуальна компетенція. Оскільки терміни „когнітивна компетенція” і „концептуальна компетенція” пов'язані з тією самою науковою галуззю і позначають близькі поняття, необхідно більш детально зупинитися на їх розрізненні.

З огляду на те, що метою статті є розгляд проблем, пов'язаних із формуванням певних елементів комунікативної компетенції російськомовних студентів, що вивчають українську мову як іноземну у вищих навчальних закладах, поняття „когнітивна компетенція” видається дуже широким. Воно відсилає до здатності комунікантів оперувати не лише інформацією та її структурами, але й процесами обробки знань, до способів пізнання, що можуть використовуватися в різних сферах життя, у тому числі таких, що не стосуються вивчення нової мови. Термін „концептуальна компетенція” у працях із міжкультурної комунікації, зокрема лінгводидактики, майже не фігурує, проте у світлі актуального на сьогодні комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови видається доволі логічним. Він більше пов'язаний із лінгвістичною сферою, оскільки концепти національної картини світу виражаються в мові і водночас організуються у свідомості за допомогою мовних засобів. Отже, під концептуальною компетенцією треба розуміти здатність мовної особистості структурувати у свідомості інформацію про явища дійсності, здійснювати різноманітні операції з концептами-складниками національної картини світу, а також співвідносити концептуальну картину світу із мовною.

Оскільки вищенаведене визначення базується на терміні „концепт”, треба більш детально конкретизувати його зміст. Концепт є збірним поняттям, що об'єднує в собі різноманітні знання й уявлення про певне явище, важливе для представників конкретної культури або цивілізації. На думку Д. Лихачова, це свого роду алгебричне вираження значення, яким людина оперує у своєму письмовому мовленні [9: 150], адже „концепт не безпосередньо виникає зі значення слова, а є результатом зіткнення

словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини” [9: 151]. Когнітивний, соціальний та лінгвістичний виміри у визначенні цього поняття поєднує Г. Слишкін, за словами якого, концепт „належить свідомості, детермінується культурою та опредметнюється в мові” [16: 9]. Як зазначає Ю. Степанов, у вигляді концепту культура входить у ментальний світ людини, а людина за допомогою нього входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї [18: 43]. С. Воркачов наголошує на соціальній значущості концепту, позначаючи цим терміном одиницю колективного знання, яка відсилає до вищих духовних цінностей, має мовне вираження та позначена етнокультурною специфікою [2: 51].

Когнітивним утворенням, тісно пов'язаним із національною культурою, вважають концепт і інші науковці. Так, В. Кононенко наголошує на тому, що, відтворюючи дійсність через специфічний характер відношень як ментальну сутність, „концептні категорії утверджуються в свідомості як національно орієнтовані, отожд і встановлення їхніх смислів має у підмурку національно-культурний чинник; це зумовлює можливість виокремлення національного компонента як складника смислу” [6 : 248]. Концепт, який спирається на більш-менш загальний для багатьох культур (якщо не універсальний у своїх архетипних вихідних) константний складник, трансформується в національно специфічних значеннях і формах на ґрунті фонової пресупозицій [5: 115]. Т. Щєбликіна визначає найсуттєвіший компонент концепту – культурно-етнічний, – який „детермінує специфіку семантики мовних одиниць, формує мовну картину світу його носіїв та експлікується в ній” [20: 294]. Як об'єкт антропоцентричної когнітивної лінгвістики розглядає концепт і В. Старко, вважаючи його культурно зумовленою мовно-ментальною одиницею концептуальної системи людини, яка використовується в процесах мислення і втілює проінтерпретований людський досвід (фізичний і психічний, індивідуальний і суспільний) [17: 30]. Схоже визначення подає і М. Скаб, на думку якої, концепт – це абстрактна одиниця ментального рівня, яка відображає зміст результатів пізнання людиною навколишнього світу і в якій зосереджено відомості про об'єкт та його властивості, про те, що людина знає чи думає про навколишній світ [15: 27].

Як бачимо, більшість дослідників розглядає концепт як когнітивну одиницю у площині культури, ментальності, національної ідентичності. А отже, на ньому має бути зосереджена особлива увага під час дослідження проблем міжкультурної комунікації, зокрема викладання іноземної мови.

Відтак і концептуальна компетенція як здатність до реалізації когнітивних операцій під час міжмовної взаємодії виконує дуже важливу роль, адже „відповідає за опанування концептосфер культур, які взаємодіють, інтерпретацію ядерних концептів і констант своєї і чужої культур, розуміння особливостей кореляції і процесів інтерференції своєї і чужої концептосфер” [11: 27]. Мова відображає зміст концептуальної картини світу, позначає її окремі елементи, що виявляється зазвичай у створенні слів і засобів зв'язку між словами та реченнями [12: 107]. За різними мовами стоять і різні концептуальні системи, а отже, навчання іноземної мови має передбачати й трансформації на когнітивному рівні, вивчення і зіставлення національних концептуальних і мовних картин світу.

Концептуальна і мовна картини світу розрізняються на основі їхніх змістових елементів: „Концептуальна картина світу містить інформацію, репрезентовану в поняттях, а в основі мовної моделі світу лежать знання, закріплені в семантичних категоріях, семантичних полях, що складені зі слів та словосполучень, які по-різному

структуровані в межах цього поля тієї чи іншої конкретної мови” [12: 139]. Отже, щоб швидше засвоїти особливості усіх рівнів нової мовної системи, треба зрозуміти основні принципи організації елементів концептуальної картини світу, що проектується на мовну.

Одне з найбільш лаконічних і всеосяжних визначень останньої подає В. Телія: „Мовна картина світу – це неминучий для мисленнєво-мовленнєвої діяльності продукт свідомості, який виникає в результаті взаємодії мислення, дійсності й мови як засобу вираження думок про світ в актах комунікації” [12: 179]. Визначаючи це поняття, дослідники враховують специфіку конкретних мов, адже мовну картину світу частіше розглядають у межах якоїсь чітко визначеної мови. Так, І. Штерн мовною картиною світу називає „спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу”. Крім цього, дослідниця зазначає, що інтерпретація навколишнього світу, репрезентована в мовній картині світу, відбувається „за національними концептуально-структурними канонами” [19: 156]. Так само визначає мовну картину світу і М. Кочерган [7: 430]. О. Селіванова мовною картиною світу називає „представлення предметів, явищ, фактів, ситуацій дійсності, ціннісних орієнтирів, життєвих стратегій і сценаріїв поведінки в мовних знаках, категоріях, явищах мовлення, що є семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості” [14: 365]. Зважаючи на структурність мовної картини світу, В. Жайворонок називає її мозаїкоподібною польовою системою взаємопов’язаних мовних одиниць, „що через складну систему фонетичних явищ, лексико-семантичних і граматичних значень, а також стилістичних характеристик відбиває відносно об’єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини, тобто загалом картину світу” [4: 26].

Серед властивостей мовної картини світу Б. Серебренников виділяє її надзвичайну варіативність, мінливість, непостійність, говорячи при цьому, що їй притаманні й елементи спільності, які забезпечують взаєморозуміння людей [12: 6]. Л. Лисиченко вважає, що можна говорити про незмінність мовної картини світу, але лише „в тому сенсі, що в кожній мові зберігаються елементи „архаїчної” картини світу, тобто відбиваються уявлення, які існували в час творення певного слова чи блоку слів” [8: 40]. А. Уфімцева визначає компоненти, які конструюють мовну модель світу: лексика та граматики мови, ідеологія (у широкому розумінні) колективу, що послуговується конкретною мовою, сама людина, історична та соціальна форма існування мови [12: 115].

Аналізуючи функції мовної картини світу, Б. Серебренников виокремлює дві, які називає основними: „1) означування основних елементів концептуальної картини світу і 2) експлікація засобами мови концептуальної картини світу” [12: 6]. На іншу, не менш важливу функцію вказує В. Постовалова: „Спільна картина світу слугує своєрідним посередником не лише під час взаєморозуміння індивідів, а й під час контакту різних сфер людської діяльності, сфер людської культури – філософії, науки, мистецтва і т. ін.” [12: 28]. Як вважає О. Кубрякова, роль мовної картини світу полягає передусім у типізації дійсності, яка враховує спільні риси різних предметів і явищ, що об’єктивно існують [12: 170]. На думку В. Маслової, „мовна картина світу відображує спосіб мовно-мисленнєвої діяльності, характерний для тієї чи іншої епохи, з її духовними, культурними та національними цінностями” [10: 71].

Концептуальна картина світу дорослої людини проектується на доволі широку й різнобарвну площину національної мовної картини світу, демонструючи

сформованість у межах рідної мови концептуальної і лінгвістичної компетенції. Цей факт може бути особливо актуальним під час навчання студентів іноземної мови в університеті.

Досвід викладання української російськомовним студентам із країн СНД у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна ще раз підтверджує, що вибір підходу до організації навчального процесу має здійснюватися з урахуванням не лише власне дидактичних факторів, але й конкретних об'єктивних умов, за яких він протікає, як-то кількість аудиторних годин чи студентів у групі. Студенти з країн СНД вивчають українську в університеті не як мову навчання, оскільки за програмою дисципліни викладають їм російською мовою. До того ж мовна ситуація на східній Україні не сприяє підвищенню мотивації у вивченні нової мови: студенти або не відчують нагальної потреби здійснювати комунікацію українською у російськомовному середовищі, або не можуть знайти співбесідників, для яких українська мова є рідною. Тому знайомство з українською культурою для них здійснюється дещо штучно: не від живої мови до національної концептуальної картини, а від основних концептів до мовної картини світу. Для цього викладачі використовують тексти й ілюстрації, що знайомлять студентів із українськими національними особливостями.

Навчальним планом багатьох факультетів університету передбачено викладання української мови студентам протягом трьох семестрів із дуже обмеженим навантаженням – лише дві години на тиждень. Проте якщо українські студенти, для яких ця мова є рідною і які до того ж її вивчають у школі, не мають істотних проблем зі сприйняттям і засвоєнням програми курсу, то студенти-іноземці відчують достатньо високе напруження у зв'язку з великим обсягом знань, який треба не лише засвоїти у надто стислі строки, але й перевести у практичну площину, розвинувши всі необхідні уміння й навички володіння новою лінгвістичною системою і застосування її під час комунікації.

Виходом із такого складного становища може бути використання спеціальної методики побудови заняття, що базуватиметься на засадах когнітивно-комунікативного підходу. Оскільки комунікація є процесом, під час якого мовно виражаються когнітивні та психологічні особливості адресанта й адресата, то комунікативні стратегії („складники евристичної інтенційної програми планування дискурсу, його проведення й керування ним із метою досягнення кооперативного результату, ефективності” [14: 238–239]) на когнітивно-інтерпретаційному рівні виявляються у взаємоорієнтації на спільний чи схожий когнітивний фрагмент тезаурусів комунікантів (ситуативних, енциклопедичних, референтних знань, наукову чи наївну картину світу), на спільність пресупозицій, на здатність адресата декодувати підтекст, глибинні свердловини тексту [13: 171]. Отже, залучивши попередньо сформовану на базі рідної мови концептуальну компетенцію студентів, можна суттєво зекономити час упродовж уроку.

Особливістю згаданого вище курсу української мови для іноземців у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна є те, що всі слухачі російськомовні, а отже, викладач чітко уявляє, з якими мовними системами йому доведеться мати справу, і може заздалегідь спланувати специфіку побудови й змісту занять. Оскільки обидві мови є східнослов'янськими, то брак часу можна компенсувати зіставленням і накладанням одна на одну мовних картин світу, що в через наявність великого відрізка спільної історії залишаються доволі схожими, а отже, їх можна співвідносити, знаходячи спільні і відмінні елементи.

Використовуючи один і той самий концепт, наявний у двох культурах, завдяки наявній концептуальній компетенції студента можна проектувати фрейми на нову мовну картину світу (якщо вони ідентичні) або реструктурувати їх і будувати нові, які у свідомості ставатимуть елементами української концептуальної картини світу. Так, концепт ЧАС, наявний у картинах світу не лише слов'янських народів, можна актуалізувати під час вивчення теми українських привітань. В обох картинах світу – українській і російській – цей концепт має фрейми „ранок”, „день”, „вечір”. Тож можна не витратити час на пояснення вітальної форми *Доброго ранку*, оскільки на лексичному рівні лише іменник *ранок* відрізняє реалізацію вищеописаної когнітивної структури в українській мові. Тому студенти автоматично підставлятимуть закріплені в їхній свідомості значення репрезентантів ідентичного фрейму до іншомовних лексем.

Для того, щоб активізувати більшу площу когнітивного простору і ще міцніше пов'язати концепти зі значеннями нових лексем, доцільно частіше використовувати ілюстративні матеріали. Так, концептосферу ЕМОЦІЇ, складниками якої є концепти РАДІСТЬ, СУМ, СМІХ, ПЛАЧ та інші, можна задіяти під час вивчення дієслів. Моделі поведінки під час переживання вищезгаданих емоцій в обох культурах достатньо схожі, а отже, побачивши малюнок із зображенням дівчини, яка сміється, із мікродіалогом (– *Чому Марія сміється?* – *Марія сміється, тому що прочитала анекдот.*), а потім малюнок із зображенням дівчини, яка плаче, із мікродіалогом (– *Чому Марія плаче?* – *Марія плаче, тому що не знає, де її ключі*), студенти співвіднесуть мовленнєві моделі української мови зі стереотипними для описаних ситуацій мовленнєвими моделями російської мови і зрозуміють, що вони ідентичні. Тому малюнок із зображенням гурту друзів і дівчини, яка сидить одна сумна, та мікродіалог (– *Чому Марія сумує?* – *Марія сумує, тому що вона одна*) не мають викликати у студентів труднощів із перекладом дієслова *сумувати*. Концептуальна компетенція у наведених прикладах спрацює і на рівні ще більшого узагальнення. Якщо показати студентам достатню кількість мовленнєвих моделей із дієсловами, то можна активізувати концепт-категорію ДІЯ, реалізація якого в мові проілюструє системні відмінності у формах дієслова російської та української мов.

У зв'язку з концептуальною компетенцією можна піднятися на ще вищий рівень систематизації і продемонструвати студентам „граматичний образ мови”. Доведено, що процес навчання прискорюється, коли студенти уявляють, що вивчають, а отже, треба йти від загального до конкретного.

Так, враховуючи спільність граматичних категорій обох мов, які пов'язані з концептами ІСТОТА / НЕІСТОТА (іменник, займенник), ОЗНАКА (прикметник, дієприкметник, займенник, прислівник, дієприслівник), ДІЯ (дієслово, дієприслівник), ЧИСЛО (числівник), можна представити концептуальну схему української мови з репрезентантами найвищого рівня узагальнення, що постають у вигляді основних питань до частин мови.

Така схема допоможе студентам зорієнтуватися у структурі курсу, уявити перспективу навчання та активізувати на когнітивному рівні різноманітні процеси, що пов'язані з формуванням мовної картини світу.

Узагальнювальні концептуальні схеми можна використовувати на заняттях із української мови як іноземної під час вивчення різноманітних тем, як лексичних, так і граматичних. Детальний аналіз і зіставлення викладачем мовних картин світу, структурування концептів і фреймів, з яких вони складаються, допоможе чіткіше й швидше систематизувати навчальний матеріал. Відпрацювання комунікативних

умінь і навичок на базі стереотипних для обох мов комунікативних ситуацій актуалізуватиме й розвиватиме концептуальну компетенцію студентів, а разом і стратегічну, що дозволить їм краще орієнтуватися у ситуаціях живого спілкування з носіями мови, компенсувати нестачу знань чи навичок лінгвістичною здогадкою, конструювати граматичні форми лексем, а також синтаксичні структури за аналогією до вже відомих елементів рідної і частково іноземної мови.

Отже, можна стверджувати, що на розвиток концептуальної компетенції під час навчання іноземної мови необхідно звертати особливу увагу, адже мовна картина світу є проєкцією концептуальної картини світу, відображає уявлення народу про різноманітні реалії дійсності, об'єктивує властивий йому спосіб організувати та структурувати поняття. Оскільки концептуальна компетенція мовної особистості на момент її інтеграції в іншомовний простір зазвичай є доволі сформованою, то вона становить міцний фундамент, на базі якого доцільно формувати вміння і навички володіння новою комунікативною системою.

У подальшому перспективним може бути детальне зіставлення української і російської мовних картин світу і конкретних їхніх елементів, зокрема, задля розробки спільної для обох мов бази, на яку можна спиратися під час вивчення нового матеріалу (спільний тезаурус, ідентичні граматичні й синтаксичні схеми та ін.). Крім того, доцільно дослідити відмінності у мовних картинах світу, які проєктуються на площину комунікації, щоб мати можливість свідомо акцентувати на них увагу студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 236 с.
3. Давер М. Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам : Монография / Маргарита Давер. – Кишинев : ULIM, 2012. – 239 с.
4. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 23–35.
5. Кононенко В. І. Концептологія в лінгвістичному аспекті / В. І. Кононенко // Мовознавство. – 2006. – № 2–3. – С. 111–117.
6. Кононенко В. І. Смысловая структура концепту / Віталій Кононенко // Семантика мови і тексту : матеріали ІХ Міжнар. конф., м. Івано-Франківськ, 26-28 верес. 2006 р. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 248–250.
7. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2003. – 464 с.
8. Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу / Л. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 36–41.
9. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М., 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
10. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. Пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 296 с.
11. Мошняга Е. В. Формирование концептуальной компетенции специалистов сферы туризма / Е. В. Мошняга // Вестник РМАТ : научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 23–28.

12. Роль человеческого фактора в языке : язык и картина мира / [Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др.] ; отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
13. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : ЦУЛ ; Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
15. Скаб М. Закономірності концептуалізації та мовної категоризації сакральної сфери : монографія / Марія Скаб. – Чернівці : Рута, 2008. – 560 с.
16. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
17. Старко В. Ф. Концепт ГРА : монографія / В. Ф. Старко. – Луцьк : Вежа, 2007. – 204 с.
18. Степанов Ю. С. Константы : словарь русской культуры / Юрий Степанов. – (2-е изд., испр. и доп.). — М. : Акад. проект, 2001. — 990 с.
19. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. словник для фахівців з теорет. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформ. / І. Б. Штерн. – К. : АртЕк, 1998. – 336 с.
20. Щєблїкіна Т. Концепція взаємозв'язку національної концептосфери та мовної картини світу / Таміла Щєблїкіна // Семантика мови і тексту : матеріали ІХ Міжнар. конф., м. Івано-Франківськ, 26–28 верес. 2006 р. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 293–295.
21. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT [Електронний ресурс]. – Language Policy Unit, 2001. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

CONCEPTUAL COMPETENCE AS A PART OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A DISCOURSE PERSONALITY

Irina Kozhushko

*Vasyl Karazin Kharkiv National University,
Department of Language Training, Center for International Education,
4 Svobody Square, room 3-82, 61077 Kharkiv, Ukraine
phone: 057 707 55 30
e-mail: irina_kozhushko@mail.ru*

Problems of the structure of the communicative competence in the modern linguodidactics have been considered. The author suggested the term „conceptual competence”. It must be used according to the cognitive-communicative foreign language teaching approach. Some peculiarities of the Ukrainian as a foreign language teaching have been analyzed.

Key words: Ukrainian as a foreign language, concept, conceptual picture of the world, language picture of the world, communicative competence, conceptual competence.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Ирина Кожушко

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
кафедра языковой подготовки Центра международного образования,
майдан Свободы, 4, комн. 3-82, 61022 Харьков, Украина
тел.: 057 707 55 30
эл. почта: irina_kozhyshko@mail.ru*

Рассмотрены проблемы структурирования коммуникативной компетенции в современной лингводидактике. Предложено использование термина „концептуальная компетенция” в связи с когнитивно-коммуникативным подходом к преподаванию иностранного языка. Проанализированы некоторые особенности обучения украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, концепт, концептуальная картина мира, языковая картина мира, коммуникативная компетенция, концептуальная компетенция.

УДК 811.161.2'243:378Ю147.091.33

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Наталя Ушакова, Оксана Тростинська

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
кафедра мовної підготовки Центру міжнародної освіти,
площа Свободи 4, кімн. 3-80, 61077 Харків, Україна
тел.: 057 707 55 30
ел. пошта: movnapid@univer.kharkov.ua*

Розглянуто концептуальні засади вивчення української мови як іноземної, мету, завдання, структуру та принципи мовної освіти іноземців у ВНЗ України.

Ключові слова: українська мова як іноземна, структура та принципи мовної освіти іноземців.

Актуальність дослідження зумовлюється інтеграцією та глобалізацією інформаційних і культурних процесів, потребами модернізації освітньої системи України за всіма напрямками, що вимагає розробки концептуальних засад у кожному з них. Навчання іноземних студентів є одним із таких напрямів, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

Концепція вивчення української мови як іноземної (далі – Концепція) є важливим складником розбудови системи вищої освіти, зокрема мовної освіти, ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України „Про вищу освіту”, „Про засади державної мовної політики”, Державній національній програмі „Освіта: Україна XXI століття”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Концепція враховує сучасний стан і завдання мовної підготовки іноземців, визначає основні її стратегічні напрями і механізми їх реалізації.

Особливість сучасного стану навчання іноземців мови полягає у модернізації методичної та методологічної освітньої парадигми відповідно до вимог Болонської конвенції і положень загальноєвропейських документів із мовної освіти.

Мовна підготовка іноземних студентів, магістрантів, аспірантів, стажистів повинна враховувати їхні потреби в отриманні якісної освіти, що сприятиме подальшому особистісному зростанню, а також підвищенню престижу українських вищих навчальних закладів, української системи освіти.

Українська мова для іноземних студентів українських ВНЗ є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку впродовж життя, провідником майбутніх фахівців у їхньому становленні як професійних особистостей, що можуть брати участь у діалозі культур.

Мета статті полягає у виокремленні завдань навчання іноземців української мови, яка виконує функції мови навчання та є мовою соціокультурного оточення, а

також визначенні структури, принципів і змісту, умов реалізації мовної освіти різних категорій іноземців, що навчаються в українських ВНЗ.

Зазначені питання обговорювались протягом двох років у попередніх публікаціях авторів [7, 8, 9, 10], у виступах на конференціях різного рівня в Харкові, Києві, Ялті тощо. Проект Концепції мовної освіти іноземців було розміщено на сайті МОН України, він став предметом громадського обговорення фахівців вищих навчальних закладів Полтави, Запоріжжя, Луганська, Дніпропетровська, Києва, Харкова, Львова, Донецька, Сімферополя. Було враховано велику кількість зауважень і доповнень, що були надіслані під час обговорення.

Уважаємо, що *мета* вивчення іноземними громадянами української мови полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу.

Реалізація мети передбачає вирішення таких *завдань*:

- вивчення комунікативних потреб різних категорій іноземців відповідно до різних моделей мовного навчання та мовної ситуації, що склалася в Україні;
- засвоєння іноземцями мовних і мовленнєвих знань, формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови у процесі спілкування;
- формування в іноземців умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості;
- становлення гуманістичного світогляду, формування вмінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур та релігійних переконань;
- виховання поваги до українського народу, української культури;
- формування вмінь критичного осмислення соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей.

Результатом оволодіння іноземцями українською мовою повинна стати особистісна багатомовність, у складі якої вивчена мова відіграватиме роль рівноправного засобу особистісного професійного і культурного розвитку.

Під час вивчення питання про структуру мовної освіти іноземців, аналізу методичного досвіду викладання мови навчання, пропозицій колег автори дійшли висновку, що мовна освіта іноземців відповідає основним етапам навчально-виховного процесу і має таку *структуру*:

- *початковий етап* (підготовчий факультет/відділення, навчання на якому є складовою вищої освіти для іноземних громадян в Україні, або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів);
- *основний (поглиблений) етап* підготовки іноземних студентів (I–III курси навчання у ВНЗ);
- *завершальний етап* (IV курс ВНЗ – останній рік навчання на рівень бакалавра і V–VI курс навчання – магістратура).

Процес мовної освіти іноземців реалізується в єдності трьох напрямів: комунікативного (мета – комунікативна компетенція), загальнонаукового (мета –

загальнонаукова/професійна компетенція), адаптаційного (мета – акультурація до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі).

Головними чинниками організації мовної підготовки мають стати освітній стандарт, система навчальних планів і програм, система засобів навчання.

Освітній стандарт у мовній підготовці іноземців може бути визначений із урахуванням чинних програм з української мови як іноземної, затверджених та рекомендованих Міністерством освіти і науки України [2, 5]. Програми розроблено відповідно до комунікативних потреб різних категорій іноземних громадян, що отримують вищу освіту в українських ВНЗ.

Необхідність оптимізації навчання іноземців мови вимагає співвіднесення чинних програм з української мови із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземними мовами Common European Framework of Reference – CEFR.

За системою CEFR, знання та вміння розподілено на три категорії, кожна з яких має два рівні. Для кожного рівня описано мовленнєві дії, необхідні для участі у комунікації мовою, що вивчається.

A Елементарне володіння:

A1 Рівень виживання. Особа розуміє і може вжити в мовленні знайомі фрази та вирази, необхідні для виконання конкретних завдань, може відрекомендуватися або відрекомендувати інших, ставити питання та відповідати на питання про місце проживання, знайомих, майно. Може брати участь у нескладній розмові, якщо співбесідник говорить повільно й виразно та готовий надати допомогу.

A2 Передпороговий рівень. Особа розуміє окремі речення та найуживаніші вирази, пов'язані з основними сферами життя (наприклад, основні відомості про себе та членів своєї родини, роботу, навчання тощо). Може виконати завдання, пов'язані з простим обміном інформацією на знайомі або побутові теми. У простих виразах може розповісти про себе, своїх рідних і близьких, описати основні аспекти повсякденного життя.

B Самостійне володіння:

B1 Пороговий рівень. Особа розуміє основні ідеї чітких повідомлень, зроблених літературною мовою на різні теми, що типово виникають на роботі, у навчанні (участь в основних навчальних комунікативних ситуаціях), на дозвіллі тощо. Уміє спілкуватися у більшості ситуацій, які можуть виникнути під час перебування в країні мови, що вивчається. Може зробити зв'язне повідомлення на знайомі теми або теми, якими особливо зацікавлена. Може описати враження, події, сподівання, прагнення, викласти й обґрунтувати свою думку та плани на майбутнє.

B2 Пороговий поглиблений рівень. Особа розуміє загальний зміст складних текстів на абстрактні та конкретні теми, зокрема вузькоспеціальних текстів. Говорить достатньо швидко і спонтанно, щоб постійно спілкуватися з носіями мови без особливих ускладнень для будь-якої із сторін. Уміє робити чіткі, докладні повідомлення на різні теми, викласти свій погляд на основну проблему, показати переваги й недоліки різних думок.

C Вільне володіння:

C1 Рівень професійного володіння. Особа розуміє складні тексти різної тематики, розпізнає приховане значення. Говорить спонтанно у швидкому темпі, не має труднощів з підбором слів і виразів. Гнучко й ефективно використовує мову для спілкування в науковій і професійній діяльності. Може створити точне, докладне, правильно побудоване повідомлення на складні теми, демонструючи володіння моделями організації тексту, засобами зв'язку й об'єднанням його елементів.

C2 Рівень досконалого володіння. Особа розуміє практично будь-яке усне або письмове повідомлення, може продукувати зв'язний текст, спираючись на декілька усних і письмових джерел. Говорить спонтанно з високим темпом і високим ступенем точності, підкреслюючи відтінки значень навіть у найскладніших випадках.

Система рівнів CEFR може бути запроваджена у практику діяльності ВНЗ України таким чином.

Європейська система тестування CEFR

Break-Through	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery
Level A1	Level A2	Level B1	Level B2	Level C1	Level C2

Рівні мовної підготовки іноземців у ВНЗ України

Перший семестр, перший концентр підготовчого факультету (елементарний рівень)	Перший семестр, другий концентр підготовчого факультету (базовий рівень)	Другий семестр підготовчого факультету	Бакалаври-нефілологи, магістранти-нефілологи	Бакалаври-філологи, аспіранти-нефілологи	Магістри-філологи, аспіранти-філологи
A1 Рівень виживання	A2 Перед-пороговий рівень	B1 Пороговий рівень	B2 Пороговий поглиблений рівень	C1 Рівень професійного володіння	C2 Рівень досконалого володіння

Необхідною умовою прийому до українського вищого навчального закладу слід уважати володіння іноземцями мовою навчання не нижче рівня **B1**, що має бути підтверджено та перевірено під час вступного тестування за всіма видами мовленнєвої діяльності кожним ВНЗ III–IV рівня акредитації, який приймає іноземного студента на навчання. Цієї вимоги повинні дотримуватись усі вищі навчальні заклади України, що здійснюють підготовку іноземців. У разі невиконання ВНЗ мають бути позбавлені ліцензії на підготовку іноземців після відповідних перевірок і висновків експертів.

Іноземці, що навчаються англійською або іншими іноземними мовами, обов'язково вивчають мову соціокультурного оточення в межах установленого обсягу навчальних годин.

Побудова системи мовної освіти іноземців вимагає розробки *принципів мовної освіти*. Навчання різних категорій іноземців мови регулюють загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, які забезпечують формування гармонійної вторинної мовної особистості.

Мовна підготовка іноземних громадян ґрунтується на *загальнодидактичних* принципах гуманізму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків.

Обов'язковою вимогою реалізації завдань мовної освіти іноземців є дотримання *лінгводидактичних* принципів комунікативності, врахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно-тематичної організації, функціональності відбору мовного матеріалу, опори на текст як основну одиницю навчання, контрастивного підходу з урахуванням рідної мови.

Важливим компонентом створення концепції викладання УЯІ слід уважати визначення *змісту мовної освіти*, який, з нашої точки зору, поєднує чотири взаємопов'язані складники (лінгвістичний, мовленнєвий, фаховий, соціокультурний), які для навчання мови різних категорій іноземців мають свої особливості. Зміст визначається відповідно до комунікативних потреб іноземців, тому може варіюватися залежно від етапу, рівня і профілю навчання.

Лінгвістичний змістовий складник містить основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечують обсяг знань про систему мови, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів відповідно до завдань мовної підготовки. Ці знання є когнітивною основою правильного уявлення про мовну картину світу, структуру та системні зв'язки мови, необхідною умовою оволодіння літературним мовленням відповідно до комунікативних потреб кожної категорії іноземців і сприяють формуванню вторинної мовної особистості. Важлива роль відводиться роботі з виховання інформаційної культури студентів засобами мови, що вивчається і є мовою отримання вищої освіти та/або мовою соціокультурного спілкування.

Мовленнєвий змістовий складник ґрунтується на лінгвістичному та визначає зміст роботи, скерованої на формування комунікативної компетенції іноземців і реалізацію вторинної мовної особистості, що, своєю чергою, передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати та розуміти усне й писемне мовлення, самостійно створювати усні й письмові, діалогічні та монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах спілкування, насамперед навчально-професійній, користуватися різновидами слухання та читання, вести діалог у ситуаціях спілкування з дотриманням вимог мовленнєвого етикету, правильно й доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати та вдосконалювати власну мовленнєву діяльність.

Фаховий змістовий складник урахує завдання формування загально-навчальної та професійної компетентності іноземних громадян у відповідній галузі підготовки у ВНЗ України. Фаховий складник ґрунтується на мовному та мовленнєвому, зокрема термінологічному, матеріалі, що відображає особливості письмових та усних текстів зі спеціальності студентів. Фаховий змістовий складник є підґрунтям формування умінь у видах мовленнєвої діяльності, які є актуальними для реалізації комунікативних потреб іноземних студентів, здійснення професійної комунікації відповідного напрямку освіти.

Соціокультурний змістовий складник скерований на формування соціокультурної компетенції під час знайомства іноземців з особливостями культури України та мовленнєвої поведінки носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях, що передбачає розвиток умінь і навичок використовувати ці знання у процесі спілкування. Культура країни розглядається як невід'ємний компонент змісту навчання, оскільки знання лише одиниць мови та способів їх функціонування в мовленні недостатні для оволодіння мовою як засобом спілкування. Реалізація цього

складника забезпечує міжкультурну комунікацію, у якій іноземний студент є не об'єктом навчального процесу, а його суб'єктом, повноправним носієм культурної інформації і учасником „діалогу культур”.

Необхідною умовою ефективної взаємодії зазначених складників є формування в іноземців умінь самостійного навчання засобами мови, що вивчається.

Комплексне засвоєння іноземцями змістових складників мовної освіти забезпечує формування комунікативної компетентності, яка є здатністю використовувати засвоєну інформацію, вміння і навички відповідно до комунікативних завдань.

Утім вирішення зазначених проблем вимагає певних організаційних зусиль, у тому числі на рівні Міністерства освіти і науки України. Потрібно визначити *умови реалізації* розробленої концепції. Для реалізації Концепції необхідно здійснення таких заходів:

- проведення державою ефективної мовної політики, що забезпечить дієву реалізацію стратегії мовної освіти, стійку увагу до мовної підготовки іноземців;

- консолідація зусиль науковців, педагогів, що мають бути спрямовані на розв'язання актуальних завдань сучасної професійної та гуманітарної підготовки іноземців;

- створення науково-методичної комісії з мовної підготовки іноземців (КМПІ) при Міністерстві освіти і науки України, яка буде опікуватися мовною освітою іноземних громадян в Україні;

- створення сайту КМПІ, де буде представлено всі основні документи щодо освіти іноземців, науково-методичні публікації з питань навчання мови, матеріали науково-практичних конференцій тощо,

- уведення до КМПІ представників провідних кафедр класичних, педагогічних, технічних та інших університетів, відповідних відділів Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, які могли б проводити експертну оцінку підручників, посібників, методичних вказівок, словників, розробляти новітні технології навчання, координувати діяльність вищих навчальних закладів щодо питань мовної освіти іноземних громадян;

- оновлення державних нормативних документів щодо мовної підготовки іноземних громадян (зокрема розробка та затвердження Державного стандарту з української мови як іноземної, сучасних навчальних програм), що дасть змогу піднести мовну освіту на якісно новий рівень, забезпечить кожному студенту умови для оволодіння українською мовою, закладе підґрунтя для отримання високоякісної вищої освіти.

- упровадження перспективних освітніх технологій – особистісно зорієнтованих інформаційних технологій саморозвитку, партнерської співпраці викладача і студента; поєднання новітніх наукових досліджень із практичною діяльністю;

- удосконалення діагностичних засобів відповідно до змісту Концепції для визначення рівнів володіння українською мовою за Європейською системою оцінювання, а також виявлення умов, які позитивно впливають на кінцеві результати засвоєння мови;

- запровадження кожним ВНЗ III–IV рівня акредитації, який приймає іноземного студента, обов'язкового вступного тестування з мови навчання під час вступу на перший курс, до магістратури та аспірантури;

- удосконалення змісту мовної освіти у вищих навчальних закладах, складовою якого має стати активізація розвитку методики викладання української

мови як іноземної, формування особистості викладача державної мови, здатного впроваджувати новітні ефективні технології;

– створення базової структури для підвищення кваліфікації викладачів на основі провідних кафедр мовної підготовки іноземців ВНЗ України;

– неухильне дотримання затвердженого МОН України наказу №260 від 04.04.2006 року щодо обсягу навчальних годин для вивчення мови іноземними студентами, магістрантами й аспірантами та Додатку до нього. Зазначений наказ містить такі положення.

1. *Початковий етап навчання* (для досягнення іноземцями рівнів володіння мовою **A1, A2, B1**) забезпечується на підготовчому факультеті/ відділенні, навчання на якому є складовою системи вищої освіти іноземних громадян в Україні, згідно з навчальним планом підготовчого факультету /відділення для іноземних громадян [5], затвердженим МОН України в обсязі від 720 до 838 годин залежно від профілю навчання. Обсяг навчальних годин залишається незмінним незалежно від дати початку навчання.

2. *Основний (поглиблений) та завершальний етапи навчання* (для досягнення іноземцями рівня володіння мовою **B2** – нефілологи, **C1** – філологи):

○ **Нефілологи** – 702 години аудиторних практичних занять – 7 семестрів (державний іспит у 7 семестрі):

○ перший курс – 280 годин (8 годин x 35 тижнів), залік у першому і другому семестрі;

○ другий курс – 210 годин (6 годин x 35 тижнів), залік у третьому і четвертому семестрі;

○ третій курс – 140 годин (4 годин x 35 тижнів), залік у п'ятому і шостому семестрі;

○ четвертий курс – 72 години (4 години x 18 тижнів); державний іспит.

○ **Філологи** – 1330 годин аудиторних практичних занять – 8 семестрів (державний іспит у 8 семестрі):

○ перший курс – 350 годин (10 годин x 35 тижнів), іспит у першому і другому семестрі;

○ другий курс – 350 годин (10 годин x 35 тижнів), іспит у третьому і четвертому семестрі;

○ третій курс – 350 годин (10 годин x 35 тижнів), іспит у п'ятому і залік у шостому семестрі;

○ четвертий курс – 280 годин (8 годин x 35 тижнів), іспит у сьомому та державний іспит у восьмому семестрі.

○ **Магістранти-філологи** – 162 години аудиторних практичних занять (6 годин x 18 тижнів), іспит у першому семестрі, (6 годин x 9 тижнів), державний іспит у другому семестрі.

○ **Аспіранти** – 140 годин аудиторних практичних занять (4 години x 35 тижнів, 2 семестри), кандидатський іспит.

Години для вивчення іноземцями мови виділяють за рахунок годин, передбачених навчальними планами для вивчення українськими студентами іноземної мови, фізичного виховання, військової підготовки, дисциплін гуманітарного і соціально-економічного напрямку та дисциплін вільного вибору (згідно з наказом МОН України № 260 від 04.04.2006 р.).

• Уведення обов'язкового вивчення мови соціокультурного оточення для студентів-іноземців, які навчаються у ВНЗ англійською, німецькою та іншими

іноземними мовами, загальним обсягом 702 години аудиторних практичних занять із державним іспитом у 7 семестрі:

- перший курс – 280 годин (8 годин x 35 тижнів), залік у першому і другому семестрі;
- другий курс – 210 годин (6 годин x 35 тижнів), залік у третьому і четвертому семестрі;
- третій курс – 140 годин (4 години x 35 тижнів), залік у п'ятому і шостому семестрі;
- четвертий курс – 72 години (4 години x 18 тижнів), державний іспит.

• Вивчення іноземними громадянами, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра поза Україною та продовжують навчання в Україні з метою отримання ступеня магістра, української мови в такому обсязі:

- початкова підготовка – 700 годин аудиторних практичних занять (20 годин x 35 тижнів), залік у першому семестрі, іспит у другому семестрі;
- магістратура (5 курс) – 350 годин аудиторних практичних занять (10 годин x 35 тижнів), залік у дев'ятому семестрі, іспит у десятому семестрі.

• Вивчення іноземними громадянами, які здобули вищу освіту й отримали освітньо-кваліфікаційний рівень магістра поза Україною та вступають до аспірантури до українського ВНЗ, української мови в обсязі:

- початкова підготовка – 700 годин аудиторних практичних занять (20 годин x 35 тижнів), залік у першому семестрі, іспит у другому семестрі;
- перший рік аспірантури – 350 годин аудиторних практичних занять (10 годин x 35 тижнів), залік;
- другий рік аспірантури – 210 годин аудиторних практичних занять (6 годин x 35 тижнів), кандидатський іспит.

Обсяг навчальних годин повинен бути постійним незалежно від кількості навчальних тижнів у конкретному ВНЗ.

• Забезпечення іноземних громадян викладанням і необхідною науково-методичною літературою українською мовою.

• Визначення кількості іноземних студентів, які опановують мову на підготовчому факультеті/відділенні та на основних факультетах ВНЗ, до 6–9 осіб у групі.

Для досягнення мети мовної освіти іноземців доцільно вважати наведений обсяг навчальних годин та інші умови реалізації Концепції обов'язковими для всіх вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації незалежно від міністерства підпорядкування.

Ефективна реалізація концептуальних засад вивчення української мови як іноземної передбачає системний підхід: оновлення державних нормативних документів щодо мовної підготовки іноземців, навчально-методичної літератури, упровадження новітніх інформаційних технологій, підготовку фахівців для забезпечення мовної освіти іноземців, удосконалення професійної майстерності викладачів, планомірне та цілеспрямоване керування мовною освітою, залучення громадських організацій до розв'язання проблем формування мовної культури.

Вважаємо, що подальші наукові пошуки потрібно спрямувати на створення Державного стандарту з української мови як іноземної, а також навчально-методичного забезпечення навчального процесу відповідно до визначених рівнів володіння мовою іноземними студентами різних профілів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Державна національна програма „Освіта: Україна XXI століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації / уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов [та ін.] / за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ „КПІ”, 2009. – Ч. 3. – 52 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К.: ІВЦ „Вид-во „Політехніка”, 2003. – Ч. 1. – 56 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
7. Ушакова Н. І. Інтегрування змістової та організаційної складових навчання у модульній програмі з української мови для іноземних студентів-нефілологів / Н. І. Ушакова, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2008. – Вип. 13. – С. 92–101.
8. Ушакова Н. І. Про відповідність програм з мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н. І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 14. – С. 224–234.
9. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н. И. Ушакова. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
10. Ушакова Н. І Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136-146.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY INTERNATIONAL STUDENTS STUDYING IN UKRAINIAN HIGH SCHOOLS: A CONCEPTUAL BASIS

Natalya Ushakova, Oksana Trostynska

*Vasyl Karazin Kharkiv National University,
Department of Language Training, Center for International Education,
4 Svobody Square, room 3-80, 61077 Kharkiv, Ukraine
phone: 057 707 55 30
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua*

The article is devoted to the conceptual basis, aim and tasks of learning Ukrainian as a foreign language and the structure and principles of foreigners' language education in Ukrainian high school institutions.

Key words: Ukrainian as a foreign language, the structure and principles of foreigners' language education.

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ

Наталья Ушакова, Оксана Тростинская

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
кафедра языковой подготовки Центра международного образования,
площадь Свободы 4, комн. 3-80, 61077 Харьков, Украина
тел.: 057707 55 30
эл. почта: tovnapid@univer.kharkov.ua*

В статье рассмотрены концептуальные основы изучения украинского языка как иностранного, цель, задачи, структура и принципы языкового образования иностранцев в вузах Украины

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, структура и принципы языкового образования иностранцев.

УДК 801.357

**ОСНОВНІ СУЧАСНІ МЕТОДИ
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
(ДОСВІД ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ МОВОЗНАВСТВА
ВІННИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)**

Ірина Зозуля, Олеся Присяжна, Людмила Солодар

*Вінницький національний технічний університет,
кафедра мовознавства,
Хмельницьке шосе, 95, 21021 Вінниця, Україна,
тел.: 043 256 08 48
e-mail: vntu@vntu.edu.ua*

Розглянуто особливості викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах України. Увагу зосереджено на сучасних методах викладання української мови для іноземних студентів різних національностей, які здобувають вищу освіту у Вінницькому національному технічному університеті.

Ключові слова: українська мова як іноземна, метод, діалог-обговорення, проектування, аудіювання, рольова гра.

Більшість країн світу дійшла висновку про необхідність формування особистості, яка володіє не лише рідною мовою, а й багатьма іншими, що, своєю чергою, буде свідчити про її полікультурну спрямованість. Сьогодення України вражає. Ми швидкими кроками йдемо до Європи, європейської освіти та європейських методів викладання.

На цей час в Україні проживає понад 100 представників різних національностей. Багато з них використовують українську мову як мову-посередник для спілкування. Вони намагаються вивчити її якомога краще з різних причин. Найголовнішою є навчання, тобто отримання вищої освіти в початкових закладах нашої країни.

Українська мова стає другою рідною мовою для студентів з Європи, Північної та Південної Америки, Азії, Африки – представників майже усіх континентів світу.

У зв'язку із цим нагальною проблемою для методистів є вивчення та вдосконалення основних методів викладання української мови як іноземної. Викладачів-мовників хвилює питання, як швидше, ефективніше, різноманітніше та цікавіше подати іноземним студентам навчальний матеріал. Викладання української мови не є легким завданням. Саме тому постійно розробляють нові методи, прийоми, форми навчання української мови як іноземної, створюють нові концепції.

Але чи існує взагалі єдиний і найкращий метод викладання української мови як іноземної? Викладачі кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (ВНТУ) з упевненістю стверджують, що нема. Лише низка правильно підібраних методів та прийомів для конкретної студентської аудиторії може допомогти викладачам навчати іноземних студентів з високою ефективністю.

Мова має стати інструментом спілкування, що дозволяє проникнути в іншу культуру, визначити для себе її характерні риси і засвоїти тип поведінки, адекватний сприйняттю представниками іншої культури. Тільки так майбутні студенти можуть стати повноцінними учасниками міжкультурного діалогу.

Оволодіння мовою – тривалий, трудомісткий, а головне, індивідуальний процес. У програму вивчення української мови, як й інших іноземних, входить поглиблене вивчення фонетики, граматики та лексичного складу мови, проте теоретичне вивчення поступається своїм місцем виробленню практичних навичок. Головним стає функціональний принцип навчання. Необхідно навчити студентів не тільки основ іноземної мови, а й з цікавістю та ентузіазмом спілкуватися іноземною мовою, як на професійні теми, так і в ситуаціях повсякденного життя. Іноземні студенти повинні розуміти мову, а також правильно будувати своє повідомлення у відповідь, яке має відповідати культурі співрозмовника.

Тому разом із вивченням явищ мови, треба вивчати особливості культур – учасників діалогу, їхні характерні риси, подібності та відмінності. Вивчення культурних традицій є частиною у процесу навчання іноземної мови, що одночасно є навчанням міжособистісного спілкування. У процесі роботи на заняттях іноземні студенти повинні підтверджувати й відстоювати свою точку зору, користуватися аргументацією, навчитися аналізувати зміст й знаходити шляхи порозуміння у процесі діалогу мовою, що вивчається. Таким чином розширюються межі навчання, і це дозволяє оптимізувати сам процес спілкування між людьми.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що навчання численних груп іноземних студентів, різних за психічними характеристиками, релігійними віруваннями, віком і середовищем виховання, вимагає пошуку таких методів навчання, які дали б змогу найбільш повно реалізувати природні здібності студентів і розвивати їх. Головним принципом у вирішенні такого педагогічного завдання стає проблема вибору методів навчання української мови як іноземної і перевірка їхньої ефективності.

Мета дослідження – проаналізувати основні дієві методи навчання української мови як іноземної на базі Вінницького національного технічного університету.

Завдання статті:

- ознайомитися з досвідом викладачів кафедри мовознавства на основі результатів традиційного та експериментального навчання, власних знань і спостережень;

- дослідити особливості використання основних методів навчання української мови як іноземної викладачами кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету в процесі підготовки іноземних студентів технічних спеціальностей.

Під час навчання іноземної мови індивідуалізація навчального процесу має здійснюватися на всіх ступенях в тому сенсі, що її глибина й форми повинні бути пристосовані до можливостей кожного іноземного студента. Прагнення викладачів втілити на практиці принцип диференційованого підходу до особистості студента, вийти за рамки застарілої системи освіти привели до появи нових методів навчання української мови з нетрадиційним змістом. На нашу думку, ефективні методи навчання здатні якісно змінити рівень знань і підвищити інтерес до предмета.

Існує багато досліджень як українських, так і закордонних лінгвістів стосовно основних методів навчання іноземних мов. Усі вони мають як позитивні, так і негативні характеристики. Нам близька думка американського лінгвіста Леонарда Блумфільда: „У процесі розвитку теорії та практики навчання іноземних мов здійснювалися численні спроби, спрямовані на створення найбільш раціональних методів оволодіння іноземними мовами. Поряд з розвитком основних методичних напрямів навчання іноземних мов розвивалися і їхні модифікації. Модифікаціями одного методичного напрямку вважають методи, які характеризуються загальними або

близькими рисами основного методичного спрямування”[1: 25]. Погодьтеся, що лише внаслідок поєднання декількох методів ми зможемо досягти успіху.

Використання певних методів навчання української мови як іноземної залежить від конкретного матеріалу – фонетичного, граматичного чи лексичного.

Навчання великої кількості іноземних студентів вимагає від викладачів все нових та нових підходів до організації викладання української мови як іноземної у вищих навчальних технічних закладах із метою розвитку мовленнєвої активності та вмінь практичного використання української мови із професійною метою. Наша методика викладання спрямована на розвиток активної творчої особистості фахівця, який вільно володіє іншомовним мовленням (усним і писемним), підготовлений до ефективного виконання своїх професійних завдань. В іноземних студентів, які навчаються у ВНТУ та спеціалізуються в галузях механіки, менеджменту, будівництва, електроенергетики, машинобудування, оптоелектроніки, постійно виникає потреба у професійному спілкуванні в різних ситуаціях. Метою такого спілкування є встановлення контакту, переконання співрозмовника, що здійснюється у формі бесіди або діалогу. Саме тому пріоритетним напрямом подання навчального матеріалу для нас є лексичний, а вже потім – граматичний та фонетичний. Основою такого заняття мусить бути усне мовлення. Його практикують із перших хвилин уроку. На нашу думку, вивчення граматичних правил, заучування слів є лише засобом для оволодіння усним мовленням, оскільки воно – кращий спосіб засвоєння й закріплення будь-якого матеріалу [2: 3].

Одне з важливих умінь, яким іноземні студенти повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є вміння вести діалог (діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями й думками, діалог-обговорення та дискусія). Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення або дискусія, коли співрозмовники прагнуть виробити якийсь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь [6: 351].

Отже, **перший метод** навчання української мови як іноземної – це **метод обговорення** (дискусія). Іноземні студенти мають змогу спілкуватися на професійні, країнознавчі, суспільні, побутові теми, цікавитися граматичними правилами української мови. Постійно має бути обговорення будь-якого поняття, проблеми, теми тощо. Таким способом відбудеться найкраще засвоєння навчального матеріалу.

Традиційна схема: пояснення викладача – нотатки студентів – відтворення студентами поданого викладачем матеріалу „традиційними методами” (написання граматичних моделей, „пряме” запам’ятовування слів та конструкцій, а то й цілих текстів, виконання значної кількості письмових вправ тощо) – усе це не дасть такої ефективності для розуміння та використання української мови, як просте обговорення, а саме:

- запитання студентів до викладача за темою заняття;
- засвоєння нового матеріалу (лексичного, граматичного чи фонетичного) у вигляді діалогів та монологів;
- коментування виконання письмових завдань (наприклад: чому саме це слово доречно використати в цьому реченні, чому саме ця граматична форма, а не інша тощо) та виправлення помилок. На нашу думку, не має сенсу постійно перевіряти письмові завдання (це доцільно робити лише під час підсумкового контролю рівня знань іноземних студентів). Більшість студентів не будуть розбиратися у помилках. А коментування та пояснення самих студентів зможе одразу ж виявити слабкі та сильні сторони у їхніх знаннях.

Загальноєвропейські рекомендації з освіти відзначають, що пріоритетною освітньою метою є підготовка іноземних студентів до життя в демократичному суспільстві шляхом запровадження методів викладання навчальних дисциплін, які стимулюють незалежність думки, судження, спонукають до відповідальної компетентної діяльності. У зв'язку з цим нам видається цілком доцільним запровадження у вивчення дисципліни української мови як іноземної освітньої проектної технології [4 : 161].

Другий метод – метод проектування. За його допомогою можна виконувати безліч завдань і ефективно досягати успіху у вивченні української мови як іноземної. З іноземними студентами ВНТУ ми працювали над такими проектами:

- відеоекскурсія містом (створення сценарію, запис екскурсії на відео, самостійне озвучення відеофільму);
- інтерв'ю та анкетування на різні теми, що оформляються у вигляді таблиць або презентацій у PowerPoint;
- проектні роботи, що стосуються безпосередньо професійної сфери діяльності студентів („Основні фізичні закони”, „Грошова система”) чи розмовно-побутової („Моя сім'я”, „Життя та навчання в Україні”);
- проект „Як покращити процес навчання» з практичними порадами та ідеями щодо роботи над вивченням української мови як іноземної. Результати такого проекту можна оформити у вигляді яскравих пам'яток;
- проект „Книги правил української граматики”. Іноземні студенти виготовляють картки, у яких створюють схематичне зображення різних граматичних конструкцій та правил. Потім складають ці картки у відповідні конверти, які вклеюють у спеціальні зошити або папки „книги правил української граматики”.

Отже, за самою ідеєю освітньої проектної технології роль викладача полягає у сприянні розвитку критичного й творчого мислення студентів.

Третій метод – метод аудіювання. У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашена, ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов (розуміння – досягнення – перед відтворенням // comprehension – before – production), аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності [8].

Процес формування умінь аудіювання передбачає такі три програми:

1. Аудіювання під час введення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. У цій програмі значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.
2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Ця програма є супровідною у формуванні вмінь говоріння і фактично зумовлена необхідністю: без аудіювання не буває спілкування.
3. Аудіювання як спеціальний різновид іншомовних вправ, тобто як спеціальна програма. Йдеться про слухання мовлення викладача або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, читання оповідань тощо).

В основі акту аудіювання лежить навчально-мовленнєва ситуація. Предметом її є зміст аудіюваного тексту, а комунікативне завдання виражає мету слухання. Це вузлові компоненти, які визначають спілкування. Аудіюванню, як і будь-якому іншому мовленнєвому актові, передують усвідомлення і прийняття потреби у ньому.

Таким чином, використовуючи метод аудіювання, викладач не тільки вчить іноземних студентів сприймати мовлення на слух, а й розвиває їхнє мовлення.

Четвертий метод – метод рольової гри. Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Вона пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності; виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою; допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їхньої мовленнєвої практики. Це навчання в дії. Існує велика кількість форм, типів рольової гри на заняттях української мови як іноземної. Особливо метод рольової гри допомагає під час вивчення нових лексичних тем. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру „На співбесіді”, де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника. Також наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо у навчанні: „Розмова у вагоні”, „У таксі”, „Ми заблукали”, „У банку”, „На пошті”, „Купуємо сувеніри”, „Біля театральної каси”, „Музеї нашого міста”, „Ходімо у кіно” та інші [3: 154].

Як показує досвід, немає одного ідеального методу. На практиці, у процесі викладання української мови як іноземної об'єднують і використовують кілька методів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення української мови як іноземної. Тому сьогодні, викладачам-словесникам потрібно постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом. Ефективність і результативність процесу формування іншомовної професійної компетентності залежить від вдалого вибору і поєднання викладачем відповідних методик навчання іноземних мов.

Використання досліджених нами методів дає змогу створити на занятті природне середовище, допомагає активізувати творчі здібності студентів, розвиває їхнє мислення і формує в них уміння, необхідні для сучасного суспільства. При цьому змінюється парадигма навчання, більше уваги приділяється формуванню навичок та вмінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Застосування інноваційних технологій у навчанні посилює зв'язок між предметами, що сприяє створенню нових інтегрованих курсів навчання і налагодженню зв'язків між державними стандартами освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Блумфилд Л. Краткое руководство по практическому изучению иностранных языков / Л. Блумфилд // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967.
2. Зозуля І. Є. Вивчення української мови та країнознавства як один з напрямків формування полікультурної вихованості іноземних студентів (досвід Вінницького національного технічного університету) / І. Є. Зозуля // Вища освіта України: Тематичний випуск „Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору”. – 2012. – № 1. – С. 504 – 511.
3. Корженко В. Я. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / В. Я. Корженко, М. М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 152–155.
4. Лепко Г. В. Метод проектування в навчальному процесі / Г. В. Лепко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 161–163.

5. 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 : Вид-во Львівського національного університету ім. Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
6. Солодар Л. В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної / Л. В. Солодар // Зб. матеріалів Х міжнар. наук.-практ. конф. „Гуманізм та освіта”. – Вінниця, 2010. – С. 350–354.
7. Цимбал О. А. Використання мультимедійних засобів навчання у викладанні української мови як іноземної / О. А. Цимбал, Т. Ю. Іванець // Зб. матеріалів Х міжнар. наук.-практ. конф. „Гуманізм та освіта”. – Вінниця, 2010. – С. 334–337.
8. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning / J. J. Asher // The Modern Language Journal. – 1969. – Vol. 53. – № 1. – P.3 – 17.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014

доопрацьована 05.02.2014

прийнята до друку 13.02.2014

**THE MAIN CURRENT METHODS
OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(EXPERIENCE OF LECTURERS OF THE FACULTY OF LINGUISTICS OF
VINNYTSKYI NATIONAL TECHNICAL UNIVERSITY)**

Iryna Zozula, Olesya Prysazna, Ludmila Solodar

*Vinnitsia National Technical University,
Department of Linguistics
95 Khmelnytsky Highway, 21021 Vinnitsia, Ukraine
phone: 043 256 08 48
e-mail: vntu@vntu.edu.ua*

This article is devoted to teaching Ukrainian as a foreign language in the higher educational institutions of Ukraine. The focus is on modern methods of teaching Ukrainian language for foreign students of different nationalities who are getting higher education in Ukraine.

Key words: method, approach, grammar, vocabulary, listening, dialogue, multicultural education.

**ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ
ВИННИЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

Ирина Зозуля, Олеся Присяжна, Людмила Солодар

*Винницкий национальный технический университет,
кафедра языкознания,
Хмельницкое шоссе, 95, 21021 Винница, Украина
тел.: 043 256 08 48
эл. почта: vntu@vntu.edu.ua*

Статья посвящена преподаванию украинского языка как иностранного в высших учебных заведениях Украины. Внимание сосредоточено на современных методах преподавания украинского языка для иностранных студентов разных национальностей, которые получают высшее образование в Винницком национальном техническом университете.

Ключевые слова: украинский язык, метод, подход, грамматика, лексика, аудирование, диалог, поликультурное воспитание.

УДК 811.161.2'271.12

ЗНАЧЕННЯ МОВНИХ НОРМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тетяна Масицька

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
кафедра української мови,
вул. Винниченка, 30-а, кімн. 305, 43025 Луцьк, Україна
тел.: 033 224 84 12
ел. пошта: massit@mail.ru*

Розглянуто особливості фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних і фразеологічних мовних норм. Акцентовано увагу на застосуванні мовних норм під час вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: мовна норма, норми вимови, норми наголошування, словотвірні норми, лексичні норми, морфологічні норми, норми синтаксису, стилістичні норми, фразеологічні норми.

Вивчення української мови як іноземної пов'язане не тільки з поглибленим опрацюванням фонетичного і граматичного аспектів, але й з пізнанням літератури та культури українського народу. Це збагачує словниковий запас, унормовує мовлення і формує мовну культуру. Однак процес формування мовної культури у студентів-іноземців є неодноразовим, а довготривалим і залежить від багатьох чинників. Він передбачає оволодіння двома формами літературної мови: усною і писемною, тому питання норми мови є актуальним і залежить від обох цих форм. Практичні заняття для студентів-іноземців у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки дали нам змогу виокремити проблему значення мовних норм у процесі вивчення української мови як іноземної. Мета нашої розвідки – охарактеризувати мовні норми, які є важливими для формування мовлення студентів-іноземців.

Мовні норми – це традиційні, найпоширеніші зафіксовані стандарти реалізації мовлення. Літературні мовні норми – загальноприйняті правила в усній і писемній формі спілкування. У процесі вивчення української мови як іноземної варто звернути увагу на такі функційно-структурні мовні норми: норми вимови, які встановлюють і регулюють вибір вимови голосних і приголосних звуків, визначають випадки варіативного оформлення слів і граматичних форм відповідно до закономірностей організації фонетичної системи: [мóлод´], а не [мóлот´], [шчáст´а], а не [зчáст´а], [дóбрий], а не [дóбри]. Проведені практичні заняття з української мови як іноземної засвідчили, що студентам з Конго, Камеруну, Гани, Сенегалу, які приїхали навчатися у Східноєвропейському університеті імені Лесі Українки, важко вимовляти звуки [шч], [з], [ч], [х], [ш].

Т. Донченко цілком правомірно вважає фонетику фундаментом курсу української мови для іноземців і вказує: „... без засвоєння фонетичних особливостей українського мовлення не тільки не можна оволодіти ним, а й зрозуміти закони писемної форми мови, засвоїти орфографічні норми. Без знання фонетичного рівня мови неможливе навчання як усного, так і писемного мовлення, тобто формування навичок слухання, говоріння, читання і письма українською мовою, а також оволодіння

навичками виразного мовлення” [6: 75]. Дослідниця зазначає: „Не вводячи термінів, студентам-іноземцям слід показати фонетичні засоби виразності усного українського мовлення. Це буде сприяти не тільки мотиваційному забезпеченню навчального процесу, свідомому й міцному засвоєнню фонетичних знань, виробленню вмінь і навичок усного мовлення, але й приверне увагу до української поезії ... Основним методом вивчення студентами-іноземцями української фонетики має стати спостереження над звуковим ладом вірша. Сутність підходу, що пропонується, полягає у тому, що, досягаючи звуковий лад, осмислюючи звукове оформлення і зміст вірша, студенти легше засвоюватимуть фонетику української мови. Така методика не тільки сприятиме свідомому поглибленню знань, виробленню умінь і навичок з української фонетики, але й посилюватиме культурологічний компонент заняття” [5: 181–182].

Потрібно звернути особливу увагу на засвоєння студентами-іноземцями найголовніших правил вимови голосних, приголосних, деяких звукосполучень і окремих граматичних форм. Труднощі становить вимова наголошених і ненаголошених голосних, нескладового [ў], дзвінкх приголосних перед глухими. Засвоюючи африкати [дж], [дз], які на письмі передаються сполученнями букв *д і ж*, *д і з*, студенти-іноземці повинні вимовляти їх зливо. Особливу увагу треба звернути на вимову слів: *атрус, тава, газда, гандж, танок, гатунок, твалт, тедзь, тирлига, глей, гніт* (у лампі), *тогель-могель, грати* (не плутати з дієсловом *грати*), *тринджоли, ґрунт, гудзик, гуля, джигун, дзига, гратчастий, гречний, твалтувати, тегати, телотати, терготати, терготіти, тинутти, трасувати* та інших, що мають проривний звук [г]. Варто порівняти вимову цих слів зі словами *гадюка, гарбуз, газета, газ, гай, галка, галерея, ганьба, гараж, голуб, гардероб, гвоздика, географія, герой, гімн, гімнастика, гора, гриб* і под. і зазначити, що звуки [г] та [ґ] потрібно вимовляти по-різному.

Норми наголошування та інтонування висловлень регулюють місце наголосу в окремих групах слів і граматичних форм, індивідуальні варіанти основних інтонаційних структур, які, своєю чергою, визначені практично та історичною традицією: *пómилка і помíлка, прóбстий і простíий, весняні́й і весня́ний, за́вжди і завже́ди, я́сний і яснийí, ві́сїти і висі́ти, алфа́віт і алфаві́т, та́кож і тако́ж, ба́йдуже і байдуже́, ко́рисний і корі́сний* (можливий подвійний наголос), але *обі́д і обід, ра́дій і радíй, пла́чу і плачу́, дзвóни і дзвоні́, ви́года і вигóда, о́рган і оргáн* (зміна наголосу утворює інше лексичне значення слова).

Словотвірні норми визначають правильний варіант підбору морфем, їхнє розташування і сполучення у складі новоутвореного слова: можна вжити слово *доброта*, але не можна *добрість*, треба *ручище*, але не *ручина*, *хитрун*, а не *хитрець*, *мудрець*, а не *мудрун*, *бондарівна*, *царівна*, але не *вчителівна*, *поштарівна*, *лікарівна*.

Лексичні норми характеризують вибір слова відповідно до змісту і мети висловлювання. Нерідко студенти не розрізняють лексичного значення деяких слів. Тому потрібно акцентувати увагу на розрізненні лексичного значення слів: *кампанія* і *компанія*, *талан* і *талант*, *адреса* і *адрес*, *буланний* і *булатний*, *поверхневі* і *поверхові*, *земний* і *земляний*, *ароматна* і *ароматизована*, *ідеальний* та *ідеалістичний*, *орден* і *ордер*, *корисний* і *корисливий*, *відношення* і *відносини*, *первинне* і *первісне*, *психічна* і *психологічна*, *шкірна* і *шкіряна* і под. Потрібно вказати на багатство української мови, наприклад, у Словнику синонімів української мови наведено такі синоніми до дієслова *іти* (*йти*): 1. **Іті** [**йти**] (роблячи кроки, пересуватися в просторі), **простувáти**, **прямувáти**, **ступáти**, **мандрувáти** *розм.*, **тóпати** *розм.*, **ту́пцювáти** *розм.*, **ту́пцяти** *розм.*, **ту́пати** *розм.*, **грясті́** *уроч.*, *поет.*, **поступáтися** *розм.*, **поступáти** *заст.*; **крокувáти**, **марширувáти** [**маршувáти**] *розм.* (перев. широким, розміреним кроком);

виступати (поважно, з гідністю); **пливті** [плисти], **пліннути** (плавно або суцільною масою); **братися** *розм.* (перев. через силу); **махати** *розм.*, **шурувати** *розм.* (перев. у наказ. способі – швидко, енергійно); **чимчикувати** *розм.* (часто ступаючи); **рубати** *розм.* (енергійно, ступаючи твердо, чітко); **теліпати** *розм.*, **теліщитися** *розм.*, **таскати** *розм.* (далеко або неохоче); **пёрти** *фам.*, **пёртися** *фам.*, **тарабанитися** *фам.* (на велику відстань) [9: 674]. Використання того чи того дієслова залежить від стилю мовлення. Відхилення від лексичних норм у мовній практиці студентів-іноземців зумовлені насамперед незнанням лексичного значення слова, відсутністю знань про синонімічні ряди. О. Пономарів цілком слушно вказує: „Мову потрібно знати в усьому її синонімічному багатстві” [7: 13].

Морфологічні норми передбачають особливості будови слів і творення їхніх форм, а також обумовлюють поєднання одного слова з іншим. Треба вживати *лучани*, *львів'яни*, *кияни*, а не *одешани*, *київці*, нормою є *по-батьківськи* і *по-батьківському*, *по-материнськи*, але не *по-вашенськи*, *по-нашенськи* (треба: *по-вашо*, *по-нашо*), потрібно вживати *дрібен дощик*, *красна дівчина*, але не *дрібна дощика*, *красна хлопець*, потрібно вживати *материн*, *сестрин*, але не *братин*, *татин*, вживаємо *винен*, *невен*, *варт*, *потрібен*, *годен*, *ладен*, *повен*, *здоров*, *рад*, *славен*, *ясен*, *срібен*, *дрібен*, *зелен*, *красен* і не можна вживати *голоден*, *стомлен*, *щасливен*, *веселен*. Важким для студентів-іноземців є засвоєння теми закінчення іменників жіночого роду першої відміни твердої, м'якої та мішаної групи; закінчення іменників чоловічого роду м'якої групи другої відміни, утворення дієприкметників та дієприслівників.

Норми синтаксису визначають правильне конструювання простих і складних речень. На практичних заняттях вказуємо на складнопідрядні конструкції: „*Коли ми гуляли містом, ішов сніг*”, а не „*Гуляючи містом, ішов сніг*”; „*Сестра попросила брата купити їй книгу*”, а не „*Сестра попросила брата купити собі книгу*”; „*Мама, відчинивши двері, запросила гостей до хати*”, а не „*Відчинивши двері, мама запросила гостей до хати*”. Потрібно звернути детальну увагу на граматичну сполучуваність слів, оскільки для студентів-іноземців це є однією з основ оволодіння українською мовою. Зокрема, вказуємо на семантичну залежність окремих слів від дієслова, напр.: *читати книжку*, *лекцію*, *журнал*; *писати завдання*, *вправу*, *листа*; *іти в університет*, *в магазин*, *у бібліотеку*; *розповідати студентам*, *друзям*, *батькам*, *сестрі*, *подрузі*; *вчити українську мову*, *правило*, *слова* і под. А. П. Загнітко визначає залежність як „... несамостійність мовної одиниці, підпорядкованість, неспроможність її бути вжитою без головної, стрижневої”, а залежний компонент речення як „... компонент структури, що перебуває у відношенні залежності від іншого – головного (стрижневого) компонента” [4: 303, 302]. Наприклад, група дієслів, що вказують на зміну кольорової гами: *багритися*, *багрити*, *багряніти*, *біліти*, *білітися*, *білішати*, *блакитніти*, *блакитнішати*, *буріти*, *буряковіти*, *відбіліти*, *вижовтитися*, *вижовтіти*, *відзеленіти*, *вчорніти*, *голубіти*, *голубішати*, *жовкнути*, *жовтіти*, *жовтішати*, *забагровіти*, *забагряніти*, *забіліти*, *заголубіти*, *зазеленіти*, *ззолотіти*, *зарожевіти*, *засивіти*, *засиніти*, *засіріти*, *засріблитися*, *зачервоніти*, *зачервонішати*, *зачорніти*, *збагровіти*, *збагряніти*, *збуряковіти*, *зголубіти*, *зеленіти*, *зеленішати*, *жовтіти*, *золотіти*, *позолотішати*, *перожовкнути*, *поголубіти*, *поголубішати*, *пожовкнути*, *пожовтіти*, *позолотіти*, *прожовкнути*, *рижіти*, *рожевіти*, *рябіти*, *рябітися*, *ряботіти*, *рябішати*, *синіти*, *синішати*, *сіріти*, *сірішати*, *червоніти*, *червонішати*, *чорніти*, *чорнішати* тощо [8] формує залежні іменники, що виражені назвами осіб: „*Дівчина почервоніла*», „*Хлопець побілів*” та назвами предметів: „*Зеленіє трава*”, „*Обличчя червоніє*”, „*Хмара чорніє*”. Дієслова, що виражають звуки, властиві птахам, тваринам,

комахам: бекати, бекнути, вицати, вити, витьохкувати, вищебечувати, відскрекотати, відскрекотіти, відсюрчати, відтуркотіти, відцокувати, відцокотіти, відцебетати, воркотати, воркотіти, воркувати, гавкати, гавкнуті, гавкотіти, гагакати, гарчати, терготати, тогнуті, тоготати, тоготіти, деренчати, деренькотати, деренькотіти, дерчати, дзижчати, дзякати, загавкати, загавкотіти, загарчати, зателгати, зателготати, зателготіти, затоготати, затоготіти, задеркотати, задеркотіти, закаркати, закахкати, заквакати, заквилити, заквоктати, закигикати, заклекотати, заклекотіти, закувати, закувікати, закугикати, закукурікати, закудкудахкати, замекати, замурчати, занякати, занявачати, запискотати, запискотіти, зацирхати, заревіти, заревти, зарокотіти, засичати, заскавуліти, заскавчати, заскиглити, заскрекотати, заскрекотіти, зацокотати, зацокотіти, зацвіркотати, зацвіркотіти, зацвірчати, каркати, каркнуті, квакати, квилити, квоктати, кигикати, кигикнуті, крукати, крякати, кудкудахкати, кукурікати, мекати, мекнуті, мукати, муркотати, муркотіти, мурчати, наскрекотати, нащебетати, някати, някотіти, перецокотати, перецокотіти, пискати, пискнуті, пискотіти, перецебетати, підгавкувати, поворкотати, поворкотіти, поворкувати, продзижчати, проквилити, проквиляти, прокигикати, прокрякати, скавучати, скрекотати, скрекотіти, теркотати, токотіти, цвірінькати, цвірінькотати, цвірінькотіти, цвіріньчати тощо [8] переважно формують залежність одного іменника, вираженого номінаціями фауни, напр.: „Собака загавкав”, „Кіт нявкає”, „Кішка муркотить”, „Зозуля закувала”, „Півень кукурікає”, „Жаба квакає”, „Горобець цвірінькає”, „Гуси зателготіли”, „Муха дзижчить”. Дієслова процесуально-локативної семантики, що вказують на місцеперебування суб’єкта: бути, відлежати, відсидіти, відстояти, вилежати, висидіти, устояти, жити, залишатися, залежатися, засидітися, застоятися, знаходитися, з’явитися, коренитися, лежати, мешкати, опинитися, опинятися, перебувати, перебути, перележати, пересидіти, перестояти, полежати, посидіти, постояти, поселитися, поспочивати, поспочити, проживати, пролежати, просидіти, промешкати, простояти, розташуватися, розташовуватися, сидіти, стояти, юртитися, юртуватися та ін. [8] утворюють семантико-синтаксичну залежність суб’єкта і локатива, напр.: „Дівчина сидить у саду”, „Студенти живуть у гуртожитку”, „Хлопець стоїть біля вікна”. Дієслова, що вказують на зміну якості: в’янути, дешевшати, дорожчати, засохнути, гіршати, гіркнути, гарячішати, гострішати, густіти, дужчати, духмяніти, засихати, зів’яти, іржавіти, кислішати, гіркнути, почерствіти, прокиснути, сохнути, рідіти, рідшати, солодишати, скисати, твердіти, твердішати, тверднути, трухліти, шершавіти, черствіти і под. [8] переважно формують залежність одного іменника, вираженого предметним значенням, напр.: „Квіти в’януть”, „Молоко скисає”, „Білизна сохне”, „Хліб черствіє”. Семантика таких дієслів, як: видавати, видати, виділити, виділяти, віддавати, віддати, вручати, вручити, давати, дарити, дарувати, дати, завдавати, завдати, задарити, задаровувати, задарувати, задарювати, заповідати, заповісти, здарувати, здавати, нагороджувати, нагородити, надарити, надарувати, надаряти, недодавати, недодати, обдаровувати, передавати, передаровувати, передарувати, передати, повіддавати, подати, понадавати, понадаровувати, понадарувати, попересилати, роздарити, роздаровувати, роздати і под. [8] передбачає значення передачі певного предмета адресату, напр.: „Дівчина подарувала подрузі книгу”, „Бібліотекар видала студентам підручники”, „Мама дала цукерку доньці”. На думку О. Антонів, „Питання навчальної семантизації граматичного матеріалу є складнішим, аніж пояснення значень нової для іноземців лексики. Проблема полягає насамперед у труднощах підбору

такого способу семантизації, за допомогою якого можна було б ефективно розкрити особливості тих чи інших граматичних значень, щоб навчити студентів з інших країн правильно вживати відповідні граматичні форми слів” [1: 129]. Дослідниця вважає, що найоптимальнішими для семантизації граматичного матеріалу є такі прийоми, як: наочність (предметна та зображальна, моторна), переклад, тлумачення, контекст і вказує: „Найефективнішими прийомами семантизації граматичного матеріалу є переклад та зображальна наочність. Їх застосовують на всіх етапах вивчення мови. Для характеристики моделей граматичної сполучуваності слів широко використовують прийом введення мовних одиниць у контекст як основний чи додатковий до інших прийомів семантизації. Пояснення нових граматичних значень за допомогою тлумачення застосовують рідше, переважно на середньому та завершальному етапі вивчення мови” [1: 129–132].

Стилістичні норми зумовлюють вибір слова або синтаксичної конструкції щодо умови спілкування і стилю викладу: так, із синонімів: *мовознавець, лінгвіст, мовник* перші дві лексеми вживають у науковому стилі, лексему *мовник* переважно використовують у розмовному стилі та стилі художньої літератури. Існує відмінність і у сфері вживання таких тотожних за семантикою слів: *борошно й мука; лелека й чорногуз, бусол, жабоїд, бузько; лепеха й айр, татарське зілля, татариння, татарак, ірній корінь, шувар; летіти й плисти, пливти, плинути, линути, буяти, маяти, витати, линути, пірнати, шкірувати, шугати, шмигати, шмигляти* [9: 86; 758–759]. Лексеми: *борошно, лелека, лепеха, летіти* є надбанням літературної мови, а вживання інших варіантів є обмеженим як локально, так і стилістично.

У межах норми співіснують мовні варіанти. А. П. Загнітко вважає: „Проблема варіантності і норми пронизує всю мовну систему і значною мірою зумовлює різноманітні правописні дискусії <...> і пов’язана з особливостями співвідношення діалектів і нормативної практики (пор. різноманітні хитання в роді, числі іменників), міжмовними впливами (різноманітні наголошування слів тощо), ширення нової норми під впливом соціологічних чинників. Розгляд статусу варіанта повинен здійснюватися не тільки (а може, й загалом) за тезою частотності використання, а через встановлення пріоритетності варіанта, його відповідності загальноусталеним зразкам і типам” [3: 130]. Слушною є думка О. Баранівської, яка вказує: „Лексику, граматику і стилістику іноземної мови найкраще і найефективніше вивчати комплексно, і це не залежить від рівня оволодіння мовою. Останній слід враховувати тільки при виборі текстів” [2: 62].

Фразеологічні норми передбачають правильне розуміння і вживання фразеологізмів у мовленні: треба казати „*Вішати лапу на вуха*”, „*І стіни мають вуха*”, „*Аж за живіт братися*”, „*Аж мурашки забігали по спині*” і не можна „*Класти котлети на вуха*”, „*І двері мають вуха*”, „*Аж за шлунок братися*”, „*Аж жуки забігали по спині*”.

Студенти-іноземці мають орієнтуватися на засоби і форми українського літературного мовлення, які створювали носії мови. Дотримання мовних норм і виконання практичних завдань допоможе студентам-іноземцям закріпити в індивідуальному мовленні застосування відповідних правил української літературної мови та сприятиме підвищенню загальної мовленнєвої культури.

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. Баранівська О. Художній і публіцистичний тексти як засоби навчання української мови як іноземної / Оксана Баранівська // TeKa Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych. – Lublin, 2008. – Том III. – С. 60–66.
3. Загнітко А. П. Варіант і норма – проблема уніфікації та кодифікації в сучасній українській правописно-граматичній практиці / А. П. Загнітко // Українська мова – державна мова України: статті та тези за матеріалами конференції. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1998. – С.128–130.
4. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : у 4 т. / А. П. Загнітко. – Донецьк : Дон НУ, 2012. – Т. 1. – 402 с.
5. Донченко Т. Вивчення фонетики і графіки української мови як іноземної (на матеріалі поезії) / Тамара Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 180–190.
6. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями / Тамара Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 75–81.
7. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посібн. / Олександр Пономарів. – 2-ге вид., стереотип.– К. : Либідь, 2001. – 240 с.
8. Словник української мови : в 11 т. / [ред. кол. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 1970–1980.
9. Словник синонімів української мови : в 2 т. / [ред. кол. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк та ін.]. – К. : Наук. думка, 1999 – 2000. – Т.1. – 1026 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 15.02.2014

THE MEANING OF LINGUISTIC NORMS IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Tetiana Masytska

*Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Department of the Ukrainian language,
Vynnychenka st., 30-a, room.305, 43025, Lutsk, Ukraine
phone: 033 224 84 12
e-mail: massit@mail.ru*

This article investigates the features of phonetic, lexical, grammatical, stylistic and idiomatic language norms. Attention is focused on the process of language norms used in the study of Ukrainian as a foreign language.

Key words: linguistic norms, rules of pronunciation, accent rules, derivative rules, lexical rules, morphological rules, rules of syntax, stylistic norms, phraseological rules.

ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Татьяна Масицкая

*Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки,
кафедра украинского языка,
ул. Винниченко, 30-а, комн. 305, 43025 Луцк, Украина
тел.: 033 224 84 12
эл. почта: massit@mail.ru*

Рассмотрены особенности фонетических, лексических, грамматических, стилистических и фразеологических языковых норм. Акцентируется внимание на применении языковых норм при изучении украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: языковая норма, нормы произношения, нормы ударения, словообразовательные нормы, лексические нормы, морфологические нормы, нормы синтаксиса, стилистические нормы, фразеологические нормы.

УДК 811.161.2'27:39:37.016

ЛІНГВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Надія Бабич

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського, 2, кімн. 64, 58012, Чернівці, Україна
тел.: 037 258 48 00
ел. пошта: NadyaBabych@i.ua*

Синтетична й аналітична методики навчання доцільні й для навчання зв'язного мовлення як мовою рідною, так і вивчуваною іноземною. Аналізуємо труднощі навчання зв'язного мовлення, типи помилок при творенні текстів (усних і письмових), їх причини, способи і засоби уникнення, умови для розвитку індивідуального зв'язного мовлення (з урахуванням особливостей пам'яті) задля адекватного його сприйняття співрозмовником; накреслимо своє розуміння деяких завдань емотивної лінгвістики.

Ключові слова: зв'язне мовлення, внутрішнє / зовнішнє мовлення, емпіричне мовлення, комунікативний акт, текст, пам'ять, синтетична / аналітична методики.

Об'єктом аналізу є методичні аспекти навчання зв'язного мовлення як мовою рідною, так і українською як іноземною.

Предмет аналізу – специфіка зв'язного мовлення (усного чи писемного), типові помилки у текстах зв'язного мовлення, способи їх подолання; значення діяльності людини для розвитку пам'яті і засвоєння української мови як іноземної; методичні прийоми вдосконалення мовлення.

Стаття спирається на класичні й новочасні праці учених-педагогів, психологів і практиків, рекомендації яких враховують результати традиційної та модерної методики навчання мовлення і мови, зокрема іноземної.

У науці відомі дві важливі за своєю результативністю методики навчання: 1) **синтетична методика** – коли головним є сенсорне розмежування й закріплення, тоді вправи мають бути комплексними, на осмислених змістовних завданнях (наприклад, читання або писання цілого слова); 2) **аналітична методика** – коли головним є моторне розрізнення, тоді корисними є вправи аналітичного характеру на формальних об'єктах (читання беззмістовних складів і звукосполучень, навчання письма з кружечків, рисочок та ін.) [див. 2]. Усе це добре знає вчитель молодшої школи. І якщо ці методики вдало застосовували, то старшокласник чи студент легко прийматиме складнішу інформацію, подану за „вищою” методикою, що містить елементи вказаних.

Кожна людина за своє життя проходить десятки „курсів” усного мовлення.

А найперший з них сприймає ще до своєї появи на світ: коли мама, яка чекає бажану дитину, вже відчувши її під серцем, подумки спілкується з нею. Лагідне, навіть пестливе звертання матері, її прохання „не пустуй”, „їж, це тобі корисно, воно смачне”, „щоб ти мені не змерзло” і под. закладають у мозок дитини перші „скарбнички” добрих і лагідних слів, життєствердні емоції, дієві інтонації з потенціалом самоутвердження в колі собі подібних. Тобто ще задовго до того, як дитя почує мамин фізичний голос, воно чує її внутрішній, психологічний „голос” і „запам'ятовує” всі його особливості.

До моменту, коли дитина починає розрізняти артикуляції звуків людського мовлення, вона вже розрізняє тембр, інтонацію маминого голосу і навіть реагує на нього. Тому мама і всі, хто оточують дитину з перших днів її життя, мусять дбати, щоб ознайомлення з рідною мовою відбувалося в атмосфері любові і злагоди зі самим собою і зі своїми близькими.

Коли ж дитина починає говорити, тобто стає учасником комунікативного акту, вона потребує добрих „учителів” – рідної мови з уст людей, які нею володіють природно й щиро (у т. ч. фольклору і художньої літератури для дітей), тобто мовлення яких відзначається високим рівнем культури, а також мови іноземної задля того, щоб посісти своє місце в інтегрованому й глобалізованому світі.

„До кінця дошкільного періоду дитина не лише практично оволодіває всіма формами і значеннями, які має рідна мова, а й справді є творчо активною у цей час”, – робить висновок зі своєї практики Т. Савельєва [6: 34]. Далі учень, ще не маючи уявлення ні про мову – від нього не залежну систему форм, ні про способи і методи, якими ця система може бути проаналізована, – володіє мовою емпірично. Для того, щоб учень почав аналіз системи мови, він повинен або отримати від експериментатора, наприклад, учителя, необхідну систему співвідносних форм у готовому вигляді, або сам якимось чином встановити цю систему [6]. Цьому останньому, тобто пошукові в емпірично засвоєній мові системних відношень (на рівні значень і формальних змін), і має слугувати діяльність з розвитку мовлення.

Недоліки у мовленні здебільшого виникають внаслідок невідповідності т. зв. „внутрішнього мовлення” (яке відбувається в мозку людини і відчутне в артикуляційних рухах звукового апарату) і „зовнішнього мовлення” – озвученого і оформленого в довершені синтаксичної конструкції. Ці недоліки такі:

1) *Перерваність мовлення*: довгі паузи між частинами фрази або й словами. Складається враження, що людина добирає слова, перебирає їх у пам’яті. Інколи ці паузи заповнюють слова-паразити („н-н-ну”, „е-е-е”, „от” і под.). Причини такого мовлення можуть бути різні: фізіологічні особливості пам’яті, уяви людини, психічний стан, емоційне збудження тощо.

2) *Часті повторення*: людина не тримає у пам’яті попередню інформацію і час від часу повертається до окремих фрагментів свого мовлення. Причому повторюватися можуть як інформативно важливі, так і другорядні (наприклад, емоційно насичені) елементи думки (фрази).

3) *Недостатня означальність*: у фразі або й у всьому тексті надто мало означень, які виконують оцінну функцію і виражають не лише об’єктивний стан справ (якість предмета), а й ставлення мовця до предмета характеристики. Зазвичай людина з таким мовленням „холодна”, неемоційна, байдужа до світу речей і світу людей.

4) *Синонімічна і стилістична близькість лексичного (слівного) наповнення фрази*. Це т. зв. плеоназми (зайві, семантично „порожні” слова) і тавтології (однакові за змістом слова). Наприклад, *долоні рук, відступити назад, цільове призначення, кошторисна вартість, своя автобіографія, свій власний голос, цінник цін* і т. ін.

5) *Синтаксична невпорядкованість* („кострубатість”, „неохайність”) фрази – виявляється в порушенні логічного порядку слів або частин складного речення, у неповноті речення, яка не має структурних підстав (тобто пропуск семантично важливих членів речення), що призводить до непорозуміння або двозначності змісту. Наприклад, дієприслівниковий зворот неможливий у реченні, в якому дію виконує інший підмет, аніж дію основної частини речення – тут повинно бути складнопідрядне

речення (*Повернувшись з космосу, його першою зустріла мама зі сльозами на очах – Коли він повернувся з космосу, його першою...*).

б) *Надмірна ситуативність* – коли мовець не домовляє цілі фрагменти думки з розрахунку на те, що ситуація, в якій відбувається спілкування, доповнить його. А якщо співрозмовник не уважний, якщо його увага зосереджена на інших картинах дійсності (у т. ч. психологічних), аніж увага мовця? У цих випадках з'являється недоречно або надмірна жестикуляція, „працюють” екстралінгвістичні засоби виразності, до сприйняття яких співрозмовник може і не бути готовим.

7) *Напруженість мовлення*. Спричинюють цю ваду як суто фізичні особливості будови артикуляційного апарату, так і невпевненість мовця через його недостатню компетентність у темі розмови; а також емоційно-психологічний стан мовця – його роздратованість, несприйняття співрозмовника тощо.

8) *Недостатня переконливість, слабка аргументованість вираженої думки*, що виявляється переважно у багатослівності, „словесній тріскотнечі”, фальшивих інтонаціях (тонах) або, навпаки, у бракові слів – виразників суті повідомлення, „ідеї” тексту.

На думку Т. Ушакової, у кожного учасника комунікації в механізмі мовлення, очевидно, виділяються три принципово відмінні частини, які можуть бути названі блоками мовленнєвого механізму. Це: 1) блок сприйняття мовлення, 2) блок його вимовлення і центральний (відносно двох названих) особливий внутрішній блок – „це складний, ієрархічно організований організм, у якому матеріалізована мовна система (лексика, граматичні категорії, синтаксичні правила)” [8: 28]. Дослідниця вважає, що „два інші блоки мовленнєвого механізму безпосередньо пов'язані із зовнішнім світом, переводячи мовлення в об'єктивно існуючий мовленнєвий продукт або приймаючи його” [Там само].

Учені довели, що розвиткові людської пам'яті сприяє конкретна діяльність людини. Тому в навчанні мови та мовлення доцільно враховувати характер такої діяльності учня, його життєвий досвід, інтелектуальні запити, діяльну перспективу. Оскільки процес запам'ятовування відбувається у трьох формах: відбиття, мимовільне і довільне запам'ятовування [7: 40], доцільно активно застосовувати екскурсії, експонування творів образотворчого, архітектурного мистецтва, природного дизайну тощо. „Практика підтверджує гіпотези вчених, – зазначає Н. Ткаченко, – що всі структури пам'яті – це лінії послідовності кодів. Учені пропонують вводити слова у пам'ять у певній послідовності і викликати їх із пам'яті у такій самій послідовності” [7: 73]. Цю пропозицію вважаємо вельми важливою, оскільки асоціативне вербальне мислення образами і словом нині дещо ослаблюється невербальним „мисленням” віртуальних зображень, що їх пропонують сучасній людині електронні засоби інформації.

Відійшла у минуле ще недавно широко використовувана методика зазубрювання текстів вивчуваною мовою (хоча повністю відкидати спосіб заучування слів, текстів, діалогів не варто), натомість застосовують „пізнавальну обробку текстового матеріалу – вивчення ідеї, виклад короткого змісту, роботу із запитаннями та відповідями” [7: 43]. Проте, за нашими спостереженнями над роботою українських школярів із сучасними підручниками англійської і німецької мов, у яких заучуванню слів і словосполучень (а вони, вважають педагоги-практики, краще запам'ятовуються) відводиться десятиридна роль, наполягаємо на необхідності раціонального поєднання традиційної та новочасної методик. Навчитися добре говорити той, хто цього справді

хоче, а не просто потребує з якихось утилітарних інтересів, і в кого не перерветься мовленнєва практика.

Отже, уміння бачити й чути об'єктивну дійсність є передумовою розвитку мовлення. Тому навчіння зв'язного мовлення починається з називання дитині предметів її навколишнього світу і встановлення *нею самою* об'єктивних зв'язків між ними. Оскільки акустичний вияв мовлення психологи вважають не лише об'єктом слухового сприйняття, а й „елементом складного контуру мовленнєвого механізму” [8: 28], то орфоепія, неспотвореність звукового ладу назви поняття є передумовою навчіння зв'язного мовлення.

Мовлення сповнене семантики на всіх рівнях мови: звуковому, лексичному, граматичному і текстовому. Як розрізнити слова за значенням може одна фонема (навіть її наголошеність/ненаголошеність), коренева чи афіксальна морфема, так може розрізнити слова за значенням (не лише за функцією) контекст, тобто словесне оточення, порядок слів, частина речення і т. д. Пор.: *коса – коза, вас – ваз; везти – вести, мимохідь – мимохить; граната* (плід) – *гранату* (мінерал), *грому, вітру* (явище природи) – *Грома, Вітра* (прізвище);

луна (лусочки) – *луна* (збільшувальне скло), *судно* (морське) – *судно* (медичне), *запал* (натхнення) – *запал* (пристрій для запалювання у вогнестрільній зброї). Цей ряд можуть продовжити багатозначні слова: *рука, голова, рівність, перерва* тощо.

У писемному мовленні сигналізують про значення слова ще й графічні засоби – велика літера, лапки. Наприклад: *правда і кривда* – „*Правда і кривда*” (М. Стельмах), *доба* – „*Доба*” (газета), *степовий* (вітер) – *Степовий* (прізвище) – „*Степовий*” (назва селянського кооперативу) та ін.

Оскільки навіть мінімальний обсяг тексту – одне слово – своїм змістом має реальну дійсність, яка відтворюється у свідомості людини і яка є основним предметом (об'єктом) спілкування, то до тексту треба ставитись так само відповідально, як до вчинку у стосунках зі своїм співрозмовником. Адже будь-який комунікативний акт здійснюється задля порозуміння, адекватного сприйняття і самим мовцем, і слухачем повідомлюваного, тому обидва учасники мовлення мають належно володіти системою мови, уявленням про реальну дійсність.

Стосовно дітей С. Русова радила: „Дитині потрібна уява, образ. До нього *вона* додає рухи, і вся наука набирає життя, реалізується, конкретизується на очах дитини, і сим глибоко вражає її розум і викликає самостійну творчу роботу” [5: 212].

„Діалог (або полілог), – вважає Т. Ушакова, – набуває своїх специфічних рис у тому випадку, коли відбувається психологічна (не лише фізична) взаємодія партнерів, а це можливо лише в межах **одного психологічного світу** (виділено нами. – Н. Б.), тобто у випадку відображення суб'єктом спілкування не лише себе, а й свого партнера в наявній ситуації” [8: 34]. Отже, той, хто вивчає іноземну мову, повинен поступово засвоїти психологічний світ носія цієї мови.

При цьому варто ще враховувати характер спілкування – офіційний чи неофіційний його рівень. У першому людина прагне бути максимально точною, об'єктивною, аргументує предмет мовлення ще й цифрами та силогізмами. У другому – неофіційному – спілкуванні людина рідко буває безпристрасною і цілком об'єктивною у своїх висловлюваннях, оцінках, прагненнях. Діапазон цієї пристрасності й необ'єктивності залежить, звичайно, від психічного стану мовця, рівня його вихованості, стосунків між співрозмовниками тощо. Чимало важить і актуальність мовлення для обох сторін. „Згідно з психологічною точкою зору, актуально

усвідомлюватися може лише те, що буде зроблене предметом спеціальної ціле-спрямованості дії” [6: 104].

Тому *розвиток* зв'язного мовлення відбудеться лише тоді, коли вдасться викликати інтерес до: 1) збагачення індивідуального словника; поповнення, поглиблення власних, уже практичних, „працюючих” у рідній мові ресурсів інтелектуального самовираження і самовдосконалення; 2) отримання морального й індивідуального досвіду власного народу і народу, мову якого вивчають, або „продукту” чієїсь і своєї індивідуальної діяльності; 3) осягнення перспективи практичного застосування набутих знань для: а) встановлення особистих контактів на рівні сім'ї, родини, колективу, суспільства; б) отримання матеріальних благ; в) реалізації власного хисту, який уже усвідомлений.

Т. Савельєва наголошує: „Якщо ми хочемо визначити зміст такого навчання (научіння. – Н. Б.), яке може бути справді розвивальним, необхідно, з одного боку, врахувати й не прогавити усі можливості, які має в собі природний мовний розвиток, що відбувається в безпосередньому мовленнєвому спілкуванні, а з іншого боку – віднайти умови, за яких для дитини (дорослої людини. – Н. Б.) виявиться можливим відкриття у мові того нового, що не може дати лише емпіричне мовлення” [6: 138].

Звичайно, діяльність учня під час аналізу ним мовних форм відрізняється від діяльності лінгвіста перш за все тим, що лінгвістична система мови дається вже в готовому вигляді як об'єктивна даність, що існує поза дослідником і незалежно від нього. Лінгвіст, який описує мову, має у своєму арсеналі лінгвістичну традицію, систему одиниць і методів аналізу (систему наукових догм), яку виробила наука до моменту, коли лінгвіст приступає до роботи [6]. А учень цього досвіду не має, він повинен у процесі навчання засвоювати у готовому вигляді результати як історичного розвитку мови, так і лінгвістичних досліджень (наприклад, норми орфоепічні, граматичні, стилістичні, правописні і т.ін.).

Нам видається за доцільне в процесі *розвитку* мовлення учнів навчити їх точності та логічності мовлення, багатства й різноманітності, чистоти й доречності. Не варто зводити цю роботу лише до аналізу художніх текстів і публіцистики чи фахової літератури як конкретних функціональних стилів з чітко виявленими особливостями індивідуального авторського мовлення. Не заперечуючи доброго зразка як прийому научіння, наголосимо усе ж на перевазі власного досвіду учня у виборі (відборі) і встановленні змістових, образно-виражальних та емоційно-впливових засобів мови, усіх рівнів її системи. Бесіди, дискусії (навіть суперечки), промови, виступи перед аудиторією, творчі роботи, правки чужого тексту і само редагування, написання ділових паперів, текстів різних публіцистичних форм, доповнення чужих незавершених сюжетів (усно чи письмово), заучування ділових і публіцистичних нормативних штампів, „викорінювання” мовленнєвих штампів власного мовлення; добирання епітетів до частовживаних слів з метою їх виокремлення; оволодіння гнучкістю власного голосу і мовними та позамовними засобами контрольованої експресивності, – ось далеко не завершений перелік форм діяльності, яка розвиватиме індивідуальне мовлення.

Вважаємо за потрібне навести зауваження Й.-В. Гете, з яким не можна не погодитись, про те, що „*мова* (виділено нами. – Н. Б.) по суті лише символічна, лише образна, і ніколи не виражає предмети безпосередньо, а лише у відображеннях (Widerschein). Це особливо стосується тих випадків, коли йдеться про такі сутності, що лише наближаються до досвіду і які можна швидше назвати діяльностями, аніж речами, вони в царстві природи перебувають у постійному русі. Їх не можна

утримувати, але ж про них треба говорити” [див. цитату в кн. 3: 26]. Це зовсім не суперечить попередній тезі про зв’язок мовлення з об’єктивною реальною дійсністю, а тільки ще раз підтверджує доцільність усе життя навчатися мови, як ми навчаємося самого життя з усією його багатогранністю та різноманітними несподіванками. Про відсутність безпосереднього зв’язку мови і дійсності свідчить, наприклад, той факт, що одне і те саме реальне явище по-різному виражається у мовах генетично віддалених, навіть у мовах близькоспоріднених. Пор.: укр. *жовтень* – білор. *кастрычнік*, укр. *снігур* – рос. *снегирь*, болг. *червенушка*; укр. *доля* – білор. *лёс*, пол. *los*; укр. – село – білор. *вёска*, пол. *wieś* та ін.

Зовнішня форма мови втілюється в матерії мови: це „звук взагалі” у поєднанні з сукупністю чуттєвих вражень і мимовільних порухів духу, які передували утворенню поняття, – вважають автори праці про механізми засвоєння мови [3].

Треба враховувати, що мовні *значення*, які виражаються в усному і писемному мовленні, однакові, але оформлення їх різне: в усному мовленні це форми звукові, а в писемному – графічні. Слово ж має **реальне** значення – це значення його морфем, **синтаксичне** (релятивне) – виражається в певній синтаксичній функції і **морфологічне** – виражається системою флексій. Коли відбувається спілкування, у контексті реалізуються і виявляють себе одночасно всі ці три значення.

Щоб не виникло суперечності між змістом і формою, мовець мусить організувати своє мовлення так, аби воно відповідало чинним у цей час лексичним і граматичним нормам. Для вироблення стійких узагальнених навичок потрібно багато тренуватися на **різноманітному** лексичному і синтаксичному матеріалі, і якраз школа – з її численними навчальними предметами, кожен з яких має свою термінологію і свої принципи побудови визначень, з її різноманітними завданнями і способами їх виконання, з неоднаковими вчителями – особистостями і, даруйте, ремісниками, – може виробити такі стійкі навички. У виші та в суспільній практиці заповнювати прогалини, виправляти помилки і коректувати враження вже дуже важко.

Проблема адекватного сприйняття оцінки тексту є однією із суттєвих проблем, від вирішення якої значною мірою залежить оптимальне функціонування видів масової комунікації.

Наголосимо на двох цікавих сучасних аспектах творення і сприйняття тексту: 1) вивчення емоційних чинників тексту, усвідомлення і сприйняття його, що можна б назвати емотивною лінгвістикою (а це перспективний напрям сучасних наукових досліджень); 2) аналіз взаємопроникнення і взаємозумовленості сакрального (піднесеного) і звичайного (зниженого) начал у людській мовленнєвій діяльності. Ці аспекти ще донедавна були „білими плямами” в українській лінгвістиці.

До труднощів навчання зв’язного мовлення можна зарахувати:

1) роздвоєність змісту мовленнєвої діяльності: з одного боку, маємо мовленнєвий акт як єдиний, неподільний, безперервний процес, а з іншого – словесний текст як подільну даність, продукт мисленнєвої діяльності [4];

2) суб’єктивний компонент оцінки явища об’єктивної дійсності мовцем може не збігатися з оцінкою співрозмовника, що вимагатиме додаткового обґрунтування позиції або аргументування тези;

3) мовцеві може не вистачати лексичних засобів і вміння компонувати мовлення, що продукуватиме паузи в усному мовленні, його одноманітність і, можливо, безбарвність.

Таким чином, **розвиток** зв’язного мовлення буде успішним за умови врахування вікових особливостей мовців у процесі формулювання, компонування, прогнозування

вправ і завдань; якщо вдасться активізувати і зробити особистим надбанням ті ресурси рідної (і обов'язково „працюючої”) мови, які необхідні мовцеві для самореалізації у конкретній ситуації спілкування мовою виучуваною; якщо буде інтерес (психологічний позитивізм) до обговорюваної, дискутованої, ініційованої і т. д. теми; якщо цей інтерес буде підтримуватися різними мотивами – і пізнавальними, і естетичними (вартісними); якщо існуватиме ситуація і середовище мовлення.

Може, дещо банально, але справедливо нагадує Н. Возна: „Оволодіння зв'язним мовленням – складний процес, який значною мірою залежить від загального розумового і мовного розвитку дитини (людини взагалі. – Н. Б.) та вмілого педагогічного керування” [1: 47].

Звичайно, багато залежить також від рівня інтелектуального розвитку, типу пам'яті учня, його мети вивчення іноземної мови, середовища, в якому будуть (або не будуть) застосовуватися набуті навички зв'язного мовлення, усвідомлення необхідності постійно поповнювати свій лексичний запас, розширювати діапазон пізнаваної, осмислюваної і практично використовуваної дійсності. З психолого-педагогічного погляду наступність – це двобічний діалектичний зв'язок, що забезпечує розвиток духовних і фізичних властивостей, необхідних для успішного навчання [1:47].

У сучасному глобалізованому інформаційному світі з перевагою в ньому англійської, німецької, французької, японської та іспанської мов інтерес іноземців до вивчення української мови не є масовим. Їх цікавить не ментальний аспект мовлення українців, а прагматичний, фахово зорієнтований діапазон оволодіння зв'язним (усним і писемним мовленням). І це, вважаємо, повинен враховувати учитель.

Звичайно, людина, що прагне бути мовленнєвою особистістю не лише як представник своєї нації, а й народу, мову якого вона засвоїла з внутрішньої, духовної потреби, а не з обов'язку, подбає не лише про формально-змістовий аспект комунікування, а й про емоційно-естетичний, який засвідчуватиме неабияку працю над творенням свого т. зв. внутрішнього мовлення. Вивчаючи українську мову як іноземну, учень повинен не лише бачити у своєму вчителів високий фаховий рівень, а й відчувати справжню повагу до себе як до людини, що незабаром говоритиме мовою його народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Возна Н. І. Забезпечення наступності й перспективності у розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів / Н. І. Возна, М. П. Оліяр // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції : у 6 т. (28–31 жовтня 1996 р.) – Чернівці, 1996. – С. 47–49.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – Гл. VII. Психология обучения. – С. 170–216.
3. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М. : МГУ, 1972. – 255 с.
4. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия / В. П. Жельвис. – Ярославль, 1990. – 81 с.
5. Русова С. Нова школа / С. Русова // Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 207–218.
6. Савельева Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком / Т. М. Савельева. – Минск, 1983. – 142 с.
7. Ткаченко Н. Психологічні особливості запам'ятовування / Наталія Ткаченко // Вища школа: Науково-практичне видання. – К., 2003. – № 12. – С. 36–39.
8. Ушакова Т. Н. Методы исследования речи в психологии / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 3. – С. 26–39.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 16.02.2014*

LINGO-PSYCHOLOGICAL BASES OF CONNECTED SPEECH

Nadia Babych

*Yuri Fedkovych Chernovetsky National University,
Department of History and Culture of the Ukrainian language,
Kotsubinskogo, 2 Str., room 64, 58012 Chernivtsi, Ukraine
phone: 037 258 48 00
e-mail: NadyaBabych@i.ua*

Synthetic and analytical methods are expedient for teaching connected speech of both native and foreign languages. This paper analyses the difficulties of teaching connected speech, types of mistakes in compiling texts (oral and written), their causes, ways and means of avoiding them as well as conditions for the development of the individual's connected speech for its appropriate comprehension (taking memory peculiarities into consideration). It also provides insights related to some of the tasks of emotive linguistics.

Key words: connected speech, inner / outward speech, empiric speech, communicative act, text, memory, synthetic / analytic methods.

ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Надежда Бабич

*Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича,
кафедра истории и культуры украинского языка,
ул. Коцюбинского, 2, комн. 64, 58012 Черновцы, Украина
тел.: 037 258 48 00
эл. почта: NadyaBabych@i.ua*

Синтетическая и аналитическая методики обучения целесообразны и для научения связной речи как на родном языке, так и на изучаемом иностранном, в частности украинском языке как иностранном. Анализируем трудности научения связной речи, типы ошибок при создании текстов (устных или письменных), их причины, способы и средства предупреждения, условия развития индивидуальной связной речи (с учётом особенностей памяти) с целью адекватного восприятия её собеседником, намечаем своё понимание некоторых задач эмотивной лингвистики.

Ключевые слова: связная речь, внутренняя / внешняя речь, эмпирическая речь, коммуникативный акт, текст, память, синтетическая / аналитическая методики.

УДК 811.161.2'243'38'42(079.1)

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УМОВАХ ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Марія Редьква

*Ягеллонський університет,
кафедра україністики,
вул. Св. Кишжа, 14, 31-023 Краків, Польща
тел: +48888873451
ел. пошта: redkva_m@ukr.net*

Окреслено поняття автентичних матеріалів, подано їхню класифікацію, проаналізовано значення в дидактиці. На основі вибраних типів автентичних матеріалів описано методи та способи їх застосування в навчанні української мови як іноземної в іншомовному середовищі.

Ключові слова: українська мова як іноземна, комунікативний напрям, соціокультурний компонент, автентичні матеріали, дидактичні матеріали, носій мови, рівень володіння мовою.

Вивчення української мови як іноземної на сучасному етапі варто розглядати у двох іпостасях – вивчення мови студентами-іноземцями в Україні, тобто у мовному середовищі, та вивчення мови за кордоном в умовах іншомовного оточення. Перебування у мовному середовищі передбачає безперервний контакт з мовою і засвоєння її різними шляхами. Крім оволодіння власне мовним матеріалом, така ситуація максимально сприяє і заглибленню в культурний та соціальний аспекти життя, що є невід'ємними елементами формування вторинної мовної особистості.

Під час вивчення іноземної мови в іншомовному середовищі такі умови потрібно створювати штучно, максимально долучаючи студентів до різних форм функціонування мови. Саме в цьому разі на перший план виходить використання автентичних матеріалів на заняттях, а також скерування студентів до якісних та адекватних джерел різноманітної інформації в письмовій та усній формах – від коротких новинарських повідомлень та рекламних роликів до статей, теле- та радіопередач, фільмів, мультфільмів тощо. (У контексті української мови треба бути особливо пильним з огляду на значний пласт неякісної медіа продукції. Тому перед тим, як рекомендувати щось для самостійного опрацювання або для виконання певних занять в аудиторії, потрібно ретельно проаналізувати форму та якість пропонованого матеріалу).

Використання автентичних матеріалів є корисним та актуальним в обох ситуаціях вивчення мови, однак поза мовним середовищем набуває додаткових функцій і має певні особливості.

В українській методиці навчання іноземних мов поняття *автентичні матеріали* почало функціонувати і, відповідно, досліджуватися порівняно недавно. Ідею активного застосування автентичних матеріалів в українській та російській науці обґрунтовували А. М. Алексюк, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, В. П. Наталин, С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк, К. О. Штерн та ін. Однак у світовій практиці застосування автентичних матеріалів та перші наукові розвідки про методику їх

використання з'явилися ще у 50-х роках ХХ ст. Так, саме у цей період у французькій методиці разом із розвитком вчення про викладання французької мови як іноземної набув поширення аудіовізуальний метод. Згодом, у 70-х роках минулого століття, дискусія щодо ведення навчального процесу активізувалася і значний вклад у розвиток методичної основи ефективного використання автентичних матеріалів здійснили Н. Besse, D. Coste, R. Gallison, T. Hedge, R. Nataf, O. Sturge Moore та ін. На сучасному етапі новітні методичні підходи до використання автентичних матеріалів досліджені у працях J.-P. Cug, I. Gruca, S. Degener, M. Dakowska, J. Harmer, E. Jacobson, M. Smuk, P. Sanderson, J. Sherman, D. Tomczuk та ін. З огляду на рівень зацікавлення проблематикою, вона залишається на часі. Це зумовлено передовсім переважанням у сучасній методиці комунікативного підходу поруч із традиційним граматично-перекладним методом, а також динамічністю сучасного світу, що вимагає активного засвоєння інформації, включаючи і мову, та розвитком технічних засобів. Саме останній чинник дає змогу вдосконалювати та урізноманітнювати використання аудіовізуальних засобів навчання, а також робить більш доступним та відкритим для студентів значний пласт інформації.

Мета статті – з'ясувати визначення поняття *автентичні матеріали* з огляду на різне його трактування, визначити основні види та методи, а також специфіку використання автентичних матеріалів на заняттях з української мови як іноземної в іншомовному середовищі.

Незважаючи на активне функціонування у сучасній методиці поняття *автентичні матеріали* (англ. *authentic materials*, фр. *documents authentique*, пол. *materiały autentyczne*) та опис шляхів їх використання, термінологічне окреслення залишається контроверсійним. На думку М. Смука, важко окреслити однозначно поняття *автентичних матеріалів* і визначити межу між *автентичними* та *дидактичними матеріалами*. Дослідник висуває тезу про те, чи настільки потрібно доводити різницю між ними [5: 76]. На основі аналізу словників, підручників, статей з методики викладання іноземних мов різних років учений описує основні риси, притаманні автентичним матеріалам. Вони охоплюють різні форми – усні, писемні, електронні, іконографічні, предметні. Пов'язані з різними сферами життя – побутом, культурою, професійною діяльністю. Виникають у так званих справжніх комунікативних ситуаціях (у цьому разі поняття *справжній* протиставляється поняттю *дидактичний*). Їхнє виникнення зумовлене реальною комунікативною метою (поняття *реальний* трактують у цьому контексті як антонім поняття *дидактичний*). *Автентичні матеріали* творяться винятково носіями мови і призначені передовсім для носіїв мови. Вони не призначені початково саме для вивчення іноземної мови. Їхньою первинною метою не є передавання знання мови в буквальному значенні. З огляду на теми, які розглядають у цих матеріалах, їх ще називають суспільними, соціально зорієтованими. Залежно від того, чи піддаються вони модифікації, чи ні, їх окреслюють поняттям *дидактизовані* або *недидактизовані* автентичні матеріали [5 :77].

У сучасній науковій літературі до автентичних матеріалів відносять:

- матеріали зі щоденного життя: мапи, розклад руху транспорту, туристичні буклети, білети в кіно, дорожні знаки, вивіски тощо;
- тексти писемні та усні, взяті із засобів масової інформації: радіопередачі, телевізійні випуски новин, газети, реклама тощо;
- аудіозаписи: інтерв'ю, дебати, пісні та ін.;
- писемні тексти: література, театральні вистави, каталоги, публікації, меню в ресторани, кав'ярні тощо;

- матеріали, які містять репліки та малюнки: фільми, комікси, настільні ігри;
- електронні засоби: інтернет, комп'ютерні ігри [1: 431– 432, 435].

Цей перелік можна розширювати з огляду на новинки, які регулярно з'являються в сучасному світі.

Щодо цінності та доцільності використання певних *автентичних матеріалів* існує низка застережень, на які, зокрема, вказує Мацей Смух: відтворення описаного культурного контексту в певних межах, надто багато нових структур, низька якість аудіозаписів тощо. Усі ці чинники ускладнюють зосередження на мериторичній цінності даного для опрацювання матеріалу [5: 76].

Рівень володіння мовою (початковий /основний, середній / рубіжний, високий – за міжнародною класифікацією A1–A2, B1–B2, C1–C2) є визначальним чинником в активності та якості автентичних матеріалів.

Використання на заняттях автентичних матеріалів певної мови сприяє активному заангажуванню студентів у чужомовне середовище. Опрацювання неадаптованих текстів, наприклад, рекламних, інформаційних тощо, поглиблює усвідомлення дотичності до живої сучасної мови, навчає розуміння та уміння застосовувати подібні тексти у відповідній ситуації, що значно підвищує мотивацію вивчення мови.

На основі автентичних матеріалів можна відстежувати зміни в культурній парадигмі, *savoir-vivre*, також вони дають змогу розширювати традиційну тематику, співвідносити певний пласт лексики, конструкції з реальною ситуацією, у якій ця інформація може бути використана. Це сприяє реалізації лінгвокультурологічного та соціокультурного аспектів у вивченні іноземної мови.

З власне мовного погляду, окрім засвоєння загальноживаної лексики, синтаксичних конструкцій, важливим є опрацювання неологізмів, ідіом, жаргонізмів, абревіатур, які з огляду на те, що не завжди знаходять фіксацію у словнику на певному етапі, спричиняють найбільше труднощів для іноземців.

Ефективним є використання й аудіовізуальних засобів. Особливо на сучасному етапі технічний супровід вивчення мови дуже багатий, різноманітний і легкодоступний. Відео- та аудіоматеріали, завантажені в міжнародній павутині, дають змогу практично кожному адаптовану тему збагачувати аудіо- чи відеорядом.

Використання аудіовізуальних засобів, а також інших видів автентичних матеріалів допомагає виходити за межі підручника і працювати з неадаптованими текстами, висловами, розуміння яких виникає лише з розуміння ситуації (наприклад, назва салону пошиття віконних завісок „*Тюль-Пан*” побудоване на грі слів, яку можна правильно трактувати, лише знаючи контекст уживання).

У сучасних підручниках навчання іноземних мов, зокрема і підручниках з української мови як іноземної, активно використовують взірці автентичних матеріалів або адаптованих з дидактичною метою так званих *квазіавтентичних матеріалів*, які можуть бути подані як *рекламні буклети, квитки на транспорт, у театр, рахунки, резюме, листи різного типу* тощо. Автентичні матеріали містяться у підручниках, призначених для різного рівня володіння мовою (A1–A2, B1–B2, C1–C2).

Залежно від рівня використовують різні за складністю матеріали. На нашу думку, вміщення таких елементів у структурі підручника вимагає певної обережності. Передовсім на початковому етапі засвоєння лексичних структур правильне розуміння контексту, усвідомлення соціокультурної реальності функціонування таких речей не відбувається в повному обсязі, оскільки потребує додаткової підготовки, зокрема лінгвокраїнознавчої та соціокультурної. Отож, на цьому етапі доцільно використовувати

вати саме адаптовані тексти, які містять прості лексичні та синтаксичні конструкції. І лише після опрацювання та засвоєння базових знань варто використовувати неадаптовані матеріали, взяті з живомовного середовища, проте їх теж потрібно ретельно добирати. Середній та високий рівні вивчення мови дають змогу інтерпретувати вже засвоєний мовний матеріал і використовувати його для самостійного аналізу запропонованих автентичних матеріалів. На цих етапах оволодіння мовою ефективно порівнювати певні види автентичних документів у різних мовах (у досліджуваній ситуації – в українській та рідній мові студента-іноземця). Такий порівняльний аналіз доцільно здійснювати на основі буклетів, рекламних листівок чи рекламних роликів певних мережених компаній, які відомі майже у всьому світі. Наприклад, рекламний ролик компанії Кока-Кола. Запропонований контекст допоможе виявити універсальні спільні концепти, а також елементи, які наявні лише у варіанті певною мовою, що зумовлено, по-перше, лінгвальними особливостями, а по-друге, культурними. Якщо описаний вид діяльності запропонувати у групі, де навчаються носії кількох різних мов, можна його трансформувати в дискусію або застосувати метод проекту. Оскільки, на думку М. Даковської, культурний та ситуаційний контекст впливає на інтерпретацію понять, цінностей та символів і часто у носіїв мови та іноземців вона не може бути аналогічною [2].

Використання автентичних матеріалів також змінює традиційну структуру підручника з дидактичного погляду, зміщуючи акценти з граматики-перекладного методу на комунікативний та інтегративний, а також дає змогу візуально урізноманітнити його графічний образ.

З іншого боку, інформаційне наповнення більшості матеріалів, які використовують у вивченні мови, регулярно змінюється, збагачується новою лексикою, новим слововживанням, переходить у новий контекст тощо. Тому активне використання таких елементів у підручнику призводить до того, що за якийсь час він стане застарілим з огляду на темпи оновлення інформації в сучасному світі.

На нашу думку, доцільно викладачам мови добирати додатковий актуальний тематичний матеріал. Це дає змогу презентувати зріз автентичних матеріалів як такі, що мають прикладне значення і водночас підвищують мотивацію студентів до засвоєння пропонованого мовного матеріалу, розширювати, збагачувати та оновлювати тематику. На основі таких матеріалів можна активно реалізовувати креативний підхід до вивчення мови. Доцільність застосування таких методів та підходів доведена практично у вивченні мови в середовищі, і поза мовним середовищем.

Тим більше, що завдяки інтернету такі матеріали доступні і це полегшує забезпечення дидактичної бази для вивчення мови в іншомовному середовищі.

Важливим та ефективним видом автентичних матеріалів є писемні та усні тексти з мас-медіа. Передовсім це авторитетні інтернет-видання, більшість популярних друкованих видань теж мають свої сайти. Завдяки сучасним технічним можливостям і електронним ресурсам стало можливим опрацювання певних публікацій в аудіо- та письмовій формі (наприклад, ресурси Радіо Свободи та радіо ЗІК). Опрацювання таких публіцистичних текстів ефективно доповнює роботу з підручником на основі адаптованих текстів та аудіозаписів. Крім того, вони містять актуальну інформацію – подають найновішу статистику, описують окремі суспільні та політичні проблеми, останні події (фестивалі, спортивні змагання тощо), тобто співвідносять опрацьовану інформацію з реальною ситуацією, що зближує студента-іноземця з мовною реальністю. Використання публікацій різних авторів сприяє презентації варіативності

мови та мовлення, що особливо важливо для майбутніх контактів студентів-іноземців з мешканцями різних частин України.

Саме тексти зі ЗМІ часто містять елемент дискусії, що сприяє організації в аудиторії обговорення з активним використанням мовних зворотів, стійких словосполучень, кліше, ідіом, використаних у дискутованому тексті. Це стимулює використання нових лексичних одиниць, пошук аналогічних мовних ситуацій у рідній мові, сприяє розвитку мовленнєвих умінь та навичок. Таким способом студенти активно засвоюють визначену тематичну лексику та правильне слововживання. Вивчення в контексті усталених зворотів дуже важливе, оскільки часто мовці, спілкуючись іноземною мовою, використовують скальковані вислови рідної мови, що спричинює проблеми в адекватному сприйнятті та розумінні інформації. Це підвищує мовну та мовленнєву компетенцію студента, водночас мова стає не лише об'єктом вивчення, а передовсім засобом спілкування. Комунікація утворює переконання студента у прикладному значенні володіння мовою.

На думку авторів книги „Using Newspapers in the Classroom”, які обґрунтовують використання друкованих ЗМІ на заняттях з англійської мови, саме газети та журнали важливі у вивченні мови, оскільки вони охоплюють тексти різних видів та стилів мовлення, які непросто знайти в загальновідомих джерелах та підручниках. У газетах та журналах, крім статей про новини кіно, нові молодіжні рухи, спортивні клуби, музику, мистецтво, можна знайти поезію, комікси тощо [7].

Щодо методики використання друкованих ЗМІ чи опрацювання вибраних статей, рубрик електронних видань, то вона теж визначається передовсім рівнем володіння мовою. На початковому рівні (A1–A2) доцільно використовувати короткі публікації фактологічного характеру, прості для розуміння та сприйняття. На таких матеріалах в основному студенти опановують саме лексичний матеріал та вчаться будувати прості та складні розповідні речення.

На середньому (B1) та високому (B2) рівнях роботу можна організувати кількома способами. Крім традиційних видів активності – читання, опрацювання лексики, інтерпретації, дискусії, ефективним є так званий метод роботи із заголовками як взірцями сконденсованої передачі інформації. На основі запропонованих заголовків можна організувати обговорення, про що може йти мова у статті під такою назвою. Пізніше порівняти зміст статті із запропонованими варіантами. Ефективним методом є опрацювання тексту з подальшим придумуванням заголовка до нього. Можна також запропонувати сформулювати заголовки рідною мовою студентів і зіставити світоглядні способи окреслення тих самих явищ. У порівняльному аспекті доцільно проаналізувати особливості формулювання заголовків у різних мовах – українській і рідній мові студента.

На високому рівні вивчення мови (B2, C1, C2) можлива реалізація принципу концентричного розширення лексичного та граматичного матеріалу на основі різножанрових газетних та журнальних публікацій. Жанрово-стилістичну диференціацію текстів можуть простежити лише студенти з достатньо високим рівнем володіння мовою. Доцільно акцентувати на стилістичному забарвленні слів. Практика доводить, що стилістичний аспект є одним із найважливіх у вивченні іноземної мови, навіть якщо йдеться про споріднені мови (наприклад, польську та українську, російську та українську, польську та російську). Складність виникає і через варіативність уживання слів, уживання в переносному значенні та в контекстуально зумовленому значенні. Без соціокультурного підґрунтя студент не завжди адекватно сприймає та розуміє текст.

Цікавим є використання поєднаних тематично матеріалів різних періодів. Наприклад, фрагментів тематичних газетних публікацій різних років. На прикладі таких матеріалів студенти вищого рівня вивчення мови можуть не лише вивчати лексичні одиниці, а й порівнювати стилістичні та лексичні відмінності. З огляду на темпи оновлення лексичного наповнення публіцистичних текстів, такі компаративістичні студії засвідчують та унаочнюють зміни в мовленні, а отже, мові, зумовлені швидкістю змін у світі. Наприклад, якщо порівняти тексти однієї тематики на сучасному етапі та десятирічної давності, чітко простежується різниця в поданні інформації, використанні лексичних та стилістичних засобів. Протягом останніх десятиліть мова мас-медіа значно змінилася, особливо що стосується дестандартизації мовних засобів, активного використання розмовних і просторічних елементів тощо. Розуміння змісту текстів студентам-іноземцям ускладнюють і поліфункціональність та багатожанровість мови преси. З одного боку, це викликає певні труднощі і спонукає до активного пошуку поза контекстом, а з іншого – сприяє підвищенню мовної компетенції студента, кращому розумінню ним довколишньої дійсності, долучення не лише до мовного середовища, а й до певних суспільних та політичних процесів.

Порівняння публікацій різних років дає змогу провести спостереження, які лексичні одиниці, поняття не є актуальними на сучасному етапі і вийшли з активного вжитку й, навпаки, завдяки яким явищам, подіям, змінам словниковий запас збагатився новими одиницями.

Активне опрацювання різножанрових публіцистичних матеріалів в усній та писемній формах сприяє формуванню, окрім уміння вести дискусію, уміння використовувати різні мовленнєві форми, прийнятні для цього виду діяльності, активізує навички монологічного мовлення. Різниця між монологічним висловлюванням на визначену тему студента високого рівня володіння мовою від початкового чи рубіжного полягає не лише в тому, що це відтворення змісту опрацьованого тексту, а й у тому, що це власна інтерпретація його, вираження власного погляду на певні аспекти, відповідне стилістичне та композиційне форматування висловлювання, проведення паралелей, алюзій з іншими, позатекстовими фактами.

Як ми зазначали вище, велике значення у підборі автентичних матеріалів загалом і газетних та журнальних публікацій, зокрема, відіграє якість друкованої продукції чи інтернет-ресурсів. З огляду на сучасну ситуацію в українських ЗМІ, коли у друк потрапляють неякісні тексти з низьким мовним рівнем, завдання викладача полягає в ретельному моніторингу тих джерел, які він пропонує для роботи студентам. В умовах іншомовного середовища це є особливо актуальним, оскільки здебільшого перші орієнтири в медійному просторі надає саме він.

Отже, використання різних видів автентичних матеріалів забезпечує вивчення живої сучасної мови у розмаїтості її лексичних, граматичних, синтаксичних структур, літературних та позалітературних компонентів, водночас сприяє засвоєнню позамовних культурологічного та соціокультурного контекстів. Вивчення мови у середовищі забезпечує постійний та різноманітний контакт з мовою у її усній та писемній формах. Таким способом, активно засвоюються, крім літературного, дидактично організованого пласту мовного матеріалу, розмовні елементи. Зокрема, просторічна лексика, сленг, діалектизми, вигуківі конструкції тощо. Крім цього, важливим є засвоєння саме в середовищі експресивного забарвлення мовлення, інтонування висловлювання залежно від ситуації уживання. Своєрідне занурення в мову дає змогу засвоїти її не лише як систему лексичних та граматичних форм, а й як живий багаторівневий організм.

В умовах чужомовного середовища вивчення мови загалом обмежується аудиторною та позааудиторною роботою. У цьому разі важливим є забезпечення навчально-методичною літературою, доцільно та ефективно з методичного погляду організований процес навчання тощо. Однак саме в умовах іншомовного середовища важливої ролі набувають саме автентичні матеріали. Крім активного використання їх під час занять, потрібно скеровувати та зацікавлювати студентів-іноземців певними джерелами для всебічного засвоєння мови та позамовних контекстів. У цьому разі важливо вибрати якісні джерела інформації, особливо це стосується теле- та радіоматеріалів, інтернет-ресурсів, газетних публікацій, художніх текстів, а також текстів пісень. Водночас варто демонструвати іноземним студентам вияви інакшості, альтернативності для порівняння та для того, щоб вони знайшли цікаві саме для них речі. Зацікавлення завжди підвищує мотивацію вивчення мови, тому такий підхід є виправданим та обґрунтованим. Студенти середнього та вищого рівнів володіння мовою уже мають сформовані уподобання і зацікавлення в різних царинах україністики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Cug J-P. Cours de didactique du francais langue étrangère et seconde / J-P. Cug, I. Gruca. – Grenoble : Presses universitairesde Grenoble, 2005. – 454 p.
2. Dakowska M. Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych / M. Dakowska. – Warszawa : Wyd. Nauk. PWN, 2007. – 206 s.
3. Jakobson E. Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom / E. Jakobson, S. Degener, V. Purcell-Gates. – Boston : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2003. – 126 p.
4. Sanderson P. Using newspapers in the classroom / P. Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 275 p.
5. Smuk M. Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia / M. Smuk // Języki obce w szkole. – 2013. – № 1. – S. 76–81.
6. Tomczuk D. Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych / D. Tomczuk // Języki obce w szkole. – 2012. – № 3. – S. 31–36.
7. Clandfield L. Using Newspapers in the Classroom / L. Clandfield, D. Foord [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.transitionsabroad.com/publications/magazine/0601/teaching_english_overseas_using_newspapers_classroom.shtml

Стаття надійшла до редакції 06.02.2014

доопрацьована 11.02.2014

прийнята до друку 18.02.2014

USING AUTHENTIC MATERIALS IN THE STUDY OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-UKRAINIAN SPEAKING CONTEXT

Mariya Redkva

*Jagiellonian University,
Chair of Ukrainian Studies,
14 Św. Krzyża Str., Cracow, 31-023, Poland
Phone: +48888873451
e-mail: redkva_m@ukr.net*

This article deals with the problem of outlining the concept of authentic materials, their classification and analysis of their importance in didactics. Some methods and ways of their application in teaching Ukrainian as a foreign language in a non-Ukrainian speaking context are described based on selected types of authentic materials.

Key words: Ukrainian as a foreign language, communicative approach, socio-cultural component, authentic materials, didactic materials, native speaker, level of language competency.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТЕНТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

Мария Редьква

*Ягеллонский университет,
кафедра украинистики,
ул. Св. Кишжа, 14, 31-023 Краков, Польша
тел.: +48888873451
эл. почта: redkva_m@ukr.net*

Очерчено понятие автентических материалов, дана их классификация, проанализировано их значение в дидактике. На основании некоторых типов автентических материалов описаны методы и способы их использования в преподавании украинского языка как иностранного в иноязычной среде.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, коммуникативный подход, социокультурный компонент, автентические материалы, дидактические материалы, носитель языка, уровень владения языком.

УДК 801.378.147.016:811.161.2'373.46

ДИКТАНТИ ДЛЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Оксана Туркевич

*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: turkevych@gmail.com*

Уточнено значення терміна *диктант*. Здійснено класифікацію і запропоновано різні приклади диктантів. Проаналізовано методику роботи з диктантом на занятті з української мови як іноземної.

Ключові слова: диктант, компетентність, орфографічні навички, пунктуаційні навички, українська мова як іноземна.

Диктант – завдання, яке традиційно використовують з метою формування й удосконалення орфографічних чи пунктуаційних навичок. Ефективність диктанту в цьому аспекті є беззаперечною, проте часто ресурси, витрачені на його проведення, не виправдовують очікуваного результату. Згаано багато часу на занятті, втомлені й немотивовані студенти, довгий і важкий процес перевіряння, неможливість адекватно оцінити диктант та інші недоліки виробляють стереотип, що це важке і, можливо, навіть непотрібне завдання для вивчення української мови як іноземної. З іншого боку, формування вимог до письма (писання) як виду мовленнєвої діяльності часто залишається на маргінесі, а результатом є недостатньо вироблені вміння і навички писемного мовлення, що на пізніших етапах засвоєння мови гальмує процес навчання. Особливо важливо тренувати цю мовленнєву діяльність тим, для кого українська мова є другою, оскільки такі студенти вміють розмовляти, добре читають і розуміють почутий текст, проте інколи зовсім не вміють писати.

Диктант як вид завдання на уроці з іноземної мови описано в закордонних працях [2, 3, 4, 7], проте в українській лінгводидактиці недостатньо проаналізовано диктанти, немає їх класифікації, є замало методичної інформації щодо способів проведення різних диктантів. Це, своєю чергою, зумовлює не зовсім повноцінне і правильне використання диктантів у навчальному процесі.

Мета розвідки – уточнити значення терміна „диктант”, зокрема в методиці викладання української як іноземної, здійснити класифікацію диктантів, запропонувати приклади, які можна використовувати в іншомовній аудиторії.

Класичне розуміння диктанту як завдання на запис почутого тексту, підтверджує етимологія слова від латинського *dictate* – „проказувати, зачитувати щонебудь у голос, щоб той, хто слухає, записував” [1: 295] У такому ж значенні вжито досліджуваний термін у Словнику із вивчення мов та прикладного мовознавства (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics). „Диктант – завдання, яке використовують з метою тренувати чи перевіряти знання, під час проведення якого викладач голосно читає текст, роблячи паузи, протягом яких студенти повинні записати почуте якнайточніше” [6: 157].

У лінгводидактичних працях можна натрапити на термін *зоровий диктант* [2: 62]. Відповідно функціонує також терміносполука – *слуховий диктант*. Проте вважаємо, що поділ на такі види диктантів необґрунтований, оскільки диктант позначає записування чогось (слів, тексту, символів) безпосередньо під час чи після слухання. Тобто це завжди поєднання слухових навичок із процесом писання. Тому термін *слуховий диктант* неправильний, оскільки у терміносполуці поєднано однакові поняття, тобто порушено термінологічні норми.

Зоровий диктант передбачає записування того, що побачили студенти, тобто не залучено „слухової” частини. У такому разі тип завдання, коли, наприклад, студенти записують / описують те, що вони бачать на малюнках, слайдах чи інших матеріалах, логічно потрібно позначити іншим терміном, наприклад, *вправа для опису* (за зразком до термінологічного ряду: *вправа для реконструкції, вправа для створення списків, вправа для доповнення речень, вправа для підстановки, вправа для поєднання речень*). Це сприятиме систематизації терміносистеми.

Якщо перейти до аналізу різних типів диктантів, то не викликає заперечень, що це завдання дуже важливе для формування орфографічної і пунктуаційної компетентностей, проте, як уже було зазначено, часто воно асоціюється з нудним заняттям, яке традиційно пишуть з метою контролю.

Погоджуємося з думкою польських лінгводидактів Анни Серетни й Еви Ліпінської, що диктантів не можна використовувати як окремих, „відірваних” завдань на занятті. Вони завжди повинні бути пов’язані з опрацьованою лексичною темою, граматикую. Диктант повинен мати визначену форму, обсяг і рівень важкості [7: 64]. Це все залежить від специфіки аудиторії й етапу навчання.

На думку Данути Кжижик, диктанти можна використовувати, щоб подати новий орфографічний матеріал, сформувати навички правильного письма, виявити рівень сформованості окремих вмінь” [6: 63] Усі ці функції залежать від типу диктанту та методики його проведення.

Класифікація диктантів повинна ґрунтуватися на певних критеріях. Автори праці „Диктанти: нові методи, нові можливості” (Dictation: New Methods, New Possibilities) Поль Девіс (Paul Davis) та Маріо Рінволукрі (Mario Rinvolucrí) наводять критерії, відповідно до яких можна систематизувати диктанти [3: 3–4]. Нижченаведені схеми дадуть змогу зрозуміти специфіку диктантів і допоможуть створювати різні типи диктантів відповідно до рівня чи етапу вивчення української мови як іноземної.

Хто диктує?	Викладач Слухання аудіозапису (студент має можливість вибрати голос) Два студенти один одному Студент диктує і записує свій голос на диктофон
-------------	--

Ця таблиця показує, що традиційний варіант, коли диктує тільки викладач, можна урізноманітнити.

Хто вибирає текст?	Автор посібника Викладач Студенти Викладач пропонує кілька текстів, студенти вибирають Студенти пропонують кілька текстів, а викладач вибирає
--------------------	---

Незвичним, на перший погляд, є те, що студенти самі можуть вибирати тексти, проте це сприяє створенню додаткової мотивації. Такий варіант звичайно неможливий на початковому етапі вивчення мови.

Якого обсягу повинні бути тексти?	Одне слово Тематична група слів Текст Частина тексту
-----------------------------------	---

Варіанти, які стосуються обсягу тексту, – різні: від одного слова до тексту. У методичних працях, присвячених диктантам не вдалося знайти конкретної інформації про максимальну-мінімальну кількість слів у тексті для диктанту. Цей вибір повинен зробити сам викладач відповідно до етапу і рівня вивчення мови, типу чи мети конкретного заняття.

Як потрібно диктувати тексти?	Шептати Кричати Розмовним тоном Співати Читати на фоні легкої музики Читати вільно
-------------------------------	---

З цієї таблиці видно, що немає варіанта – читати текст традиційно з гарною вимовою і в тиші. Проте особливо на початковому етапі такий варіант необхідний.

Чи потрібно студентів записувати все?	Так, весь текст Так, весь текст і свій погляд Ні, окремі частини тексту Ні, частини тексту, з якими погоджується студент Ні, змінити текст відповідно до своїх поглядів
---------------------------------------	---

Відповіді на це питання становлять основу для використання певного диктанту, щоб сформувати відповідні уміння і навички.

Хто перевіряє диктант?	Студент перевіряє свій текст Студенти перевіряють тексти один одного Комп'ютер перевіряє Викладач перевіряє Ніхто не перевіряє
------------------------	--

Дискусійною є відповідь, що ніхто не повинен перевіряти диктанту. Це зменшує мотивацію студента, не сприяє удосконаленню знань, умінь і навичок, може стати причиною різних помилок, які будуть лише накопичуватись.

Як видно із наведеної інформації, різноманітність організації роботи на занятті, пов'язаної із проведенням диктанту, – велика.

Виокремивши *традиційні диктанти*, *нетрадиційні диктанти* та *інтерактивні диктанти*, доцільно розглянути конкретні приклади, методика проведення диктантів, яка охоплює різні вищезазначені можливості.

Традиційний диктант – це завдання, коли студенти безпосередньо записують текст, який диктує викладач. На занятті з української мови як іноземної для такого диктанту доцільніше підбирати текст, який вже опрацювали студенти. Крім цього

можна запропонувати текст, який студенти прочитали один раз, проте можна використати і новий текст, але з чітким сюжетом і вивченою лексикою. Дуже добре студенти сприймають гумористичні розповіді.

Мета традиційного диктанту – закріпити вивчений матеріал, удосконалити навички написання окремих слів чи вживання певних розділових знаків. Такий диктант буде дуже ефективним тоді, коли наприклад, для закріплення теми „Мій день” написати диктант про якийсь цікавий, нетрадиційний день певного героя, використавши вивчені слова і граматику.

Найбільш „класичним” способом проведення цього диктанту є такий, що перший раз викладач читає текст, студенти слухають. Другий раз – викладач читає текст (4-5 логічно завершених речень) і робить довгу паузу, студенти записують.

Третій раз – викладач читає текст, роблячи невеликі паузи після кожного речення, щоб студенти змогли перевірити і виправити написане.

Якщо використати текст до 10 речень, то студенти можуть самі перевірити свій текст на основі отриманого варіанта тексту. Можна організувати роботу у парах для перевірки диктанту.

У лінгводидактиці поширеною є думка, що такий диктант потрібно проводити у максималній тиші, викладач повинен стояти в одному місці, а увага студентів повинна бути максимально сконцентрована на слуханні. На противагу цьому існує також **диктант на фоні шуму** – диктант, який студенти слухають і пишуть у звукових перешкодах, що виробляє навички сприймання інформації у природних умовах. Для проведення цього диктанту важливо підібрати оптимальні умови, дуже добрим матеріалом може бути попередньо записаний аудіофайл. Методика проведення може бути різною: записують увесь текст, дописують окремі слова, виписують певні слова чи конструкції.

До нетрадиційних диктантів зараховуємо **вільний і творчий диктанти**. У методиці викладання української мови як рідної завдання такого типу називають письмовими переказами. Вони передбачають варіювання змісту, їхня мета – тренувати писемне мовлення.

Вільний диктант – диктант, після слухання якого студенти можуть записувати текст не дослівно, а з деякими змінами в доборі слів і побудові речень, однак зберігаючи основний зміст.

Творчий диктант – диктант, коли студенти після слухання тексту творчо переписують чи доповнюють його. Найчастіше можна запропонувати початок тексту, а студенти дописують закінчення.

Диктанти, мета яких закріпити мовні знання у невимушений спосіб, зокрема під час комунікації, – це **диктант-малювання** і **диктант-бігання**.

Під час проведення *диктанту-малювання* студенти малюють, домальовують або укладають малюнки на основі почутого тексту. Для такого диктанту найкраще використовувати певні описи, наприклад, інтер'єру, пейзажу тощо. Студенти слухають, потім слухають і малюють, а потім описують те, що вони намалювали. Це дає змогу удосконалити лексичну компетентність, а також виробити мовленнєві вміння.

Диктант-бігання – диктант, який проводять студенти у парах. Польська дослідниця, Тереза Певц називає таке завдання „спотілим диктантом” (sposobe dyktando) [5: 43]. Апробація такого диктанту дає змогу зробити висновок, що студенти із задоволенням його виконують, імпліцитно засвоюють різні мовленнєві конструкції, виробляють навички сприймати мовлення у різних перешкодах. Дуже важливо для цього типу диктанту підібрати пару студентів з однаковим рівнем.

Спосіб проведення диктанту, який запропоновано у посібнику Терези Певц [5], адаптовано до потреб іноземних студентів, які вивчають українську мову на середньому етапі, і апробовано на заняттях у Міжнародній літній школі „Українська мова та країнознавство” Центру україністики Львівського національного університету імені Івана Франка.

Викладачеві потрібно приклеїти в різних місцях в аудиторії 2-3 зразки одного тексту. Студенти працюють у парах. Один сидить, а інший біжить до тексту, читає його, запам'ятовує і, повернувшись, тихо диктує колезі. Потім, коли починається друга частина тексту – вони міняються. Додаткове завдання студента-кур'єра – перевірити, чи правильно записує текст його напарник. Студенти, які напишуть найшвидше – переможці.

Приклад тексту для студентів із рівнем володіння українською мовою А2.

Привіт Джоне!

Я вже в Україні три місяці. Зараз живу в центрі Львова. Працюю на туристичній фірмі. Я задоволений своєю роботою. Заробляю небагато, але мені дуже подобається моя робота. Маю багато друзів. Зараз я дуже щасливий, бо познайомився з чудовою дівчиною. Її звали Роксолана. Вона висока, симпатична, має довге руське волосся. Добре знає англійську мову, але зі мною розмовляє по-українськи. Вчиться на філологічному факультеті. Вона цікавиться літературою і сама пише вірші. Вона дуже класна. Ми часто ходимо у театр або в кіно. Вчора ми були на концерті. Я ще ніколи не почувався таким щасливим!

Чи ти вже купив квитки на літак?

Майкл (в Україні – Микола ☺)

Для такого диктанту можна запропонувати тексти відповідно до вивченої теми. Тоді диктант допоможе її закріпити.

За способом роботи під час диктування виокремлюють *частковий диктант з пропусками*, *диктант для відтворення тексту*, *безперервний диктант з додаванням слів*.

Частковий диктант з пропусками – диктант, коли в тексті спеціально зроблені пропуски, які повинен заповнити студент, слухаючи текст.

Мета – сформувати навички написання певних орфограм, наприклад, великої/малої літер, сформувати граматичні вміння (коли потрібно дописати закінчення), лексичні вміння (коли потрібно дописати відповідні слова) тощо.

Для такого диктанту пропуски мають бути чіткі, шрифт тексту великий, слова у тексті повинні бути відомі для студента, читати текст потрібно 3 рази. У середньому на це завдання в аудиторії пропонують витратити 10 хвилин.

Спочатку викладачеві потрібно прочитати текст, а студенти слухають і переглядають свій текст, під час другого читання студенти записують, а коли викладач читає третій раз студенти перевіряють написане. За таким самим принципом можна працювати із аудіофайлом.

Приклад тексту для диктанту, коли потрібно відтренувати правопис великої і малої літери.

Мій друг – імець, він живе в імеччині і розмовляє імецькою мовою.

Ключ. Мій друг – німець, він живе в Німеччині і розмовляє німецькою мовою.

Зразок речень для диктанту, коли потрібно відтренувати правопис букв на позначення м'яких і твердих приголосних. *Д_д_ко прод_с_д_ню д_вчині. Д_д_сь д_помагає д_тині од_гнутися. (Дядько продає диню дівчині. Дідусь допомагає дитині одягнутися).*

Прикладом диктанту, який має на меті сформувати лексичну компетенцію, може бути пісня.

Апробований варіант такого диктанту для студентів середнього рівня навчання – пісня Олександра Пономарьова „Він чекає на неї”.

Він любить косити газони



Вона любить збирати _____



Він не знає, де діти _____



А у неї голодні _____



Вона встане і піде в _____

Щоб шукати нової долі

А він полетить у далі

У нього своя неволя

Але він чекає на неї

Він чекає на неї

Він так давно чекає на неї

Чекає завжди

У нього кидають камінь

Бо не може він їх догнати

А для неї співають пісню

І готові життя чекати



У неї багато _____

Подарованого батьками



А у нього сім'я – лиші _____

Він не знає своєї мами

Під час другого прослуховування студенти заповнюють пропуски. Слухаючи третій раз, вони можуть разом із виконавцем співати пісню.

Безперервний диктант з додаванням слів – диктант, коли диктують щоразу довші речення, додаючи нові елементи.

Найкраще його використовувати, щоб тренувати певні мовленнєві зразки. Основні вимоги: підбирати тільки відомі слова, використовувати від 3 до 5 речень. Кожне речення читати тільки один раз і чекати поки студенти запишуть. Текстом може бути одне речення, яке доповнюють, або різні речення, коли наступне довше і сюжетно доповнює попереднє. Приклад тексту:

Моя сестра працює.

Моя сестра працює на фірмі.

Моя сестра працює на туристичній фірмі.

Моя сестра працює на туристичній фірмі, тому часто подорожує.

Моя сестра працює на туристичній фірмі, тому часто подорожує за кордон.

За способом організації діяльності студентів під час слухання тексту можна виокремити *розподільний диктант, вибіркового диктант, диктант із поясненням*.

Розподільний диктант – диктант, коли диктують слова, а студенти ділять їх за певною ознакою і записують у відповідну колонку. Наприклад, записати назви овочів, фруктів, зелені.

Вибірковий диктант – диктант, коли студенти протягом слухання випишують із тексту окремі лексеми, слова з певними орфограмами, слова у певних граматичних формах, слова певних частин мови, наприклад виписати з тексту всі дієприслівники. Запропонований матеріал повинен бути вже попередньо опрацьований.

Диктант із поясненням – диктант, коли студенти записують текст після його прочитання (прослуховування) і аналізу. Аналізувати можна граматичні явища, лексеми, окремі орфограми. Приблизний обсяг – 5 речень. Використовують такий тип диктанту для закріплення мовних знань.

Як видно із тлумачень, проаналізовані диктанти спрямовані на формування підвидів мовної компетенції – лексичної, граматичної тощо.

За критерієм врахування особи, яка диктує, можна виокремити **самодиктант** і **парний диктант**.

Самодиктант – диктант, коли студенти записують текст, який вони почули, побачили і запам'ятали.

Метою такого завдання є виробити вміння сприймати і запам'ятовувати почуту і побачену інформацію, сформувані навички правильної вимови і написання слів.

Спочатку викладачеві потрібно прочитати весь текст, а студентам – слухати. Потім викладач показує (дозволяє прочитати) перший логічний фрагмент тексту і сам читає його, а студенти слухають. Потім студенти записують почуту і побачену інформацію. І так повторюють з наступними частинами тексту. Текст для такого диктанту може бути сюжетний, проте це також може бути текст із певними вказівками, наприклад, рецепт приготування їжі чи інструкції застосування чогось.

Парний диктант – диктант, коли студенти записують текст, який вони чують від колеги, а потім самі диктують текст колесі.

Один студент має текст із пропущеними реченнями, а інший колега має текст, в якому є ці речення, а пропущені інші. Взаємно вони диктують один одному за порядком – укінці кожен із них може прочитати повний текст.

Наведені приклади диктантів – маленька частина „айсберга” навчального матеріалу, який можна використати на заняттях з української як іноземної. Продемонстровані варіанти можна доповнювати новим матеріалом залежно від мети.

Загалом можна зробити висновок, що диктант – завдання для записування матеріалу, сприйнятого за допомогою слуху. Такі завдання використовують на занятті не лише, щоб тренувати орфографічні чи пунктуаційні вміння, але також для засвоєння граматики, лексики, формування мовленнєвої компетентності тощо. Часто диктант повинен ґрунтуватися на опрацьованому матеріалі, мати визначену форму, оптимальну тривалість і рівень складності.

Аналізу потребують й інші типи диктантів, адже існує багато цікавих авторських методик їх проведення. Обмін таким досвідом не лише позитивно змінюватиме процес навчання української мови іноземців, а й сприятиме утвердженню української лінгводидактики, унормуванню її фахової мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; „Ірпін” : ВТФ Перун, 2009. – 1736 с.
2. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Dictation: New Methods, New Possibilities / Paul Davis and Mario Rinvoluceri. – Cambridge University Press. – 1994. – 122 p.
4. Krzyżyk D. Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców / Danuta Krzyżyk [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sjikp.us.edu.pl/pliki/ksiazki/danuta_krzyzyk.pdf
5. Pelc T. Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego / Teresa Pelc. – WING, 1997. – 200 s.
6. Richards Jack C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Jack C. Richards, Richard Schmidt. – England : Pearson, 2002. – 606 p.
7. Seretny A. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / Anna Seretny, Ewa Lipińska. – Kraków : Universitas, 2005. – 329 s.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 12.02.2014
прийнята до друку 19.02.2014*

DICTIONATIONS FOR TEACHING UKRAINIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Oksana Turkevych

*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: turkevych@gmail.com*

In this article the meaning of the term *dictation* is specified. Classification of dictations is made and different examples of this activity are offered. The principles of using dictation at lessons of Ukrainian as a foreign language are analysed.

Key words: dictation, competence, orthographic skills, punctuation skills, Ukrainian as foreign language.

ДИКТАНТЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Оксана Туркевич

*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: turkevych@gmail.com*

В статье уточнено значение термина *диктант*. Сделано классификацию и предложено разные примеры диктантов. Проанализировано методику работы с диктантом на занятии по украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: диктант, компетентность, орфографические навыки, пунктуационные навыки, украинский язык как иностранный.

УДК 811.111:616.31(07)

**ТЕСТУВАННЯ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ:
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ)**

Тетяна Шадріна

*Запорізький державний медичний університет,
кафедра культурології та українознавства,
просп. Маяковського, 26, 69000 Запоріжжя, Україна
тел.: 612 289 26 18,
ел. пошта: tatyana.shadrina.76@mail.ru*

Розглянуто особливості використання тестування як активного методу контролю навчальних досягнень студентів-медиків під час вивчення української мови як іноземної в умовах кредитно-модульної системи. Визначено термінологічні межі поняття *тест*, проаналізовано типологію педагогічних тестів, вивчено принципи та вимоги до укладання тестових завдань. Особливу увагу приділено недолікам та перевагам тестового контролю під час вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, тест, тестовий контроль, кредитно-модульна система, лінгвістична компетенція, професійне спрямування.

У сучасному світі вивчення іноземних мов давно вийшло за межі навчальних дисциплін і втратило свій суто теоретичний характер. В умовах розвитку інформаційно-технологічного суспільства знання мов набуває прагматичного значення і забезпечує людині конкурентоспроможність на ринку праці. Задля оптимізації освітнього процесу, який би задовольняв сучасні вимоги, країни Європи домовились про створення єдиного освітнього простору: уніфікували вимоги до структурування навчального матеріалу, форми контролю знань, умінь та навичок, критерії оцінювання за кредитно-модульною системою.

Україна зробила реальні кроки для приєднання до загальноєвропейського освітнього простору. 2004 року вона прийняла умови Болонської декларації (1999 р.). На шляху до формування нової освітньої системи наша країна зіткнулась з певними труднощами, серед яких як організація навчального процесу (повне переформатування відносин між суб'єктами навчального процесу), так і методика навчання іноземних мов, зокрема української як іноземної. Задля ефективного впровадження нових підходів до вивчення мов система освіти в Україні потребує запозичення прогресивних навчальних технологій, апробованих на західному освітньому просторі. Не менш важливе значення для якісних змін у системі навчання має стажування українських педагогів за кордоном.

„Програма іноземної мови за фаховим спрямуванням надає студентам можливість розвивати комунікативну компетенцію і стратегії, які їм необхідні для ефективної участі у процесі навчання і в тих ситуаціях реального професійного спілкування, у яких вони можуть опинитися” [8: 178]. Відтак, нові підходи до вивчення мов, які передбачають використання прогресивних методик, сучасних типів завдань, – це вимога часу.

Одним із недостатньо вивчених питань нової системи освіти є тестовий контроль знань. Країни Європи мають незрівнянно більший досвід використання

тестів. Переваги тестів неодноразово підтверджувались на практиці, проте і європейський досвід не дає підстав визнати, що всі суперечливі і непевні моменти тестування достатньо проаналізовані й вирішені.

Дослідженням як загальних, так і окремих проблем, пов'язаних із тестовим контролем знань, на теренах зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки займаються К. Інгенкамп, П. Клайн, В. Аванесов, В. Бурлачук, С. Денисенко, Г. Ковальова, Т. Кабанова, В. Новиков, М. Галузинський, П. Морозов, Л. Бабанський та ін.

Тестова форма контролю знань не є для української системи освіти зовсім чужим елементом. У 20-ті роки ХХ ст. теорія тестів активно досліджувалась, розвивалась, усебічному аналізу піддавався потенціал тестування. Утім, починаючи з 30-х років, тести як метод контролю знань були повністю вилучені з методичного арсеналу педагогіки.

Історія використання тестів нараховує близько ста років. Вони з'явилися у лоні експериментальної психології. Одним із засновників теорії тестів вважають англійського вченого, основоположника психометричного напрямку в психології Ф. Гальтона. Утім, попри свій доволі поважний вік, теорія тестів, яка протягом свого розвитку зазнала чимало спроб удосконалення, перевірки, неабиякого розширення сфери вжитку, яка піддавалась нищівній критиці й отримувала напрочуд позитивні оцінки з боку фахівців найрізноманітніших галузей, до цього часу нараховує багато лагун.

Головним питанням у тестології (науці про тестування), напевно, є невизначеність самого поняття *тест*. Проте, як відомо, перший крок, який треба зробити в будь-якій науці, – це визначити наукові межі поняття. У педагогіці у слово *тест* вкладають цілий спектр понять: від вузького – *засіб вимірювання* до найширшого – *метод дослідження*.

Класичним у педагогіці вважають визначення тесту, наведене в праці В. Аванесова: „Тестування – метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку та інтерпретацію і бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці” [1: 45].

Вужчого значення тестові надають Л. Паращенко, Г. Леонська, В. Леонський, які вважають тест фіксованим у часі випробуванням, спрямованим на встановлення кількісних та якісних індивідуально-психологічних характеристик [6: 76].

Іноді поняття *тест* пропонують прирівнювати до іспиту, очевидно, керуючись самим лише перекладом слова *тест* з англійської мови (англ. *test* – випробування, іспит).

Тест – це завдання, складене за встановленими стандартами, за результатами якого роблять висновок про знання, вміння та навички того, кого випробовують [4: 243]. Саме в такому розумінні поняття *тест* використовують для вимірювання навчальних досягнень студентів за кредитно-модульною системою, де тестування покликане виконувати три основні функції: діагностичну, навчальну та виховну.

Слід зауважити, що спрощене розуміння тесту як будь-якого завдання з поданими варіантами відповідей, серед яких треба вибрати одну правильну, загрожує некваліфікованим підходом до створення тестового інструментарію, адже зовнішня форма завдання, структурно подібна до тестів, зовсім не свідчить про те, що воно є власне тестом, оскільки тестові завдання мають бути стандартизовані і складені за

усталеними вимогами. Важливими критеріями для визначення якості тесту є його валідність, надійність та ефективність.

Як вважають фахівці з педагогіки, тести повинні відповідати таким вимогам: 1) якісніше вимірювати знання у порівнянні з іншою формою контролю; 2) містити основні елементи програми; 3) об'єктивно враховувати модель засвоєння мовного матеріалу; 4) передбачати успішність подальшого навчання; 5) бути цікавими [8: 180].

До того, як завдання увійдуть до складу комплексу тестів з дисципліни, вони мають бути апробовані, наприклад, під час аудиторних занять. На думку фахівців, про валідність тесту (відповідність того, що вимірюється цим методом, тому, що потрібно вимірювати) можна говорити лише за умови правильного виконання студентами не менше, ніж 15 % і не більше від 85 % усіх завдань.

До недостатньо досліджених питань, пов'язаних із тестовим контролем, належить типологія тестових завдань, а також відсутність одностайної думки педагогів про межі та ефективність їхнього використання тощо.

Найбільш повну класифікацію педагогічних тестів подає В. Аванесов:

- завдання з вибором: а) однієї правильної відповіді; б) найбільш правильної відповіді; в) кількох правильних відповідей;
- завдання відкритої форми;
- завдання на встановлення відповідності;
- завдання на встановлення правильної послідовності [1: 3].

Найпоширенішими з першої групи тестів, за класифікацією В. Аванесова (це так звані тести закритої форми), у системі освіти є завдання з вибором однієї правильної відповіді (тести множинного вибору). У навчальному процесі частіше схильються до такого типу тестового завдання як найбільш зручного і точного для вимірювання знань, у той час як тести зі схожими варіантами відповідей (де треба вибрати більш правильну відповідь), на думку деяких дослідників, ускладнюють процес розв'язання завдання, дають надміру зайвої інформації. Тести з кількома правильними відповідями не тільки уповільнюють процес перевірки завдань, але й практично унеможливають об'єктивність отриманих результатів та дезорієнтують викладача щодо діагностики рівня успішності.

Л. Паращенко називає три різновиди тестів:

- тест-альтернатива;
- тест-відповідність;
- тест множинного вибору [6: 37].

Запропонована Л. Паращенко класифікація – адаптований варіант вищезгаданої класифікації, яку пропонує В. Аванесов. Її недоліком, як видається, є відсутність завдань відкритої форми, що повністю нівелює творчу складову тестування, перетворюючи цей вид вимірювання знань лише на механічне відтворення засвоєння певного матеріалу, формалізує процес перевірки знань, умінь та навичок і повністю виключає можливість перевірки власне мовної компетенції під час вивчення мови.

В. Моргун виділяє такі різновиди тестів:

- завдання з готовими варіантами відповідей;
- завдання, що вимагають короткої відповіді;
- завдання, які вимагають вільної розгорнутої відповіді [5].

Класифікація, яку пропонує В. Моргун, передбачає ті самі різновиди тестів, що й класифікація В. Аванесова, але дещо по-іншому їх перегрупує. Власне до однієї групи (завдання з готовими варіантами відповідей) він зараховує і завдання з множиною відповідей, і завдання на відтворення послідовності та відповідності.

Як бачимо, наведені класифікації – це адаптовані різновиди тієї, яку пропонує В. Аванесов. Думається, що, долучаючись до передових форм оцінювання, в жодному разі не треба забувати про загрозу перетворення актуальних методик на формальні процедури перевірки набутих знань, вдаватися до бездумного тотального тестування і згортання креативних методик у навчальному процесі.

Створення стандартизованих тестових завдань вимагає доволі серйозного підходу. Для конструювання ефективних, валідних тестів слід виконати, як зазначає В. Аванесов, деякі кроки:

1. Визначити мету тестування, спосіб його проведення (бланкове чи комп'ютерне).
2. Зробити аналіз галузі знань, що перевірятиметься, визначити обсяг матеріалу для перевірки.
3. Визначити структуру тестів та принцип розміщення завдань.
4. Сформувати матрицю тесту, що допоможе визначити обсяг матеріалу.
5. Обрати формат завдань і відповідей.
6. Сформувати первинні варіанти тестових завдань, які будуть проходити апробацію за обраною методикою.
7. Провести пробне тестування, зібрати емпіричні дані та здійснити їхній психометричний аналіз.
8. Здійснити добір тестових завдань і конструювання варіантів тестів, визначити час проведення.
9. Провести інструктаж і контрольне тестування.
10. Здійснити обробку результатів контрольного тестування, провести шкалювання.
11. Проаналізувати отримані результати [1: 74–75].

Попри солідний досвід у використанні тестування, у педагогіці до цього часу точаться активні дискусії з приводу позитивних та негативних моментів їхнього застосування.

З одного боку, переваги тестування незаперечні, оскільки така форма контролю суттєво економить час на перевірку засвоєного матеріалу, дає можливість здійснити контроль значної групи студентів за доволі короткий проміжок часу. Для порівняння: для ручної (не комп'ютеризованої) перевірки тестових завдань, виконаних тридцятьма студентами, треба витратити орієнтовно 1–1,5 години, а для усного екзамену знадобиться близько 3,5–4 годин.

Важливо, що тестові завдання дають змогу перевірити знання студента з усього курсу, а усне екзаменування – лише з 2–4 тем та письмовий екзамен – до 5 тем. Власне кажучи, за умов компетентного підходу до складання тестових завдань механічна комп'ютерна процедура перевірки результатів допомагає створити практично ідеальну модель вимірювання знань, умінь та навичок. До того ж вона забезпечує максимальну об'єктивність отриманих результатів.

До позитивних моментів тестування слід зарахувати і сприятливу психологічну атмосферу: єдині для всіх критерії оцінювання, а також створення однакових для всіх студентів умов складання тесту відчутно зменшують рівень нервового напруження, яке зазвичай виникає під час складання екзаменів.

З іншого боку, не можна не погодитись із Г. Царик, що брак ґрунтовних досліджень з проблем тестування перешкоджає якісному застосуванню їхнього потенціалу повною мірою [8: 178]. Некомпетентний підхід до складання тестів може не тільки не сприяти поліпшенню організації навчального процесу, але й істотно

зашкодити йому. Наприклад, невалідність тестів загрожує як втратою інтересу студентів до предмета, так і зниженням професійного авторитету викладачів. Некваліфіковано сформульовані тестові завдання безперечно не досягають поставленої мети: не показують реальної картини засвоєння знань з дисципліни і відтак не дають змоги діагностувати процес навчання, позбавляють можливості прогнозування кінцевого результату вивчення предмета.

Противники тестового контролю наголошують, що, наприклад, у тестах закритого типу існує ймовірність вгадування правильної відповіді. Отже, під час складання завдань треба уникати варіантів таких відповідей, що дають можливість студентам випадково обирати правильні. Не менш важливою вимогою до завдань такого типу є точне формулювання, оскільки двозначність трактування призводить до суттєвого зниження рівня об'єктивності результатів вимірювання знань і свідчить про фахову некомпетентність укладача тестів.

Суттєвим недоліком тестової перевірки знань при вивченні мов вважають обмеження творчого потенціалу студентів під час виконання завдань. Замість активного послуговування мовними ресурсами, що дало б змогу об'єктивно оцінити набуті мовленнєві навички, студентам відводять лише пасивну роль вибору готової відповіді. Особливо це стосується лінгвістичної компетенції, яка передбачає уміння вільно конструювати необмежену кількість висловлювань. Як наголошує Г. Царик, „структурний підхід до складання мовних тестів використовується через те, що основна одиниця тестування – слово та словосполучення, а тестований матеріал аналізується з метою відбору лінгвістичних одиниць. З цієї причини мовні тести мають ізольований від контексту характер, що знижує природність процедури тестування та зменшує мотивацію студентів, залишаючи їм лише пасивну та недостньо творчу роль” [8: 180].

Найбільш небезпечною, що пов'язано з тестовою формою контролю, на нашу думку, є загроза „згортання” того сегменту навчального простору, який повсякчас призначався для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, тобто різноманітні так звані „проблемні” завдання або запитання, які потребують розгорнутої відповіді тощо, тепер все більше поступаються тестовим формам. Відтак, пізнавальна та мисленнєва діяльність студентів вимушено консервується, перетворюючи їх на „механічних ляльок” для вгадування правильної відповіді.

Аналіз радянського досвіду навчання мов дає змогу зробити висновок, що саме відсутність компетентнісного спрямування навчального процесу є найбільш вразливим місцем тогочасних методик. Адже за такого підходу втрачається головна мета навчання мови – вироблення умінь і навичок спілкування. Маючи доволі великий багаж знань, наші випускники шкіл та вишів були неспроможні застосовувати їх у комунікативній ситуації.

Коли Україна приєдналась до Болонського процесу, серед педагогів було чимало таких, що взагалі не сприймали тестів і воліли залишати старі форми контролю – усні та письмові екзамени. Основним аргументом, що переважав усі позитивні моменти, було якраз звинувачення в обмеженні мовної компетенції та механічному виконанні завдань. Відтак, для уникнення негативних моментів, пов'язаних із тестуванням, необхідно пам'ятати про виважений підхід до вибору інструментарію контролю знань.

Загалом тест як „метод педагогічного вимірювання забезпечує оцінювання навчальних досягнень студентів на рівні об'єктивного порівняння результатів кожного суб'єкта вимірювання з вимогами до навчання (нормативно-орієнтований тест) або критеріям засвоєння навчального предмета (критеріально-орієнтований тест)” [3].

Для діагностики успішності засвоєння знань у педагогіці традиційно визначають такі види контролю: 1) вхідний; 2) поточний; 3) проміжний; 4) самоконтроль; 5) підсумковий; 6) контроль залишкових знань.

Вхідний тестовий контроль передбачає визначення рівня оволодіння мовою на попередньому етапі вивчення. При цьому здійснюється як аналіз рівня набутих знань кожного окремого суб'єкта у порівнянні з результатами всієї групи, так і оцінювання загальних результатів вимірювання в межах цілої групи студентів. Щоправда, це можливо лише в тих вишах, де програма передбачає більш ніж один семестр вивчення мови. На жаль, нині у багатьох медичних університетах програма вивчення української як іноземної не виходить за межі одного семестру.

Поточний контроль у поєднанні з проміжним повинен бути спрямований на діагностування рівня засвоєння окремих аспектів мови (лексики, граматики) у комплексі з іншими формами контролю, націленими, наприклад, на оцінювання навичок усного чи писемного мовлення, тощо.

Корисним може бути тестування для самоконтролю знань студентів. Це забезпечує належний рівень самоорганізації студентів, стимулює до інтенсифікації навчальної діяльності з боку самих студентів у разі невдачі при першій спробі складання тесту, заохочує до аналізу власних помилок і до подальших кроків у їх виправленні.

Тести доцільні для перевірки засвоєння лексики та граматики, вони також ефективні для оцінювання рівня розуміння тексту в аудіюванні та читанні. Органічно поєднуючи тестові завдання із завданнями, спрямованими на перевірку власне лінгвістичної компетенції, педагог має змогу виробити якісні комплексні набори завдань, які задовольняють контроль усіх рівнів мовної компетенції студентів. Наприклад, підсумковий контроль з іноземної мови може складатися з комплексу:

1) тестових завдань закритого типу: а) тести множинного вибору для перевірки засвоєння лексики, граматики; б) тести на встановлення відповідностей або послідовності для контролю аудіювання та читання;

2) творчого завдання для перевірки письмового мовлення (скласти текст за ключовими словами, продовжити текст та ін.);

3) творчого завдання для контролю навичок усного мовлення (дати розгорнуті відповіді на запитання, скласти розповідь на задану тему тощо).

Отже, у навчанні іноземних мов (у тому числі й української мови як іноземної) введення в арсенал форм контролю тестування, актуального в певний час, не повинно означати ігнорування власне сфери комунікативної діяльності, оскільки мова – це насамперед засіб спілкування.

На початковому етапі вивчення мови для перевірки якості засвоєння лексики та граматики виправданим є застосування тестів із множиною поданих відповідей. У подальшому доцільно додавати тестові завдання з відкритою структурою, наприклад: самостійно дібрати лексичну одиницю або граматичну конструкцію.

Тести на встановлення відповідності або правильної послідовності традиційно обирають для з'ясування рівня розуміння тексту для читання або аудіювання.

Головна роль тестування під час вивчення іноземної мови полягає у виявленні обсягу засвоєння навчального матеріалу, встановленні взаємозв'язку його частин та порівняння з вивченим раніше матеріалом [8: 178]. Одним з основних моментів, якого необхідно дотримуватися під час відбору навчального матеріалу для студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема студентів-медиків, – це професійне спрямування. Адже підготовка спеціалістів-медиків полягає у формуванні комунікативних

умінь, які дають можливість створювати професійні контакти іноземною мовою в різних комунікативних ситуаціях (розмова з іншим спеціалістом, бесіда з пацієнтом, спілкування з колегами на спеціальних медичних конференціях та нарадах тощо). Таким чином, професійно орієнтоване навчання мови має враховувати потреби студентів у вивченні іноземної мови, які диктує специфіка майбутньої професії.

Отже, лінгводидактичні тести мають чимало переваг перед іншими формами контролю знань, оскільки вони дають значно надійніші, об'єктивніші результати перевірки, забезпечуючи однакові для всіх виконавців умови складання, що дає змогу уникнути суб'єктивності в оцінюванні робіт. Також тестування забезпечує залучення великої кількості студентів протягом незначного часу, значно економить час і зусилля викладача на перевірку і діагностику засвоєних знань.

Однак масове тестування профанує вивчення мови в цілому і контроль знань, умінь та навичок студентів зокрема, що суттєво знижує мотивацію до навчання, а також обмежує вживання творчих методів, зводить критерії оцінок до бездумного заучування, повністю унеможливує альтернативний підхід до розв'язання завдання, виключає логічне міркування і креативність мислення.

Ефективне використання тестування гарантоване за умови комплексного поєднання підходів до навчання. Дозоване введення тестових завдань тільки там, де це виправдано навчальною метою, має комбінуватися з тими видами завдань, що стимулюють мисленнєву діяльність студента, пробуджують його творчу енергію, сприяють формуванню мовної компетенції, тобто забезпечують повне охоплення всіх видів мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : учеб. пособ. для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2006. – 152 с.
2. Бахтіярова Х. Ш. Українська мова : Практичний курс для іноземців : посіб. для слухачів підготовчих відділень і факультетів / Х. Ш. Бахтіярова, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк, М. П. Сегень, С. В. Петухов. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 319 с.
3. Бондарь Л. А. Тестування як один із активних методів контролю самостійної роботи в умовах вищого навчального закладу / Л. А. Бондарь // Сучасні проблеми та шляхи їхнього розв'язання в науці, транспорті, виробництві та освіті : зб. наук. праць. – Одеса, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua>
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 485 с.
5. Моргун В. Ф. Тести? Тести! Тести..., або чи загрожує нам постанова про тестові збочення в системі освіти? / В. Ф. Моргун // Освіта. – 1993. – № 31 (17 вересня). – С. 7.
6. Парашенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі : метод. посіб. / Л. І. Парашенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська. – К. : Майстерня книги, 2006. – 217 с.
7. Улітенко Л. М. До проблеми сутності тестування / Л. М. Улітенко // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки : науково-виробничий журнал. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, – 2008. – № 1. – С. 77–80.
8. Царик Г. М. Переваги та недоліки тестування / Г. М. Царик // 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 (Івано-Франківськ – Харків, 20–21 вересня 2012 р.). – Івано-Франківськ, 2012. – С. 178–181.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2014

доопрацьована 15.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

TESTING IN CONDITION OF CMS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES (ON THE EXAMPLE OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Tetyana Shadrina

*State Medical University of Zaporozhya,
Department of Cultural and Ukrainian Studies,
26 Mayakovsky Ave, 69000 Zaporozhya, Ukraine
phone: 612 289 26 18,
e-mail: tatyana.shadrina.76@mail.ru*

We analyze the peculiarities of using the tests as the active method of control of academic achievements of medical students during studying Ukrainian as a foreign language. We observe the bases of the theory of test: terminological borders of the notion "test", and typology of pedagogical tests, principles and order of test forming. Special attention is paid to advantages and disadvantages of test controlling during studying Ukrainian as a foreign language with taking into consideration a competence approach.

Key words: Ukrainian as a foreign language, test, test control, linguistic competence, professionally oriented turn.

ТЕСТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Татьяна Шадрина

*Запорожский государственный медицинский университет,
кафедра культурологии и украиноведения,
просп. Маяковского, 26, 69000 Запорожье, Украина
тел.: 612 289 26 18,
эл. почта: tatyana.shadrina.76@mail.ru*

Рассмотрены особенности использования тестирования как активного метода контроля учебных достижений студентов-медиков при изучении украинского языка как иностранного. Определены терминологические границы понятия *тест*, проанализирована типология педагогических тестов, изучены принципы и требования к составлению тестовых заданий. Особенное внимание уделено недостаткам и преимуществам тестового контроля при изучении украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, тест, тестовый контроль, кредитно-модульная система, лингвистическая компетенция, профессиональное направление.

УДК 811.161.2'243'26

ДОТРИМАННЯ ДИДАКТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Мар'яна Бурак

*Український католицький університет,
Школа української мови і культури,
вул. Стрийська, 29, кімн. 313, 79011 Львів, Україна
тел.: 032 240 99 40
ел. пошта: dzvinkatema@gmail.com*

Обґрунтовано необхідність дотримуватись основних дидактичних і методичних принципів під час створення сучасних навчальних матеріалів. На прикладі навчально-методичного комплексу, розробленого викладацьким колективом Українського католицького університету, розглянуто труднощі, на які можуть натрапити розробники сучасних підручників з української мови як іноземної, та запропоновано шляхи їх ефективного подолання.

Ключові слова: українська мова як іноземна (УМІ), навчально-методичний комплекс (НМК), дидактичні принципи, методичні принципи.

Серед основних дидактичних засобів викладання іноземних мов вагоме місце посідають навчальні посібники та підручники. Якщо методика викладання іноземних мов у світі має чималу історію та здобутки, то українська лінгводидактика усе ще перебуває на стадії активного пошуку оптимальних методів, прийомів та засобів викладання української мови як іноземної.

Стаття присвячена спільному проекту викладацького колективу Українського католицького університету. Десятиліття існування при університеті Школи української мови та культури, у якій українську мову викладають як іноземну, дало змогу викладачам за цей час виокремити найважливіші проблеми та потреби навчального процесу, розробити певний обсяг власного лінгводидактичного матеріалу, а основне, усвідомити необхідність об'єднання усіх напрацювань у єдиний комплекс навчальних підручників, який би допоміг методично та послідовно проводити курс від початкового до найвищого рівня, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4]. Так виникла ідея створення навчально-методичного комплексу з вивчення української мови як іноземної. Процесу укладання цього комплексу передувало детальне ознайомлення та аналіз найсучасніших аналогічних підручників з інших іноземних мов провідних видавництв світу, які спеціалізуються на методичній літературі та участь авторів майбутнього комплексу в семінарах та вебінарах відомих методистів сьогодення. Отже, спираючись на багатолітній досвід з укладання навчальних посібників іноземних та українських фахівців, команда УКУ започаткувала проект створення навчально-методичного комплексу, у якому спробує поєднати світові та українські досягнення у методиці викладання іноземних мов з українським лінгвістичним матеріалом.

Метою нашого підручника є комплексне формування вмій та навичок студента у всіх видах мовленнєвої діяльності: усного мовлення, читання, аудіювання та письма. Досягненню цієї мети мала б сприяти, зокрема, і чітка структура НМК: поділ матеріалу

не лише на тематичні блоки (уроки), але й однотипний розподіл матеріалу у межах кожного уроку за видом мовленнєвої діяльності, який відпрацьовують. Кожен урок підручника складається зі семи однакових блоків: 1) вивчення нової лексики та аудіювання; 2) вивчення нової граматичної теми; 3) читання українознавчого тексту; 4) вивчення іншої граматичної теми; 5) читання текстів на загальну тематику; 6) вивчення комунікативних моделей; 7) розвиток навичок письма. Це, звичайно, не передбачає ізольованого тренування лише однієї з навичок у межах підрозділу, проте така чітка структурованість викладу матеріалу оптимізує його систематизацію та свідоме засвоєння студентом. Це також допомагає протягом курсу задовольнити потреби кожного студента та допомогти йому досягти власної мети навчання: чи то вміння вирішувати повсякденні проблеми спілкування в мовному середовищі (як у країні, мова якої вивчається, так і в діаспорі), чи то використання мови як інструменту набуття професійних знань (зокрема, політологічні, історичні, економічні, антропологічні дослідження регіону, а також робота в дипломатичному корпусі).

Аналізуючи наявні підручники, ми виявили, що багато з них орієнтовані або на певну групу студентів із знанням конкретної мови (наприклад, підручники для англомовної, німецькомовної, польськомовної, російськомовної аудиторії) ыншы призначені для студентів з „українським способом мислення” (підручники, у яких не пояснюються реалії чи не беруться до уваги порівняльні характеристики структур інших мов у зіставленні з українською). Наша робота – це спроба створити універсальний підручник, зорієнтований і на окремих студентів із різними рідними мовами, і на багатомовні групи з різним мовленнєвим досвідом і фоновим знанням культури та історії України. Тож у підручнику українська мова є як об’єктом, так і засобом навчання.

Викладання іноземних мов ґрунтується на цілій низці дидактичних та методологічних принципів, комплексне використання яких забезпечує ефективність навчального процесу. Розробляючи власний навчально-методичний комплекс, колектив авторів намагався якомога повніше охопити більшість із цих принципів, спираючись на найбільш важливі для викладання української мови як іноземної загалом.

Одним із найважливіших у навчальному процесі є *принцип свідомості*. Саме свідоме навчання сприяє сприйняттю та розумінню студентом нових концептів та мовних явищ. Своєю чергою, лише той матеріал, який студент засвоює свідомо, „автоматично стає мовленнєвою навичкою” [8: 10], що і є запорукою його активного використання у нових ситуаціях. Як зазначав основоположник дидактики Я. Коменський, головною ознакою свідомого знання є не лише розуміння матеріалу, але й його активне застосування на практиці [5]. Тому для успішної реалізації принципу важливими вважаємо два чинники: з одного боку, цілеспрямоване сприйняття та розуміння матеріалу студентом, а з іншого боку, осмислений підбір та виклад матеріалу викладачем, забезпечення його свідомого аналізу та вправлення. Усвідомлюючи відповідальність за реалізацію принципу свідомості під час навчання за сучасним підручником, автори змушені ретельно підбирати мовний та мовленнєвий матеріал, намагатися логічно і природно їх поєднати, аби полегшити студентові розуміння системи іноземної мови та допомогти йому порівняти різні (рідну чи іншу, уже вивчену іноземну з українською) мовні системи. Таке навчання сприятиме виникненню „позитивного мовного переносу” та допомагатиме „у подоланні міжмовної інтерференції” [3]. Попередній порівняльний аналіз деяких індоєвропейських мов з українською дав змогу авторам НМК визначити найбільш

проблемні елементи різних рівнів останньої для вивчення іноземцями. Це уможливило подати мовленнєвий матеріал із погляду студента-іноземця, а не людини, для якої українська є рідною. Адже вивчення української мови українськими студентами передбачає опанування власне системи мови, тоді як вивчення мовної системи іноземної мови відбувається через мовленнєвий матеріал. Звідси випливає, що застосування саме індуктивного методу навчання у нашому підручнику повинно переважати над дедуктивним. Насамперед студент знайомиться з окремими прикладами вживання конкретної граматичної структури у фразах, реченнях чи повноцінних текстах різної форми, а потім порівнює та систематизує виявлені зразки і, врешті, формулює припущення щодо закономірностей. Завдання наступних практичних завдань – спростувати або підтвердити гіпотези студента, а також забезпечити повноту його знань та стійкість конкретних навичок. Як зазначає Є. Плотніков, „обов'язковою умовою застосування індуктивного методу є спеціальне структурування навчального матеріалу, що здатне забезпечити засвоєння граматичних структур студентами у послідовності від простого до більш складного” [7:163]. Тож тексти, які вводять нові граматичні конструкції, не мають бути обтяженими новими лексичними одиницями чи структурно складними конструкціями, дозволяючи студентові зосередитися виключно на матеріалі, який вони вивчають. Сам граматичний матеріал треба подавати, використовуючи елементи наочності, наприклад, таблиці, діаграми, графіки чи навіть асоціативні малюнки.

З погляду Я. Коменського, найголовнішим принципом ефективного навчання є *принцип наочності*. Саме на ньому ґрунтується його „золоте правило дидактики”: „Все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями” [5: 279]. Саме до таких об'єктів вивчення, які сприймаємо мультисенсорно, і належить мова. Оскільки для сприйняття та передачі інформації людина зазвичай задіює зір і слух, окремо чи комбіновано, то щонайменше ці два канали сприйняття мають активуватись у процесі вивчення мови. Відповідно до мультисенсорного підходу, різні види мовленнєвої діяльності у підручнику вивчають синхронно. Відтак, у багатьох завданнях одночасно поєднано аудіювання та/або читання, та/або письмо, та/або говоріння. Так відтворюється природне мовне середовище і процес навчання стає значно ефективнішим. Адже доведено, що завдяки зоровому сприйняттю засвоюється 15% інформації, завдяки зоровому – 25%, а завдяки комплексному – аж 65% інформації. Окрім використання у підручнику слухової та зорової наочності, навчально-методичним комплексом передбачено подальшу розробку відеокурсу, який уже буде створювати зорово-слухову наочність іншого типу. Відтак, студент зможе засвоювати різні аспекти мови комплексно: її звукове та інтонаційне оформлення, водночас спостерігаючи та засвоюючи навіть артикуляцію та жестикуляцію мовців, її лексико-семантичну та граматичну структуру, а також функціонування усіх цих елементів у мовленні.

Сучасні підручники передбачають використання і мовних, і немовних компонентів наочності. До останніх відносимо велику кількість супроводжувального предметно-зображального матеріалу: фотографій, малюнків, коміксів тощо. Такий матеріал не просто робить навчальний процес цікавим та яскравим, але й слугує таким собі мнемонічним прийомом, коли певний мовний матеріал у процесі засвоєння асоціюється з конкретною ілюстрацією, що, своєю чергою, полегшує процеси запам'ятовування та згадування. Знаний семіотик Р. Барт вважав, що в комплексі

„зображення-слово” лексичний елемент слугує „закріпленням, опорою” („anchorage”) концепту візуального елемента [2]. Вважаємо, що у навчальному підручнику, який поєднує мовний матеріал з ілюстративним, останній аналогічно використовується саме як „якір” (від слова „anchorage” – скидання якора), який закріплює набуті знання за допомогою асоціацій.

Не менш важливим для навчального процесу є *принцип відповідності або доступності*. Підбір матеріалу до підручника повинен обов’язково проводитись із врахуванням попереднього мовного досвіду студента, рівня сформованості в нього комунікативної компетенції. Саме цьому сприяє багаторівнева структура сучасних підручників, яка дає змогу розпочати або продовжити процес навчання на будь-якому етапі. Підбір вправ і завдань повинен ґрунтуватися на уже відомому матеріалі з покроковим введенням нового, невідомого, поступово ускладнюючи його зміст та збільшуючи обсяг. Орієнтуватися потрібно на середні здібності студента, адже „складність завдання повинна відповідати рівню готовності студентів його виконати” [6: 99] Доступність підручника передбачає також легкість викладу матеріалу, чіткість пояснення теорії та однозначність формулювання завдань.

Важливе значення для успішності навчального процесу, безсумнівно, має активна участь у ньому самого студента. Основним джерелом такої активності є мотивація. З одного боку, вона може бути внутрішньою, тобто зумовленою власним бажанням задовольнити свої пізнавальні потреби, а з іншого, зовнішньою – необхідністю реалізувати комунікативні потреби у соціумі, виконувати свої професійні обов’язки чи, як це часто буває із студентами підліткового віку з діаспори, через зовнішні переконування родичів у доцільності вивчати мову. Тут варто зазначити, що саме чітка внутрішня мотивація студента є провідним чинником ефективного навчання. Однак, якщо внутрішня мотивація є не надто сильною, стимулювати активність студента покликаний саме викладач. Його завдання полягає в організації навчального процесу так, щоб викликати свідоме бажання здобувати знання, а також максимально зацікавити студента, породжуючи в нього підсвідомий інтерес до предмета. З цією метою у процесі навчання доцільно використовувати сучасні методики, технології та засоби, одним з яких і є сучасний підручник, який включав би всі ці чинники.

Доцільним під час укладання підручника української мови як іноземної є дотримання *принципу послідовності та систематичності*. Нові знання повинні ґрунтуватися на уже засвоєних і ставати основою для здобуття наступних. Це передбачає попереднє детальне планування навчального процесу з подальшою розробкою типології вправ і завдань, їхнім розподілом по уроках та блоках, а також підбором комунікативного мінімуму та текстотеки відповідно до рівня мовної компетенції студента. Виклад матеріалу повинен бути логічним та послідовним, без порушення зв’язку між новим та вже вивченим.

Принцип систематичності пов’язаний і з *принципом повторюваності*. Рівень засвоєння знань та навичок визначається не тільки ступенем розуміння студентом матеріалу, а й вмінням використовувати його в нових мовленнєвих ситуаціях. Саме цьому сприяє систематичне повторення попередньо вивченого мовного матеріалу в різних типах вправ. Структура сучасного підручника іноземної мови передбачає регулярне повернення до вже вивченого, до вже засвоєних знань та сформованих навичок студента, але не просте відтворення пройденого лексичного та граматичного матеріалу, а через використання його в нових комунікативних ситуаціях. Тож кожен наступний урок підручника, як і кожен наступний рівень навчально-методичного

комплексу, буде логічним продовженням попереднього, а всі вони разом творитимуть довершену систему.

Саме завдяки реалізації принципів систематичності, послідовності та повторюваності запропонований навчально-методичний комплекс передбачає можливість почати вивчення мови не лише з початкового рівня, але й продовжити розвивати вже попередньо набуті до вищих рівнів вміння та навички на будь-якому етапі навчального процесу. Відтак, перші уроки кожного рівня НМК (окрім початкового) ґрунтуються на комунікативному мінімумі, викладеному на попередніх рівнях, даючи можливість студенту повторити раніше засвоєне, або довчити пропущене. Таким чином, створюється певна точка опори для подальшого процесу навчання. Беручи до уваги велику кількість т. зв. „фальшивих початківців” серед студентів української як іноземної (в основному, йдеться про людей з діаспори, які уже мають певний досвід у вивченні та/або використанні мови, базовий рівень НМК починається з частини „Вступ”, яка слугує певним плацдармом для початку вивчення мови такими студентами. Ця частина поєднує у собі фонетичний, лексичний, граматичний та комунікативний матеріал, яким зазвичай володіють студенти на рівні усвідомлених залишкових знань від попереднього курсу або неусвідомлених знань, здобутих завдяки зануренню у мовне середовище.

Запропонований НМК створено відповідно до *принципу диференціації та індивідуалізації*. Визначення рівня мовленнєвої компетенції у студента на початку навчального процесу допоможе обрати відповідну саме для нього частину комплексу з урахуванням попереднього мовленнєвого досвіду, набутих умінь і навичок, а також його мотивації. Велика кількість різних вправ у робочому зошиті дає змогу викладачеві робити індивідуальну підбірку завдань для кожного студента, враховуючи його потреби. Підбір текстотеки підручника (як вербальної, так і невербальної) відбувався з урахуванням можливих зацікавлень студентів різних етнічних, соціальних і вікових груп. Теми уроків відзначаються актуальністю, а тексти є не лише українознавчими, але й загальнопізнавальними.

НМК укладено з дотриманням *принципу науковості*. У методах подання матеріалу використано найновіші досягнення педагогіки, методики, психології, риторики та графічного дизайну. Підручник дозовано наповнений необхідною мовознавчою термінологією. Текстотека ж включає в себе елементи, які спрямовані на пізнання світу в цілому, на обговорення спірних наукових питань та загальнолюдських проблем.

Не залишився без уваги і *принцип зв'язку теорії з практикою*, який вимагає розуміння студентом теорії та вміння її застосувати на практиці. Цей взаємозв'язок дуже тісний і виявляється в різних комбінаціях. Так, виконання студентом практичного завдання на дотеоретичному етапі мотивує його, викликає розуміння необхідності оволодіння певними теоретичними знаннями. Саме так побудоване в підручнику введення кожної нової граматичної теми: спочатку граматичне явище подається у конкретній комунікативній ситуації, а тоді вже пояснюється. Виконання студентом практичних завдань одночасно із вивченням теорії сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу. Відтак, граматичні правила у НМК не подані у вигляді готових правил, а стимулюють студента до самостійного формулювання певних закономірностей за допомогою індуктивних методів. Виконання студентом практичних завдань на базі уже засвоєного матеріалу формує в нього вміння застосовувати теоретичні знання на практиці. У підручнику переважають не механічні тренувальні завдання, а власне творчі, націлені на використання вивченого матеріалу в

мовленнєвих ситуаціях, наближених до реальних. Зокрема, студенти вчать застосовувати на практиці мовний матеріал у формі рольових ігор, дискусій, діалогічного та монологічного мовлення, презентацій та письмових робіт офіційного та неофіційного стилю.

Специфікою нового НМК є відображення у ньому не лише дидактичних принципів навчання, але й методичних. Зокрема, першочерговим завданням авторів було дотримання *принципу комунікативної спрямованості навчального процесу*. Така спрямованість передбачає опору саме на мовлення як форму спілкування. Ефективний розвиток комунікативних навичок можливий лише завдяки максимальному наближенню мовленнєвих ситуацій до реальних, із залученням різних етапів та умов природного комунікативного процесу, починаючи від вмотивованості висловлювання, його націленості на конкретного адресата і закінчуючи конотативним забарвленням та варіативністю. За допомогою різного типу завдань і вправ наш підручник покликаний спонукати студента до вирішення реальних проблем та завдань спілкування.

У безпосередній єдності з принципом комунікативної спрямованості реалізується і *принцип когнітивної спрямованості навчального процесу*. Цей принцип, зокрема, вимагає від авторів підручника зважати на особливості пізнавального процесу студента, який вивчає іноземну мову. Хоч він і підпорядкований комунікативному, проте виявляється „за необхідності пошуку аналогів, які полегшують засвоєння, чи виявленні відмінних рис з метою виникнення інтерференції”[3].

У процесі написання підручника з української мови як іноземної важливим є *принцип автентичності навчальних матеріалів*, якого, проте, не просто дотримуватись. Саме автентичний матеріал, як жодний інший, створює природне навчальне середовище, тим самим оптимізуючи процес набуття студентом комунікативних навичок. Проте підбір та систематизація вже готових авторських текстів є дуже складним та не завжди успішним. Найбільше зусиль у цьому процесі вимагає текстотека нижчих рівнів підручника. Адже серед новочасних лінгводидактичних матеріалів УМІ існує велика прогалина щодо розробки порівневих літературних збірок чи читанок. Використання ж у підручнику авторських текстів, неадаптованих для студентів-іноземців, унеможливило б дотримання принципу відповідності та доступності. Під автентичністю матеріалів нашого НМК маємо на увазі не лише підбірку текстів авторитетних письменників, журналістів, науковців тощо, яка переважає на вищих рівнях підручника, а й власну творчість авторів комплексу як носіїв мови.

Відповідно до методичного *принципу ситуативно-тематичного упорядкування та репрезентації навчального матеріалу*, кожен рівень підручника містить дванадцять-чотирнадцять комунікативних тем, на базі яких послідовно і логічно розвиваються різні види мовленнєвої діяльності. При цьому погоджуємося з Л. Антонів, що збереження смислової лінії у межах кожної теми та усіх її блоків є необхідним, оскільки „зумовлено методичною доцільністю, яка вимагає подавати навчальний матеріал цілісно і поетапно, причому цілість має виявлятися у кожному модулі й у кожному виді мовленнєвої діяльності” [1: 18].

Для досягнення високого рівня мовної компетенції студентіві недостатньо оволодіти лише лінгвістичними знаннями. Процес вивчення іноземної мови неможливий без залучення соціокультурного матеріалу. Саме в цьому і полягає *принцип взаємопов'язаності навчання мови і культури*. Лише розуміння культурного контексту, у якому подається мова, дає змогу студентіві свідомо сприйняти нові мовні явища та осмислено використовувати їх у мовленнєвих ситуаціях. Часто головною або

ж додатковою функцією текстів запропонованого НМК, незалежно від їхньої форми, є власне інформування студента про українські традиції, звичаї, обряди, історичні події, визначні місця, відомих особистостей тощо. Таке широке представлення української культури ознайомлює студента з різними сферами життя в Україні, водночас демонструючи різні стилі мовлення.

Багаторівнева структура підручника забезпечує дотримання у процесі навчання *принципу уваги до лінгвістичного та навчального досвіду студентів*. Попередньо здобуті знання можуть не лише стати підвалинами для подальшого вдосконалення мовної компетенції, але й допомогти активізувати вже вироблені стратегії навчання, а також застосувати у новому курсі засвоєні студентом мовленнєво-мисленнєві механізми: сприйняття, вибору, комбінування, продукування, коротко-часної пам'яті.

Узагальнюючи усе попередньо сказане, мусимо визнати, що створення нового підручника чи НМК – це кропіткий та довготривалий процес, який вимагає ґрунтовної попередньої підготовки та досвіду викладання. На етапі розробки, підбору та систематизування матеріалу до уваги потрібно брати не лише його цікавість і новизну, але й відповідність дидактичним та методичним принципам викладання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. На перехресті мови і культури: урок української мови як іноземної / О. Антонів // Українська мова у світі. – Львів, 2012. – С. 17–21.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика [пер. с франц. С. Зенина]. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Жовтюк Н. Дидактико-методичні принципи формування лексичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_zhovtyuk.pdf (05/04/2013)
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. [Под ред. А. Пискунова (отв. ред), И. Кирашка, Б. Куяла, Д. Лордкипанидзе, А. Чумы; Сост.: Э. Днепров, И. Кирашек, М. Кузьмин, Д. Чапкова.]. – М. : Педагогика, 1982. – Том 1. – 652 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Плотніков С. О. Індукція та дедукція як методи формування іншомовної рецептивної граматичної компетенції майбутніх учителів / С. О. Плотніков // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 29 : зб. наук. праць / за ред. В. І. Гончарова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 162–166.
8. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 8–13.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 12.02.2014
прийнята до друку 19.02.2014

ADHERENCE OF A MODERN TEXTBOOK OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO DIDACTIC AND METHODIC PRINCIPLES

Mariana Burak

*Ukrainian Catholic University,
School of Ukrainian Language and Culture,
29 Stryjska Str., room 313, 79011 Lviv, Ukraine
phone: 032 240 99 40
email: dzvinkatema@gmail.com*

In this article the necessary conformity of modern educational materials to main didactic and methodic principles is proven by the example of a new textbook, presented by a team of teachers from the Ukrainian Catholic University. A number of problems in the creation of a modern effective textbook are raised as well proposed ways to solve them.

Key words: Ukrainian as a foreign language, educational and methodic complex, didactic principles, methodical principles.

СОБЛЮДЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Марьяна Бурак

*Украинский католический университет,
Школа украинского языка и культуры,
ул. Стрийська, 29, комн. 313, 79011 Львов, Украина
тел.: 032 240 99 40
эл. почта: dzvinkatema@gmail.com*

В статье обосновывается необходимость соответствия современных учебных материалов основным дидактическим и методическим принципам на примере учебно-методического комплекса, разработанного в Украинском католическом университете. Рассматриваются проблемы создания современных эффективных учебников по украинскому языку как иностранному и предлагаются способы их решения.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, дидактические принципы, методические принципы.

УДК 37.016:811.161.2'243'23

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ЗІ
СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО
ВІДДІЛЕННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН**

Віра Коваленко, Іванна Костюк, Маргарита Масюкевич, Ольга Ценюх

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
Інститут післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки,
Центр міжнародної освіти,
підготовче відділення для іноземних громадян,
вул. Січових стрільців, 16, 79000 м. Львів, Україна
тел.: 032 271 25 07
e.l. пошта: pisis.lnu@gmail.com, kovalenkovr@gmail.com*

Розглянуто проблеми укладання підручників з дисциплін гуманітарного і природничого профілів для студентів підготовчих відділень для іноземних громадян. Запропоновано єдиний підхід до укладання таких підручників, подано зразки завдань.

Ключові слова: підручники, іноземні студенти, підготовче відділення.

Дискусія щодо викладання української мови як іноземної (УМІ) стосується переважно загального, базового курсу, державного стандарту з української мови як іноземної, рівнів володіння УМІ тощо. Осторонь активних наукових дискусій залишаються проблеми викладання спеціальних дисциплін для студентів-іноземців як на підготовчому відділенні, так і на різних факультетах університетів. Адже очевидно, що навіть попри максимальні старання викладачів і студентів-іноземців опанувати українську мову за вісім тижнів (коли вводяться перші спеціальні дисципліни на підготовчому відділенні), та й навіть за рік (до початку навчання на профільних факультетах) на рівні з українськими абітурієнтами та студентами неможливо. Спорадично це питання розглядають у фаховій літературі і обговорюють на конференціях, але системного підходу наразі немає. Тому вбачаємо нагальну потребу опрацювати методику викладання спеціальних (фахових) дисциплін на початковому етапі в системі підготовчого відділення для іноземних громадян, розробляти підручники і посібники зі спеціальних дисциплін для такої категорії слухачів.

Саме над цим зараз активно працюють викладачі підготовчого відділення для іноземних громадян Центру міжнародної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. І тут ми зіткнулися з низкою засадничих проблем – від створення навчальної програми, змістового наповнення, використання спеціальної термінології до лексико-граматичного супроводу процесу навчання і кореляції з базовими дисциплінами. Якщо фахові аспекти, зокрема предметне наповнення програм і уживання термінів спеціальних дисциплін, документально регламентовані [5; 6], то чіткої універсальної концепції викладання спеціальних дисциплін і укладання предметних підручників для студентів-іноземців, на жаль, не існує. Метою навчальних програм, посібників і підручників визначають, переважно, ознайомлення студентів-іноземців з основними поняттями та категоріями відповідних дисциплін, формування у студентів правильних уявлень про сучасний світ, про місце України у ньому [7: 4]. З

цим погодитися категорично не можемо, адже студенти-іноземці підготовчих відділень – це особи, які здобули базову освіту і базові знання із загальноосвітніх дисциплін (не йдеться зараз про мову викладання), тобто **вже ознайомлені** з основними поняттями та категоріями.

Тому завдання викладачів-предметників на підготовчих відділеннях для іноземних громадян бачимо передусім у тому, щоб **актуалізувати** здобуті раніше знання і систематизувати, структурувати їх відповідно до бажаного майбутнього напрямку вищої освіти та вимог української вищої школи. І лише частково **ознайомити** з новим матеріалом, розширити і поглибити професійно орієнтовані знання. Останнє твердження стосується насамперед гуманітарних дисциплін, зокрема географії та історії, вивчення яких у середній ланці освіти традиційно є регіонально орієнтованим. Тобто іноземні студенти з країн Східної Азії чи Латинської Америки зазвичай недостатньо володіють фактичним матеріалом щодо фізичної, соціально-економічної географії чи історії Європи, яким приділяється значна увага в українській освіті.

З іншого боку, неможливим і недостатнім є лише переклад фахової термінології і вивчення галузевої лексики, оскільки структура і лексичне наповнення науково-популярних і спеціальних наукових текстів вимагають на початковому етапі тривалої і скрупульозної роботи студентів-іноземців під керівництвом викладача-мовника. Недостатній рівень володіння українською мовою на етапі навчання на підготовчому відділенні для іноземних громадян не дає можливості ефективно використовувати ті методи і підходи, які практикують викладачі фахових дисциплін у роботі з українськими абітурієнтами.

Засадничим положенням у роботі над програмами, посібниками і підручниками для студентів підготовчого відділення для іноземних громадян, на нашу думку, має стати співпраця викладачів-предметників і викладачів-мовників. Укладання підручників і посібників зі спеціальних дисциплін має ґрунтуватися на інтегрованому мовно-галузевому підході. Саме це сприятиме успішній психологічній професійно-спрямованій адаптації студентів-іноземців до подальшого кількарічного навчання в Україні.

Адаптаційні проблеми студентів-іноземців у процесі навчання у вищій школі вже неодноразово ставали предметом психолого-педагогічних досліджень. Основною проблемою, зокрема, у змішаних групах, де іноземні студенти становлять лише незначну частку поруч із українцями, стає традиційна для України лекційна форма проведення занять. Швидкий темп мовлення лектора, недостатня обізнаність із професійною і науковою лексикою, невміння швидко аналізувати усне мовлення, «відкидати» неважливу інформацію і фіксувати значущу значно ускладнює навчання іноземних студентів на профільних факультетах і знижує їхні успіхи. Вирішення цих проблем лежить, без сумніву, у створенні спеціальних, фахових навчальних посібників, акцент у яких, однак, припадав би на українську мову. Це мають бути мовні посібники, основані на професійній лексиці. Така робота ведеться зараз у багатьох університетах України. Зокрема, О. А. Білоус із Сумського державного університету наголошує на системному підході до укладання навчальних посібників зі спеціальних дисциплін і наводить такі рекомендації: адаптувати тексти відповідно до рівня володіння українською мовою іноземними студентами; розробити і витримати єдину для всього напрямку підготовки структуру дотекстових і післятекстових завдань; використовувати елементи наочності для швидшого засвоєння термінології; а також стимулювати самостійну роботу студентів з текстами [1: 3].

Саме в такому напрямі ведеться науково-методична робота на підготовчому відділенні для іноземних громадян у Львівському національному університеті імені Івана Франка. У 2011 році вийшов навчальний посібник з математики колективу авторів, у передмові до якого зазначено: „Адаптація матеріалу першого розділу є максимальною і в цілому відповідає 9-му тижню від початку занять українською мовою після вивчення вступного граматичного і фонетичного курсів української мови. Посібник дозволяє організувати активну лексичну роботу на заняттях з математики” [4 : 5]. Зараз триває робота над посібниками гуманітарно-природничого циклу, зокрема з основ економіки, фізичної та соціально-економічної географії, біології, особливості яких є поглиблена робота з текстами.

Курси з основ економіки, географії і біології вводяться як другі або треті спеціальні навчальні дисципліни на відповідних напрямках підготовки. Це відповідає у середньому, 10-му тижню навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні. Щоб полегшити адаптацію студентів-іноземців до нових умов навчання (новий викладач, інший темп мовлення, спосіб викладу матеріалу; якісно новий, насичений науковою лексикою матеріал), граматичний „старт” посібників ми розпочинаємо з 8-го тижня навчання української мови (базовий знахідний відмінок, суб’єктно-об’єктні відношення).

У перших частинах посібників, призначених для роботи в першому семестрі, граматичний і синтаксичний матеріал подається з середнім відставанням на 2 тижні від програми базового курсу української мови. Проте цей розрив поступово скорочується таким чином, щоб наприкінці вивчення вступних курсів із фахових дисциплін іноземний студент міг самостійно успішно працювати з науково-популярними та науковими текстами певного профілю. Таке відставання на першому етапі вивчення фахових дисциплін сприяє подоланню психологічного бар’єру перед новими текстами, оскільки спеціальна лексика і наукові синтаксичні конструкції накладаються на вже достатньо добре опрацьований і закріпленний граматичний матеріал.

Не менш важливою є і попередня цілеспрямована підготовка до вивчення фахових дисциплін. Зазвичай викладач-мовник працює від основної, початкової форми слова до інших граматичних форм (більшість граматичних завдань передбачають утворення форм множини, знахідного, місцевого, орудного відмінків іменника, прикметника, займенника, особових форм дієслова тощо). Напередодні введення фахових дисциплін доцільно звернути особливу увагу на відновлення початкової форми слів на основі інших граматичних форм. Це допоможе студентам у майбутній самостійній роботі з новими текстами за допомогою словника.

Структура посібників, кількість, розташування і змістове наповнення тем зумовлені вимогами навчальних планів і програм [5; 6].

Кожна тема поділяється на кілька блоків.

Блок 1. Текст і завдання для роботи з текстом.

При доборі навчальних текстів для студентів-іноземців, зокрема, на початковому етапі вивчення фахових дисциплін варто орієнтуватися на такі характеристики: типізована інформативність, стійка композиція, певний набір мовних засобів, які виражають типовий зміст [2: 71] і чітка структурованість матеріалу. Рівень адаптації з часом зменшується і регламентується здатністю студентів розуміти прочитаний текст. Де це можливо (географія, біологія), тексти доповнено ілюстративним матеріалом, що значно полегшує розуміння вербальної інформації.

Дотекстова робота у кожній темі традиційно передбачає ознайомлення з новими термінами, зі словами і словосполученнями, значущими для цієї теми. Водночас

проводиться актуалізація раніше вивченого лексичного і граматичного матеріалу. Слова і словосполучення для читання подані у семантичному і логічному зв'язку, наприклад: *управління, управляти, керувати; політика, політичний, політична економіка; територія, обсяг території, площа; суходіл, суша; океан, світовий океан; хмара, хмарний, хмарний день, хмарне небо; хмарність; сонце, сонячний, сонячний день, сонячна погода; бачити, зображати, зображено, зображення*. Таким чином, студент-іноземець бачить семантичний зв'язок між спільнокореновими словами, збагачує власний лексичний запас синонімами і синонімічними конструкціями, повторює граматичні форми, типові для наукового стилю мовлення, зокрема важкий для вивчення родовий відмінок. Також активуються моделі типового слововживання.

Післятекстові завдання спрямовані на перевірку розуміння прочитаного. Характеристики рівнів розуміння мовленнєвої інформації сформулювала свого часу І. Я. Зімня [3]. Розуміння тексту градується з огляду на глибину проникнення у смислове інформаційне поле запропонованого тексту. Традиційно виділяються чотири рівні розуміння тексту. Перший рівень – найбільш загальний; це поверхнєве розуміння того, про що йдеться в тексті. Другий рівень – це розуміння основного змісту прочитаного, про що розповідається в тексті. Третій рівень – розуміння засобів і способів вираження змісту тексту. І четвертий рівень, вищий, – осягнення основного смислу, повне розуміння того, що хотів сказати автор.

Післятекстові завдання ґрунтуються саме на цих рівнях глибини розуміння тексту. Перш за все, це питання до тексту. Питання до тексту в межах перших тем є переважно прямі. Вони спрямовані на з'ясування об'єкта і предмета обговорення (що вивчає наука чи її галузь, які методи використовує тощо), що в цілому відповідає першому і другому рівням розуміння тексту. Як приклад подаємо текст і питання до першої теми з географії:

Наука географія

Ми живемо на планеті Земля. Наша планета є у Сонячній системі.

Географія – це наука, яка вивчає природу, населення, господарство нашої планети.

*Ще у III ст. до нашої ери давньогрецький учений Ератосфен Киренський запропонував назвати науку про Землю **географія**. Це два грецькі слова: “гео” – земля та “графо” – писати, описувати, тобто – описувати землю. Мандрівники описували не тільки природу і рельєф, а також людей, їхнє життя, господарство, соціальні відносини. Тому сучасну географію поділяють на фізичну і соціально-економічну.*

Фізична географія вивчає рельєф, природу землі.

Соціально-економічна географія вивчає населення і господарство світу.

Дайте відповіді на питання:

1. Де ми живемо?
2. Як називається наша планета?
3. Що вивчає наука географія?
4. На які частини поділяється географія?
5. Що вивчає фізична географія?
6. Що вивчає соціально-економічна географія?

Поступово зростає складність текстів і рівень розуміння його студентами, а відтак і складність запитань. У роботі зі студентами викладач переходить від перевірки розуміння прочитаного тексту до аналізу отриманої інформації і синтезу власних суджень українською мовою. Питання стають непрямими, а відповідь на такі питання

вимагає чіткого розуміння змісту прочитаного і усвідомлення граматичних форм і конструкцій, застосованих для вираження цього змісту.

Засвоєнню навчального матеріалу, кращому запам'ятовуванню та систематизації інформації також сприяють завдання на встановлення відповідностей, наприклад:

Встановіть відповідності:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Риби, комахи, птахи, звірі – | a) мікроорганізми; |
| 2. Квіти, трава, дерева – | б) тварини; |
| 3. Ботаніка, зоологія, мікробіологія, анатомія... → | в) біологічні науки; |
| 4. Бактерії, віруси – | г) рослини |
- 1) __; 2) ____; 3) ____; 4) ____.

Для закріплення вивченого пропонуються завдання у формі таблиць і схем, які студенти можуть виконувати як під керівництвом викладача, так і самостійно. Такі завдання дають змогу в системній формі виокремити головні поняття і визначення у певній темі. Це, зокрема, завдання, які передбачають доповнення таблиць необхідними термінами чи термінологічними сполученнями:

Назвіть галузі машинобудування. Потрібні слова знайдіть у тексті.

<i>Що виготовляє?</i>	<i>Галузь машинобудування</i>
<i>Виробляє трактори</i>	
<i>Виробляє верстати</i>	
<i>Виробляє кораблі (судна)</i>	
<i>Виробляє автомобілі</i>	
<i>Виробляє літаки та ракети</i>	
<i>Виробляє поїзди і вагони</i>	
<i>Виробляє комп'ютери, телефони, годинники, телевізори, фотоапарати тощо</i>	
<i>Виробляє зброю і військову техніку</i>	

Встановіть відповідності:

<i>1. Основою всіх економічних наук є</i>	<i>a) політична економіка</i>
<i>2. Національну економіку вивчає</i>	<i>б) господарство</i>
<i>3. Наука про політичні відносини – це</i>	<i>в) економічна теорія</i>
<i>4. „Економіка” означає</i>	<i>г) менеджмент</i>
<i>5. Організація виробництва і збуту продукції – це</i>	<i>д) макроекономіка</i>

Звернути увагу студентів на важливу інформацію, сприяти її повторенню й уведенню у відповідний контекст мають і завдання на доповнення речень. На початковому етапі вивчення спеціальних предметів такі завдання мають довідкову лексичну частину – відсутні у тексті слова, з-поміж яких студент обирає потрібне. У подальшому студенти виконують такі завдання, використовуючи вже засвоєну лексику (без довідки):

Вставте пропущені слова. Запишіть текст у зошит.

Клімат на нашій ... різний. Розрізняють ... кліматичних поясів - це ..., ..., ..., ..., ..., ..., Україна розташована у ... поясі. А на півдні ... субтропічний Є чотири пори року ..., ..., ...,

Найбільша кількість ... випадає на заході ..., в Карпатах, на березі ... і Азовського Найтепліше в ... і в Це тому, що ... не пропускають ... повітря з ... і зі сходу.

Погода в Україні

Наприкінці першого семестру вводяться відкриті творчі завдання, які передбачають на основі прочитаного тексту, його структури і логіки викладу, а також засвоєної наукової лексики українською мовою, з одного боку, і масиву інформації, здобутого студентами у процесі навчання на батьківщині рідною мовою, з іншого боку, самостійне компонування текстів на задану тему, підготовку повідомлень і розповідей про рідну країну чи регіон проживання.

Відповідайте на питання (усно):

1. Розкажіть, яка тепер пора року в Україні?
2. Яка сьогодні погода? А яка була вчора?
3. Яка пора року у вашій країні?
4. Чи знаєте ви, яка зараз погода у вашому рідному місті?
5. Яку пору року ви любите? Чому?
6. Яка погода вам подобається?

Напишіть розповідь „Клімат моєї країни” за планом.

План

1. У якому кліматичному поясі розташована країна?
2. Пори року.
3. Погода влітку.
4. Погода взимку.
5. Види опадів у вашій країні.

Блок 2. Граматичні завдання, які побудовані на лексичному матеріалі кожної теми.

Граматичним завданням приділено особливу увагу у перших частинах фахових посібників, які призначені для роботи в першому семестрі. Самі ж граматичні завдання за формою і змістом наближені до тих, які студенти виконують на заняттях з української мови: написати слова чи словосполучення у певній граматичній формі; доповнити текст запропонованими словами у відповідній формі; утворити споріднені семантично слова різних частин мови (прикметник від іменника) тощо; скласти речення з поданих слів, наприклад:

Завдання 1. Утворіть словосполучення за зразком і запишіть у зошит:

Поверхня, земля – поверхня землі; частина, суходіл – ; форма, рельєф – ; частина, континент – ; частина, океан – ; карта, світ – ; північ, країна – ... ; південь, Україна –

Завдання 2. Запишіть подані слова у родовому відмінку однини й у місцевому відмінку однини.

Планета, суходіл, карта, частина, зміст, куля, модель, інформація, поверхня, суша, океан, територія.

Завдання 3. Перепишіть текст. Поставте слова з дужок у правильну форму.

Ми живемо на (планета) Земля. Форма (наша Земля) – куля. Глобус – це модель (земна куля). Карта – це зображення (поверхня, Земля). Екватор поділяє (земна куля) на північну півкулю і південну півкулю.

Географічні карти поділяються за (зміст та обсяг) території. На картах (світ) ми бачимо частини (суходіл, і, Світовий океан). На (політична карта) ми бачимо різні (країна).

Завдання 4. З поданих слів складіть речення і запишіть у зошит.

1. *Вся, поверхня, Земля, ми, бачити, на, карта, світ.*
2. *Третя, від, Сонце, планета, Сонячна, система, називатися, Земля.*
3. *Наша, планета, мати, форма, куля.*
4. *Найдовша, паралель, називатися, екватор, і, мати, довжина, 40, тисяча,*

кілометр.

Завдання у межах граматичного блоку розташовані від простіших, суто «технічних», до складніших, творчих.

У другому семестрі – і, відповідно, у других частинах посібників завдання з граматики ускладнюються і передбачають не лише відтворення засвоєної лексики у певних граматичних конструкціях, а вільне й усвідомлене її застосування, наприклад.

Утворіть прикметники і складіть з ними словосполучення. Напишіть вправу за зразком. Уведіть словосполучення в речення.

Зразок: Вода – водний шлях, водний транспорт

Повітря, річка, транспорт, провід, море.

Також більше уваги приділяється синтаксису, зокрема синонімії синтаксичних конструкцій і синтаксису складних речень. Стимулюється вживання складнопідрядних речень з підрядними з'ясувальними (конструкції на зразок *Я прочитав, що...; Я знаю, що...*), означальними, мети, причини тощо.

Блок 3. Спеціальні завдання.

Спеціальні завдання у кожному посібнику продиктовані специфікою відповідної дисципліни. Так, у посібнику з географії – це робота з картами, наприклад:

Завдання 1. Розгляньте політичну карту Європи. Запишіть у зошит назви всіх європейських країн.

Завдання 2. Знайдіть на політичній карті світу вашу рідну країну. Запишіть у зошит назви країн, з якими вона має кордони.

Посібник з біології передбачає роботу зі зображеннями, наприклад: назвати назви рослин чи їх частин, назви частин тіла чи скелета людини тощо.

Блок 4. „Пізнавально-розважальні” завдання, які в цікавій формі стимулюють студентів запам'ятовувати нову фактичну інформацію, наприклад, кросворди.

Кожна тема містить українсько-англійський словник.

Варто зауважити, що постійно поступово зростає складність і обсяг текстів, водночас зменшується рівень адаптації. У другому семестрі саме тексти стають центром проведення заняття. Зростає питома вага самостійної роботи студента. Робота з текстами передбачає, зокрема, глибший самостійний аналіз і синтез інформації, формування у студентів навичок конспектування наукових текстів, підготовку повідомлень наукового характеру на задану тему, елементи наукової дискусії.

Наприкінці курсу навчання на підготовчому відділенні практикується перехід до лекційної форми проведення занять з профільних дисциплін. Відповідно, прикінцеві тексти – це, власне, дещо скорочені тексти лекцій. Саме така подача матеріалу, на нашу думку, гоуге студентів до подальшого навчання за спеціальністю. Студенти-іноземці вчатьсЯ більш уважно сприймати наукову інформацію на слух, аналізувати її і відділяти основне від другорядного, конспектувати аудіоінформацію. Подані в підручниках у межах відповідних тем тексти і лексичний матеріал дають змогу студентам, по-перше, попередньо підготуватися до сприйняття і розуміння нової

інформації, а по-друге, постфактум перевірити правильність законспектованої інформації, верифікувати точні дані (цифри, дати, власні назви тощо), що підвищує засвоєння теоретичного матеріалу і покращує розуміння дисципліни. Такий підхід, на нашу думку, пізніше полегшить адаптацію студентів-іноземців до навчання на профільних факультетах в україномовному середовищі.

Отже, для ефективного навчання студентів-іноземців на підготовчому відділенні та для успішного вивчення профільних дисциплін і підготовки до навчання на основних факультетах у вищих навчальних закладах України необхідними є відповідні спеціальні підручники, у яких враховано: рівень володіння українською мовою як іноземною у різні періоди навчання, поетапне поглиблення розуміння усного і писемного мовлення, зв'язок з базовим курсом української мови в обсягах лексичної, граматичної і синтаксичної роботи. Важливе значення має єдиний системний підхід до укладання усіх підручників для підготовчого відділення, що дасть змогу підвищити якість навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білоус О. А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю / О. А. Білоус // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. праць / Пед. інститут Київського університету імені Б. Грінченка, Ін-т психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Б. Грінченка. – К., 2012. – Вип. 7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>
2. Завгородній В. А. Обучение слушанию – письму студентов-иностранцев / В. А. Завгородній, А. И. Киселева // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – Ч. II. – С. 67–74.
3. Зимняя И. Я. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности : сб. науч. трудов. – М. : МГПИИЯ, . – Вып. 130. 1978. – С. 3–12.
4. Математика : навч. посіб. / Л. І. Блавацька, В. М. Кирилич, В. Є. Кревс, В. Д. Мохонько. – Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 2011. – 613 с.
5. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – Ч. 1. – Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу. – К. : Політехніка, 2003.
6. Програма навчальної дисципліни та робоча програма навчальної дисципліни „Економічна і соціальна географія світу” (для студентів іноземців підготовчого відділення за спеціальністю гуманітарні) / уклад. І. К. Вальченко – Х. : ХНАМГ, 2011. – 14 с.
7. Хозяїнова Є. М. Географія для студентів-іноземців : підручник / Є. М. Хозяїнова, В. М. Вінницька / – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2003. – 123 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 18.02.2014

прийнята до друку 25.02.2014

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES IN THE
FORMATION OF TEXTBOOKS ON PARTICULAR SUBJECTS FOR STUDENTS
OF PREPARATORY DEPARTMENTS FOR FOREIGNERS**

Vira Kovalenko, Ivanna Kostyuk, Margaryta Masyukevych, Olga Tsenyukh

*Ivan Franko Lviv National University,
Institute of Continuing Education and Pre-university preparation,
Center for International Education,
Preparatory Department for foreign citizens,
16 Sichovi Striltsi Str., 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 271 25 07
e-mail: psis.lnu@gmail.com, kovalenkovr@gmail.com*

The paper deals with psychological and pedagogical approaches used for the compilation of textbooks on special subjects for foreign students of Ukrainian preparatory departments for international students. It proposes principles of an integrated approach and gives sample assignments.

Key words: textbooks in Ukrainian, foreign students, preparatory course.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОСТАВЛЕНИЯ
УЧЕБНИКОВ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

Вера Коваленко, Иванна Костюк, Маргарита Масюкевич, Ольга Ценюх

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
Институт последипломного образования и доуниверситетской подготовки,
Центр международного образования,
подготовительное отделение для иностранных граждан,
ул. Сичових стрільців, 16, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 271 25 07
эл. почта: psis.lnu@gmail.com, kovalenkovr@gmail.com*

Рассмотрены проблемы составления учебников по специальным дисциплинам гуманитарного и естественного профилей для студентов подготовительных отделений для иностранных граждан. Предложены единые подходы к составлению таких учебников, представлены примеры заданий.

Ключевые слова: учебники на украинском языке, студенты-иностранцы, подготовительное отделение.

УДК 811.161.2 (075.8):376.68

**НОВИЙ ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Валентина Зевако, 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: vzevako@mail.ru, tishkovets-mari@mail.ru*

Представлено новий посібник з української мови для іноземних студентів медичних вищих навчальних закладів. Звернено увагу на структуру та змістове наповнення книги, розглянуто комплекси вправ, спрямованих на формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції.

Ключові слова: українська мова як іноземна, посібник, граматичний матеріал, лексичний матеріал.

Поступове запровадження державної мови в політичне, ділове, економічне спілкування потребує знання української мови від усіх, хто пов'язує свою долю з Україною. Це спричиняє необхідність оптимізувати процес викладання української мови як іноземної, який відповідав би новітнім методичним підходам вивчення мови як іноземної, а також узагальнював практичний досвід викладача. Особливо актуальним постає питання методичного забезпечення студентів підручниками, посібниками, збірниками тестових завдань. 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 [4: 315].

Останнім часом пошквалилася робота над створенням та виданням підручників і посібників з української мови як іноземної [1; 3; 5; 6; 7; 8; 10]. Проте навчально-методичних напрацювань для студентів медичного профілю дуже бракує. Це зумовлено багатьма чинниками, зокрема й тим, що донедавна основною мовою навчання майбутніх лікарів (іноземних студентів) в Україні була російська. Тому вважаємо актуальним завданням розробляти методичні посібники з вивчення української мови в межах спеціальності.

Мета статті – презентувати навчальний посібник „Українська мова для іноземних студентів” [9], створений колективом кафедри українознавства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського й зорієнтований на вивчення української мови іноземними студентами-медиками.

Книга вийшла на початку 2013 року у видавництві Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського „Укрмедкнига”. Ї автори на основі досвіду американських і європейських вищих медичних навчальних закладів запропонували нову форму організації навчального процесу за кредитно-модульною системою із застосуванням методики „єдиного дня”, семестрового тестового контролю знань студентів університетським незалежним центром тестування, мережевої навчальної системи на основі Інтернет-технологій. Така форма організації навчального

процесу є аналогом сучасної європейської системи медичної освіти (Віденський медичний університет) і докорінно відрізняється від прийнятої в інших українських медуніверситетах. У зазначеному посібнику з української мови як іноземної враховано вимоги методики „єдиного дня”, щоденного та семестрового тестового контролю в системі Moodle.

„Українська мова для іноземних студентів” призначена для використання на практичних заняттях та в самостійній роботі студентами першого курсу й побудована на основі навчальної програми лікувального факультету, оскільки тут зосереджена найбільша кількість аудиторних годин. У медичних вищих школах студенти-іноземці вивчають українську мову як іноземну та українську мову за професійним спрямуванням. Саме тому посібник „Українська мова для іноземних студентів” містить дві частини: „Іноземна українська мова” та „Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

Перша з них подає базові відомості, маючи на меті сформуванню й закріпленню навички усного й писемного спілкування українською мовою, реалізувати основні комунікативні потреби в конкретних мовленнєвих ситуаціях медичного спрямування. Оскільки у ТДМУ всі навчальні дисципліни, за винятком української мови, для іноземних студентів викладають англійською мовою, більшість першокурсників не мають досвіду вивчення української мови на підготовчому відділенні. Зважаючи на це та враховуючи програмові вимоги, у розділі „Іноземна українська мова” автори надають найважливіші відомості з графіки та фонетики сучасної української літературної мови: поділ на голосні й приголосні, звукові значення літер, складоподіл, м’який знак, вимова м’яких приголосних звуків, написання слів із м’яким знаком, інтонаційні конструкції в українській мові та ін. Розвитку навичок говоріння сприяють завдання, спрямовані на читання чи складання діалогів, створення усних розповідей про себе, свою сім’ю, кімнату, у якій проживають, навчальний заклад, у якому навчаються. У першій частині посібника подано граматичний матеріал: частини мови (іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник), їхні ознаки й граматичні категорії та основні поняття синтаксису (словосполучення, просте речення, складне речення).

Лексичний матеріал кожної теми реалізується в текстах, вправах та словнику, наведеному на початку кожного заняття й укладеному за алфавітним або тематичним принципом. На думку авторів, таке розташування невеликого реєстру концентрує увагу студента, зосереджує його на конкретній темі, а тому є більш ефективним, ніж словник, розміщений наприкінці книги. Для кращого розуміння невеликі словники запропоновано й до окремих текстів чи вправ.

Важливими для формування правильної вимови та наголошування слів української мови, збагачення словникового запасу є подані до кожної теми тексти для читання. До кожного з текстів наведений словник невідомої лексики, а також вправи, що дають змогу краще запам’ятати зміст текстів. Наведемо для прикладу такий комплекс завдань, запропонованих для читання тексту „Наша група”:

Завдання 1. Прочитайте текст / Read the text.

НАША ГРУПА

Мене звати Тарас. Я навчаюся у Тернопільському державному медичному університеті в групі № 2. Наша група інтернаціональна, тому що студенти приїхали з різних країн. Мухаммад і Самір приїхали з Іраку, Ахмат – із Туреччини, Джессіка і Стелла – з Нігерії, Аза – з Марокко, Пітер – з Гани. Іван приїхав із Росії, а я – з Канади.

Усі студенти нашої групи різні. Джессіка дуже весела, Стелла – сором’язлива, Самір – допитливий. Аза говорить, що вона все знає. Пітер завжди багато працює.

Ахмат любить читати, а Мухаммад любить танцювати й добре співає. Івану подобається грати на гітарі. Я люблю грати у футбол.

Ми познайомилися нещодавно, але встигли подружитися. Разом ми вивчаємо українську мову, анатомію людини, медичну хімію.

Після занять ми любимо гуляти містом, часто заходимо в маленьке кафе випити кави та з'їсти торт чи морозиво. Інколи ми відвідуємо музеї, а нещодавно були в театрі. Вечорами в гуртожитку або в бібліотеці ми разом готуємося до занять.

Мої друзі – добрі, привітні та розумні. Я дуже радий, що ми навчаємося разом.

Словник до тексту

різний – different
веселий – funny
сором'язливий – shy
допитливий – curious
добрий – kind
привітний – friendly
розумний – smart
читати – to read
танцювати – to dance
співати – to sing
інколи – sometimes
нещодавно – recently
грати на гітарі – to play the guitar
гуляти містом – to walk around the city
пити каву – to have a cup of coffee, to drink coffee
їсти морозиво – to eat ice-cream
готуватися до занять – to prepare for the lesson

Завдання 2. Дайте відповіді на питання до тексту / Give answers to the questions below.

- Хто такий Тарас?
- У якій групі навчається Тарас?
- Чому наша група інтернаціональна?
- З яких країн приїхали студенти?
- Чому студенти нашої групи різні?
- Коли студенти познайомилися?
- Які предмети вивчають?
- Що роблять студенти після занять?

Завдання 3. Продовжіть речення і дайте відповіді на питання, використовуючи матеріали з таблиці / Complete the sentences. Using the words in table, answer following questions.

Оттава, Абуджа, Москва, Аккра, Анкара, Рабат, Багдад

Хто звідки приїхав?

- Мухаммад і Самір приїхали з
- Як називається столиця цієї країни?
- Ахмат приїхав з
- Яка столиця цієї країни?

- Джессіка й Стелла приїхали з.....
- Яка столиця цієї країни?
- Аза приїхала з
- Як називається столиця цієї країни?
- Пітер приїхав з
- Як називається столиця цієї країни?
- Іван приїхав з
- Яка столиця цієї країни?
- Тарас приїхав з
- Яка столиця цієї країни?

Завдання 4. Побудуйте невеличкі діалоги на тему „Звідки ти приїхав? ” / Make little dialogues on the following topic „Where did you come from? ”.

Завдання 5. Продовжіть речення і запишіть їх у зошити / Complete the sentences and write down in copybook .

Хто є хто?

- Багато працює –
- Допитливий –
- Дуже весела –
- Грає у футбол –
- Сором'язливий –
- Любить читати –
- Любить танцювати й співати –
- Говорить, що все знає –
- Любить грати на гітарі –

Завдання 6. Перевірте, чи коректні твердження / Check whether sentences are true or false.

Правильно чи неправильно?

- Ми навчаємося у групі № 2.
- Наша група інтернаціональна.
- Мухаммад і Самір приїхали з Нігерії.
- Ахмат приїхав із Туреччини.
- Джессіка й Стелла приїхали з Марокко.
- Аза приїхала з Іраку.
- Тарас приїхав із Росії.
- Пітер приїхав із Гани.
- Іван приїхав із Канади.
- Усі студенти нашої групи грають на гітарі.
- Ми познайомилися нещодавно.
- Разом ми вивчаємо англійську мову, біологію, медичну хімію.
- Після занять часто заходимо в маленьке кафе випити соку та з'їсти піцу.
- Ми часто відвідуємо музеї, а нещодавно були в театрі.
- Мої друзі – добрі, привітні та розумні.
- Мені не подобається навчатися разом з ними.

Завдання 7. Складіть письмову розповідь про свою групу / Make out the story about your group and write it down in your copybook.

Завдання 8. Диктант із самоперевіркою / Dictation with self-control.**Диктант**

Це мій університет. Тут моя аудиторія. А ось моя група. Це мої друзі Пітер, Давід і Рафал. А тут я сиджу. Це мій словник і ручка. Ми вивчаємо українську мову. Зараз ми будемо читати текст, а потім напишемо невеликий диктант. Мені подобається навчатися у Тернополі. [9: 46–49].

Друга частина книги виробляє вміння застосовувати набуті знання з української мови у процесі подальшого навчання та у професійній діяльності, формує мовнокомунікативну компетенцію майбутніх спеціалістів медичного профілю. „Українська мова (за професійним спрямуванням)” включає матеріал, доступний для засвоєння іноземному студентові першого курсу вищого медичного закладу: українська мова в Україні і світі, стилі сучасної української літературної мови, використання різних стилів мови у професійній діяльності лікаря, документи і медична документація, ділові папери, відтворення власних назв іншомовного походження українською мовою, пошук слів у словнику, дні тижня, місяці, пори року, години і пори дня, дати і числа, особливості прочитання дат в українській мові, ділова розмова, розмова лікаря з пацієнтом, використання медичної термінології у професійній комунікації лікаря тощо. Основна мета цієї частини книги – розширити знання студентів про Україну та її місце у світі, засвоїти основні види документів, сформувати вміння користуватися різними мовленнєвими формулами у майбутній професійній діяльності.

Теоретичний матеріал до тем у вигляді стислих інформаційних довідок, таблиць або схем наведено українською та англійською мовами. Детальну інформацію до кожної теми подано в методичних вказівках на веб-сайті університету.

Практичні завдання містять різноманітні тренувальні вправи для засвоєння, закріплення і повторення матеріалу, творчі ситуативні завдання, тексти, мікротексти та діалоги, що моделюють мовленнєву поведінку студента у повсякденному спілкуванні, а також дають змогу спрогнозувати поведінку майбутнього лікаря.

Наводимо фрагмент заняття на тему „Ділова розмова. Розмова лікаря з пацієнтом. Використання медичної термінології у професійній комунікації лікаря”:

Завдання 1. Прочитайте діалог. Які етикетні вислови в ньому використовуються? / Read the dialogue. What etiquette expressions are used in it?

- Добрий день, Олено!
- Добрий день, Ольго!
- Олено, ти захворіла?
- Так, не дуже добре себе почуваю. Болить голова та горло.
- Ти була у лікаря?
- Ні.
- Обов’язково піди. У тебе застуда.
- Дякую за пораду, сьогодні піду.
- Тобі чимось допомогти?
- Ні, не треба. Дякую за підтримку.
- Одержуй швидше!
- Дякую, до побачення!
- До побачення, бережи себе!

Медична термінологія – це сукупність слів на позначення предметів та явищ, пов’язаних із людським тілом, хворобами, лікуванням.

Medical terminology is a set of words to describe objects and phenomena related with a human body, diseases, treatment.

Завдання 2. Запишіть і вивчіть подані слова / Write down and learn the following words.

(Далі наводяться найуживаніші лексеми на позначення органів людського організму).

Завдання 3. Запишіть 10 речень із назвами частин тіла / Write down 10 sentences with the names of body parts.

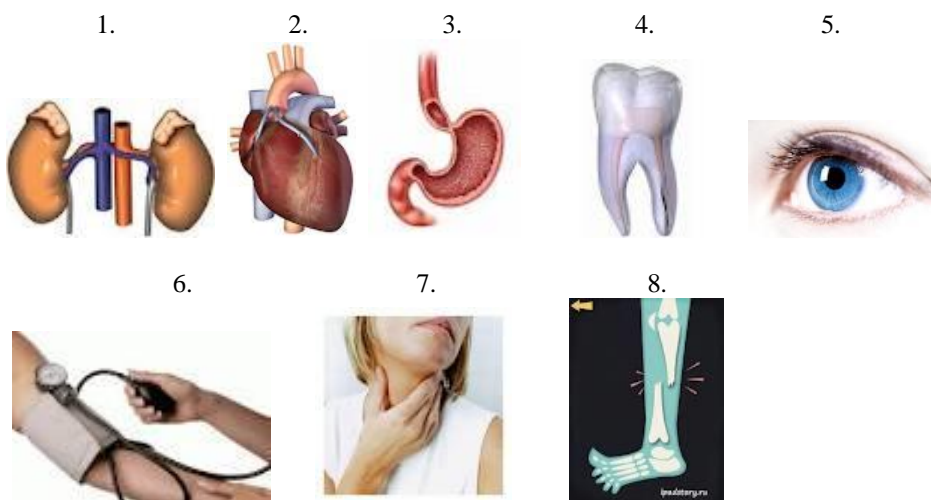
Зразок: *У мене болить (I have pain in my) ... (спина).*

Завдання 4. Прочитайте і запам'ятайте подані речення / Read and memorize the following sentences.

1. Я погано почуваюся – I don't feel well.
2. Мене морозить – I have chills.
3. У мене паморочиться голова – I feel dizzy.
4. У мене високий тиск – I have high blood pressure.
5. У мене алергія на ... – I'm allergic to ...
6. У мене високий тиск – I have high blood pressure.
7. У мене температура – I have a fever.
8. Мене нудить – I feel like throwing up.
9. Я застудився – I have a cold.
10. У мене закладений ніс – I have a stuffy nose.
11. У мене нежить – My nose is running.
12. Викличте лікаря, будь ласка – Can you get a doctor, please?
13. Можете дати мені щось знеболювальне? – Can you give me something to stop the pain?
14. Повідомте моїй сім'ї, будь ласка – Would you inform my family, please?

Завдання 5. Запишіть назви органів. Виберіть із поданих слів відповідну спеціальність лікаря / Write down the names of organs. Select from the following words doctor's specialty to each of organ.

Зразок: 2 – *серце*. Цей орган лікує кардіолог.



Спеціальності: терапевт, отоларинголог (лор), уролог, кардіолог, офтальмолог (окуліст), гастроентеролог, педіатр, травматолог, хірург.

Завдання 6. Прочитайте діалог „У лікарні” / Read the dialogue „In the hospital”.

Діалог 1.

- Добрий день! Запишіть мене, будь ласка, на прийом до лікаря.
- Добрий день! До якого лікаря?
- Мені потрібно до терапевта.
- Добре, чи є у Вас медична картка?
- Ні, немає. Я тут тільки перший раз.
- Зачекайте декілька хвилин. Скажіть, будь ласка, Ваше прізвище, ім'я та по батькові, рік народження.
- Верган Любов Володимирівна, 1985 року народження.
- За якою адресою проживаєте?
- Вулиця Карпенка, будинок 6, квартира 206, місто Тернопіль.
- Ви працюєте чи навчаєтесь?
- Навчаюся в Тернопільському державному медичному університеті.
- Візьміть талон до лікаря. Ваша черга о 10 годині. Лікар приймає на другому поверсі у кабінеті № 23.
- Дякую.

Діалог 2.

- Доброго дня! Можна увійти?
- Так, звичайно. Сідайте, будь ласка. Що у Вас болить?
- Я часто відчуваю слабкість, головний біль.
- Зміряємо тиск.
- Мабуть, він у мене зараз дуже низький?
- 90 / 50 міліметрів ртутного стовпчика. Так, трішки низький.
- Коли у Вас болить голова?
- Після важкої праці. Болить по кілька годин на день. Що Ви порадите мені?
- Спіть не менше 8 годин. Вранці обов'язково робіть зарядку, приймайте холодний душ. Їжте не менше 4–5 разів на день. Можете пити каву, чай, вони стимулюють діяльність серця. Вам потрібні вітаміни групи В та вітамін С. Перед сном гуляйте. На ніч не пийте міцного чаю, не їжте багато.
- Дякую, лікарю! До побачення!
- Прошу! Бережіть себе!

Словник до тексту

вітаміни – vitamins
діяльність – activity
слабкість – debilitation
стимулювати – to stimulate
талон – coupon

Завдання 7. Подивіться на малюнки. Що означають ці знаки? / Look at the pictures. What do these signs mean?



Завдання 8. Де Ви можете побачити ці знаки? / Where can you see these signs?

Наприкінці кожної теми навчального посібника розміщено зразки тестових завдань, розв'язання яких дасть змогу студентам підготуватися до щоденного та семестрового тестового контролю в системі Moodle.

Додатки (переклад англійською мовою окремих текстів та термінів) доповнюють теоретичний і практичний матеріал посібника.

Книга допоможе студентам-іноземцям оволодіти основними орфоепічними, орфографічними, лексичними, граматичними і стилістичними нормами сучасної української літературної мови та сформувати вміння й навички професійного спілкування й оформлення ділових паперів, а також дасть відомості з української історії та культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Українська мова для іноземців : Модульний курс В1–В2 / Олександра Антонів, Любов Паучок. – К. : Фірма „Інкос”. – 272 с.
2. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х., 2008. – Вип. 12. – С. 42–49.
3. Вступний курс для студентів-іноземців підготовчого відділення : навч. посіб. / О. М. Волкова, Н. О. Ворона, С. О. Голованенко та ін. ; за ред. Т. О. Дегтярьової. – Суми : Університетська книга, 2010. – 415 с.
4. Кочан І. Лінгвометодичні основи укладання підручників з української мови як іноземної / Ірина Кочан, Зоряна Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 315–323.
5. Ключковська І. Мандрівка Україною: Українська мова як іноземна : навч. посіб. / Ірина Ключковська, Олеся Палінська, Ольга Пташник, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич, Галина Шміло. – Львів : Вид-во „Дон Боско”, 2012. – 152 с.
6. Макарова Г. Розмовляймо українською : Вступний курс : навч. посіб. / Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк. – К. : Фірма „ІНКос”, 2010. – 126 с.
7. Макарова Г. Розмовляймо українською. Елементарний курс : навч. посіб. / Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк. – К. : Фірма „ІНКос”, 2011. – 222 с.
8. Українська мова для іноземних студентів : навч. посіб. / О. Н. Лисенко, Р. М. Кривко, С. І. Світлична, Т. П. Цапко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 240 с.

9. Українська мова для іноземних студентів: посібник / В.М. Винник, О. М. Гайда, І. Д. Драч та ін. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2013. – 288 с.
10. Чумак В. В. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання : навч. посіб. / В. В. Чумак, О. Г. Чумак. – К. : Знання, 2011. – 631 с.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2014

доопрацьована 19.02.2014

прийнята до друку 26.02.2014

A NEW UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL INSTITUTES OF HIGHER LEARNING

Valentyna Zevako, Mariya 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: vzevako@mail.ru, tishkovets-mari@mail.ru*

The article presents a new Ukrainian language manual for foreign medical students of higher educational establishments, the structure and semantic content being emphasized. In addition, the complex of exercises aimed at the formation of the professional speech competence is analyzed.

Key words: Ukrainian as a foreign language, manual, grammatical material, lexical material.

НОВОЕ ПОСОБИЕ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Валентина Зевако, Мария Тишковец

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

Представлено новое пособие по украинскому языку для иностранных студентов медицинских высших учебных заведений. Обращено внимание на структуру и содержательное наполнение книги, рассмотрены комплексы упражнений, направленных на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, учебник, пособие, грамматический материал, лексический материал.

УДК 811.161.2'267.6:34(075.8)

ЮРИДИЧНА УКРАЇНСЬКА МОВА – СПЕЦІАЛІЗОВАНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЛЬСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Магдалена Єж

*Варшавський університет,
кафедра україністики,
вул. Штурмова, 4, кімн. 416, 02-678, Варшава, Польща
тел.: +48 609 571 872
ел. пошта: jezmagdalen@gmail.com*

Розглянуто концепцію та основні принципи укладання спеціалізованого підручника з курсу „Юридична українська мова” для польських студентів, окреслено його компоненти та структуру. Запропоновано систему вправ та завдань для проведення курсу.

Ключові слова: юридична мова, спеціалізований підручник, концепція підручника, структура, модуль, урок, українська мова, польська мова.

Навчальних матеріалів з курсу „Юридична українська мова” для польськомовної аудиторії поки що немає. Тому, реалізуючи цей курс, викладачі створюють власні плани та програми занять. Авторки Ірена Митнік і Магдалена Єж на кафедрі україністики Варшавського університету спланували концепцію та працюють над створенням спеціалізованого навчального посібника „Юридична українська мова”, який буде спрямований перш за все на засвоєння студентами української та польської юридичної термінології та набуття ними перекладацьких, письмових та мовленнєвих компетенцій.

Посібник призначено для польських студентів (або іншої польськомовної аудиторії), які вже засвоїли основні правила української мови і володіють цією мовою на комунікативному рівні. Це означає, що студенти після завершення першого етапу здобування вищої освіти, а саме трьох років вивчення української мови, мають опанувати мову на рівні С1 відповідно до Загальноєвропейської шкали мовних знань.

Курс юридичної української мови студенти слухають на другому етапі навчання (магістерському), який розрахований на досить високий рівень володіння українською мовою, тому й заняття цього курсу з польськомовними студентами проводять лише українською мовою.

Мета статті – описати й охарактеризувати основні принципи укладання спеціалізованого підручника „Юридична українська мова” для польських студентів, окреслити його компоненти та структуру. Пропонуємо також короткий огляд текстів, вправ та завдань, із якими працюють викладачі кафедри україністики Варшавського університету на заняттях з юридичної української мови, починаючи з першого курсу магістерських студій.

Підбір текстів

У спеціалізованому підручнику „Юридична українська мова” запропоновано такі різновиди текстів:

- тексти з юридичних навчальних посібників як україномовних [1: 4–11], так і польськомовних [15; 17; 20–22; 24; 25];

- фрагменти правових кодексів та законів: українських (Цивільний кодекс України, Кодекс законів про працю, Сімейний кодекс України, Кримінальний кодекс України, **Закон України „Про захист персональних даних”**, Конституція України) та польських (Kodeks cywilny, **Kodeks karny**, **Kodeks rodzinny i opiekuńczy**, **Kodeks pracy**, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej);

- автентичні українські та польські зразки юридичних документів та договорів (договір купівлі-продажу, договір дарування, шлюбний договір, акт реєстрації шлюбу, заповіт, акт про народження, позов про стягнення аліментів, угода про примирення, обвинувальний акт у кримінальному провадженні, трудовий договір);

- юридичні енциклопедії [12] та словники [2; 3; 13; 14; 16; 18; 19; 23].

Структура курсу

Курс „Юридична українська мова” складатиметься з дев’яти модулів, у яких запропоновано різні тексти та завдання до них. Кожен модуль міститиме лексичну тему, завдання та вправи на основі тексту, комунікативну ситуацію та письмове завдання.

Лексична тема кожного модуля розгорнута довкола однієї галузі права. До складу модулів зараховано від одного до трьох уроків. Загалом у посібнику представлено 15 уроків. Курс розрахований на 60 годин навчання, оскільки з матеріалом кожного уроку доводиться працювати 4 години.

Отже, можемо виділити такі модулі:

1-ий модуль – Цивільне право (3 уроки);

2-ий модуль – Сімейне право (3 уроки);

3-ий модуль – Кримінальне право (2 уроки);

4-ий модуль – Трудове право (1 урок);

5-ий модуль – Захист персональних даних (1 урок);

6-ий модуль – Права людини (1 урок);

7-ий модуль – Конституційне право (1 урок);

8-ий модуль – Право Євросоюзу (2 уроки);

9-ий модуль – Міжнародне право (1 урок).

Лексичні теми модулів

Лексичні теми у модулях підбрано так, щоб програма вивчення юридичної української мови була різноманітною. Передбачено таку тематику модулів:

Модуль 1 – Цивільне право:

- **Урок 1** – поняття цивільного права, принципи цивільного права, система цивільного права, поняття цивільних правовідносин, договір купівлі-продажу квартири;

- **Урок 2** – цивільна правоздатність і дієздатність, недієздатність, фізична особа, юридична особа, договір дарування;

- **Урок 3** – складання та посвідчення заповітів, спадкування, заповіт;

Модуль 2 – Сімейне право:

- **Урок 4** – питання шлюбу та сім’ї, укладення шлюбу, розірвання шлюбу, шлюбний договір, акт реєстрації шлюбу;

▪ **Урок 5** – питання сім'ї, батьківства і материнства, сімейні відносини, прийомна сім'я, усиновлення, влаштування дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування, акт про народження;

▪ **Урок 6** – право на утримання – аліменти, обов'язок матері, батька утримувати дитину, визнання шлюбу недійсним, позов про стягнення аліментів на дитину, визначення розміру аліментів;

Модуль 3 – Кримінальне право:

▪ **Урок 7** – джерела кримінального права; вчинення злочину, поняття покарання, кримінальна відповідальність, злочини проти здоров'я та життя, угода про примирення між підозрюваним та потерпілим у кримінальному провадженні;

▪ **Урок 8** – покарання та його мета, злочини проти статевої свободи та статевої недоторканності особи, обвинувальний акт у кримінальному провадженні, злочин проти власності – крадіжка;

Модуль 4 – Трудове право:

▪ **Урок 9** – конституційне право на працю та трудові права працівника, підстави і порядок розірвання трудової угоди, трудовий договір;

Модуль 5 – Захист персональних даних:

▪ **Урок 10** – загальні та особливі вимоги до опрацювання персональних даних, збирання та поширення персональних даних, права суб'єкта персональних даних, використання персональних даних;

Модуль 6 – Права людини:

▪ **Урок 11** – основні права та свободи людини, захист прав людини, порушення прав людини, Європейський суд з прав людини, Європейська конвенція з прав людини;

Модуль 7 – Конституційне право:

▪ **Урок 12** – конституційне законодавство – основні положення, конституційні гарантії захисту честі, гідності та ділової репутації особи, права та свободи людини та громадянина, захист конституційних прав;

Модуль 8 – Право Євросоюзу:

▪ **Урок 13** – передумови виникнення європейських співтовариств, етапи розвитку права європейських співтовариств, головні інституції Євросоюзу, Договір про ЄС;

▪ **Урок 14** – політика сусідства Євросоюзу, порядок денний асоціації між Україною та ЄС, правові засади співпраці, візовий діалог, Європейська політика сусідства;

Модуль 9 – Міжнародне право:

▪ **Урок 15** – особливості міжнародного права, принципи міжнародного права, внутрішньодержавні відносини, порушення міжнародних зобов'язань, суб'єкти міжнародного права, принцип рівноправності та самовизначення народів.

Структура уроків – система вправ та завдань

Найважливішим елементом кожного уроку є вправи для перекладу, які, на нашу думку, дозволяють не тільки практично оволодіти українською та польською

юридичною термінологією, але також звернути увагу на відмінності, наприклад, у керуванні дієслів обох мов.

Проаналізуємо перший урок модуля „Цивільне право”, щоб висвітлити систему запропонованих вправ і завдань для студентів.

Урок 1: Поняття цивільного права.

Перша вправа – це наведений українською мовою автентичний юридичний текст, у якому пропущено певні слова або словосполучення.

Вправа 1. А. *Почитайте наведений текст. Замість крапок вставте слово або словосполучення відповідно до змісту. Текст перекладіть польською мовою.*

Студенти спершу самостійно читають текст. Викладач пояснює нові слова та словосполучення (юридичні терміни), щоб студенти краще зрозуміли зміст тексту. Після цього студенти намагаються вставити слово або словосполучення замість крапок, наприклад:

*„Цивільне право є однією із найважливіших (6) права, а Цивільний (7) України – другий за значенням після (8)
України законодавчий акт, який є законом для (9)”.*

Це завдання дає змогу перевірити, наскільки студенти зрозуміли загальний зміст тексту.

Наступний етап – це переклад тексту польською мовою. Важливо зазначити, що на заняттях студенти усно перекладають текст, а письмовий переклад прочитаного виконують як домашнє завдання. Щоб полегшити студентам перекладацьку роботу, під кожним текстом подаємо українсько-польський термінологічний словник-мінімум, який охоплює найважливіші терміни та термінологічні словосполучення, використані в текстах.

Ще один етап – говоріння. Викладач формулює запитання відповідно до змісту тексту, а студенти відповідають. Окрім того, студенти на основі прочитаного тексту самостійно готують доповідь, в якій використовують нову термінологічну лексику. Для прикладу:

Запитання: *„Скажіть, будь ласка, що може бути предметом цивільного права?”*

Відповідь: *„Предметом цивільного права є: майнові відносини, особисті немайнові відносини та відносини інтелектуальної власності”.*

Інші зразки запитань: *Що таке майнові відносини, особисті немайнові відносини та відносини інтелектуальної власності?* Важливо, щоб кожен студент склав самостійно хоча б одне-два речення. Студенти можуть також працювати в парах і представляти свою доповідь у формі діалогу.

Далі запропоновано вправи, завдання яких полягає у тому, щоб навчити студентів працювати з двомовними юридичними текстами, підвищити їхні перекладацькі компетенції.

▪ **Вправа 1. Б.** *Перекладіть слова, словосполучення та речення польською мовою.*

▪ **Вправа 1. В.** *Перекладіть слова, словосполучення та речення українською мовою.*

Представлений у тексті лексичний матеріал студенти закріплюють за допомогою вправ 1 Б. та 1 В., у яких треба перекласти слова, словосполучення та речення українською й польською мовами, наприклад:

1 Б: *покупець – kupujący*

договір купівлі-продажу – umowa kupna-sprzedazy

Цивільна дієздатність – це здатність особи своїми діями набувати для себе цивільних прав і обов’язків. – Zdolność do czynności prawnych – to zdolność osoby do nabywania we własnym imieniu cywilnych praw i obowiązków.

1 В: *ubezwłasnowolnienie – визнання недієздатним (недієздатність) zdolność do czynności prawnych – правоздатність*

Każdy człowiek od chwili urodzenia ma zdolność prawną. – Кожна людина з моменту народження є правоздатною.

Студенти для виконання цих вправ можуть користуватися наведеним текстом, словничком під текстом, а також використовувати інші юридичні словники.

Наступна **Вправа 1 Г.** *Наведені слова та словосполучення введіть у ширший контекст* має на меті покращити іншу мовленнєву компетенцію студентів – говоріння, причому студенти складають доповідь як українською, так і польською мовами, оскільки у таблиці наведено юридичні терміни обох мов, наприклад:

сторони договору	strony umowy
права та обов’язки	prawa i obowiązki
передати майно	przekazać majątek
умови договору	warunki umowy
недієздатність	ubezwłasnowolnienie

Відповідь:

Українською: „**Сторони договору** купівлі-продажу не можуть відмовитися від виконання умов цього договору, крім випадків, передбачених чинним законодавством”.

Польською: „**Strony umowy** kupna-sprzedaży nie mogą odstąpić od wykonania warunków niniejszej umowy, chyba że obowiązujące prawo stanowi inaczej”.

Перекладати речення студенти можуть як самостійно, так і в парах. Наприклад, один студент пропонує речення українською мовою, інший – робить переклад польською мовою і навпаки.

Запропоновано й інші вправи для перекладу. Для прикладу, у межах першого уроку студентам запропоновано такі вправи:

▪ **Вправа 2 А.** *Перекладіть українською мовою – це переклад фрагментів польського Цивільного кодексу (тема “Продаж”);*

▪ **Вправа 2 Б.** *Перекладіть польською мовою – це переклад слів, словосполучень та речень (тема “Продаж”);*

▪ **Вправа 3.** *Слова з дужок перекладіть українською мовою – це переклад польською мовою деяких слів або словосполучень договору купівлі-продажу, наприклад:*

„За договором купівлі-продажу (sprzedający) передає або зобов’язується передати товар у власність (kupijący), а покупець приймає або зобов’язується (przyjąć towar) і сплатити за нього певну (suma pieniężna)”.

Треба зауважити, що у цій вправі студентам треба перекласти слово або словосполучення з дужок у відповідній відмінковій формі.

Оскільки дуже важливими і продуктивними у процесі навчання іноземної мови є вправи на письмо, то для вивчення юридичної української мови ми пропонуємо такі письмові завдання:

▪ **Вправа 4.** *Перекладіть польською мовою* – це письмове домашнє завдання, у якому студентам треба перекласти повний варіант договору (у першому уроці, наприклад, договір купівлі-продажу квартири).

▪ **Вправа 5.** *Напишіть українською мовою договір купівлі-продажу автомобіля* – можна використати як домашнє завдання або письмове завдання, яке студенти виконують під час занять.

Мета і завдання курсу

Головною метою занять курсу є розвиток у студентів таких мовних компетенцій:

1) засвоєння фахової лексики (української та польської юридичної термінології), пов'язаної з різними галузями права та сферами юридичної діяльності, за допомогою читання різноманітних текстів, насамперед із юридичних навчальних посібників, кодексів, інших правових документів, а також зразків договорів;

2) перекладання автентичних юридичних текстів з української мови польською та з польської – українською;

3) говоріння – вміння вільно і спонтанно спілкуватися в усіх комунікативних ситуаціях, відповідати на запитання до прочитаних текстів, висловлювати свої думки, почуття та ставлення до різних юридичних ситуацій, брати участь у дискусіях на запропоновані юридичні теми;

4) писання – вміння самостійно створювати різні юридичні тексти з урахуванням правил правопису, для прикладу: позови, договори, заповіти, заяви, угоди тощо;

5) набуття основних юридичних знань з різних галузей права, які необхідні для подальшої праці перекладача.

Студентам запропоновано систему вправ і завдань для вироблення навичок аналізу українських та польських юридичних термінів за різними ознаками і перевірки рівня їхніх знань.

Сподіваємося, що це також допоможе нашим студентам як майбутнім фахівцям-перекладачам набути умінь і навичок професійного спілкування на граматичному, лексичному, стилістичному рівнях.

Основні завдання курсу:

▪ максимально розширити словниковий запас студентів юридичною термінологією та практично його закріпити;

▪ навчити студентів правильно вживати формули мовленнєвого етикету, які властиві юридичній мові;

▪ створювати власні (монологічні або діалогічні) текстові повідомлення юридичного характеру відповідно до теми спілкування.

Після завершення курсу студенти повинні не лише вільно оперувати відповідним термінологічним мінімумом до зазначених юридичних тем, а й вільно висловлюватися у типових юридичних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вереша Р. В. Кримінальне право України : навч. посіб. / Р. В. Вереша. – К., 2012. – 320 с.
2. Глосарій термінів Європейського Союзу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europa.dovidka.com.ua/>
3. Єрмоленко В. Англійсько-французько-німецько-український словник термінології Європейського Союзу / голов. ред. В. Єрмоленко. – К. : К.І.С. ; К. : Молодіжний гуманітарний центр, 2007. – 226 с.
4. Жернаков В. В. Трудове право : підручник / В. В. Жернаков, С. М. Прилипка, О. М. Ярошенко та ін. – Х. : Право, 2012. – 496 с.
5. Заїка Ю. О. Українське цивільне право : навч. посіб. / Ю. О. Заїка. – К. : Правова єдність, 2008. – 368 с.
6. Муравйов В. І. Право Європейського Союзу : підручник / за ред. В. І. Муравйова. – К. : Юрінком Інтер, 2011. – 704 с.
7. Погорілко В. Ф. Конституційне право України : підручник / В. Ф. Погорілко, В. Л. Федоренко. – К. : Правова єдність, 2010. – 432 с.
8. Репецький В. М. Міжнародне публічне право : підручник / В. М. Репецький, В. М. Лисик, М. М. Микієвич, А. О. Андрусевич, О. В. Буткевич ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2012. – 437 с.
9. Ромовська З. В. Українське цивільне право : підручник / З. В. Ромовська. – К., 2005. – 560 с.
10. Ромовська З. В. Українське сімейне право : підручник / З. В. Ромовська. – К., 2009. – 500 с.
11. Сафулько С. Ф. Енциклопедичний довідник майбутнього адвоката : у 2 ч. / О. Д. Святоцький, Т. Г. Захарченко, С. Ф. Сафулько та ін. / за ред. С. Ф. Сафулька. – К. : Видавничий дім „Ін Юре”, 2008.
12. Шемшученко Ю. С. Юридична енциклопедія : у 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. – К.: Укр. енцикл., 1998. – Т. 1–6.
13. Шемшученко Ю. С. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. Ю. С. Шемшученка. – К. : Юридична думка, 2007. – 992 с.
14. Яценко І. Польсько-українсько-російський словник юридичної термінології / І. Яценко. – К. : Консультант, 2007. – 672 с.
15. Barcz J. Instytucje i prawo Unii Europejskiej / J. Barcz, M. Górka, A. Wyrozumka. – Warszawa : LexisNexis, 2012. – 504 s.
16. Domagalski S. Wielki słownik polsko-ukraiński ukraińsko-polski z rozszerzoną terminologią współczesnego biznesu / S. Domagalski. – Warszawa : Rea, 2008. – 1797 s.
17. Garlicki L. Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu / L. Garlicki. – Warszawa : Liber, 2004. – 458 s.
18. Gęsicki Ł. Słownik terminów ekonomiczno-prawnych / Ł. Gęsicki, M. Gęsicki. – Łódź : Interfart, 1995. – 367 s.
19. Gęsicki M. Mały leksykon prawniczy / M. Gęsicki. – Warszawa : Difin, 1997. – 384 s.
20. Ignatowicz J. Prawo rodzinne / J. Ignatowicz, M. Nazar. – Warszawa : LexisNexis, 2012. – 472 s.
21. Iwulski J. Kodeks pracy. Komentarz / J. Iwulski, W. Sanetra. – Warszawa : LexisNexis, 2013. – 1256 s.
22. Łazowski A. Prawo międzynarodowe publiczne / A. Łazowski, A. Zawadzka-Łojek. – Warszawa : C. H. Beck, 2011. – 368 s.
23. Ożga E. Słownik terminologii prawniczej / E. Ożga. – Bydgoszcz : Branta, 2005. – 518 s.
24. Pohl L. Prawo karne. Wykład części ogólnej / L. Pohl. – Warszawa : LexisNexis, 2013. – 504 s.
25. Radwański Z. Prawo cywilne – część ogólna / Z. Radwański, A. Olejniczak. – Warszawa : C. H. Beck, 2011. – 369 s.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 14.02.2014

LEGAL UKRAINIAN LANGUAGE - SPECIALIZED TEXTBOOK FOR POLISH STUDENTS

Magdalena Jeż

*University of Warsaw,
Department of Ukrainian Studies,
4 Szturmowa Str., room 416, Warsaw, Poland
phone: +48 609 571 872
e-mail: jezmagdalen@gmail.com*

The article deals with the concept and basic principles of the specialized textbook of „Legal Ukrainian language” for Polish students, outlined its components and structure. The system of exercises for the course was presented.

Key words: legal language, specialized textbook, textbook concept, structure, module, lesson, Ukrainian language, Polish language.

ЮРИДИЧЕСКИЙ УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК – СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Магдалена Еж

*Варшавский университет,
кафедра украинистики,
ул. Штурмова 4, комн. 416, Варшава, Республика Польша
тел.: +48 609 571 872
эл. почта: jezmagdalen@gmail.com*

Рассмотрена концепция и основные принципы составления специализированного учебника по курсу „Украинский юридический язык” для польских студентов, очерчены его компоненты и структура. Предложена система упражнений и заданий для проведения курса.

Ключевые слова: юридический язык, специализированный учебник, концепция учебника, структура, модуль, урок, украинский язык, польский язык.

П. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ, ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243'373.46

БАГАТСТВО ЗНАЧЕНЬ АХРОМАТИЧНИХ КОЛЬОРОНАЗВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ ТА ПОСІБНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧУЖОЇ)

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 лексико-семантичні особливості лексики на позначення кольору. На основі матеріалів підручників та посібників із української мови як чужої виділено типові значення лексем на позначення кольору, а також специфічні значення кольороназв в українській мові, що й визначає їхні лінгвокраїнознавчі особливості.

Ключові слова: кольороназва, ахроматичні кольори, символ, лінгвокраїнознавча специфіка кольороназв, мовна картина світу, підручник з української мови як чужої.

Кольороназви є однією з найцікавіших для дослідження тематичних груп лексики в різних мовах, адже, на думку Людвіга Вітгенштайна, „колір спонукає нас філософувати” [6: 57].

Наявність колірної семантики та її специфіка відображає буття людини у світі, контакти суб'єкта із довкіллям. Кожному народу властиві свої уявлення про світ, що відображає мовна картина світу. Колірні картини світу є значущим компонентом мовної картини світу. Тому для лінгвістів кольорономени є однією з найбільш популярних для дослідження груп лексики. Назви кольорів мають свою специфіку трактування та значення в кожній мові. Різне ставлення до того чи іншого кольору та його відтінків відображено в образних висловах, ідіомах та приказках, які існують у мові. Адже вони акумулюють соціально-історичну, інтелектуальну, емоційну інформацію національного характеру.

Мета статті – розглянути лексико-семантичні особливості лексики на позначення кольору, зосередити увагу на лінгвокраїнознавчій специфіці назв кольорів в українській мові. Матеріалом для розвідки стали ахроматичні кольороназви, які функціують у підручниках та посібниках із української мови як чужої. На основі цього фактичного матеріалу здійснено спробу виділити типові значення лексики на позначення кольору, а також специфічні значення кольороназв в українській мові, що й визначає їхні лінгвокраїнознавчі особливості.

Жоден колір зі спектру барв не викликає таких протилежних символічних асоціацій, як **чорний**. **Чорна** барва, яка здавна символізувала смерть та відчай, водночас навіює думки про вічність, безмежність, безсмертя, таємничість та

внутрішню силу. В українській мові цей колір має й особливе значення, адже асоціюється з кольором землі, яка є святою для українців. У поєднанні з іменником *земля* прикметник **чорний** є постійним епітетом: „*Всякай у невинні душі, як краплина роси у чорну землю всякає*” [4: 21]. Сема **чорного** кольору є в іменнику *чорнозем* [4 : 184, 241, 268], який утворено способом основоскладання від словосполучення *чорна земля*.

Найчастіше прикметник **чорний** вживається у прямому значенні „колір вугілля, сажі; темний, темніший порівняно зі звичайним кольором” [5 : 1381], наприклад: „*Очі в нього чорні, глибокі, як вода в затінку...*” (Г. Тютюнник) [20 : 195], „*Ніч. Чорна, затужавіла осіння ніч з першим приморозком*” [11 : 104]. У поєднанні з іменником *ніч* прикметник **чорний** теж є постійним епітетом. У поетичній мові виникають і такі сполуки, як *ніченька-черничка*, що засвідчують асоціацію іменника *ніч* з прикметником **чорний**: „*...доки до віконця хусточку шовкову ніченька-черничка з поля донесе...*” (В. Чумак) [14: 145]. Ця асоціація підтверджується також тим, що в загадках лексему *ніч* описують за допомогою кольороназви **чорний**: „*Чорна королева весь світ поборолла*” [12: 405].

Субстантивовані прикметники *чорнобровий*, *чорнобривий*, прикметник *чорноокий*, а також словосполучення *чорні очі*, *чорні брови*, від яких утворено ці прикметники, теж мають особливе значення в українській мові, адже найчастіше характеризують красу дівчини або парубка; їх зафіксовано в українських піснях, приказках, у поезії: „*Чорні очка, чорні очка / Як терен...*” (Н. тв.) [4: 458], „*Чи, може, з другою, другу кохає, / Її, чорноброву, уже забува?*” (Т. Шевченко) [14: 53].

В окрему групу колористичної лексики варто об'єднати власні назви, в яких етимологічно простежується лексичний зв'язок із кольороназвою **чорний**, проте на сучасному етапі цей зв'язок втрачено. Так, важливою для українського народу є власна назва *Чорне море* [11 : 54, 85], яка асоціюється з узбережжям українських етнічних земель. Важливість цієї назви засвідчує її використання в державному гімні України: „*Чорне море ще всміхнеться...*” [3: 167]. У цьому реченні власну назву *Чорне море* персоніфіковано.

Не менш важливим є іменник *Чорнобиль*, який утворено від загальної назви рослини *чорнобиль*, що має сему **чорного** кольору: „*Духовний Чорнобиль давно вже розпочався...*” (Л. Костенко) [16: 52]. У цьому реченні власну назву *Чорнобиль* вжито в переносному значенні. Сучасні мовці цю назву пов'язують насамперед із трагедією, катастрофою, яка сталася на атомній станції, поблизу міста *Чорнобиля*.

На лінгвокраїнознавчі особливості слів із колірною семантикою вказують також:

– прізвища, що пов'язані з лексемою **чорний**. У підручниках зафіксовано прізвища *Чорний* [4: 155, 188], *Чорномаз* [4: 155, 188], *Чорногор* [4 : 503], *Чорногорець* [4: 503], які втратили лексичний зв'язок із семою **чорного** кольору; прізвище *Чорногуз* [4 : 426], яке утворене від загальної назви *чорногуз*, що етимологічно пов'язана з від прикметником **чорний**.

Також виявлено антропонімічну назву *Чорноризець*, яка походить від загальної назви *чорноризець* (у значенні „*чернець*”) та не втратила лексичного зв'язку з семою „*чорна барва*”: „*Трактат Чорноризця Храбра „Про літери*” [4: 35].

– топоніми – назви населених пунктів та їхніх частин, які утворено з використанням прикметника **чорний**, наприклад: „*Чорнокінци (назва села)*” (Фольклор) [4: 520], „*...дві ріки, Тисмен і Фесин, що витікають з Чорного лісу*” (М. Бельський) [4 : 500], „*...розкидані по всьому урочищі Чорний Кут*” (О. Опанасюк) [4: 245], „*Чорний Острів*” [4: 578], „*Чорногора*” [4 : 405].

Специфіка функціонування кольороназви **чорний** в українській мові найбільше виявляється тоді, коли цю лексему вживають у переносних значеннях, зокрема таких:

– „нахмурений, занепокоєний, сумний” [5: 1381]: „*Чорна кума...*” (В. Шевчук) [20: 170];

– „вкрай ворожий, поганий, негативний” [5: 1381]: „*Чорною хмарою посунула на Україну татарська орда*” (Н. тв.) [4 : 385], „*Україна – ...країна гарячої любові до народу і чорної йому зради...*” (С. Васильченко) [4: 131];

– „пов’язаний з труднощами, незгодами; сумний” [5: 1381]: „*Ідуть на панцину, чорні і німі*” (С. Васильченко) [4: 131], „*Твій дух не став приниженим і плоским, / Хоч слала доля чорні килими...*” [4 : 26], „*Стояли в згарищах чорних два кінці села у смутку великім, не один з найзників знайшов тут свій чорний кінець...*” (Фольклор) [4 : 520], „*В ту чорну годину...*” (Фольклор) [4: 520];

– „який не викликає схвалення; властивий злісній людині” [5: 1381]: „*...почали в котловину валитися чорні почвари з страшенним криком*” (І. Франко) [4: 412]. У цьому значенні зафіксовано й похідний іменник очорнювання: „*...звинувачено... в очорнюванні сучасної дійсності*” [4: 27].

– „який належить до нижчих верств суспільства; простонародний” [5: 1381]: „*Із роману Пантелеймона Куліша „Чорна рада*” (А. Онищенко) [4: 503].

– „який приносить смерть” [5: 1381]: „*Та забігли на теребовлянську гору холодні, злі вітри і занесли чорне повітря. Занемогла княгиня від чорного повітря ...і до ранку життя скінчила*” [4: 155].

Лексема **чорний** входить до складу фразеологізмів та загадок, наприклад: „*Чорна кішка пробігла між ними і сполохнула той лад, який досі був*” (Панас Мирний) [4: 503], „*Чорний Іван, дерев’яний капітан: де носом проведе, там відмітку кладе*” [12 : 405].

Як показав аналіз, найчастіше в переносному значенні прикметник **чорний** має негативну конотацію.

Символічним в українській мові є поєднання лексеми **чорний** із лексемою **ворон**. У цьому словосполученні прикметник **чорний** є постійним епітетом. Словосполучення **чорний ворон** означає небезпеку, тривогу, а також досвід, знання. Показовою в цьому є назва роману Василя Шкляра „*Чорний ворон*”. Це словосполучення також зафіксовано в підручниках та посібниках: „*Коли грім паде на твої посів і чорний ворон крилами закреше, – з рядів останніх я рвонуся в перші і горе поділю, як хліб і сіль...*” (Б. Олійник) [4: 185], „*Чорне вороння сідало згряями на сніг...*” (М. Коцюбинський) [4: 392].

Кореневоспорідненими з прикметником **чорний** є дієслова **чорніти** [4: 84], **почорніти** [4: 396], дієприкметник **зчорнілий** [4: 534], іменники **чорнота** [4: 83, 85, 252, 253, 263], **чорнобривці** [4: 276], що вживаються в народній творчості та поезії: „*...гори чорніють...*” (Т. Шевченко) [4: 211, 409–410], „*Хай довго сяє осені вогонь / П’янкими чорнобривцями і медом, / Сумним і тихим щастям...*” (С. Охріменко) [4: 276].

Отже, **чорний** є одним із найуживаніших кольорів в українській мові. У поєднанні з іншими словами лексема **чорний** набуває символічного значення, що засвідчено насамперед у фольклорних та поетичних текстах.

Білий колір в українській мові найчастіше символізує радість, світло, чистоту, щастя. Лексема **білий** є антонімом до кольороназви **чорний**, що виявляється в різноманітних протиставленнях у прислів’ях, приказках, крилатих висловах, художніх творах, передовсім для підсилення сказаного, наприклад: „*На чорній землі білий хліб родить*” [11: 132], „*Руки білі, а сумління чорне*” [10: 158], „*Якби сам був білий, то б не чорнив другого*” [4: 324], „*І чорна корова біле молоко дає*” [14: 170]. Як видно з

прикладів, таке протиставлення виявляється в розумінні **чорного** як злого й темного, тоді як **білий** колір символізує добре й світле. Специфіку сприйняття цих кольороназв ілюструє такий жартівливий приклад: „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...” – відповідає мати. „Але зверни увагу, синку, що її майбутній чоловік весь у чорному”, – додав батько” [14: 186].

Опозицію **білий – чорний** письменники використовують для підсилення художніх описів, наприклад: „Чорні хмари росли на крайнебі, насувались над чорною землею. Надворі стало темно, як у коліні. Зате блискавка розгорталася, жевріла, ставала сліпучо-білою. Коли вона потоком білої лави роздирала заслону ночі, на обрії в одну мить з'явилася в огняних рамах чорна силуетка з тополь...” [14: 175].

Найчастіше прикметник **білий** зафіксовано у прямому значенні „колір крейди, молока, снігу” [5: 51]. У такому значенні лексема **білий** є постійним епітетом, поєднуючись із лексемами *личенько, рученька*, що символізують красу дівчини або парубка. Ці словосполучення використовують у фольклорі, художній творчості, наприклад: „Не так та дівчина / Як біле личенько...” (Українська народна пісня) [2: 65], „...і біла рученька в моїй руці тремтить...” (П. Куліш) [12: 403].

Постійним є також епітет **білий**, коли він поєднується з лексемами на позначення речовин, які містять ознаку цього кольору, що й вказано у самій дефініції лексеми **білий** „колір крейди, молока, снігу”. Домінантним є поєднання **білого** кольору з лексемою *сніг*. Це словосполучення письменники використовують у творах, де описано зиму, яка асоціюється з **білим** кольором, а також у порівняннях, загадках, де за ознакою **білого** кольору потрібно відгадати лексему *сніг*: „Тут уперше я побачив білий сніг...” [7: 288], „Білим снігом землю вкрило, / Білі шубки у зайчат, / А весною біло-біло / Зацвіте вишневий сад” [2: 9], „Лісовик білий, як сніг” (В. Гнатюк) [4: 511], „Біле покривало на землю впало” [12: 405]. Також варто згадати про відтінок **білого** кольору *білосніжний*, який утворено зі словосполучення *білий сніг*: „Сенбернари... Груді, лапи, кінчик хвоста завжди білосніжні” (І. Заянчковський) [4: 148].

Часто прикметник **білий** функціонує у значенні „складова частина ботанічних, зоологічних, технічних, хімічних та інших назв, термінів” [5: 51], уживається з лексемами *хліб, вино, гриб, ведмідь, раса, ніч*, а також із лексемами *світ, день*, у поєднанні з якими прикметник **білий** є постійним епітетом, наприклад: „У вас є білий хліб і булка?” [18: 234], „А біле вино – сухе чи солодке?” [3: 76], „А білий гриб – як білий голуб в руки” (П. Біба) [4: 484], „...бачу білого ведмедя” [10: 142], „Жила вона на перепоні Середньовіччя і Нових часів, коли люди білої раси відкрили Новий світ, друк, класичні книги й себе як індивідуальність” (О. Назарук) [4: 245], „...північну околицю, її білі ночі” [1: 260], „...позираючи на білий світ” [1: 260], „Зрозуміло, як білий день” [2: 100].

Особливе значення в українській мові має словосполучення *біла хата*, яке символізує українське село, його красу, доглянутість, заможність: „...скрізь білі хати у вишневих садках...” (Марко Вовчок) [4: 127].

Окрему групу утворюють власні назви, в яких етимологічно простежується лексичний зв'язок із кольороназвою **білий**, проте на сучасному етапі цей зв'язок втрачено. Власні назви засвідчують лінгвокраїнознавчий потенціал кольороназви **білий**, адже вони специфічні, унікальні для кожної місцевості, зокрема:

а) топоніми – назви міст, сіл: *Біла Церква* [4: 272, 294, 502, 575], *Білгород-Дністровський* [4: 576], *Білозерка* [4: 574, 777], *Білогір'я* [4: 578], *Білопілля* [4: 577].

б) гідроніми – назва річки *Білоус*: „...на березі річки *Білоус*” (М. Матвійчук) [4: 382].

в) антропоніми – прізвиська: *Білий* [4: 188], [14: 155], *Білоус* [4: 190], *Білан* [4: 188], [14: 155], *Білоножко* [4: 190], *Білокур* [4: 240].

Лінгвокраїнознавчі особливості лексеми *білий* виявляються тоді, коли її вжито в переносному значенні: „вимитий, випраний; чистий” [5: 51], наприклад: „В убогого тоді неділя, коли сорочка біла” [4: 554].

У підручниках із української мови як чужої зафіксовано фразеологізми, які містять у своєму складі кольороназву *білий*: „шитий білими нитками – очевидна фальшивка” [4: 173], „біла ворона – екстраординарність” [4: 173].

В українській мові функціює чимала кількість кольороназв на позначення кольору, який утворюється поєднанням чорного та білого кольорів. Серед таких лексем насамперед прикметники *сірий, сивий, срібний, сизий*. Вони дуже близькі за своїм значенням і належать до найдавніших в українській мові прикметників – назв кольору. Традиційно вважають, що *сірий* колір не є яскравим, він непомітний, якщо порівнювати його з іншими барвами (про це свідчить і словосполучення *сіра миша* – так говорять про непомітну людину, яка нічим з-поміж інших не вирізняється). Проте кольороназви *сірий, сивий, срібний, сизий* несуть у собі великий емоційно-експресивний заряд. Як зазначає Л. Грибова у статті „Яскравий сірий колір”, вибір того чи іншого слова, його стилістичне забарвлення в тексті залежать не тільки від змісту, ідейного спрямування твору, художніх завдань, поставлених письменником, його індивідуальних можливостей і уподобань, але й від загальних тенденцій, існуючих у мові [8: 43]. Зважаючи на це, варто детальніше розглянути лексико-семантичні особливості прикметників *сірий, сивий, срібний, сизий*.

Найчастіше прикметник *сірий* уживають у прямому значенні „колір середній між білим і чорним; барва попелу” [5: 1130]. У цьому значенні лексема *сірий* є постійним епітетом у поєднанні з іменником *вовк*, наприклад: „Далі батько кликав сірого вовка” (М. Стельмах) [20: 152], „Тричі вона помітила крізь комиші сірий вовчий хребет...” (М. Коцюбинський) [4: 379]. Про це свідчить і лексема *сіроманець* [4: 536], яка найчастіше виконує в реченні синтаксичну роль прикладки для означення лексеми *вовк*: „...може, вовк-сіроманець підшукував собі посухіший острівець...” (Г. Тютюнник) [4: 150].

Прикметник *сірий* в українській мові часто використовують у значенні „хмарний, похмурий (про погоду)” [5: 1130] для опису природи, а також вживають похідні від нього дієслова *сірити, засірити*: „Сірі тумани курілися над нашою землею...” (Панас Мирний) [4: 244], „...сипле сніг / з неба сірої безодні” (І. Франко) [12: 370], „Ще й сірити надворі не починало...” (Остап Вишня) [12: 360], „...він прокинувся, ледве у вікні засірило” (І. Кирій) [4: 426].

В окрему групу кольоронайменувань варто об’єднати власні назви, в яких етимологічно простежується лексичний зв’язок із кольороназвою *сірий*, проте на сучасному етапі цей зв’язок втрачено. Серед них антропоніми – прізвиська та прізвиська козаків: *Сірий* [4: 146], *Сіроокий* [4: 188, 230], *Сіроух* [4: 230], *Сіроштан* [4: 230], *Сірко* [4: 204].

У переносному значенні прикметник *сірий* використовують зі значенням „нічим не примітний, невиразний; який не належить до привілейованого класу, простий” [5: 1130] для опису людей, наприклад: „...тільки солідарність з тим нашим бідним, сірим братом...” (І. Франко) [4: 391]. Із цим значенням пов’язано вживання похідних іменників *сірома, сіромаха* [4: 209], які утворено за допомогою прикметника *сірий* і

використано для характеристики людей: „*Ти другом, братом і сестрою сіромі стала*” (Т. Шевченко) [4: 237], „*Не знав сіромаха, що вирости крила, що неба достане, коли полетить*” (Т. Шевченко) [4: 209]. Ці іменники є синонімами до слів *бідний*, *бідолоашний*.

Семантику кольороназви *сірий* передає також лексема *сивий*. Прикметник *сивий* функціонує найчастіше у фольклорних та художніх творах, а також у розмовному мовленні в таких значеннях:

– „який утратив своє забарвлення, став білим, срібленим (про волосся)” [5: 1118]: „...*сива моя нене*” (М. Луків) [12: 403]. У цьому прикладі прикметник *сивий* означає колір волосся матері, її життєвий досвід. У такому словосполученні прикметник *сивий* є постійним епітетом і має символічне значення. Ця цитата є уривком із відомої пісні, яка передає ставлення українців до своїх батьків, висловлення шани та поваги, що є визначальним для української культури;

– „який має сірувато-біле, темно-сіре забарвлення, сірий із синюватим або голубуватим відтінком, сірувато-білий, білиший, білуватий” [5: 1118]: „*Сиві очі з жахом дивилися на жито*” (М. Коцюбинський) [4: 449], „*А що ж то ходило? / Таке сиве та мале, / А хвостик, як шило*” (С. Руданський) [13: 327]. Часто в цьому значенні прикметник *сивий* використовують для опису природи, зокрема для образної характеристики іменників *туман*, *небо*, *хмара*: „*Стелються сиві тумани...*” (Г. Косинка) [16: 64], „...*коли в небі сивім крила зашумлять*” (М. Ткач) [4: 423], „...*витягли на чисте мліюче небо сиву важку хмару*” (В. Земляк) [4: 474].

Важливим для українців є опис за допомогою кольороназви *сивий* минулого українського народу, зокрема могил, які символізують період Козаччини, наприклад: „*Могили сиві, що насипані в степах...*” (С. Гуцало) [4: 185].

Прикметник *сивий* є постійним епітетом у поєднанні з іменником *віл*, наприклад: „*Гей, воли сиви половії (Східнополіський говір)*” [11: 161], „*Гей, соб, волики, соб, сивії!*” (М. Коцюбинський) [11: 115]. Нерідко цю лексему використано для опису коня: „...*через твоє подвір'ячко сивим конем їхав*” [11: 91], „*Ой чий то кінь стоїть / Що сива гривонька...*” (Народна пісня) [2: 65]. Кольороназvu *сивий* також вживають у фольклорі та в художніх творах для опису птахів: „*Востанне чути, як закувала сива зозуля*” (Н. Глухенька) [4: 506], „*Ой по горах, по долинах / По козацьких українках / Сив голубонько літає / Собі пароньку шукає...*” [4: 8].

У переносному значенні кольороназvu *сивий* використано для окреслення чогось дуже давнього [5: 1118]: „...*сива давнина й новітні творіння поєдналися гармонійно*” (О. Гончар) [4: 129], „*Вічно юна мудрість / Сива наша совість*” (Ю. Рибчинський) [4: 168], „...*до всієї хліборобської сторони, що трималась на сивому житті*” (М. Стельмах) [4: 442].

Важливими з лінгвокраїнознавчого погляду є власні назви, в яких етимологічно простежується лексичний зв'язок із кольороназvu *сивий*, проте на сучасному етапі цей зв'язок втрачено. Прикладом є прізвиська козаків: *Сивокотило* [4: 188], *Сивокінь* [4: 188] та топонім *Сиваши* [4: 272].

Сиве забарвлення передають і за допомогою дієслів *сивіти* [1: 311], [4: 411], *посивіти* [4: 396], дієприкметника *посивілий* [4: 28, 165], [4: 397], іменника *сивина* [4: 244]. Часто дієслово *сивіти* вживають у переносному значенні „старіти”: „*І виріс я на чужині / І сивію в чужому краї...*” (Т. Шевченко) [20: 52].

Прикметник *сизий* зафіксовано зі значенням „темно-сірий із синюватим полиском; який має синюватий відтінок” [5: 1119]. Цю кольороназvu найчастіше вживають для опису природи, наприклад: „...*в сизім, осіннім тумані клекіт лелечий*”

розтане" (М. Познанська) [4: 82], „...небо над морем стало сизе, і на тому сизому небі заблищала пишна веселка" (І. Нечуй-Левицький) [16: 98].

Кольороназва **сизий** є постійним епітетом у складі словосполучення *сизий орел*. У цьому поєднанні слів лексему **сизий** вжито в переносному значенні: „Бандуристе, орле сизий!" (Т. Шевченко) [4: 213, 365]. Про часте використання цієї словосполучки свідчить іменник *сизокрильці*, який утворено на основі словосполучення *сизі крила*: „Ширяють над степом орли-сизокрильці..." (М. Пригара) [20: 128].

З допомогою якісного прикметника **срібний** у значенні „кольором та блиском схожий на срібло, блискучо-сірий" [5: 1184] найчастіше передають описи природи: „Вгору туман піднімається срібний" (Г. Косинка) [16: 64], „...ворушаться зорі, і обтрушують та й обтрушують срібну паморозь" (М. Стельмах) [20: 158], „...вгорі срібними скелями повільно пропливають від півдня хмари..." (Василь Барка) [4: 428], „...місяць, немов човен круглий і срібний" (Б. Лепкий) [4: 408].

Найчастотніше прикметник **срібний** функціє у метафоричному значенні для змалювання художніх образів у текстах поезій, наприклад: „...місяць на срібних вервечках застиг" (Д. Луценко) [4: 472]. Свідченням цього є й поява таких поетичних новотворів: *мережаносрібний* [4 : 474], *срібноплинний* [4: 196], що містять сему **срібного** кольору.

Отже, прикметник **сірий** і його відтінки **сивий**, **сизий**, **срібний** часто вживають у поезії, народній творчості для створення художніх образів. Ці кольороназви мають високу функціональність в українській мові, попри їхню, на перший погляд, „неяскравість”.

В українській мові відсутність забарвлення часто передають за допомогою прикметника **прозорий**. Ця лексема має значення „який вільно пропускає крізь себе світло, просвічує наскрізь" [5: 971]. Поєднується як у прямому, так і в переносному значеннях з лексемами різних семантичних груп, найчастіше в художніх творах, створюючи неповторні поетичні образи: „Одяг мають тонкий, прозорий..." (Р. Глапок) [4: 515], „Упасти на хвилі прозорі, / Буяти над морем хибким" (Леся Українка) [6: 322], „Осінь танула, як воскова свічка, ставала все прозорішою й легкою" (М. Коцюбинський) [4: 471], „Життя його було ясне і прозоре до дна" (О. Гончар) [11: 105], „...чиясь душа, прозора при свічі" (Л. Костенко) [4: 128], „О мово українська! Тиха і прозора..." (Ю. Бедзик) [4: 453].

Отже, багатий фактичний матеріал, який демонструє високу частотність функціонування лексики на позначення кольору в підручниках та посібниках із української мови як чужої, дає можливість дослідити лексико-семантичні особливості кольороназв, виявити як типові, так і специфічні значення кольорономенів в українській мові, розробити систему вправ для опрацювання кольоронайменувань на заняттях з іноземцями, а також теоретично обґрунтувати необхідність вивчення тематичної групи лексики на позначення кольору в курсі української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтіярова Х. Ш. Українська мова : Практичний курс для іноземців : посіб. для слухачів підготовчих відділень і факультетів / Х. Ш. Бахтіярова, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк, М. П. Сегень, С. В. Петухов. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с.

2. Белей О. Розмовляєте українською? Підручник української мови / Олег Белей. – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006. – 188 s.
3. Белей О. Українська мова : Практичний курс для поляків / Олег Белей. – Львів : б. в., 2003. – 71 с.
4. Василенко В. Українська мова : Поглиблений практичний курс : у 2 т. / Володимир Василенко. – Т. 1 – 2. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001. – 598 s.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
6. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – М. : Мысль, 1994. – Ч. 1. – 460 с.
7. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / за ред. Т. О. Дегтярьової. – Суми : Університетська книга, 2010. – 415 с.
8. Грибова Л. Яскравий сірий колір / Л. Грибова // Культура слова. – К., 1981. – Вип. 20. – С. 37 – 43.
9. Гримич М. Українська мова щодня : Початковий рівень : навч. посіб. / Марина Гримич, Наталія Непийвода, Володимир Різун. – К. : Заповіт, 1998. – 160 с.
10. Жлуктенко Ю. А. Изучаем украинский язык : Самоучитель : учеб. пособ. / Ю. А. Жлуктенко, Е. А. Карпиловская, В. И. Ярмак; под ред. В. М. Русановского. – К. : Либідь, 1996. – 224 с.
11. Лесів М. Шкільна граматики української мови / Михайло Лесів. – Warszawa : Wydawnictwo szkolne i Pedagogiczne, 1995. – 174 s.
12. Намакштанська І. Є. Добридень! : Посібник з української мови у малюнках і мовленнєвих моделях / І. Є. Намакштанська. – Донецьк : Сталкер, 1998. – 416 с.
13. Новицька Л. Г. Вивчаємо українську : навч. посіб. / Л. Г. Новицька, Т. М. Поліщук. – К. : НМК ВО, 1993. – 336 с.
14. Паламар Л. М. Практичний курс української мови : навч. посіб. / Л. М. Паламар, О. А. Бех. – К. : Либідь, 1993. – 192 с.
15. Сокіл Б. Вчимося розмовляти українською / Богдан Сокіл. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 95 с.
16. Станкевич Н. Морфологія сучасної української мови : зб. вправ / Ніна Станкевич. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997. – 112 s.
17. Тематичні діалоги для розвитку усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної / уклад. Ніна Станкевич. – Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 2000. – 40 с.
18. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів / А. Б. Чистякова, Л. І. Селіверстова, Т. М. Лагута. – Х. : ХНУ імені В. Каразіна, 2006. – 524 с.
19. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache / Svetlana Amir-Babenko. – Hamburg : Buske, 1999. – 304 s.
20. Huk I. Вивчаємо українську мову : podręcznik do nauki języka ukraińskiego / Irena Huk, Mirosława Kawecka. – Lublin : Wyd. KUL, 2003. – 228 s.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014

доопрацьована 14.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

**VARIETY OF MEANINGS OF ACHROMATIC
UKRAINIAN COLOUR NAMES
(ON THE BASIS OF TEXTBOOKS AND COURSEBOOKS
OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

Iryna Protsyk, Olena Burkovska

*Lviv Ivan Franko National University
Department of Applied Linguistics,
1 Universitetska St., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: iprotsyk@yahoo.com, olenochka444@ukr.net*

In this article lexico-semantic peculiarities concerning colour marking have been considered. Being based on the materials of coursebooks, typical meanings of colour lexemes have been singled out. Also stress has been made on some specific meanings of colour names which determine linguistic regional ethnographic peculiarities.

Key words: colour name, achromatic colours, symbol, linguistic regional ethnographic peculiarity, language picture of the world, coursebook of Ukrainian as a foreign language.

**БОГАТСТВО ЗНАЧЕНИЙ АХРОМАТИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ ЦВЕТА
В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ И ПОСОБИЙ
ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)**

Ирина Процьк, Елена Бурковская

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

Рассмотрены лексико-семантические особенности лексики для обозначения цвета. На основе материалов учебников и пособий по украинскому языку как иностранному выделены типичные значения лексем для обозначения цвета, а также специфические значения цветообозначений в украинском языке, что и определяет их лингвострановедческие особенности.

Ключевые слова: названия цвета, ахроматические цвета, символ, лингвострановедческая специфика цветообозначений, языковая картина мира, учебник по украинскому языку как иностранному.

УДК 811.161.2'243'26 (У77)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ ІМЕН ТА ПРІЗВИЩ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Людмила Борис

*Московський державний університет ім. М. В. Ломоносова,
вища школа перекладу,
кафедра теорії та практики перекладу,
Ленінські гори, ГСП-2, 1-й навчальний корпус, кімн. 1150,
119 991 Москва, Росія
тел.: 495 939 33 48
ел. пошта: statji@mail.ru*

Розглянуто проблеми перекладу антропонімів з російської на українську мову з урахуванням сучасних тенденцій та використання результатів дослідження в практиці викладання української мови як іноземної.

Ключові слова: антропоніми, перенесення, транспозиція, транслітерація, транскрипція, етимологічний принцип, функціональні стилі.

Під час викладання української мови в російськомовних групах до пояснення перекладу так званих антропонімів, насамперед власних імен та прізвищ, потрібно вдаватися декілька разів на різних рівнях засвоєння учнями мови. Початківці опановують різницю в орфоепічних нормах та кириличній графіці російського й українського різновидів. На цьому етапі потрібно обмежити російсько-українську інтерференцію, тому головну увагу викладач приділяє точній вимові власне українських звуків: більш переднього /и/ в порівнянні з російським /ы/, фрикативного /г/ на відміну від вибухового /т/, африкат та йотованих ї та є. Далі потрібно працювати над вимовою твердих приголосних перед звуками /є/ та /и/, оскільки в російській мові, як відомо, перед цими звуками приголосні слід вимовляти м'яко. Тому пояснювати різницю у передачі засобами української графіки таких безперечних лексичних (або інформаційних) мовних одиниць, як імена доводиться відкладати на просунутий етап навчання. Проте викладач розуміє, що написання імен на зразок *Галина, Людмила, Борис, Степан*, як і прізвищ *Михайлов, Гончарова* тощо – це скоріш **перенесення**, яке не розпізнається через близькість алфавітів, ніж **транслітерація**, властива таким написанням, як *Наталія Корольова, Єгор Воробйов*. Різниця існує у вимові: перша група слів вимовляється за українськими орфоепічними вимогами, а друга – наближається до практичної транскрипції і фактично передає оригінальну вимову. Однак ідентифікація власних імен в обох мовах стовідсоткова.

Одночасно вивчають імена з власне українським графічним та орфоепічним оформленням: *Олексій, Олександр, Костянтин, Ганна, Олена, Тетяна*. Наведені антропоніми ще не мають такого національного забарвлення, як імена *Оксана, Микола, Ярина, Павло*, але обидві групи слів через своє ототожнення з оригінальними українськими іменами формують ще одну тенденцію передавання антропонімів, а саме **переклад**. Подібно до того, як російські слова *платок, Совет Безопасности* перекладають українськими номенами *хустка, Рада Безпеки*, так і імена *Никита*,

Екатерина перекладають словами *Микита, Катерина* [3: 335–348]). У такому випадку переклад антропонімів, які мають точно назвати особу, не дає змоги уникнути дво- чи багатозначності. Регламентованими у цьому процесі є лише прізвища, а імена слід передавати за загальним правилом запозичення іншомовних слів [6: 140–148]. Однак за традицією добирають притаманні українській і російській мовам еквіваленти, що не відповідають вимогам сучасних перекладів. Йдеться про **етимологічні** відповідники, нерівноцінні навіть у художньому перекладі: *Йосиф – Йосип, Пётр – Петро, Ксюша – Оксанка, Пашка – Павлусь*. Така тенденція склалася історично завдяки спільним письмовим давньоруським джерелам, але в час становлення української літературної мови майже „рідні”, історично та графічно відомі російські імена та прізвища передавали обов’язково з місцевим колоритом: *Микола I, Василь Темний*. Останнім часом такий принцип стали називати **транспозицією**, тобто місце іншомовного імені займає власне ім’я, частково схоже на оригінал.

Як влучно зазначили болгарські мовознавці, найбільше не пощастило царям: в російській мові так само „на латинський шталт *Карлами* як і раніше величають і справжнього *Карла*, і *Шарля, Чарльза, Карлса, Карела, Карло, Каролі*, а хотілось би побачити німця, француза, англійця, іспанця, чеха, італійця в їхньому національному обличчі” [1: 240]. Але переписувати історію, змінювати чи порушувати історичну традицію нелегко, тому в українській та російській історіографії досить багато невідповідностей. На другому рівні вивчення української мови, коли починається ознайомлення з адаптованими, а потім і оригінальними текстами на історичну тематику, з контексту цілком зрозуміло, про якого історичного діяча йде мова, але виникає сумнів в адекватності та правомірності застосування **історико-етимологічного принципу** правопису. Якщо написання імені часів Київської Русі *Володимир* відповідає літописним джерелам, а переклад *Владимир* можна пояснити церковно-слов’янським впливом (південно-слов’янське неповноголосся), то у випадку *Володимир Ілліч Ленін* маємо неадекватний еквівалент як з графічної, так і орфоепічної точки зору, тобто з боку російського читача твердий звук /л/ у прізвищі, повноголосний варіант імені і українська африката в імені по батькові має незвичний для слуху і зору вигляд. У цьому та подібних випадках доводиться робити відступ та давати історико-культурне пояснення про власне український розвиток відображення російських імен в українській літературі кінця XIX – початку XX століть, про головну тенденцію „спорідненості” східнослов’янських мов, яка призвела до нівелювання мовних відмінностей, з одного боку, та недбалого ставлення до розбіжностей, з іншого. Цікаво, що українізований варіант імені *Владимир Ільич Ленін* закріпився у 20-ті роки XX століття, коли не тільки в Україні, а й в інших частинах Радянського Союзу був узятий курс на „корінізацію”. Політика впровадження національних кадрів та націоналізація місцевих систем освіти і діловодства йшла з Москви. Саме з тих пір, коли неписьменним народам виробляли нові алфавіти на кириличній основі, а народам з письмовою традицією після реформи орфографії друкували новітню історію та літературу, в українській письмовій традиції залишилися імена *Петро I, Михайло Ломоносов, Йосип Сталін* та інші на зразок гоголівського *Хоми Брута*.

У 30-их роках XX ст. національна політика змінилась, правопис був відредагований у бік зменшення розбіжностей, але книжки не передруковували й іменування історичних діячів залишилися. Більше того, переклад антропонімів отримав обґрунтування українських філологів. Так, О. Кундзич, який займався теорією перекладу, закликав українізувати російські імена, бо „імена взагалі не перекладаються, їм лише надається форма, відповідна до мови перекладу: *Василий – Василь*,

Дмитрий – Дмитро. Цим підкреслюється єдність даного імені у двох мовах..., дається відчуття єдності двох форм. І навпаки – точне повторення імені оригіналу у тексті перекладу свідчить про відірваність якого-небудь *Ганса* від *Івана*, ці форми того ж самого імені настільки розійшлись у історії двох мов, що зв'язок між ними втратився" [4: 241]. „Братній” зв'язок між російською та українською мовами на той час декларувався та часом штучно вироблявся, що ілюструє намагання О. Кундзича пояснити відмову від класичних способів передавання власних імен: „Транслітеруючи чи транскрибуючи ім'я, ми начебто відмовляємося зробити його морфологічно своїм власним” [4: 241]. Це з точки зору європейських колег видається дивним: „Ми не включаємо імена у лексичний фонд власної мови, ми тільки запозичуємо їх. Чужі імена ... повинні зберігати колорит, ми навмисно підкреслюємо їх „чужість” [1: 234].

Отже, проблема ставлення до **перекладу** чи **транслітерації** / **транскрипції** російських імен в українській мові сягає спільних історичних згадок, намагання з того чи іншого боку зберегти єдиний лексичний фонд, а також зумовлена політико-психологічними амбіціями, які хотілося б залишити за рамками академічного дослідження. Як бачимо, українізація імен розповсюджується не тільки на російські лексеми, вона є загальною тенденцією. І в цьому розрізі цілком органічно виглядає переклад імен *papa Ioanni Павел II* як *Іван Павло II* – без урахування релігійно-церковного стилю (лат. *Ioannes Paulus PP. II*, італ. *Giovanni Paolo II*, белор. *Ян Павал II*, пол. *Jan Paweł II*). Тобто, власне **переклад** імен властивий як принцип багатьом мовам та культурам і має право на існування та повагу. Проте, наприклад, іспанські імена *Nicolas, Andres* або *Ana*, зовсім схожі на *Миколу, Андрія* та *Анну*, не набувають, як правило, українських рис ні під пером перекладача ні журналіста, а передаються як *Ніколас, Андрес* і *Ана*. І якщо на рівні знайомства з класичною українською літературою студенти із задоволенням **перекладають** свої імена на українську мову і захоплюються національним колоритом, то з переходом до сучасності і перекладу в інших функціональних стилях, з'являється розуміння вчасності появи нових тенденцій, а саме: відхід від **переносу** та **перекладу** в бік адекватної **транслітерації** та **практичної транскрипції**.

Стосовно російських імен та прізвищ можливим та цікавим є принцип **перекладу** в художніх творах. Наприклад, вдалий переклад імен персонажів оповідань А. Чехова, таких, як *Федька Умойся Грязью, унтер Пришибеев, Овсов* чи *Коновальцев*, які мають навмисно значущі внутрішні форми, допоміг би додатково охарактеризувати їх, на відміну від перекладу імен реальних історичних осіб, який створює підставу для анекдотів про *Пушкина – Гарматкіна* або *Толстого – Дебелого*. А ось щодо **переносу**, який погано працює і в латиниці при спробі прочитати, скажімо, польські чи німецькі шиплячі приголосні за англійськими орфоепічними правилами, то до нього потрібно ставитися обережніше, бо саме при перенесенні написання *Лермонтов, Борисов, Семен, Лена* вимова спотворює ідентичність особи, що носить це ім'я.

Оскільки в багатьох європейських традиціях міжкультурної комунікації та перекладу протягом багатьох століть, практично до ХХ століття, провідним принципом перенесення власних імен була **транслітерація**, тобто буквальна передача написання „літера в літеру”, російська та українська мови також поповнили свій словниковий склад іменами *Шекспір, Ватсон, Гюго*. Хоча поступово *Невтони* змінились *Ньютонами*, а *Гарольди – Харальдами*, все ж повністю позбутися історичних найменувань навряд чи можливо. З другої половини ХХ ст. домінує **транскрипція**, яка теж не завжди цілком задовольняє потреби перекладу через відсутність у мові оригіналу та перекладу багатьох спільних звуків, усталені форми графічної передачі,

але найбільше – через консервативне уявлення про те, як мають бути написані та вимовлені власні імена та прізвища.

У російській та українській мовах практично всі звуки мають відповідні еквіваленти (навіть більше, і тому російський переклад „*Анжеліна Джоли*” в українській мові передається „*Анджеліна Джоли*”). Усі звуки мають свої літери. Повернута в український алфавіт літера *г* дає змогу адекватно передавати російський зімкнено-проривний як дзвінкий приголосний /г/. Проте випадки вживання літери *г* при передачі власних імен та прізвищ у текстах ЗМІ поодинокі, скоріше в новинах ВВС ми зауважимо написання *Грігорій Явлінскій* чи *Жюлі Гає*, ніж під час прослуховування українських „материкових” радіопередач та новин. Традиційної передачі імен *Михайло Горбачов*, *Володимир Путін*, а не *Міхайл Горбачов* чи *Владімір Путін* на письмі дотримується більшість видань (винятки становлять „Український тиждень” та „Коментарі”). На відміну від іноземних коментаторів теле- та радіо новин, які існують у багатомовному просторі, українські журналісти та диктори інстинктивно зберігають гомогенність мовної ситуації, не порушуючи українських орфоепічних норм. Це питання не толерантності чи відсутності поваги, це звичка, яка змушує уважніше ставитися до неслов’янських власних імен, підкреслювати невласиве для української мови подвоєння приголосних (*Каддафі*, *Олланд*) чи сполучення голосних (*Жюлі Гає*, *Уїлл Сміт*). Вимова (та написання) російських імен та прізвищ за російськими правилами сприймається як недоцільна, а у випадку збереження редукції голосних – *Барісав*, *Данскої*, *Хадарковскій* – імена починають звучати та виглядати скоріше як білоруські, ніж російські. Крім того, основним принципом російської орфографії є морфологічний, тобто корінь слова повинен бути незмінним, щоб його можна було впізнати в наголошеній і ненаголошеній позиціях, зредукованій і прискореній вимові – у всіх діалектах буде *борис-*, *дон-*, *ходорков-*.

Обговорюючи зі студентами сприйняття перекладів антропонімів з російської мови на українську, ми прийшли до висновку, що українські еквіваленти сприймаються лише як гра. Наприклад, читаючи діалог за *Ганну* та *Костянтина*, в реальному житті вони воліють називатися *Анною* та *Константіном*. Імена своїх співвітчизників для них також бажано читати чи чути близькими для сприйняття: не *Дмитро Медведєв*, а *Дмітрій Медведєв*, не *Володимир*, а *Владімір Путін*; послідовно передавати однакові звуки: *Плецьєв*, *Аракчєєв*, *Іріна Родніна*. Проте є один виняток: графіка імені *Михайл* асоціюється з *архістратигом*, а *Алексей* – з покійним російським патріархом. РПЦ зберегла церковнослов’янські написання та деякі орфоепічні відмінності, наприклад, чітку вимову /о/ в ненаголошеному складі (*ни[сно]слави*), послідовну заміну літери *ѣ* літерою *е* (*сна[с’эт]из [м’эрт]вых*) та архаїчні граматичні форми (*Божией*). Давня традиція створення канцелярських паперів при монастирях привчила з особливою увагою ставитися до письмового тексту релігійного та офіційно-ділового стилів. З Писання багато мовних рис перейшли саме до діловодства, зокрема вживання дієприслівників та дієприслівникових зворотів, які не властиві українській писемній мові. І тепер ми перейдемо до розгляду відображення перекладу прізвищ у ділових паперах. Імена та прізвища становлять первинну інформаційну одиницю, а ще багато власних назв є похідними від них (*м. Миколаїв* – *г. Николаев*, *Геннадійвна* – *Геннадь(и)вна*, *Гоголівський* – *Гоголевский* тощо) і додають своїх особливостей передачі та помилок. Але переважно правилам підкорядковані лише прізвища, імена перекладають, як ми бачимо, досить вільно.

У російській орфографії в перекладі іноземних прізвищ останнім часом дотримуються **практичної транскрипції**, тобто максимально наближають до мови

оригіналу. Проте історично закріплені правописи намагаються не змінювати (*Цезарь, Гете, Лафонтен, Хомський* та багато інших), у „Правилах російської орфографії та пунктуації” регламентується лише написання великих та малих літер, особливо в частках та титулах, а також написання розом чи окремо [5 : 146–149]. Українські прізвища на *-ко*, такі, як *Шевченко, Манько*, починаючи з 1-го видання (1956) „Правил”, були зараховані до невідмінюваних. Правила транслітерації власних імен з латиниці (у англійському, німецькому, французькому та інших варіантах) ще з радянських часів викладали в окремих ГОСТах та посібниках для перекладачів. З часом вимоги змінювались: по-перше, транскрипція протягом ХХ століття практично витіснила транслітерацію; по-друге, транскрибування латиницею спочатку базувалось на французьких зразках, а зараз – на англійських: *Loudmila > Ludmila*. Це позначалось перш за все на оформленні закордонних паспортів, віз та інших документів для міжнародних поїздок. Проте бюрократичний нюанс, згідно з яким за європейськими стандартами можна допустити п'ять виправлень, за російськими – жодного, стимулював більш уважне ставлення до ідентифікації особистості в імені як філологів, так чиновників.

Науково-популярна книга Л. Успенського „Ти і твоє ім'я” зацікавила широке коло освічених людей. На противагу пропаганді „єдиної за змістом культури” (а насправді нівельованої також за формою) мовознавці, такі, як В. В. Виноградов, А. А. Реформатський, висунули вимогу збереження оригінального вигляду і вимови імені та прізвища: „Коли я бачу „те саме прізвище”, наприклад, у російському тексті – *Яблонская*, а в інших текстах переді мною: *Яблоньска, Яблонска, Яблонська*, то мені зрозуміло, що 1) це польське прізвище, 2) це чеське прізвище, 3) це українське прізвище. Інформація про „національний колорит” подана в написанні, і це добре! Багатьох лякає питання „А як же відмінювати”?... По-перше, це вже друге питання. Потрібно розрізняти: вихідну форму і питання про те, як з нею поводитися у синтаксично зв'язаному тексті” [7: 329–330].

Старшому поколінню добре відомо, як поводитись з іменами та прізвищами у споріднених слов'янських мовах: у свідоцтвах про народження, паспортах та інших документах робили подвійні паралельні записи українською та російською мовами. У ситуації з українсько-російськими відповідниками не було послідовно обрано якогось одного принципу, він вважався *етимологічним*. В „Українському правописі” найголовніші правила щодо правопису слов'янських прізвищ названі *фонетичними* і стосуються вони найбільш важливих тем, зокрема: втрати м'якості приголосними перед *е* та *и*, а також *р* у кінці слова (і навпаки, пом'якшення кінцевого *ц*) у передаванні російських прізвищ: *Некрасов, Пивоваров, Грабар, Скиталець*. Непослідовна передача російського звука /и/ аж трьома українськими буквами *и, і, ї* (*Тучин, Припасов, Пушкін, Льїн*), а також звука /е/ двома літерами *е, є*; а літери *є* українськими відповідниками *йо,ьо, е, о* має зовсім не фонетичне пояснення, тобто не є *транскрипцією*. В „Українському правописі” зазначено, що російському *е* кореня відповідає в аналогічних українських основах *і* (тобто на місці колишнього **Ѣ**): *Бєлінський, Звєрев, Лєсков*, а також *і* вживають у прізвищах, утворених від особових імен та загальних назв, спільних для української, російської та інших слов'янських мов: *Борисов, Ботвинник*... [6: 150–151]. Про те, де і чому в слов'янських словах писали літеру *ять*, не знали вже двісті років тому: і у В. Белінського, і у М. Гоголя виникали труднощі, де її писати і як вимовляти: слово *горелка* писали через *ять* і, з точки зору Гоголя, вимовляли *горілка*, а російські читачі сприймали буквально, а букву читали як /е/. Така історична підстава не є поясненням, а також виправданням спотворення сучасної

вимови. Тим більше, що в українській фонетиці є позиції сполучення приголосних як з **е**, так і **є**, **и** та **і**. Російські студенти такі правила вчать напам'ять, не розуміючи їхнього сенсу. І вони зовсім не дивуються, коли бачать у текстах ЗМІ те саме прізвище в декількох варіантах: *Медведев, Медведєв, Мєдведєв*.

Безумовною, без винятків, є транслітерація букв **ы** в **и** та **э** в **е** (*Черних, Ешпаев*), а також пом'якшення груп приголосних у суфіксах **-ський**, **-зький**, **-цький** (*Маяковський, Завадзький, Трубецькой*). Таке правило легко запам'ятати, але у прізвищах *Маяковский, Трубецкой* з'являється нехарактерна для російської мови м'якість, а прізвище *Завадский* треба вимовляти [*завацкый*] – без африкати, тим більше м'якої. Якщо додати труднощі з розбіжностями на рівні графем *апостроф, ъ, ъ*, а ще не поставлені дві крапки над літерою **е**, то виправлень при перенесенні з мови в мову може бути надто багато.

Навчаючи студентів мови практичного діловодства, викладач стикається з тим, що повинен пояснити і правила правопису, які є законом, і можливість передати імена та прізвища засобами практичної транскрипції, і вказати на правильний чи хибний варіант у текстах ЗМІ та ділових паперах. Відомо, що в документах помилка неприпустима, оскільки вона завдає дуже багато незручностей носію власного імені. Наприклад, моя університетська викладачка народилась у Києві, і у свідоцтві про народження було написано: *Гецова Оксана Герасимівна – Гецова Ксения Герасимовна*. Перше слово – транслітерація (*g'e – ye/*), друге – переклад як транспозиція, третє – переклад як граматичне оформлення спільної основи різними суфіксами. За часів Радянського Союзу здавалося, що під рукою завжди буде двомовне свідоцтво як підстава для ідентифікації особистості, але довелося вибирати, який запис зберегти в паспорті громадянки Російської Федерації. У цьому випадку проблема виникла саме з ім'ям: довелося брати довідку в Інституті російської мови ім. Виноградова. До речі, такі довідки Інститут і до сьогодні видає щочетверга, бо, хоча видано багато словників власних російських імен, вони не мають повноважень державної установи. Фактично, ці проблеми віддано на відкуп нотаріальним конторам, в яких перекладачі орієнтуються на чинні, але застарілі правила. Свого часу моє прізвище також записали в документи методом *переносу*, з втратою двомовного паспорта, навіть при наявності двомовного свідоцтва про народження, я не можу підтвердити, що моє прізвище не збігається з іменем *Борис*, а вимовляється з твердим **р**, як *Борыс*, і жодна установа не дасть мені відповідної довідки. Одна з болочих тем для обговорення в Інтернеті: „Підкажіть, як довести що я не ... *Леся*, а *Олеся*, не *Данило*, а *Даніїл*, не *Микита* (як лис у казці Франка), а *Нікіта* (як дідусь з Новосибірська)”.

Такі випадки ускладнюють процес діловодства та життя людей. Найскладніші з них – це поновлення документів, складених на території західноукраїнських областей у 30-ті роки ХХ ст. і записані латиницею.

На цьому етапі викладання мови і викладач, і студенти повинні чітко усвідомити, що спосіб написання власних імен залежить від історичної традиції лише в діахронічному перекладі, а в сучасних текстах слід бути максимально уважним і точним. Потрібен практичний підхід та чіткі правила передавання звуків та літер, їх сполучень з урахуванням перш за все мови оригіналу. Виникла необхідність у чітких правилах, регламентованих мовними стандартами, яких чекають студенти Московського державного університету ім. М. В. Ломоносова, майбутні дипломати, що вивчають українську мову в МГІМО, пересічні громадяни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Влахов С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 5-е изд. – М. : Р. Валент, 2012. – 406 с.
2. Ділова українська мова / за ред. проф. О. Д. Горбула. – К. : Знання, 2008. – 224 с.
3. Нелюбин Н. Н. Наука о переводе. История и теория с древнейших времен до наших дней / Н. Н. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2008. – 416 с.
4. Кундзич О. Переводческая мысль и переводческое недомыслие / О. Кундзич. – ВХП, 1955. – С. 213–258.
5. Правила русской орфографии и пунктуации : Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 432 с.
6. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України. – К. : Наук. думка, 2007. — 288 с.
7. Реформатский А. А. Перевод или транскрипция? / А. А. Реформатский // Восточно-славянская ономастика. – М. : Наука, 1972. – С. 311–333.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

CURRENT TENDENCIES IN TRANSLATING PERSONAL NAMES AND SURNAME FROM RUSSIAN TO UKRAINIAN IN THE PRACTICE OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ludmila Boris

*Moscow Lomonosov State University
Graduate School of Translation (faculty)
Department of Theory and Practice of Translation
Leninskiye Gory, GSP-2, 1st Educational Building, room 1150,
Russia, 119991, Moscow,
phone: 495 939 33 48, e-mail: statji@mail.ru*

The problems of teaching the principles of translation anthroponyms from Russian into Ukrainian language in accordance with modern trends.

Key words: anthroponomy, transfer, transposition, transliteration, transcription, etymological principle, functional style.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕВОДА СОБСТВЕННЫХ ИМЕН И ФАМИЛИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА УКРАИНСКИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Людмила Борис

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
высшая школа перевода,
кафедра теории и практики перевода,
Ленинские горы, МГУ, ГСП-2, 1-й учебный корпус, комн. 1150,
119 991 г. Москва, Россия
тел.: 495 939 33 48, эл. почта: statji@mail.ru*

Рассмотрены проблемы преподавания принципов перевода антропонимов с русского языка на украинский с учетом современных тенденций.

Ключевые слова: антропонимы, перенесение, транспозиция, транслитерация, транскрипция, этимологический принцип, функциональные стили.

УДК 811.161. 2'243'373.46:35

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМЦЯМ

Алла Петрова

*Академія сухопутних військ імені Петра Сагайдачного,
кафедра іноземних мов та військового перекладу,
вул. Сахарова, 32, м. Львів, Україна
тел.: (032) 262 05 97
ел. пошта: pvp1977@mail.ru*

Розглянуто особливості вивчення військової термінології в іншомовній аудиторії спеціального військового закладу. Подано низку вправ на рівні початкового ознайомлення зі спеціальною лексикою та продемонстровано основні етапи її вивчення.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, військова термінологія, українська мова.

Вивчення військової лексики – це одне з головних завдань іноземних слухачів, що навчаються у військових вищах України. Освоєння військової лексики проводиться на основі знання загальноживаної лексики української мови. За своїм складом військова лексика неоднорідна, вона складається із загальноживаних слів (*солдат, стріляти, війна* та ін.), а також слів-термінів, що мають вузьку фахову спрямованість (*важіль взводу, спускова скоба, підводна лінія, маса набою, гідрогальмо* тощо). Військові терміни вживаються для називання конкретного військового поняття і мають спільні зі всіма термінами ознаки, тобто „вони мають обов'язкове визначення (дефініцію), переважно однозначні в межах своєї термінологічної системи, нейтральні, відзначаються точністю значення (семантики), характеризуються високою інформативністю” [2: 20].

Військова лексика відображає систему військових категорій, предметів, станів, явищ, процесів. Військові лексеми не є загальноживаними, а мають вузьку (галузеву) спрямованість.

Вивчення лексики професійного спрямування починається після набуття початкових знань з української мови. Військові слова вводять поступово, дозовано, починаючи зі слів, значення яких є прозорим, зрозумілим іноземним слухачам. Ці перші слова військової галузі вивчають не окремо, а в складі простих коротких речень, на зразок: *Я солдат. Це наш плац. Там розташований полігон.* Такі міні-тексти відразу треба починати складати разом зі слухачами.

Навчальні тексти військової тематики для іноземних слухачів складаються за принципом „від простого до складного”. На першому етапі вивчення військової лексики подають слухачам адаптовані тексти. Ця адаптація стосується не тільки лексичного складу текстів, але й їхньої структури. Основу тексту складають прості речення, в яких смисловий центр речення (суб'єкт і предикат) швидко визначають слухачі, бо між головними членами речення немає великої дистанції.

Мета першого початкового етапу навчання – накопичення іноземцями слів з військовою семантикою (*літак, бронетранспортер, офіцер, десант, знищити* тощо). Далі завдання ускладнюються, бо починаємо вивчати словосполучення, до складу яких

входять прикметник та іменник, що становлять стійкі військові словосполучення, і виконують у реченні роль одного члена, наприклад: *стрілецька зброя; протирадіолокаційна ракета, балістична ракета*.

Іменник *гармата* вживається з прикметниками *зенітна, протитанкова, швидкострільна*. Треба відзначити, що основне військове (професійне) значення у цих словосполученнях мають не іменники, а прикметники.

Якщо на початковому етапі вивчення військової лексики слухачі опановують загальноновживані військові слова, то подальший набір професійної військової лексики залежить від військової дисципліни, яку вивчають на цьому етапі. Звісно, викладач української мови не є фахівцем з військової справи, але адаптовані тексти з тактики, топографії, вогневої підготовки пояснює слухачам. Треба сказати, що військова лексика, як і лексика загальноновживана, відбиває зміни, що відбуваються в житті. Військові лексеми пов'язані з військовою галуззю, зі словами *воїн, військо, військовий, війна*. Військова лексика, як і інші підсистеми української мови, не є сталою, вона поповнюється новими лексемами, що з'являються в мові. Так, коли іноземні студенти вивчають дисципліну „Вогнева підготовка”, вони знайомляться з історією вогнепальної зброї, що була в XIX – XX ст., з такими словами, як: *багнет, гвинтівка, карабін*; а в середині 1943 року з'являються на озброєнні станковий кулемет СГ-43, пістолет-кулемет ППС, з часом був створений АК (автомат Калашникова). Змінюються, модифікуються типи кулеметів, пістолетів і автоматів, змінюється їхня структура, устрій, звичайно, з'являються нові лексеми, на позначення нових військових понять, нової зброї, а попередні назви стрілецької зброї виходять з активного вжитку і поповнюють словник архаїчної військової лексики.

Кожний військовий предмет має свій набір слів професійного спрямування. Коли іноземці вивчають дисципліну „Тактика”, тоді засвоюють слова, що визначають зміст цієї дисципліни. При вивченні теми „Види бою” часто вживають слово *наступ*. В адаптованих текстах подають спрощені вислови з цим терміном, наприклад: *починається наступ, наступ нашої армії*. На 2-му та 3-му етапах вивчення військової фахової лексики стикаємося з розширеним значенням слова *наступ*, пор.: *зустрічний наступ, завчасно підготовлений наступ, наступ з положення безпосереднього зіткнення з противником, наступ перебігами, перейти до наступу* тощо. Військові терміни *стрільба, стріляння, стрілянина* [1: 289] для початківців подається у нескладних словосполученнях на зразок: *почати стрільбу, артилерійська стрільба*. Пізніше лексема *стрільба* набуває більш вузького, конкретного професійного значення: *стрільба берегової артилерії, повітряна стрільба, стрільба зенітними керованими ракетами і зенітної артилерії, стріляння трасувальними кулями, стріляння із закритої вогневої позиції* тощо. Для початківців термін *стріляти* вживається з іменниками, наприклад: *автомат, гармата, пістолет, кулемет; стріляти з автомата, кулемета*, а також це дієслово вживається з прислівниками *добре, погано*, наприклад: *Я стріляю погано, а мій товариш стріляє добре*. Але пізніше діапазон слова *стріляти* розширюється, і в текстах можна побачити вислови на зразок: *стріляти навздогін, стріляти з коліна, стріляти з розсіюванням чоловою лінією* [1: 200].

Таким чином, ми бачимо, що вивчення військової лексики відбувається з поступовим ускладненням, розширенням діапазону поєднування різних слів, часто такі словосполучення складаються із загальноновживаних слів і спеціальних слів військової сфери, які несуть основне фахове лексичне навантаження.

На основному етапі навчання професійна військова лексика стає неоднорідною і більш складною для сприймання. Це позначається на текстах професійного спрямування, що теж ускладнюють свою структуру, наприклад:

Тилове забезпечення

Тилове забезпечення роти організовується і здійснюється в усіх видах бою (бойових дій) з метою підтримання підрозділів у боєдатному стані і створення їм сприятливих умов для виконання поставлених завдань. У ході бою командир роти здійснює контроль за втратами і витратами ракет, боєприпасів, паливно-мастильних матеріалів, продовольства, військово-технічного майна, інших видів матеріально-технічних засобів.

Якщо навчальна група складається зі слухачів, що мають різний рівень мовної підготовки чи володіють різними мовами (українською або російською), то викладач перекладає важкі для розуміння вислови, наприклад: *боєдатний стан – боеспособное состояние; створення сприятливих умов – создание благоприятных условий; паливно-мастильні матеріали – горюче-смазочные материалы; здійснювати контроль за втратами і витратами – совершать контроль за потерями и растратами.*

Завдання викладача української мови – якомога простіше пояснювати іноземцям структуру військових текстів, до складу яких входять складносурядні, складнопідрядні речення, речення з однорідними членами. Переклад таких речень становить складність для іноземців. Наведемо приклад важкого для розуміння фрагменту військового тексту:

Ракетні війська призначені для ураження засобів ядерного і хімічного нападу, наземних елементів розвідувально-ударних комплексів та інших систем високоточної зброї, основних угруповань військ противника, авіації у місцях її базування, засобів і об'єктів протиповітряної оборони, пунктів управління, тилових та інших важливих об'єктів противника на всю глибину його оперативної побудови, дистанційного мінування місцевості, а на приморських напрямках, крім того, пунктів базування сил флоту противника, знищення його кораблів і суден.

Складність таких текстів допомагає усунути побудова, якщо потрібно, схеми речення, словотвірний аналіз, а також такий засіб, як „згортання інформації”, знаходження основної (стислої) інформації.

Згортання інформації можливе лише тоді, коли слухачі повністю зрозуміють не тільки значення військових термінів, але й структуру речень, що входять до тексту, коли знайшли інформативний (смысловий) центр в складному реченні. У нашому випадку смисловий центр речення складається з суб'єкта *ракетні війська* та розширеного предиката *призначені для ураження*, що не збігається зі структурним центром *S (війська) + P (призначені)*. Далі відбувається пошук додатка (об'єкта), на який спрямована дія, названа іменником *ураження*: 1) *засоби ядерного і хімічного нападу*; 2) *наземні елементи розвідувально-ударних комплексів*; 3) *угруповання військ противника*; 4) *авіація*; 5) *засоби і об'єкти протиповітряної оборони*; 6) *пункти управління*; 7) *тилові об'єкти противника* та ін.

Речення з нагромадженням однорідних членів становлять складність для іноземців. У цьому випадку ми виходили на рівень простих речень: 1) *Ракетні війська призначені для ураження тилових об'єктів противника*; 2) *Ракетні війська призначені для ураження засобів і об'єктів протиповітряної оборони і т.д.* Після повного опанування інформації слухачі можуть розгорнути прості речення у складні.

При вивченні військової термінології іноземні слухачі виконують вправи, що допомагають їм покращити знання граматичних правил української мови, розширюють їхні професійні знання, наприклад:

Завдання 1. Поставте замість крапок прикметник *військовий*.

1. Мій батько був ... моряком.
2. Я хочу стати ... інженером.
3. Я займаюсь ... топографією, а мій товариш займається ... історією.
4. Начальник академії керує ... парадом.
5. Ці курсанти стануть ... льотчиками.
6. Ми можемо пишатися нашим ... підрозділом.

Завдання 2. На місці крапок поставте конструкцію *вести бій* у минулому часі.

1. Наша частина ...
2. Наші війська ...
3. Наші відділення...
4. Наш батальйон...
5. Наша армія ... наступальний бій.
6. Літаки ... повітряний бій.
7. Солдати ... рукопашний бій.
8. Розвідники ... в особливих умовах.

Завдання 3. Поставте іменники у формі однини.

Кораблі, об'єкти, комплекси, напрямки, судна, пункти, системи, засоби, споруди, підрозділи, гармати, взводи, позиції, шляхи, розвідники.

Завдання 4. Поставте замість крапок дієслова *розгромити, захопити, знищити*.

1. Війська нашої армії ... ворога на всіх напрямках.
2. Противник ... невелику частину території держави.
3. Солдати ... шість танків та один бронетранспортер противника.

Завдання 5. Складіть речення зі словом *літак*, використовуючи подані означення.

Військово-транспортний, високоманевровий, з крилом змінюваної геометрії, надзвуковий, навчально-тренувальний, турбореактивний, протитанковий, дистанційно керований.

Завдання 6. Складіть речення з поданими словами.

Здійснювати – здійснення; створювати – створення; розгортати – розгортання; виконувати – виконання; підвищувати – підвищення; знищувати – знищення; спостерігати – спостереження; перемагати – перемога.

Завдання 7. До підкреслених слів доберіть спільнокореневі слова.

Бойова машина піхоти (БМП) призначена для ведення бою механізованим відділенням. БМП підвищують вогневу могутність, мобільність та захист особового складу на полі бою і дають змогу діяти з великим успіхом у звичайних умовах або в умовах застосування противником зброї масового ураження (ЗМУ), а також можуть долати перешкоди вплав.

Вивчення військової терміносистеми – це важливий етап у процесі оволодіння іноземцями української мови. Він буде успішним лише тоді, коли слухачі опанують основи граматики української мови, вивчать її синтаксичні норми, а також будуть обізнані із загальноновживаною лексикою української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурячок А. Російсько-український словник для військовиків / А. Бурячок, М. Демський, Б. Якимович. – К., Львів : Варта, 1995. – 382 с.

2. Козачук Г. О. Українська мова для абітурієнтів / Г. О. Козачук. – К. : Вища школа, 2007. – 302 с.
3. Корж А. В. Українська мова професійного спрямування / А. В. Корж. – К. : Правова єдність, 2009. – 293 с.
4. Фтемов Ю. О. Тактика механізованих підрозділів (механізована рота) / Ю. О. Фтемов, С. В. Похнатюк, І. В. Репін та ін. – Львів : Академія сухопутних військ, 2012. – 455 с.
5. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С. Шевченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – 219 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 17.02.2014

прийнята до друку 25.02.2014

EXPERIENCE IN TEACHING MILITARY VOCABULARY FOR FOREIGNERS

Alla Petrova

*Petro Sahaidachnyi Lviv Army Academy
Department of Foreign Languages and Military Translation
32 Sakharova Str., 79049 Lviv, Ukraine
phone: 032 262 05 97
e-mail: pvp1977@mail.ru*

The article deals with the peculiarities of learning military terminology by a foreign language audience of a special military establishment. The article presents a set of exercises for beginners supplemented with specialized vocabulary; it also demonstrates basic steps for learning the vocabulary.

Key words: methods of teaching Ukrainian as a foreign language, technical terminology, Ukrainian language.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАНЦАМ

Алла Петрова

*Академия сухопутных войск имени Петра Сагайдачного,
кафедра иностранных языков и военного перевода,
ул. Сахарова, 32, г. Львов, Украина
тел.: 032 262 05 97
эл. почта: pvp1977@mail.ru*

Рассмотрены особенности изучения военной терминологии в иностранной аудитории специального военного учреждения. Предложен ряд упражнений на уровне начального ознакомления со специальной лексикой и продемонстрированы основные этапы ее усвоения.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, военная терминология, украинский язык.

УДК 811.161.2'243'373.46:069.02:37.018.556

УКРАЇНСЬКА ТЕРМІНОЛЕКСИКА МУЗЕЙНИЦТВА ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

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_fy@ukr.net*

Проаналізовано труднощі, що виникають у студентів-іноземців, які вивчають українську термінологію музейництва, описано різні прийоми семантизації фахової термінологіки і запропоновано систему завдань для вироблення практичних умінь та навичок уживання музейних термінів.

Ключові слова: музейна термінологіка, прийоми семантизації, завдання.

Як відомо, мова і думка, мова й історія, мова і культура – нероздільні. У мові відображається життя суспільства. Оскільки мова – це соціальне явище, вона обслуговує суспільство у всіх його галузях і є віддзеркаленням суспільної свідомості, реагує на зміни в різноманітних сферах громадського життя [1: 326]. Наша Україна гостинно відчинила двері всім охочим навчатися в її вищих навчальних закладах. Розширення міжнародних зв'язків, необхідність спілкування людей різних національностей, потреба ознайомлення з культурними традиціями та особливостями держави, в якій вони перебувають, пришвидшує процес вивчення іноземцями української мови. Саме тому одне з визначальних завдань у процесі вивчення іноземної мови полягає у проникненні в культуру нашого народу, адже іноземні студенти є носіями іншої культури.

Уміння й навички використовувати фахові слова потрібно розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їхнє формування саме і є метою опанування лексичним матеріалом, що свідчить про певний рівень володіння мовою [6: 17].

У процесі вивчення української мови як іноземної особливої уваги потребує засвоєння її термінологічної лексики, передусім термінологіки тієї галузі, фахівцем з якої готується стати студент-іноземець. Серед широкого пласту термінологічної лексики української мови, яка надає іноземцеві національно-культурну інформацію, важливе місце належить музейній справі. Відповідно, з'являється потреба в інтенсифікації навчального процесу, в актуалізації та оновленні навчальних програм, матеріалів, у створенні відповідних навчальних підручників та посібників, що мають готувати студентів-іноземців – майбутніх працівників у галузі музейництва, а також істориків, геологів, біологів, географів, літературознавців, мистецтвознавців та фахівців архівної й бібліотечної справи, тобто всіх, кому потрібні знання музейної термінологіки, – до професійного спілкування, до набуття навичок професійно орієнтованого мовлення, а також – задовольняти навчальні потреби студентів, стимулювати їхню активність. Тим більше, що фахова спрямованість навчання є однією з провідних тенденцій у викладанні української мови як іноземної [4: 138].

Проблема засвоєння музейної термінології пов'язана не лише з методикою викладання української мови як іноземної, а й з актуальними проблемами сучасного термінознавства. Термінологічні пласти національної лексики останніми десятиліттями активно й усебічно досліджують такі українські термінологи, як І. Волкова, С. Дорошенко, Т. Дячук, І. Кочан, О. Литвин, Н. Овчаренко, І. Янків та ін. Студіювання галузевих терміносистем у курсі української мови як іноземної проводили Н. Яніцька (соматична термінологія) [12], Л. Синишин (астрономічна) [10], З. Куньч (науково-технічна) [3], З. Мацюк (сакральна) [5], О. Туркевич (термінологія методики викладання української мови як іноземної) [11] та ін. Незважаючи на здобутки в різних галузях знання, музейна термінологія ще не була об'єктом дослідження в системі української мови як іноземної. Крім лінгвістичних аспектів вивчення музейної термінологічної системи, актуальним є методичний аспект – опанування цієї термінології студентами-іноземцями, адже знання термінології є складовою професійної компетенції високоосвіченого фахівця.

Мета статті – розглянути термінологію музейництва як об'єкт навчання української мови іноземних студентів, запропонувати рекомендації щодо її вивчення та закріплення в процесі викладання.

Зазначмо, що терміносистема музейництва все ще знаходиться на стадії розвитку, свідченням чого є недостатність спеціальних праць у галузі музейництва. Лише нещодавно, у 2003 р., побачили світ лексикографічні праці „Природнична музейна термінологія: Словник-довідник” О. Климишина та у 2012 р. – „Словник-довідник термінології музейництва” Р. Микульчика, П. Слободяна, Є. Діденко, Т. Рака, що вказує на відносну „молодість” музейництва як галузі наукового знання.

Як зазначає З. Куньч, засвоєння студентом-іноземцем української термінології свого фаху ускладнюється кількома чинниками. По-перше, в повсякденному спілкуванні іноземного студента термінологія не звучить. По-друге, засвоєння іноземцями українських термінів призводить до труднощів через невпорядкованість і недостатню усталеність окремих терміносистем. Деякі питання терміноутворення й правопису українських термінологічних одиниць сьогодні є дискусійними, і студент-іноземець може заплутатися в розмаїтті думок і теорій. По-третє, студент вивчає фахову мову не лише на заняттях з української мови, але й під час вивчення спеціальних предметів. Тому засвоєння термінології відбувається через лекції або коментарі викладача фахових дисциплін. Поради й настанови різних викладачів можуть відрізнятись, і це, звичайно, не сприятиме кращому засвоєнню відповідної термінології. По-четверте, набуваючи навичок професійної роботи під час виробничої практики, іноземний студент може зіткнутися з виробничо-професійним жаргоном, в якому певні поняття мають свої назви, відмінні від термінологічних, які доволі часто не зафіксовані ані в підручниках, ані в словниках. Це так само становитиме очевидну складність для студента-іноземця [3: 198–199].

Українська музейна терміносистема відзначається наявністю великої кількості термінів-запозичень, багатозначних терміноодиниць, багатоконпонентних терміносполук, а також і таких лексико-семантичних явищ, як синонімія, антонімія, омонімія. Ці явища неодноразово можуть зумовлювати певні труднощі в іншомовній аудиторії в процесі навчання.

Під час організації викладання і способу подання термінології важливо враховувати етап навчання студентів (початковий, основний, завершальний), рівень їхнього знання загальнонавчальної української лексики, нагромадження словникового запасу тощо. Особливо важливо визначити способи семантизації для розуміння та

засвоєння невідомої чи незрозумілої для іноземців лексики. Семантизацією називають процес і результат повідомлень таких відомостей про мовну одиницю, які дають можливість застосовувати її в певних видах мовленнєвої діяльності. У курсі української мови як іноземної під семантизацією лексики розуміють пояснення значень нових, не зрозумілих іноземцям мовних одиниць різними способами. Під час викладання іноземної мови одним із основних завдань, які повинні розв'язувати, є адекватна семантизація лексичних одиниць [9: 24–25].

У сучасній науці прийнято виділяти перекладні та неперекладні прийоми семантизації. До перекладних прийомів належить переклад терміна чи терміно-сполуки відповідним еквівалентом рідної мови та переклад-тлумачення, при якому, крім еквівалента рідною мовою, пропонують дані про збіг (або розходження) в обсязі значень. Найефективнішим перекладним прийомом семантизації термінологіки є використання **однослівного перекладу**, наприклад: *анкета* – *questionnaire*; *карта* – *map*, *шифр* – *code*, *експонат* – *exhibit*, *муляж* – *waxwork*, *стелаж* – *rack*, *трибуна* – *platform*, *реставратор* – *restorer*, *вольєра* – *aviary* та ін. Переклад, як уважають науковці, є найекономічнішим із семантизаційних прийомів, і його треба використовувати лише тоді, коли неможливі інші прийоми пояснення.

До групи неперекладних прийомів семантизації термінологіки в іншомовній аудиторії належать: пояснення термінів за допомогою наочності, пояснення значень термінів через опис; використання переліку; пояснення видової терміноодиночності через родову; добір синонімів; добір антонімів; указівка на словотвірну цінність терміна; вказівка на внутрішню форму терміна; використання контексту та ін.

Семантизацію за допомогою **наочності** варто використовувати під час пояснення музейних термінів із яскраво вираженим предметним значенням (напр., пояснення термінів, що позначають: довідкові музейні елементи – *анкета*, *атлас*, *карта*, *музейний буклет* та ін.; музейні предмети, обладнання та устаткування – *гербарний аркуш*, *ковпак*, *медальйон*, *стелаж*, *трибуна*, *тримач*, *турнікет*, *фотоматеріали* та ін.; прилади – *анемоскоп*, *ареометр*, *атмометр*, *мікротом*, *сонцезахисний пристрій* та ін.). Але спочатку потрібно з'ясувати, чи немає таких терміноодиночностей (адже вони запозичені) в рідній мові студентів-іноземців, що сприяло б кращому їхньому розумінню та засвоєнню. Зауважмо, що окремі терміни, які використовують у музейній терміносистемі, можуть активно функціонувати у складі й інших терміносистем, позначаючи при тім інше поняття.

Використання цього прийому семантизації на початковому етапі навчання дає змогу підвищити успішність засвоєння нових термінів. Важливість використання наочності полягає в тому, що вона допомагає встановлювати прямі асоціації між предметом та іншомовним терміном, а відповідно, дає можливість уникати перекладу.

Для семантизації музейної термінологіки не менш важливим є **прийом опису**, який має форми логічної дефініції (визначення), тлумачення та коментаря. Використання прийому логічної дефініції є можливим лише за наявності в іноземних студентів певного рівня сформованості комунікативної компетенції в музейній галузі. Щоб обмежити застосування цього прийому в процесі викладання української мови як іноземної, існує декілька методичних прийомів. По-перше, формування дефініції є досить складним для викладача й передбачає високий рівень знань, умінь та навичок у студентів-іноземців. По-друге, визначення (дефініція) інколи буває доволі складним, що пояснюється необхідністю деталізації значення терміна, а це є негативною особливістю прийому семантизації. І, по-третє, пояснення нових термінів через розкриття їхнього значення не дає достатньої впевненості в тому, що всі студенти

правильно зрозуміють його. Тому під час вивчення музейної термінології доцільно використовувати тлумачення, яке, на відміну від логічної дефініції, відзначається меншою строгістю та можливістю більш вільного добору засобів пояснення, або коментар, наприклад: *інсектарій* – приміщення для розведення комах і спостережень за ними [2: 78], *картотека* – система карток з довідками, обліковими чи іншими даними [2: 83], *індивідуальна підставка* – підставка під окремих експонат, яку використовують з метою виділити цей експонат [7: 43], *стелаж* – музейні меблі, полиці на кілька ярусів [7: 106], *тумба* – шафа невеликих розмірів [7: 113], *світлотехнічна апаратура* – окремі прилади або системи, які забезпечують загальне та/або рухоме освітлення експозиції та місцеве підсвічення [7: 102] та ін.

Однак окремі прийоми семантизації мають свої особливості під час вивчення термінології. Щодо функціонування **синонімів** у термінологічних підсистемах, деякі науковці визнають небажаність цього явища. На їхню думку, виникнення синонімів є результатом словникової надмірності. Інші відзначають, що абсолютне вилучення синонімії з терміносистеми може тільки функціонально послабити її, а не вдосконалити. Однак у засвоєнні іноземцями української термінологічної лексики синонімія відіграє велику роль. Синоніми допомагають урізноманітнити науковий текст. Найціннішими є терміни-синоніми, один з яких – власне український, а інший – іншомовний за походженням, тому що іноземець уже знає інший термін на позначення того самого поняття: *адаптація* – *приспосовання*, *індекс* – *показчик*, *континент* – *материк*, *музеологія* – *музеєзнавство*, *раритет* – *рідкісний предмет*, *фальсифікат* – *підробка* та ін. Пояснення семантики треба починати від терміна іншомовного походження, поступово здійснюючи перехід до власне українських термінологічних слів. У процесі семантизації музейної термінології іноземцям варто пропонувати також синоніми на рівні паралельного вживання терміносполуки та абрєвіатури: *експозиційно-допоміжний матеріал* – *ЕД*, *книга вступу* – *КВ*, *книга надходжень* – *КН*, *Міжнародна рада музеїв* – *МРМ*, *сонцезахисний пристрій* – *СЗП*, *тематико-експозиційний план* – *ТЕП* та ін. На такі терміни студенти-іноземці можуть часто натрапляти під час роботи як із фаховою, так і з навчальною літературою цієї галузі, тому важливо пропонувати студентам такі синонімічні варіанти музейних термінів для кращого їхнього розуміння.

Недоліком семантизації за допомогою синонімів є те, що вона може мати неточний характер, часом відмінності між синонімами потрібно додатково коментувати. Найефективнішим цей прийом буде під час вивчення термінології на основному й завершальному етапі навчання. Вивчення та розуміння синонімічного матеріалу дасть змогу студентам-іноземцям засвоїти синоніми української термінології музеєзнавства, зрозуміти їхнє значення та особливості вживання. Тому досконало оволодіти українською мовою без засвоєння синонімів на належному рівні іноземці не можуть.

З огляду на системність як одну з найважливіших ознак термінології ефективним прийомом семантизації музейних термінів є використання **антонімів**. У терміносистемі музеєзнавства наявні антоніми, які активно функціонують на рівні однокомпонентних термінів (*акцесія* – *деакцесія*, *асиміляція* – *дисиміляція*, *еміграція* – *імміграція*, *монтаж* – *демонтаж*, *реставрація* – *дереставрація* та ін.) та терміносполук (*акт прийняття* – *акт передачі*, *вертикальна вітрина* – *горизонтальна вітрина*, *відновні ресурси* – *невідновні ресурси*, *монтаж виставки* – *демонтаж виставки*, *препарати сухі* – *препарати мокрі*, *природне освітлення музеїв* – *штучне*

освітлення музеїв та ін.). Засвоєння спеціальної термінологіки антонімічними парами сприяє кращому розумінню значень терміноодиниць та їхньому запам'ятовуванню. Зауважмо, що такий спосіб семантизації можливий тільки тоді, коли термін-антонім, за допомогою якого семантизують нову термінологіку, вже відомий іноземному студенту [4: 142].

Для пояснення термінологіки музейництва можна використовувати також і **прийом вказівки на родові слова**, тобто зарахування терміна до певної лексичної групи без коментування ознак, які відрізняють предмет, що названо цим терміном, від предметів, названих іншими термінами цієї ж групи: *експозиційний пояс* – частина стіни експозиційного приміщення, *екскурсант* – учасник музейної екскурсії, *науково-методичний відділ музею* – науковий підрозділ державного музею, *бібліотека музею* – науково-допоміжний підрозділ музею, *заповідна зона* – частина музейної території та ін.

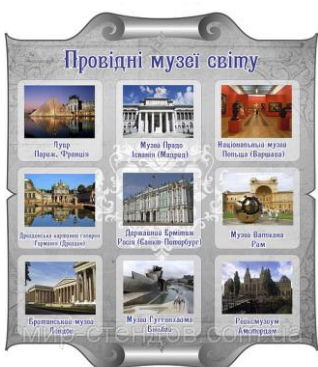
Тісно пов'язаний із прийомом вказівки на родові слова **прийом переліку**, тобто перерахування терміноодиниць, які означають або частини того, що позначено терміном, яке семантизують (ціле через частини), або ж видові поняття стосовно того, що позначено ним (родове через видові) [9: 25], наприклад: *довідкові музейні елементи: атлас, буклет, експлікація, експозиційна легенда, етикетка, іконотека, карта, обліковий номер, орієнтаційна таблиця, тезаурус музею, топографічний шифр, фонотека та ін.; прилади: аудіогід, автогід, анемограф, анемометр, анемоскоп, анероїд, ареометр, атмометр, курвіметр, мікроскоп, мікротом, планетарій та ін.; мінерали: азбест, алмаз, аметист, галіт, гіпс, гірський кристаль, графіт, доломіт, корунд, лазурит, малахіт, опал, пірит, рубін, сапфір, сидерит, сильвін, тальк та ін.; паспорт: музейний паспорт, уніфікований паспорт, реставраційний паспорт та ін.*

Для семантизації термінологічної лексики музейництва меншою мірою можливе використання **прийому вказівки на словотвірну цінність слів**. Цей прийом сприяє розвитку здібностей мовного здогадування в іноземців і допомагає значно збагатити словниковий запас студента. Прийом вказівки на словотвірну цінність слів має такі форми: повідомлення студенту словотвірного значення, наприклад, за допомогою суфікса *-к(а)* можуть утворюватися терміни на позначення осіб жіночої статі від іменників – назв осіб чоловічої статі (*відвідувач музею* – *відвідувачка музею*, *екскурсант* – *екскурсантка* та ін.), утворення термінів, що позначають осіб чоловічої статі за професійною ознакою чи за видом діяльності від дієслів (*засновувати* – *засновник (засновник музею)*, *зберігати* – *зберігач (музейний зберігач)*, *доглядати* – *доглядач (музейний доглядач)* та ін.); вказівка на морфемний склад терміноодиниці (*ви + суш + ува + нн + я* та ін.) тощо.

Як бачимо, кожен із прийомів семантизації має свої переваги й недоліки. Ось чому неможливо знайти такий прийом семантизації нових терміноодиниць, який був би ефективним на 100 %. Вибір прийому семантизації залежить від цілої низки чинників, насамперед від особливостей самого терміна: його форми, змісту, сполучуваності, збігу або розбіжності з терміноодиницями рідної мови іноземних студентів. Оптимальність певного прийому семантизації кожного визначеного терміна відзначається його економічністю й надійністю: що менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового терміна, що точніше іноземні студенти розуміють його зміст, то кращий спосіб семантизації обрав викладач [6: 96].

Автоматизації дій сприятиме розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на засвоєння музейної термінологіки, формування лексичних та граматичних навичок і водночас мовленнєвої компетенції студентів-іноземців, наприклад:

Завдання 1. Назвіть музейні предмети, зображені на малюнках.
Користуйтеся довідкою:



Довідка

гербарій, жива картина, колекційна зброя, музейна вітрина, муляж, стенд.

Завдання 2. Прочитайте слова і в кожному рядку підкресліть одне з них, що не підходить за значенням:

- + власник музею, директор музею, опудало, музейний зберігач, лектор-екскурсовод;
- + книга відгуків, книга нових надходжень, колекція, книга реєстрації актів, книга тимчасових надходжень;
- + археологічний музей, історичний музей, природничий музей, музейна робота, мистецький музей;
- + приватний музей, архів музею, бібліотека музею, лабораторія музею, реставраційна майстерня;
- + шафа, тумба, підставка, стелаж, трибуна, екскурсія, музейна вітрина, стенд.

Завдання 3. Виберіть з переліку слів назви лише тих осіб, які пов'язані з музейною справою:

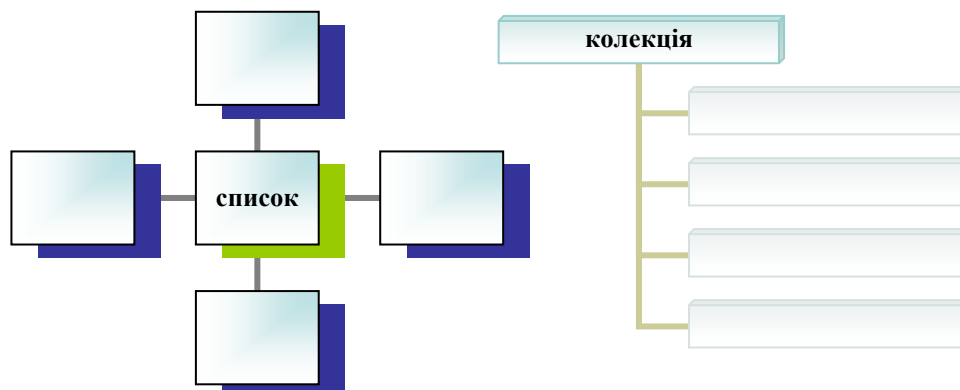
Музейний зберігач, будівельник, реставратор, офіціант, фондовик, кондуктор, музейник, лектор-екскурсовод, викладач, архітектор, секретар, власник музею, відвідувач музею, хранитель, вихователь, художник експозиції, фотограф.

.....
.....
.....

Завдання 4. Доповніть словосполучення прикметниками:

.....музей;	..... виставка;
..... екскурсовод;	..... зал;
..... екскурсія;	..... колекція;
..... вітрина;	..... буклет.

Завдання 5. Доберіть синоніми до запропонованих термінів:



Завдання 6. Серед переліку слів знайдіть і запишіть антонімні пари:

Акт передачі, акт прийняття, акцесія, асиміляція, вертикальна вітрина, горизонтальна вітрина, деакцесія, демонтаж, дереставація, дисиміляція, мокрі препарати, монтаж, настінна вітрина, природне освітлення музеїв, пристінна вітрина, реставація, сухі препарати, штучне освітлення музеїв.

Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;
Ⓜ	—	;

Завдання 7. Від іменників утворіть прикметники:

Музей —, виставка —,
експозиція —, археологія —,
монтаж —, реклама —

Завдання 8. Поєднайте ліву і праву частину як власне термін та його дефініцію:

1) гербарій	||	.....	||	а) опитувальний аркуш із переліком питань для виконання економічних, соціологічних та ін. обстежень;
2) приватний музей	||	.....	||	б) працівник музею, який показує відвідувачам музейні експозиції тощо, коментуючи експонати;
3) вертикальна вітрина	||	.....	||	в) тип музею, фонди й приміщення якого перебувають у власності приватної особи;
4) анкета	||	.....	||	г) переважно висока музейна вітрина, яку оглядають через прозорі вертикальні стінки;
5) екскурсовод	||	.....	||	д) систематична колекція спеціально зібраних, засушених і змонтованих на аркушах паперу рослин.

Завдання 9. Доповніть діалоги:

–
.....?
– Я хочу оглянути колекційний зал.

–
.....?
– Так, у нас можна фотографувати.



–
.....?
– Для дітей вхід безкоштовний.

–
.....?
– Так, для дітей вхід безкоштовний.



–
.....?
– Нам потрібен екскурсовод.

–
.....?
– Ні, квиток коштує 10 гривень.


Завдання 10. Знайдіть та запишіть 6 термінів, пов'язаних з назвами довідкових музейних елементів та інформаційних структур:

І	К	О	Н	О	Т	Е	К	А	К
Т	Д	И	Ю	І	Ф	Г	Ь	В	Г
П	Л	С	А	М	К	А	Р	Т	А
О	Ц	Н	Н	Л	А	Б	К	Е	І
К	Б	У	К	Л	Е	Т	К	З	Д
А	О	Л	Е	М	Д	А	Д	А	Ш
Ж	О	В	Т	Р	Д	Р	Ь	У	И
Ч	Д	А	А	Т	Л	А	С	Р	Ф
И	П	Л	Б	Ж	Ц	Г	Т	У	Р
К	А	Т	А	Л	О	Г	К	С	О

●
●
●

●
●
●

Завдання 11. Прочитайте текст повідомлення електронної пошти. Підкресліть незрозумілі вам слова і з'ясуйте їхнє значення:



Від кого: marichka29@gmail.ru
Кому (e-mail): natalija@ukr.net
Тема: Екскурсія в музей!!!

Текст:

Привіт, Наталко! Як у тебе справи???

Вчора я із сестрою ходила в історичний музей. Ми бачили речі, якими користувалися в давні часи: монети, жіночі прикраси, зброю, посуд.

Дуже цікаво було побачити народний одяг, прекрасні вишивані сорочки, рушники, вироби з дерева, наприклад, меблі. Козацькі шаблі, пістолети, люльки – все це дуже хотілося потримати в руках. У музеї багато книг та документів, які розповідають про історичні події України та історію нашого міста. Виявилося, що навіть назви старих вулиць міста мають своє походження та свою історію.

Екскурсію ми були дуже задоволені й одразу відчувли зв'язок із багатьма поколіннями людей, які жили протягом століть на нашій рідній землі та створювали її красу.

Якщо маєш вільний час, можемо піти на екскурсію в музей декоративно-ужиткового мистецтва!!! Буду чекати твоєї відповіді!!!

Твоя подруга, Марійка 😊

Завдання 11.1. Дайте відповідь „Так” чи „Ні” відповідно до тексту повідомлення:

Наприклад, Марійка ходила в музей із сестрою → Так;

1. У музеї дівчата бачили предмети, якими користуються зараз →
2. Їм було дуже цікаво побачити картини, посуд, музейні стенди →
3. У музеї багато книг та документів →
4. Про історичні події України розповідають музейні вітрини →
5. Дівчата під час екскурсії дізналися, що навіть назви старих вулиць міста мають свою історію →
6. Під час екскурсії вони відчувли зв'язок із наступними поколіннями →

Завдання 11.2. Випишіть з тексту повідомлення слова, що позначають назви музейних предметів:



.....
.....
.....

Завдання 12. Утворіть речення:

Наприклад: мій брат – бути – архів – музей: Мій брат був в архіві музею.

.....

▶ її бабуся – працювати – лабораторія – музей:

.....

▶ хлопці – загубити – ключ – бібліотека – музей:

.....

▶ студент – вивчати – архітектура – музей:

.....

▶ викладачка – принести – книжка – музейний – справа:

.....

▶ ми – володіти – термінологія – музейництво:

.....

▶ брат – прийти – музей – історія та релігія:

.....

▶ друзі – подібати – реставраційний – майстерня:

.....

▶ батьки – оглядати – художній – колекція:

Наголосімо на тому, що такі завдання потрібно пропонувати лише тим іноземним студентам, які вже досягли високого рівня володіння музейною термінологікою і спрямовують свою подальшу діяльність у сферу музейної справи. Всі завдання варто пропонувати в такій формі, щоб студент-іноземець завжди чітко розумів, де, коли й для чого він може використовувати певні конструкції у своєму реальному мовленні. Під час розташування завдань важливо дотримуватися принципу комунікативної організації завдання, коли мовні ситуації, які сформовані у вигляді завдань, співвідносяться з потребами майбутнього мовленнєвого спілкування іноземних студентів [13: 75].

Отже, термінологічна лексика становить більшу частину словника будь-якої мови. Знання термінологіки вже сьогодні необхідні фахівцям різних галузей і музейної зокрема. Термінологічна компетентність, якої набувають у вищих навчальних закладах іноземні студенти, є базовою в їхній подальшій науковій та професійно-фаховій діяльності. Навчання мови спеціальності передбачає оптимальну організацію процесу презентації, розпізнавання та засвоєння термінологічної лексики, актуалізацію комунікативно важливої в її межах міжнародної термінології, що в комплексі сприяє формуванню в іноземних студентів прогностичних умінь та навичок, необхідних для самостійного опрацювання літератури професійного спрямування засобами української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гуцол М.І. Методика викладання іноземної мови для студентів-іноземців у вищих медичних навчальних закладах / М. І. Гуцол // Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України : Всеукраїнська конференція, 19–20 квітня 2002 року : Матеріали конференції. – Тернопіль, 2002. – № 3. – С. 326–329.
2. Климишин О. С. Природнича музейна термінологія : словник-довідник / О.С. Климишин. – Львів, 2003. – 244 с.
3. 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.
4. Лагута Т. М. Вивчення туристичної лексики у курсі російської мови як іноземної / Т. М. Лагута, О. М. Вержанська // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. І. Каразіна. – Х., 2010. – № 16. – С. 137–146.
5. Мацюк З. Сакральна лексика як об'єкт вивчення в курсі української мови як іноземної / З. Мацюк // Науковий вісник Чернівецьк. нац. ун-ту ім. Ю. Федьковича : зб. наук. праць. – Чернівці, 2010. – Вип. 506–508. – С. 303–307.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Микульчик Р. Словник-довідник термінології музейництва / Р. Микульчик, П. Слободян, С. Діденко, Т. Рак. – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2012. – 128 с.
8. Мовчан М. Структура заняття з української мови як іноземної. Роль і функції викладача у процесі викладання української мови / М. Мовчан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 72–76.
9. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців / І. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 24–30.
10. 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.
11. Туркевич О. Становлення термінологіки 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.
12. 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.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014

доопрацьована 17.02.2014

прийнята до друку 27.02.2014

UKRAINIAN TERMINOLOGY OF MUSEUM STUDIES AS MATERIAL FOR TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Ivanna Fetsko

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Applied Linguistic,
1 Universitetska Str., room 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: ivanka_fly@ukr.net*

The article analyses major difficulties foreign students are faced with in the course of studying Ukrainian terminology of museum. The paper describes various ways of semanticizing professional terms. The author proposes a system of assignments aimed at developing practical habits and skills of employing museology terms.

Key words: term lexemes, museology terms, ways of semanticization, assignments.

УКРАИНСКАЯ ТЕРМИНОЛЕКСИКА МУЗЕЙНОГО ДЕЛА КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Иванна Фецо

*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: ivanka_fly@ukr.net*

Проанализированы трудности, возникающие у студентов-иностранцев, изучающих украинскую терминологию музейного дела, описаны различные приемы семантизации профессиональной терминологии и предложена система заданий для выработки практических умений и навыков употребления музейных терминов.

Ключевые слова: музейная терминология, приемы семантизации, задания.

УДК 811.161.2:82-84:37.091.3

ПАРЕМІОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Мирослава Шевченко, Оксана Самусенко

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
кафедра української та російської мов як іноземних,
буль. Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01601, Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: mirvik@bigmir.net, oksamusenko@mail.ru*

Розглянуто пареміологічні одиниці в аспекті методики викладання української мови як іноземної. Проаналізовано прислів'я та приказки української мови в контексті формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів. Основну увагу зосереджено на національно-культурній специфіці пареміологічних одиниць, принципах відбору матеріалу, особливостях його висвітлення на різних рівнях володіння мовою. Наведено різноманітні види вправ, спрямованих на успішне засвоєння іноземцями пареміологічного фонду української мови.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методика викладання, лінгвокультурологія, пареміологічні одиниці, іноземні студенти.

Вивчення іноземної мови – це не лише засвоєння ще одного коду, не тільки опанування лексики і граматики чужої мови, але і входження людини в національне середовище носіїв тієї мови, яку вивчають, у скарбницю іншої матеріальної та духовної культури. Вільне володіння іноземною мовою передбачає передусім розуміння її національно-культурної специфіки, що своєю чергою є основою успішної комунікації між представниками різних мов і культур, а в більш глобальному вимірі пов'язане з актуальними на сьогодні проблемами міжмовної та міжкультурної комунікації, з тим, що зараз розглядають через призму діалогу та конфлікту культур, мовного бар'єру, культурного шоку, комунікативних помилок і невдач тощо. Не викликає сумнівів, що іноземні студенти повинні не лише опанувати мовні знання, мовленнєві навички й уміння, пізнати культуру чужого народу, але і сформувати здатність розуміти і приймати культуру носіїв цільової (у нашому випадку – української) мови. Відповідно в методиці викладання української мови як іноземної (далі УМІ) в останні роки дедалі більшої уваги надають лінгвокраїнознавчій роботі, вивченню національно-культурної специфіки мовних одиниць. На думку методистів, „щоб міжкультурна комунікація відбувалася без відчутних збоїв, необхідне ретельне опрацювання всіх елементів, які мають національно-культурну специфіку” [3: 71].

Одними з найцікавіших у культурологічному плані одиниць є прислів'я та приказки, оскільки саме вони в умовах неписьменності чи обмеженого використання писемності „відігравали (і, відповідно, продовжують відігравати) важливу функцію фіксації, збереження та розповсюдження інформації, життєво важливої для існування як окремої людини, так і того етносоціуму, до якого ця людина належала” [2: 63]. Висвітлення пареміологічних одиниць в іноземній аудиторії в аспекті методики викладання УМІ необхідне для формування у студентів лінгвокультурологічної компетенції як складника частини компетенції комунікативної.

Актуальність статті зумовлена низкою факторів, основними з яких можна назвати такі. З одного боку – відображення національної картини світу українського етносу в пареміологічних одиницях і зосередження в них значного обсягу екстралінгвістичної інформації, що викликає труднощі в осмисленні семантики цих одиниць іноземними студентами, розумінні їх у реальній комунікації (з огляду на частоту їх уживання носіями мови), а також ускладнює адекватне використання їх у мовленні. З іншого боку – теоретична і практична нерозробленість проблеми вивчення пареміологічних одиниць у методиці викладання УМІ; брак системної презентації окресленого матеріалу у програмах з УМІ для всіх рівнів загального володіння мовою; брак уваги, якої надають вивченню пареміологічного фонду української мови на заняттях в іноземній аудиторії; обмежена кількість прислів'їв та приказок у навчальних курсах з української мови для іноземців. Як правило, у підручниках та навчальних посібниках з УМІ прислів'я та приказки спорадично вводять на середньому рівні, а особливої уваги їм надають на вищому рівні і в процесі навчання філологів-україністів.

Проте важливо відзначити нову тенденцію, яка знаходить відображення у навчальних курсах останніх років, – прагнення ввести до навчального процесу згадані мовні одиниці на більш ранніх етапах навчання. Так, наприклад, у підручнику для початківців Б. Зінкевич-Томанек, О. Баранівської вже до першої теми „Знайомство” запропоновані два прислів'я: *Двоє третього не чекають; Моя хата скраю – нічого не знаю* [7: 31] (загалом автори пропонують увазі студентів 82 прислів'я до 27 тем). У підручнику для початкового рівня вивчення української мови Г. Лісної прислів'я *Десята вода на киселі; Родичі: на однім сонці онучі сушили; Його мама й моя мама в одній воді хустки прали; Мій батько й твій батько коло однієї печі руки гріли; Як ваш батько горів, то їх батько руки грів; Пень горів, а він руки нагрів та й став йому дядьком; Родичі через дорогу навприсядки* представлені як ілюстративний матеріал до лексичної теми „Назви спорідненості” [4]. У навчальному посібнику О. Антонів та Л. Паучок, призначеного для іноземних студентів вищих навчальних закладів гуманітарних факультетів (рівень В1 – В2), прислів'я та приказки посідають значне місце і розташовані під рубрикою „Запам'ятайте! Українці кажуть” [1: 26, 45, 78, 95, 115, 133, 150, 170, 190, 218]. А в навчальному посібнику Т. Фролової, орієнтованому на студентів, що раніше не вивчали української мови, прислів'я та приказки є матеріалом, який наповнює граматичні вправи [6: 183].

Мета статті – розглянути пареміологічні одиниці української мови в контексті формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів. Перед викладачами УМІ постають завдання з'ясувати принципи відбору матеріалу і способу його подання з огляду на формальну і семантичну специфіку паремій, межю їхньої тотожності і варіантності, мовленнєвих функціональних особливостей і відображення у них мовної картини українського етносу.

У межах поетапного формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів як „вторинної” мовної особистості важливою, на наш погляд, є адекватність відібраного матеріалу, а саме: 1) відповідність рівню володіння мовою (лексичний мінімум, граматична наповненість, співвіднесення з фонетичними й інтонаційними засобами мови, презентованість основних словотвірних, морфологічних і синтаксичних одиниць); 2) відповідність комунікативній темі (темі й ситуації спілкування), які вивчають, і граматичному матеріалу (морфологічні особливості, синтаксичні конструкції та ін.); 3) дозованість пропонованого матеріалу; 4) використання цих одиниць для опанування певних навичок й умінь у ході навчального процесу; 5) пояснення екстралінгвістичного наповнення; 6) використання контекстів з

пареміологічними одиницями, які вивчають; 7) можливість введення у мовлення (монологічне висловлювання, створення діалогів, рольові ігри тощо). Відбираючи приказки та прислів'я, треба враховувати ступінь складності пропонованих одиниць, тобто дотримуватися принципу поступовості – від простого до складного, від типового, часто вживаного, до ситуативно обмеженого у вживанні.

У процесі навчання української мови доцільно вводити пареміологічні одиниці до складу лексико-тематичної групи відповідно до теми, яку вивчають. Наприклад, ілюстративним матеріалом до теми „Навчання” можуть слугувати такі приказки та прислів'я: *Вік живи, вік учись; На помилках вчать; Вченому – світ, а невченому – тьма; Знання за плечима не носить; Чого Івась не навчиться, того й Іван не знатиме; Дарма, що малий, а й старого навчить; Мудрим ніхто не родився, а навчився*; до теми „Робота й відпочинок”: *Зробив діло – гуляй сміло; Хто не працює, той не їсть, Робив діло, думай про діло*; „Зовнішність і характер людини”: *Не суди по одежі, а суди по розуму; Шануй одягу вдома, а вона тебе в людях; Не краса красить, а розум; З лиця води не пити; Не дивися на вроду – лише на пригоду; За добро добром платять; Не говори, що думаєш, а думай, що говориш*; „Здоров'я”: *Хто не хворів, той здоров'ю ціни не знає; Без здоров'я нема щастя; В здоровому тілі здоровий дух; Здоровий, як циганова коняка: день біжить, а три лежить; Здоров'я більше варте, як багатство; Аби зуби, а хліб буде*.

Прислів'я та приказки також можуть бути ілюстративним матеріалом під час вивчення граматичних тем і слугувати для відпрацювання навичок та вмінь уживати певні форми. Наприклад: **іменник**: рід і число: *Старий друг кращий нових двох; Друзі пізнаються в біді; Вода пливе – роки ідуть*; відмінкові форми: *Без труда нема плода; Як дід до баби, так і баба до діда; Як брат брату не допоможе, то що вже чужі люди; Яблуко від яблуні недалеко падає*; **прикметник і прислівник**: ступінь порівняння: *У ніч найтемнішу про сонце пам'ятай; У гостях добре, а вдома краще; Одна голова добре, а дві краще; Ліпше десять приятелів, ніж один ворог; Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше*; **числівник**: *Одна голова добре, а дві краще; Сім разів відмір – один раз відріж; Сім п'ятниць на тиждень; Більше очей, більше й бачать*; **займенник**: *Мій дім – моя фортеця; Брат він мій, та розум у нього свій; Ніхто не знає, тільки дід, баба та ціла громада*; **дієслово**: форми наказового способу: *Вік живи, вік учись*; особові форми: *Хто не працює, той не їсть; Праця людину годує, а лень псує; Друзі пізнаються в біді; Тихіше їдеши – далі будеш*; види дієслова: *Не купуй собі дім, а купи собі сусіда, хату купиши, а сусіда не продаси; Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже*; **просте речення**: *Язык до Києва доведе; Папір усе стерпить; Добре ім'я – найкраще багатство*; **безсполучникове складне речення**: *Сім разів відмір – один раз відріж*; **складносурядне речення**: *У гостях добре, а вдома краще; Не було б щастя, та нещастя допомгло*; **складнопірядне речення**: *Добре там, де нас немає; Що упало, те пропало*; **складні речення з різними типами зв'язку**: *Чоловік має два вуха, щоб багато слухав, а один язык, щоб менше говорив; Прийде сто душ та візьме сто груш, то мало що залишиться, а прийде сто душ, принесе сто груш, то буде мірка*.

Як ми вже зазначали, вивчення паремій може запроваджуватися на різних рівнях володіння мовою і передбачає розробку різноманітних вправ та завдань з метою засвоєння лексики, граматики чи їхнього лінгвокраїнознавчого наповнення [5]. Наведемо приклади рекомендованих завдань, поділивши їх на два блоки. Перший блок формують лексико-граматичні завдання для рівнів А2 – В1, покликани розширювати лексичний запас іноземців за допомогою прислів'їв та приказок у межах вивчення

певної граматичної теми. Другий блок утворюють завдання для рівнів B2 – C1, спрямовані на опанування лінгвокраїнознавчої інформації через звернення до національно-культурного підґрунтя семантики українських пареміологічних одиниць.

Блок I. Завдання 1. Прочитайте прислів'я та приказки. Знайдіть іменники і, якщо це можливо, утворіть від них форми множини.

1. Не місце красить людину, а людина місце. 2. Хліб – всьому голова. 3. Копійка гривню береже, а гривня голову стереже. 4. Здоров'я дорожче, ніж багатство. 5. Вечір покаже, який був день. 6. Мовчанка – знак згоди. 7. Рибак рибака бачить здалеку. 8. Кожна голова свій розум має.

Завдання 2. Визначте відмінкові форми і синтаксичну функцію виділених іменників.

1. Праця людину годує, а лінь псує. 2. Вогонь – біда і вода – біда, а без вогню і без води це більша біда. 3. Яблуко від яблуні недалеко падає. 4. За добро добром платять. 5. Яйця курку не вчать. 6. Без копійки карбованця не буває. 7. Буде й на нашій вулиці свято. 8. У ногах правди немає.

Завдання 3. Прочитайте прислів'я та приказки. Випишіть форми наказовою способу дієслів, зверніть увагу на вживання форм 2-ої особи однини.

1. Вік живи – вік учись. 2. Добре роби – добре й буде. 3. Не говори, що думаєш, а думай, що говориш. 4. Рухайся більше – проживеш довше. 5. Бережи час, час за гроші не купиш. 6. Не хвали день зранку, а хвали увечері. 7. Їдеш на день, бери хліба на тиждень. 8. Не просімо хліба у Бога, а просімо здоров'я.

Завдання 4. Знайдіть у запропонованих прислів'ях та приказках антонімічні пари.

1. З самого початку думай, який буде кінець. 2. Умів узяти, умій і віддати. 3. За що купив, за те й продаю. 4. Менше говори – більше почувеш. 5. Краще маленька рибка, ніж великий тарган. 7. Розумний мовчить, коли дурний говорить. 8. Поганий на вроду, та гарний на вдачу.

Блок II. Завдання 5. Прокоментуйте моральні максими українського народу. Які моральні норми й принципи відображають українські прислів'я та приказки? Чи є у вашій мові приказки, у яких ідеться про те саме? Утворіть декілька ситуацій, у яких ви могли б жити прислів'я, що вам запам'яталися.

1. За добро добром платять. 2. Не з багатством жити, а з людиною. 3. Без роботи день роком стає. 4. Праця чоловіка годує, а лінь марнує. 5. Без труда нема плода. 6. Хто не працює, той не їсть. 7. Хліб усьому голова. 8. Не краса красить, а розум. 9. Сила та розум – краса людини. 10. Найдти друга, за якого можна померти, – легко, а такого, щоб за тебе помер, – важко. 11. Вік живи, вік учись. 12. Коли гроші говорять – правда мовчить.

Завдання 6. Розкрийте конотації історико-культурного змісту у прислів'ях та приказках.

1. Де козак – там і слава. 2. Козацькому роду немає переводу. 3. Степ та воля – козацька доля. 4. Од Богдана до Івана не було гетьмана. 5. Висипався хміль із міха та наробив ляхам лиха. 6. Січ – мати, а Великий Луг – батько.

Завдання 7. Поясніть національно-культурний фон топонімів у прислів'ях і приказках.

1. Дурний і в Києві не купить розуму. 2. На городі бузина, а в Києві дядько. 3. Язик до Києва доведе. 4. Язик доведе до Києва і до кия. 5. І у Львові не всі здорові.

6. Старший Галич відо Львова. 7. Ті зі Львова, ті з Кракова – і зійшлись. 8. Проїшов Крим і Рим і мідні труби. 9. Рим / Київ / Львів / Москву не відразу збудовано.

Завдання 8. Про які моральні норми і принципи українців свідчать народні прислів'я і приказки?

I. Нащо клад, коли в сім'ї лад. Один син – не син, два сини – півсина, три сини – от тільки син. Яке коріння, таке й насіння. Який Сава, така й слава. Чужа хата – гірше ката. Чужий кожух не гріє.

II. Хто матір зневажає, того Бог карає. Хто не слухає неньку, послухає бідку. За маму і тата – тяжка розплата. Що робить батько, те й дитячко. Яка гребля, такий млин, який батько, такий син.

III. Батьком, матір'ю не хвались, а хвались честю. Дівчина з косою, як трава з росою. Чесна дівка – окраса усього села. На злодієві шапка горить. Терпи, козаче, отаманом будеш. Береженого бог береже, а козака шабля.

IV. Добре роби – добре й буде. Добро все перемагає. Добре слово краще золота.

V. Хочеш їсти калачі, не сиди на печі. За спання не купиш коня, з лежкі не купиш одяжі. Хто ледащо, тому їсти нема що. Краденим добром не забагатієш. На чужий коровай очей не поривай. Як дбаєш, так і маєш.

VI. Гуртом і каша їсться. З дурнем каші не зварить.

Завдання 9. Про яке ставлення до матері свідчать українські прислів'я та приказки. Спробуйте перекласти або знайти відповідники рідною мовою.

1. Одна мати – вірна порада. 2. Нема того краму, щоб купити маму. 3. На світі знайдеш усе, крім рідної матері. 4. Матері ні купити, ні заслужити. 5. Сліпе щеня і те до матері лізе. 6. На сонці тепло, а біля матері добре. 7. У дитини заболить пальчик, а у матері – серце.

Завдання 10. „Народ скаже, як зав'яже” – так характеризують мудрість народних приказок та прислів'їв самі українці. Прокоментуйте ці слова. Чи згодні ви із цим висловлюванням? Проаналізуйте національно-культурну семантику наведених мовних одиниць. Зверніть увагу на лексику, яка вживається в них. Як досягається виразність народних висловів?

I. Без шапки, мов злодій, ходить. Вбрався в жупан, та й думає, що пан. Який пан, такий жупан. Кожух та свита, та й душа сита. Завірюха – треба кожуха. Обіцяв пан кожух, та тільки слово його тепле. На світі убогого стільки лат, як на землі хат. Цур тобі, пек тобі, як запишався, що в нову свиту вбрався. Найкращий парубок Микита, що на ньому сіра свита. Просвистів байбак – ховай у затінок сіряк. Шовкова плахта не к будню, а к святу годиться. За чужим столом не махай постолом. Видно пана по халявах. Як маєш кланятися лаптю, то краще вклонитися чоботу.

II. Хата господинею красна. Сміття з хати не виносити. Не носи сміття під чужу хату. У своїй хаті й стіни помагають. Хата, як писанка. Які самі, такі й сани. Не в свої сани не сідай.

III. Як нема борщу, то нема і їжі. Борщ – старий господар. Де в хаті борщ і капуста, там хата не пуста. Каша – то мати наша. Гречана каша – то матір наша, а хлібець житній – то батько рідній. Каші не їв – де та сила візьметься. Пішов за сім верстов киселю їсти. Такий він мені родич, як десята вода на киселі. Якби мені паном бути, то я б сало їв і салом закусовав. Хліб – усьому голова. Хліб – усьому пан. Як є хліб та вода, то й нема голоду.

Завдання 11. Прочитайте та прокоментуйте прислів'я, приказки та народні прикмети про місяці з книги В. Скуратівського „Місяцелік”.

1. Січень січе, лютий студить і лиш березень голубить. 2. Січень не так січе, як у вуха пече. 3. Місяць лютий питає, чи взутий. 4. Сухий березень, теплий квітень, мокрий май – буде хліба врожай. 5. Коли квітень з водою, то травень з травою. 6. Прийшов липень до хати – нема коли спочивати. 7. Серпень збирає, а зима поїдає. 8. Як вересніє, то і дощик сіє. 9. Листопад – вересню онук, жовтню син, а зимі рідний брат. 10. Плеті влітку рукавиці – в листопаді пригодиться. 11. Як листопад дерев не обтрусить – довга зима бути мусить.

Завдання 12. Прочитайте народні вислови, в яких вживаються числівники. Охарактеризуйте їх символічне значення в мовній картині світу українського етносу.

I. Одна ластівка весни не робить. На один зуб. В одну дудку грати. Одна баба казала. Одній мурасі дерево не розхитати. Їдеш на один день, а береш хліба, як на тиждень. Одна година вранці варта двох увечері.

II. Хто мовчить, той двох навчить. Двох слів до купи не зв'яже. На двох весіллях пиво п'є.

III. Говорить, наче три дні не їв. Три копійки – ціна в базарний день.

IV. У боягуза четверо очей.

V. Семеро страв, та все гриби. За сімома шарами землі воду бачить. Сім баб – сім рад. Сім раз міряй, а раз одріж. Сім раз сідав і спочивав, аж поки таки знайшов. Сім раз упаду, сім раз устану.

VI. Один син – не син, два сини – півсина, а три сини – от тільки син. У тебе сорочок сім – і всі чорні, а в неї одна – і та чиста. Один з сошкою, а семеро з ложкою. Пани – на двох одні штани. В один чобіт не візьмо дві ноги. Дві баби – торг, а три – ярмарок. Краще одна синиця в руці, ніж тисяча на дереві.

Отже, дозоване поетапне включення до навчальної програми прислів'їв та приказок доцільне вже на початковому етапі вивчення української мови як іноземної, є важливим й обов'язковим на середньому та просунутому етапах, але особливої уваги потребує у процесі навчання майбутніх філологів-україністів і перекладачів (з української мови на рідну). Введення паремій до навчального процесу сприяє створенню творчої атмосфери в аудиторії, активізує розвиток мовлення у студентів, формує лінгвокультурологічну компетенцію, поглиблює знання про народ – носій мови. У зв'язку з цим видається необхідним формування пареміологічного мінімуму як складової частини програми з української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Українська мова для іноземців. Модульний курс : навч. посіб. / Олександра Антонів, Любов Паучок – К. : Фірма „ІНКОС”, 2012. – 268 с.
2. Єрмоленко С. С. Мовне моделювання дійсності і знакова структура мовних одиниць : монографія / С. С. Єрмоленко. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2006. – 384 с.
3. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. Пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
4. Лесная Г. М. Украинский язык для стран СНГ : учебник / Г. М. Лесная. – М. : РГГУ, 2010. – 368 с.
5. Самусенко О. М. Лінгвокраїнознавство : Україна: навч. посібн. / О. М. Самусенко, О. І. Клімкіна. – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2009. – 256 с.

-
6. Фролова Т. Д. Українська за 26 днів : Українська для тих, хто її не вивчав : навч. посіб. / Т. Д. Фролова. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 304 с.
 7. Zinkiewicz-Tomanek B. Język ukraiński dla początkujących / B. Zinkiewicz-Tomanek, O. Baranivska. – Kraków : Petrus, 2012. – 327 s.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 14.02.2014

PAREMIOLOGICAL UNITS IN THE PRACTICE OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

Myroslava Shevchenko, Oksana Samusenko

*Taras Shevchenko National University of Kyjiv,
Institute of Philology,
Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign,
14 Taras Shevchenko Ave., room 61, 01601 Kyiv, Ukraine,
phone: 044 239 34 39
e-mail: mirvik@bigmir.net, oksamusenko@mail.ru*

The paper deals with studying paremiological units in the aspect of methods of teaching Ukrainian as a foreign language. This work is devoted to paremiological units in the context of the formation of foreign students' lingo-cultural competence. The work focuses on analyzing the cultural meaning of proverbs and sayings, principles of the selection of material as well as peculiarities of teaching it to foreign students with different levels of Ukrainian. Various exercises with paremiological units are given in the article.

Key words: Ukrainian as a foreign language, teaching methods, paremiological units, lingo-culturology, foreign students.

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мирослава Шевченко, Оксана Самусенко

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
буль. Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01601 г. Киев, Украина
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: mirvik@bigmir.net, oksamusenko@mail.ru*

Статья посвящена вопросам изучения паремиологических единиц в аспекте методики преподавания украинского языка как иностранного. В работе рассмотрены пословицы и поговорки украинского языка в контексте формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Основное внимание уделено анализу национально-культурной специфики паремиологических единиц, принципам отбора материала, особенности его подачи на разных уровнях владения языком. В статье приведены различные виды упражнений с паремиями.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, методика преподавания, лингвокультурология, паремиологические единицы, иностранные студенты.

УДК 811.161.2: 378.147

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ТРАНСФОРМИ В НОВІТНЬОМУ МЕДІАТЕКСТІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

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*

Наголошено на важливій ролі медіаосвіти у вивченні української мови як іноземної. Розглянуто один з аспектів у галузі сучасної медіаосвіти – функціонування у медіатексті фразеологічних одиниць, зокрема оказіональної фразеології.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, медіаосвіта, медіатекст, трансформації фразеологічних одиниць, структурно-семантичні трансформації, оказіональна фразеологія.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаємо, як зростає роль засобів масової інформації та комунікації (телебачення, мультимедійні комп'ютерні системи, Інтернет, друковані ЗМІ, кіно), без використання яких ми вже не можемо уявити наше життя загалом і освіту зокрема. В умовах інформаційного суспільства, яке вимагає від фахівців-мовників не тільки високої кваліфікації, але й уміння критично і творчо мислити, вдосконалюватися й адаптуватися до швидкозмінних потреб соціуму, перед викладачем української мови як іноземної стоїть комплекс непростих завдань. Потрібно навчити студента орієнтуватися в інформаційному просторі України і світу: вміння знаходити і передавати важливу інформацію, аналізувати її, відокремлювати істину від фальші. Отже, актуальним компонентом сучасної освіти може стати медіаосвіта.

На думку провідного російського спеціаліста в галузі медіаосвіти О. В. Федорова, „медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих і комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різноманітних форм самовираження за допомогою медіатехніки” [6: 25]. Під медіатекстом розуміється повідомлення, передане у будь-якому виді і жанрі медіа, в інтернет-енциклопедії Вікіпедія, інших інтернет-ресурсах, зокрема газетна стаття, телепередача, відеокліп, фільм тощо.

Засоби масової інформації, їхній зміст і способи передачі інформації є багатим джерелом для того, хто вивчає іноземну мову. Медіатексти – це автентичне джерело актуальної інформації лінгвістичного, соціокультурного, лінгвокраїнознавчого характеру. За допомогою медіатексту можна ознайомитися з новітніми лексико-стилістичними змінами мови, а також із сучасними тенденціями її розвитку. Крім цього, і це є дуже важливим для іноземного студента, через мовну структуру він дізнається багато цікавої та корисної імпліцитної інформації про суспільство, мову

якого він вивчає. Варто також звернути увагу на лексико-граматичні і стилістичні зміни мови новітнього українського медіатексту, на співвіднесеність мови мас-медіа з літературною нормою, а також культурологічний і політичний контекст, у якому створюють українські медіатексти. Саме цей суспільний і культурний контекст є важким для студентів-іноземців. Незнання культури, побуту України, зокрема її радянського періоду, епізодів з новітньої історії, нерозуміння прецедентних феноменів часто ускладнюють сприйняття й тлумачення змісту медіатексту. Особливо яскраво це виявляється в інтерпретації оперативної інформації, яка з'являється в лічені години, дні, вражає креативністю, епатує, і врешті – зникає.

Пропонуємо зупинитися на одному з найскладніших, на нашу думку, аспектів у навчанні мови ЗМІ – функціонуванні на сторінках мас-медіа фразеологічних одиниць. Це створює певні труднощі в адекватному й повноцінному розумінні текстів, під час опрацювання яких в іншомовній аудиторії спочатку треба з'ясувати семантику, сформулювати цілісне сприйняття тієї чи іншої фразеологічної одиниці, виявити стилістичну роль, яку відіграє ФО у тексті, та „вловити” прагматичну частину її семантики.

Питання ролі та місця фразеології у лінгводидактиці було і є предметом багатьох наукових досліджень [3; 4; 7 та ін]. Передусім лінгвісти акцентують увагу на важливості вивчення фразеології, дають поради щодо етапу та способу введення фразеологічного матеріалу, пропонують низку завдань на поглиблення мовленнєвої компетенції. Лінгводидактичне значення фразеології полягає також у тому, що висловлювання з використанням фразеологізмів стає не лише яскравішим, виразнішим, експресивнішим (оскільки конотативний аспект фразеологічної семантики виражає оцінно-емоційне ставлення мовця до описуваної ситуації), а й значно інформативнішим (денотативний аспект значення фразеологізму несе більш детальну та різнобічну інформацію про названий фрагмент позамовної дійсності). Коли іноземець, який вивчає мову, починає розуміти та використовувати у своїх висловлюваннях фразеологізми чужої мови, він перебуває у просторі цієї мови „як риба у воді”.

Засвоєння фразеологізмів іншої мови в контексті їхньої культурної значущості передбачає виявлення в їхній природі різних типів екстралінгвістичних зумовлень, які співвідносять фразеологізми з предметною сферою культури, – з одного боку, а з іншого – опанування цілого комплексу навичок сприйняття, декодування і трансляції невербальної інформації (так званих „фонових знань”), носіями якої є фразеологізми. Це треба реалізовувати поетапно на різних рівнях складності вивчення мови.

Зупинімося на стилістичних особливостях фразеологізмів та їх вивченні в іноземній аудиторії на поглибленому етапі. Матеріалом дослідження є фразеологічні одиниці, дібрані з текстів популярних українських періодичних видань „Україна молода”, „Вечірній Київ”, „Країна”, інтернет-порталів „Українська правда”, „Кореспондент”.

Для посилення волонтактивної функції у мові мас-медіа фразеологізми часто підлягають „оновленню”, що приводить до формування оказіональної фразеології, яку іноземцеві складно проаналізувати та пояснити. З іншого боку, мова ЗМІ є демонстрацією мобільності фразеологічного матеріалу [2: 10]. Процес трансформування ФО (процес авторського варіювання ФО, „модернізації”, „оновлення” ФО, оказіоналізації) відбувається внаслідок індивідуальної мовотворчої практики, художньо-естетичного новаторства.

Використовуючи модель узуальної ФО, автор органічно вводить оказіоналізм у контекст з певною стилістичною, експресивною метою, з метою уникнення одно-

манітності та прагненням зробити вислів більш містким, образним. Якщо виразова сила мовного елемента збільшується у мовленні за допомогою різноманітних способів і прийомів (модифікація узуальної форми, градація, подвійна актуалізація, субституція, контамінація), то, відповідним чином, і виникає „мовленнєва комбінована експресивність” (В. А. Чабаненко) або „подвійна експресивність” (В. М. Мокієнко). Йдеться насамперед про фразеологізми, які в медіа „обрастають” особистим баченням комунікатора, зазнаючи структурно-семантичних модифікацій, або умовно назвемо їх фразеологізмами-трансформами.

У медійних текстах спостерігаємо такі трансформації:

1) семантичні трансформації ФО:

а) власне семантичні трансформації;

б) подвійна актуалізація ФО (буквалізація);

2) структурно-семантичні трансформації ФО:

а) якісні зміни, або лексична субституція компонентів ФО;

б) кількісні зміни, пов'язані з розширенням (нарошення / поширення фразеологізму) та звуженням (усічення, або еліпсис, та фразеологічний натяк або компресія ФО) традиційних меж ФО;

в) комбіновані зміни або контамінація фразеологізмів.

Іноді можна говорити про „контекстуальну трансформацію”, коли фразеологізм або відомий крилатий вислів у певному контексті набуває нових значень без зміни форми за рахунок створення нових асоціацій, наприклад: *Казахстан: приборкання норавливого; Грузія: зигзаг удачі; Україна: я не здамся без бою! Євромайдан: світло в кінці тунелю; Три богатирі* (Кличко, Тягнибок, Яценюк) тощо.

Останні політичні події в Україні засвідчують надзвичайно потужну мовотворчість авторську (цитати політиків і громадських діячів) і народну. З'являється велика кількість лексем-новотворів: *Євромайдан, Автомайдан, Антимайдан, майданівці, тітушки, беркутята* тощо. Нова фразеологія поповнюється влучними висловами або „цитатами дня” та називанням новостворених понять, що можна іноді визначити за використанням лапок: „в'язні Банкової”, „в'язні Грушевського”, „українське питання”, „спущений згори”, коридор ганьби для „Беркута”, „майданівська Січ”, „закони про диктатуру” (від 16 січня); „розвод котят” (вислів М. Чечетова); „якщо куля в лоб, то куля в лоб” (вислів А. Яценюка) тощо.

Спостерігаємо й актуалізацію фразеології радянського періоду або інших періодів у новому асоціативному ряді: *холодна війна, гаряча точка, коктейль Молотова, нічна / денна варта*.

Найпродуктивнішим видом трансформацій, за нашими спостереженнями, є структурно-семантичні трансформації, які приводять до зміни денотативно-сигніфікативного та стилістичного аспекту значення ФО, що відбувається одночасно зі зміною зовнішньої форми фразеологізмів. Поява оказіональної одиниці розрахована на адекватне сприйняття її реципієнтом і завжди асоціюється з традиційним (узуальним) фразеологізмом. Оскільки іноземець позбавлений таких асоціацій, треба віднайти первинний фразеологізм, пояснити його значення, мотивувати трансформації. Такі одиниці, хоча й мають індивідуально-суб'єктивний характер, зумовлені системою мови та обмежені можливостями їх матеріального оформлення. У викладанні української мови в іншомовній аудиторії потрібно це враховувати й наголошувати на „одноразовості” цього стилістичного прийому. Особливо актуальними є подібні знання для поглибленого вивчення студентами-філологами в розділу „Стилістика”.

Найтипівішим способом структурно-семантичних трансформацій ФО є лексична субституція – заміна компонента. Загальне значення фразеологічної одиниці при цьому залишається незмінним, але вона набуває додаткової експресивності, образності другого ступеня внаслідок зміни внутрішньої форми.

Субститууються здебільшого синонімічні одиниці або одиниці одного порядку; відбувається заміна одного, двох або всіх компонентів ФО (у цьому разі можна говорити про актуалізацію фразеологічної моделі), наприклад: *Справа складна: захищати підозрюваного, чи, навпаки, навісити на нього усіх слонів*, пор.: *навісити усіх собак* – „звинувачувати”.

У подібних контекстуальних фразеологічних одиницях іронічність та посилена експресивність вислову досягається зміною інтенсивності – слон є більшим за собаку. Подібна трансформація відбувається з ФО *з'їсти собаку*: *Станіслав Речинський з'їв цілу зграю собак на правоохоронній тематиці. Лишається тупцювати біля її підніжжя і гризти з досади лікті* (пор.: *кусати лікті*).

Надзвичайно продуктивним щодо трансформацій у медійних текстах є фразеологізм (*пролетіти*) як *фанера над Парижем* „не реалізувати своїх задумів, невдало щось зробити”, „азнати невдачі”, який припав до смаку журналістам своєю підвищеною експресивністю: *Пролетів, немов фанера над Каннами; ...один із кандидатів у мери Запоріжжя, дізнавшись, що пролетів на виборах, як згряг напильників...*

Інший біблійний фразеологізм *повернення блудного сина* актуалізується у різних контекстах: *Повернення блудного депутата; Повернення блудної опозиції*.

Наведені приклади свідчать про яскраве стилістичне забарвлення субституційованих ФО: субституція надає фразеологізмові більшої конкретності у зв'язку із зображуваною ситуацією; увиразнює, посилює традиційне значення ФО, вносить у семантику фразеологізмів контекстуальний колорит та створює гумористичний ефект. Вибір більш емоційно забарвленої лексичної одиниці в оказіональній ФО порівняно з узуальним фразеологізмом дає змогу стверджувати про зміну інтенсивності та більшу експресивність усього вислову, наприклад: *А борг і нині там* (пор.: *а віз і нині там*); *Без права на колону* (пор.: *без права на помилку*); *Другий - більше не зайвий? Китайським сім'ям дозволять мати більше однієї дитини; Третя не зайва. Україна опинилася в центрі уваги саміту ЄС – Росія, який через ситуацію в нашій державі суттєво скоротили* (пор.: *третій зайвий*).

Модифікуючи фразеологізм, автор знову повертається до того вільного словосполучення, на основі переосмислення якого утворився фразеологізм. Перенесення фразеологізму з одного семантичного плану в інший є необхідною умовою будь-якої субституції. В. М. Мокієнко вводить поняття структурної моделі – каркасу ФО, який забезпечує її стійкість і відтворюваність, регулює її семантичну тотожність. Треба відзначити й роль внутрішньої форми ФО при трансформаційних процесах, суть якої полягає в тому, що образ ситуації, який лежить в основі фразеологізму, має властивість асоціюватися з іншими ситуаціями як основою для метафоричного переосмислення, тобто детермінує появу нових фразеологізмів, на чому й ґрунтуються стилістичні прийоми: *У страйку очі великі; Час – нафта, Газ – усьому голова*.

У новітньому медіатексті відбувається зниження мовних засобів, створюється нова норма публічної мовленнєвої поведінки, яку можна назвати авторською іронією – авторським кепкуванням та суб'єктивною оцінкою, самоіронією. О. О. Тараненко називає подібне явище „несерйозною цитацією” [5: 37–38], коли цілком серйозні речі

подають в абсолютно несерйозному стилістичному ключі, коли висловлюють іронічне ставлення до канонів, включаючи й найсакраментальніші їхні моменти.

Активними в засобах масової інформації є цитата або квазіцитата та алюзійне цитування, які є атрибутом мовної гри адресата-адресанта тексту, про що свідчить аналіз заголовків та рубрик статей. Особливо поширеним є перетворення висловів, гасел, закликів, цитат та назв ідеологічних творів епохи соціалізму, які набувають іронічного звучання, наприклад: *Перед Черкасами замерехтів привид нових виборів; Привид Мадрида над Європою* (пор. з висловом „Привид бродить по Європі, привид комунізму” з „Маніфесту комуністичної партії”). Такі цитати подають переважно без лапок, вони наче „вмонтовуються” в авторський текст. Передусім спираються на широковідомі цитати класиків літератури, міфологію, крилаті вислови, рядки популярних пісень, кінофільмів, наприклад: *Чому кіпріот німцєві не товариш; Ніхто не побитий, ніщо не побито; Нестерпна важкість посередності; Ще не змерзла Україна; Ну що б, здавалося, кіно...; Не стріляйте в журналіста; Лупайте сей паркан! В бій ідуть самі школярі; Мовчання президентів; Горіла шина, палала! Наша корупція – одна з „найкрайчих” у світі; Покажи мені свій диплом, і я скажу, хто ти; Хто навпростець прямує – у травматології ночує; Банкірів на „переправі” не міняють; ...про небажання „регіоналів” бути відповідальними за початок громадянської війни, козири Путіна та „азарові” стайні нового Прем’єра; ...доведеться вигрібати такі „азарові” стайні, що й Геракл засмутився б; Гроші у довгій шухляді. Українцям дозволили подавати до суду, якщо банкіри невчасно повертають їм депозитні вклади; Факт прибуття „гори до Магомета” (та ще й о дев’ятій вечора) є річчю безпрецедентною.*

Іншим боком „зниження мовних засобів” є залучення субстандартної фразеології, зокрема жаргонізованої, суржикової: *Ще б пак – у людей же свята, олів’є під „Советское шампанское” й „голубіє огонькі”, не псувати ж народу свято! Вона „підрізала” на дорозі автомобіль* тощо.

Надзвичайно продуктивними є кількісні зміни, пов’язані з розширенням фразеологізму (нарощення / поширення фразеологізму). Узуальна ФО набуває у контексті додаткових компонентів та нової образності, наприклад: *Трилер із багатьма політичними невідомими* (тут комбінований прийом субституції і нарощення: *злочин з багатьма невідомими*); *Сильна слабка стаття. Уряд Німеччини втретє очолить Ангела Меркель; Триста євроспартанців; ...конституційний процес, здається, пішов; У сім’ї Євромайдану – не без виродка; Як затягують податковий пасок мільйонам трударів України; Фінанси співають виборам романси; З ким у парламенті поведешся, того й наберешия; Американська коса на іракський камінь; Америка підкладає Європі свиню; Ой не дивися, Грицю, телевечорниці...; Українській владі, яка ще якихось три місяці тому мала величезний кредит довіри Заходу, тепер не довіряють уже й за межами держави.*

Надзвичайно цікавим є прийом контамінації, поєднання двох фразеологізмів, що дає змогу створити новий експресивний образ: *Учітєся „брати мої”, „та не з москалями”;* *Соломинка чи рятівний круг нації; Світло у кінці глухого кута; Чорна пляма на білих халатах; Ховай „залізного коня” від „червоного півня”* тощо.

Т. Г. Винокур називає це явище „комунікативним співавторством” [1: 84], у якому провідну роль відіграє мовна гра – розгадування, згадування. Однак іноземець позбавлений такого „співавторства”. Асоціативний простір побутування модифікованих ФО пов’язаний із рівнем їхнього розуміння / нерозуміння, що зумовлює адекватність сприйняття: *Собор у вогні. Учора горів осіваний у знаменитому романі*

Олеся Гончара храм у Новомосковську (пор.: „Україна в огні” О. Довженка); *Дякуємо, що живий. Ігоря Луценка знайдено* (пор.: російський бібліографічний фільм про В. Висоцького); *Карта й бита. Народне повстання в регіонах...* (пор.: *карта бита* „хтось зазнав поразки у якійсь справі”).

Подібні ФО та їхні авторські інтерпретації потребують певних фонових знань з боку реципієнта залежать від рівня освіченості та нагромаджених людиною знань. В іншомовній аудиторії – усе залежить від умінь викладача донести цю інформацію до студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 171 с.
2. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи / В. Г. Костомаров. – СПб. : Златоуст, 1999. – 319 с.
3. Кузь Г. Фразеологія у формуванні мовної компетенції студентів у процесі викладання української мови як іноземної / Г. Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 172–179.
4. Сагата Ю. Анімалістична фразеологія у вивченні мови як іноземної / Ю. Сагата // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 157–171.
5. Тараненко О. О. Колоквіалізація, субстандартизація та вульгаризація як характерні явища стилістики сучасної української мови (з кін. 1980 рр.) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2002. – № 4/5. – С. 37–38.
6. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
7. Ядловська Н. Фразеологічний матеріал української мови в чужомовній аудиторії / Н. Ядловська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 122–126.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

TRANSFORMED PHRASEOLOGICAL UNITS IN CURRENT MEDIA TEXTS IN STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia Skyba

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Institute of Philology,
Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign,
14 Taras Shevchenko Ave., room 61, 01601 Kyiv, Ukraine
phone: 044 239 34 39
e-mail: skyba7@yahoo.com*

This article analyses possibilities of using transformed phraseological units in current Ukrainian media texts in the process of studying Ukrainian as a foreign language. It considers changes in the phraseological structure as an author's stylistic device.

Key words: methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, media education, media text, phraseological transformations, structural semantic transformation.

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМЫ В НОВЕЙШЕМ
МЕДИАТЕКСТЕ В ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО**

Наталья Скиба

*Киевский национальный университет имени 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*

Подчеркивается важная роль медиаобразования при обучении украинскому языку как иностранному. Рассматривается один из аспектов в отрасли современного медиаобразования: функционирование в медиатексте фразеологических единиц, в частности окказиональной фразеологии.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, медиаобразование, медиатекст, трансформация фразеологических единиц, структурно-семантические трансформации, окказиональная фразеология.

УДК 811.161.2'243'367.6(076.5)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Мацюк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 0322 296 43 55
ел. пошта: sora.km@gmail.com*

Вказано на специфіку службових частин, з допомогою яких реалізуються потенційні можливості самостійних частин мови у процесі комунікації. Проаналізовано лінгводидактичні особливості вивчення прийменників у курсі української мови як іноземної, визначено їхнє функціональне навантаження, виділено семантичні типи і запропоновано систему вправ для формування практичних умінь та навичок використання українських прийменників.

Ключові слова: службові частини мови, прийменник, українська мова як іноземна, практичний курс граматики української мови як іноземної.

Службові частини мови – це слова (*прийменники, сполучники, частки*), за допомогою яких реалізуються потенційні можливості самостійних частин мови з метою вирішення комунікативних ситуацій. На відміну від самостійних частин мови вони не мають семантичної та синтаксичної самостійності, тобто їхня функціональна значущість виявляється у зв'язку із самостійними словами або в структурі речення.

Основне завдання викладача у практичному курсі української мови як іноземної – з'ясувати функціонально значущі ознаки службових слів та навчити іноземного слухача правильно вживати *прийменники, сполучники, частки* відповідно до їхнього призначення. Відомий російський методист Л. В. Щерба стверджував, що під час вивчення іноземних мов знання службових частин мови, тобто тих, які „будують”, важливіше, ніж самостійних [12: 330].

Службові частини мови виконують не однакові функції: *прийменники* і *сполучники* спеціалізуються на вираженні синтаксичних відношень між словами, реченнями або частинами речень, а за допомогою *часток* можна виразити оцінку мовця того, про що повідомляється, чи передати різноманітні відношення повідомлюваного до дійсності. Цю специфіку службових слів треба уже на початковому етапі навчання конкретизувати на фактичному матеріалі, відповідно розмежувати ступінь синтаксичної залежності прийменників та сполучників від граматичних форм та значень повнозначних слів і вказати на незалежність часток від цих чинників.

Викладачеві української мови в іншомовній аудиторії треба брати до уваги той факт, що в рідній мові чи мові-посереднику іноземця специфіка службових частин мови може суттєво відрізнятися, що створить додаткові труднощі на шляху їх опанування. Тому треба надзвичайно вдумливо організовувати роботу, ретельно обдумувати всі види завдань, послідовність їх виконання та відповідно до принципу методичної доцільності добирати мовний матеріал.

Мета статті – розкрити специфіку службових частин, з допомогою яких реалізуються потенційні можливості самостійних частин мови у процесі комунікації, та проаналізувати лінгводидактичні особливості вивчення прийменників у курсі української мови як іноземної.

Прийменники – слова, які є найбільш залежними від лексико-граматичних особливостей повнозначних частин мови, тобто свої службові функції здійснюють лише у поєднанні з відмінковими формами іменників, займенників, числівників чи інших частин мови, ужитих у значенні іменника. Разом з відмінковою формою прийменник утворює єдину прийменниково-відмінкову конструкцію, значення якої залежить, з одного боку, від функції відмінка і прийменника, а з іншого, як від лексичних особливостей цих іменників, займенників, числівників, так і слів, які керують прийменниково-відмінковими формами. Без розуміння такої семантико-синтаксичної залежності іноземному слухачеві важко буде усвідомити систему відношень (об'єктних, обставинних, означальних), які встановлюються між повнозначними словами і виразити які можливо дуже часто лише з допомогою прийменника. Знання про залежність українських прийменників від граматичних, лексичних, а інколи і структурних характеристик повнозначних слів мають стати базовими. На їхній основі викладач організовує вивчення прийменниково-відмінкових сполук з урахуванням результатів наукового системного опису та загальних дидактичних вимог, а саме: подавати матеріал від легкого до важкого, від відомого до невідомого, відбирати типовий і активний у мовленні матеріал, розглядати спочатку універсальні, а потім поодинокі випадки, групувати матеріал з урахуванням лексичних, граматичних, структурних, стилістичних особливостей слів і словосполучень тощо.

Звичайно функція прийменників пов'язана з вираженням синтаксичного зв'язку та вираження синтаксичних відношень між: а) дієсловом та іменними частинами мови (дієслівно-іменні словосполучення), напр.: *розповідати про Львів, дивитися на мене, пити зі склянки*, б) іменними частинами мови (іменно-іменні), напр.: *вода з джерела, білий від снігу, перший з нас, один з двох*; в) прислівником та іменною частиною мови (прислівниково-іменні), напр.: *тепло в хаті, треба для двох*. Часто вибір прийменника залежить від лексико-граматичних та структурних особливостей компонентів словосполучення. Наприклад, безпрефіксне дієслово *іти* здатне поєднуватися з різними прийменниково-відмінковими формами, напр.: *іти – по хліб, до школи, через дорогу, повз мене, в хату, із хати*. У дієслівно-іменних словосполученнях (*увійти в кімнату – вийти із хати – відійти від стола – дійти (прийти) до школи – зайти за хмару – зійти з гори; перейти через дорогу – пройти повз мене* структурні особливості дієслова суттєво впливають на вибір прийменника. Префікс дієслів руху, як і дієслів інших лексико-тематичних груп, з одного боку, „підказує” прийменник, навіть дублює його, а з іншого, вимагає знань про те, який із багатьох прийменників можливий лише у цій конструкції, і вміння узгоджувати значення префікса з відповідним прийменником, напр.:

від- (*віді-*) + прийменник *від*: *відкотити від хати, відігнати від мене*;

до- (*ді-*) + прийменник *до*: *добігти до фінішу, доходити до Львова*;

в- (*у-, вві-, уві-*) + прийменник *в*: (*у*) *вбігти в кімнату, (у) ввібрати в себе*;

з- (*с-, зі-*) + прийменник *з*, *зі*: *зносити зі стриху, скотити з гори, зігнати з дороги*;

за- + прийменник *за*: *зайти за хмару*.

Інші дієслівні префікси формально відрізняються від прийменників, але семантично з ними узгоджені, пор.:

пере- + прийменник *через*: *перелізти через вікно, переступити через поріг;*
про- + прийменник *повз, мимо*: *пройти повз мене або пройти мимо мене.*

Прийменники часто спеціалізуються щодо можливостей поєднуватися з формою певного відмінка. Наприклад, прийменник *завдяки* допускає зв'язок лише з формою давального відмінка, а *навколо, навкруги* – родового відмінка. Однак таких однозначний зв'язок трапляється рідко, оскільки більшість прийменників вживається з кількома відмінками для вираження різноманітних відношень. Так, прийменник *в* у конструкції з місцевим і знахідним відмінками *в руці* і *в руку* здатен модифікувати значення статичної і динамічної дії. З іншого боку, та сама відмінкова форма може поєднуватися з багатьма прийменниками. Наприклад, у конструкціях *на сестру, про сестру, в сестру, з сестру* прийменники *на, про, в, з* у сполученні зі знахідним відмінком іменника *сестра* виражають різні відношення.

У практичному курсі граматики української мови як іноземної важливо також показати здатність прийменників самостійно виражати характер зв'язку. У таких випадках функція синтаксичного поєднання граматичних форм послаблена, тобто прийменниково-відмінкове сполучення здатне існувати самостійно, його можна відділити від слова, що ним керує, напр.: *(зробити) задля добра, ради батьків; (іти) на вибори*. Цю властивість прийменників виконувати номінативну функцію у поєднанні з відмінковою формою іменника увиразнюють вислови на зразок: *До нас в науку! Усі на вибори! До зброї!* Дієслівний компонент цих сполучень можна домислювати (*ідьте, ідьте, берімося*), а вибір його зумовлений семантикою, морфологічною формою та комунікативною настановою висловлювання.

Особливої уваги потребують прислівникові сполуки, до складу яких входять прийменники, наприклад, *у стократ, на відмінно, на потім* та ін. У них прийменники втрачають значеннєву вагомість, граматикуалізуються. Деякі із них можуть функціонувати паралельно без прийменника, пор.: *стократ приємніше і у стократ приємніше*. Намагатися пояснити у таких випадках особливості використання прийменників не доцільно, такі прислівникові сполучення пропонують запам'ятовувати. Що стосується прийменників у сполученнях на зразок *з року в рік, з дня на день* та інші, то існує думка, що повторюваність і послідовність дії в часі можна висловити вісьмома синонімічними конструкціями з прийменниками *по, при, крізь, в (у), від, з* і парними прийменниками *з – у, з – на*. Повторюваність у часі тут передають переважно вживанням іншої відмінкової форми того самого слова, що виражає часове поняття, причому не всякого слова, а лише таких, як *день, ніч, рік, час, година* [5: 144]. Цей результат спостережень можна пристосувати до практичних потреб навчання і подати в практичному курсі української мови як іноземної у вигляді вправ і граматичних коментарів до них, напр.:

Вправа 1. *Поєднайте подані слова прийменниками, добираючи їх із довідки. З'ясуйте значення утвореної конструкції. Наведіть приклади.*

Зразок: *Рік у рік* – дія повторюється щороку: *відбувається рік у рік*

рік ... роком –

... року ... рік –

день .. день –

день ... днем –

... дня ... день –

час ... часу –

Довідка: *у(в), з, на, за, від.*

Коментар. У вправі різні відмінкові форми іменників *рік, день, час*, які поєднуються з одним чи двома прийменниками, утворюють словосполучення, що мають значення прислівників і виражають: 1) повторюваність і послідовність дії в часі, напр.: *рік за роком, з року в рік, день у день, день за днем*; 2) вказують на наростання інтенсивності дії, напр.: *з дня на день*; 3) вказують на неодноразові проміжки часу між повторюваними діями, напр.: *час від часу*.

Звичайно, такі коментарі до вправ краще подавати в посібниках, призначених для викладача. Слухачі самостійно виконують завдання, добирають приклади з різних джерел, наприклад, художньої літератури чи газетних текстів, на основі яких намагаються розкрити їхнє значення.

По-іншому можна організувати роботу з прислівниковими сполученнями, до складу яких входять іменники, що зберігають своє лексичне значення, та прийменники *без, в (у, уві), до, з, за, на, над, під, по, через*, напр.: *без угаву, в ногу, у вигляді, уві сні, до вподоби, з розгону, за дня, на диво, над силу, під силу, по силі, через силу*; або два прийменники *від – до, з – на*, напр.: *від ранку до вечора, з боку на бік*, чи два іменники (зрідка – числівники), напр.: *раз у раз, один в один*. Той факт, що іменник зберігає лексичне значення, а прийменник послаблює свою семантику, змушує вивчати словосполучення в комплексі, обмежувати коментар щодо особливостей використання прийменників лише подекуди, наприклад, *над силу, під силу, по силі, через силу*. Іноземний слухач може через значення прислівникової сполучки та їхній зв'язок з відмінковими формами (знахідний, місцевий відмінки) іменників відчувати різницю в значенні прийменників *над, під, по, через*. Треба мати на увазі, що деякі іменники рідко самостійно вживаються у мовленні, наприклад, *угав (вгав)*, „зупинка, заспокоєння, спокій”, а прислівникова сполучка *без угаву* виражає значення „не перестаючи, без перерви”, яке наближене до суми значень іменника та прийменника *без*.

Відчувати значення прийменників і побачити взаємозалежність семантики відмінкової форми іменної частини мови та прийменника дають змогу іноземному слухачеві такі випадки вживання прийменників, пор.: а) *в столі – на столі, в руці – на руці*; б) *в Україні – на Алясці*; в) *в ямі – на пагорбі*. Тут неможливо не зауважити семантичної мотивації вибору прийменників *в* та *на* для: а) вираження статичного місця перебування „всередині” і „на поверхні”; б) обмеженого кордонами простору і відкритого простору; та в) тісного зв'язку з лексичним значенням іменників *яма, пагорб*. Однак не існує жодних аргументів для їх вибору в сполученнях *в університеті – на заводі (на факультеті)*. Можна провести дуже детальний аналіз різних випадків вживання прийменників *в* та *на* і на цих прикладах переконати слухачів у потребі знати і вміти визначати логіко-сміслові та формально-граматичні параметри вживання прийменників у мовленні. Конструкції з прийменниками, вживання яких „передбачає” семантика або структурно-граматичні особливості повнозначного слова, мають стати вихідними у процесі вивчення української мови в чужомовній аудиторії. Доцільно звернути увагу на випадки залежності значення прийменниково-відмінкової конструкції від структурно-семантичних особливостей компонентів словосполучення, пор.: *приїжджайте на літо – приїжджайте на наступне літо*. Двочленне і тричленне словосполучення по-різному окреслюють часовий вимір дії, її тривалість, перспективу, хоча значення самого прийменника *на* залишається незмінним.

Важливу роль у виробленні навичок правильного вживання прийменників відіграють завдання, спрямовані на розрізнення центральних та периферійних значень прийменників, зокрема первинних непохідних. Відомо, що саме вони вирізняються багатозначністю, часто між основним та периферійним значенням існує віддалений

зв'язок, який ускладнює процес використання прийменників. Наприклад, прийменник *на* має центральні значення, напр.: а) просторове: *на стіл – на столі*; б) зняття дії: *на руках*; і периферійні, напр.: а) часове: *зайшов на хвилину*; б) атрибутивне: *посуд на молоко* тощо, які слабо підтримані структурно-семантичними ознаками повнозначних слів.

Думка про те, що прийменники походять від повнозначних слів [5: 16] змушує викладача української мови замислитись над семантикою прийменника, спонукає розрізняти конструкції, в яких навіть той самий прийменник то зберігає, то втрачає свою лексичну вагомість. Коментарі щодо використання делексикалізованих прийменників доцільно прив'язувати до значення відмінкової форми, уточнити яке допомагає прийменник. Наприклад, прийменники *для, до, перед, при, під, крім, між* майже цілком зберігають свої значення, а інші *за, на, в, про, з*, частково *над, від, по* в окремих сферах свого вжитку послаблюють його або майже цілком втрачають. Ця обставина служить підставою для осмислення послідовності вивчення прийменників у чужомовній аудиторії. Очевидно, доцільним був би їхній розподіл на такі, що а) не зовсім втратили лексичну самостійність і б) делексикалізувалися.

Стосовно вироблення навичок правильно вживати прийменники першої групи можна пропонувати іноземному слухачеві вправи на зразок:

Вправа 1. Поєднайте слова, добираючи із довідки прийменники, для вираження значення: а) мети; б) наближення; в) об'єкта дії; г) місця дії.

<i>Прийти</i>	<i>мене</i>
<i>принести</i>	<i>сестри</i>
<i>поглянути</i>	<i>квіти</i>
<i>проїхати</i>	<i>музей</i>

Довідка: *до, повз, по, для, на.*

Важливо правильно добирати слова, які в конструкції не зменшують ступеня лексичності прийменника, а, навпаки, виявляють його. Тому в цьому завданні не можна подавати сполучень на зразок *чекати на нього*, в яких рівень граматичної абстракції прийменника *на* високий, тобто прийменник втрачає всяке лексичне значення і вказує суто на граматичне відношення відмінкової форми до дієслова, подібно як в англійській мові *to wait for*, чи в німецькій *warten auf ...*, а в російській відповідною є безприйменникова конструкція *ждать кого*. Українські мовознавці переконують у тому, що „прийменники української мови ніколи не досягали тієї граматичної абстрактності, яка властива слабким прийменникам таких аналітичних мов, як французька, англійська, шведська, а із слов'янських – болгарська” [5: 17]. Вони посідають проміжне місце між повнозначними словами і граматичними формантами.

Безперечно, об'єктами вивчення в чужомовній аудиторії мають бути явища синонімії та антонімії в системі прийменників. Наприклад, дієслово *обійти* здатне керувати формою родового відмінка за допомогою синонімічних прийменників *навколо, кругом, навкруги*: *обійти навколо хати*, або *обійти кругом хати*, або *обійти навкруги хати*. Можливим є також безприйменникове керування, пор.: *обійти навколо хату*, або *обійти кругом хату*, або *обійти навкруги хату*. У першому випадку прийменники *навколо, кругом, навкруги* зумовлюють форму родового відмінка іменника, що є „назвою предметів, істот, біля яких з усіх боків щось відбувається, здійснюється”, а в безприйменниковому словосполученні дієслово безпосередньо керує формою знахідного відмінка іменника, а слова *навколо, кругом, навкруги* виконують роль прислівника.

Якій із синонімічних конструкцій надати перевагу? Це завдання є важким для вирішення. Відомо, що на початковому етапі навчання мови як іноземної випадки синонімії на різних рівнях мови зводять до мінімуму. Однак мовленнєва практика ставить іноземного слухача перед проблемою вибору, а „багатство синонімічних конструкцій дає можливість вибору саме тих прийменникових зворотів, які найточніше і найяскравіше передають зміст висловлюваного, збагачують мову, посилюють її виразність” [5: 160]. Інколи відтінки в значенні конструкцій настільки незначні, що уможливають паралельне їхнє існування у мові. Наприклад, для вираження часу існують такі синонімічні прийменникові конструкції з часовим значенням:

- а) момент дії та тривалість її в часі: **в (у) цей час – на цей час**;
- б) час дії напередодні чогось: **до сходу сонця – перед сходом сонця**;
- в) час початку дії: **від (од) самого раку – з самого ранку**;
- г) відрізок часу, посеред якого відбувається дія: **серед ночі – посеред ночі** та ін.

Звичайно, існують певні обмеження стосовно вживання деяких синонімічних конструкцій, зумовлені лінгвістичними або екстралінгвістичними чинниками. Наприклад, конструкції з прийменником *по* і місцевим відмінком, а також *після* з родовим відмінком в сучасній українській літературній мові існують паралельно, але в науковій та публіцистичній літературі перевагу надають прийменникові *після*: **Після закінчення переговорів... (З газети)**, але в розмовному стилі та художній літературі активно функціонує прийменник *по*: **По ярмарці лихий торг (Номис); По вечері Андрій присувався до печі і виймав люльку (М.Коцюбинський)**. Обмежена сфера вжитку прийменника *по* із значенням „час закінчення дії” порівняно з прийменником *до*: **Гулянка тривала до пізньої ночі; Треба почекати до обіду**. Відповідно вживають цей прийменник у конструкціях з ... *до*: **з першого лютого до восьмого березня**. Невиправданим сьогодні вважають вживання прийменника *біля* в значенні часової близькості, тому цю функцію виконує прийменник *близько*: **близько першої години**. З цим же значенням, але в поєднанні зі знахідним відмінком обмеженої кількості слів (*вечір, ранок, осінь* тощо) використовують прийменники *під* і *над*, пор.: **під вечір, над ранок, під осінь** і т. ін.

Викладач української мови як нерідної має дуже добре бути обізнаний з різноманітними аспектами значення та синтаксичних особливостей прийменника. Полегшити вивчення цих закономірностей вживання прийменниково-відмінкових конструкцій покликані спеціальні словники [2; 4; 7; 9], а також наукові праці та навчальні посібники щодо специфіки прийменниково-відмінкової системи [6; 7; 9; 10; 11]. Засвоїти систему семантико-граматичних відношень, що виражаються прийменниковими конструкціями, можуть допомогти таблиці, укладені на основі наукових джерел [1; 3; 5 та ін.]. Систему основних семантико-граматичних відношень, що виражаються найбільш вживаними прийменниками, можна відтворити на таблицях, напр.:

Тип відношень	Різновиди типових відношень	Прийменники	Приклади
Просторові	1. Перебування всередині якогось предмета або рух, спрямований всередину	у, в, всередині, всередину	у хаті, в хату, всередині хати, всередину хати
	2. Розташування на поверхні якогось предмета або рух, спрямований на поверхню	на	на стіл

	3. Перебування внизу чогось, під якимось предметом чи відповідно спрямований рух	під, попід	під столом, під стіл, попід стіл, попід столом
	4. Перебування зверху якогось предмета, на певній віддалі або вказівка на певний напрям руху	над, понад, поверх	над лісом, понад лісом, поверх сорочки
	5. Розташування спереду чогось, якась протидія і відповідно спрямований рух	перед, переді, поперед, наперед, проти, навпроти, супроти, просто	перед хатою, переді мною, поперед себе, проти нього, навпроти нього, пішов проти нього, супроти ворога; стояти просто картини
	6. Перебування позаду якогось предмета, рух, спрямований туди, або рух з протилежного боку чогось	за, поза, позад, назад, з-за	за річкою, поза хатою, позад війська не лишайся, завернув за ріг будинку, оглянувся назад себе, з-за хмар
	7. Рух через якусь середовище	через, крізь	ішов через ліс, пробірався крізь хащі
	8. Зустрічний або рух в напрямі до якогось предмета, місце перебування або рух чогось по довжині якогось предмета	до, на, вздовж, подовж, назустріч	пішли до міста, попрямували на схід, вздовж річки, подовж стіни, назустріч сонцю
	9. Рух від якогось предмета, з якоїсь поверхні	від, з (зі), з-над	від хати, зі столу, з-над Дністра
	10. Рух зсередини, назовні	з (із), з-під, з-посеред	вийшов з кімнати, із спальні, виліз з-під стола, виступив з-посеред натовпу
	11. Перебування між якимись предметами або серед них, близько до центра	між, поміж, проміж, серед, посеред	сидіти між сестрою і братом, між горами, проміж людей, серед натовпу, посеред кімнати
	12. Розташування поблизу якогось предмета або вказівка на рух	біля, при, понад, попід, коло, близько, край, кінець, побіч, обабіч, побіля	біля мене, при дорозі, понад річкою, попід гаєм, коло хати, близько лісу, край села, кінець столу, побіч нього, обабіч дороги, проходив побіля лісу

	13. Розташування з усіх боків, навколо чогось чи з одного якогось боку	навколо, круг, навкруги, збоку	навколо хати, круг хати, навкруги себе, збоку хати
	14. Проходження повз щось або спереду чогось	мимо, повз, попри	мимо школи, повз мене, попри ліс
	15. Межа якогось руху, дії	по, до	по коліна у воді, дійти до річки
Часові	1. Певний момент чи відрізок часу, в який відбувається дія	в (у), на, о серед	у неділю, на цьому тижні, о четвертій годині, серед ночі
	2. Час напередодні якоїсь дії, події або взагалі час, що передує якійсь події	перед, напередодні	перед обідом, напередодні свят
	3. Момент чи проміжок часу після певної події	після, по, через, за	після вечері, по обіді, трапилось через тиждень, прийдіть за п'ять днів
	4. Тривалість дії в часі	протягом, за	протягом дня, виконати за день
	5. Час початку дії	з	з самого ранку
	6. Час закінчення дії, проміжок часу, на який поширюється дія	до	до полудня
Спосіб дії	1. Власне модальні	у, на, з, крізь	сказати у жарт, на сміх, ударити з усієї сили, сміятися крізь сльози
	2. Інструментальні, що означають знаряддя дії	на	битися на шаблях, виміряти на око
	3. Відношення, що означають посередника при виконанні дії	через, за допомогою	купити через посередника, за допомогою друзів
Причинні	1. Зовнішня причина	від	хитається від вітру
	2. Внутрішня причина	з	з переляку
	3. Перешкода реалізації якоїсь дії	через	через хворобу
	4. Мотив, відповідність дії	за, на	за наказом, на прохання
Метя і наслідку	1. Мета дії	для, задля, на, ради, заради	для виконання, задля задоволення, поїхав на лови, ради громадських інтересів, заради справи
	2. Призначення якоїсь дії	про, на	сказати про всяк випадок, тримати про запас, виділити на громадські потреби
	3. Рух з метою чогось	по	по воду

	досягти		
	4. Внутрішнє призначення дії, спрямованої на досягнення певного результату	на	рости на радість
Допустові	Припущення чого-небудь, не взяту до уваги умову, перешкоду	незважаючи на, попри, всупереч, наперекір, незалежно від	незважаючи на погрози, попри запевнення, всупереч угоді, наперекір долі, незалежно від обставин
Кількості, міри і ступеня	1. Власне кількості	на, за, з	купити на п'ять гривень, стояв за десять кроків, завбільшки з макове зерно
	2. Розподільні	по, на	по п'ять гривень від кожного, виділити на кожного
	3. Порівняльні	від, за, порівняно з	більший від нього, старший за брата, гречка корисніша порівняно з рисом
Об'єктні	1. Сумісність, супровідність, співучасність	з	жити з батьками
	2. Відсутність певних предметів, понять	без	прийти без подарунка
	3. Вилучення предметів	крім	крім дітей
	4. Предмет обговорення	про, щодо	говорити про справу, щодо проблеми
	5. Предмет піклування, уболівання, мовлення, думання, заняття	про, над, на, в	піклуватися про когось, читати про Україну, працювати над помилками, зосередитися на цьому, вірю в добро
	6. Перетворення, перехід з одного стану в інший	в	перетворитися в пару
	7. Заступництво	за, замість, від імені	зробити за когось, прийти замість когось, говорити від імені когось
	8. Відокремлення якогось предмета із широкого загалу	із	один із нас
	9. Походження з певної місцевості, соціального середовища, роду, колективу	з (із, зі)	походить з Буковини, з родини Коваленків, зі шляхти

Відповідності	Узгодженість між чим-небудь	згідно з, відповідно до, залежно від	згідно з наказом, відповідно до наказу, залежно від обставин
Якісні, відносні	Якісна характеристика предмета в певному відношенні	з, при, на, у (в)	підручник з математики, чоловік при здоров'ї, чоботи на платформі, спідниця на підкладці, обличчя у зморшках, небо в зорях

Визначити і точно розмежувати окремі функції прийменників буває дуже важко, особливо у випадках сплетіння значень. Для прийменників характерний внутрішній семантичний розвиток, механізм якого закладений в їхньому основному значенні. Виділити семантичну домінують теж буває нелегко.

Треба мати на увазі, що значення прийменників може залежати не лише від значення основного слова у словосполученні чи відмінкової форми іменної частини мови, а й від спрямованості логічних зв'язків, пор.: *Фільм цікавий для жінок; Чай гарячий для дитини*. У цих реченнях прийменникові конструкції *для жінок, для дитини* можуть бути трактовані по-різному: *фільм (призначений для кого?) для жінок* або *цікавий (для кого?) для жінок; чай (призначений для кого?) для дитини* або *гарячий (для кого?) для дитини*.

Очевидно, не варто, особливо на початковому етапі навчання, вимагати від іноземного слухача детальних пояснень значеннєвих відтінків, виражених прийменниковими конструкціями, а зосередитися лише на основних значеннях. Адвербіалізовані сполуки доречно подавати для запам'ятовування списком.

Багатозначність є основною рисою непохідних прийменників. Найбільшу кількість значень, вважають дослідники, має прийменник *на*, багато різних граматичних і семантичних відтінків виражають прийменники *з, за, від, до*, значно менше функцій виконують прийменники *без, крізь, по, о (об)*. Похідні відіменникові, напр.: *круг, за допомогою, у справі*; віддієслівні, напр.: *незважаючи на, завдяки*; відприслівникові, напр.: *обабіч, обіруч, напередодні, навпроти, навколо, неподалік* прийменники, складні прийменники, утворені поєднанням кількох первинних прийменників, напр.: *понад, поперед, понад*; складені прийменники на зразок *незалежно від, в напрямі до, в напрямку до, у зв'язку з* небагатозначні. Їхня семантика більш конкретна порівняно з синонімічними первинними прийменниками, пор.: *біля і поблизу, неподалік, на і поверх, з і зсередини* тощо. Через поєднання кількох первинних прийменників можна точніше передати характер руху. Наприклад, прийменник *з* визначає загальний напрям руху від предмета, а в поєднанні з іншими прийменниками *за, перед, над, під, між*, що позначається навіть на правописі таких прийменників через дефіс, визначають рух **з місця**, розташованого:

- а) з протилежного боку предмета: *з-за, з-поза, з-позад*;
- б) перед предметом: *з-перед, з-поперед*;
- в) над предметом: *з-над, з-понад*;
- г) під предметом: *з-під, з-понад*;
- д) з-поміж предметів: *з-поміж*.

На завершальному етапі навчання методично виправданим є вивчення приєднано-відмінкових конструкцій на основі групування їх за логіко-смысловими категоріями, що дасть змогу узагальнити знання слухачів про способи вираження **часу, місця, причини, мети** тощо. Такий шлях організації матеріалу можливий лише після того, як закріплено уже навички вживання основних приєднано-відмінкових форм і нагромаджено достатній лексичний матеріал.

В аудиторії слухачів, які вивчають українську мову за посередництвом російської, доречними можуть бути порівняння специфіки вживання українських приєднано-відмінкових структур та їхніх еквівалентів чи звукових варіантів. Наприклад, приєднаники російської мови *у* та *в* суттєво відрізняються значенням та вживанням, пор.: *Какую функцию выполняет в тексте слово „мало“?* і *Я сижу у стола*. Як бачимо, встановлені в українській мові закони милозвучності в системі російської мови не діють, пор.: *Побачив у тексті*, але *Побачила в тексті*.

Особливості значення, структури, правопису приєднаників різних груп мають знайти місце в практичному курсі граматики української мови як іноземної. Глибоке осмислення цих характеристик сприяє вирішенню проблем вибору приєднаників та приєднано-відмінкових сполучень для побудови синтаксичних конструкцій, реалізації комунікативних завдань. Саме багатоаспектний підхід до аналізу компонентів приєднано-відмінкових сполук, їхніх лексичних та граматичних ознак, характеру зв'язку приєднаника та імені виявляє їхню комунікативну цінність і дає змогу виробити методику їхнього вивчення в іншомовній аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вихованець І. Р. Приєднаникова система української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1980. – 286 с.
2. Загнітко А. П. Словник українських приєднаників / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк, Г. В. Ситар, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ „БАО”, 2007. – 416 с.
3. Іваненко З. І. Система приєднаникових конструкцій адвербіального значення / З. І. Іваненко. – К. – Одеса : Вища школа, 1981. – 143 с.
4. Денисов П. Н. Проспект учебного словаря сочетаемости слов русского языка / П. Н. Денисов, В. В. Морковкин, Л. А. Новиков. – М., 1971.
5. Колодяжний А. С. Приєднаник: Матеріали до лекцій з курсу сучасної української літературної мови / А. С. Колодяжний. – Х. : Вид-во Харківського ун-ту 1960. – 165 с.
6. Лебедева М. Н. Практикум по синтаксической сочетаемости глаголов / М. Н. Лебедева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2001. – 157 с.
7. Лебедева М. Н. Словарь-справочник синтаксической сочетаемости глаголов / М. Н. Лебедева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2001. – 192 с.
8. Масицька Т. Є. Граматична структура дієслівної валентності / Т. Є. Масицька. – Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 208 с.
9. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М., 1978; 2-е изд., испр. и доп. – М., 1983; 3-е изд., испр. – М., 2002.
10. Сокіл Б. Дієслівне керування в українській мові : навч. посіб. / Б. Сокіл, Л. Новіцька, М. Товкало. – Львів : „Магнолія 2006”, 2008. – 752 с.
11. Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев : сб. статей / под ред. В. В. Морковкина. – М. : Рус. яз., 1984. – 220 с.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 18.02.2014*

**LINGUO-DIDACTIC PECULIARITIES FOR FUNCTIONAL PARTS OF
SPEECH LEARNING
IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN A COURSE ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Zoriana Matsiuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Applied Linguistic,
1 Universitets'ka St., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 0322 296 43 55
e-mail: sora.km@gmail.com*

The article deals with the peculiarities of functional parts of speech with the help of which the potentials of nominal parts of speech are realized in the process of communication. The author analyses lingo-didactic peculiarities of learning prepositions during the course "Ukrainian as foreign language", determines their functional load, singles out their semantic types and proposes a system of exercises aimed at forming practical skills of Ukrainian prepositions' usage.

Key words: functional parts of speech, pronouns, Ukrainian as foreign language, practical course of Ukrainian as foreign language.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ
СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ
В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Зоряна Мацюк

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел. 0322 296 43 55
эл. почта: sora.km@gmail.com*

Определена специфика служебных частей речи, с помощью которых реализуются потенциальные возможности самостоятельных частей речи в процессе коммуникации. Проанализированы лингводидактические особенности изучения предлогов в курсе украинского языка как иностранного, уточнены их функциональные возможности, выделены семантические типы и предложена система упражнений, предназначенных для выработки практических умений и навыков использования украинских предлогов.

Ключевые слова: служебные части речи, предлог, украинский язык как иностранный, практический курс грамматики украинского языка как иностранного.

УДК 811.161.2'367.335'367.634

СПОЛУЧНІ ЗАСОБИ У СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕННЯХ АТРИБУТИВНОЇ СЕМАНТИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Наталія Фарина

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра української мови,
вул. Університетська, 1, кімн. 234, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 229 647 17
ел. пошта: natfaryna@ukr.net*

Проаналізовано специфіку функціонування сполучних засобів у складнопідрядних реченнях з підрядними присубстантивно-означальними та займенниково-означальними в українській мові (на матеріалі повісті І. Я. Франка „Захар Беркут”). Звернено увагу на типологію помилок і труднощів, які можуть виникнути у процесі побудови складнопідрядних речень атрибутивної семантики. Запропоновано систему завдань і вправ, які допоможуть сформувати граматичні уміння та навички правильного конструювання цих синтаксичних одиниць.

Ключові слова: складнопідрядні речення з підрядними означальними, присубстантивно-означальні підрядні частини, займенниково-означальні підрядні частини, сполучний засіб, сполучник.

Вивчення української мови як іноземної залишається одним з пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики. Незважаючи на те, що найактуальнішим аспектом розвитку цього процесу є комунікативне спрямування, поза увагою не може залишитися синтаксис як граматична основа думки. На синтаксичні моделі накладається лексичний матеріал, опрацьовані схеми допомагають іноземцям чітко і логічно висловлювати думки. Адже „застосування набутих знань і умінь зі синтаксису у практиці зв'язного мовлення” [6: 108] – один з головних напрямів засвоєння його елементів.

Українська мова найбільш цілісно представлена в художніх творах. Проза Каменяра – яскравий зразок динамічного процесу розвитку літературної форми її існування. І. Я. Франко багато працював над мовою творів з метою її вдосконалення, наближення західноукраїнського варіанта до східноукраїнського. Чимало правок зазнав і синтаксис. Письменник урізноманітнює синтаксичні моделі речень, вибудовує їх за допомогою величезного числа сполучних засобів, чим вкотре засвідчує багатство української мови. Проте тексти творів І. Я. Франка доволі складні для іноземних читачів, адже у них є багато діалектизмів, застарілих слів. Крім того, будь-який художній твір завжди містить фонову та безеквівалентну лексику. Саме тому пропонуємо читати історичну повість „Захар Беркут” на 3 або 4 курсах філологічних факультетів, на яких поглиблюють та удосконалюють знання зі синтаксису української мови як іноземної.

В аудиторії студентів-іноземців можуть виникнути труднощі під час побудови складних синтаксичних одиниць з підрядними атрибутивної семантики. Процес підпорядкування супроводжується вибором правильного засобу зв'язку, необхідністю граматичного узгодження цього елемента зі співвідносним словом. Читання художніх творів сприяє швидшому засвоєнню усіх складових поліпредикативної конструкції. Як

стверджують лінгводидакти, „спостереження готових зразків речень і активна робота над створенням їх сприяють усвідомленому засвоєнню ознак речення як синтаксичної одиниці” [6: 120].

На вивчення будь-якої іноземної мови накладаються знання рідної. Особливо це спрацьовує за умови, коли мови близькоспоріднені. Тому варто звернути увагу на спільні та відмінні риси, перші з яких допоможуть швидше засвоїти мовний граматичний матеріал, а другі підкажуть, де іноземці найчастіше можуть помилятися. Чимало праць присвячено розгляду явищ синтаксичної інтерференції між українською і польською мовами. Так, О. Огорілко зазначає, що „в українських текстах, авторами яких є польськомовні особи, спостерігаємо синонімічне використання дієприкметникових зворотів та складнопідрядних означальних речень” [9: 202]. Конструктивною основою дієприкметникових зворотів у цьому випадку є активні дієприкметники, які не властиві українській літературній мові і є залишками впливу книжної. Саме тому для уникнення небажаних помилок можна запропонувати польським студентам, які вивчають українську, трансформувати дієприкметникові звороти у речення з підрядною означальною частиною, наприклад:

*Дарма **стоячі на камінню** толкували їм, що купа не може помістити всіх, що комусь же треба гинути – ніхто не хотів гинути, всі дерлися на каміння [12 : 172].*

*Даремно **ті, що стояли на камінню**, толкували їм, що купа не може помістити всіх, що комусь же треба гинути – ніхто не хотів гинути, всі дерлися на каміння [13: 144].*

О. Баранівська [2] також звертала увагу на специфіку вживання складнопідрядних речень української мови та їхніх окремих елементів у мовленні поляків. На думку мовознавця, найчастіше помилки можуть виникнути з розташуванням сполучного слова **який (котрий)** у складнопідрядному реченні з підрядним означальним. У польській мові займенник завжди стоїть на першому місці у залежній частині, в українській його позиція залежить від синтаксичної функції, яку виконує (головний чи другорядний член).

Польські студенти, за твердженням О. Баранівської, допускають помилки під час використання засобів **чий, що його, що її**, і у складнопідрядних реченнях атрибутивної семантики, що містять корелятивні пари **ті – хто, ті – що, всі – хто**, де у позиції сполучного засобу за аналогією до польської мови використовують відносний займенник **котрий**. Найчастіше зазначені опорні слова зі сполучними елементами функціонують у складнопідрядними реченнями з підрядними займенниково-означальними. Студенти можуть розширити арсенал цих складових поліпредикативних синтаксичних одиниць. Зокрема, у першій редакції повісті „Захар Беркут” (1883 р.) автор використовує такі корелятивні пари, як: **той – що** (26, 8 %), **весь – що** (14, 6 %), **той – хто** (9, 8 %), **той – котрий** (7, 3 %), **такий – який** (7, 3 %), **такий – котрий** (4, 9 %), **кожний (кожний) – хто** (4, 9 %), **весь – хто** (4, 9 %), **такий – що** (4, 9 %),

Викладач української мови як іноземної має повідомити студентам про семантичні особливості вживання сполучників і сполучних слів у цих синтаксичних одиницях. Насамперед йдеться про логічне розмежування займенників **який** та **котрий**, адже їхнє використання залежить як від значення співвідносного слова у головній частині, так і від змістового наповнення залежної. Також звертаємо увагу на тлумачення відносного займенника **що** та омонімічного сполучника, які виконують різні функції у структурі складнопідрядних речень з підрядними присубстантивно- та займенниково-означальними. На конкретних прикладах демонструємо іноземцям, як використовують їх носії мови.

Доцільність вживання різних сполучних елементів у певних контекстах становила предмет численних дискусій. У підручнику з історичної граматики української мови [4: 486] автори розглядали детальніше процеси функціонування формальних засобів приєднання підрядної частини до головної залежно від епохи на основі писемних текстів. Зазначено, що сполучне слово **котрий** широко відоме у XVIII та XIX століттях, але в сучасній українській літературній мові (XX століття) вживається рідко. Знову ж таки йдеться про його вживання залежно від значення („якийсь один з-поміж інших”). Автори назвали найвиразнішими сполучними елементами в реченнях такої семантико-синтаксичної структури сполучні слова **що** і **який**, вважаючи другий з них досконалішим через можливість узгоджуватися в роді, числі і відмінку з опорним іменником. Хоча для іноземців така перспектива навпаки становитиме трудність.

Б. Д. Антоненко-Давидович у праці „Як ми говоримо” [1: 128–129] зазначав, що для сполучних засобів **котрий**, **який**, **що** не існує особливих обмежень щодо вживання. Їх можна однаково використовувати в тих же позиціях (питальне речення чи підрядна частина), а також незалежно від опорного слова, від якого вони залежать (істота / неістота).

О. Д. Пономарів вважає, що „із сполучних слів **який** і **що**... віддавати перевагу **який** або застосовувати **який** до істот, а **що** до неістот. Практика живого мовлення і творчість українських письменників минулого й сучасного засвідчують стилістичну і семантичну рівноправність обох слів. Але у всіх стилях більш поширене сполучне слово **що**” [10: 188].

На думку М. У. Каранської, „синтаксичними властивостями цей займенник (**котрий** – авт.) не відрізняється від займенника **який**, але має свій ясний відтінок виділення – „той окремий серед усіх інших” [5: 191]. У такому значенні І. Я. Франко використовує слово **котрий** лише у поодиноких контекстах, наприклад: *Монгольські загони, котрі він провадив, лишили по собі найстрашнішу руїну, найбільше число трупів, найширшу ріку пожеж* [13: 91]; *Батько вісьмох синів, із котрих три сиділи вже разом із ним між старцями, а наймолодший Максим, мов здоровий дубчак між явориною, визначався між усім тухольським парубоцтвом* [13: 42].

Аналізуючи процес використання сполучного слова **що**, М. У. Каранська вказує на його універсальність, на „найширше займенникове значення, близьке до значення займенника **який**, але без якісного відтінку” [5: 190], саме тому можемо вживати такий формальний засіб у найрізноманітніших контекстах. Пропонуємо студентам активно використовувати його у процесі творення складного речення, коли виникають проблеми з визначенням роду співвідносного слова, але існує потреба передати його додаткову ознаку або виділити за певним критерієм, наприклад: *Та все-таки йому, гордому бояринові, що виріс і великої честі дослужився при князівським дворі, важко було прилюдно віддавати подяку за вирятування доньки мужикові* [13: 24] (опорне слово у головній частині та засіб зв'язку у залежній виступають у різних граматичних формах – давальному і називному відмінках відповідно). *Нічого злого я не сказав тобі, боярине, нічого такого, що би приносило нечесть тобі або твоїй доньці* [13: 35].

Н. В. Гуйванюк [3: 250] стверджує, що специфіка складнопідрядних речень української мови саме у вживанні відносного займенника **що**, який служить для підпорядкування підрядної частини головної.

Існують і протилежні думки. Зокрема, М. В. Мірченко зазначає, що „у складнопідрядному власне атрибутивному реченні головну і підрядну частини

звичайно поєднують спеціалізовані сполучні слова – відносні займенникові прикметники (**який, котрий**), рідше займенникове слово **що**” [8: 148].

За твердженням Р. О. Христіанінової, „сполучне слово **що** в складнопідрядних реченнях із валентно не зумовленими присубстантивними підрядними частинами ні семантично, ні стилістично не відрізняється від сполучного слова **який**, що зумовлює їхню взаємозамінність та паралельне використання в однотипних умовах” [14: 134].

Бачимо, що сучасні дослідники стилістики та синтаксису української мови звертають увагу на проблему вибору найвідлішого елемента для поєднання частин складнопідрядних речень з підрядними означальними. Вони не так радикально викреслюють сполучні слова **який** чи **котрий** зі списку можливих варіантів у синтаксичних одиницях цього типу. Проте інколи все ж вказують на певну специфіку їхнього вживання з увагою на семантику, носіями якої ці елементи.

Під час вибору формального засобу приєднання підрядної означальної частини студентів-іноземців треба звертати увагу не лише на граматичну форму співвідносного слова, але й на його значення. В українській мові функціонують складнопідрядні речення атрибутивної семантики з накладанням часопросторового відтінку. Таке явище спостерігаємо у тих синтаксичних одиницях, де опорними елементами є слова цих тематичних груп лексики. Як слушно зауважив А. П. Грищенко, „значеннєвий план означуваного іменника активно впливає на вибір відносного слова або сполучника як способу формального підпорядкування підрядного означального речення” [11: 355]. У повісті І. Я. Франка читаємо: *Правда, в тім часі, коли йде наше оповідання, боротьба тота ще далеко не була скінчена, а декуди, в відлюдних гірських селах, ще й зовсім не почалася, - і се були, можна сказати напевно, найщасливіші закутки тодішньої Русі* [12: 49]; *Вночі перед тим днем, коли ми мали рушати на медведів, показалаь мені в сні моя мати* [12: 76]. У цих випадках „підрядні речення, поєднувані з подібними іменниками ... відносними словами або сполучниками, набувають подвійного означально-часового значення” [11: 355]; *Дівчата передали свої вінці молодцям – їм не слід було сходити в долину, де кождої хвили міг напасти ворог* [12: 152] (формулюємо запитання *в яку долину?*, а не *куди* чи *де*).

„Навчання граматики іноземної мови ... передбачає формування репродуктивних і рецептивних граматичних навичок” [7: 116]. Саме тому пропонуємо деякі види вправ і завдань, які допоможуть іноземним студентам засвоїти основні ознаки складнопідрядних речень атрибутивної семантики, а також активно використовувати у процесі спілкування.

На перших заняттях з вивчення складнопідрядних речень з підрядними означальними доцільно запропонувати виділити ці синтаксичні одиниці зі суцільного тексту (адаптованого, з лінгвокраїнознавчим коментарем) за зовнішніми формальними (сполучні засоби) та внутрішніми семантичними ознаками (атрибутивна семантика залежної частини і її залежність від опорного елемента у головній), наприклад:

1. Знайдіть у виділених абзацах тексту складнопідрядні речення з підрядними означальними, підкресліть сполучні засоби, поставте запитання від головної до залежної частини.

„Плечистий, підсадкуватий, з грубими обрисами лиця і грубим, чорним волоссям, він і сам подобав на одного з тих злющих тухольських медведів, яких їхав воювати. Але ж бо й донька його Мирослава була дівчина, якої пошукати. Не кажемо вже про її уроду й красу, ані про її добре серце - в тім згляді багато її ровесниць могло стати з нею нарівні, хоч і небагато могло перевищити її. Але в чім не мала вона пари

між своїми ровесницями, так се в природній свободі свого поведження, в незвичайній силі мускулів, у смілості й рішучості, властивій тільки мужчинам, що вирости в ненастанній боротьбі з супротивними обставинами. Зараз з першого разу видно було, що Мирослава вирости на свободі, що виховання її було мужеське і що в тім прегарно розвиненім дівочім тілі живе сильний, великими здібностями обдарований дух” [13: 11].

Коли студенти будуть вміти ідентифікувати підрядні речення атрибутивної семантики у тексті, можна запропонувати їм спробувати доповнити синтаксичні одиниці сполучними елементами, зважаючи на необхідність вибору правильної граматичної форми відповідно до співвідносного слова (якщо засобом зв'язку є відносний займенник). Деякі сполучні засоби взаємозамінні.

2. Доповніть речення необхідними сполучними засобами, використовуючи слова з довідки.

„Захаре, сказали вони, – колись, у хвилі найгрізнішої небезпеки, ... (коли) життя наверне супротивну хвилю на громаду і загрозить її порядок,- тоді ти відкриєш громаді, що значить се знамено, а zarazом відкриєш, що на нім спочиває наше і нашого духа-опікуна благословенство, що відступлення від тої дороги, ... (яку) вказує те знамено, буде найбільшим нещастям для громади, буде початком її цілковитого упадку!” [13: 49].

Сей ланцюг – то наш руський рід, такий, ... (який) вийшов з рук добрих, творчих духів [13: 49].

Пора вам не дримати, але вдарити в дзвони і громадами поскидати з себе ті пута, ... (в які) обпнула вас боярська неситість і княжа сваволя [13: 63].

Тугар Вовк і Мирослава позлазили з коней, ... (яких) дехто з вартових зараз узяли, обчистили, напоїли й прип'яли на мужицькій, житом засіяній ниві [13: 72].

Приїжджі гості приступили до огнища, гріючи над ним руки, ... (в які) щипав їх весняний нічний холод [13: 72].

Серце його тужить за давніми порядками, ... (де) не було ні князів, ні власти, ... (де) кожда громада жила для себе, а против спільного ворога всі дружилися по добрій волі і вибирали та скидали свою старшину [13: 77–78].

Але його гнів був тепер, як пустий вітер, ... (що) шумить, а нікому не шкодить [13: 149].

Чи не ми се жиємо в тій щасливій добі відродження, ... (про яку) говорив мируючий Захар, а бодай у досвітках тої щасливої доби? [13: 154].

Довідка: який, котрий, що, коли, де.

Інший тип вправ – самостійно дібрати опорне слово і поставити його у правильну форму відповідно до контексту головної і залежної частин. Таке завдання допоможе актуалізувати знання про граматичну категорію роду та числа іменників.

3. Вставте слово, від якого залежатиме підрядне речення.

Боярин злякався того голосу і відступився від ... (дочки), що зірвалась на рівні ноги [13: 81].

„Де вона?” - подумав він і зараз надумав спитати про се (дружинників), що тимчасом веїталися, приготуючи на radoщах для своїх тухольських гостей братерську гостину [13: 85].

Тугар Вовк полум'ям спалахнув на таку ... (мову), якої він ще не чув відроду [13: 108].

Се я сама, та сама ... (Мирослава), котра тебе так дуже любить, котра радо віддала б життя своє, щоб зробити тебе щасливим! [13: 118].

Загати її тепер назад, нехай згине горда ворожа ... (сила), що тепер знущасться над нами! [13: 129].

Довідка: дружинник, Мирослава, мова, сила, дочка.

4. Поєднайте частини речень, використовуючи правильну граматичну форму сполучного слова **який**.

1) Течія хопила їх ураз із ялицею і понесла геть на широку воду, поки не попала на вир,	який (різні форми)	а) на ... усю ніч сиділи безсонні, радою заняті старці тухольські [13: 121].
2) Найсмільшій відділ монгольського війська зібрався довкола нього, – хлопці, як дуб'я, як степові тигри,		б) чув боярин із Максимових уст [13: 113].
3) Наблизилися вже до поляни,		в) закрутив ялицею і поставив її сторчача [13: 147].
4) „Нехай б'ють!” – се було єдине слово,		г) з ... рад би був ніколи не розстатися [13: 85].
5) Максим найдужче рад був тому, що його побоювання не справдилося, що йому не довелося перед очима Мирослави поборювати її батька і прогонювати на незвісні шляхи ту,		г) з ... шкіри мали понатинані на собі [13: 142].

Відповіді: 1) в; 2) г; 3) а; 4) б; 5) г.

5. Утворіть одне складне речення з двох простих, використовуючи сполучні засоби. Зразок:

*Живо ходи до начальника, він уже збирає відділ. Відділ має йти з тобою. – Живо ходи до начальника, він уже збирає відділ, **що має йти з тобою** [13 : 135].*

1. Двигнулася за ним монгольська сила, бродячи в воді з голосним плюскотом. Від плюскоту лунали гори і стогнали ліси [13: 139].

2. Страшний шум водопаду звіщав, що вода прибула велика. Від водоспаду аж земля дриготіла [13 : 144].

3. Між ними і їх становищем утворився широкий вир. Вир вони могли перебути тільки купою, побравившись за руки [13: 146].

4. Затремтів старий Захар і відвернув очі від того виду. Вид різав його серце [13 : 150].

5. Я хотів би ще перед відходом сказати децю до громади. Громаді я старався щиро служити весь свій вік [13: 153].

На завершальному етапі вивчення складнопідрядних речень продуктивними будуть творчі вправи: скласти речення самостійно, перебуваючи в контексті комунікативної теми заняття. Це сприятиме активізації лексики і закріпленню синтаксичних структур в активному граматичному запасі.

6. Складіть речення за схемами:

1. [], (який).
2. [], (що).
3. [], (чиї).
4. [(яка)].
5. (хто), [].
6. [], (котре).
7. [], (що його).
8. [], (що її).
9. (Хто), [той].
10. (що), [те].
11. [(котрого)].

Отже, синтаксичний матеріал – невід’ємний компонент заняття з української мови як іноземної. Він сприяє формуванню у студентів-філологів чіткого, логічного, правильно структурованого висловлювання. Використання як ілюстративного матеріалу художньої прози майстрів слова – важлива складова досягнення успіху в цьому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Б. Д. Антоненко-Давидович.– К. : Рад. письменник, 1970. – 253 с.
2. Баранівська О. Українсько-польська орфографічна, граматична і лексична інференція в навчанні української мови як іноземної / Оксана Баранівська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 178– 184.
3. Гуйванюк Н. В. Слово – Речення – Текст : вибр. праці / Н. В. Гуйванюк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 664 с.
4. Історична граматики української мови : підручник для студентів мовно-літературних факультетів педагогічних інститутів УРСР / О. П. Безпалько, М. К. Бойчук, М. А. Жовтобрюх, С. П. Самійленко, І. Й. Тараненко. – К. : Рад. шк., 1962. – 509 с.
5. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови / М.У. Каранська. – К. : Либідь, 1995. – 191с.
6. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.
7. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 328 с.
8. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій / М. В. Мірченко. – Вид. 2-ге, переробл. – Луцьк : РВВ „Вежа” Волин. держ. ун.- ту ім. Лесі Українки, 2004. – 313 с.
9. Огорілко О. Синтаксичні інтерференції при засвоєнні близькоспорідненої мови (на українсько-польському матеріалі) / Оксана Огорілко // Теорія і практика викладання

- української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 199 – 205.
10. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підручник / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 248 с.
 11. Синтаксична концепція Арнольда Грищенка : вибране / упорядники : Ірина Дудко, Юлія Макарець ; редактор і автор вступної статті Микола Степаненко. – К. : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – С. 355.
 12. Франко І. Я. Захар Беркут : образ громадського життя Карпатської Русі в XIII в. / І. Я. Франко. – Львів : Товариство ім. Т. Г. Шевченка, 1883. – 184 с.
 13. Франко І. Я. Захар Беркут : образ громадського життя Карпатської Русі в XIII в. / І. Я. Франко // Франко І. Я. Зібрання творів : у 50 т. – К. : Наук. думка, 1978. – Т. 16. – С. 7 – 154.
 14. Христіанінова Р. О. Складнопідрядні речення в сучасній українській літературній мові : монографія / Р. О. Христіанінова. – К. : Інститут української мови ; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 363 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

CONNECTING MEANS IN COMPOUND SENTENCES OF ATTRIBUTIVE SEMANTICS DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia Faryna

*Ivan Franko National University of Lviv
Department of Ukrainian language,
1 Universitets'ka Str., room 234, 79001 Lviv, Ukraine
phone: 0322 296 47 17
e-mail: natfaryna@ukr.net*

This article deals with the specificity of the operation of connecting means in complex sentences with subordinate clauses in the Ukrainian language (based on the story "Zahar Berkut" by Ivan Franko). The author focuses on the typology of mistakes and difficulties, which may arise in the process of building complex sentences attribute semantics. The article provides a system of tasks and exercises that will help shape grammatical skills for the correct construction of syntactic units.

Key words: complex sentences with subordinate clauses, attributive subordinate parts, pronoun-attributive subordinate parts, connecting means and conjunctions.

**СВЯЗУЮЩИЕ СРЕДСТВА В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ
ПРЕДЛОЖЕНИЯХ АТРИБУТИВНОЙ СЕМАНТИКИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Наталья Фарина

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского языка,
ул. Университетская, 1, комн. 234, 79001 Львов, Украина
тел.: 0322 296 47 17
эл. почта: natfaryna@ukr.net*

Проанализирована специфика функционирования соединительных средств в сложноподчиненных предложениях с придаточными присубстантивно-определятельными и местоименно-определятельными в украинском языке (на материале повести И. Я. Франко „Захар Беркут”). Обращено внимание на типологию ошибок и трудностей, которые могут возникнуть в процессе построения сложноподчиненных предложений атрибутивной семантики. Предложена система задач и упражнений, которые помогут сформировать грамматические умения и навыки правильного конструирования этих синтаксических единиц.

Ключевые слова: сложноподчиненные предложения с придаточными определятельными, присубстантивно-определятельные придаточные части, местоименно-определятельные придаточные части, соединительное средство, союз.

III. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК [37.016:81-028.31]:811.161.2

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ І МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Інна Ренчка

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
факультет навчання іноземних громадян,
кафедра мовної підготовки,
вул. Васильківська, 36, кімн. 93, 03022 Київ, Україна
тел.: 044 521 33 01
ел. пошта: irenchka2007@ukr.net*

Розглянуто особливості формування мовної та мовленнєвої компетентності іноземних студентів у процесі вивчення української мови, наведено приклади дидактичних вправ, які доцільно використовувати з цією метою.

Ключові слова: мовна компетентність, мовленнєва компетентність, компетентнісний підхід, лексична, фонетична, граматична та діалогова компетенції.

Актуальним завданням сучасної освіти є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості. У науковій літературі немає чіткого визначення поняття „компетентність”. Так, на думку А. Хуторського, компетентність – це особистісна якість, або сукупність якостей та мінімальний досвід, які вже склалися щодо діяльності в певній галузі; за твердженням Р. Мільруда, – це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з довкіллям у тій чи іншій галузі; українська дослідниця І. Гудзик вважає, що це уміння та знання, необхідні для ефективного виконання дій [9]. Більшість науковців схиляється до думки, що компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, саме вона показує, чи досягнуто того рівня діяльності, який є необхідним і достатнім для успішності в досягненні результату [4: 18].

У теорії та практиці навчання мови виокремлюють мовну та мовленнєву компетентність (О. Бистрова, А. Богуш, Н. Гез, О. Горошкіна, М. Пентилюк, Г. Шелехова) [2: 186]. Термін „мовна компетентність” уперше вжив американський учений Н. Хомський. Увівши це поняття до наукового обігу, він розпочав теоретичне осмислення проблеми в лінгвістичному аспекті. Н. Хомський трактував мовну компетентність як ідеальне знання мовця-слухача про свою мову. У 1972 р. в книзі „Мова й мислення” він писав: „Тепер уже стало... цілком очевидно, що якщо нам судилося коли-небудь зрозуміти, як мова використовується й засвоюється, то ми повинні абстрагувати для окремого й незалежного вивчення певну систему інтелектуальних здатностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємозв'язку з багатьма іншими факторами визначає ті види поведінки, які ми спостерігаємо; якщо ввести формальний термін, то можна сказати, що ми повинні виокремити й вивчати м о в н у к о м п е т е н т н і с т ь, яка лежить в основі

поведінки, але яка не реалізується в поведінці яким-небудь прямим або простим способом”.

Подальша проєкція аналізованого явища не лише на мову, а й на мовця та процеси мовлення зумовила розрізнення понять *мовної* і *мовленнєвої компетентності*. Сьогодні ці поняття ввійшли до державних нормативних документів, здійснено численні дослідження в цій галузі у лінгвістичній, психолінгвістичній, психологічній і педагогічній літературі. Однак, незважаючи на це, автори не дійшли єдиної думки щодо змісту означених понять. Це можна пояснити, з одного боку, науковою парадигмою, в межах якої працює дослідник (наприклад, лінгвістичної чи психолінгвістичної), а з іншого – складністю і суперечливістю самого досліджуваного феномену.

Отже, мовна компетентність – це складне і багатогранне поняття. У широкому сенсі його варто вживати на позначення явища певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови. На думку В. Андрієвської, мовна компетентність – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склалися у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в процесі використання певної мови. Це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [1]. Іншими словами, мовна компетенція – це теоретичне знання в галузі мови, яке передбачає засвоєння студентом основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом.

Мовленнєва компетентність пов'язана з мовною і формується на її основі. Такі дослідники, як О. Арцишевська, Л. Кириліна, Г. Копніна, І. Масленников, О. Митрофанова, О. Біляєв, О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк та інші, вважають, що мовленнєва компетентність – це практичне володіння мовою, базові вміння і навички послугоування її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм у процесі комунікації, оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності для сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань в життєво важливих ситуаціях спілкування [6; 7]. А. Богуш визначає мовленнєву компетентність як уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні й інтонаційні засоби виразності мовлення [3: 17].

Отже, мовленнєву компетентність визначають як практичне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності та основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування. Мовленнєва компетентність є складовою мовної особистості, показником індивідуальних особливостей людини. Усі ці характеристики позначають здатність людини застосовувати знання мови у процесі спілкування.

Мовна підготовка іноземних громадян полягає у забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя) [5]. Тому зміст мовної підготовки іноземців, які навчаються в українських вищих навчальних закладах, має поєднувати мовний і мовленнєвий складники. **Формування мовної компетентності іноземних студентів у процесі вивчення**

української мови передбачає засвоєння ними системи знань про мову, мовні одиниці і явища, розвиток і вдосконалення орфоепічних, лексичних, граматичних і правописних умінь та навичок. Мовленнєвий змістовий складник, тобто зміст мовної підготовки, спрямованої на **формування мовленнєвої компетентності іноземців**, своєю чергою, передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати та розуміти усне й писемне мовлення, самостійно створювати усні й письмові, діалогічні та монологічні висловлювання в різних сферах спілкування (насамперед навчально-професійній), вести діалог з дотриманням вимог мовленнєвого етикету, правильно й доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти тощо.

Мовна і мовленнєва компетентності тісно пов'язані між собою. Адже самих знань про мову недостатньо для того, щоб нею розмовляти. Щоб розмовляти, мають бути сформовані мовленнєві навички. Але й цього недостатньо для спілкування, оскільки ще треба навчитися користуватися знаннями і навичками для вираження власних думок, для реагування на слова співрозмовників, тобто потрібно виробити вміння. Для цього існує низка комунікативних тренувальних вправ. Наприклад, викладач пояснює, як утворюється форма місцевого відмінка іменників у значенні місця, а потім просить студентів поставити іменники у форму місцевого відмінка: *Київ – у Києві, Україна – в Україні, Китай – у Китаї, пошта – на пошті, стадіон – на стадіоні, гуртожиток – у гуртожитку*. У цьому разі репрезентують і закріплюють знання про місцевий відмінок іменників. Потім викладач пропонує серію вправ для автоматизації цієї форми у мовленні (*Де ви народилися? – У Пекіні, Багдаді, Сеулі, Токіо, Бейруті*). У такий спосіб в особистому контексті виробляють навички її вживання. Наступний етап – формування вміння користуватися цією формою у вільному спілкуванні. Студентам пропонують розіграти ситуації, які потребують вживання місцевого відмінка: *Познайомтеся один з одним. Розкажіть, де ви народилися, жили, навчалися? Де ви зараз живете і навчаєтеся?* Тобто відбувається розширення і поглиблення контексту, перенесення навичок у нові ситуації, вдосконалюється не лише мовна, а й мовленнєва компетентність.

Розглядаючи мовленнєву компетентність, логічно виокремлюють її основні компоненти: лексичну, фонетичну, граматичну та діалогологічну компетенції. Лексична компетенція – наявність у студентів певного запасу слів, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків української мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, володіння інтонаційними засобами виразності мовлення. Граматична компетенція – вживання граматичних форм української мови згідно з законами і нормами граматики. Діалогологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати розповідь.

Для формування мовленнєвих умінь та навичок застосовують відповідні методи та прийоми. До них насамперед належать мовні та мовленнєві вправи, які передбачають цілеспрямоване, багаторазове повторення певних дій чи операцій. Вони можуть мати характер тренування (мовні вправи) і називатися тренувальними (за зразком, за інструкцією, за завданням без докладних вказівок), підготовчими, первинними, елементарними, або ж характер мовної практики (мовленнєві вправи) і називатися комунікативними, ситуативними, творчими.

Мовні вправи спрямовані на вироблення первинних умінь та навичок користування окремими елементами мови, що вивчається, а їхньою метою є підготовка студента до подальшої мовленнєвої діяльності. Особливу увагу варто приділяти добору мовного матеріалу. Граматичні і лексичні явища мають повторюватися у текстовому матеріалі достатню кількість разів, щоб дати змогу студентові узагальнювати ці явища.

Мовленнєві вправи виконують протягом усього курсу навчання. Відомо, що навичка, яка виробилася на свідомій основі, вирізняється особливою тривалістю. Тому важливо, щоб студент добре зрозумів особливості опрацьованого мовного матеріалу, а для автоматизації навичок потрібно багаторазово подавати зразок і урізноманітнювати типи та види комунікативних вправ.

Лексична компетенція формується на основі словникової роботи, серед завдань якої – збагачення словника іноземців новою лексикою, його активізація, уточнення значення окремих слів і словосполучень. Здійснення цих завдань відбувається за тематичним принципом, що значно підвищує темпи засвоєння словника. Зокрема, пропонують для вивчення такі теми: „Сім’я”, „Друзі”, „Моя група”, „Київ – столиця України”, „Мій вільний час”, „Здоров’я” та ін.

Для збагачення словника використовують дидактичні вправи. Це можуть бути завдання: на добір прикметників до іменника (книга яка? – *нова, стара, цікава, нецікава, велика*; будинок який? – *високий, гарний, новий*; студенти які? – *гарні, старанні, здібні, уважні, серйозні, веселі* тощо); на класифікацію предметів („Скажи одним словом”: *лікар, викладач, продавець, касир, музикант, хімік, фізик* – професії; *Україна, Китай, Японія, Ірак, Іран, Корея* – країни; *капуста, буряк, цибуля, морква, картопля* – овочі; *банан, апельсин, ананас, виноград, груша* – фрукти; „Знайди зайве” : а) *рис, цукор, риба, сир, квіти, батон, капуста*; б) *мама, тато, спортсмен, син, брат, сестра, тітка, дядько*); на утворення слів за допомогою префіксів, суфіксів (*їхати, приїхати, заїхати, від'їхати, переїхати...*; *малий – маленький – малесенький, ліс – лісок – лісочок – лісище*); на вживання антонімів, синонімів (добір антонімів до слів: *працювати, сміятися, відповідальний, теплий, добрий, сумний, старий, радість, багатство, любов, здоров'я, щастя, зараз, звідки, ліворуч, добре, тут, давно* тощо; синонімів до слів: *абетка, майдан, думати, жити, бажати, лише, перед, посеред, позаду* тощо).

Важливим засобом інтенсивного оволодіння українською лексикою може бути вивчення фразеологізмів, які вживають з різною метою: для ілюстрації фонетичних і граматичних явищ, типових ситуацій спілкування тощо. Доцільно також використовувати явища фразеологічної синонімії або антонімії. Можна запропонувати студентам такі фразеологізми-синоніми або антоніми: *грати в одну дудку = співати в один голос; повний лоб = золотий лоб; розпускати язика ≠ тримати язика за зубами; прокидається серце ≠ заснуло серце; з такого ж тіста ≠ з іншого тіста*. Фразеологічні звороти можуть допомогти в роботі під час складання характеристики людини: *палкий серцем, не з дурного десятка, золоті руки, кам'яне серце, в голові витребеньки, гострий розум, не бачить далі власного носа* тощо.

На заняттях з української мови як іноземної варто використовувати тексти з фразеологізмами, коментуючи їхній зміст. Можна запропонувати студентам таке завдання: спираючись на текст, поясніть значення певного фразеологізму, наприклад, *ходити різними стежками*. Викладач може самостійно скласти невеликий текст, скажімо про братів, які мали різні інтереси, уподобання, і життя їхнє склалося так, що вони весь час ходили „різними стежками”, тобто займалися різними справами.

Для перевірки знань можна використовувати такі види робіт, як фразеологічний диктант, фразеологічне лото (на аркуші паперу подано значення фразеологізмів, студенти мають швидко дібрати відповідні фразеологізми, написані на окремих картках) тощо.

Вправи і завдання такого типу поглиблюють знання студентів, збагачують, урізноманітнюють їхнє мовлення, а отже, сприяють формуванню мовної і мовленнєвої компетентності.

Фонетична компетенція формується у процесі роботи над розвитком звукової культури мовлення. Ця робота охоплює розвиток артикуляційного апарату, оволодіння правильною вимовою всіх звуків української мови, удосконалення дикції, розвиток інтонаційної виразності мовлення (інтонація, темп, сила голосу, наголоси тощо). Всі ці завдання здійснюються у єдності і забезпечують формування у студентів фонетичної компетентності.

Розвитку звукової культури сприяють ігри, наприклад, „**Зіпсований телефон**” (викладач пошепки говорить одному зі студентів якесь слово, наприклад *мама*, або коротке речення, скажімо, *мама купила Олені подарунок*. Студент говорить сусідові за партою те, що почув, і так до останнього гравця. Після цього всі, починаючи з останнього гравця, повторюють почуте. Перший, хто переплутав слова, сідає тепер останнім, і гра продовжується). Розвитку мовлення сприяє й гра „**Повтори**” (один з гравців називає якийсь предмет, наприклад *олівець*. Наступний повторює це слово і додає назву іншого предмета – *олівець, підручник*. Так само кожний учасник гри, перераховуючи всі названі раніше слова, додає ще одне слово. Перемагає той, у кого найкраща пам'ять).

З метою закріплення звукової вимови використовують чистомовки. Викладач може скласти їх сам на різні звуки, наприклад: *би-би-би – у лісі гриби, пи-пи-пи – яблука купи, бі-бі-бі – я скажу тобі, ра-ра-ра – висока гора, ир-ир-ир – голландський сир, ма-ма-ма – холодна зима, на-на-на – тепла весна* тощо.

Для правильної вимови шиплячих звуків [ш], [ж], [ч], [дж] виконують так звану „фонетичну гімнастику”: підняти язик на верхню губу, потім опустити на нижню і повернути його у вихідне положення, висунути язик якомога вужче і потім широко його розпластати, відкрити рот і торкнутися кінчиком язика піднебіння, роблячи рухи вперед-назад, при цьому нижня щелепа нерухома тощо.

Граматична компетенція (формування граматичної правильності мовлення студентів) передбачає: практичне ознайомлення з граматичними формами української мови (частини мови, рід, число, відмінок, дієвідміни тощо); засвоєння правильної словозміни слів – відмінкові закінчення, узгодження слів у реченні, чергування звуків в основі слів, невідмінювані слова, зміна наголосів тощо; засвоєння різних типів речень зі сполучниками та сполучними словами; навчання висловлювати ту саму думку за допомогою різних граматичних форм.

Вміння правильно вживати граматичні форми слів доцільно формувати за допомогою дидактичних вправ. Це вправи на творення особових форм дієслів (*бігати – біжу, їздити – їжджу, носити – ношу, хотіти – хочу* та ін.: *Я біжу. Як ви скажете про мене? Про друга? Про друзів?; Я часто ходжу в парк. Як ви скажете про себе і про своїх друзів разом? Про свого знайомого? Про інших людей?*); на узгодження прикметників з іменниками (*Червоний олівець. Про що можна сказати „червоний”? (помідор, м'яч, ручка, куртка); Що можна сказати про воду? Вода яка? (холодна, тепла, чиста, смачна)*); на утворення ступенів порівняння прикметників та прислівників (*Цей будинок високий, а той ...; Вода холодна, а лід ...; Ріка глибока, а*

море ...; Ця книга цікава, а нова книга ...; Навесні тепло, а влітку ...; Я їду швидко, а ти ...; Мій друг читає повільно, а я ...; Я готую смачно, а моя мама готує ...); на утворення дієприкметників (Хтось розбив тарілку. Як про тарілку можна сказати? (розбита тарілка); Хтось розлив молоко. Як про молоко можна сказати? (розлите молоко); Друг написав лист. Як про лист можна сказати? (написаний лист); Художник намалював картину. Як про картину можна сказати? (намальована картина); на утворення дієприслівникового звороту (Я виконую домашнє завдання і слухаю музику. – Виконуючи домашнє завдання, я слухаю музику; Я зробив домашнє завдання і пішов на вулицю. – Зробивши домашнє завдання, я пішов на вулицю; Оксана лягала спати і думала про завтрашній екзамен. – Лягаючи спати, Оксана думала про завтрашній екзамен; Я подивився ліворуч і праворуч і перейшов дорогу. – Подивившись ліворуч і праворуч, я перейшов дорогу); на утворення нових речень зі значенням умови за допомогою сполучників якби та якщо (У неділю в тата буде вільний час і він поїде з дітьми в зоопарк. – Якщо в тата в неділю буде вільний час, він поїде з дітьми в зоопарк. Якби в тата в неділю був вільний час, він поїхав би з дітьми в зоопарк; У мене є талант і я стану відомою людиною. – Якщо у мене є талант, я стану відомою людиною. Якби у мене був талант, я став би відомою людиною); на утворення за допомогою дієслів умовного способу нових речень зі значенням ввічливого прохання або бажання (Я хочу поговорити з вами. – Я хотів би поговорити з вами. Ти хочеш відвідати цю виставку? – Чи хотіла б ти відвідати цю виставку?) тощо.

Знання й уміння користуватися граматичними ресурсами української мови необхідні для розуміння і продукування текстів у різних сферах професійної діяльності. Для підвищення граматичної компетентності потрібно вчити студентів ставити слова (іменники, дієслова, прикметники, займенники, числівники) в потрібну граматичну форму, виділяти суфікси, визначати відміни тощо. Корисними є вправи на розкриття дужок і правильне написання самостійних частин мови. Наприклад:

1. Студенти (жити) у гуртожитку і (навчатися) у (Київський національний університет імені Тараса Шевченка). Тут вони (вивчати) різні предмети, але зараз студенти (вивчати) лише (українська) та (російська) мови.

2. Ми (жити) в (Київ). Київ – це (великий і зелений) місто. Студенти нашої групи (вчитися) добре. Вони (могти) читати, писати і трохи розмовляти (українська мова). Вдома вони (відпочивати), (готувати) домашнє завдання, іноді (грати) у футбол. Що зараз (робити) Ахмед? Зараз він (писати) текст.

3. Це університет. Тут (навчатися) студенти-іноземці з (Китай, Іран, Туніс, Лівія, Росія, Америка, Індія, Корея, Камерун, Азербайджан). Щодня ми (відповідати) на запитання і (читати) тексти.

4. Скажіть, будь ласка, скільки (коштувати) ця риба? Ця риба (коштувати) 15 (гривня). А це м'ясо (коштувати) 33 (гривня) 31 (копійка). Ці олівці (коштувати) 2 (гривня) 22 (копійка).

Головним об'єктом розгляду на уроці української мови як іноземної має бути текст, оскільки саме в тексті відбувається реалізація мовних правил. Тексти потрібно добирати за принципом презентації граматичних явищ, які вивчають на уроці, і з урахуванням комунікативних потреб іноземців у спілкуванні українською мовою. Саме текст є одним із найефективніших засобів формування знань з граматичної будови мови. З огляду на це в текстах, які добирає для кожного навчального заняття викладач, мають бути слова, в яких студенти найчастіше припускаються граматичних помилок. Можна запропонувати завдання скласти розповідь або описати малюнок, використовуючи вивчений лексико-граматичний матеріал.

Діамонологічна компетентність – це формування комунікативних умінь та навичок зв'язного мовлення студентів, яке охоплює діалогічне та монологічне мовлення. Серед завдань з розвитку діалогічного мовлення найголовнішими є такі: а) навчання студентів відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; б) вироблення навичок підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) формування вмінь будувати діалог на запропоновану тему; г) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету тощо. До завдань з розвитку монологічного мовлення належать: формування навичок зв'язно відповідати на запитання за змістом тексту, описувати малюнки, ситуації, дії, розповідати про події з власного досвіду, переказувати зміст текстів.

З метою формування умінь та навичок діалогічного мовлення варто використовувати тематичні ігри, мовленнєві ситуації, побудовані на діалозі (наприклад, невеличкі інсценізації „Знайомство”, „У лікаря”, „У магазині”, „Розмова по телефону”, „Запрошення в гості” тощо). Такі діалоги допомагають закріпити вивчений лексико-граматичний матеріал. Скажімо, вивчаючи час дієслів, доцільно провести тематичну гру „Розмова по телефону”, коли студенти, „телефонуючи” один одному, запитуватимуть: *Що ти зараз робиш? Що ти раніше робив? Що ти робитимеш потім?*

Працюючи над розвитком монологічного мовлення, варто застосовувати такі форми роботи, як розповідь за сюжетними картинками, переказування зв'язних текстів, опис фотографій, складання розповіді про випадок із життя, розповідь за опорними словами, складання листів, привітань тощо.

Одним із принципів, на якому ґрунтується навчання української мови як іноземної, є принцип практичної спрямованості навчання з опорою на усвідомлення. Він реалізується в тому, що студенти мають не просто розуміти правила фонетики, лексики, граматики, слововживання, а й багато працювати над вправами, які допомагають автоматизувати навички, самостійно конструювати мовленнєві висловлювання спочатку за зразком, а потім без залучення мовних зразків. Для цього потрібно використовувати засоби наочності, комп'ютерні програми – усе те, що здатне створити штучне мовне середовище. На заняттях має бути багато ситуацій, які забезпечують умови для спілкування. Викладач повинен стежити за тим, щоб на уроці постійно виникала потреба у спілкуванні. Для цього треба створювати такі ситуації, що сприяють говорінню.

Наголосимо, що найкращим засобом створення мовленнєвих ситуацій на уроці, активізації пізнавальної діяльності студентів є текст. Робота над текстом забезпечує об'єктивні умови для розгляду мовних явищ у їхніх взаємозв'язках, пізнання певних законів мови, розвитку мислення, активізації інтересу і бажання навчатися. Студенти мають вміти слухати текст, розуміти його, усвідомлювати тему і відтворювати почуте або прочитане в переказі, запам'ятовувати конкретні фрази, послідовність викладу матеріалу, будувати діалоги. Отримуючи зразки комунікативно досконалої мови, іноземні студенти навчаються доцільно і правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань.

Отже, результатом такої комплексної роботи з усіх розділів навчальної програми з української мови як іноземної є формування у студентів-іноземців мовної та мовленнєвої компетентності. Вони становлять основу мовної освіти, оскільки формують базові знання з української мови і забезпечують мовленнєвий розвиток особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієвська В. В. Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога / В. В. Андрієвська / Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 46–64.
2. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.
3. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 1998. – №1–2.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
5. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf
6. Культура мовлення вчителя-словесника / Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2007. – 112 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів, ред.-упоряд. М. Пентилок. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
8. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с англ. Б. Ю. Городецкого; под ред. В. В. Раскина; с предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.
9. Черних І. Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгвістиці / І. Черних // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. 2, № 22 (209). – С. 38–44.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 15.02.2014

TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE FORMING OF A SPEECH AND LANGUAGE COMPETENCY

Inna Renchka

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Teaching Faculty for foreign citizens,
Department of Language training,
36 Vasylkivska Str., room 93, 03022 Kyiv, Ukraine
phone: 044 521 33 01
e-mail: irenchka2007@ukr.net*

This article examines peculiarities of the formation of speech and language competency of foreign students in the process of studying the Ukrainian language. It provides examples of didactic exercises, which are helpful for this purpose.

Key words: language competency, speech competence, competence-based approach, lexical, phonetic, grammatical, dia-monological competencies.

ПРЕПОДАВАНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Инна Ренчка

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
факультет обучения иностранных граждан,
кафедра языковой подготовки,
ул. Васильковская, 36, комн. 93, 03022 Киев, Украина
тел.: 044 521 33 01
эл. почта: irenchka2007@ukr.net*

Рассмотрены особенности формирования языковой и речевой компетентности иностранных студентов в процессе изучения украинского языка, приведены примеры дидактических упражнений, которые целесообразно использовать с этой целью.

Ключевые слова: языковая компетентность, речевая компетентность, компетентностный подход, лексическая, фонетическая, грамматическая и диалогическая компетенции.

УДК 811.161.2'373,46

ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦЯМ

Надія Гимер

*Львівський державний університет внутрішніх справ,
кафедра українознавства,
вул. Городоцька, 26, 79007 Львів, Україна
тел.: 032 295 75 79*

Окреслено методи та принципи впровадження викладання курсу толерантного спілкування у навчальний процес для студентів-чужомовців, його навчальну мету та завданнями, методику викладання та особливості подання матеріалу, зокрема методику навчальних ігор, які покликані поглибити інтерес студентів до вивчення української мови як іноземної, розвивати в них навички спілкування, розширити словниковий запас та лінгвістичну ерудицію.

Ключові слова: українська мова як іноземна, толерантне спілкування, навчальні ігри, етапи засвоєння матеріалу, ефективний вплив.

Актуальність дослідження. Освітні реформи, що відбуваються в Україні, є частиною світових реорганізацій в освіті, передбачають усунення недоліків попередніх років у цій системі, одним з яких була слабка мовна підготовка особистості. Інтеграційні тенденції в освіті спонукають фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду, в якому серйозної теоретичної і практичної розробки набула проблема навчання сучасних (іноземних) мов.

Виховання толерантності в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється тим, що перед світом досі стоїть проблема нетерпимості та неповаги, що спричинена економічною нестабільністю, соціальною нерівністю, виявами ворожого націоналізму, активізацією злочинності, тероризму, техногенними катастрофами та соціальними потрясіннями. У Декларації принципів толерантності, яка була схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на XXVIII сесії 16 листопада 1995 р., було започатковано всесвітній рух толерантності і підкреслено його важливість в сучасному світі, який характеризується глобалізацією економіки, усе більшою мобільністю, швидким розвитком комунікації, інтеграції та взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами і переміщенням населення, урбанізацією і трансформуванням соціальних моделей [3: 29]. Процеси глобалізації вивели проблему толерантності на одне з чільних місць у переліку важливих для подальшого розвитку людства. Особливої актуальності набуває толерантність в умовах гуманізації освіти, яка неможлива без перегляду звичних для педагогічної практики форм і способів педагогічного впливу. Подекуди в студентському середовищі бувають вияви недоброзичливості, озлобленості, агресивності. Причин цьому є багато. Взаємна нетерпимість і культурний егоїзм через засоби масової інформації, соціальне оточення, сім'ю проникають й у ВНЗ. Вивчення основних принципів толерантного спілкування у роботі зі студентами-іноземцями забезпечить формування комунікативної компетенції, що включатиме володіння різними соціальними ролями, а отже, формування паралельно і соціальної компетенції.

Аналіз останніх досліджень. У кожній сфері людської діяльності основу взаємодії становить захищеність особи від загроз морального, психологічного і фізичного впливу. Право покликане гарантувати таку захищеність. Однак і досі фахівці не розробили фундаментальних засад управління комунікативними небезпеками, не визначили стратегії і тактики гармонізації рівноваги у достатньо складній ділянці професійної взаємодії. Суть комунікативної сфери вже має достатньо широке коло дослідників. Хоча поняття безпеки і перебуває у полі зору дослідників (В. Ліпкан, А. Лобода, М. Левицька, Д. Беззубов, В. Сущенко, С. Кравець, О. Рубан, Г. Стишко, Ю. Нипорко, М. Шепелєв, Ю. Шемшученко, М. Цюрупа, В. Храмов та ін.), однак її безпеково-комунікативна складова поки що перебуває поза увагою вчених. Переважають зазвичай наукові досягнення представників зарубіжної науки (К. Ясперс, П. Рорті, М. ван Хоек, Ю. Хабермас, Н. Рулан, П. Рікер, Е. Шилз, Т. Парсонз, П. Бергер, А. Поляков, І. Честнов та ін.). Започатковано цю сферу досліджень і українськими вченими (С. Максимов, С. Бобровник, Л. Удовика, М. Цимбалюк, Л. Озадовська, М. Препотенська, П. Рабінович та ін.).

Мета статті – ознайомити з методами та принципами впровадження викладання курсу толерантного спілкування у навчальний процес для студентів-чужомовців, з його навчальною метою та завданнями, методикою викладання та особливостями подання матеріалу, зокрема з методикою навчальних ігор, які покликані поглибити інтерес студентів до вивчення української мови як іноземної, розвинути в них навички спілкування, розширити словниковий запас та лінгвістичну ерудицію. Розгляд проблеми існування толерантності у суспільстві веде до застереження від конфліктного вирішення багатьох питань на теренах України.

Викладення основного матеріалу. Терпимість, або толерантність, належить до загальнолюдських пріоритетів суспільного життя. Професійна діяльність репрезентує свою результативність взаєморозуміння у правовому дискурсі. Суть раціональної згоди – в реалізації морально-етичних засад у процесі взаємодії.

У психолінгвальній картині світу концепт *толерантність / увічливість* вербалізується під час правової комунікації у вигляді стратегій *позитивної* і *негативної* увічливості (стратегій зближення чи віддалення).

Стратегія толерантності / увічливості у правовому дискурсі спрямована на порозуміння, неконфліктне розв'язання суперечностей громадян, їхніх проблем. Толерантні підходи здебільшого раціональні у пошуках згоди. Вони є виправданим інструментом для уникнення порушень норм законодавства щодо захисту прав і свобод громадян, для встановлення істини, для створення атмосфери оптимізму (при бажанні встановити правду) і песимізму (як засобу протистояння агресії); для врівноваження позицій сторін, ступеня втручання у справу, для нівелювання демонстрації грубої сили і беззаконності; у поясненні загрози та запобіганні їй. У разі упередженості у ставленні до комуніканта, комунікативного впливу з позицій сили або стримування (фізичного) агресивних дій чи наявності інших ознак неправомірності комунікації, порушення мовноетикетних засад найбільш виправданим є використання ефективної, однак непрактикованої форми розв'язання проблемних інтеракцій за допомогою стратегії зближення. Одним із різновидів таких консенсусно-регулювальних засобів впливу на психоемоційний стан комуніканта є вибачення [1: 35].

Викладання основ толерантного спілкування для іноземців, які вивчають українську мову, інтегрує в собі знання таких дисциплін, як риторика, неориторика, соціальна психологія, психологія міжособистісного спілкування, психологія особистості, культура ділового мовлення, когнітивна лінгвістика, філософія, етика, естетика.

Спілкування є одним із найважливіших, однак найпроблемніших аспектів нашого духовного життя. Через спілкування людина знаходить собі друзів та ворогів, буде кар'єру, реалізує свої творчі потенції, зрештою, самоутверджується і знаходить себе. Тому важливим у навчанні принципам толерантного спілкування є цілісне дотримання відповідних світових стандартів.

Стандарти – це не супровід до навчального плану. Хоча вони й демонструють досвід застосування навчальної програми, необхідної для досягнення студентами цих стандартів, і містять зразок неперервного тривалого навчання, вони не описують змісту самого курсу і не рекомендують послідовності вивчення матеріалу. Державні стандарти потрібно застосовувати разом зі стандартами, які функціонують на рівні ВНЗ, місцевими стандартами та навчальним планом, щоб визначити найкращі підходи і можливі результати [3: 18].

До таких **світових стандартів** належать:

- спілкування іншою мовою, окрім англійської, – навчання спілкування є центральним завданням під час вивчення іноземної мови, оскільки воно реалізується через усне і писемне мовлення;

- отримання знань про культуру країни та її розуміння – через вивчення інших мов студенти отримують знання про культуру народу, мову якого вивчають, адже не можна оволодіти мовою без розуміння культурного контексту, в якому функціонує мова;

- зв'язок з іншими дисциплінами та набуттям інформації – вивчення мов передбачає зв'язки з іншими галузями знань, що може бути непритаманним для мовця, що спілкується лише англійською мовою;

- розуміння природи мови і культури – здійснюючи порівняльний аналіз мови, яку вивчають, студенти-іноземці занурюються у природу і зміст культури рідної мови та усвідомлюють, що існують різноманітні шляхи сприйняття світу;

- взаємодія у багатомовному суспільстві у своїй країні та у всьому світі – разом узяті всі вище перераховані елементи дають можливість студентам, які вивчають мову, взаємодіяти у багатомовному суспільстві, діючи відповідно до особливостей тієї чи іншої культури [2: 56].

Метою вивчення курсу толерантного спілкування в контексті вивчення української мови як іноземної є:

- ознайомити з теоретичними засадами і принципами толерантного спілкування;
- сформувати навички ведення конструктивного діалогу;
- логічний вибір стратегії і тактики толерантного ділового спілкування, ефективних способів і методів ефективного впливу на особистість за допомогою слова.

Методика викладання спецкурсу в контексті викладання української мови як іноземної передбачає такі методичні принципи:

1. Принцип опори на літературне мовлення. Оскільки головною метою спецкурсу є практичне оволодіння мистецтвом спілкування, ведення бесід, дискусій, вирішення конфліктних ситуацій, то як матеріал для навчання використовують різні мовленнєві формули українського мовленнєвого етикету в діалогічній формі. Такий матеріал містить багато актуальних для розвитку усного мовлення тем і сприяє успішному досягненню мети навчання.

2. Принцип усної основи навчання й усного випередження. Усне мовлення є основою цього спецкурсу. Іноземців тренують розуміти мовлення в конфліктних ситуаціях, а також виражати свою думку з приводу почутого в усній чи письмовій формі.

3. Принцип ситуативності. Навчальний матеріал вводять у вигляді діалогів, що відображають ситуації повсякденного життя. Перевагами цього методу є продуманий відбір ситуацій спілкування та живого емоційного характеру діалогів, що збільшує інтерес до занять і мотивацію навчання.

4. Принцип функціональності. Використання цього принципу передбачає практичне вивчення граматики. Зміст мовлення диктує вибір засобів його вираження. Матеріал пропонують у вигляді моделей і мовленнєвих зразків, властивих різним ситуаціям спілкування, які й визначають послідовність засвоєння матеріалу.

5. Принцип глобальності. Введення і сприйняття мовного матеріалу здійснюється на слух у вигляді цілісних структур, тому цей метод має ще іншу назву – структурно-глобальний.

6. Принцип зорово-слухового синтезу. На практичних заняттях передбачається використання слухової (аудіозаписи) і зорової наочності у вигляді кадрів фільму (відеофільму). Зображення і звук подають одночасно, що забезпечує зорово-слуховий синтез. Таким чином, значення нового матеріалу розкривають через зображення, а звук сприяє кращому розумінню ситуації, що реалізується зоровим образом [3: 66].

Подання матеріалу на заняттях передбачає такі ключові послідовні етапи:

1. Подання. Мета цього етапу – введення нового матеріалу й засвоєння його з опорою на зорово-слухові образи. Викладач організовує покадровий перегляд фільму.

2. Пояснення. Мета етапу – повне засвоєння змісту відеофільму в результаті покадрового опрацювання. Викладач демонструє фільм і одночасно коментує кожний кадр, пояснює мовленнєві конфліктні ситуації. Потім ставить питання з приводу переглянутого і з'ясовує рівень розуміння матеріалу. Якщо потрібно, то повторно пояснює матеріал.

3. Закріплення. На цьому етапі забезпечується формування навичок ведення конструктивного діалогу, логічного вибору стратегії і тактики толерантного ділового спілкування, ефективних способів і методів впливу на особистість за допомогою слова.

4. Розвиток. На цьому етапі досягається формування мовленнєвих навичок і вмінь вести толерантне спілкування. З цією метою студентам-іноземцям пропонують різні творчі завдання, що забезпечують легке відтворення отриманої інформації.

Фахівці в галузі спілкування вважають, що одним з найважливіших якостей, що дає змогу підвищити ефективність процесу спілкування, є вміння вислуховувати інших людей. Коли ви уважно слухаєте свого співрозмовника, ви таким способом демонструєте свою зацікавленість в тому, що він говорить, виявляє повагу до нього. І це неминуче буде позначатися на полегшенні встановлення психологічного контакту [4: 81–87].

Особливу увагу надають ситуаціям, завдяки яким іноземці набувають досвіду самоаналізу й самооцінки своєї поведінки в колективі, що сприяє їхньому особистісному розвитку, оскільки формує ділову спрямованість, вміння розв'язувати різного типу життєві проблеми, долати труднощі в їхньому розв'язанні, володіти собою, своїми емоціями, відчуттями. Такі ситуації не виникають стихійно, а створюються цілеспрямовано й стають певним інструментарієм, що дає змогу вирішувати поставлені завдання.

По-перше, *ціннісно-вибіркові ситуації*, які характеризуються вихованням спонуки до розвитку ціннісного ставлення студентів-іноземців до професії, людей. Під час роботи викладачі спільно зі студентами конкретизують ті ціннісні орієнтації, які становлять основу ділової людини. До них належать добра співпраця з іншими на

засадах партнерства; уміння вести конструктивний діалог, повага людської гідності; сприймання іншого таким, яким він є; здатність поставити себе на місце іншого; уміння відстоювати свої права та думки без порушення прав людей навколо; терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки.

Рефлексивні ситуації актуалізують особові й групові мотиви поведінки в різноманітних видах діяльності. Діагностика є ключовою ланкою таких ситуацій. Прикладом може слугувати використання такої форми діяльності, як „Студентська платформа”, коли студентів залучають до активного висловлювання власної позиції щодо винесеної на обговорення реальної життєвої проблеми, вони засвідчують свої знання з цієї проблеми, компетентність, ціннісні орієнтації, конкретні уміння.

Проектні ситуації спонукають чужоземців до усвідомлення правильності власних дій, їхньої значущості для усіх навколо і для себе особисто, сприяють прийняттю грамотних рішень, прогнозуванню можливих наслідків власної діяльності, визначенню її перспектив („Співбесіда”, „Цивілізація”, „Ситуативні справи”, „Переговори” тощо).

Креативні ситуації розкривають творчий потенціал у вирішенні життєвих проблем, ділових завдань, у процесі розв’язання яких студенти пропонують нове бачення, альтернативу. Можна запропонувати такі завдання: „Допоможи собі сам”, „Хто це?”, „Однохвилинний виступ”, „Аварія корабля” й ін.

Ситуацій-тренінги відпрацьовують уміння й навички студентів-іноземців у конкретних життєвих ситуаціях („Знайди пару”, „Передача інформації”, „Вислухай – поверни”, „Невербальні етюди”, „Я хочу сказати ...” та ін.) [5: 11–16].

Добрий ефект дають *ситуацій-драматизації*, або театралізування, коли, використовуючи готовий сценічний, театральний антураж або створюючи його самі, студенти можуть програвати різні ролі – від яскраво виражених, негативних, до позитивних, ужитися в образ того або іншого героя – бізнесмена, ділової жінки, політика, директора підприємства, президента тощо, виявивши при цьому свої особисті й ділові якості.

Збагачений ігровими моментами навчальний процес зазвичай активізує пізнавальні можливості: гра захоплює, викликає бажання взяти дієву участь у ній і водночас знімає психологічну напругу, що більшою чи меншою мірою супроводжує будь-яке навчальне навантаження. Гра викликає напругу емоцій і розумових зусиль і передбачає прийняття швидкого рішення та реакції. Пошук відповіді на запитання загострює розумову діяльність студента, розвиває кмітливість, а знання, набуті унаслідок розумових та фізичних зусиль, міцніші, ніж одержані в готовому вигляді, тому вважаємо гру актуальною.

Гра посилює практично кожному студентові, навіть тому, який не має досить міцних знань мови. Компетентність у вирішенні ігрових завдань посилює мотивацію до вивчення мови. Відчуття рівності, атмосфера захопленості, посиленість завдань – усе це дає можливість студентам подолати сором’язливість у вживанні іноземної мови. Ігри сприяють виконанню важливих методичних завдань:

- створенню психологічної готовності студентів до мовного спілкування;
- забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренуванню ситуативної спонтанності розмови взагалі.

Успіх гри в навчальному процесі забезпечується, по-перше, умінням викладача визначати ступінь її необхідності на певному етапі навчання, а по-друге, переконанням,

що студенти обов'язково досягнуть позитивних результатів. Гра дає змогу надавати комунікативної цінності практично будь-якій мовній одиниці. Подання серйозних навчальних завдань у доступній, привабливій і розважальній ігровій формі зумовлює мимовільний характер засвоєння мовного матеріалу і стереотипів мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях іншомовного спілкування [6: 182].

Навчальні ігри покликані поглибити інтерес студентів до вивчення української мови як іноземної, розвинути в них навички спілкування, розширити словниковий запас та лінгвістичну ерудицію.

Мовленнєва гра спостерігається у різних типах мови: розмовному, публіцистичному, художньому, у філософському дискурсі, а також у рекламі, тому безпосередньо актуальним є застосування методики мовленнєвої гри у викладанні курсу толерантного спілкування для іноземців. Доречним є використання текстів, побудованих за принципом мовленнєвої гри.

Методика роботи з текстами, що містять елементи мовленнєвої гри, складається з таких етапів:

- відбір текстів, які відповідають потрібним критеріям, а саме: естетична цінність, здатність формувати пізнавальне ставлення до української мови та культури носіїв цієї мови, відповідність нормам української літературної мови;
- актуалізація фонових знань про джерела мовленнєвої гри, що забезпечить адекватну рецепцію тексту іноземними студентами;
- засвоєння „метамови” культурології (концепт, константа, культурно-мовленнєва компетенція, конотація);
- осмислення значень індивідуальних засобів, якими створюється можливість мовленнєвої гри;
- послідовне подання текстів для аналізу – розпочати процес варто зі спонтанної мовленнєвої гри, а потім перейти до етапу мовленнєвої гри на задану тему;
- кроскультурний аналіз тексту через порівняння менталітетів, лінгвокультурних ситуацій, культурних, емоційних концептів і певних лінгвістичних засобів [7: 124].

Отже, вивчення української мови за допомогою мовленнєвої гри є важливим елементом у викладанні української мови іноземцям. Така методика сприяє вдосконаленню лінгвокультурної компетенції іноземних студентів, розвитку лінгвокреативного мислення, почуття гумору, орієнтує на об'єктивну інтерпретацію фактів і явищ культурного життя суспільства, збільшує мотивацію студентів до вивчення української мови.

Висновки. Викладання толерантного спілкування в контексті навчання української мови іноземців полягає в ознайомленні з концептуальними положеннями толерантного спілкування, правовими засадами, формами, видами та рівнями спілкування, стратегією і тактикою спілкування, способами уникнення бар'єрів і труднощів у спілкуванні; в опануванні навичками використання вербальних та невербальних прийомів впливу. Викладання спецкурсу забезпечується доцільно вибраним змістом курсу й адекватними формами та методами роботи з іноземцями, зокрема дотриманням світових стандартів вивчення іноземної мови, використанням методики мовленнєвої гри із залученням відповідно відібраних текстів для засвоєння норм літературного українського мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авидон И. Тренинги ведения переговоров: материалы для подготовки и проведения / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
3. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочных группах / Ю.Н. Емельянов // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 81–87.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 276 с.
5. Интерактивные технологии в образовании : Учебно-методический комплекс / Российский гос. ун-т. – М., 2005. – 21 с.
6. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання : навч.-метод. посіб. / 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 – Пресса, 1994. – 206 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2014
доопрацьована 20.02.2014
прийнята до друку 27.02.2014*

TOLERANT COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF TEACHING UKRAINIAN TO FOREIGNERS.

Nadia Gymer

*Lviv State University of Internal Affairs,
Legal Linguistics Subdepartment,
26 Gorodotska Street, the city of Lviv, Ukraine, 79007,
phone: 0322 295 75 79*

This article outlines methods and principles of introducing teaching courses on tolerant forms of communication into the process of studying Ukrainian as a foreign language. It examines the teaching purpose and tasks, methods of teaching and peculiarities of presenting relevant material, in particular using methods of teaching games, which are aimed at increasing the interest of students to study, to develop their skills of communication and to enlarge their vocabulary and linguistic erudition.

Key words: Ukrainian as a foreign language, tolerant communication, teaching games, stages of mastering material, effective influence.

ТОЛЕРАНТНОЕ ОБЩЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Надежда Гимер

*Львовский государственный университет внутренних дел Украины,
кафедра украиноведения,
ул. Городецкая, 26, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032 295 75 79*

Рассмотрены методы и принципы внедрения преподавания курса толерантного общения в учебный процесс для студентов-иностранцев, его учебная цель и задания, методика изучения и особенности представления материала, а именно, с помощью методики языковой игры, через которые можно мотивировать интерес к изучению украинского языка иностранцами, развивать их навыки общения, расширить их словарный запас и лингвистическую эрудицию.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, толерантное общение, учебные игры, этапы усвоения материала, эффективное влияние.

УДК 371.2

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ФОРМУВАННЯ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРИДНІСТРОВ'Я

Тетяна Лозан

*Придністровський державний університет імені Тараса Шевченка,
Рибницька філія, кафедра соціально-економічних дисциплін,
вул. Гагаріна, 12, 5500 Рибниця, Придністров'я
тел.: 00 373 0 778 38 122
ел. пошта: T.Lozan@yandex.ru*

Розглянуто основні підходи до визначення змісту навчального матеріалу з формування усного українського мовлення російськомовних першокласників. З'ясовано важливість дотримання міжпредметних зв'язків у доборі завдань із формування й розвитку усного мовлення.

Ключові слова: зміст навчального матеріалу, навчальна програма, формування усного українського мовлення, міжпредметні зв'язки.

В умовах Придністров'я українська мова в загальноосвітніх навчальних закладах і класах з українською мовою викладання є засобом навчання, оскільки сприяє розумінню й засвоєнню інших навчальних предметів. Одночасно українська мова є і предметом навчання, що вимагає найперше належного оволодіння її усною і писемною формами, інакше вона не зможе служити засобом навчання. Опанування української мови необхідне дитині для успішної навчальної діяльності, оскільки міцність засвоєння знань з усіх навчальних предметів залежить від уміння читати й писати українською мовою та зв'язно, логічно, послідовно виражати ці знання у словесній формі.

Реалізація цих завдань ускладнюється в умовах зазначеного регіону, оскільки більшість учнів, які вступають до першого класу загальноосвітніх шкіл і класів з українською мовою навчання, є російськомовними. Вони не володіють або недостатньо володіють усним українським мовленням, а навчальний процес у 1-му класі спрямований на засвоєння писемного мовлення (навчання грамоти). Отже, постала проблема передбачити в курсі навчання грамоти реалізацію важливого напрямку діяльності – формування усного мовлення, що потребувало розроблення його змісту.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що навчання російськомовних дітей Придністров'я української мови треба проводити за спеціально розробленою програмою, яка б враховувала, що діти до навчання в школі не володіли українським мовленням. В основу розроблення змісту навчання усного українського мовлення й опанування української грамоти було покладено програми, підготовлені в Україні для шкіл із російською та українською мовами навчання.

Ми здійснили порівняльний аналіз кількості годин, передбачених для вивчення української мови (рідної) у 1-му класі, в базисних навчальних планах України і Придністров'я і виявили, що в Україні на навчання грамоти виділяють 210 год. (6 год. на тиждень), а в Придністров'ї – 297 год (9 год. на тиждень). Таким чином, значна різниця в кількості годин дала нам змогу збільшити їхню кількість на добукарний

період, що допомогло ефективніше реалізувати завдання, спрямовані на формування усного мовлення. У програмі для першого класу загальноосвітніх закладів із навчанням російською мовою в Україні виокремлено розділ „Усний курс української мови”, сформульовано його завдання і визначено зміст [5]. Аналіз цього розділу засвідчив, що його можна використати і під час навчання української мови російськомовних першокласників у ЗНЗ і класах Придністров'я з українською мовою викладання, але внести певні зміни у навчальний план та дещо доопрацювати його зміст.

Враховуючи досягнення українських науковців, ми розробили експериментальну програму з української мови для 1–4 класів українських шкіл ПМР [6], яку апробували під час експериментального навчання. Мета курсу української мови полягає у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів із врахуванням мети і завдання початкового курсу української мови для російськомовних учнів 1-го класу. В експериментальній програмі зміст навчального матеріалу було викладено за такими змістовими лініями: *мовною, мовленнєвою, культурологічною і діяльнісною*. Оскільки ми досліджуємо проблему формування усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти, то розглянемо навчальний план і визначений нами зміст програми лише для 1-го класу. В експериментальну програму з української мови для 1-го класу шкіл Придністров'я з українською мовою навчання було введено спеціальний розділ „Формування усного українського мовлення” [6].

Навчальний план для 1-го класу мав таку структуру:

I. *Добукварний період*. Формування усного українського мовлення – 54 год.

II. *Букварний період*. Формування навичок читання і письма. Розвиток умовно-мовленнєвої діяльності – 171 год.

III. *Післябукварний період*. Удосконалення читацьких і правописних навичок. Формування комунікативного мовлення – 72 год.

Доцільність введення усного курсу, який особливо важливий у навчанні другої мови, доводили І. Гудзик [1: 208], А. Коваль [2], Ю. Коток [3], О. Хорошковська [7]. Це пов'язано з необхідністю забезпечити певний рівень формування і розвитку усного мовлення, щоб можна було переходити до його фіксації на письмі.

Зміст навчального матеріалу з усного мовлення було подано за такими лініями: *мовною, мовленнєвою й культурологічною*.

Під час визначення *мовної лінії* було враховано результати констатувальних зрізів, зокрема виявлені у мовленні першокласників орфоепічні, граматичні, лексичні помилки та вміння діалогічного й монологічного мовлення, а також результати порівняльного аналізу української й російської мов, зокрема відмінності у їхніх фонетичній і граматичній системах, що допомогло передбачити можливі помилки.

Мовна лінія передбачала:

1. Формування *орфоепічних умінь*, якими учні мали оволодіти в процесі навчання. Серед них:

– чітка вимова звуків [o], [a] в наголошеній і ненаголошеній позиціях: м[**o**]локо, к[**o**]рова, г[**a**]рячий;

– вимова фарингального звука [ɣ] замість задньоязикового [ɣ]: [ɣ]ілка, [ɣ]уска, чорно[ɣ]о;

– тверда вимова губних приголосних звуків у сполученнях в'я, п'я, м'я: [в'я]же], [п'ят'], [м'яч];

– тверда вимова звука [ч]: [ч]ашка, [ч]ай;

– тверда вимова звука [p] у кінці складу і слова: г[**p**]кий, бібліотека[**p**];

– м'яка вимова приголосного [ц']: оліве[**ц'**], пале[**ц'**], хлопе[**ц'**];

- дзвінка вимова приголосних у кінці складу перед наступним глухим приголосним чи в абсолютному кінці слова: *моро[з]*, *ду[б]*, *сте[ж]ка*;
 - вимова нескладового [ʏ] на місці [в] після голосних: *пишо[в]*, *зроби[в]*;
 - вимова пом'якшених приголосних звуків [ж'], [ч'], [ш'] перед *і*: *[ж']інка*, *ово[ч']і*, *гру[ш']і*;
 - тверда вимова приголосних звуків [г], [к], [х] перед закінченням *-и*: *доро[г]и*, *ру[к]и*, *му[х]и*;
 - вимова подовжених м'яких приголосних у деяких словах української мови: *чита[н':]я*, *воло[с':]я*;
 - вимова африкатів [дж], [дз] [дз']: *хо[дж]у*, *си[дж]у*, *[дз]еркало*, *[дз']вінок*;
 - м'яка вимова закінчень дієслів III особи множини (*-ать*, *-ять*, *-уть*, *-ють*): *пишу[т']*, *читаю[т']*, *біжа[т']*, *стоя[т']*.
2. Формування *граматичних умінь*. Це вміння вживати:
- закінчення іменників I відміни у давальному, орудному та місцевому відмінках однини: *-і*, *-ї*; *-ою*, *-ею*, *-єю* (*мамі*, *лінії*; *мовою*, *землею*, *Євгенією*; *на машині*);
 - чергування приголосних [г], [к], [х] із [з'], [ц'], [с'] у коренях іменників I і II відмін під час словозміни: *дорога* – *на дорозі*, *рука* – *в руці*, *муха* – *на мусі*, *кожух* – *у кожусі*;
 - закінчення іменників II відміни у давальному, орудному та місцевому відмінках однини: *-у* (*-ові*), *-ю* (*-еві*, *-єві*); *-ом*, *-ем*, *-єм*; *-і*, *-ї*, *-у*, *-ю* (*батьку* (*-ові*), *коню* (*-еві*), *Андрієві*; *зошитом*, *м'ячем*, *краєм*; *у лісі*, *у гаї*, *на малюнку*);
 - закінчення *-ю* іменників III відміни в орудному відмінку однини перед подовженими приголосними: *тінню*, *осінню*;
 - чергування голосних [о], [е] з [і] у родовому, давальному і місцевому відмінках: *сіль* – *солі*, *річ* – *речі*, *піч* – *на печі*;
 - форми іменників IV відміни (назви малих істот): *лоша*, *лошати*, *лошати*, *лоша*, *лошам*, *на лошати*;
 - форми іменників у кличному відмінку: *мамо*, *тату*, *бабусю*, *сестро*;
 - закінчення іменників у називному, родовому, знахідному та місцевому відмінках множини: *хлопчики*, *ночі*; *птахів*, *вікон*, *дверей*; *по морях*, *по садах*;
 - закінчення прикметників жіночого роду в усіх відмінкових формах: *жовта*, *жовтої*, *жовтій*, *жовту*, *жовтою*, *на жовтій*;
 - закінчення прикметників *-і* у називному, знахідному та місцевому відмінках множини: *теплі дні*, *в теплі дні*;
 - прикметники із суфіксами пестливості: *-еньк*, *-есеньк*, *-ісіньк* та згрубілості: *-езн*, *-енн* (*маленький*, *малесенький*, *малюсінький*, *величезний*, *здоровенний*);
 - прикметники вищого та найвищого ступенів порівняння: *великий* – *більший* – *найбільший*; *солодкий* – *солодший* – *найсолодший*; *близкий* – *ближчий* – *найближчий*, *поганий* – *гірший* – *найгірший*;
 - прикметники з іменниками (що відрізняються родом в українській і російській мовах) у роді, числі й відмінку та їх узгоджувати: *зубний біль*, *гарний посуд*, *сірий пил*;
 - форми вказівних: *цей*, *ця*, *ці*; *та*, *той*, *те*, *ті*; особових: *вона*, *її*, *нею*, *на ній*; відносних: *чий*, *чия*, *чиє*; відносно-питальних: *хто*, *що*, *скільки*; присвійних займенників: *мій*, *твій*, *свій*;
 - іменники з числівниками та їх узгоджувати: *три огірки*, *п'ять братів*;
 - неозначену форму дієслова на *-ти*: *писати*, *думати*;
 - форму дієслів чоловічого роду минулого часу з суфіксом *-в*: *читав*, *говорив*;

– форму дієслів теперішнього часу I дієвідміни в 1-ій особі множини: *пишемо, читаємо*; 3-ій особі однини: *іде, кидає*;
 – наказову форму дієслів, ужитих у множині: *скажіть, зробіть*;
 – чергування приголосних [г], [з] – [ж]; [д] – [дж]; [т]– [ч], [с]– [ш] у деяких дієсловах: *бігти – біжу, казати – кажу, сидіти – сиджу, платити – плачу, писати – пишу*.

Мовленнєва лінія.

Вона передбачала розвиток аудіативних умінь та вмій діалогічного й монологічного мовлення. Весь навчальний матеріал згідно з вимогами цієї лінії був організований на основі таких сфер мовлення: *особистісна, навчальна, соціально-побутова, суспільна, сфера „Природа”*. Навчальна сфера охоплювала не лише назви навчальних предметів, але й соціальні ролі: учень – учениця, учитель – учителька. У зв'язку зі сферами мовлення було визначено комунікативні теми, на матеріалі яких передбачалося збагачення словникового запасу, формування орфоепічних і граматичних умінь та навичок, а також комунікативних умінь:

1. Придністров'я – мій рідний край. Україна й українці. Українська мова.
2. Знайомство. Ввічливість. Українські форми звертання.
3. Родина. Форми звертання до батьків.
4. Школа. Навчальні речі.
5. Мої друзі. Дитячі розваги. Українські дитячі ігри.
6. Природа (пори року).
7. Рослини (Овочі. Фрукти. Ягоди. Деревя. Кущі). Рослини-обереги.
8. Людина (частини тіла).
9. Одяг. Український національний одяг.
10. Взуття.
11. Дім (квартира). Меблі. Посуд.
12. Продукти. Їжа. Українські страви.
13. Свійські й дикі тварини. Птахи.
14. Місто (соціально-побутові та культурні заклади), транспорт.
15. Село. Українська хата. Обереги. Звичаї українського народу.
16. Час (дні тижня, доба, місяць).

Крім того, у межах кожної теми передбачалося засвоєння міжтемної лексики, зокрема: вказівних (*ось, це, ця, цей*), присвійних займенників (*мій, моя, моє, мої*), питальних слів (*хто? що? який? яка? яке? скільки? коли? де? що робить (-в, -ла)?*); слів на позначення дії та місця дії (*йти, читати, писати* і под.; *тут, там, всюди* та ін.), кількості (*багато, мало, кілька*), часових відношень (*вчора, сьогодні, завтра, торік, минулого року*); слів, що позначають ознаки предметів за смаком (*солодкий, гіркий, смачний*), кольором (*червоний, білий*), величиною (*великий, малий*), формою (*круглий, довгий*); прийменників (*про, біля, з, зі, під, в, до, від, крім*); сполучників: *та, але, бо, як, який, котрий* тощо.

Культурологічна лінія.

Її зміст тісно пов'язаний зі сферами мовлення, зокрема йдеться про засвоєння прийнятих в українського народу формул вітання і прощання (етикетна лексика), форм звертання до дітей і дорослих, а також знання про українські народні та релігійні свята, обряди, українські обереги.

Отже, *культурологічна лінія* передбачала засвоєння знань із таких тем: Придністров'я – багатонаціональна республіка; Українська мова – офіційна мова; Тирасполь – столиця Придністров'я; Українські народні рослинні символи (верба,

калина); Назви українських оберегів (рушник, вишиванка, віночок); Народні і релігійні свята українців (свято Миколая, Різдво, Великдень та ін.); Обрядові дійства, у яких можуть брати участь діти; Українські дитячі ігри й розваги, обрядові пісні (шедрівки, колядки, веснянки), колискові пісні, народні казки; Форми звертання до дітей і дорослих; Формули мовленнєвого етикету.

Усі зазначені лінії взаємопов'язані, що дало змогу комплексно формувати українське мовлення.

Оскільки в ЗНЗ і класах з українською мовою навчання весь навчальний процес проводять українською мовою, ми реалізували ідею впровадження міжпредметних зв'язків у доборі завдань із формування й розвитку усного мовлення. Відомо, що дотримання міжпредметних зв'язків є важливим шляхом формування українського мовлення російськомовних першокласників. Спостереження за навчально-виховним процесом привело нас до висновку, що в українській школі, яка працює в російськомовному середовищі, робота з розвитку українського мовлення, зокрема збагачення словникового запасу, необхідна на всіх предметах, що включені у базовий навчальний план першого класу. Для здійснення міжпредметних зв'язків у першому класі є всі умови, оскільки в класі працює один учитель, який викладає усі предмети, і йому добре відомий весь програмовий матеріал.

К. Д. Ушинський указував на велике значення роботи з розвитку мовлення учнів для всього процесу їх навчання, для придбання ними знань, умінь і навичок з усіх предметів навчальної програми [6: 262]. На цій основі вчитель легко може визначати, які саме завдання з розвитку мовлення можна реалізувати під час засвоєння того чи іншого матеріалу. З цією метою було розроблено міжпредметне планування роботи з формування усного українського мовлення не лише на уроках української мови, але й на уроках математики, навколишнього світу, технології, образотворчого мистецтва та музики.

На цих уроках у зв'язку з темами, які вивчали, планували роботу з поповнення словникового запасу, удосконалення орфоепічних і граматичних умінь та вмій діалогічного й монологічного мовлення. За можливості планували наскрізні теми, які опрацьовували і на уроках української мови, і на уроках навколишнього світу, і на уроках образотворчого мистецтва та інших упродовж кількох навчальних днів. Такими наскрізними темами є: „Родина”; „Школа. Навчальні речі”; „Пори року”; „Рослини”; „Тваринний світ” тощо.

Можливість і необхідність зв'язку уроків української мови з іншими навчальними предметами зумовлюється спільними завданнями з розвитку мовлення: збагачення словникового запасу, оволодіння умінням правильно і точно вживати слова, формування діалогічного і монологічного мовлення.

Вивчення однакових (схожих) тем на різних уроках давало змогу якісно засвоїти слова і сформувані пов'язані з ними орфоепічні та граматичні вміння, навчити будувати діалогічні й монологічні висловлювання. Оскільки розвиток мовлення – одне з головних завдань уроків української мови, таку роботу проводили, насамперед на цих уроках. Матеріал з інших дисциплін вивчали паралельно, або він передував, таким способом здійснювали підготовчу роботу до сприймання нового чи збагачення українською лексиною. Так, зв'язок уроків української мови та ознайомлення з навколишнім світом є ефективним засобом розвитку дитячого мовлення. Використання матеріалу з ознайомлення з навколишнім світом на уроках української мови сприяє збагаченню словникового запасу учнів не лише термінологією, а й словами – назвами предметів, ознак, дій. Для міцного засвоєння учнями знань і поповнення словникового

запасу з тем: „Природа”, „Сонце”, „Грунт”, „Повітря”, „Вода”, „Осінь”, „Рослини” неабияке значення мають відповідні екскурсії. Наприклад, під час осінньої екскурсії в ліс за темою: „Спостереження за змінами в природі” опрацьовували мовленнєву тему: „Осінь у лісі” й визначали мету: засвоїти слова: *ліс, листя, горобина, осінній, жовтий, часто, збирати, жовтіти*; формувати уміння вживати граматичні форми дієслів однини і множини (*збирає, збирають; жовтіє, жовтіють*); навчати будувати висловлювання про осінні зміни в природі. Опрацьований матеріал на уроках навколишнього світу використовували надалі на уроках української мови, математики, образотворчого мистецтва, трудового навчання. Так, на уроках мови учні вчилися складати усну розповідь про осінній день у лісі, на математиці – розв’язували задачу про кетяги горобини, на уроці образотворчого мистецтва – виконували тематичний малюнок про осінь, а на уроках трудового навчання – виготовляли гербарії, аплікації з осіннього листя. Таким чином, ті самі слова повторювали на різних уроках кілька разів й практично засвоювались відповідні граматичні форми.

Формування усного українського мовлення здійснювалося і на уроках математики. На цих уроках основним було збагачення словникового запасу словами, які означають знайомі дітям предмети і явища. Назви предметів, дій і якостей пов’язують із рахунком, з просторовим розташуванням, із змінами величини, ваги, форми, з часовими змінами. Так, на уроках математики учні вчилися вживати математичну термінологію, знайомилися зі словами на позначення напрямку руху, форми, об’єму, навчалися стисло формулювати і висловлювати думку. На таких уроках вчителі звертали увагу на збагачення словника головно словами – назвами предметів, дій, ознак, місця, часу, простору.

Важливе значення в розвитку мовленнєвих умінь відігравали уроки музики. Відомо, що основу уроків музики становить хоровий спів. Завдання вчителя було не тільки розучити той чи інший твір, а й навчити дітей правильно вимовляти слова. Розучуючи пісні, вчитель домагався орфоепічно правильної вимови кожного слова. Ця робота допомагала учням якісно засвоїти фонетико-інтонаційний, емоційно-експресивний бік української мови, розвивати фонематичний слух, глибше опанувати орфоепічні норми.

Образотворче мистецтво належить до тих навчальних предметів, що особливо помітно впливають на розвиток мовлення школяра. Лексику, що вивчали на уроках навколишнього світу, української мови, наприклад, з таких тем, як „Школа”, „Фрукти”, „Овочі”, „Кольори” та інші ще раз закріплювали, і таким способом вона входила в активний словник дітей. Бесіди за картинами, про художників, тематичне малювання, спостереження і словесний опис предметів у процесі малювання теж збагачували словник першокласника. Уроки образотворчого мистецтва давали змогу вчителю розвивати у дітей просторову уяву, творчі здібності, гармонійність співвідношень форм і кольору, вміння описувати твір образотворчого мистецтва, сприяли під час цього розвитку усного мовлення учнів.

Уроки трудового навчання були не менш продуктивними для збагачення словникового запису учнів словами, які означають просторові відношення предметів та їхню величину. На цих уроках у словник дітей входять слова, які означають співвідношення предметів за величиною (*навіл, однаковий*), дієслова з префіксами, які означають характер різних рухів (*відрізати, приставити, зігнути* та ін.). Уроки трудового навчання взаємодіють з елементами геометрії, збагачуючи мовлення дітей словами, які означають форму предметів та їхні розміри (*квадратний, прямокутний, трикутний, широкий, вузький, великий, малий* та ін.). Учнівські роботи, виготовлені на

уроках трудового навчання, демонстрували при слушній нагоді на інших уроках, при цьому вчителі вчили дітей розповідати про ці предмети.

Поповнення словникового запасу першокласників мало місце і на уроках фізичної культури, де учні, виконуючи різноманітні вправи, вивчаючи ігри, засвоювали слова, які означають напрямки руху (*вверх, вниз, наліво, направо*), усвідомлювали кількісні та часові відношення (*вправи під рахунок, по п'ять в ряд, по два в ряд* та ін.).

Важливо, щоб робота з формування усного українського мовлення становила єдину систему. Потрібно навчити дитину не тільки бачити і розуміти предмет, але й уміти описати його живим, виразним словом. Такий підхід давав змогу в навчальному процесі виявити більшу гнучкість під час добору методів, прийомів і форм навчання, не підпорядковуючи їх вузько методичним цілям, а розв'язуючи навчально-виховні завдання на міждисциплінарному рівні.

Коли наскрізної теми не було, завдання з формування усного українського мовлення виконували у зв'язку з темами, які вивчали на різних навчальних предметах. Наприклад, на уроці трудового навчання учням доводилось послідовно словесно описувати процес виготовлення коробочки способом згинання аркуша паперу; на уроці фізичного виховання розповідати про хід гри; на уроці малювання описувати зовнішній вигляд зображуваного предмета; на уроці письма послідовно викладати порядок зображення літери складної конфігурації, називаючи елементи, з яких вона складається, вказуючи на способи їхнього поєднання; на уроках математики учні мали можливість висловлювати короткі зв'язні міркування у процесі розв'язування арифметичних задач. Дитячі висловлювання, таким чином, носили ознаки розмовного, художнього і наукового стилів.

Завдяки врахуванню міжпредметних зв'язків у дітей достатньо швидко формувалося усне українське мовлення. Міжпредметні зв'язки допомагали вчителеві розкривати дітям зв'язок теорії з її практичним застосуванням, пов'язувати всі науки воедино спільною метою – розвитком мовлення.

Робота з розвитку мовлення на кожному уроці з різних навчальних предметів є своєрідною, однак має і загальні для всього навчального процесу риси:

- розширення значення слів (багатозначність);
- звуження значення слова, уточнення його змісту, збагачення мовлення синонімами;
- узагальнення і конкретизація словника – знаходження видових і родових понять, оволодіння термінологією, назвами конкретних предметів і абстрактних понять;
- удосконалення орфоепічних і граматичних умінь;
- удосконалення умінь будувати висловлювання.

Отже, зміст навчального матеріалу з української мови становив сукупність аудіативних, частково мовленнєвих (лексичних, орфоепічних, граматичних) та комунікативних умінь, які визначалися з урахуванням результатів констатувальних зрізів, зокрема виявлених у мовленні першокласників помилок, врахуванням результатів порівняльного аналізу української та російської мов, зокрема відмінностей у їхніх фонетичних та граматичних системах, словниковому складі. Зміст навчального матеріалу на уроках української мови й інших предметів, які проводив учитель-класовод, добирала з урахуванням завдань з формування усного українського мовлення та головно тематики цих предметів й наскрізних тем, що об'єднували всі уроки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы, 2007. – 496 с.
2. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : учеб. пособие / А. П. Коваль. – К.: Вища школа, 1989. – 311 с.
3. Коток Е. В. Предварительный устный курс русского языка в национальной школе / Е. В. Коток. – М. : Педагогика, 1981. – 72 с.
4. Програма. Українська мова. 1–4 класи // Збірник нормативного і програмного супроводу з навчального предмета „Українська мова. Читання. Початкові класи”. – Тирасполь : ДОО „ПДПРО”, 2009. – С. 38–97.
5. Программы для средней общеобразовательной школы. 1–2 классы. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 36–43.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1989. – Т. 6.
7. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : ВАТ УкрНДШПСК, 1999. – 306 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 15.02.2014

прийнята до друку 25.02.2014

**THE CONTENTS OF EDUCATIONAL MATERIAL ON THE FORMATION
OF UKRAINIAN SPEAKING SKILLS BY RUSSIAN-SPEAKING FIRST-GRADERS
IN THE CONTEXT OF THE TRANSNISTRIA REGION**

Tatiana Lozan

*Taras Shevchenko Transnistrian State University named after,
Ribnitskaya philia, Department of social and economic disciplines,
12 Naharina Str., 5500 Ribnica, Transnistria
phone: 00 373 0778 38 122
e-mail: T.Loza@yandex.ru*

This article deals with basic approaches to determining the content of educational material in the process of the formation of Ukrainian speaking skills by Russian-speaking first-graders. It clarifies the importance of maintaining interdisciplinary connections in selecting exercises for the formation and development of speech.

Key words: content of educational material, curriculum, formation of Ukrainian speaking skills, subject interconnection.

**СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
УСТНОЙ УКРАИНСКОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В
УСЛОВИЯХ ПРИДНЕСТРОВЬЯ**

Татьяна Лозан

*Приднестровский государственный университет имени Тараса Шевченко,
Рибницкая филия, кафедра социально-экономических дисциплин,
ул. Гагарина, 12, 5500 Рибница, Приднестровье
тел.: 00 373 0 778 38 122
эл. почта: T.Lozaп@yandex.ru*

Рассмотрены основные подходы к определению содержания учебного материала по формированию устной украинской речи русскоязычных первоклассников. Выяснена важность соблюдения межпредметных связей в подборе заданий по формированию и развитию устной речи.

Ключевые слова: содержание учебного материала, учебная программа, формирование устной украинской речи, межпредметные связи.

ІV. ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВСТВО В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 37.671; 811.161.2' 243

МІСТО ЛЕВА В ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Кочан

*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 : kim1950@i.ua*

Розглянуто й проаналізовано навчальні посібники з української мови як іноземної, які написали викладачі двох львівських вищих навчальних закладів: Львівського національного університету імені Івана Франка та Національного університету „Львівська політехніка”. Обидві книжки мають спільне лінгвокраїнознавче спрямування – вони, присвячені Львову, його історії, видатним місцям, осередкам культури.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, українська мова як іноземна, українська культура, лінгводидактика.

Дидактичний матеріал як засіб навчання мови іноземців відіграє вкрай важливу роль, оскільки не лише ілюструє певні мовні явища, а й несе інформацію про щось. А якщо це матеріал про місто, в якому студенти-іноземці навчаються, то тут приєднується ще й широкий лінгвокраїнознавчий аспект.

„Львів місто левів, дощу, шоколаду, кави, пива, унікальне поєднання різноманітних культур. Місто з багатолітньою історією, яке зачаровує, вабить, надихає...”, – так гарно написали в анотації до навчального посібника „Місто Лева” його автори Галина Бойко, Олег Качала, Андрій Моторний, Олеся Палінська, Ірина Юзвяк з Національного університету „Львівська політехніка”. Це збірник текстів для іноземних студентів, які вивчають українську мову на кваліфікаційно-освітньому рівні B2, тобто на високому рівні, що визначає ефективний рівень володіння мовою, можливість результативно спілкуватися в україномовному професійному середовищі з використанням усіх мовленнєвих умінь. Відповідальним редактором збірника є Ігор Карий, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов НУ „Львівська політехніка”.

Посібник містить 14 текстів, які подають загальну інформацію про Львів і детально змальовують події з його минулого і сьогодення. Тексти розташовані за тематичним принципом: загальна інформація про Львів, історія, технічні досягнення та винаходи, цікаві місця міста та події, пов’язані з ним. Теми не пов’язані безпосередньо між собою, тому відповідно до навчальної мети можна працювати з ними у будь-якій послідовності.

Перша тема „Leopolis, Lemberg, lwów, Львів...” розпочинається коментарем до тексту: тлумачно-акцентним словничком, де розкриваються значення вжитих у тексті слів (*богемний, бруківка, княжич, митець, слов’янський, славнозвісний, хоробро,*

цвинтар, Русь і под.). На цю сторінку (а це заповнений формат А4) зеленого тону (колір вільного доступу) можна повертатися на будь-якому етапі роботи. Відтак іде пропозиція провести діалог і запропоновано завдання: „Дайте відповіді на запитання”:
1. Чи старе ваше місто? 2. Що вам відомо про заснування вашого міста? 3. Імена яких відомих людей пов’язані з вашим містом? 4. Які архітектурні пам’ятки є візитною картою вашого міста? 5. Що вам відомо про місто Львів? Мета діалогу – прокласти стежку до знайомства з нашим старовинним містом.

Наступним етапом є інформація про географічне розташування Львова на мапі України, що вимагає знання слів на позначення частин світу та похідних від них прикметників (прислівників), тому третім завданням є словникова робота – творення прикметників від іменників *північ, південь, схід, захід*. Закріплює словникову роботу письмова вправа на доповнення речень подібними словами: *Моя країна розташована на (північ, південь, схід, захід) від України*.

Сприятиме розвитку мовлення творча вправа на добір із довідки синонімів до слів: *відомий, талановитий, дорогий, країна, завжди, зрозуміти, замок*. Усього тема містить 20 завдань, спрямованих на різні види мовленнєвої діяльності: **читання** фахового тексту про князя Данила і його сина Лева та інформаційна довідка про місто (тексти художнього і публіцистичного стилів), **говоріння** (у формах діалогу, пояснень значень висловів, творення пестливих назв від власних імен, відповіді на запитання до тексту тощо), **слухання** (пісні про Львів у виконанні гурту „Пікардійська Терція”), **письмо** (написати короткий твір про своє рідне місто, виконання вправ). Завдання проілюстровані гарними світлинами, старими картами, малюнками). Тобто кожна тема крок за кроком удосконалює мовні знання і вміння іноземців.

Другою темою є „Відомі львів’яни”, тут вміщено матеріал про вченого-математика Стефана Банаха, письменника-фантаста Станіслава Лема, письменника Леопольда фон Захер-Мазоха.

Окремим розділом йде „Історія Львова”, „Храми Львова: молитва в камені”, „Пожежі у Львові”, „Годинник на львівській ратуші”, „Старий львівський трамвай”, „Перша у світі газова лампа”, „Львівські ліхтарі”, „Парки Львова”, „Тільки у Львові”, „Шоколадні традиції Львова”, „Найбільші театри Львова”, „Мандрівка площею Ринок”. Як бачимо, Львів представлений з усіх боків. Традиційно у кожному розділі є тексти пісень про Львів, напр.: „Старенький трамвай”, „Твій вогонь захопив мене”, „Тільки у Львові”, „Привіт, старий, ти кльово виглядаєш...” тощо, які можна почути у запису на диску. Тобто, опрацювавши усі запропоновані в посібнику тексти, можна здобути відповідні уміння й навички, а також знання про наше древнє місто, його історію, культуру, традиції, сучасне життя.

Теми подано на фоні двох кольорів: салатно-зеленого та помаранчево-рожевого. За символікою кольору салатно-зелений позначає незрілість, молодість, дорослішання. Він є атрибутом „чужого” простору. Тому, напевно, цей фон цілком доцільний в оформленні посібника, адже іноземці справді занурюються в незвичне середовище, незнайоме місто, пізнають його поетапно з різних боків, набуваючи при цьому нових знань, розуміння українського національного менталітету, занурюються в нове мовне середовище.

Рожевий колір поєднує білий та червоний. Це колір ніжності, виявів любові, м’якості, тепла, тому сприяє доброзичливому входженню іноземців у чужу культуру.

У додатках до посібника є ключі до виконання вправ, а також диск з електронною версією. Укладачі використовували матеріали з інтернету і в кінці книжки подали перелік інформаційних джерел. Вміщено там також і словничок

лінгвістичних термінів, ужитих в посібнику, та їхній англійський переклад. Залишили автори колонку і для добору відповідників з рідної для іноземців мови.

Подано в кінці книжки й ключі до текстових завдань, які допоможуть іноземному студентові перевірити правильність виконання дотекстових і післятекстових вправ, а викладачеві, який працюватиме за цим посібником, зекономити час і полегшити роботу.

У підзаголовку до книги зазначено: навчальний посібник з української мови для **чужоземних** студентів. Виділений термін не новий, він був досить широко вживаним у 20–30 рр. ХХ ст., у період „золотого десятиліття”. Тому цілком схвально, що він знову повертається в нашу лексику, урізноманітнюючи її.

Уроки названі текстами, оскільки вони є основним матеріалом занять. Усі інші вправи стосуються тексту, доповнюють його, розвивають на його основі різні види мовленнєвої діяльності.

Вважаємо, що вихід цієї навчальної книжки є справжньою подією в методиці навчання іноземної мови, в опануванні українського лінгвокраїнознавства.

Перегукується з нею навчальний посібник „Мій Львів”, виданий Центром україністики Львівського національного університету імені Івана Франка у 2013 році для навчання іноземних студентів за рівнем В2. Його уклала група студентів-філологів: Христина Сидорів, Олена Мельник, Ольга Ценюх, Ольга Шаравара, Марія Скворінь, Оксана Шпить, Олена Бурковська, Анна Смерека, Христина Шкаврін, аспірант Петро Луньо та викладачі: Олександра Антонів і Оксана Туркевич.

Ідея створення навчальних матеріалів виникла 2010 року, коли студенти спеціалізації „Українська мова як іноземна” готувалися до навчально-методичної практики в Закладі україністики Познанського університету (Польща). Вони обрали лінгвокраїнознавчу тематику, яка стосувалася культурного, історичного, побутового, освітнього життя Львова. Усі теми були апробовані зі студентами-україністами Познанського університету і отримали схвалення викладачів-методистів Польщі та України.

Мета посібника – сприяти розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на середньому етапі вивчення української мови іноземцями.

Книга складається з 10 уроків, які охопили теми: „Львів у книзі рекордів України”, „Геральдика Львівщини”, „Центр культури та дозвілля Львівського національного університету імені Івана Франка”, „Історія львівської пошти”, „Старенький трамвай”, „Львівські кав’ярні”, „Міжнародний театральний фестиваль „Золотий лев”, „Історія гурту „Плач Єремії”, „Шоколадні цікавинки”, „Найпопулярніший напій у світі”.

Кожен урок має чітко виділені чотири блоки мовленнєвої діяльності. **Читання** як вид мовленнєвої діяльності, в курсі УМІ здійснюється переважно і мовчки, і вголос. Так, блок „**Читайте**” починається з дотекстових вправ, що містять зазвичай словник до тексту, де пояснюються вперше вживані і, можливо, не всім іноземцям зрозумілі слова. Далі йде текст, який автори пропонують прочитати і підкреслити незнайомі (невідомі) слова. Отже, вивчальному і пошуковому читанню передують оглядове. Очевидно, що така форма передбачає швидше за все читання про себе. Це дасть змогу виявити незнайому для іноземця лексику і детально опрацювати її в аудиторії. Відтак добре прочитати текст вголос, вправляючись у правильній вимові і наголошуванні слів. Вивчальне, пошукове й ознайомлювальне читання розвивається у процесі самостійної роботи з текстом і має свою технологію. Їм сприяють післятекстові вправи, що передбачають як письмові завдання, так і усні відповіді на запитання до тексту. Окремі

тексти супроводжують тестові завдання і передбачають пошукове та вибіркоче читання. Це рубрики: „Дайте відповіді на питання”, „Які конкретні факти Ви запам’ятали?”.

Слухання має мотиваційну частину (мету), аналітико-синтетичну (сприймання, розуміння), виконавчу (які дії виконуватимуться після нього: говоріння, прийняття рішення на основі одержаної інформації). У процесі **слухання** важливим є здогадування, смислова орієнтація. Сприймаючи початок думки, потрібно передбачити, що буде сказано далі. У своєму здогадуванні насамперед треба орієнтуватися на ситуацію спілкування, на мовні засоби – синтаксичні структури, їхнє лексичне наповнення, граматичне оформлення, а також на інтонацію, тон, міміку, жести мовця, на орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту загалом (ключові слова, наочні образи).

У посібнику для цього виду мовленнєвої діяльності запропоновано відеоролики до тем „Історія Львова”, „Гасмниця львівських левів”, „Музей пошти”, „Львівські кнайпи”, „Золотий фестиваль”, „Місто в шоколаді”, а також пісень „Старенький трамвай”, „Вона”, „На Майдані”.

Говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування і формулювання думки. Як зазначила у статті „Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики” Н. Станкевич, „протягом 70% часу ми спілкуємося взагалі, коли не спимо. Із них 45% часу слухаємо, 30% говоримо, 16% читаємо, а лише 9% пишемо”. Як образно сказали науковці: „Слухаємо книжку протягом дня, промовляємо книжку протягом тижня, читаємо книжку протягом місяця, а пишемо книжку рік” [3: 41].

В аналізованому посібнику блок „Говоріння” передбачає: інтерв’ю „Що для тебе означає Львів”, презентацію „Мій герб”, телефонний діалог, дискусії „Посткресинг: плюси і мінуси”, „Мій гурт – найкращий”, рольові ігри „На вокзалі”, „У трамваї”, „У кав’ярні”, „Я учасник свята шоколаду”, інсценізацію гуморесок Павла Глазового тощо. Як бачимо, передбачено і монологи, і діалоги, а інколи – й полілоги.

На другому уроці „Геральдика Львівщини” студентам-іноземцям запропоновано завдання: „Уявіть, що ви походите з давніх княжих родин. Вам потрібно створити власний герб. Що на ньому було б зображено, які кольори ви оберете? Намалуйте його. Використовуючи свій малюнок, розкажіть, чому саме ці кольори ви обрали і що означає намальоване зображення” [2: 18]. Плануючи говоріння, потрібно намітити головну тезу тексту, обдумати, як її розкрити, тобто визначити основу тексту, його початок (вступ) і закінчення (висновки, кінцівку). Зміст висловлювання можна виразити не тільки з допомогою лексичних значень слів та словосполучень, але й інтонації, яка членує текст і робить мовлення емоційним, зверненням до співрозмовника.

Говоріння завжди мотивоване. Мотив є начебто рушієм діяльності. В основі мотивації лежить потреба відтворити прочитане чи сказане, щось комусь сказати, когось про щось запитати, порозмовляти між собою, висловити власну думку. Умовою говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів або мовленнєвих навичок: орфоепічних, акцентних, лексичних, граматичних, що в сукупності дають певний рівень умінь. Власне це і передбачено у вправах посібника. Готуючись до говоріння, мовець спирається на те, чи цікава, чи потрібна співрозмовникові тема розмови. Під час реалізації задуму у висловлюванні добираються слова, що найбільш точно передають думку мовця. Їх потрібно не тільки промовляти, але й утримувати в пам’яті.

На допомогу студентів у книжці подано мовні штампи, які допоможуть формулювати думку, зв'язувати речення у тексті.

Письмо – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який має ті самі механізми, що й говоріння. Однак думки у письмовому мовленні передаються тільки з допомогою мовних засобів. Тому цей вид мовленнєвої діяльності є найскладнішим, бо передбачає не лише правописні навички, а й такі уміння, як добір необхідних для певного тексту слів, введення їх у відповідні речення, організація внутрішніх зв'язків у реченні.

Для іноземця, який володіє мовою на рівні B2, у посібнику запропоновано такі види письмових вправ: написання есе „Місто моєї мрії”, „Переваги й недоліки транспортних послуг у Львові”, „Без кави нема забави”, опис „Герб мого міста”, написання оголошень, листівок, реклам, відгуків про виставу, опис людини, твір-роздум „Чи підтримуєте ви думку, що лише жінки і діти люблять солодке, а чоловіки – ні” та ін.

Усі ці вправи не лише виробляють відповідні уміння і навички володіння мовою на різних мовних рівнях, а й є цікавими і пізнавальними для виконавців.

Окрім того, письмового виконання потребують й інші завдання, наприклад, поєднати прикметники з відповідними іменниками, завершити фразу, доповнити речення одним із запропонованих варіантів тощо.

Загалом навчальний посібник „Мій Львів” справляє враження виваженої, апробованої праці, написаної з великою любов'ю і знанням справи.

Шкода, правда, що видрук здійснено у чорно-білому форматі, однак з прекрасною обкладинкою вечірнього міста, освітленого старовинними ліхтарями, і на його фоні – п'ять світлин, що уособлюють культурне обличчя Львова. На звороті обкладинки знімка випускників Літньої школи україністики та їхніх викладачів

Посібник розраховано на студентів-іноземців вищих навчальних закладів Львова, що приїжджають до нас на навчання з Польщі, Чехії, Сербії, Болгарії, Німеччини та інших країн світу.

Вважаємо, що обидва посібники є вагомим внеском в українське лінгвокраїнознавство, оскільки державний освітній стандарт навчання іноземної мови передбачає виховання у студентів позитивного ставлення до мови і культури народу, що розмовляє цією мовою. Тому теми про історію, реалії, традиції українського народу мусять домінувати в навчальному процесі. Вони включають студентів у діалог культур, дають змогу виявити особливості кожної у процесі міжкультурної комунікації. Адже кожна культура знаходить унікальне відображення в мові. Це власне і довели автори навчальних посібників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Мій Львів: Навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень B2) / Олександра Антонів, Оксана Туркевич, Петро Луно та ін. – Львів : Дон Боско, 2013. – 80 с.
2. Бойко Г. Місто Лева: Навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів. Рівень B2 / Галина Бойко, Олег Качала, Андрій Моторний, Олеся Палінська, Ірина Юзвяк. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2013. – 100 с.
3. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавництво Львівського університету, 2007. – Вип. 2. – С. 40–47.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

THE CITY OF LVIV IN LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES OF A COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Iryna Kochan

*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: kim1950@i.ua*

This paper reviews and analyses textbooks on Ukrainian as a foreign language written by two professors of higher education institutions in Lviv: The National University of Lviv and the Lviv Polytechnic Institute. Both books share the same linguistic and cultural studies direction: they are dedicated to Lviv, its history, places of interest, cultural venues.

Key words: linguistic and cultural studies, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian culture, lingo-didactics.

ГОРОД ЛЬВА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ирина Кочан

*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 : kim1950@i.ua*

Рассмотрены и проанализированы учебные пособия по украинскому языку как иностранному, которые создали преподаватели двух львовских вузов – Львовского национального университета имени Ивана Франко и Национального университета „Львовская политехника”. Обе книги имеют общее страноведческое направление – они посвящены Львову, его истории, выдающимся местам, центрам культуры.

Ключевые слова: лингвострановедение, украинский язык как иностранный, украинская культура, лингводидактика.

УДК 811.161.2'373.2

НАЙМЕНУВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КУРГАНІВ В АСПЕКТІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

Ірина Зух, Галина Тимошик

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, ауд. 233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: halyna.tymoshyk@gmail.com*

Подано лінгвокраїнознавчий матеріал, що міститься в найменуваннях курганів і сприяє поглибленню знань чужоземного студента про історію, культуру, традиції українців, а також допомагає пізнати фрагмент мовної картини світу українського народу. Запропонована систематизація та вивчення цієї групи онімної лексики кризь призму лексикографічного опрацювання.

Ключові слова: топонім, меморатив, назви курганів, лінгводидактичний аспект, лінгвокраїнознавчий словник.

Топоніми – важливий предмет для лінгвокраїнознавчих студій, адже вони є частиною культури та соціального устрою певної країни в означений історичний період. Ця особливість дає їм змогу кризь віки донести інформацію про події, що часто не засвідчені в історичних документах, допомагає встановити давнє розселення народів (наприклад, на теренах України), територію їхнього поширення, особливості побуту, дає змогу відобразити розвиток промислів і ремесел, виявляє, кому належали топооб'єкти [1: 149]. „Топоніми є не лише географічними термінами, вони мають яскравий культурний компонент у семантиці” [2: 74], який допомагає ідентифікувати різночасові інформаційні блоки, пов'язані з життям і побутом людей, що населяли певні території.

Питання про використання топонімів у лінгводидактичному аспекті не втратило своєї актуальності й дотепер, оскільки ця група онімної лексики належить до безеквівалентної і потребує особливого підходу в процесі опанування мови.

Навчальна лексикографія – один із перспективних напрямів сучасної української лінгводидактики. Лінгвокраїнознавчий словник – один із важливих типів навчальних лексикографічних праць. Його мета – подати різні тематичні групи національно значущих лексичних одиниць мови, ознайомити чужоземців з найвагомішими національними реаліями, позначеними власними назвами [9: 259].

Кафедра українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка активно працює над створенням лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови. Світ побачило вже шість випусків: „Географічні назви” (автори випуску – З. Мацюк, Н. Станкевич та О. Кровицька), „Назви релігійних свят” (О. Антонів), „Назви державних свят і пам'ятних дат” (Д. Добрусинець), „Астрономічні назви” (І. Процик, Г. Тимошик), „Власні імена людей” (В. Кужелюк, Д. Якимович-Чапран), „Назви пам'ятних місць” (З. Василько).

Найменування меморіальних топонімів (у нашому випадку курганів) посідають важливе місце в українському мовно-культурному континуумі. З огляду на це ці

номени є важливим джерелом фонових знань, які здобуває чужоземець у процесі вивчення української мови. Означена група меморативів потребує ґрунтовного лінгвокраїнознавчого препарування. Назви курганів дають уявлення про різні культури, які активно розвивалися на українських землях, а артефакти, виявлені в похованнях, допомагають скласти враження про масштаби міжкультурних зв'язків українського народу і водночас демонструють його самобутність. Вивчення цієї групи онімної лексики крізь призму лексикографічного опрацювання допоможе чужоземцеві створити уявлення про історію, культуру, побут, традиції українського народу, що сприятиме правильному розумінню та використанню безеквівалентної і фонові лексики.

Приклад словникової статті:

ТОВСТ|А' МОГИ'Л|А, -ої -и, ж.

Насип над стародавнім похованням IV століття до н.е., розташований поблизу міста Орджонікідзе на Дніпропетровщині.

Висота кургану – 19 м, діаметр – 110 м.

Уперше поховання почав досліджувати український археолог і поет Борис Мозолевський у 1971 р. Під насипом виявили два поховання скіфських вельмож із слугами та кіннями, зброєю, металевим і глиняним посудом та понад 600 золотими прикрасами.

Центральне (пограбоване) поховання мало розміри 4 м² і 1,3 м у висоту і належало цареві. У ньому знайшли залишки золотих бляшок, уламки металевого панцира, бойовий бронзовий пояс, золоту **нагайку** (різновид зброї), два ножі, двозубу виделку, частину **булави** (стародавня холодна зброя, що складалася з дерев'яної чи металеві ручки, до якої кріпилася куля з позолоченого срібла чи золота) і уламки двох залізних наконечників, чотири **сагайдаки** (футляри для зберігання стріл), бронзові **казани** (широкий металевий посуд для приготування страв) та глиняну **амфору** (посудина зі звуженим дном, високим і вузьким горлом та двома-трьома ручками).

До бічного поховання вело два коридори – **дромоси**, у яких знайшли 5 скелетів, два з яких належали членам царської сім'ї (цариці та сину), а решта, очевидно, слугам. Вбрання цариці, за свідченнями дослідників, було найбагатшим із будь-коли знайдених у царських курганах степової **Скіфії** (етнополітичне об'єднання, очолюване кочовиками-скіфами): головний убір – висока конічна шапка – був розшитий масивними золотими пластинами, золотими бляхами було розшито увесь її одяг і навіть черевички. На шиї виявили золоту **гривну** (нашийна прикраса, яка мала форму гладкого або крученого обруча) із сімома фігурками левів, що підкрадаються до оленя. На скронях – великі золоті сережки із зображенням богині, яка сидить на троні і простягає руки догори.

Щодо дитини, то біля її узголів'я стояли три дорогоцінні мініатюрні срібні посудини для вина: ваза-кубок, **ритон** (посудина у вигляді рогу), а також грецька чаша для пиття води – **кілік**. Цей набір символізував знатність роду немовляти. Іншими символами влади були: великий золотий браслет, пояс, розшитий золотими гудзиками, і золота гривна.

Найбільш прославила Товсту могилу чи не єдина в своєму роді знахідка – золота **пектораль** (прикраса, яку одягали на шию і яка закривала груди, інколи плечі), виготовлена із золота 958 проби. Її вага – 1150 г. Вона складається з 4 кручених порожнистих трубок, які утворюють **каркас** (внутрішня конструкція) виробу. На її кінцях – крихітні голівки левів, які тримають у пащах кільця для шнурка (так цар вішав прикрасу на шию).

Припускають, що триярусна будова пекторалі відображає уявлення **скіфів** (племена, які у VII – III ст. до н.е. проживали на територіях теперішньої України, Росії та Середньої Азії) про всесвіт. Унизу – боротьба коней з фантастичними **грифонами** (міфічні крилаті створіння з тілом лева та головою хижого птаха), дикими звірами. Можливо, це образ світу стихій, природи. Середній ярус заповнений великими, прикрашеними блакитною емаллю квітками, зображеннями гілок і птахів. Він може символізувати дерево життя – атрибут скіфської богині-матері Табіті, яка втілювала жіноче начало у природі та яку вважали богинею вогню. Верхній (основний) ярус показує сцени з життя кочових людей.

Товсту могилу вважають сімейною усипальницею царської родини, де спочатку було поховано „господаря пекторалі”, а згодом його дружину і дитину, коней у супроводі слуг, охоронців. Це найбагатший із розкопаних археологами скіфських курганів, що дав знахідки золотих виробів загальною масою 4,5 кг. Знайдені речі зберігають у Музеї історичних коштовностей України в Києві. Проте, як кажуть, найчастіше вони перебувають у надійному сховищі Національного банку України.

*** Досліджений у 1971 році відомим українським археологом Борисом Мозолевським курган Товста могила – найбагатший з усіх відомих на цей час скіфських царських курганів.*

Топоніми відображають історію матеріальної і духовної культури народу, природно-географічного середовища. Вивчення групи онімної лексики на позначення найменувань курганів крізь призму лексикографічного опрацювання допоможе чужоземцеві створити уявлення про історію, культуру, побут, традиції українського народу, що сприятиме правильному розумінню та використанню безеквівалентної та фонової лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко Г. Топоніми в оповіданнях Івана Франка та на заняттях української мови як іноземної / Г. Бойко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 149–156.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. язык, 1983. – 248 с.
3. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 1. Географічні назви / уклад. О. Кровицька, З. Мацюк, Н. Станкевич. – Львів, 2005. – 90 с.
4. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 2. Назви релігійних свят / уклад. Л. Антонів. – Львів, 2006. – 67 с.
5. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 3. Назви державних свят і пам'ятних дат / уклад. Д. Добрусинець. – Львів, 2006. – 72 с.
6. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 4. Астрономічні назви / уклад. І. Процик, Г. Тимошик. – Львів, 2006. – с.
7. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 5. Імена людей / уклад. В. Кужелюк, Д. Якимович-Чапран. – Львів, 2007. – 60 с.
8. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 6. Назви пам'ятних місць / уклад. З. Василько. – Львів, 2010. – 110 с.
9. Процик І. Перший український лінгвокраїнознавчий словник власних назв / І. Процик // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донецький національний університет; наук. ред. Анатолій Загнітко. – Донецьк, 2009. – Вип. 19. – С. 259–263.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

THE NAMES OF UKRAINIAN TUMULI FROM THE PERSPECTIVE OF LANGUAGE AND CULTURAL STUDIES

Iryna Zukh, Halyna Tymoshyk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Applied Linguistics,
1/233, Universytetska St., 79001 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55*

The language and cultural studies material, which is included in the names of tumuli, helps to improve the foreign student's knowledge of the history, culture and traditions of Ukrainians and to become acquainted with a section of the language picture of the world of the Ukrainian nation. The systematization and research of this group of vocabulary through the lens of lexicographic treatment belong to the sphere of important tasks of lingo-didactics.

Key words: toponym, memorative, names of tumuli, lingo-didactical aspect, language and cultural studies dictionary.

НАИМЕНОВАНИЯ УКРАИНСКИХ КУРГАНОВ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СТУДИЙ

Ирина Зух, Галина Тимошик

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, ауд. 233, 79001 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: halyna.tymoshyk@gmail.com*

Изложен лингвострановедческий материал, содержащийся в наименования курганов и способствующий углублению знаний иностранного студента истории, культуры, традициях украинцев, а также ознакомлению с фрагментом языковой картины мира украинского народа. Предложена систематизация и изучение этой группы онимной лексики сквозь призму лексикографической обработки.

Ключевые слова: топоним, меморатив, наименования курганов, лингводидактический аспект, лингвострановедческий словарь.

УДК 81'27'373.6:788

НАЗВИ НАРОДНИХ СТРУННИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОМУ АСПЕКТІ

Дарія Добрусинець

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55*

Розглянуто назви народних струнних інструментів. З'ясовано походження цих найменувань, їхню здатність утворювати зменшено-пестливі форми, можливість бути базою для творення прізвищ. Подано до них синоніми та словосполучення з означеннями, які характеризують ці інструменти. Виявлено їх як елементи фразеологізмів, порівнянь, загадок. Указано на вживання цих номенів у різних жанрах усної народної творчості та в художній літературі.

Ключові слова: мова, культура, лінгвокраїнознавство, назви народних струнних інструментів: гуслі, цитра, кобза, бандура, торбан, лютня, скрипка, басоля, ліра, цимбали.

Мова є важливим засобом людського спілкування: комунікативна функція мови (тобто функція передачі повідомлення, обміну інформацією) реалізується в мовленні. Важливою є й інша мовна функція – кумулятивна, функція закріплення накопиченого колективного досвіду безпосередньо у словах, фразеологізмах, афоризмах.

Кумулятивна функція мови – це проникнення культури в мову й мови в культуру, зв'язок мови й культури. Цей зв'язок вивчає лінгвокраїнознавство.

Лінгвокраїнознавством називають окрему соціолінгвістичну дисципліну, що ґрунтується на кумулятивній функції мови, у межах якої, по-перше, досліджують причини, динаміку й наслідки накопичення країнознавчо цінних знань щодо змісту мовних одиниць, по-друге, розробляють механізми їхнього виявлення та, по-третє, обговорюють і систематизують ці знання з метою їхнього подальшого прикладного застосування [5: 59].

Велику цінність для лінгвокраїнознавчих досліджень становлять назви народних музичних інструментів.

Ця праця продовжує дослідження найменувань народних музичних інструментів у лінгвокраїнознавчому аспекті. Уже розглянуто назви народних духових інструментів (волинка, дримба, дудка (дудá), свиріль, сопілка, сурма, трембіта, труба)¹. У цій статті аналізуємо номени народних струнних інструментів.

Струнні інструменти були покликані до життя безпосередньо для задоволення естетичних потреб. Вони з'явилися значно пізніше від ударних та духових інструментів, і відбулося це на порівняно вищому етапі історичного розвитку людства.

Усі струнні інструменти за способом звуковидобування поділяють на щипкові, смичкові та ударні [15: 72].

¹ Добрусинець Д.І. Назви народних духових інструментів: лінгвокраїнознавчі студії / Д. Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів. : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 275–284.

Назви щипкових інструментів

Гуслі (гусла)

Слово *гуслі* (*гусла*) має значення „старовинний народний багатострунний щипковий музичний інструмент” [10: II: 198]: „Мати грала на скрипці, на флейті, на гітарі, на гусях і на фортепіано” (М. Кропивницький); „Брав Давид гусла і грав рукою своєю” (Леся Українка).

Найменування *гуслі* вживалося як синонім до номена *скрипка* [8: 1: 342]: „Гусла гудуть, до двора йдуть. Наряжайся, дівко Марусю, бо возьмуть тебе” (Пісня).

Як вважають етимологи, праслов’янське *gosli, gosľ*, (<**god-sľ*) є похідним від дієслова *gosti* (<**godti, godo*) „густи (грати на струнному музичному інструменті)”, до якого зводиться укр. *густі* [2: 1: 626].

Зменшено-пестливими формами до лексеми *гуслі* є *гусленьки, гуслоньки, гуселки, гуселички, гуселічки, гуселочки, гусовки*: „Та все стиха у гуслоньки грає” (А. Метлинський); „Грайте, гуселічки, різко, Кланяйся, Ганцю, низько Як вітцу, як мамонці. І своїй сусідонці” (Весільна пісня); „Грають мі гуслічки, Грають мі органи – А на моїх ногах Черкають гайдани” (Пісня).

Від номена *гуслі* в українській мові утворюються похідні: *гусяр* – музикант, який грає на гусях, або співець, що акомпанує собі на гусях [10: II: 198]; *гусевниця* – місце, де зберігають гуслі; *гусяти* – грати на скрипці [8: 1: 342]: „Грає вітер, мов гусяр” (П. Воронько); „Гусовки шмарьте до гусевниці” (Я. Головацький); „Ой, гусяйте, гуслочки, пісню Верховини” (Коломийка).

Іменник *гуслі* вживається з означеннями *давні, старовинні, звончаті, яворчаті*: „На столі лежали старовинні гуслі” (П. Панч); „А гусярі на давніх гусях вигравали, Гостей до столу закликали” (Пісня).

Назва *гуслі* входить до складу прикладкових сполучень *гуслі-самогуди, гуслі-псалтир*: „Молодець устав із коня, увійшов у хату, узяв ті гуслі-самогудки та й не сполнив того, що кінь йому казав (і його настагають усі нещастя)” (Казка).

Найменування *гуслі* трапляються в українських народних піснях, думах, казках: „Чи не лучче-б наше діло Да і так проживать Да і так проживать, – На скрипиці іграть. Справив Хома скрибку, А Ярема гуслі”; „Іхали купці-харківці, Стали явора рубати, Тонкі гуслоньки тесати” (Пісні); „На гуселках грає, красно співає” (Дума); „– Що тобі ся, сине, снило? Кажі старший: – Міні ся снило – пуд нашов хижов виросло дерево і були би ізь нього гуслі” (Казка).

Про музичний інструмент *гуслі* складено загадки: „Шило–мотовило по-турецьки заводило”; „В лісі росло, В лісі ся пасло; Додому прийшло – Заспівало красно”; „За горами, за лісами червоне паця квичить”.

Один із найдавніших інструментів українського народу – гуслі – відомі в багатьох народів світу і своїм корінням сягають у часи Старого Завіту. Гуслі бачимо в різних варіантах художніх зображень царя Давида та інших святих або пророків. Вони часто є не лише інструментом, необхідним для акомпанементу псалмів, а й символічним уособленням мислення, думки. Найдавніші відомості про побутування гусел у східних слов’ян належать до VI ст.

Усі дослідники музичних інструментів покликаються на фрески Софійського собору, де на зображенні музикантів і музичних інструментів північної вежі є гуслі.

Першим безперечним свідченням наявності гусел на території Київської Русі є „Слово о полку Ігоревім” (XII ст.).

У першій половині XVIII ст. зростає популярність гусел у дворах знатних вельмож, куди запрошують українських гусярів.

У 1738 році було створено в Глухові музичну школу, де талановиті українські юнаки і дівчата вчилися співу і грі на музичних інструментах, а саме: на скрипках, бандурах, гусях.

У другій половині XVIII ст. в Україні вже відчувався спад інтересу до гусел. У народі гуслі головним чином формувалися як інструмент билинно-думної традиції, тому вони активно витіснялися іншими українськими інструментами, що не тільки успадкували, а й значно розвинули на національному ґрунті цю традицію. Це кобза і бандура [15: 74–78].

Гуслі стають національним інструментом російського народу. На території України їх використовують у складі домрових і домрово-балалаєчних оркестрів, рідко – у сольному виконанні [13: 56].

Цитра

Номен *цитра* має значення „струнний щипковий музичний інструмент у вигляді скриньки з фігурними обрисами і грифом з металевими ладами” [10: XI: 220]: „Ідеалом у Демидова було купити собі цитру і навчитися грати” (О. Маковей).

Назва *цитра* – запозичення з німецької мови; н. Zither „тс”. через лат. *citara* „кітара, кіфара (струнний музичний інструмент, близький до ліри)” зводиться до гр. *πίθαρα* „тс.”, запозиченого з невідомого джерела [2: 6: 253–254].

Найменування „цитра” було відоме на Русі багато століть тому.

Конкретний інструмент із цією назвою в Україні відомий з другої половини XIX ст., коли в Європі поширилися цитри, що сформувалися в Німеччині та Австрії.

Існує багато різновидів цитри. Вони і зараз трапляються як реліквії музичної культури Харкова, Полтави та інших міст.

Цитра є також регіональним музичним інструментом Закарпаття [15: 83–84].

Кобза

Найменування кобза має значення „старовинний український струнно-щипковий музичний інструмент” [10: IV: 200]: „Максима аж підмиває попросити, щоб дід що-небудь заграє на кобзі” (М. Стельмах).

Ф. Колесса визначає кобзу як музичний інструмент, менший від бандури на три-сім струн, а іноді і як саму бандуру, коли вона перебуває в руках старців, які ходять з нею по торгах та базарах і грають на ній наспівуючи (звідси й назва бандуриста – кобзар). У П. Куліша кобза (і як музичний інструмент, і як поетичне слово) – символ українського відродження: „Кобзо, ти наша утіха єдина... Поки прокинеться сонна країна, Поки діждеться своєї весни, Ти там по хатах убогих дзвони” [див.: 3: 293–294].

Трапляється розмовний варіант номена *кобза* – *кобзина*: „Узяв кобзину в руки та й зачав співати” (Ю. Федькович).

Назва *кобза* – запозичення з тюркських мов; очевидно, походить від турецького *koruz* „вид однострунної гітари” [2: 2: 476].

Від слова *кобза* утворюються зменшено-пестливі форми *кобзонька*, *кобзочка*, *кобзур*: „В кобзоньку грає, гарно співає”; „Під явором козак молоденький Стиха собі на кобзочці грає, Струна струні голосу додає” (Пісні); „Глянь, Орфію, глянь із неба, дай кобзури мні своєї” (І. Котляревський).

В українській мові від найменування *кобза* є похідні: *кобзар* – український народний співець, що супроводить свій спів грою на кобзі; *кобзарів* – належний кобзареві; *кобзарство* – мистецтво кобзарів; *кобзарський* – властивий кобзарям;

стосується кобзарства; *кобзарювання* – заняття, діяльність кобзаря, його фах [10: IV: 200]; *кобзарювати* – бути кобзарем [8: II: 259]: „І про неї добрим людям кобзарі співають” (Т. Шевченко); „Люди пішли, несучи в серці терпкі слова кобзарєвої пісні” (Н. Рибак); „Історія кобзарства переживала різні етапи свого розвитку: наростання, розквіт і занепад” (П. Тичина); „Ось прозвучали струни: попідтинню просту кобзарську щирю пісню чут” (І. Муратов); „Царська поліція постійно переслідувала Вересая за кобзарювання” (Журнал).

Іменник *кобза* вживається з означеннями *давня*, *журлива*, *стара*: „Сидить старець та й в давню кобзу виграє” (Пісня); „А нумо, співці-кобзарі, На голос давайте зтягнем Та вдаримо в кобзи журливі” (Дума); „Лежить стара кобза на ослінку, ніхто не заграє” (Ю. Федькович).

Лексема *кобза* засвідчена в українських народних піснях, думках: „Не боїться козаченько Ні грому ні тучі – Хорошенько в кобзу грає, До дівчини йдучи”; „Ой далеко чути козака Ворла, Що йде з кобзиною; На кобзонці грає, на кобзонці грає Та ще краще співає” (Пісні); „Може б я ще здужав на останку віку вам заграти і голосно заспівати – Нехай би моя кобза знала, Що мене рука християнська поховала. А то пропаде моя кобза ні за собаку”; „...А нумо, співці-кобзарі, Співаймо своїй Батьківщині, Хто ж кращої пісні од нас заспіває, У кого є кобза гучніша!” (Думи).

Слово *кобза* входить до складу прислів'їв та порівнянь: „На речах – наче на кобзі” (Прислів'я), „Попав наче сліпий кобзу” – випадково натрапив на що-небудь [16: 138].

Найменування *кобза* стало базою для творення прізвища *Кобзан* [7: 1: 478].

Кобза – один із найдавніших українських музичних інструментів. Вона була вже відома половцям, потім кримським татарам, від яких, мабуть, перейняли її українські козаки. В українських козаків і у селян кобза була найулюбленішим інструментом (вони грали й співали свої думи під кобзу); запорозький козак не лишав її ні в дорозі, ні в потребі військовій. Вона стала йому за дружину і називалася подорожньою. Кобза була козакові за річ першої потреби [4: 13–14].

На початку XVII ст. італійські музики занесли з Польщі в Україну новий 14-ти струнний інструмент, подібний до лютні: це була пандора, що під назвою бандури витіснила давню кобзу. І все ж іноді кобза ототожнювалася з бандурою. Про це свідчать пам'ятки української мови кінця XVIII – початку XIX ст. [6: III: Кн.5: 661].

Бандура

Номен *бандура* має значення „український народний багатострунний щипковий музичний інструмент з декою овальної форми” [10: I: 100]: „Так вдармо пісню! Торкнем бандуру!” (П. Тичина).

Слово *бандура* запозичено з грецької мови або, можливо, через польську з італійської; іт. *pandura* (слат. *pandūra*) походить від гр. *πανδοῦρα* „цитра”, яке було запозичене, мабуть, з Лідії [2: 1: 133].

Зменшено-пестливими формами до найменування *бандура* є *бандурка*, *бандуронька*, *бандурочка*: „Ішло два козаки степом, надибали дерево й сіли в холодку. Один на бандурці пограває, а другий слухає” (Леся Українка); „День добрий, дівчино, як собі маєш? Позич мені бандуроньки, що в себе маєш”; „Годі ж, козаченьки, Пляшки спорожняти, На бандурочках козацькій Співи вигравати” (Пісні).

Від номена *бандура* в українській мові утворено похідні: *бандурист*, *бандуристка* (рідко), *бандуристка* – музикант, який грає на бандурі, або співак, що акомпанує собі на бандурі; *бандурний* – який належить бандурі; *бандурник* – майстер, що робить бандури [10: I: 100]: „Взяв би я бандуру та й заграє, що знав, – Через ту бандуру бандуристом став” (Пісня); „Й по сусідніх селах знали бандуристу... Всюди

його пісню, щирю й огнисту” (Я. Щоголів); „В гості до письменників завітали бандуристки” (Журнал).

Іменник *бандура* вживається з означеннями *вбога, голосна, ніжна, рідна, стареча*: „Не голосна ти, вбога бандуро, Подруго люба!”; „Землю святую сльозами зрсить... Тихо заграйте на рідних бандурах”; „Молодоте-радоте, Воленько без краю! Кому про вас на старечій бандурі заграю?” (Думи).

Найменування *бандура* засвідчене в українських народних піснях, думах, казках: „Прийди, козаче, до моєї хати, Дам тобі бандуру на всю ніч грати”; „В мене бандура з чистого злата, Хто в неї грає – бере охота” (Пісні); „Ой по горах, по долинах, По широких українських – Ой там козак похожає, У бандурку виграває” (Дума); „Зробив /Котик/ собі бандурку, узяв мішок і молоток і пішов до лисиччиної хатки” (Казка).

Від номена *бандура* утворилися прізвища, *Бандуренко, Бандурка* [7: 1: 30].

Бандура – український національний музичний інструмент, що був особливо поширений в Україні за козацьких часів. За часів русифікації та загального занепаду української культури в XVIII та XIX ст. бандура покинула вищі кола українського суспільства, але затрималася в руках небагатьох талановитих співаків-бандуристів із простого народу. З активізацією українського національного життя відроджується і гра на бандурі [6: I: Кн.1: 70].

До цього часу бандура – улюблений інструмент українського народу. Велику популярність має в Україні капела бандуристів та численні самодіяльні ансамблі бандуристів.

Торбан

Найменування *торбан* (заст.) має значення „український народний струнний щипковий музичний інструмент, близький будовою до бандури” [10: X: 200]: „З торбана голосного Полилися звуки добрі” (І. Франко).

Номен *торбан* через посередництво польської мови запозичено з італійської; іт. *torba* „лютня” є словом невідомого походження [2: 5: 602].

Від назви *торбан* утворено похідні слова *торбанист, торбаниста, торбанистий* [8: 4: 275], *торбаніст* (заст.) – музикант, що грає на торбані [10: X: 200]: „Серед видатних торбаністів називають Івана Кошового з Полтавщини” (Журнал).

Торбан був поширений в Україні здебільшого серед привілейованих станів козацької старшини, панства, духовенства, тому часто звався „панською бандурою”. Але траплялися і народні музики, які віртуозно грали на торбані.

У наш час торбан вибув з ужитку і має лише історичне значення [13: 78–79].

Лютня

Номен *лютня* має значення „старовинний струнний щипковий музичний інструмент східного походження” [10: IV: 574]: „На хорах музики настроювали скрипки, лютні та мандаліни” (З. Тулуб).

Назва *лютня* через посередництво польської і німецької мов (снн. *lüte*, нвн. *laute* „лютня”) запозичено з романських мов, імовірно, з італійської [2: 3: 330].

Від найменування *лютня* в українській мові утворено похідні *лютнист, лютниста* – музикант, що грає на лютні [2: 3: 330] : „І найліпший лютниста, коли у нього погані струни, все одно не заграє добре” (О. Рей).

Лексема *лютня* вживається у порівнянні: „В ній [перемозі] наше сонячне лице, душа труда, дзвінка, як лютня” (З. Тулуб).

Лютню вважали за інструмент благородний, що виявилось і в приказці: „Лютниста не почне грати, аж поки не замовкне коза” („волынка”).

В Україні лютні вживали виключно у верхніх верствах суспільства [14: 167].

Назви смичкових інструментів

Скрипка

Найменування *скрипка* має значення „смичковий чотириструнний музичний інструмент, найвищий за регістром” [10: IX: 320]: „Хтось грав на скрипці” (Л. Мартович).

У розмовній мові функціонує слово *скрипиця* (заст.) у значенні *скрипка* [10: IX: 319]: „Та й гарно ж грали [музики]...: скрипиця так і виспіває, бубни гудуть, гуркотять, цимбали, мов дзвоники дзвонять” (О. Стороженко).

Назва *скрипка* походить від праслов'янського *skripěti, очевидно, звуконаслідувального походження [11: 3: 657–658].

Номен *скрипка* має синоніми *віоліна*, *скрипиця* (розм.) [9: 2: 629]: „Ридає вночі віоліна. О, музико, серце не край” (В. Сосюра); „Музика грає – та ще яка музика: скрипиці, цимбали, пишалки, бубни” (О. Стороженко).

Від слова *скрипка* утворюються зменшено-пестливі форми *скрипонька*, *скрипочка*: „Змайструю собі скрипоньку, скрипоньку малу” (П. Тичина); „Ще малим хлопцем він зробив маленьку скрипочку й сам вивчився грати козачка” (І. Нечуй-Левицький).

Найменування *скрипка* має похідні: *скрипак* (діал.), *скрипаль*, *скрипач* [10: IX: 319], *скрипник*, *скрипунь* (заст.) [8: 4: 144] – музикант, який грає на скрипці: „Розчиняються двері і входять... скрипаль зі скрипкою і жінка” (П. Кочура); „Коли б ви знали, як сумно скінчив своє життя такий геніальний скрипач, як Паганіні...” (І. Вільде); „Микита Уласович найняв сліпого скрипника на весіллі грати” (Г. Квітка-Основ'яненко).

Іменник *скрипка* вживається з означеннями *добра*, *жаліслива*, *стара*: „А Михайло навесні добру скрипку змайстрував” (Г. Квітка-Основ'яненко); „Цимбали б'ють, жаліслива скрипиця Дзвенить плачем” (А. Малишко); „У руках скрипаля стара скрипка плаче” (П. Мирний).

Номен *скрипка* входить до складу фразеологізмів, прислів'їв та приказок: *грати першу скрипку*, *повести першу скрипку* – бути головним у якій-небудь справі [12: 1: 195]; *грати свою скрипку* – у якій-небудь спільній роботі, справі виконувати окрему ділянку [12: 1: 196]; *як (мов, немов) на скрипці грає* – хтось говорить дуже красиво, приємним голосом; *перша скрипка* – скрипаль, який виконує у струнному або симфонічному оркестрі перший голос, найбільш виразний і важливий; *друга скрипка* – скрипаль, який виконує в струнному або симфонічному оркестрі другий (менш виразний) голос або підсилює перший голос [10: IX: 320]: „В чесноті Комаренка сумніватися неможливо. Адже за плечима багато років великої і високо оціненої народом спільної роботи. Правда, першу скрипку завжди грав Коваль”; „Аркадію здавалося, ніби він із своєю підвищеною інтелектуальністю й культурою взагалі відійшов на задній план, бо про таку гру нічого не знав, а першу скрипку повела офіціантка” (В. Собко); „Що таке закрійник у бригаді? Це, образно кажучи, диригент у кравецькому ансамблі, де кожен „грає свою скрипку” (Журнал); „Як славно ж він говорять, немов на скрипці грає, – похвалив Плачинда у думці вчителя” (М. Стельмах); „На скрипочці грає, бо веселість має”; „Скрипка без струн, а музика”; „Скрипка плаче і сліз не має”; „Скрипка грає – голос має”; „Плаче, наче скрипка грає”; „Граєш мені на нервах, як чорт на скрипці” (Прислів'я та приказки).

Назва *скрипка* вживається в українських народних піснях, коломийках, казках: „Ой ніхто так не заграє, Як Іван весело – А Йванову скрипку чути На десяте село”;

„Скрипка би не грала, Якби не той смичок, Чоловік би жінку не бив, Якби не язичок”;
„А той любий Григорій Забув скрипку в коморі, Григориха муку брала, А та скрипочка заграла” (Пісні); „Ой заграйте, музиченьки, в яворові скрипки, Та най я си погуляю ворогам на збитки”; „На вулиці скрипка грала, а я не ходила, Добрий розум мала мама, мене не пустила” (Коломийки); „От біжить, аж лежить на дорозі скрипка та на вітрі і гуде потихеньку” (Казка).

Про *скрипку* є загадки: „Як лежить, то мовчить, а як возьмеш на руки, то плаче”; „Я серед ліса ся родила, В хаті мати мя сповила, Як заплачу жалобненько, То болить тебе серденько, А як втішно мя под боки Возьмут, – то ідеш ти в скоки”; „Що красно співає, хотя уст не має?”; „У лісі родиться, на холоді робиться, у руках співає”.

Найменування *скрипка* стало базою для творення прізвищ *Скрипка*, *Скрипкович*, *Скрипник*, *Скрипченко*, *Скрипчук* [7: 2: 973].

Скрипка займає помітне місце в українській народній пісенній символіці. Наприклад, у відомій пісні „Ой, за гаєм, гаєм...” дівчина „найняла козаченька на скрипочку грати”; „скрипочка з василечка” (чи з барвіночка), а струни з рути (або м’ята) передають символічні значення: васильок чи барвінок – козак, рута-м’ята – дівчина, гра на такій скрипці – людський поговор, „слава”, без якої не піде заміж дівка („Ой не піде дівка заміж без людської слави”); „А скрипочка з липочки, а струни з ліщини: Як заграє, защебече, чути до дівчини. А скрипочка з липочки, а струни з барвінку: Як заграє, защебече, чути на Україну”. Таку скрипку далеко ж чути, не можна забути, тому вона символізує й рідну землю, дім, куди линуть її голоси [3: 548–549].

Скрипка – найбільш поширений смичковий інструмент. Уже в XVI ст. була відома в Україні.

Без скрипки не відбувалося жодне свято, весілля. Вона входила до складу полкової музики Війська Запорозького, на ній супроводжували вертепне видовище. У музичному побуті скрипку використовували не лише інструмент акомпанування до пісень чи танців. У руках народних скрипалів-віртуозів вона відтворювала також музику для слухання.

Скрипка оспівана в багатьох піснях різних регіонів України.

У народних казках і легендах скрипка фігурує як чудодійний інструмент.

Скрипка була і залишається загальнонаціональним народним інструментом, хоча в центральних і східних регіонах сфера її використання значно звузилася. Сьогодні скрипка є найпоширенішим інструментом Гуцульщини, Буковини, Західного Поділля, Полісся.

Інструментом особливої любові і гордості скрипка є в усьому Карпатському регіоні. Вона виконує тут функцію не лише інструмента акомпанування до співу чи танців, а й інструмента сольної народної музики „до слухання”, супроводжує весільні обряди, ритуальні хороводи під час зимово-календарних свят, на ній виконують маршову музику до ходи колядників, а також вступ безпосередньо перед колядуванням. На Гуцульщині використовують скрипку і в трудових обрядах – при закладанні хати, під час провідів на полонини і в різних дозвіллях. Скрипка є також провідним інструментом трістих музик, народних ансамблів.

Завдяки своєму неповторному чарівному звуку і безмежним можливостям скрипка посіла одне з перших місць серед музичних інструментів українського народу [15: 159–163].

Басоля

Номен *басоля* має значення „український народний смичковий музичний інструмент, схожий на віолончель” [10: I: 110]: „– Музика, ша! – гукнув раптом голос Качковського, та так зично, що скрипка й басоля зараз замовкли” (Леся Українка).

Номен *басоля* (*басетля*) через польську мову запозичено з італійської; іт. *bassetto* „невеликий контрабас” є похідним від *basso* „контрабас” [2: 1: 147].

В українській мові функціонує і слово *бас* на позначення цього інструмента: „Да винеси три скрипочки, а четвертий бас” (Пісня).

Назва *басоля* (*бас*) уживається в народних піснях: „І шумить і гуде, Скрипка грає, басоля реве”; „Ой пішов я на ярмарок, на самого Спаса, Не мав-ем си що купити – купив-ем си баса”.

У галицькій легенді згадується музичний інструмент басоля. У ній розповідається про те, що парубок купив солі і насипав її у глибоку кишеню. Побачивши у шинку музук, пішов трохи потанцювати. Танцював доти, аж поки сіль не почала висипатися. Люди бачать це та, підсміюючися, приспівують у такт до танцю: Ой, парубче, сіль сиплеться, Ой, парубче, сіль сиплеться. На що той відповідає: Тепер мені не до солі (у значенні „тепер мені не до того”), Коли грають на басолі! [14: 36].

Про *басолю* складено загадку: „Дерево тріщить, барабан верещить, кінь потягає, чоловік помагає”.

В Україні трапляється струнний інструмент – басоля (бас). Він лише народний ансамблевий інструмент. Басоля не веде мелодію, а тільки акомпанує інструментам, що виконують цю функцію в трійстих музиках: скрипці, цимбалам, сопілці, флюярі та ін. Вона з’явилася в процесі формування в Україні малих інструментальних ансамблів.

Басоля стала складовою музичного інструментарію народу [15: 169 – 170].

Ліра

Найменування *ліра* має значення: 1. Старогрецький струнно-щипковий музичний інструмент. 2. Старовинний струнно-клавішно-смичковий музичний інструмент, який був поширений у Росії, Білорусі та на Україні [10: IV: 521]: „В батьковій хаті над ліжком висіла картина – півлежача німфа з лірою” (В. Самійленко); „Сидять два лірники, і поскрипують роками вичорнені ліри, і за душу хапають жалісливі голоси” (М. Стельмах).

Слово *ліра* запозичено з грецької мови (спочатку безпосередньо в давньоруську, пізніше книжним шляхом через західноєвропейські в усі сучасні); гр. *λίρα* є, очевидно, запозиченням середземноморського походження [2: 3: 265].

Синонімом до номена *ліра* є лексема *реля* (заст.) [9: 1: 775]: „Просто перед нашою яткою сиділи кружком у поросі сліпі лірники, крутили свої релі й співали Лазаря” (П. Панч).

Від назви *ліра* в українській мові утворені похідні: *лірвист* (заст.) [8: 2: 370], *лірник* [10: IV: 522] – народний співець-музикант, що акомпанує собі на лірі; *лірників* – який належить лірникові [8: 2: 370]; *лірницький* – який властивий лірникові [10: IV: 522]: „Дуже гарний лірвист є” (Я. Щоголів); „Сиділи лірники та грали по шелягу за танець” (Т. Шевченко); „Ото б варто було послухать, як кийвські та черкаські філософи заспівають лірницьких пісень!” (І. Нечуй-Левицький).

Іменник *ліра* вживається з означеннями *давня*, *стара*: „І знов у давні ліри заревли, І знов дівчата, мов сороки, А парубки, узявшись в боки, Навприсідки пішли...”; „На старих лірах вигравали сумні мелодії, тужні...” (Т. Шевченко).

Номен *ліра* вживається в українських народних піснях: „Ой коли б я була знала, Та за лірника пішла, Лірник грає і співає, А я б ліру несла”; „Ой, боже мій, ой, боже мій, Переросла міру. Якби мене той узяв, Що грає на ліру”.

Назва *ліра* трапляється в прислів'ї „Корбу крутить, ліра грає, бабка кричить, дід гуляє”.

Слово *ліра* стало базою для творення прізвища *Ліра* [7: 1: 606].

Під назвою „ліра” існувало кілька струнних інструментів, які були різними за структурою, принципами звукодобування, тембром. Найбільш відомі серед них чотири типи ліри. Перший тип – це старогрецька ліра, яка зовнішнім виглядом нагадувала кіфару. Зображення її стало емблемою музики. Вона є струнним щипковим інструментом, який був поширений на Близькому Сході, в Греції та Римі.

Другий тип ліри – однострунний смичковий інструмент грушоподібної форми, що нагадує давньослов'янський гудок. Був у вжитку серед народів Західної Європи в VIII–IX ст.

Третій тип ліри – струнний смичковий інструмент, який своєю формою нагадує скрипку. Цей інструмент багатострунний. Був поширений серед європейських народів у VIII–IX ст.

Четвертий тип – колісна ліра, поширена в багатьох народів світу. В Україні її ще називають реля.

Уже в X–XII ст. ліра відіграла велику роль у музичному житті багатьох народів нашого континенту.

Після XV ст. колісна ліра занепадає разом з мистецтвом лірників, витісняється грою на досконаліших інструментах, переважно смичкових лірах, але зберігається серед трудового народу.

У XVIII ст. знову поживляється інтерес до цього простого за структурою і принципом гри інструмента. Мистецтво лірників привертає увагу французьких музикантів. З'являються виконавці-віртуози, які з успіхом виступають на концертах.

Тепер цей інструмент у Європі, зокрема у Франції, знову майже забутий. Але розвиток і вдосконалення ліри триває і в наш час, наприклад, у Білорусі.

Відомості про те, коли ліра потрапила в Україну, Білорусь і Росію, де й стала національним інструментом, суперечливі. Одні дослідники вважають, що вона була поширена в усіх країнах Європи, а отже, і в Україні, у Білорусі й Росії, інші – що з'явилася у XVII ст. Ліра в Україні завжди була супутницею бандури, а лірниками – старці, незрячі чоловіки. Їхній репертуар майже повністю збігався з репертуаром бандуристів, за винятком кантів, яких кобзарі не співали.

Ліра порівняно з бандурою не мала великої популярності.

Цей інструмент у музичному житті українського народу істотного значення не мав, хоча завжди був поруч з бандурою. Мистецтво лірників завжди було в тіні кобзарського.

Було б помилково здавати цей інструмент у музей як свідка музичного життя нашого народу в минулому. У зв'язку з організацією професійних і самодіяльних оркестрів українських народних інструментів, а також капел бандуристів в Україні і в Білорусі поживляється інтерес до цього інструмента. Ліра вже вдруге відроджується, удосконалюється і дещо змінює свою функцію [1: 113–119].

Назви ударних інструментів

Цимбали

Слово *цимбали* має значення „старовинний музичний інструмент, що складається з дерев'яного корпусу трапецоїдальної форми і металевих струн, на яких грають, ударяючи молоточками або паличками” [10: XI: 214]: „От, як розставили в світлиці всі цимбали, Так на шістнадцять рук метелиці й заграли” (П. Гулак-Артемовський).

Найменування *цимбали* запозичене з латинської мови через посередництво польської; лат. *symbalum* „кімвал (музичний ударний інструмент)” походить від гр. *νύμφαλου* „тс.” [2: 6: 248].

Зменшено-пестливими формами до номена *цимбали* є *цимбалики*, *цимбалоньки*: „Беріть скрипочки, цимбалики, Одведіть дружечку, Вірною служечку”; „А в світлиці при скамниці в цимбалоньки б'ють, А вже ж мою дівчиноньку до шлюбу ведуть” (Весільні пісні).

Слово *цимбали* має похідні: *цимбаліст*, *цимбаліста*, *цимбалістий* (розм.), *цимбаліст* – музикант, що грає на цимбалах [10: XI: 214]: „Два скрипники ріжуть на нитяних струнах щось таке, що і розібрати не можна, а цимбаліст паличками вибиває своє” (Г. Квітка-Основ'яненко); „Яровенко цимбаліста привів” (С. Васильченко); „Двоє мандрівних цимбалістів, розташувались просто на землі, вправно видзвонюють на струнах, і послухати їх вибігло і старе й мале” (М. Чабанівський).

Іменник *цимбали* вживається з означеннями *гарні*, *нові*, *старі*, *концертні*, *мелодійні*: „В сінях загудів сердито бас, задзвеніли нові цимбали, заплакали три скрипки і загуркав бубон” (І. Франко); „Настроївши цимбали старі, ... Не тільки козачка чи там „Ой на горі”, А й власне витинав...” (М. Рильський); „Концертні цимбали стоять на ніжках” (Журнал).

Лексема *цимбали* засвідчена в українських народних піснях. Інструмент використовують в основному для виконання танцювальної музики: „Додому я йду, як бджола гуду, А за мною молодію, сім кіп хлопців чередою, В цимбалоньки тнуть, тнуть, тнуть, В цимбалоньки тнуть”; „На дорозі калюжа, Я робити недужа. Коби скрипки, цимбали, То би ножки скакали”.

Часто назва *цимбали* трапляється у весільному ритуалі: „Ой чия ж то родина Кругом діжі ходила З скрипками, цимбалами, З молодими боярами!”; „Дружку горою ведуть Із скрипками, цимбалами, З молодими боярами”.

Номен *цимбали* побутує і в коломийках: „Ой цимбали самі грали й самі басували, Самі дівки на парубків очима кидали”; „Ой заграйте, музиченьки, заграйте цимбали, Щоб ми тую музиченьку довго пам'ятали”.

Найменування *цимбали* входить до складу порівнянь: „Як ушкварять музики... та й гарно ж грали, матері їх лихо: скрипиця так і виспіває; бубни гудуть, гуркотять, цимбали, мов дзвоники, дзвонять” (О. Стороженко); „Як цимбали старі, Забриніли мости, – Віадук підніма Ешелон на хрести” (Ю. Гойда).

Назва *цимбали* вживається в прислів'ях та приказках: „На словах, як на цимбалах, а на ділі, як на балалайці”; „Голос як у цимбал, а сам як шакал”.

Від слова *цимбали* утворилися прізвища *Цимбаліст*, *Цимбаліста*, *Цимбалістий* [7: 2: 1144].

Цимбали є одним із найдавніших струнних інструментів. На ассирійських фресках в Куяндєку є наскельні зображення цимбалоподібного інструмента, що належать до 3500 р. до н.е.

Дослідники вважають, що саме з Близького Сходу цимбали поширилися в середньовічній Європі, і відбулося це під час хрестових походів, які тривали з кінця XI до другої половини XIII ст.

Поширення цимбалів в Азії та Індокитаї ймовірно пов'язане із спілкуванням через знаменитий торговельний „шовковий шлях”.

Цимбали різних видів використовуються в багатьох народів світу.

В Угорщині, Румунії, Молдові цимбали, поряд зі скрипкою, є найулюбленішим народним інструментом.

Перша документальна згадка про цимбали в Україні датована XVII ст.

Народні цимбали – це жвавий ритмічний інструмент. Він, передусім, вносить динамічний характер у танцювальну музику і в Україні є невід'ємною складовою різних свят, весіль.

Народні цимбали – ансамблевий інструмент. У деяких регіонах їх використовують як мелодичний інструмент, в інших – голосоведення поєднують із ритмогармонічною функцією.

Про побутування цимбалів у давнину в Центральній і Східній Україні мало відомостей, але в другій половині XX ст., насамперед через систему музичної освіти, цимбали поширилися в професійній та аматорській музиці всієї України.

Цимбали використовують як сольний інструмент, а також у складі народного ансамблю тріостої музики, капел та ансамблів бандуристів, оркестрів українських народних інструментів та оркестрів народних інструментів мішаного складу.

Українці вважають цимбали своїм національним інструментом [15: 182 – 185].

У лексичній українській мові назви народних струнних інструментів становлять невелику тематичну групу. Серед найменувань є корінні (гуслі, скрипка) та запозичені (цитра, кобза, бандура, торбан, лютня, басоля, ліра, цимбали). Деякі номени мають синоніми. Від цих назв утворюються зменшено-пестливі форми, а також деривати – іменники, прикметники, дієслова.

Означення при найменуваннях характеризують музичні інструменти. Від лексем утворюються прізвиська.

Назви музичних інструментів вживаються в українських народних піснях, думах, казках. Ці номени входять до складу фразеологізмів, прислів'їв та приказок, порівнянь, є основою загадок.

Найменування народних музичних інструментів є багатим матеріалом для лінгвокраїнознавчих досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти / Андрій Гуменюк. – К. : Наук. думка, 1967. – 244 с.
2. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Наук. думка, 1982–2012. – Т. 1–6.
3. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
4. Лисенко М. В. Народні музичні інструменти на Україні / Микола Лисенко. – К. : М-во, 1955. – 62 с.
5. Морковкин В. В. О лингвострановедении и некоторых смежных вопросах / В. Морковкин // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного : сб. статей / под. ред. А. И. Попова. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. – С. 58–68.

6. Онацький Є. Українська мала енциклопедія : у 8 т., 16 кн. / Євген Онацький. – Буенос-Айрес, 1957–1967.
7. Редько Ю. К. Словник сучасних українських прізвищ : у 2 т. / Юліан Редько. – Львів, 2007.
8. Словарь української мови : в 4 т. / упоряд. Б. Грінченко. – К., 1907–1909.
9. Словник синонімів української мови : у 2 т. / уклад. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К. : Наук. думка, 1999–2000.
10. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. I–XI.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / Макс Фасмер. – М., 1964–1973.
12. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / уклад. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк, В. Й. Горобець. – К. : Наук. думка, 1993.
13. Хащеватська С. С. Инструментознавство : підручник для вищих навч. закладів культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації / С. С. Хащеватська. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 256 с.
14. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу / Гнат Хоткевич. – Х. : ДБУ, 1930. – 286 с.
15. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти / Леонід Черкаський. – К. : Техніка, 2003. – 263 с.
16. Юрченко О. С., Словник стійких народних порівнянь / О. С. Юрченко, А. О. Івченко. – Х. : Основа, 1993. – 176 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2014
доопрацьована 14.02.2014
прийнята до друку 26.02.2014*

THE NAMES OF STRINGED FOLK INSTRUMENTS FROM THE POINT OF VIEW OF LANGUAGE AND CULTURAL STUDIES

Daria Dobrusynets

*Ivan Franko Lviv National University,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55*

This article examines the names of stringed folk instruments. It clarifies the origin of these names, their ability to form affectionate-diminutive forms, their use in the formation of family names (surnames). It also presents synonyms of these names and compound words that characterise these instruments. It reveals the instruments as elements of phraseology, comparisons and riddles. The article indicates the use of these nominae in various genres of oral folklore and literature.

Key words: language, culture, language and culture studies, the names of stringed folk instruments: harp, zither, kobza, bandura, torban, lute, violin, basolia, lyre, dulcimer.

**НАИМЕНОВАНИЯ НАРОДНЫХ СТРУННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ****Дарья Добрусинец**

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55*

Рассмотрены названия народных струнных инструментов. Раскрыта этимология этих наименований, их способность образовывать уменьшительно-ласкательные формы, возможность быть базой для образования фамилий. Предложены синонимы и словосочетания с определениями, которые характеризуют эти инструменты. Они рассмотрены как элемент фразеологизмов, сравнений, загадок. Приведены примеры использования этих номенов в разных жанрах устного народного творчества и в художественной литературе.

Ключевые слова: язык, культура, лингвострановедение, названия народных струнных инструментов: гусли, цитра, кобза, бандура, торбан, лютня, скрипка, басоля, лира, цимбалы.

V. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 821.161.2'243'271:[028:82-1(076.6)]

ПОЕМА ТАРАСА ШЕВЧЕНКА „КАТЕРИНА” ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЧИТАННЯ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Рибізонт

*Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького,
кафедра українознавства,
вул. Бічна Пекарська, 5, 79010 Львів, Україна
тел.: 032 278 64 46
ел. пошта: kafukr@i.ua*

Запропоновано систему вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземцями, розроблену на основі поеми Т. Шевченка „Катерина”.

Ключові слова: читання як вид мовленнєвої діяльності, дотекстові, притекстові та післятекстові завдання, лексичні та граматичні вправи.

Читання іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності. Головною метою навчання читання студентів-іноземців є вміння самостійно читати з повним розумінням нескладні тексти. Успішна реалізація цієї мети залежить від самостійної та домашньої роботи студентів.

До вмінь читання іноземною мовою входять вміння читати і розуміти основний зміст тексту, а також читати з повним та глибоким розумінням основної інформації, включаючи розуміння деталей. Вправи і завдання для розвитку вмінь читання можуть містити завдання на прогнозування, в яких студентам-іноземцям пропонують здогадатися про зміст тексту на основі певної інформації (наприклад, заголовка); завдання на вилучення певної інформації з підтексту, тобто того, на що автор тільки натякає, не висловлюючись прямо; завдання на аналіз структури тексту, мови автора, його стилю, жанрових особливостей; завдання на використання вилученої інформації у подальшому спілкуванні. Читання часто поєднується з іншими видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, письмом) [5: 65].

Читання іноземною мовою завжди містить й інше завдання, співвіднесене із навчальним читанням, – збагатити словниковий запас іноземця лексикою тексту, вдосконалити вміння автоматизованого сприйняття граматичних структур.

Робота над поемою розпочинається із завдань, що ознайомлюють іноземних студентів з особистістю автора, окремими фактами його життя. Характерною ознакою дотекстових завдань є те, що вони готують студента до розуміння матеріалу, який він буде вивчати, а післятекстових завдань – контроль за тим, як іноземці зрозуміли текст. Лексичні та граматичні вправи передбачають закріплення значень нових слів та словосполучень, граматичних форм і подальший розвиток мовлення.

Усі завдання поділені на дотекстові, притекстові, післятекстові та лексико-граматичні вправи. Поема подана в п'яти розділах. Завдання складені для

запам'ятовування невідомих слів, словосполучень та фразеологічних одиниць, опису картини, а також для самостійної роботи зі словником.

У цій статті запропоновано систему вправ, розроблених на основі поеми Т. Шевченка „Катерина”. Комплекс завдань подано як додатковий матеріал для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземцями, які вивчають українську мову на завершальному етапі.

До зразків дотекстових завдань належать:

Завдання 1. Прочитайте коротку біографію Тараса Шевченка і запам'ятайте значення виділених слів та словосполучень.

В історії кожного народу є імена, які він береже у своїй пам'яті і з великою любов'ю передає з покоління в покоління. В українського народу – це Тарас Григорович Шевченко – найшанованіший національний поет.

Народився Тарас Шевченко 9 березня 1814 року в селі Моринці на Черкащині в сім'ї **кріпака** (людина, повністю залежна від пана, яку він міг продати, подарувати, обміняти, віддати в солдати тощо). Рано залишився **сиротою** (дитина, яка не має батьків), з дитячих років почав працювати.

Уже в дитинстві у нього виявився талант художника, Тарас дуже хотів учитися.

Коли Шевченкові виповнилося 14 років, його забрали до панського двору. Через рік пан виїхав до **Петербурга** (місто на північному заході Росії), взявши з собою Тараса. Здібного хлопця віддали вчитися до художника Василя Ширяєва.

Білими ночами (літні ночі на півночі, коли видно, як удень) у час відпочинку йшов Тарас у **Літній Сад** (парк, розташований на острові у Петербурзі. Закладений у 1704 році. Скульптури, якими прикрашені його алеї, збереглися до наших часів) і там змальовував скульптури. Саме за цією роботою і застав його український художник Іван Сошенко. Вони познайомилися. Історія, яку розповідав юнак про своє кріпацьке життя, не залишила байдужим Сошенка. Разом із друзями він вирішив викупити Тараса у пана. Щоб знайти потрібну суму, **Карл Брюллов** (відомий російський художник) намалював портрет поета Василя Жуковського. Портрет купила імператорська родина, у якій Жуковський був вихователем і вчителем дітей.

25 квітня 1838 року Шевченкові вручили “відпускну” (документ про звільнення від кріпацтва). З того часу він почав навчатися в Академії мистецтв (вища художня школа) у Карла Брюллова.

Тарас Григорович був не лише талановитим художником. У 1840 році у Петербурзі було надруковано українською мовою його першу поетичну збірку „Кобзар”. Книга мала 115 сторінок. Вийшло лише 1000 примірників. Їх дуже швидко розкупили.

У 1845 році Тарас Шевченко виїхав з Петербурга в Україну. У складі **Археграфічної комісії** (наукова установа, яка виявляла документи в архівах, бібліотеках, монастирях та приватних архівах), яка вивчала пам'ятки минулого, Шевченко подорожував Україною, спілкувався з бідними людьми, вивчав історію, збирав фольклор.

У квітні Шевченко приїхав до Києва і вступив до таємної організації – Кирило-Мефодіївського товариства. Братство проголосило своєю метою визволення слов'янських народів, насамперед українського, від національного гноблення. Члени організації дбали про розвиток української мови, заснування шкіл із навчанням селянських дітей рідною мовою, можливість друкувати книжки для простого народу.

Проте цим мріям не судилось здійснитись. У 1847 року Тараса Шевченка заарештували і заслали солдатом в **Оренбург** (місто на півдні Уралу в Росії). Йому заборонили писати українською мовою, малювати. Однак, попри сувору заборону, Тарас Григорович у короткі вільні хвилини малював і писав вірші.

Через 10 років Шевченко повернувся до Петербурга. Він хотів якомога більше прислужитися своєму народові, написав підручники з історії для українських шкіл, нові вірші та поеми.

Однак він уже тяжко хворів і 10 березня 1861 року помер. Царський уряд не дозволив поховати його в Україні. І лише з часом тіло Шевченка перепоховали у **Каневі** (місто, розташоване на правому березі річки Дніпро, у Черкаській області) на високому березі Дніпра.

Завдання 2. Прочитайте короткий опис поеми „Катерина” та дайте відповіді на запитання, вміщені після тексту.

Ліро-епічну поему з народного життя „Катерина” Тарас Шевченко написав у 1838 році у Петербурзі.

Поема починається зверненням автора до українських дівчат. Він щиро радить їм не кохатися з москалями, „бо москалі – чужі люде, роблять лихо з вами”. **Москаль** (російський солдат) піде потім у свою Московщину, а кинута ним дівчина гине, а разом із нею гине від горя її стара мати.

Не слухаючи батьків, Катерина покохала москаля, “як знало серденько”, ходила до нього в садочок, цілувала його карі очі, поки не занастила свою долю. По селу вже пішла про неї “недобра слава”, та вона, захоплена своїм коханням, на це не зважала. Аж ось москалі вирушили в похід у Туреччину. Від’їжджаючи, москаль обіцяв Катерині, якщо не загине, повернутися до неї і взяти її за дружину.

Дівчина тяжко переживала розлуку з коханим, але чекала на нього.

Катерина народила сина. Люди почали неприховано сміятися з молодої матері.

Автор із великим жалем і співчуттям ставить до скривдженої молодої жінки:

Катерино, серце мос!

Лишенько з тобою!

Де ти в світі подінешся

З малим сиротою?

Минув час. Катерина, ховаючись від чужих очей, виховувала сина, ходила по садочку, де все нагадувало їй про колишнє щастя, і гірко плакала, проклинала свою долю.

Мати оплакує долю дочки, що її ростила, але дівчина виявилася невдячною й осоромила батьків. Мати виганяє Катерину з дому, хоча знає, що без єдиної доньки її нікому буде навіть поховати. Вона благословляє дочку в далеку дорогу.

Батько прискорює прощання. Катерина благає його простити її і, взявши дитину, виходить з хати.

Катерина пішла у **вишник** (сад, де ростуть вишні), помолилась Богу, взяла з собою трохи землі з-під вишні, добре розуміючи, що навіки прощається з батьківською хатиною.

Плачучи залишала дівчина рідні місця, пригортала й цілувала своє дитя, а в селі ще довго говорили про неї, та ані Катерина, ані її батьки вже не чули того осуду.

За Києвом, за Дніпром їхали шляхом чумаки і зустріли смутну заплакану молоду дівчину. На ній **свитина** (старовинний верхній одяг, який носили переважно бідні

люди, селяни), на плечах торбина, в руках – ціпок і немовля. Вони подумали, що молодиця повертається з **прощі** (*мандрівка до святого місця*). Жінка спитала шлях на Москву і попросила подати їй гроші на дорогу. Тяжко було Катерині просити, та робила вона це задля дитини, якій на отримані гроші купила **медяника** (*печиво*). Довго Катерина йшла до Москви, часом ночувала з дитиною надворі.

Настала зима, а Катерина в старенькій свитині та **личаках** (*селянське взуття, яке прив'язували до ноги мотузками*) все ще мандрувала шляхами. Зустрілися їй москалі. Вона питала їх про свого Івана, щоб віддати йому сина.

Почалась хуртовина, а Катря стояла серед поля з дитиною і плакала. Потім край дороги, під лісом, побачила **курінь** (*вбоге житло*) і вирішила проситись на ночівлю. Йдучи, роздумувала про долю дитини – що з ним буде, коли вона помре.

Карбівничий (*лісник*) вийшов оглядати ліс, але через хуртовину відразу повернувся в хату. Почувши від нього, що дорогою йдуть москалі, Катерина, неодагнена й боса, швидко вибігла з хати. Але Іван не визнав свого кохання.

Зневірена жінка віддає дитину товаришам Івана, щоб вони передали старшому, і кидається до лісу. Не бачачи ніякого виходу зі становища, у якому опинилася, Катерина втопилася.

Коли вмирає мати, дітям залишається добра слава і могила, на яку можна вилити сльози і знайти там розраду серцю. Горе дитині, у якого немає ані батька, ані матері.

Сліпий кобзар ішов до Києва і зупинився спочити. Його маленький поводир спав на сонці. Старий співав пісні, перехожі давали їм хто хліб, хто гроші, задивлялися на босе й голе гарне хлоп'я.

Їхав шляхом **берлин** (*карета*), запряжена шестернею коней, а в берлині – пан із сім'єю. Пані покликала Івася і дала йому гроші, а пан глянув і відвернувся, бо впізнав свого сина...

Карета рушила далі, **жебраки** (*бідні люди*) полічили **милостиню** (*прояв піклування до ближнього, знедоленого, жебрака*), помолилися і пішли далі шляхом.

Запитання

1. У якому році написана поема „Катерина”?
2. Чому Тарас Шевченко застерігає українських дівчат не „кохатися” з москалями?
3. Чому в селі про Катерину пішла „недобра слава”?
4. Що пообіцяв Катерині москаль, ідучи в похід до Туреччини?
5. Як склалось життя дівчини через півроку?
6. Чому Катерина пішла з дому і куди вона мала намір іти?
7. Що сталося з дитиною після смерті Катерини?
8. Чи зустрівся Івась зі своїм батьком?

Завдання 3. Самостійно укладіть словничок до поеми „Катерини”. Для цього з'ясуйте за тлумачним словником значення таких слів і знайдіть їх у тексті: *гадка, гребля, замет, колода, ополонка, ослін, стремено, фуга, марніти, найти, спинити*.

Завдання 4. Запам'ятайте значення застарілих дієслів:

Баритися – затримуватися (*Серце моє коханєє, Де ти так барився?*);

Ви'чуняти – одужати (*Вичуняла, та в запечку дитину колише*);

Глузувати – насміхатися над ким-небудь (*А жіночки лихо дзвонять, матері глузують*);

Голосити – плакати (*Покивала головою та й заголосила*);

Ждати – чекати (*Обізвався старий батько: „Чого ждєш, небого?”*);

Згну́щати́ся – знущатися над ким-небудь (*Бо москалі – чужі люде, згну́щаються вами*);

Ла́йти – сварити (*Тоді не пита́йте, за що люде ла́ють*);

Муштрува́ти – виховувати (*Муштрує в запечку московського сина*);

Полічи́ти – порахувати (*Полічили, що достали, встали сіромахи*);

Стрива́ти – чекати (*Постривай же, мій голубе!*);

Цура́тися – зневажати (*Хоч ти не цура́йся!*);

Шкандиба́ти – ледве йти (*Іде Катря, шкандибає*).

Притекстові або власне текстові завдання подані таким чином, щоб студенти-іноземці самостійно спрогнозували, про що йтиметься у поемі, а також відповіли на кілька запитань. Ось приклади деяких завдань:

Завдання 5. Прочитайте заголовок, прогляньте швидко текст і скажіть, про що, на вашу думку, в ньому йдеться.

Завдання 6. Виділіть у тексті знайомі слова, які прогнозують його тематику.

Завдання 7. Читаючи поему, підготуйтеся до відповіді на такі запитання:

1. Як ставиться поет до Катерини?
2. Як Ви думаете, чому художній твір має таку назву?
3. Скажіть, як інакше Ви могли б назвати твір і чому?
4. Які почуття викликає поема?

Післятекстові завдання подані для закріплення знань іноземних студентів, а також для перевірки розуміння поеми, наприклад:

Завдання 8. Складіть простий план, за яким можна переказати поему.

Завдання 9. Чи сподобався Вам образ дівчини Катерини? Як склалось її життя після приходу москалів?

Завдання 10. Пригадайте, кому належать ця репліка в тексті:

„Що весілля, доню моя?
А де ж твоя пара?
Де світилки з друженьками,
Старости, бояре?”

Завдання 13. Доповніть таблицю художніх засобів, які використав Тарас Шевченко в тексті.

художні засоби	приклади
епітети	новенька хустиночка
метафори	робити лихо
порівняння	як тополя, стала в полі

Лексичні та граматичні вправи мають навчальний характер, наприклад:

Вправа 1. До поданих застарілих слів і форм доберіть загальноживані літературні відповідники. Складіть з цими словами 5–6 речень.

Осьде, оцей, тойді, нігде, есть, сей, тільки, улица, копа, пес, возлісся, пита, біга.

Вправа 2. Поясніть значення поданих висловів:

- гадки не має;
- не слухати річей;
- закувати в неволю;
- покрита коса;

- вкралося горе;
- псувати мову.

Вправа 3. Від поданих іменників утворіть прикметники.
Лихо, село, родина, вулиця, чумак.

Вправа 4. Виділіть суфікси і префікси у поданих словах і вкажіть, який відтінок значення вони вносять.

Ненька, москалик, серденько, садочок, хустиночка, свитиночка, лебедик, лишенько, жіночка, темнісінький, новенький.

Вправа 5. Запишіть подані у словничку дієслова у початковій формі.

жартуючи	
співаючи	
поблагословила	
лягає	
повалилась	
колише	
загуркотіло	

Вправа 6. Опишіть картину Т. Шевченка „Катерина” за таким планом:

- а) опис зовнішності Катерини;
- б) зображення внутрішнього світу дівчини (емоції, переживання);
- в) опис солдата-москаля (на основі картини та твору);
- г) образ чоловіка;
- д) загальний вигляд картини (кольори, природа).

Описана типологія вправ не вичерпує всіх видів завдань, які можна використати під час опрацювання поеми Тараса Шевченка „Катерина”. Їхня кількість і різноманітність залежить від рівня знань іноземної аудиторії, тривалості опрацювання тексту, виду читання, а також від теоретичної підготовки та практичного досвіду викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гиниатуллин И. А. Обучение чтению на иностранных языках в старших классах / И. А. Гиниатуллин, К. М. Левитан. – Свердловск : Свердл. гос. пед ин-т, 1972. – 62 с.
3. Дяченко С. І. Українська література для іноземних студентів : підручник / С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 312 с.
4. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 152 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 248 с.
6. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. П. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – №1 (864). – С. 63–65.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

**„KATERINA:” A POEM OF TARAS SHEVCHENKO AS EDUCATIONAL
MATERIAL FOR READING IN A COURSE OF UKRAINIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Iryna Rybizant

*Danylo Galytsky National Medical University of Lviv
Department of Ukrainian Studies,
Bichna Pekarska Str., 5, 79010 Lviv, Ukraine
phone.: 032 278 64 46
e-mail: kafukr@i.ua*

The article proposes a system of exercises for teaching reading as a type of speech activity during lessons for foreigners, developed on the basis of the poem “Katerina” by Taras Shevchenko.

Key words: reading as a type of speech activity, pre-reading exercises, exercises while reading, post-reading exercises, lexical and grammatical exercises.

**ПОЭМА ТАРАСА ШЕВЧЕНКО „КАТЕРИНА” КАК УЧЕБНЫЙ
МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО**

Ирина Рыбизант

*Львовский национальный медицинский университет имени Данила Галицкого,
кафедра украиноведения,
ул. Боковая Пекарская, 5, 79010, Львов, Украина
тел.: 032 278 64 46
эл. почта: kafukr@i.ua*

Предлагается система упражнений для учебы чтения как вида речевой деятельности на занятиях с иностранцами, разработанная на основе поэмы Т. Шевченко „Катерина”.

Ключевые слова: чтение как вид речевой деятельности, дотекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, лексические и грамматические упражнения.

УДК 811.161.2'243:82-31(076.6)

РОМАН ЛІНИ КОСТЕНКО „ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО” ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Ірина Телюх, Олександра Антонів

*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: irinatelyuh@mail.ru, antonivl@yahoo.com*

Розглянуто проблеми функціонування художнього тексту у процесі навчання української мови як іноземної (УМІ), проаналізовано принципи відбору навчальних текстів. З'ясовано актуальність вивчення роману Ліни Костенко „Записки українського самашедшого” в курсі української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, текст, принципи відбору навчальних текстів, художній текст, читання як вид мовленнєвої діяльності.

Одним із основних об'єктів дослідження в багатьох науках, таких як мовознавство, методика викладання іноземних мов, за останні роки став *текст*. Тексти дають нам знання, соціальні цінності і норми, спектр різноманітних вражень (включаючи і художні), які накопичені людьми в процесі практичної та теоретичної діяльності. Ці знання потрібні людині для життя в соціумі.

Проблема тексту у навчанні іноземній мові належить до числа найважливіших, оскільки текст є основною одиницею цього навчання. Усе частіше можна почути думку, що текст, а не речення є основною одиницею мовленнєвої діяльності. Тому дуже важливо на будь-якому етапі навчання мови як іноземної вміти відбирати тексти, які будуть основою навчання мови та допоможуть краще зрозуміти культуру країни, мову якої вивчають.

Текст, який пропонують студенту для читання, має відповідати рівню його мовних знань. У зв'язку із цим, звичайно, не можна починати освітній процес із читання текстів, які складні за змістом і мають велику кількість невідомої лексики. Для того, щоб тексти іноземною мовою, які відібрали, відповідали мовним можливостям студента, їх потрібно проаналізувати. Крім урахування професійних та мовних знань студента, а також його інтересів, потреб і ставлення до вивчення іноземної мови, під час укладання тематичних читанок іншомовних текстів треба брати також до уваги специфіку психологічних особливостей студентської аудиторії.

У процесі відбору текстів для читання насамперед варто враховувати професійні знання, адже невідповідність рівня інформації, що міститься в іншомовному тексті, рівню компетентності студента у відповідній сфері знань рідною мовою не лише стане на перешкоді розумінню іншомовного тексту, але й зменшить інтерес до читання іншомовної літератури за спеціальністю й спричинить негативне ставлення до вивчення іноземної мови взагалі. Проблема відбору навчальних матеріалів завжди була і є однією з найскладніших проблем у методиці навчання. Існує безліч підходів до вирішення цієї проблеми: функціональний, ситуативно-функціональний, комунікатив-

ний, статистико-прагматичний та ін. Користуючись різними концепціями відбору навчальних текстів (зокрема концепцією, запропонованою Л. Смеляковою [6: 24]), ми виділили такі принципи відбору художніх текстів:

- а) ступінь естетичного впливу на читача-студента;
- б) соціокультурний потенціал;
- в) обсяг текстового матеріалу.

Найважливішим, на нашу думку, є принцип відбору творів за ступенем (потенціалом) естетичного впливу на читача. Естетична цінність художнього твору як цілісної структури відчувається читачами по-різному, але при цьому є один індикатор – естетичне почуття, або естетичне зворушення, яке виникає після прочитання твору.

Більшість методистів вважає, що іноземну мову варто вивчати як феномен національної культури, як „мовну модель” світосприйняття народу та культури. Це простежуємо у принципі відбору текстів за *соціокультурним потенціалом художніх творів*. Відбір художніх текстів за цим принципом варто проводити з урахуванням факторного аналізу текстів (за кількістю антропонімів, хрононімів, топонімів та ін.), внеску соціокультурної інформації художнього твору у розвиток лінгвокраїнознавчої компетенції студентів та способу презентації соціокультурної інформації у тексті (наявність коментарю) [1: 12].

Дотримання *принципу поступового збільшення обсягу текстового матеріалу* зумовлюється такими факторами:

- розуміння іншомовного тексту значно полегшується, якщо його читають не частинами, а повністю, оскільки механізм повторення вмикається на повну силу: слова, які викликали спочатку деякі труднощі, під час повторного прочитання включаються в прогнозовану здогадку, полегшують розуміння тексту;
- дотримання принципу збільшення обсягу текстового матеріалу унаочнює динаміку розвитку умінь студентів.

Практична реалізація цього принципу зумовлює потребу встановлення одиниці виміру текстового матеріалу. Такою одиницею виміру є *сторінка*. Крім того, художні твори, які пропонують студентам-іноземцям, мають містити нову та відому інформацію, бути не надто абстрактними та специфічними, стимулювати прогнозування та бажання дізнатись якомога більше про культуру країни, мову якої студенти вивчають.

Раціонально побудована система навчання іноземної мови розвиває мислення, допомагає усвідомити особливості структури конкретної іноземної мови, а також глибше зрозуміти особливості рідної мови. Читання тексту, а особливо художнього, для студента-іноземця – це головний і базовий етап для розуміння не лише мови, а й культури країни, якою він цікавиться, в цілому. Інформація, яку отримує студент у процесі читання, розвиває його світогляд, збагачує спеціальні знання. Велика робота пов'язана із розумінням змісту тексту, розвиває навички самостійної роботи, мовну здогадку та антиципацію, формує такі риси характеру як працелюбність, наполегливість, інтерес до вивчення іноземної мови тощо.

Читання є метою та засобом навчання іноземної мови. Це самостійний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує письмову форму спілкування. В. Сухомлинський, досліджуючи причини розумової відсталості, зазначав: „Якщо діти мало читали, мало мислили, то у них складалася структура малодіяльного мозку” [7: 65].

Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, оскільки воно пов'язане зі сприйняттям, тобто рецепцією та розумінням інформації. У процесі читання відбувається осмислення та оцінка інформації, що міститься в тексті. У зв'язку з цим

виділяють *змістовий* та *процесуальний* аспекти діяльності. Змістовий аспект читання залежить від процесуального аспекту та полягає в осмисленні розуміння інформації, яку читають, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту.

Залежно від цільової установки розрізняють ознайомлювальне, вивчальне, переглядове/вибіркове та пошукове читання. Зріле вміння читати передбачає як володіння усіма видами читання, так і легкість переходу від одного виду до іншого залежно від зміни мети отримання інформації з певного тексту. Ознайомлювальне читання є пізнавальним, у ньому предметом уваги стає твір (книга, стаття, розповідь) без установки на отримання певної інформації. Це читання для „себе”, без попередньої спеціальної установки на подальше використання або відтворення отриманої інформації.

Під час ознайомлювального читання основне комунікативне завдання, яке стоїть перед читачем, полягає в тому, щоб у результаті швидкого читання всього тексту отримати з нього основну інформацію, тобто з'ясувати, які питання і як саме вирішуються у тексті, про що саме йдеться у ньому. Воно вимагає вміння розрізняти головну і другорядну інформацію. Для досягнення цієї мети, за даними С. Фоломкиної, цілком достатньо розуміти 75% основного змісту за умови, якщо решта 25% не містить ключових положень, суттєвих для розуміння змісту всього тексту [2: 220].

Вивчальне читання передбачає максимально повне і точне розуміння всієї інформації в тексті та її критичне осмислення. Це вдумливе і повільне читання, передбачає цілеспрямований аналіз змісту з опорою на мовні та логічні зв'язки тексту. Його завдання – формувати у студента вміння самостійно долати труднощі щодо розуміння іноземної мови. Вдумливе читання відбувається повільно — 50-60 слів/хв., а його об'єктом є „вивчення” не мовного матеріалу, а тієї інформації, яку подано в тексті [3: 225].

Мета переглядового/вибіркового читання – одержати загальне уявлення про тему і коло питань, які розглянуто в тексті. Це швидке, вибіркове читання, читання тексту блоками для більш детального ознайомлення з його „фокусуючими” деталями і частинами. Воно також може завершуватися оформленням результатів прочитаного у вигляді повідомлення чи реферату [3: 230].

Пошукове читання орієнтоване на читання газет та літератури за фахом. Його мета – швидко знайти в тексті певні дані (факти, характеристики, цифрові показники, вказівки). Воно спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. Читачу відомо з інших джерел, що така інформація міститься у певній книзі, статті. Тому, виходячи з типової структури цих текстів, він одразу ж звертається до певних частин або розділів, які й піддає пошуковому читанню без детального аналізу. У пошуковому читанні з'ясування інформації не вимагає дискурсивних процесів і відбувається автоматично. Таке читання, як і переглядове/вибіркове, передбачає наявність уміння орієнтуватися у логіко-смислової структурі тексту, вибрати з нього необхідну інформацію з певної проблеми, вибрати і об'єднати інформацію кількох текстів з окремих питань.

Оскільки роман Ліни Костенко, який ми пропонуємо для вивчення в іншомовній аудиторії, є актуальним та містить цінну інформацію для студента-іноземця, його потрібно читати уважно, вдумливо, аналізувати прочитане.

Тому розглянемо детально такий вид читання як *вивчальне* та дослідимо типологію вправ для вироблення умінь і навичок читати художній текст.

За допомогою вивчального читання студент досягає максимально повного і точного розуміння тексту і його критичного осмислення. Однією з цілей такого

читання є формування в студентів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру.

Читання у такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків. Тому є велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитування окремих частин тексту для досягнення якомога точнішого розуміння змісту” [3: 201].

Для того, щоб досягти повного і точного розуміння інформації, викладеної у тексті, студент повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати базові знання з граматики (на морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів. Цей режим читання потребує багато часу та зусиль.

Процес читання не можна відстежити, про його результати свідчить те, зрозумів студент текст чи ні. Однак існують шляхи керування цим процесом.

Навчання читати – складний і тривалий процес, у якому розрізняють три основні стадії:

- 1) формування техніки читання;
- 2) навчальне читання;
- 3) зріле читання.

Перша стадія характерна для початкового і середнього етапів навчання, вона передбачає формування автоматизмів розпізнавання букв, буквосполучень та графічних образів цілих слів, словосполучень. Сформовані автоматизми згодом складають основу навичок читання [4: 132].

Наприклад, студентам пропонують прочитати уривок із роману спочатку усно, потім уголос. Формування навичок і розвиток умінь здійснюється в процесі виконання завдань: *дотекстових, притекстових та післятекстових*. Оскільки для читання роману Ліни Костенко потрібен середній або високий рівень оволодіння українською мовою, то зміст цих завдань відрізняється від змісту подібних вправ, які виконують на початковому етапі.

Завдання *дотекстових вправ* – навчити студента певного обсягу фонових знань, мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики. Складовою частиною цих завдань є два невеликі тексти, складені викладачем.

В одному тексті подано біографічні відомості про письменника; в іншому – інформацію про складний період в історії України, який відображено у творі.

Наводимо приклад першого тексту:

Ліна Василівна Костенко народилася 19 березня 1930 р. у містечку Ржищеві на Київщині в родині вчителів. Згодом родина перебралася до Києва, де майбутня поетеса закінчила середню школу.

Після закінчення середньої школи Ліна Василівна навчається в Київському педагогічному інституті, а згодом – у Московському літературному інституті ім. О. М. Горького. Ліна Костенко була однією з перших і найпомітніших у колі молодих українських поетів, що творили протягом 50–60-х років. Збірки її віршів викликали інтерес у читача й критики, а прозова творчість не тільки закріпила успіх, а й засвідчила справжню зрілість поетеси.

Творчий розвиток Ліни Костенко – поетеси гострої думки і палкого темпераменту – не був позбавлений складних моментів. Обмеження свободи творчої думки, різні заборони в складні політичні часи призвели до того, що досить тривалий час творить Л. Костенко практично не потрапляли у друк. Та саме в ті роки поетеса, незважаючи ні на що, посилено працювала. Її найвідоміші твори: роман у віршах

„Маруся Чурай”, поема „Берестечко”, прозовий роман „Записки українського самашедшого”.

Живе та працює Ліна Костенко в Києві.

Приклад другого тексту:

Період, описаний у романі Ліни Костенко назвали „Помаранчевою революцією”. Помаранчевий – це колір партії, лідером якої був Віктор Ющенко – основний кандидат від опозиції на виборах 2004-го року. Помаранчева революція – низка протестів, мітингів, пікетів, страйків та інших актів громадянської непокорі в Україні, організована і проведена прихильниками Віктора Ющенка. Акція почалася 22 листопада 2004-го року, як реакція на масові фальсифікації, що вплинули на результат виборів. Основним результатом революції було призначення Верховним судом повторного другого туру президентських виборів.

Країнознавчі знання викладач доповнює фоновими і безеквівалентними словами, афоризмами та фразеологізмами, які автор використовує для характеристики героїв. Коментування здійснюється переважно мовою, що вивчається, проте можливе і звернення до рідної мови студента.

На етапі семантизації лінгвокраїнознавчої інформації доцільно широко використовувати відповідну зорову наочність. Первинне ознайомлення студентів з художнім текстом здійснює викладач.

Притекстові завдання. Велику роль у процесі безпосереднього читання твору відіграє методичний прийом, який називають „комунікативним налаштуванням”. Вправи такого типу допомагають спрямувати увагу студентів на одиниці тексту, значущі для його осмислення, пояснити підтекст, допомогти зіставити факти, виділити деталі або реалії, що мають велике смислове навантаження; виявити авторське ставлення до героїв і подій; створити умови для прогнозування змісту тексту і розуміння головної теми, наприклад:

1. Прочитайте текст, розподіліть його на смислові частини, підберіть назву до кожної з них.
2. Прочитайте текст і знайдіть у кожній його частині по одному реченню, які передають головну думку цієї частини.
3. Прочитайте вголос усі дієслова, які передають динаміку розповіді.
4. Прочитайте декілька абзаців тексту, виділіть речення, які передають одну і ту саму думку, речення, в яких зіставляються факти.

Післятекстові завдання спрямовані на перевірку розуміння змісту тексту. О. Никифорова [5] виділяє три можливі стадії розуміння художнього твору: на першій стадії усвідомлюється сюжетна лінія твору, вчинки героїв; на другій – тематика й осмислення характерів дійових осіб твору; на третій – сприймається естетична цінність цього твору. Перевіряючи перший і другий рівні розуміння тексту, Л. Журавльова, М. Зінов'єва пропонують такі завдання.

Короткі відповіді на питання („так” чи „ні”), наприклад:

1. Як Ви гадаєте, події, описані у романі, відбуваються в Україні?
2. Чи мова ведеться від імені чоловіка?
3. Чи можна назвати сім'ю оповідача середньостатистичною?

Пошук відповідей у текстах, наприклад:

1. Знайдіть у тексті підтвердження того, що Україна переживала тяжкий період у своїй історії.
2. Прочитуйте, як головний герой роману долає труднощі у своєму житті.
3. Знайдіть у тексті думку авторки про тогочасну політичну систему України.

Тести на вибір правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів, наприклад:

1. Головний герой роману був...
 - а) учителем;
 - б) програмістом;
 - в) політичним діячем.
2. Ліна Костенко порівнює свій роман з твором:
 - а) „Записки сумасшедшего” Гоголя;
 - б) „Вечори на хуторі поблизу Диканьки” Гоголя;
 - в) „Мертві душі” Гоголя.
3. Головний герой вважає себе ...
 - а) бідняком;
 - б) заможною людиною;
 - в) представником середнього класу.

Пошук у тексті країнознавчої інформації, наприклад:

Знайдіть у тексті прикмети часу і місце дії.

Перевіряючи третій рівень розуміння, викладач пропонує знайти в тексті і прочитати: назви значущих лінгвокраїнознавчих об'єктів (безеквівалентні, фонові, конотативні слова і словосполучення); слова-символи, які автор використовує для вияву своїх патріотичних почуттів; країнознавчі цінні фразеологізми й афоризми; підібрати відповідники у своїй мові до деяких фразеологізмів, афоризмів, конотацій та ін.

Отже, тип вправ, які викладач використовує для повного розуміння тексту (вивчальне читання), змінюється залежно від етапу навчання.

Читання допомагає вдосконалювати вміння усного мовлення: під час читання як уголос, так і мовчки функціонують провідні мовні аналізатори – слухові та мовленнєво-рухові, характерні для говоріння. Уміння читати дає можливість у разі потреби підібрати необхідні друковані матеріали та підготувати їх до усного повідомлення.

Читання іншомовних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує студент-іноземець із іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку політику, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, яку виконує той, хто читає, з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. О. Вдовіна. – К., 2003. – 282 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 2008. – 336 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – 2-ге вид., випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
5. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М. : Рус. яз., 1972. – 186 с.
6. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора) : монография / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1974. – 257 с.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2014

доопрацьована 16.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

**THE NOVEL „DIARY OF A UKRAINIAN MADMAN” BY LINA
KOSTENKO AS TEACHING MATERIAL FOR READING
BY A FOREIGN AUDIENCE**

Iryna Telyukh, Oleksandra Antoniv

*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: irinatelyuh@mail.ru, antonivl@yahoo.com*

The article examines issues of the functioning of a literary text in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. It also analyses principles for choosing teaching texts and the relevance of the novel „Notes of a Lunatic” by Liny Kostenko for a course of Ukrainian as a foreign language.

Key words: Ukrainian as a foreign language, text, principles of choosing teaching texts, literary text, reading literary texts.

**РОМАН ЛИНЫ КОСТЕНКО „ЗАПИСКИ УКРАИНСКОГО
САМАСШЕДШЕГО” КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В
ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Ирина Телюх, Александра Антонив

*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: irinatelyuh@mail.ru, antonivl@yahoo.com*

Рассмотрены проблемы функционирования художественного текста в процессе обучения украинскому языку как иностранному, проанализированы принципы отбора учебных текстов. Акцентируется внимание на актуальности изучения романа Лины Костенко „Записки украинского самашедшого” в курсе украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, текст, принципы отбора учебных текстов, художественный текст, чтение как вид речевой деятельности.

УДК 811.161.2:378.14:659

РЕКЛАМНИЙ ТЕКСТ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД

Вікторія Овдіюк

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульвар Т. Шевченка, 14, кімн. 61, 01033 Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: ovdiyuk@ukr.net*

Розглянуто соціокультурний потенціал україномовного рекламного тексту як навчального матеріалу в курсі української мови як іноземної, досліджено лінгводидактичні принципи добору текстів, подано систему вправ, спрямованих на вироблення вмінь інтерпретувати рекламний текст.

Ключові слова: мова, культура, рекламний текст, соціокультурний підхід, міжкультурна комунікація.

Початок ХХІ століття характеризується зміцненням міжкультурних зв'язків і посиленням інтересом до вивчення соціокультурного мовного контексту. Відмова від традиційно-структурного напрямку в методиці викладання іноземної мови зумовила зміщення акцентів на користь соціокультурного підходу, який „орієнтує на навчання міжкультурного іншомовного спілкування в контексті соціально-педагогічних доміант суспільного миру та згоди, культурознавчої соціологізації та екологізації цілей і змісту навчання іноземної мови” [9: 62]. Навчання мови у світлі антропоцентричної філософської концепції ототожнюється з вивченням соціокультурної реальності, при якому особливої ваги набувають знання про народ, його культуру, національні й духовні цінності, менталітет.

В основі світосприйняття і світорозуміння кожного народу лежить власна система предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем. Свідомість людини завжди етнічно забарвлена, оскільки існують відмінності у мисленні, поведінці, вираженні емоцій представниками різних лінгвокультур, спричинені різними умовами проходження соціалізації. Зауважимо, що запозичення елементів однієї культури іншою не завжди відбувається як механічний процес і не завжди є автоматичним наслідком культурних контактів. Нерідко запозичений елемент культури переосмислюється і набуває нового значення під впливом рідної культури інофонів. Культура має два боки: об'єктивний (культурні інститути й артефакти) і суб'єктивний (психологічні риси культури, тобто цінності і зразки мислення). Осягнення суб'єктивного складника одночасно із засвоєнням лінгвістичних знань є запорукою успішного міжкультурного спілкування. Соціокультурний підхід до навчання іноземної мови передбачає врахування тісної взаємодії мови і культури її носіїв під час занять, результатом чого є формування комунікативної і соціокультурної компетенцій, які „забезпечують використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур” [11: 105].

Питання інтеграції культури у процес викладання іноземної мови цікавить вітчизняних (О. Білик, Р. Гришкова, І. Закір'янова, О. Першукова, В. Топалова) і

зарубіжних (О. Корнілов, Є. Пассов, В. Фурманова, С. Тер-Мінасова, В. Сафонова, П. Сорокін, Дж. Равен, Р. Норвуд) науковців. Сучасні дослідження механізмів оволодіння відповідною культурою під час вивчення іноземної мови (Є. Верещагін, В. Костомаров, Ю. Пассов, В. Сафонова, О. Селіванова), особливостей формування мовної особистості (Г. Богін, І. Зимня, Ю. Караулов, Є. Голобородько) різнобічно висвітлюють проблему формування соціокультурної компетенції. Однак, незважаючи на це, залишається відкритим питання формування згаданої компетенції студентів у процесі навчання української мови як іноземної. Особливої актуальності набула проблема пошуку найбільш ефективних методів і засобів залучення елементів іншомовної культури у процес викладання української мови як іноземної (УМІ).

Зазначимо, що реалізація в навчальному процесі підходів, пов'язаних із взаємодією культур (лінгвокультурологічного, лінгвокраїнознавчого, транскультурного, соціокультурного та ін.), можлива тільки із застосуванням комунікативних методів, коли метою навчання стає повноцінне спілкування в умовах міжкультурної комунікації, тобто „функціонально обумовлена комунікативна взаємодія людей – носіїв різних культурних спільнот” [8: 19]. Комунікативні методи навчання іноземної мови передбачають роботу з навчальним матеріалом з урахуванням соціального і культурного контекстів; використання автентичних зразків усного і писемного мовлення, що відображають систему культурних цінностей носіїв мови; орієнтацію на традиції комунікації, властиві країні, мову якої вивчають. Відповідно, текст розглядають як один з основних компонентів змісту навчання, а читання – як один із найбільш важливих видів комунікативно-пізнавальної діяльності й ефективний метод досягнення іншомовної культури.

Мета статті – розкрити лінгвометодичний потенціал українського рекламного тексту як одного із засобів формування соціокультурної компетенції іноземних студентів на просунутому етапі навчання УМІ.

Правильний добір текстів дає змогу застосувати соціокультурний підхід до навчання іноземної мови. Викладачеві необхідно вибрати актуальні для читання автентичні тексти прагматичного характеру з лінгвокраїнознавчим змістом. Усі ці вимоги задовольняють рекламні тексти. По-перше, реклама як один із факторів соціального життя суспільства найбільш глибоко віддзеркалює не тільки різноманітні аспекти повсякденного життя країни, мова якої вивчається, а й культурні та історичні цінності, світогляд народу – носія мови. По-друге, в рекламних текстах використовують практично всі види інформації, що формують соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови [3: 65]:

- лінгвістична інформація (використання живої, актуальної мови, вживання національно-культурних мовних одиниць, особливо важливих для навчання мови в контексті міжкультурного контакту: фразеологізмів, паремій, стійких словосполучень; залучення всього спектру граматичних явищ і одиниць мови);
- лінгвокраїнознавча інформація (власні назви і реалії);
- паралінгвістична інформація (міміка, жести, поведінка);
- країнознавча інформація (відомості з історії, географії і культури країни-виробника рекламного продукту).

Дослідники зауважують, що реклама є одним із найбільш „педагогічно адаптованих” і доступних викладачам іноземної мови (у нашому випадку української мови як іноземної) видом автентичного матеріалу з яскраво вираженим соціокультурним компонентом [6: 83].

Високий ступінь лінгвометодичної цінності рекламного матеріалу можна пояснити такими характеристиками:

- інформативність та відповідність навчальним і позанавчальним інтересам студентів (віковим, професійним, соціальним, загальнокультурним);
- легкість розуміння, що досягається дублюванням інформації різними виражальними засобами (текст, зображення);
- доступність предметного і метафоричного змісту залежно від категорії студентів та етапу навчання;
- чіткість і простота представленого сюжету чи асоціації;
- лінгвістична своєрідність, що виражається в дотриманні мовних норм, лаконічності текстів при одночасному багатстві асоціативних рядів і конотативних зв'язків;
- лінгвокраїнознавча цінність.

Тексти української реклами, як і будь-які рекламні повідомлення, містять такі одиниці вербального і невербального ряду, що актуалізують соціокультурну інформацію:

- власні назви: назви осіб реального чи уявного світу (герої легенд, казок), топонімічні назви (річок, озер, міст, сіл, гір, парків, вулиць тощо), назви організацій, закладів і компаній;
- лексичні одиниці, що позначають культурні цінності, ідеї, вірування, уявлення;
- афоризми, ідіоми й крилаті вислови, їхні перефразовані варіанти, цитати з літературних творів, пісень тощо);
- зображення дійових осіб, кольорових гам, розміщення частин тексту, шрифтове оформлення й інші екстралінгвістичні фактори, що є носіями культурної інформації і засобом емоційного забарвлення відносин між людьми;
- символи-логотипи, економічна, політична, релігійна символіка і спосіб трактування цих знаків;
- предмети побуту і ритуали як матеріальні характеристики іншомовної культури.

Робота з рекламними текстами в іноземній аудиторії передбачає не лише аналіз граматичних структур і синтаксичних конструкцій, а й розгляд специфічної лексики, лексики з національно-культурним компонентом, що може викликати особливі труднощі в процесі сприйняття і розуміння тексту іноземними студентами. Основним видом роботи з рекламними повідомленнями є аналітичне, або вивчальне читання, з максимально повним і точним виленовуванням інформації, що міститься в тексті, її осмисленням, запам'ятовуванням, відтворенням і оцінкою отриманої інформації за наявності настанови на її подальше використання. Не менш важливим, з огляду на соціокультурний характер рекламних текстів, є вміння інокомунікантів визначати та інтерпретувати культурно-специфічну лексику, що, своєю чергою, вимагає від іноземних студентів уміння користуватися лінгвокраїнознавчими словниками і довідниками, а також створювати з їхньою допомогою культурологічні коментарі до культурних реалій, згаданих у тексті. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference – CEFR) рекламні тексти доцільно залучати на етапі, коли знання і вміння студента-іноземця досягли мінімального рівня зрілого читання, що в системі CERF відповідає рівням B2 і C1.

Результатом роботи з рекламними текстами є формування у студентів уміння виділяти структурно-сміслові компоненти рекламного повідомлення; прогнозувати

тему реклами на основі заголовка (слогана); визначати смислову значущість рекламного повідомлення; прогнозувати загальний зміст тексту; виділяти в тексті лінгвокультурологічні одиниці; формулювати своє ставлення до інформації, що міститься у тексті; адекватно застосовувати у мовленні нові знання.

Смислове сприйняття під час читання тексту іноземною мовою відбувається у три етапи: мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний і контрольно-коригувальний. На основі цього у процесі навчання читання відповідно виділяють три етапи роботи з текстом:

1. Дотекстовий, або підготовчий етап.
2. Текстовий, або ознайомлювальний етап.
3. Післятекстовий, або, стосовно текстів культурологічної тематики, дослідницький етап.

Проілюструємо наведені у нашій розвідці теоретичні положення прикладами текстів україномовної реклами.

Рекламний текст є особливим видом тексту, що певним чином структурований, має комунікативно-прагматичну спрямованість і виконує функцію інформування та впливу, тому потребує специфічного підходу до роботи з ним.

Дотекстовий етап у роботі з рекламним текстом містить, як правило, вступну бесіду, яка розкриває зміст майбутньої діяльності; дослідження низки текстів, що орієнтують студентів і дають змогу отримати уявлення про рекламу як соціальний феномен, а також завдання на антиципацію (здогад, прогнозування змісту тексту за його заголовком чи, у випадку паралінгвістичних текстів, за зображенням). Зважаючи на наявність у рекламних текстах одиниць із національно-культурним компонентом змісту, доцільною і необхідною на цьому етапі роботи є міні-лекція викладача лінгвокраїнознавчого характеру з метою формування чи поглиблення, актуалізації фонових знань іноземних студентів.

На рівнях B2 і C1 студенти вже мають систематизовані знання в усіх галузях української літературної мови, вміють здійснювати аналіз функціонально-стилістичних особливостей мови, характерних для усної і писемної форм мовлення, тому система завдань, зокрема фонетичних і лексико-граматичних, спрямована на коригування і вдосконалення вже наявних у студентів навичок та вмінь.

Серед елементів рекламного тексту найцікавішим з точки зору вербального наповнення є слоган, який акумулює рекламну ідею і забезпечує довготривалий вплив на реципієнта. Л. Білоконенко, зокрема, визначає такі принципи створення слогана: „приємне і доброзичливе ставлення, повторення певних літер у кожному слові, тяжіння до лаконізму і простоти, використання порівнянь, майбутнього часу, гумору, створення відчуття близькості до споживача” [1: 26]. Ці характеристики дають змогу розглядати слогани як підґрунтя для роботи з фонетичним і лексико-граматичним матеріалом. Зокрема, слогани є зручним і перспективним матеріалом для вироблення навичок вимови і коригування вимови голосних, приголосних, деяких звукосполучень і граматичних форм, інтонаційних конструкцій. Наприклад, вимови голосних звуків [a], [o], [y], [u], [i], [e] у наголошеній і ненаголошеній позиціях; вимови нескладового [ŷ]; дзвінких приголосних перед глухими; вимова африкат [дж], [дз]; проривного звука [t] у порівнянні зі звуком [z]; звука [p]; звуків [б], [н], [в], [м], [ф] у кінці слова або складу. На прикладі рекламних текстів можна вдало продемонструвати явище евфонії, або милозвучності, адже однією з найголовніших умов ефективності сприйняття реклами є злагодженість звуків, звукосполучень, мовного потоку в цілому, уникнення важкого для вимови і неприємного для слуху нагромадження звуків.

Наведемо приклади фонетичних і лексичних завдань, які можна запропонувати студентам на дотекстовому етапі роботи. Зауважимо, що фонетичні вправи на просунутому етапі навчання мають рецептивний і рецептивно-репродуктивний характер, а тому можуть використовуватися для самостійної роботи студентів, наприклад:

1. Прочитайте слогани вголос, зверніть увагу на вимову звуків:

а) голосних звуків у наголошеній і ненаголошеній позиціях:

Досконалий вигляд. Досконалий звук. „Sony Ericsson”.

Зелене світло Вашим планам! „ОТР BANK”.

„Skittles”. Спробуй веселку.

Немає кращого способу літати, ніж Lufthansa.

„Вікіпедія”, вільна енциклопедія.

б) звука [p]:

„ECOSILVER”. Срібний стандарт чистоти.

Спеціальне драже „Мерц” – краса зсередини.

“KitKat”. Мені потрібна перерва!

в) шиплячих звуків [ж], [ч], [ш]:

„Whiskas”. Найулюбленіші ласощі для котів.

Gillette. Найкраще для чоловіків.

Нові рішення ЗМІ. Зробимо життя кращим.

Adidas. Неможливе можливо.

Nespresso. Що це?

г) дифтонгів [дж], [дз]:

Yamaha. Народжений, щоб бути лідером.

д) подовжених приголосних звуків:

„NIVEA”. Красиве волосся – захоплює відчуття.

Життя зміниться на краще! „Деприм Форте”.

„Ессенціале Форте Н”. Відновлення печінки клітина до клітинки.

„Олії легке масло” для легкого життя.

Правильне вживання прийменників у – в, з – зі – із.

„Кредитпром банк”. Успіх у майстерності.

Зроблено з любов'ю, зроблено для коханих. „BOSCH”.

Motorola. Інтелект у всьому.

„Roshen”. Ми не знамо, що там у інших і скільки. У нас какао-боби, а також

100 грамів у кожній плитці.

2. Прочитайте вголос рекламні тексти, дотримуйтеся правильної інтонації питального й окличного речень.

Зголоднів? Снікєрсни! (Не гальмує! Снікєрсуй!)

Даруйте радість спілкування! „Київстар”.

„VW Multivan 4Motion”. Проїде там, де інші не зможуть!

„Londa” красить тебе, ти красиш Україну!

„Чумаєк”. Додай яскравого смаку!

Ви маєте вільний час? Ви хочете провести його з комерційною вигодою і відпочити? Телефонуйте! Фірма „Ледань” надасть за найнижчими цінами в Україні туристичні маршрути за кордон.

„Tide”. Ви досі сварите дітей за забруднені речі? Тоді ми йдемо до Вас!

3. Знайдіть у запропонованих текстах лексичні новотвори. Поясніть, як їх утворено.

Футболіємо разом! (реклама „Київстар” під час Чемпіонату світу з футболу).

Не гальмуй, снікерсуй!

Шейканемо, бейбі! „Shake”.

ТигрЮля (передноворічна реклама Ю. Тимошенко).

Снігопарад знижок („Collins”).

Аромоксамит кави „Якобс Монарх”.

Флінтоманія триває („Флінт”).

4. Прочитайте власні назви, які використовують у тексті. Які асоціації вони викликають у вас?

Буковинські Карпати, Львів, „Рошен”, Відень, місто Лева.

„Віденська кав’ярня”. Відчує подих Відня у затишному куточку міста Лева.

Пансіонат розміщений у мальовничому куточку Буковинських Карпат.

„Рошен”. Солодкий знак якості.

„Львівське”. Єднає покоління українців.

5. Прочитайте рекламний заголовок (слоган) і скажіть, чи можна здогадатися, про який продукт йде мова.

Тут живуть щасливі люди (житловий комплекс „Паркові озера”).

Завжди дарує радість! („Кіндер-сюрприз”).

Найніжніше – найменшим (дитяча лінія „Агу”).

6. Подивіться на зображення. Чи повідомляє воно про продукт, який рекламується?

Висловіть свої припущення.



7. Прочитайте рекламний текст і поясніть значення незнайомих слів, не використовуючи словника.

Уяви магію дизайну. Уяви, одного дня дизайн твоєї вітальні кардинально змінився. Ні, ніякого перепланування! Просто нарешті з’явився елемент, який надав інтер’єру справді довершеного вигляду. Заокруглені обриси, плавні лінії, приголомшливе блакитне підсвічування... ти дивишся на нього. І ти хочеш дивитися його знову і знову. З рідкокристалічним телевізором Samsung це легко уявити.

8. Прочитайте рекламний заголовок. Складіть текст до нього.

Невідкладна часу (реклама пральної машини „Miele”).

Текстовий етап спрямований на висвітлення плану змісту і плану вираження, структурно-сміслових компонентів реклами. Цей етап полягає у формальному і комунікативному аналізі реклами. Текстові завдання забезпечують розуміння студентів

прочитаного, тренування мовленнєвих зразків і аналіз контекстуальних зв'язків слів. Наведемо приклади таких завдань:

1. Знайдіть у текстах реклами дієслова у формі наказового способу і сформулюйте правила творення цих форм.

*„Афекшен” – відкрий серце для любові.
Даруйте радість спілкування („Київстар”).
Довіряй „Vanish”, забудь про плями!
„Londacolor”. Сповніть своє життя кольором!
„Chesterfield”. Твори задоволення по-своєму!*

2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому прикметники, визначте ступінь порівняння і поясніть його творення.

*Немає нічого страшнішого, ніж самотність ваших батьків (соціальна реклама).
Легка перемога над найскладнішим жиром („Fair”).
Добре, а з ЛЮКС ще краще (чіпси „Люкс”).
Купуйте краще у найкращих („Велика кишеня”).
Найхрумкіший смак („Siesta”).*

3. Прочитайте рекламні тексти. Знайдіть у них фразеологізми і паремії. Перевірте їхнє значення за словником.

*„Visine”. Поглянь на світ іншими очима.
Коли застуда бере за горло, питайте про справжній англійський „Strepils”.
Береженого Бог береже (реклама страхової компанії).
Як кажуть, краще пізно, ніж ніколи (реклама тренажера Фролова).
Тому, любі жінки, якщо ваш коханий досі не прислухався до наших рекомендацій,
не чекайте з моря погоди, зробіть собі подарунок (реклама парфумів).*

4. Поставте замість крапок слова, запропоновані в довідці.

*„ЕкоМаркет” – економний ...!
„Спортмастер”. Ми робимо ... доступним!
„Садочок”. Твої натуральні ... щодня.
Ми потрібні один одному. „Континент”. Страхова
„Київстар”. Даруйте радість
Довідка: спорт, фрукти, супермаркет, спілкування, компанія.*

5. Доберіть слогани до рекламних текстів.

Я люблю цю землю. Вона робить мене тим, ким я є. Тут моє коріння. Я тримаюся за неї, коли здіймається буря. Вона живить мене і надає мені сили...

*Роздивись собаку. Зніміть три цигарки так, щоб залишилось три квадрати.
Скільки птахів ви бачите?*

*„Чернігівське”! Народжене в Україні.
„Pall Mall”. Над цим варто поміркувати.*

Дослідницький, або післятекстовий, етап спрямований на вдосконалення соціокультурної компетенції і перевірку глибини і точності розуміння змісту рекламного тексту. Післятекстові завдання мають на меті розвиток умінь продуктивного характеру, які дають змогу студентам-іноземцям використовувати отриману інформацію в навчально-комунікативних ситуаціях та в реальному спілкуванні, наприклад:

1. Прочитайте рекламний текст. Дайте відповіді на питання:

- Чи є ця реклама переконливою?
- Які асоціації виникали у вас під час читання тексту?
- Які засоби впливу на споживача використано у повідомленні?

... Проїшов ще один божевільний, переповнений подіями, день. Вечір тихо покидає мій будинок. Метелик, що залетів, постукує по абажуру лампи. Неміцна вечірня кава. Полегшена сигарета. Вранці ми зустрінемося знову: сонце, кава, „Variante”, я і щастя (реклама елітної фінської кухні „Variante”).

2. Спробуйте самостійно скласти рекламні тексти до зображень, використовуючи запропоновані слогани.

3. Як зображення сприяє розумінню інформації рекламного тексту? Поясніть свою думку.

Таким чином, рекламний текст як поширений і доступний комунікативний матеріал слугує для іноземних студентів постійною ілюстрацією „живої” розмовної мови і забезпечує їхній контакт із сучасними культурно-мовними реаліями української лінгвоспільноти. Наявність усього спектра мовних одиниць і явищ дає змогу на матеріалі рекламних текстів поглибити знання норм сучасної української літературної мови і наблизити мовлення студентів-іноземців до природного мовлення носіїв мови. Культурологічний контекст текстів безпосередньо впливає на процес сприйняття і адаптацію в країномовному середовищі. Завдяки зорієнтованості рекламних текстів на різноманітні сфери спілкування інокомуніканти накопичують лексичний матеріал для здійснення успішного спілкування у всіх сферах життя в Україні.

Отже, розуміння автентичних текстів української реклами є важливим кроком до оволодіння іншомовною культурою, адже інформація, закладена у них, цілком відповідає змісту навчання УМІ в контексті соціокультурного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білоконенко Л. Мовний аналіз телевізійного рекламного слогану / Л. Білоконенко // Мандрівець. – 2002. – № 6. – С. 25–26.
2. Григорьева Т. В. Реклама в качестве учебного материала / Т. В. Григорьева // Герценовские чтения. Иностранные языки : материалы конф. (10–12 мая 1995 г.) / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1995. – С. 83–85.
3. Григорьева Т. В. Социокультурный компонент в обучении иностранным языкам / Т. В. Григорьева // Язык и культура. – Томск : Изд-во ТГУ, 1996. – С. 60–68.
4. Ісаєнко А. Аналіз країномовних креолізованих текстів реклами в іншомовній аудиторії / А. Ісаєнко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 232–240.
5. Карамышева Т. В. Реклама как компонент межкультурной коммуникации / Т. В. Карамышева, А. И. Иванченко // Уроки французского языка. – СПб. : КАРО, 2001. – С. 105–136.
6. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. – М. : ЛКИ, 2008. – 280 с.
7. Могучева И. Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории / И. Г. Могучева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 9. – Вып. 29. – С. 186–189.
8. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
9. Формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка : сб. науч. ст. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2003. – 346 с.
10. Хавкіна Л. М. Сучасний український рекламний міф : монографія / Л. М. Хавкіна. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2011. – 352 с.
11. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособ. для вузов / А. Н. Шукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
12. Соціокультурологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 15.02.2014

ADVERTISEMENT TEXTS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A SOCIOCULTURAL APPROACH

Viktoria Ovdiuk

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Institute of Philology,
Department of Ukrainian and Russian Language as Foreign,
Taras Shevchenko Ave., 14, room 61, 01033 Kyiv, Ukraine
phone: 044 239 34 39
e-mail: ovdiyuk@ukr.net*

This article analyses the possibilities of Ukrainian advertisement texts as training material and effective means of teaching within the socio-cultural approach to studying Ukrainian as a foreign language. It also provides variants of exercises forming the ability to interpret the advertisement text.

Key words: language, culture, socio-cultural approach, cross-cultural communication.

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Виктория Овдиук

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
Институт филологии,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
бульвар Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01033 Киев, Украина
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: ovdiyuk@ukr.net*

Рассмотрен социокультурный потенциал украиноязычного рекламного текста как учебного материала в курсе украинского языка как иностранного, исследованы лингводидактические принципы отбора текстов, представлена система упражнений, формирующих умения интерпретировать рекламный текст.

Ключевые слова: язык, культура, социокультурологический подход, межкультурная коммуникация.

УДК 811.161.2'243:82-92(076.6)

**ТЕКСТИ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ НА ЗАНЯТТЯХ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
ДЛЯ ЧУЖОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Галина Бойко

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

Стаття присвячена розвитку вміння студентів-іноземців збагнути публіцистичні тексти різного рівня складності з повним охопленням змісту та викладом його основних положень, а також вивченню і вдосконаленню лексико-граматичних навичок у групах чужоземних студентів нефілологічних спеціальностей різного рівня підготовки.

Ключові слова: публіцистичний стиль, українська мова як іноземна, нефілологічні спеціальності, лексико-граматичні навички.

Чужоземні студенти мову спеціальності засвоюють ще на підготовчому етапі вивчення української мови, коли їм викладають основи точних чи природничих наук.

Вступивши на перший курс технічного вишу, студенти-іноземці упродовж кількох років повинні засвоювати навчальний матеріал – слухати лекції, відповідати на практичних заняттях, працювати з літературою та іншими джерелами, виконувати лабораторні, курсові, зрештою, захищати диплом – українською мовою.

Українська мова стає допоміжним предметом, оскільки чужоземець має давати собі раду з українською науково-технічною термінологією, яка, до слова, ще не до кінця й унормована.

Завдання викладача української мови полягає у тому, щоб полегшити іноземцеві процес опанування науково-технічною мовою – принаймні на рівні науково-популярного тексту, – бо для того, щоб фахово знатися на тій чи іншій термінології, треба бути фахівцем у цій галузі.

Із досвіду викладання УМІ у вищому технічному закладі (НУ „Львівська політехніка”) можемо сказати, що проведення занять на основі тексту чи мікротексту за спеціальністю досить часто є виправданим.

Відразу треба сказати про деякі застереги. По-перше, велику роль відіграє те, як сформовано групи іноземців. Якщо група монолітна, тобто всі студенти в ній навчаються на одному напрямі чи спеціальності, скажімо, на архітектурі, будівництві чи економіці, то, відповідно, з одного боку, легше підібрати тексти, а з іншого, ці тексти можуть бути вже більш вузько спеціалізованими. Якщо ж у групі є студенти з різних спеціальностей, то справа виглядає цілком інакше, – бо треба підшукати текст науково-популярний. Тобто інформація тексту має бути зрозумілою (не на 100%, звісно) і цікавою для всіх студентів.

По-друге, такі тексти потрібно адаптувати, тобто, залишаючи науково-термінологічне наповнення, спростувати виклад інформації, зокрема складні підрядні конструкції, особливо якщо текст призначений для першокурсників.

По-третє, викладач української мови хоч-не-хоч має виявити компетентність у матеріалі, тобто вміти пояснити значення незнайомих для чужоземців слів – у тому числі наукових термінів. Зрештою, це специфіка викладання української в технічних вишах, де викладач часто має справу з науково-технічною термінологією.

Отже, науково-публіцистичні тексти з української мови як чужоземної, призначені для студентів I–III курсів технічних спеціальностей, – це засіб навчання, що сприяє збагаченню лексичного запасу студентів-іноземців, виробленню вміння працювати з перекладним і тлумачним словниками, розвитку чуття мови, глибшому проникненню в лексичну систему мови. Тексти підбирають із різних джерел, опрацьовують і пропонують студентам для навчання відповідно до їхніх інтересів чи актуальності. Тематика текстів з огляду на це може бути найрізноманітнішою й охоплювати різні теми суспільного життя. Матеріал призначений для роботи в аудиторії з різним рівнем початкової підготовки.

Оскільки за програмою Національного університету „Львівська політехніка” для студентів-іноземців не передбачено лекцій з української мови як іноземної, а тільки практичні заняття, то робота на занятті має бути чітко окреслена. Для того, щоб студенти оволоділи українською мовою якнайкраще, зрозуміли основні ідеї складних текстів на абстрактні й конкретні теми, серед них і технічні теми, що стосуються їхньої спеціалізації, могли спілкуватися з носіями мови без напруги для кожної зі сторін, уміли робити чіткі, детальні повідомлення щодо різноманітних питань і змогли викласти свій погляд на проблему, показати переваги та недоліки різних варіантів, навчальний матеріал має супроводжувати такий план:

1. Ознайомлення студентів із темою заняття і текстом.
2. Опрацювання коментаря до тексту.
3. Виконання дотекстових вправ.
4. Вивчальне читання тексту.
5. Виділення інформативних центрів у тексті.
6. Складання плану до тексту.
7. Виписування невідомих слів та укладання словника термінів.
8. Робота з різними типами словників.
9. Обговорення прочитаного матеріалу.
10. Усвідомлення цієї проблеми і намагання виправити власні помилки.
11. Опрацювання граматичних вправ.
12. Повторення граматичних тем.
13. Виконання післятекстових вправ.
14. Самостійна робота студента на занятті за умови корекції з боку викладача.
15. Написання твору-роздуму за поданими питаннями останнього завдання тексту (домашнє завдання).

Для напрямів „Архітектура та будівництво” пропонуємо один із текстів навчального посібника з української мови для чужоземних студентів „Місто Лева” – „Храми Львова: молитва в камені”.

Храми Львова: молитва в камені

Коментар до тексту

каплиця – невелика споруда без вітваря для відправ і молитов (у християн);

конфесія – віровизнання, релігійний напрям;
культовий – пов'язаний з *культ*ом – релігійною обрядовістю;
рабин – керівник юдейської общини, її духовний наставник;
сакральний – священний, той, що стосується культу і ритуалу;
синагога – молитовний будинок юдеїв;
фреска – спосіб живопису водяними фарбами на мокрій штукатурці; твір, виконаний такою технікою;
цїсар – (тут) імператор Австро-Угорщини.

1. Дайте відповіді на запитання.

1. Які напрями в архітектурі вам відомі?
2. Які зразки цих напрямів ви можете назвати?
3. Чи були ви коли-небудь у культових спорудах різних релігій? Яких саме?
4. Яких правил треба дотримуватися, коли приходимо в культову споруду? Чому?
5. У Львові багато храмів різних конфесій. Як ви думаєте, чому це так?

2. Знайдіть відповідності між релігіями та спорудами. Зверніть увагу, що деякі назви можуть повторюватися.

	дзвіниця
	медресе
<i>християнство</i>	каплиця
	собор
<i>їслам</i>	пагода
	хедер
<i>юдаїзм</i>	мечеть
	храм
<i>буддизм</i>	мінарет
	церква
	монастир
	синагога

3. З'єднайте лініями колонки, утворивши словосполучення чи речення.

	вулиці, подвір'я, сквери і квартали.
	камінь та кам'яні плити.
У місті є ...	золото й срібло.
	центральна площа і мальовничі місця.
Матеріали – це ...	мозаїка
	кам'яниці, церкви та храми.
	дерево та тирса.
	мармур і граніт.
	будинки і дерева.

4. Прочитайте речення, запишіть числівники словами.

У Львові, де мешкає понад 750 000 _____ осіб, станом на 2009 _____ рік було 99 _____ християнських храмів, ще в 11 _____ йшли будівельні роботи. 35% _____ жителів міста належать до Української греко-католицької церкви, 11,5% _____ – до Української автокефальної православної церкви, 6 % _____ – до Римо-Католицької церкви.

5. Які романтичні місця є у вашому місті? Чи пов'язані з ними цікаві легенди? Розкажіть таку легенду або історію.

6. Прочитайте текст. Знайдіть і підкресліть у ньому назви культових споруд.

За свою багатотисячолітню історію Львів став домом для багатьох народів. Кожен з них залишив щось на згадку про себе для нащадків: імена одних збереглися в назвах вулиць і кам'яниць, інші збудували цілі квартали... Але, мабуть, найцінніший дарунок наших предків – храми, у каменях яких ніби застигли молитви і прагнення поколінь.

Уважний мандрівник, прогулюючись центром Львова, може вивчати історію за сакральними будівлями, розташованими тут. Кожна епоха, кожний культурний напрям залишили свої сліди у численних храмах.

Львів – місто унікальне: тут є понад 100 християнських храмів різних конфесій (римо- і греко-католицьких, православних, протестантських), культові споруди юдаїстів, мусульман та інших. Усі вони розташовані поруч одні з одними як жива ілюстрація багатонаціональної і багатокультурної історії міста.

Коли років двісті тому мандрівники в'їжджали до Львова з боку Польщі чи Карпат, вони зупинялися, зачаровані: просто перед їхніми очима над будинками і деревами ніби висів у повітрі храм святого Юра – барокове диво із золота і каменю, мов намальоване чарівним пензлем у блакиті неба над містом.

І сьогодні церква Юра височіє над Львовом, як коштовна перлина. Поєднання мальовничого місця на пагорбі й архітектурної майстерності створили унікальну будівлю, яка донедавна була центром греко-католицької церкви в Україні. Тисячі людей відвідують цей храм, щоб схилитися перед величчю Бога.

Старовинний Вірменський собор, захований у переплетенні середньовічних вуличок, зовсім інший: тут немає розкішної барокової краси, але його простора напівтемна будівля сповнена тихої величі. Старовинні мозаїки і фрески початку ХХ століття, дерев'яна різьба на стелі і кам'яні плити на подвір'ї, древня дерев'яна скульптура „Голгофа” – все це залишає незабутній слід у пам'яті. Недаремно римський папа Іван Павло II під час свого візиту до Львова не втримався і змінив запланований маршрут, лише щоб відвідати Вірменську церкву, яка зачарувала його ще в юності.

Свій особливий шарм мають і маленькі церкви і каплиці: Марії Сніжної, Боїмів, Кампанів, Трьох святих... Кожна з них має свою унікальну історію, нерідко з ними пов'язані романтичні легенди.

Так, розповідають, що костел святої Єлизавети побудував австро-угорський цісар Франц-Йосиф на честь бідної дівчини зі Львова, в яку він безмежно закохався. Ця любов не мала майбутнього, тому цісар вирішив на згадку про кохану збудувати храм та назвати його на її честь. Перший камінь костелу було закладено в 1903 році під час

останнього візиту австро-угорського цісаря до Львова (на той час йому було вже 73 роки). Але є ще один цікавий факт: дружину цісаря теж звали Єлизаветою, тому, можливо, храм має саме її ім'я. Ця церква (зараз називається Ольги і Єлизавети) і сьогодні залишається романтичною: вона розташована в мальовничому місці, оточена затишним сквером, і часто біля неї молоді люди призначають побачення.

Драматична історія пов'язана також із будівництвом у Львові синагоги „Золота Роза”. Збудована у XVII ст. синагога стала однією з найбільших і найвеличніших юдейських святинь Східної Європи. Роза Нахманова, прекрасна і розумна дружина рабина, на честь якої і назвали синагогу, виступає в легендах в образі мучениці, що принесла себе в жертву заради порятунку національної святині. На жаль, будівля була знищена під час Другої світової війни.

Ще багато цікавих історій пам'ятають львівські храми. Варто прогулятися вузькими вуличками в центрі Львова і придивитися до кам'яних будівель, щоб почути їхні історії, в яких переплетене небесне і земне, правда і легенди, минуле і сучасне.

7. Поясніть значення слів за допомогою: а) жестів; б) інших слів.

Арка, колона, фасад, фундамент, мозаїка, фреска, купол.

8. Продовжте речення.

1. У Львові є понад сто...
2. Храм святого Юра донедавна був...
3. Під час візиту до Львова Вірменську церкву відвідав...
4. Дерев'яна скульптура „Голгофа” розташована у дворі...
5. Австро-угорський цісар Франц-Йосиф побудував...
6. Прекрасна синагога „Золота Роза” була зруйнована...
7. Львівські храми пам'ятають...

9. Прочитайте інформацію про інші храми Львова. Знайдіть їх на карті міста.

1. *Монастирська церква св. Онуфрія – храм княжих часів. Згідно з легендою, в монастирі зберігався образ Матері Божої, який намалював євангеліст Лука. Згодом ікона стала відомою як образ Матері Божої Ченстоховської. При монастирі були створені архів і бібліотека. У цьому монастирі 1573 року знайшов прихисток Іван Федоров – перший друкар українських книг. Біля монастиря на цвинтарі його й поховали.*

2. *Костел Марії Сніжної, ймовірно, збудовано у XIII ст. Присвята храму Діві Марії Сніжній пов'язана з історією побудови однієї з чотирьох головних базилік Рима – Санта Марія Маджоре, яка була першим європейським християнським храмом, присвяченим Діві Марії.*

3. *Грандіозний храм св. Петра і Павла ордену єзуїтів збудований у 1630 році. Це – одна з найбільших святинь нашого міста і вважається першою пам'яткою архітектури бароко у Львові. Костел може вмістити п'ять тисяч осіб. Вгорі на фронтоні зображений символ ордену єзуїтів – агнець (ягня).*

4. *Латинська Катедрa – пам'ятка XIV-XVIII століть. Від готики через ренесанс, бароко, класицизм до сецесії пройшов свій шлях львівський Латинський собор св. Марії. Усі будівельні періоди залишили свій слід в архітектурі храму, однак переважає готика. Це особливо відчувається в інтер'єрі. Із кін. XVI – початку XVII ст. усередині храму збереглася каплиця Кампіанів – пам'ятка епохи ренесансу.*

5. Домініканський собор – одна з найбільших і найвизначніших будівель у стилі епохи пізнього бароко у Львові, збудована за західноєвропейським зразком. Фасад будівлі вінчає напис Soli Deo Honor et Gloria – єдиному Богові честь і слава. Над віконцем першого поверху можна побачити герб Домініканського ордену: пєс лежить під короною на Біблії, з рота в нього виривається вогонь.

10. Користуючись туристичною картою Львова, а також інформацією з тексту і вправі 9, укладіть маршрут екскурсії „Храми Львова” для своїх друзів з іншого міста або країни. Зверніть увагу, що маршрут має бути коротким, але інформативним та цікавим.

Для досягнення максимального результату у вивченні лексики публіцистичного стилю передусім потрібно ознайомити студентів-іноземців із текстом у вигляді коротких (навіть лаконічних) відомостей про нього. Обсяг цього міні-тексту залежить від ступеня знайомства читачів з темою тексту та інших чинників, що стосуються рівня підготовки та особливостей тих, хто навчається. Текст супроводжують запитання, які дають змогу перевірити його розуміння і спрямувати студента-іноземця на краще усвідомлення теми заняття. Важливою є попередня інформація, яка дає уявлення про конкретний текст, тобто орієнтує іноземного читача у роботі групи. Її подають у формі бесіди, спираючись на навчальні матеріали. Цьому передують скрупульозний аналіз тексту, варто залучати до передтекстової роботи засоби наочності, малюнки-ілюстрації, фото, аудіовізуальні матеріали.

Отже, робота зі студентами-чужоземцями над текстами публіцистичного стилю – це процес, спрямований на глобальне розуміння тексту. Ті, хто навчається, повинні знати всі слова, щоб зрозуміти текст. Потрібно не просто вибрати складні для розуміння слова, а й організувати їх за певними ознаками у лексичні групи і дати конкретні завдання для їхнього опрацювання. Варто намагатися зробити ці завдання різноманітними й цікавими. Деякі актуальні для тексту слова можна подати з лексичним коментарем, водночас для студента має стати звичним під час читання користуватися словником, самостійно з'ясовувати значення незнайомих слів, семантизувати їх з опорою на смисловий здогад (завдяки словотвірній моделі, розумінню в контексті, асоціативному ряду та ін.).

Обов'язково потрібно проаналізувати і граматичні явища відібраного тексту. Доцільно у передтекстові завдання внести ті з них, які потребують пояснення, але не вимагають текстової опори (адже текст студенти ще не починали читати). Часто такі явища важко виокремити власне через те, що вони „живуть” саме в тексті твору, і тому частіше їх переносять у післятекстові завдання.

Структурно-смислові труднощі пов'язані з розумінням змісту тексту загалом, його частин, співвіднесення їх між собою, пошуком смислових зв'язків на рівні речення, абзацу, міжфразової єдності, цілого тексту. Розуміння змісту тексту означає вміння зосереджуватися на головному та прогнозувати розвиток думки, долати мовні труднощі без звертання до словника. Це передбачає оволодіння „стратегією розуміння” твору. Найкраще відповідають цій меті завдання, які пропонують для читання певні уривки твору, важливі для смислового сприйняття.

Методика навчання мови як іноземної для вивчення текстів передбачає також використання новітніх методичних засобів (схем, таблиць, малюнків, фото, анкет, питальників, тестів та ін.) та творчу спрямованість (активізацію знань, залучення до обговорення теми, малювання та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бей Л. Б. Викладання української мови в умовах обмеженого мовного оточення / Л. Б. Бей // Мова і культура : вип.4 / гол. ред. Д. Г. Бурого. – К. : Видав. Дім Д. Бурого, 2002. – Т.5. Ч.1. Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – С. 20–26.
2. Бей Л. Б. Курс ділової української мови для іноземних студентів / Л. Б. Бей // Збірник наук. праць гуманітарних кафедр / ХНТУСГ ім. П. Василенка. – Х., 2005. – С. 37–41.
3. Жовтоніжко І. М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів / І. М. Жовтоніжко, Т. А. Єфімова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2005. – Вип. 9. – С. 142–149.
4. Коваленко Ю. А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов / Ю. А. Коваленко // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 37–42.
5. Корольова С. В. Виховний потенціал уроків іноземної мови в середній школі / С. В. Корольова // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С. 5–9.
6. КРОК – 1 (Рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: Книга для викладача / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 80 с.
7. КРОК – 1 (Рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: Книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 100 с.
8. Круківська І. А. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови / І. А. Круківська // Іноземні мови. – 1998. – № 4. – С. 55–58.
9. Місто Лева: навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів (Рівень В2) / [Г. І. Бойко, І. П. Васишин, Т. В. Гроховська, О. А. Качала, А. В. Моторний, І. П. Юзвяк] ; за ред. І. Карого. – Львів : Львівська політехніка, 2013. – 100 с.
10. Назиров З. Ф. Про створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян / З. Ф. Назиров, Н. І. Ушакова, О. М. Тростинська, О. В. Копилова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки.– Х. : Константа, 2008. – Вип. 12. – С. 176–186.
11. Наука і техніка у сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / [Г. І. Бойко, І. П. Васишин, Т. В. Гроховська, О. А. Качала, А. В. Моторний, І. П. Юзвяк] ; за ред. І. Карого. – Львів : Львівська політехніка, 2012. – 180 с.
12. Сучасна українська літературна мова / за ред. О. Д. Пономарева. – К. : Либідь, 1997. – 399 с.
13. Тростинська О. М. Навчальний комплекс з української мови для іноземців / О. М. Тростинська, Н. І. Ушакова, Л. Б. Бей, І. В. Петров // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки.– Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. – Вип. 16. – С. 232–238.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 16.02.2014

**USING JOURNALISTIC TEXTS IN CLASSES OF
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
FOR FOREIGN STUDENTS WITH NON-PHILOLOGICAL MAJORS**

Galyna Boyko

*National University „Lvivska Polytechnika”,
Department of Foreign Languages,
2 Karpinsky Str., room 301, 79013 Lviv, Ukraine
phone: 032 258 27 53
e-mail: galbojko@gmail.com*

This article is devoted to the development of the ability of foreign students to understand journalistic texts of various levels of difficulty with full coverage of contents and summary of key points, as well as the study and improvement of lexical and grammatical skills in groups of foreign students with non-philological majors who have different levels of language Ukrainian skills.

Key words: journalistic style, Ukrainian as a foreign language, non-philological majors, lexical and grammatical skills.

**ТЕКСТЫ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
ДЛЯ ЧУЖЕЗЕМНЫХ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

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*

Статья посвящена развитию умения студентов-иностранцев понять публицистические тексты разного уровня сложности с полным охватом содержания и изложением его основных положений, а также изучению и совершенствованию лексико-грамматических навыков в группах чужеземных студентов нефилологических специальностей разного уровня подготовки.

Ключевые слова: публицистический стиль, украинский язык как иностранный, нефилологические специальности, лексико-грамматические навыки.

УДК 811.161.2'276

„МИ ВСІ СЬОГОДНІ „УЛЬТРАС“: ЯК НАВЧАТИ РОЗУМІННЯ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧУЖОЇ

Ірина Процик

*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: iprotskyk@yahoo.com*

На матеріалі публіцистичної статті, що стосується останніх політичних подій в Україні, показано, як на заняттях з української мови як чужої навчають глобального розуміння тексту. На прикладах продемонстровано, як можна спрогнозувати ймовірні труднощі в розумінні запропонованого тексту й опрацювати зі студентами важкі випадки ще перед ознайомленням із самим текстом. Показано, як варто семантизувати невідомі чужоземцям лексеми, зокрема слова із соціолекту футбольних фанатів, що трапляються в публіцистичному тексті.

Ключові слова: навчання української мови як чужої, публіцистичний текст, стратегії читання, глобальне розуміння тексту, лексика соціолекту футбольних фанатів, семантизація лексики.

Невід'ємним елементом навчання української мови як чужої є використання на заняттях текстів різних функціональних стилів. Особлива увага до публіцистики, адже тексти із засобів масової інформації дають змогу не тільки ознайомитись з останніми подіями, тобто розвивають пізнавальну активність чужоземців, сприяють збагаченню країнознавчою інформацією про країну та націю, мову якої вони вивчають, а й дають великий простір викладачеві для створення цілої низки завдань для опрацювання різних аспектів мови та закріплення цих знань у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Однією із необхідних навичок для чужоземців є вміння читати написані тексти і розуміти їх, адже всі ми живемо в інформаційному суспільстві і пристосуватися до надзвичайної динаміки сучасного життя може лише той, хто вміє використовувати різні джерела інформації, аналізуючи її. Більшість відомостей із величезного потоку інформації, в якому постійно перебуваємо, отримуємо в друкованому чи написаному вигляді. Здатність розуміти написаний текст чужою мовою є дуже важливим елементом у процесі навчання мови як чужої, бо з такого типу текстами чужоземці стикаються щодня. Уміння розуміти тексти, що їх читають чужоземці, потребує навчання, як і опанування основних видів мовленнєвої діяльності, бо замало лише вміти читати, щоб зрозуміти прочитане. Адже, читаючи, вчимося, отримуємо інформацію, пізнаємо світ. Читання розширює світогляд і збагачує словниковий запас того, хто вчиться. Лінгводидакти однозгідні, що „найбільше вчимося, коли слухаємо і читаємо” [28: 188].

Для навчальних цілей на заняттях із мови як чужої найліпше використовувати оригінальні тексти, тобто написані для носіїв мови, а не створені спеціально для чужоземців. Варто пам'ятати, що добір відповідних текстів потребує зусиль з боку викладача: необхідно присвятити чимало часу для того, аби знайти потрібний текст, ознайомитись із ним, приготувати необхідні пояснення та вправи.

Нерідко виникає необхідність пристосувати текст до рівня знань чужоземців. Це, насамперед, скорочення матеріалу, спрощення синтаксичних конструкцій чи заміна важких слів частіше вживаними синонімами. Треба також стежити за тим, щоб лексика та граматичні конструкції, які є в тексті, не перешкоджали розумінню змісту прочитаного.

Як правило, навчання читання з розумінням тексту доповнюють тренуванням додаткових навичок, наприклад, поповнювати словниковий запас, вивчати певні синтаксичні конструкції чи компоувати текст.

У методиці навчання чужих мов серед написаних текстів, які використовують для навчання, вирізняють: оригінальні публіцистичні тексти, оригінальні офіційно-ділові тексти (ділові папери), оригінальні художні тексти, адаптовані тексти, створені тексти (для опрацювання певних мовних явищ, як правило, творцями цих текстів є автори підручників для чужоземців).

У цій статті буде зосереджено увагу на використанні під час занять із чужоземцями оригінальних публіцистичних текстів.

Для навчання читання публіцистичних текстів та розуміння їх використовують тексти із засобів масової інформації, насамперед матеріали зі щоденних газет, тижневиків, інтернет-видань тощо, в яких подано найсвіжішу інформацію. Публіцистичні тексти часто додатково залучають для ілюстрації вживання певних слововловань, як джерело збагачення лексикою певної тематики або активізації словникового запасу, як зразок того чи іншого жанру або ж як вихідний пункт для проведення дискусії, висловлення припущень, формулювання висновків чи письмової відповіді (короткої або розлогої).

На думку польських лінгводидактів, „тексти з преси варто завжди використовувати на заняттях, навіть тоді, коли вони перевершують мовні можливості учнів. Бо це не лише контакт із живою мовою, а й із реальністю тієї мови. Якщо текст цікавий, то потрібно вибрати лише відповідну техніку опрацювання – це може бути, наприклад, пошук головної думки чи детальної інформації або ж прості відповіді на питання” [26: 126].

Тексти з преси рекомендують використовувати для читання вже на початковому рівні вивчення чужої мови. Методисти радять починати з коротеньких інформаційних повідомлень у засобах масової інформації, оголошень [28: 198].

Для ознайомлення з пресовими текстами (статтями, репортажами, новинами, оглядами, інтерв'ю) використовують стратегію так званого „читання з глобальним розумінням” [27: 130], яке полягає у сприйнятті найголовнішого змісту повідомлення.

Зазвичай публіцистичні тексти, на відміну від художніх, не викликають у чужоземців великих труднощів, тобто вони є нескладними для розуміння. Проте, пропонуючи студентам тексти з преси, викладач повинен бути обережним, аби слухачі не знеохотилися до роботи, коли трапиться занадто важкий текст. Тому необхідно вміти спрогнозувати ймовірні труднощі в розумінні запропонованого тексту й опрацювати складні випадки зі студентами ще перед ознайомленням із самим текстом.

У разі потреби слід подати новий лексичний матеріал, особливо, коли він є необхідним для розуміння змісту тексту. Насамперед варто звернути увагу на ті слова, значення яких є найсуттєвішим для глобального розуміння тексту. Адже відомо, що чужоземці не мусять знати всіх слів для того, щоб зрозуміти прочитане.

Для того, щоб сконцентрувати увагу чужоземців на темі, якій присвячений текст, варто розпочати розмову на цю тему або показати зображення, пов'язане з тематикою тексту.

Процес читання на заняттях із мови як чужої не можна розглядати ні як переклад тексту, ні як детальний мовний аналіз (розуміння кожного слова за порядком), бо йдеться насамперед про те, аби розвинути в чужоземців вміння „розшифрувати” інформацію, закладену в тексті.

Публіцистичний текст може бути і як основним текстом, який присвячений темі заняття, так і вдалим доповненням до стрижневої теми заняття.

Одним із аспектів, які розглядають на заняттях із чужоземцями основного та завершального етапів, є особливості повсякденного спілкування українців, відмінності молодіжного мовлення, специфіка мови окремих суспільних груп, а принагідно й особливості лексики певних субкультур. Тема цікава й потрібна, адже певні слова молодіжного мовлення є незрозумілими не тільки для чужоземців, а нерідко й для носіїв мови. Лексика обмеженого вживання, закономірно, функціонує, здебільшого в усному мовленні, проте й у текстах публіцистичного стилю також трапляються слова, притаманні мовленню тих чи тих суспільних груп, жаргонна та сленгова лексика.

Останнім часом у новинах, особливо в повідомленнях друкованої преси та електронних засобів масової інформації, з'являються відомості про те, що до української національної революції (події в Україні наприкінці 2013 – на початку 2014 року ще називають „Євромайданом”, „Майданом”, „Революцією гідності”, „Єврореволюцією”) активно долучилися групи футбольних фанатів із різних українських міст. Ось заголовки кількох публікацій на цю тему в пресі: „Ультрас ФК „Карпати” їдуть до Києва на мітинг” [5], „Українські ультрас здивували своєю громадянською позицією” [25], „Нашими діями ми можемо змінити Україну, – ультрас” [2], „Ультрас київського „Динамо” і „Дніпра” візьмуть участь у самообороні Євромайдану” [14], „Ультрас „Шахтаря” підтримали Євромайдан і виступили „проти режиму”” [23], „Ультрас „Шахтаря” приїхали на Грушевського” [22], „Харківські ультрас виходять охороняти місцевий Євромайдан” [24], „Активісти Євромайдану у супроводі ультрас провели ходу у Харкові” [1], „Миколаївські футбольні ультрас прийшли підтримати Євромайдан” [9], „Ультрас „Чорноморця” виїхали до Києва для підтримки Євромайдану” [21], „Ультрас „Металурга” будуть захищати запорізький Євромайдан” [16], „Ультрас мариупольського „Іллічівця” також підтримав Євромайдан” [15], „Ультрас „Зорі” виступив за Євромайдан” [13], „Сумські ультрас підтримали Євромайдан” [12], „Сотні одеських ультрас вийшли на захист Євромайдану” [11], „Ультрас „Таврії”, які захищали кримський Євромайдан, забрала міліція” [19], „Ми проти режиму”. Ультрас ФК „Шахтар” офіційно підтвердили готовність захищати донецький Євромайдан від „тітушок”” [7], „Ультрас полтавської „Ворскли” підтримали Євромайдан” [17], „Ультрас херсонського „Кристала” підтримали Євромайдан” [20], „Ультрас „Севастополя” засудили режим Януковича” [18], „Запорізький Євромайдан охороняють ультрас” [6], „Всі українські ультрас за Євромайдан і проти тітушок” [4], „Ми всі сьогодні „ультрас” [8].

Для багатьох несподіваною є така громадянська позиція й активна участь в останніх подіях фанатів – представників субкультури, ставлення до якої в українському суспільстві дуже неоднозначне, а часто й негативне. У цілковитій дезорієнтації може опинитися й чужоземець, читаючи такі повідомлення в ЗМІ, адже в пресовій інформації йдеться про те, що українські фанати взяли на себе обов'язок охороняти мітингувальників у багатьох українських містах, а також забезпечувати порядку в самих містах, що традиційно належить до компетенції правоохоронних органів. Деякі ЗМІ подають інформацію, що правопорядок у багатьох містах України здійснюють футбольні фанати.

Аби допомогти чужоземцям зорієнтуватися в теперішній суспільно-політичній ситуації в Україні, а також збагнути мотиви поведінки українських громадян, зокрема представників молодіжних субкультур, на занятті запропоновано опрацювати такий публіцистичний текст Миколи Несенюка:

МИ ВСІ СЬОГОДНІ „УЛЬТРАС”

Здавалось би, для чого сьогодні про футбол, коли в державі таке відбувається? До чого тут футбол? Навіть дуже до речі. Хоча й не сезон...

Навіть у глухі *брежнєвські* часи мого дитинства і моєї юності, коли люди пошепки розказували *політичні анекдоти*, слухали закордонне радіо під ковдрою, а за *вигук „Слава Україні!”* можна було отримати кілька років тюрми, футбольний стадіон був місцем, де можна було поводитись максимально вільно і голосно кричати, кричати все, що завгодно. Або майже все.

Я прожив у цій країні лише частину свого життя – і більше туди не хочу. Але не лише про мене йдеться. Я не хочу, щоб мої вже дорослі діти жили так, як ми жили в радянський час. Я хочу, щоб вони і їхні ровесники були вільними. А сьогодні ця свобода під загрозою.

До чого тут футбол? А до того, що вперше в нашій футбольній історії найактивніші футбольні вболівальники з усіх (!) кінців України стали на захист свободи. По-різному. Хтось тепер на барикадах у Києві, хтось на майданах своїх міст, хтось просто взяв слово на захист народного протесту. І ніде, я підкреслюю, ніде не було жодного „*троля*”, який би посмів виступити від імені „*фанатів*”, „*ультрас*”, „*хулз*” на захист теперішнього владного режиму, чи який би закликав виступити на захист Віктора Януковича від екстремістів.

Скажете, що для цього треба бути ненормальним! Не скажіть. Ще зовсім недавно в середовищі футбольних фанатів було по-іншому. Серед них траплялись провокатори, які підбурювали молодих і гарячих хлопців на не зовсім добрі вчинки. Тепер провокаторів немає. Бо страшно.

Так, страшно не тільки на куті *Грушевського* і *Паркової*, куди я щодня продовжую ходити на роботу. Доводилось і від каміння ухилитися, і дихати газом, і через дим продиратися, і від „*Беркута*” втікати, і через барикади з мішком перебігати. По-іншому „на передову” не пускають, це по-перше, самому приємно допомогти – це по-друге. Намагався, коли можливо, довше там затриматися. Не для боїв – який із мене боєць? А для того, щоб зрозуміти, що перетворило цих хлопців у моїх очах із хуліганів у героїв.

Одна річ битися на стадіонах чи коло них, ламаючи і розтворюючи все довкола. Інша справа – протистояти здатним на все звіроподібним організаціям у масках і зі щитами. Сам порухував – бігти від барикад до *Європейської* тридцять секунд. Сам бачив – усім не втекти. То чому ж ці вчорашні „*хулігани*” тепер не бояться?

Причин багато. Найголовнішу виокремити важко. Можливо, сміливості додають люди поважного віку, з дивними посмішками, які постійно намагаються бути біля барикад? Можливо, не бояться допомагають дівчата, які носять на барикади канاپки і чай? Можливо, присутність поряд таких самих, як і вони. Не „фанатів”, їх тепер на барикадах меншість (маю на увазі футбольних фанатів). Тому що всі вони зараз там, на морозі, біля *колонати „Динамо”* – фанати. Фанати свободи.

І справа навіть не в дурнуватуму *законі про вхід на футбол за паспортами*, законі, який прийняли разом з цілою купою таких самих дурнуватих законів. Ми ж тепер розуміємо, що свобода – вона або є, або її нема.

Знаєте, різні люди є серед „ультрас”. Але навіть найнеприємніші з них виглядають ангелами на тлі тих, кого привозять на „антимайдан”. Тим точно не потрібна свобода. Але їх меншість. І навіть якщо такі й були серед футбольних фанатів, сьогодні їх там нема.

Сьогодні припинилась *міжклубна ворожнеча вболівальників*. Припинилась тому, що була грою у війну. Тепер війна справжня. І кожне нове повідомлення про підтримку в той чи інший спосіб боротьби за свободу футбольних уболівальників із Харкова, Одеси, Симферополя, Донецька й інших міст підтверджує те, з чого я розпочав – футбол і свобода нероздільні. Зараз ми всі фанати, ми всі ультрас.

Подумайте, адже можна було тихо пересидіти – поки все закінчиться. Сказати, що ми, мовляв, поза політикою, ми з головою по вуха виключно у футболі. Не вдається. Тому що сьогодні бути поза політикою неможливо. А політика сьогодні – це захист свободи.

П’ятий день дивиться *металевий Лобановський* із постаменту на Грушевського на те, що відбувається. Не варто міркувати, як би він до цього поставився. Лобановський залишився для нас світлою плямою часів несвободи, коли футбол його команди нам цю свободу давав. Коли його футбол пробивав вікно в Європу – і змушував європейців нами захоплюватися.

Навіть якщо і сам Лобановський про це не думав, так справді було. І те, що вболівальники „Динамо” та всіх інших українських команд сьогодні по один, по наш бік барикад, доводить: цю свободу не вдається задушити ні на стадіонах, ні на вулицях, ніде [8].

Перед тим, як розпочати розмову, що передуватиме читанню тексту, варто розтлумачити чужоземцям значення слова *ультрас* – ключового поняття, необхідного для розуміння поданого тексту. *Ультрас* – „від латинського *ultra* – який знаходиться поза межами; найбільший, крайній або гранично, дуже, надзвичайно” [3: 1293], *ультраси* (множ.) – це футбольний рух; організовані групи підтримки футбольних команд, які привертають до себе увагу на стадіонах – своїм зовнішнім виглядом, розвішуванням прапорів і транспарантів, співом та оплесками, використанням піротехніки.

Перед читанням тексту варто з’ясувати, що знають чужоземці про українську революцію кінця 2013 – початку 2014 рр., про київський Майдан та Євромайдани в інших містах України, про вимоги мітингувальників та про дії влади щодо них.

Можна запропонувати чужоземцям ознайомитись із поданими вище заголовками статей із преси про підтримку Євромайдану в середовищі футбольних фанатів різних міст, а потім розглянути мапу України та відшукати й позначити на ній згадані міста, щоб побачити географію підтримки української революції з боку фанатів. Варто запитати в чужоземців, чи на їхню думку, на основі отриманих позначень на мапі можна говорити про кардинально різне ставлення до влади представників Заходу і Сходу, Півночі й Півдня України.

Запропонована стаття потребує пояснень, бо в ній трапляються слова на позначення невідомих чи малознаних чужоземцям реалій. Для уникнення труднощів розуміння змісту доцільно зупинитись на коментуванні таких фрагментів тексту:

брежневські часи – 1964–1982 рр. – період, коли при владі в Радянському Союзі, до якого належала тоді й Україна, перебував Леонід Брежнев; час правління Леоніда Брежнева ввійшов в історію під назвою „період застою”, що ознаменувався глибокою системною економічною, соціальною та політичною кризою, а також жорсткою цензурою і переслідуванням будь-якого вільнодумства; для більшості українців, а саме

представників середнього і старшого покоління, на брежнєвські часи припали дитинство, молодість та зрілість;

політичний анекдот – стисле, жартівливе (здебільшого вигадане) оповідання про якусь смішну подію, випадок із політичної сфери, із дотепним, несподіваним чи парадоксальним фіналом; анекдоти висміюють чинний політичний лад, окремих політиків, політичну ситуацію в країні, ставлення влади до народу і народу до влади;

вигук „Слава Україні!” – українське вітання патріотичного характеру, яке використовували в різні періоди української історії ХХ ст. (вояки Української Народної Республіки (1917–1920 рр.), повстанці Холодного Яру, вояки Української повстанської армії (40–50 рр.)) та гасло українських націоналістів; відповіддю на вітання „Слава Україні!” є вигук „Героям слава!”; у 2007 р. футбольні фанати львівських „Карпат” та київського „Динамо” започаткували використання цих вигуків під час футбольних матчів як одну з форм словесної підтримки і як перекличку між ультрас різних клубів; згодом ця традиція поширилась по всіх українських стадіонах; у 2013 р. вигук став неодмінним вітанням на Євромайданах;

троль (слово зі сленгу членів віртуальних товариств) – учасник віртуального спілкування, який розміщує на віртуальних комунікативних ресурсах провокативні повідомлення для створення конфлікту чи навмисно ображає іншого учасника спілкування, порушуючи правила сайту та етику інтернет-поведінки; ініціатор конфліктної ситуації, інтернет-провокатор;

фанат – прихильник спортивної команди;

хулз – хулігани, організовані групи радикально налаштованих фанатів, їх відданість улюбленій команді полягає у застосуванні агресії та вчинення насильства стосовно фанатів інших футбольних клубів;

Грушевського і Паркова – вулиця Грушевського і вулиця Паркова розташовані поблизу площі Європейської та вулиці Хрещатик у Києві; тут 19–23 січня 2014 року відбулося силове протистояння між учасниками української національної революції та загонами спеціального призначення „Беркут” і внутрішніх військ, у результаті якого загинули та були поранені мітингувальники; на Грушевського споруджено барикади;

„Беркут” – підрозділ міліції особливого призначення; створений в Україні у 1992 році; за назву цього спеціального підрозділу силових структур взято найменування хижого птаха беркута (*беркут* – великий хижий птах із породи орлів [3 : 48]);

колонада „Динамо” – вхід на стадіон „Динамо” імені Валерія Лобановського на вулиці Грушевського, 3; він має форму колонади;

закон про вхід на футбол за паспортами – один із пакету законів, які 16 січня 2014 року прийняла Верховна Рада України без обговорення і з порушенням процедури голосування; закони обмежують права громадян та фактично запроваджують в Україні диктатуру; прийняття цих законів призвело до найгострішого силового протистояння, а протести вийшли за межі Києва та охопили всю територію України;

„антимайдан” – організовані акції на підтримку чинної влади та на протигагу Майданові, на які учасників збирають примусово (найчастіше працівників бюджетної сфери) або наймають за гроші;

міжклубна ворожнеча вболівальників – суперництво футбольних фанатів різних клубів на стадіонах; протистояння зазвичай відбувається у словесній формі під час футбольних матчів та рідше після ігор, в бійках агресивно налаштованих фанатських угруповань – хулз;

металевий Лобановський – пам’ятник Валерієві Лобановському – багатолітньому тренеру київського футбольного клубу „Динамо”, під керівництвом якого команда досягла найвищих здобутків як в українському чемпіонаті, так і на європейській арені; бронзовий пам’ятник споруджено у 2003 р. біля входу на стадіон „Динамо”.

Після прочитання статті можна запропонувати чужоземцям кілька питань для обговорення і, водночас, з’ясування того, наскільки вони зрозуміли прочитаний текст. Ось кілька з них:

1. Як Ви думаєте, чому в Україні фанатські угруповання підтримують Майдан?

2. Як, на Вашу думку, у контексті останніх політичних подій в Україні треба розуміти висловлювання ультрас: „Можливо, для когось тільки зараз відкрилися очі на те, що „Беркут” б’є і катує людей, та ми знаємо про це вже давно; ми добре відчули на собі їхні методи, дехто навіть до інвалідності” [2]?

3. Наскільки слушними є слова українського письменника Сергія Жадана на захист футбольних фанатів: „Останні роки постійно доводилось ставати на захист ультрас. На всі закиди, що це, мовляв, екстремісти й хулігани, і що, мовляв, увесь їхній патріотизм є напускним і неглибоким, я завжди згадував улюблених „Братів Гадюкіних”:

Дехто говоре: „Бандити, хулігани.

З тої голоти людей не буде”.

А ми ся подивим, як потреба стане,

Хто полізе в льох, а хто під кулі піде.

І якщо хтось після цього буде говорити мені про хуліганство на стадіонах, я буду згадувати 25 січня, коли харківських жінок та молодь від ймовірної атаки озброєної битами голоти взялися захищати саме ультрас” [2]? Чи є подібні міркування у статті, яку Ви прочитали? Заперечте чи підтвердіть висловлювання Сергія Жадана відомими Вам фактами про останні події в Україні.

4. Солідарність футбольних фанатів – закономірність чи виняток із правила?

5. Чому одним із багатьох факторів майбутньої перемоги української революції називають і ситуацію, коли „практично в усіх великих містах ультрас прийшли захищати мітингувальників від можливих нападів і провокацій” [10]?

6. Як Ви розумієте українську приказку: „Якщо всім народом дмухнути – буря буде”?

Підсумовуючи, варто сказати, що праця з оригінальним публіцистичним текстом на заняттях із чужоземцями повинна розвивати вміння розуміти зміст прочитаного, виявляти в тексті головну інформацію – вловити найважливішу суть повідомлення, а також ознайомитися з відповідними реаліями. У подальшому прочитаний текст має бути стимулом для створення власних усних чи письмових висловлювань чужоземців на цю тему.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Активісти Євромайдану у супроводі „ультрас” провели ходу у Харкові [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/25250205.html> [01.02.2014].
2. Білан Б. Нашими діями ми можемо змінити Україну, – ультрас / Богдан Білан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zik.ua/ua/news/nashymy_diyamy_my_mozhemo_zminyty_ukrainu_ultras [25.01.2014].

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
4. Все украинские ultras за Евромайдан и против титушек [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tennis-betfair.com/public_449-3_ultras.html [6.02.2013].
5. Дождались. Ультрас ФК „Карпаты” едут в Киев на митинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://thekievtimes.ua/society/285285-dozhdalis-ultras-fk-karpaty-edut-v-kiev-na-miting.html> [4.12.2013].
6. Запорожский Евромайдан охраняют ultras [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zp.comments.ua/news/2014/01/26/122220.html> [26.01.2014].
7. „Мы против режима”. Ультрас ФК „Шахтер” официально подтвердили готовность защищать донецкий Евромайдан от „титушек” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ostro.org/general/politics/news/435950/> [24.01.2014].
8. Несенюк Н. Мы все сегодня „ultras” / Николай Несенюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://obkom.net.ua/articles/2014-01/24.1438.shtml> [24.01.2014].
9. Николаевские футбольные ultras пришли поддержать Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niknews.mk.ua/2014/01/25/nikolaevskie-futbolnye-ultras-prishli-podderzhat-evromajdan/> [25.01.2014].
10. Почему мы уже победили [Електронний ресурс]. – Доступно з : <http://geync.livejournal.com/223269.html> [30.01.2014].
11. Сотни одесских ultras вышли на защиту Евромайдана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nr2.ru/odessa/481354.html> [25.01.2014].
12. Сумские ultras поддержали евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fakty.ua/175757-sumskie-ultras-podderzhali-evromajdan> [28.01.2014].
13. Ультрас „Зари” выступил за Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sport-xl.org/news/main/96598-ultras-zari-vystupil-za-evromaydan.html> [24.01.2014].
14. Ультрас киевского „Динамо” и „Днепра” примут участие в самообороне Евромайдана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sports.ru/football/156080492.html> [21.01.2014].
15. Ультрас мариупольского „Ильичевца” также поддержали Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mariupol.in/news/24386/> [27.01.2014].
16. Ультрас „Металлурга” будут защищать запорожский Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://delo.ua/ukraine/ultras-metallurga-budut-zaschischat-zaporozhskij-evromajdan-225454/> [25.01.2013].
17. Ультрас полтавской „Ворсклы” поддержали Евромайдан [Електронний ресурс]. – Доступно з : <http://sport.obozrevatel.com/football/02319-ultras-poltavskoj-vorsklyi-podderzhali-evromajdan.htm> [25.01.2014].
18. Ультрас „Севастополя” осудили режим Януковича, но опровергли официальную поддержку Евромайдана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gazeta.ua/ru/articles/politics/_ultras-sevastopolya-osudili-rezhim-yanukovicha-nopроверgli-officialnyu-podderz/538950 [29.01.2014].
19. Ультрас „Таврии”, защищавших крымский „Евромайдан”, забрала милиция [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://an.crimea.ua/page/news/55841/> [26.01.2014].
20. Ультрас херсонского „Кристалла” поддержали Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://khersonline.net/novosti/obschestvo/19623-ultras-hersonskogo-kristalla-podderzhali-evromaydan.html> [23.01.2014].
21. Ультрас „Черноморца” выехали в Киев для поддержки Евромайдана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dynamomania.com/news/235458-ultras-chernomortsa-vyehali-v-kiev-dlya-podderzhki-evromaydana> [24.01.2014].
22. Ультрас „Шахтаря” приехали на Грушевського [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://espreso.tv/new/2014/01/29/ultras_shakhtarya_pryuykhalu_na_hrushevskoho [29.01.2014].
23. Ультрас „Шахтера” поддержали Евромайдан и выступили „против режима” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prosport-ru.tsn.ua/sport/ultras-shahtera-podderzhali-evromaydan-i-vystupili-protiv-rezhima-345387.html> [24.01.2014].

24. Харьковские ультрас выходят охранять местный Евромайдан [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prosport-ru.tsn.ua/sport/harkovskie-ultras-vyhodyat-ohranyat-mestnyu-evromaydan-345514.html> [25.01.2013].
25. Щур М. Українські ультрас здивували своєю громадянською позицією, – німецький дослідник / Марія Щур [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/25253108.html> [4.02.2014].
26. Dąbrowska A. Co warto wiedzieć: Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie / Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka. – Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010. – 236 s.
27. Majkiewicz A. Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej / Anna Majkiewicz // Inne optyki: Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego / Pod red. Romualda Cudaka i Jolanty Tambor. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001. – S. 125–135.
28. Seretny A. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / Anna Seretny, Ewa Lipińska. – Kraków: Universitas, 2005. – 330 s.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 14.02.2014

прийнята до друку 24.02.2014

„WE ALL ARE ULTRAS TODAY”: HOW TO TEACH UNDERSTANDING A PUBLICISTIC TEXT IN UKRAINIAN AS A SECOND LANGUAGE DURING CLASSES

Iryna Protsyk

*Lviv Ivan Franko National University
Department of Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: iprotsyk@yahoo.com*

On the basis of a publicistic text grounded on the latest political events in Ukraine it has been shown how global understanding of the text is taught during classes of the Ukrainian language. It has been demonstrated on examples how likely difficulties in understanding the given text can be predicted. It has also been shown how students can work up difficult cases long before reading the very article. It has been shown how foreigners should semantize unknown lexemes as well as words from social dialect of football fans which happen in mass media texts.

Key words: teaching Ukrainian as a second language, publicistic text, strategies of reading, global understanding of the text, vocabulary of social dialect of football fans, semantization of vocabulary.

**„МЫ ВСЕ СЕГОДНЯ „УЛЬТРАС“: КАК УЧИТЬ ПОНИМАНИЯ
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Ирина Процик

*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*

На материале публицистической статьи, касающейся последних политических событий в Украине, показано, как на занятиях по украинскому языку как иностранному учат глобального понимания текста. На примерах показано, как можно спрогнозировать возможные трудности в понимании предложенного текста и проработать со студентами трудные случаи еще перед ознакомлением с самим текстом. Показано, как следует семантизировать неизвестные иностранцам лексемы, в том числе и слова из социолекта футбольных фанатов, которые встречаются в публицистическом тексте.

Ключевые слова: обучение украинскому языку как иностранному, публицистический текст, стратегии чтения, глобальное понимание текста, лексика социолекта футбольных фанатов, семантизация лексики.

VI. УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА КОРДОНОМ

УДК 811.161.2:371.3

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УГОРЩИНІ (НА ЗАКАРПАТТІ) У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Степан Черничко, Еніке Товт

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
кафедра філології,
площа Кошута, 6, 90202 Берегово, Україна
тел.: 03141 42 976
ел. пошта: csistvan@kmf.uz.ua, eniko14@kmf.uz.ua*

Розглянуто історію і мовнополітичний контекст вивчення української мови як іноземної (нерідної) у період від 1939 по 1944 рр. на Підкарпатській території (сучасне Закарпаття) Угорського Королівства. Коротко представлені та аналізовані граматики, підручники української мови цього періоду.

Ключові слова: українська мова як іноземна, Закарпаття, руська мова, русинська мова.

2 листопада 1938 р. Перший Віденський арбітраж повернув до Угорщини південні рівнинні райони сучасного Закарпаття, де більшість населення становили угорці. Значно більша північна та східна частини краю, де переважно проживало слов'янське населення, знову стали частиною Угорщини внаслідок військової операції в середині березня 1939 р. [9; 37; 45].

Розпорядження прем'єр-міністра №6200 „Про впорядкування управління Підкарпатської території” було прийняте на засіданні уряду 23 травня 1939 р. І хоча питання автономії місцевого слов'янського населення протягом цього періоду розглядалося неодноразово [44; 45], цей передбачений як тимчасовий адміністративний устрій проіснував аж до весни 1944 року, коли край оголосили територією воєнних дій.

Території зі слов'янською більшістю не включили до угорської системи комітатів, їх об'єднали у спеціальне окреме адміністративне утворення з центром в Ужгороді – Підкарпатський регентський комісаріат на чолі з регентським комісаром [37: 268].

Серед перших завдань, якими опікувалася угорська влада, було й питання мови. Угорська влада поставила за мету розвиток освіти руською (українською) мовою [48: 382–383]. Накази Міністерства релігії та освіти №58701 1941 р. та №85000 від 1943 р. передбачали, що на територіях зі змішаним національним складом у державних школах з угорською мовою навчання потрібно запровадити два уроки на тиждень для вивчення мови місцевої більшості [55: 44]. У випадку Закарпаття це означало, що руську мову вивчали і в школах з угорською мовою навчання в обсязі дві години на тиждень [49: 41].

Державне управління регіоном здійснювалося згідно з наказом прем'єр-міністра №6200/1939. Цей документ серед іншого запроваджував у краї офіційну двомовність. Згідно з пунктом (1) § 11 наказу, „на території Закарпаття офіційною мовою держави є угорська та угроруська”. В абзаці (2) йдеться про необхідність „офіційного перекладу на „угроруську” мову законів” [50: 528–534]. Для практичного виконання розпоряджень про двомовність у державних установах на Підкарпатській території з

29 липня 1939 р. щонеділі почала виходити офіційна двомовна газета місцевої адміністрації „Подкарпатский Вѣстникъ” / „Kárpátaljai Közlöny”. У часописі постанови та офіційні документи Регентського комісаріату публікували двома мовами: тексти в лівій колонці угорською, а в правій – руською мовами [45: 169].

Офіційну двомовність підтверджують також і розпорядження прем'єр-міністра №5800 та №18136 від 1939 р., згідно з якими „угроруська” (українська) мова на Закарпатті є не мовою національної меншини, а другою державною мовою. Постанова №5800 регулювала використання руської (української) мови в судочинстві [50: 544]. З осені 1939 р. угорська влада почала замість терміна „угроруська” народна мова, який часто вживали ще наприкінці XIX – на початку XX ст., використовувати термін „рутенська”.

Згідно з постановою військового відомства від 9 серпня 1939 р., у тих загонах, де кількість воїнів з рідною „рутенською” мовою перевищувала 50% особового складу, мовою загону була ця мова (мовою управління і далі залишалася угорська). Офіцери, які служили на Закарпатті, мали протягом року вивчити мову місцевого населення. Для цього в 1943 р. для курсантів Військової академії були видані підручники з русинської мови [51].

Службовців зобов'язували вивчити другу державну мову. Для цього відділ освіти Регентського комісаріату в 1939 р. видав навчальний посібник на 205 сторінок „Практичний посібник з угроруської мови” [53], до якого у 1940 р. з'явився і додаток [57]. Також було видано „Посібник для спілкування з руськомовним населенням” [58]. Крім цього, починаючи з 1939 р., організовували курси для вивчення мови для службовців та жандармів. Для вчителів, що приїхали з інших регіонів держави і не володіли мовою місцевого слов'янського населення, організували курси для вивчення мови. Тим, хто працював у школах з неугорською мовою навчання, додатково нараховували 30 пєнге в місяць [45].

Службовці мали складати іспити на знання русинської мови. Регентський комісар Міклош Козма особистим прикладом стимулював вивчення мови, а жандармам навіть пообіцяв премії за успішне оволодіння мовою місцевого населення. Сам комісар під час призначення на посаду дав обіцянку вивчити руську та румунську мови та незабаром розмовляти з рутенцями їхньою рідною мовою [56: 727]. „Працюючи з народом, чиновник має спілкуватися мовою народу, – говорив Козма. – Необхідно, щоб народ мав можливість звертатися в установи своєю мовою. Службовців Закарпаття зобов'язую, щоб вони якомога швидше вивчили народну мову тієї території, де працюють. Протягом короткого часу з рутенським народом – як тільки освіжу і вдосконалю попередні знання – говоритиму по-рутенськи, мова німецької меншини для мене не проблема, а румунську мову вивчу настільки, щоб у найнеобхідніших справах з нашими румунськими синами розмовляти їхньою мовою” [цит. за 43: 258].

Улітку 1940 р. в Ужгороді регентський комісар видав „Граматику угрорусского языка для средних учебных заведений” [18]. Редколегію очолював Олександр Ільницький, головний радник регентського комісара Жігмонд Перені. У листі до прем'єр-міністра Пала Телекі регентський комісар зазначив, що граматика, „з одного боку, зупинить мовну боротьбу на Закарпатті, яка триває вже понад два десятиліття (і яку часто штучно підігрівала чеська влада), і таким чином дасть рутенцям можливість далі спільно розвивати рідну мову, з іншого – поставить бар'єр перед відчужувальним впливом, який відчувався внаслідок користування іноземними (українською, великоруською) мовами” [цит. за 54: 144; також див. 42: 37]. У часописі „Карпатска

Недѣля” (від 15 липня 1940 р.) наголошувалося на тому, що граматики у питаннях фонетики та орфоєпії бере за основу місцеву вимову, схожим принципом користувалися автори, працюючи і над розділами лексики та синтаксису.

Передмову до видання написав начальник відділу релігії та освіти Юлій Марина, тому видання багато хто називав „граматикою Марини”. Сам Ю. Марина так і згадує її в мемуарах, написаних у Сполучених Штатах Америки: „граматика Марини” [54: 143]. Автор передмови окремо зупинився на „мовних” правах місцевих русинів, підкреслив значущість граматики та висловив думку про необхідність повернутися до принципів, які містяться в граматиках, виданих А. Волошином у 1907 та 1919 роках. А. Волошин, який пізніше підтримував український політичний та мовний напрям, на початку ХХ ст. видав низку граматик [11; 13; 14; 15] та дві абетки [10; 12], які наповнив численними елементами місцевих говорів [7; 26: 158–159; 30: 390, 31: 214; 39: 32; 35: 30; 41: 338]. Особливо вагому роль відіграла у викладанні руської/рутенської (української) мови для угорського населення угорськомовна граматика Волошина [11], яка перший раз була видана в 1907 р. Вона стала зразком для інших граматик, у тому числі – для „граматики Марини”.

Наказ №8888/1940 від 20 серпня 1940 р. передбачав обов’язкове використання „граматики Марини” в підкарпатських освітніх закладах, починаючи з 1940–1941 навчального року.

Однак ця граматика, яка до того ще й отримала численну критику [17; 32; 33; 34], не змогла вирішити ні проблеми стандартизації та кодифікації, ні проблеми викладання мови в школі. Тому вже у найближчий час світ побачила нова руська граматика.

У 1941 р. з’явилася нова „Грамматика руського языка” Івана Гарайди [16]. Ця книга обсягом 143 сторінки не є ні власне граматикою, ні підручником. Зокрема, в ній нема певних розділів описання мови (наприклад, словотвору). А використанню безпосередньо для освітніх цілей стояла на заваді відсутність, наприклад, розділу про правопис. Після виходу в світ граматики Гарайди слугувала для написання офіційних текстів руською (українською) мовою на Закарпатті, зокрема, під час перекладів для „Подкарпатского Вѣстника”. Ця граматика слугувала кодифікованою основою на практиці й для більшості інших часописів, що виходили в цей час у регіоні руською мовою [36: 428].

Регентський комісар окремим розпорядженням зробив використання граматики Гарайди обов’язковим, а наказ міністра релігії та освіти № 27.300 від 1941 р. визнав її офіційною граматикою.

Проаналізувавши мову граматики І. Гарайди, доходимо несподіваного висновку. Хоча в місцевих слов’янських діалектах до сьогодні спостерігається сильний вплив угорської мови (передусім у лексиці, але також і на інших рівнях мови [1; 2; 3; 4; 5; 6; 20; 22; 23; 25; 27; 28; 29; 46]), однак мова граматики Гарайди практично не відображає наслідків контактування з угорською мовою [19; 21; 24: 190; 32: 245–248]. Набагато менше вдалося авторові позбутися впливу норм російської літературної мови, тому будова речень тексту граматики дуже схожа до російського синтаксису [19; 24; 32; 35: 54]. Й. Дзензелівський [19: 154] вказує й на те, що серед мовних явищ, кодифікованих Гарайдою, нема жодного такого, ізголоса якого не виходила б за межі тогочасного (і сучасного) Закарпаття [32: 245–248].

На підставі наказу №133200/IX з вересня 1939 р. в підкарпатських школах угорську мову вводили як обов’язковий предмет. А в гімназіях з угорською мовою

навчання обов'язковим стало вивчення руської мови на основі згаданих граматик. За винятком рідної та латинської мов, „русинська” була єдиною мовою, яку вивчали в угорськомовних освітніх закладах.

У першій половині ХХ ст., й особливо у період між 1939 та 1944 роками, мову та культуру місцевого слов'янського населення і політично, і матеріально підтримували як центральна, так і місцева угорська влада на Закарпатті [8; 32; 33; 34; 38; 45: 157–192]. Мова більшості населення регіону (називаймо її хоч руською/рутеньською/русинською, хоч українською) паралельно з угорською стала у цей період офіційною на Закарпатті.

Отже, у 1939–1944 рр. на Закарпатті склалася парадоксальна ситуація: хоча на офіційному рівні використання (галицького варіанта) української мови угорська влада забороняла, однак мова місцевого слов'янського населення (як би не називати її) мала значну державну підтримку і статус офіційної (практично другої державної), її викладали у навчальних закладах з угорською мовою навчання на постійній основі, й обов'язково викладали для державних службовців, учителів, жандармів, офіцерів. Узагальнюючи питання мовної війни першої половини ХХ ст. Закарпатського регіону, Ю. Шевельов стверджує: „Мовний хаос, ясні річ, існував, але не слід надавати йому занадто великого значення. Три позірно групи – русини, українці й росіяни – в дійсності не стояли так далеко одна від одної, як може видатися з полемічних статтів. Чистою літературною українською мовою не видавалося майже нічого, літературною російською дуже мало, переважно твори авторів немісцевого походження. Практично все друковане мало в собі елементи місцевих говірок, різниця полягала в питомій вазі тих домішок. З цього погляду відмирання традиційної форми „русинської мови” залежало не від того, що вона синтезувалася в різних текстах з іншими мовами. Це був закарпатський спосіб переходу до справжньої літературної мови, чи то української, чи російської” [40: 254].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балецкий Э. Венгерские заимствования в лемковском говоре села Комлошка в Венгрии / Э. Балецкий // *Studia Slavica* – 1958. – № IV. – С. 23–46.
2. Балецкий Э. О некоторых венгерских заимствованиях в украинском языке / Э. Балецкий // *Studia Slavica*. – 1963. – № IX. – С. 337–386.
3. Барань Є. Лексичні гунгаризми у творах українських письменників Закарпаття / Є. Барань // *Українська мова*. – 2009. – № 2. – С. 56–69.
4. Барань Є. Угорсько-українські міжмовні контакти на помежів'ї їх етнічних територій (вплив угорської мови на лексику творів закарпатських письменників) / Є. Барань // ТЕКА. Commission of Polish-Ukrainian cultural ties. – 2010. – № V. – С. 24–31.
5. Барань Є. Дослідження українсько-угорських міжмовних контактів у Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II / Є. Барань, С. Черничко // *Acta Beregsasiensis*. – 2009. – № 1. – С. 91–112.
6. Барань-Комарі Є. До питання про гунгаризми у народній мові карпатоукраїнців (русинів) Закарпаття / Є. Барань-Комарі // *Studia Russica*. – 2005. – № XXII. – С. 115–129.
7. Белей М. До характеристики еволюції поглядів Августина Волошина як граматиста і методиста мови / М. Белей // *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства* : зб. наук. праць. – 2010. – № 14. – С. 5–10.
8. Берегсасі А., Державний статус української/русинської (руської) мови на Закарпатті у ХХ столітті / А. Берегсасі, С. Черничко // ТЕКА Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych PAN Oddział w Lublinie. – 2012. – № VII. – С. 27–38.

9. Вегеш М. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / М. Вегеш, Ч. Фединець. – Ужгород : Поліграфцентр „Ліра”, 2010. – 716 с.
10. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія. – Унгварь : Уніо, 1906. – 112 с.
11. Волошин А. Gyakorlati kisorosz (rutén) nyelvtan / А. Волошин. – Ungvár : Unio Könyvnyomda Részvénytársaság, 1907. – 132 с.
12. Волошин А. Азбука и перва чытанка для первого класа народніх школ на русском язиці / А. Волошин. – Унгварь : Уніо, 1913. – 122 с.
13. Волошин А. Методическая грамматика карпато-русского языка для народных школ. Для I и II классов народной школы / А. Волошин. – Ungvár : Unio Könyvnyomda Részvénytársaság, 1919. – 112 с.
14. Волошин А. Методическая грамматика карпаторусского языка для народных школ / А. Волошин. – Ungvár. 1899. – 32 с.
15. Волошин А. Методическая грамматика угро-русского литературного языка для народных школ. Матеріаль II-го класса народной школы / А. Волошин. – Ungvár : Szt. Bazil Társulat, 1901. – 32 с.
16. Гарайда И. (Harajda J.) Грамматика русского языка / И. Гарайда. – Ungvár : Kárpátaljai Tudományos Társaság, 1941. – 143 с.
17. Геровский Г. Разборь грамматики угрорусского языка / Г. Геровский, В. Крайняниць. – Унгварь, 1941. – 78 с.
18. Грамматика угрорусского языка для средних учебных заведений. – Ungvár: Kárpátaljai Területi Kormányzó Biztosi Hivatal, 1940. 114 old. (Ужгород, Регентський комісаріат Підкарпатської території, 1940. – 96 с.
19. Дзедзелівський Й. Гарайда як філолог / Й. Дзедзелівський // Acta Hungarica. – 1996/1997. № VII/VIII. – С. 144–167.
20. Дзедзелівський Й. До питання про мадяризми в говорах Закарпатської області. На матеріалах Лінгвістичного атласа. Част. I. / Й. Дзедзелівський // Доповіді та повідомлення УжДУ. Серія філології. – 1959. – № 2. – С. 61–64.
21. Дзедзелівський Й. І. А. Гарайда як філолог і громадський діяч / Й. Дзедзелівський // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. – Ужгород : Патент, 1993. – С. 142–156.
22. Дژه Л. Деловая письменность русинов в XVII–XVIII веках. Словарь, анализ, тексты / Л. Дژه. – Nyíregyháza : Bessenyei György Tanárképző Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 1996. – 336 с.
23. Дژه Л. К вопросу о венгерских заимствованиях в закарпатских памятниках XVI–XVIII вв. / Л. Дژه // Studia Slavica. – 1961. – № VII. – С. 139–176.
24. Капраль М. Языковая ситуация в Подкарпатье 1938–1944 гг. / М. Капраль // Slavica Tartuensia. – 2008. – № VIII. – С. 178–195.
25. Капраль М. Язык подкарпаторусинский / М. Капраль, И. Поп // Энциклопедия Подкарпатской Руси. – Ужгород : Изд-во В. Падяка, 2001. – С. 425–430.
26. Левенець Ю. Закарпаття в етнополітичному вимірі / Ю. Левенець та ін. – К. : ІППЕНД ім. І. Ф. Кураса, 2008. – 682 с.
27. Лизанец П. Венгерско-украинские межъязыковые связи. Венгерские заимствования в украинских говорах Закарпаття / П. Лизанец. – Budapest : Akadémiai Kiadó, 1976. – 682 с.
28. Лизанец П. Мадьяризм / П. Лизанец // Українська мова. Енциклопедія. – К. : Вид-во „Українська енциклопедія” ім. П. Бажана, 2000. – С. 298.
29. Лизанец П. Атлас лексичних мадяризмів та їх відповідників в українських говорах Закарпатської області УРСР / П. Лизанец. – Ужгород, 1979. – 412 с.
30. Магочій П. Р. Історія України / П. Р. Магочій. – К. : Критика, 2007. – 640 с.
31. Магочій П. Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848–1948) / П. Р. Магочій. – Ужгород : Поличка „Карпатського краю”, 1994. – 176 с.
32. Мозер М. Прощання з українством: декілька завваг про мовну історію русинів за влади Міклоша Гортія / М. Мозер // Humaniora: Slavica Tartuensia. – 2011. – № IX. – С. 231–251.

33. Мозер М. Українці на шляху до нації з власною мовою: критичні зауваги до історіографії української мови / М. Мозер // Україна. Процеси націотворення. – К. : Вид-во „К.І.С.”, 2011. – С. 111–123.
34. Мозер М. Шляхи „українізації”: Підкарпаття за міжвоєнної доби – перші граматики української мови / М. Мозер // In memoriam István Udvari (1950–2005). – Nyíregyháza : Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 2011. – С. 247–276.
35. Плішкова А. Русинський язык на Словенску (Короткий нарис історії і сучасности) / А. Плішкова. – Пряшів : Світовий конгрес Русинів, 2008. – 204 с.
36. Поп И. Энциклопедия Подкарпатской Руси / И. Поп. – Ужгород : Изд-во В. Падяка, 2001. – 432 с.
37. Хроніка Закарпаття 1867–2010 / Kárpátalja évszámokban 1867–2010. – Ужгород : Говерла, 2011. – 408 с.
38. Черничко С. Політичний статус української/руської мови на сучасній території Закарпаття у першій половині ХХ століття (1901–1946 рр.) / С. Черничко // Семантика мови і тексту. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. – С. 670–672.
39. Чучка П. Питання літературної мови в Карпатській Україні / П. Чучка // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. – Ужгород : Патент, 1993. – С. 30–38.
40. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус / Ю. Шевельов. – К. : Сучасність, 1987. – 208 с.
41. Юсип Ю. Августин Волошин і мовна дискусія 20-их років ХХ ст. / Ю. Юсип // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. – Ужгород : Патент, 1993. – С. 338–342.
42. Botlik J. Közigazgatás és nemzetiségi politika Kárpátalján. II. kötet / J. Botlik. – Nyíregyháza : Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 2005. – 444 c.
43. Brenzovics L. Kozma Miklós: Kárpátalja visszavétele. Napló / L. Brenzovics. – Ungvár : KMKSZ, 1999. – 144 c.
44. Brenzovics L. Nemzetiségi politika a visszacsatolt Kárpátalján 1939–1944 / L. Brenzovics. – Ungvár : Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, 2010. – 204 c.
45. Csernicskó I. Államok, nyelvek, államnyelvek: nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010) | I. Csernicskó. – Budapest : Gondolat Kiadó, 2013. – 575 c.
46. Csopey L. Magyar szók a rutén nyelvben / L. Csopey // Nyelvtudományi Közlemények. – 1881. № XVI. – С. 270–294.
47. Dezsó L. A XVI–XVIII. századi kárpátukrán nyelvemlékek magyar jövevényszavai. Nyelvtudományi Értekezések 128. szám / L. Dezsó. – Budapest : Akadémiai Kiadó, 1989. – 99 c.
48. Fedinec Cs. A kárpátaljai magyarság történeti kronológiája 1918–1944 / Cs. Fedinec. – Galánta–Dunaszerdahely : Fórum Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 2002. – 536 c.
49. Fedinec Cs. A magyar közoktatás és tankönyvkiadás helyzete Kárpátalján 1938 és 1961 között / Cs. Fedinec // Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. – Budapest : Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 1996. – С. 39–46.
50. Fedinec Cs. Iratok a kárpátaljai magyarság történetéhez 1918–1944. Törvények, rendeletek, kisebbségi programok, nyilatkozatok / Cs. Fedinec. – Somorja–Dunaszerdahely : Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 2004. – 664 c.
51. Gönczy L. Ruszin nyelvkönyv a M. Kir. Honvéd Akadémiák részére / L. Gönczy. – Budapest, 1943. – 72 c.
52. Lizanec P. Magyar–ukrán nyelvi kapcsolatok (A kárpátontúli ukrán nyelvjárások anyagai alapján) / P. Lizanec. – Uzshorod : Uzshorodi Állami Egyetem, 1970. – 249 c.
53. Magyarorosz nyelvgyakorló könyv. – Ungvár : Kárpátaljai Területi Kormányzói Biztosi Hivatal Tanügyi Osztálya, 1939. – 205 c.
54. Marina Gy. Ruténsors – Kárpátalja végzete / Gy. Marina. – Nagyszőlős : Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, 1977/1999. – 216 c.
55. Nádor O. Nyelvpolitika és oktatás – történeti háttérkép / O. Nádor // Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép. – Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2011. – С. 21–55.

56. Ormos M. Egy magyar médiavezér: Kozma Miklós. Pokoljárás a médiában és a politikában I–II. kötet / M. Ormos. – Budapest : PolgArt Könyvkiadó, 2000. – 843 c.
57. Pótfüzet a kárpátaljai területi kormányzói biztosi hivatal tanügyi osztálya által 1939. évben kiadott Magyarország nyelvgyakorló könyvhöz. – Ungvár : Állami Nyomda, 1940. – 13 c.
58. Segédlet az orosz nyelvű lakossággal való érintkezéshez. – Ungvár : Kárpátaljai Tudós Társaság Nyomdája, 1942. – 48 c.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014

доопрацьована 13.02.2014

прийнята до друку 17.02.2014

TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HUNGARY (IN TRANSCARPATHIA) DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

István Csernicskó, Enikő Tóth

*Ferenc Rakoczy II Transcarpathian Hungarian Institute,
Department of Linguistics,
6 Kossuth Square, 90202 Berehove, Ukraine
phone: 03141 42 976
e-mail: csistvan@kmf.uz.ua, eniko14@kmf.uz.ua*

The paper presents the history of teaching Ukrainian as a foreign language and the context of language policy in the years from 1939 to 1944 in Transcarpathia (under the Hungarian Kingdom). It briefly analyses Ukrainian grammar and course books used during this period.

Key words: Ukrainian as a foreign language, Transcarpathia, language teaching.

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЕНГРИИ (НА ЗАКАРПАТЬЕ) В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Степан Черничко, Энике Товт

*Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II,
кафедра филологии,
площадь Кошута, 6, 90202 Берегово, Украина
тел.: 03141 42 976
эл. почта: csistvan@kmf.uz.ua, eniko14@kmf.uz.ua*

В статье рассмотрена история изучения украинского языка как иностранного (неродного) в период от 1939 по 1944 г. на Подкарпатской территории (современное Закарпатье) Венгерского Королевства в контексте языковой политики. Кратко представлены и проанализированы грамматики, учебники украинского языка данного периода.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, Закарпатье, русинский язык.

УДК 811.161.2'243:378.4.016(497.521.2)

**ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
В ЗАГРЕБСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
(СУЧАСНИЙ СТАН І РОЗВИТОК УКРАЇНІСТИКИ В ХОРВАТІЇ)**

Ана Дуганджич, Дарія Павлешен

*Загребський університет
філософський факультет,
кафедра української мови і літератури,
вул. І. Лучіча, 3, кімн. В-201, 10000 Загреб, Хорватія
тел.: 385 161 20 101
ел. пошта: adugandz@ffzg.hr, dpavlese@ffzg.hr*

Описано сучасний стан і перспективи розвитку кафедри української мови й літератури на філософському факультеті Загребського університету. Розглянуто історію україністики, проаналізовано сучасну структуру навчання на кафедрі української мови і літератури, способи мотивації студентів.

Ключові слова: україністика, Хорватія, Загребський університет, кафедра української мови і літератури.

Загребський університет сьогодні є великим і авторитетним осередком вищої освіти в Хорватії, який об'єднує 30 факультетів і 3 академії. Історія офіційного заснування Загребського університету сягає 23 вересня 1669 року, коли римський імператор і угорсько-хорватський король Леопольд I визнав статус і надав права університетської установи тодішній єзуїтській академії у вільному королівському місті Загребі. Це рішення було схвалено парламентом (Сабором) Хорватського королівства 3 листопада 1671 року. Тому Загребський університет датою свого заснування вважає 1669 рік, а день Університету відзначають 3 листопада. 1874 року відкритий сучасний Загребський університет, до складу якого входили богословський, юридичний і філософський факультети.

Саме філософський факультет у Загребі може гордитися званням найстарішого і найбільшого факультету країни в цій частині Європи. Станом на 2014 рік на філософському факультеті функціонують 23 відділення з 111 кафедрами. Структура навчання є двопредметною або однопредметною. Двопредметне навчання означає, що студенти паралельно освоюють дві рівноправні спеціальності, а на однопредметному навчанні студенти опановують тільки одну спеціальність, але однопредметних груп є декілька. Навчання на відділенні української мови і літератури є двопредметним, тобто студенти україністики, окрім української мови і літератури, вивчають ще одну з багатьох мов, які можна вивчати на філософському факультеті, або ж котрусь із суспільно-гуманітарних наук. Після завершення навчання випускники філософського факультету одержують рівноправний диплом – посвідчення спеціаліста з двох спеціальностей, фактично, здобуваючи дві освіти. У наш час, коли існує потреба у кваліфікованих кадрах, які володіють міждисциплінарними знаннями й уміннями, саме така структура навчання й одержані два дипломи є великою перевагою під час працевлаштування після здобуття вищої освіти. Це також є однією з причин, чому інтерес до вивчення української мови і літератури не згасає: її далі активно обирають

хорватські студенти. Адже одержуючи диплом україністики і ще один рівноправний диплом (тобто ще одну рівноправну освіту), випускники філософського факультету стають більш пристосованими до сучасних вимог, що існують на ринку праці, а отже, вони мають більшу можливість успішно працевлаштуватися у різних галузях і сферах.

Навчання на сучасному філософському факультеті розпочалося в 1874–1875 роках. У складі факультету в той час діяло шість кафедр (філософія, загальна історія, хорватська історія, слов'янська філологія, класична латинська філологія і класична грецька філологія), працювало шість професорів і навчалося 26 студентів. Із цих кафедр поступово розвивалися різноманітні численні відділення з різними кафедрами. У той час українську мову як самостійний предмет не викладали, але її згадували і з неї наводили приклади на заняттях з порівняльної граматики слов'янських мов [2: 89]. Уперше українську мову почали викладати у формі лекторату під кінець другої світової війни (1944-1945).

Завдяки зусиллям професорів (пізніше академіків), у той час завідувачів кафедр російської літератури і російської мови, О. Флакера і А. Менац, які своїми перекладами постійно пропагували українську літературу, було відкрито постійний лекторат української мови у 1964 році при кафедрі російської мови відділення слов'янських мов і літератур. Це був єдиний лекторат української мови у колишній Югославії, а працював він через рік [2: 90].

Професор Київського університету Алла Коваль була першим лектором української мови, пізніше лекторат вели викладачі та науковці Київського, Львівського, Одеського і Харківського університетів (А. Погрібний, Є. Пашенко, І. Остапик, В. Дроздовський, А. Рудницька, О. Юрченко, Р. Тростинська). З 1984 року лекторат української мови став щорічним. Окрім викладання, лектори української мови готували посібники, укладали словники, писали наукові статті. Насамперед потрібно згадати „Українсько-хорватський або сербський словник і *hrvatsko ili srpsko-ukrajinski rječnik*” А. Менац і А. Коваль (1979) та перший зі серії Малих фразеологічних словників „Хорватсько-сербсько-російсько-український фразеологічний словник” А. Менац і Р. Тростинської (1985), який вдруге був опублікований під назвою „Хорватсько-російсько-український фразеологічний словник” (1993).

Українську мову на лектораті вивчали не тільки студенти відділення російської мови, але й студенти інших відділень і навіть інших факультетів Загребського університету.

У 1991 році, коли почалася війна в Хорватії, багато іноземних лекторів виїхали, а деякі лекторати зникли. Український лекторат і в таких умовах вижив та привертав до себе увагу багатьох студентів (цей вільний лекторат з 1992 до 1997 року вела Р. Тростинська). Треба зазначити, що тоді, під час війни, фактично під загрозою життя, лекторат відвідувало близько ста студентів, які потребували не тільки інтелектуальної поживи, а й просто людської підтримки наставника-викладача у ті нелегкі часи. Саме таку підтримку й розуміння знаходили вони на лектораті, який одночасно виховував у них і любов та повагу до України, її історії, культури, літератури, мови. Лекторат існував усього 33 роки і заклав основи для відкриття спеціальності з української мови і літератури.

У 1997-1998 роках уперше в Хорватії на філософському факультеті було відкрито навчальний напрям, що і сьогодні залишається єдиним осередком здобуття вищої освіти за спеціальністю „українська мова і література”. Він увійшов до складу відділення слов'янських мов і літератур, упродовж 9 років його очолював професор М. Попович. Україністика була і залишається однією з двопродметних рівноправних

спеціальностей на факультеті. На перший курс 1997–1998 років вступило чотирнадцять студентів, тепер квота набору на україністику становить 24 студенти.

У перші роки існування україністики д-р М. Попович та канд. філол. наук Р. Тростинська викладали фактично усі предмети. Можна сказати, що завдяки їхнім великим зусиллям україністика в Загребі витримала найтяжче випробування. У 2001 році було засновано кафедру української мови і літератури, а першим завідувачем кафедри став професор М. Попович. Як зазначив авторитетний європейський учений О. Флакер: „...загребська україністика, така рідкісна в європейських університетах, здобувала контури, що довели до заснування кафедри, яка, перш за все завдячуючи Раїсі Тростинській, дуже швидко розвивається” [5: 205].

Уже 2002 року кафедра української мови і літератури була нагороджена Грамотою голови хорватського парламенту за великий внесок у розвиток співпраці двох країн.

Колишнє велике відділення слов'янських мов і літератур, до якого входила й україністика, з часом було поділено на три відділення. Отже, тепер існують відділення західнослов'янських мов і літератур (богемістика, полоністика, словакістика), відділення південнослов'янських мов і літератур (словеністика, сербістика, македоністика, болгарістика) та відділення східнослов'янських мов і літератур з трьома кафедрами: кафедрою російської мови, кафедрою російської літератури і кафедрою української мови і літератури.

Загребський університет постійно вдосконалює структуру навчання, тому в 2005-2006 роках навчання почало проводитися за Болонським процесом. Зараз навчання має іншу структуру, тобто поділене на переддипломне й дипломне. Багато напрямів, що існують на факультеті, обрали переддипломне навчання, котре триває три роки, а дипломне відповідно – два. На відміну від цього, переддипломне навчання з української мови і літератури триває чотири роки, а дипломне – один рік (на п'ятому курсі студенти можуть обирати перекладацько-культурологічний або викладацький напрям). Така структура навчання є оптимальною, бо студенти мають можливість справді добре засвоїти знання, потрібні для здобуття звання бакалавра (після завершення чотирирічного переддипломного навчання), а на п'ятому курсі удосконалюють набуті знання.

Програма навчання на кафедрі української мови і літератури укладена так, що дає змогу отримати всебічні знання. Зважаючи на те, що студенти вивчають українську мову без будь-яких попередніх знань, навчання починається з вивчення основ української мови і літератури. На першому курсі акцентують увагу на практичних заняттях, ознайомлюють з українською культурою, а пізніше – поглиблюють лінгвістичні та літературознавчі знання. Студенти на першому курсі відвідують 165 годин практичних занять з української мови, 30 годин практичних занять мовленнєвих вправ, 30 лекційних годин елементарної граматики, морфологію української мови I (30 лекційних годин і 15 годин практичних занять), фонетику української мови (30 лекційних годин і 15 годин практичних занять), вступ до загального мовознавства (15 лекційних годин), вступ до культури і цивілізації України (30 лекційних годин), українську літературу (30 лекційних годин).

На другому курсі студенти мають засвоїти знання з морфології української мови II (30 лекційних годин і 30 годин практичних занять), основ старослов'янської мови (30 лекційних годин) та відвідати практичні заняття з української мови (150 годин), української літератури (120 лекційних годин).

Під час навчання на третьому курсі, згідно з програмою, студенти вивчають такі предмети: українську літературу (120 лекційних годин), синтаксис української мови (60 лекційних годин, 30 годин практичних занять), відвідують практичні заняття з української мови (150 годин).

На четвертому курсі студенти вивчають такі предмети: українську літературу (120 лекційних годин), стилістику української мови (30 лекційних годин, 15 годин практичних занять), історичну граматику української мови (30 лекційних годин, 15 годин практичних занять), відвідують практичні заняття з української мови (150 годин).

Упродовж усього процесу вивчення деяких лінгвістичних дисциплін і української літератури передбачено самостійну роботу і написання курсових робіт. Студенти повинні підготувати курсову роботу, а після перевірки викладача виступити з повідомленням на обрану тему перед усім курсом. Так студенти розвивають ораторські здібності, а найважливіше – уміння самостійно опрацювати певні теми, готують виступи-доповіді, що є дуже важливим для розвитку молодих інтелектуалів, майбутніх викладачів і науковців, які набувають досвіду для якісного опрацювання конкретних тем.

Під час навчання на перших чотирьох курсах студенти зобов'язані кожного семестру обирати один факультативний предмет, наприклад, 2013–2014 навчального року їм запропоновано такі факультативні предмети: українська усна народна творчість, орфографічний практикум, читання текстів українських письменників, лексикологія і фразеологія української мови, основи славістики, діалектологія української мови.

Після закінчення чотирирічних студій студент може завершити навчання й отримати звання бакалавра гуманітарної спеціальності (галузь україністика). Проте, більшість студентів продовжує навчання на п'ятому курсі де, як уже зазначалося, існують два напрями: перекладацько-культурологічний і викладацький. На перекладацько-культурологічному напрямі обов'язковими є такі курси: теорія і практика перекладання (30 лекційних годин, 45 годин практичних занять), переклад літературних текстів (30 семінарських годин), функціональні стилі і переклад (30 лекційних годин, 15 годин практичних занять), а факультативний предмет – українсько-хорватські літературні зв'язки (30 лекційних годин). Така програма дає змогу студентам, майбутнім перекладачам, під керівництвом педагогів спробувати свої сили у різних стилях перекладу і бути готовими працювати з усіма видами текстів (від перекладу художніх текстів до ділових паперів).

На викладацькому напрямі обов'язковими є такі курси: глотодидактика (30 лекційних годин), засвоєння іноземних мов (30 лекційних годин) і методика викладання слов'янських мов (60 лекційних годин). Студенти самостійно готують і проводять пробні уроки на першому курсі.

Навчання на п'ятому курсі завершується написанням дипломної роботи, а після захисту якої студент отримує звання магістра спеціальності – викладача української мови і літератури або ж україністики (маємо на увазі перекладацько-культурологічний напрям). Оскільки україністика, як уже зазначалося вище, є двопредметною спеціальністю і студенти україністики здобувають ще одну спеціальність, дипломні роботи, які вони пишуть після завершення п'ятого року навчання, часто мають міждисциплінарний характер, тобто студенти поєднують свої знання з двох спеціальностей в одній дипломній роботі. Такі студентські дипломні роботи часто представляють корисні й цікаві контрастивні дослідження, наприклад, з української та

іншої національної літератури, яку вони вивчали, української та іншої іноземної чи хорватської мови, або ж студенти використовують знання, здобуті на заняттях з методики викладання іншої мови, для висвітлення тем з української мови чи літератури. Так студенти відкривають нові аспекти для досліджень і для самих викладачів, і викладачі у співпраці зі студентами, спрямовуючи студентські дослідження на недостатньо опрацьовані теми, збагачують педагогічний досвід.

Ми уже наголошували, що першокурсники починають вивчати українську мову і літературу з основ, але варто наголосити, що це означає вивчення мови з нуля. Викладання на кафедрі української мови і літератури у Загребі спрямоване на вивчення української мови як іноземної (сучасні хорватські студенти україністики після вступу вперше зустрічаються не тільки з українською мовою, а й з кирилицею взагалі, не маючи найменшого уявлення про українську літературу, історію, культуру). Зважаючи на значну, з географічного погляду, віддаленість від Хорватії, Україна представляє для них своєрідну екзотику. Тому завданням освітньої програми і самих викладачів є не тільки дати студентам всебічні філологічні знання, а також наблизити їхнє розуміння українців як нації, і пов'язану з народом культуру, історію і світогляд. Сучасні технології у цьому завданні допомагають і полегшують викладачам доступ до необхідних обов'язкових і додаткових ресурсів, тому на заняттях використовують за допомогою мережі Інтернет українські художні і документальні фільми, мультфільми, народну, етно- та сучасну музику. Ці джерела використовують як один із видів навчання і способів опанування конкретних умінь і навичок, додатково мотивують і спонукають студентів до самостійного вивчення мови навіть за межами факультету. Деяких студентів настільки зацікавлює інформація, одержана на заняттях про Україну, що вони самостійно влітку вирушають у подорож Україною і повертаються з незабутніми враженнями. Для наближення і ознайомлення з українською культурою кожного року проводяться традиційні студентські вечори і майстер-класи за участю викладачів, а цього року можемо похвалитися і тим, що студенти третього та четвертого курсів для своїх молодших колег самостійно підготували вечорниці. Щорічним є Шевченківський вечір, вечори, присвячені річницям письменників, День Незалежності, дні пам'яті (голодомор та ін.), а також заходи, пов'язані з українськими народними звичаями, обрядами, традиціями, наприклад, гадання на Андрія, де кожен учасник бере активну участь у конкурсах, ворожіннях, а єдиною офіційною мовою на таких вечорах є українська, причому старші студенти активно допомагають колегам з молодших курсів. Також перед Великоднем студенти спільно з викладачами знайомляться з писанкарством і феноменом української писанки, самостійно створюють свої перші щирі й сміливі „шедеври” традиційної української писанки і крашанки. Такі вечори супроводжуються українською музикою, на них студенти дізнаються про розмаїтість і багатство української народної спадщини.

Усе це набуває ще більшої динаміки після особистого знайомства з Україною. На щастя, філософський факультет кожного року частково фінансує поїздку студентів до України, де вони вперше мають справжню, живу і безпосередню мовну практику в україномовному середовищі, мають можливість побачити все те, чому їх учили і про що розповідали викладачі, а отже, одержати власний „український досвід”. Гадаємо, що не варто наголошувати на важливості такого досвіду у мотивації студентів і бажанні удосконалення знань з мови та, тепер вже самостійного і свідомого, дослідження української культури. Про їхній ентузіазм свідчить такий факт, що кожного року після повернення з України, вони самостійно для своїх колег готують стіннівку з фотографіями та історіями з подорожі та показують красу тепер уже „їхньої” України.

Велике значення під час практичного вивчення української мови мають носії мови – викладачі кафедри української мови і літератури, бо, як зазначалося вище, для студентів упродовж першого і другого року вивчення української мови університет є єдиним місцем активного спілкування і використання української мови (не враховуючи мережі інтернет та інших сучасних засобів комунікацій, за допомогою яких студенти мають зв'язок з мовою, але не послуговуються такими джерелами на першому курсі активно). Важливо наголосити, що з незначною допомогою і коментарями хорватською мовою, у першому семестрі усі заняття проводять лише українською мовою, тому студенти надзвичайно багато інформації отримують мовою, яку вивчають, і під час навчання фактично перебувають в „українському середовищі”. Усі іспити студенти також складають українською мовою.

Викладачі повинні приділити особливу увагу помилкам, які є типовими для носіїв хорватської мови, під час усної комунікації та на письмі, тому викладачі усі матеріали, які використовують для вивчення української як іноземної, самі пристосовують, зважаючи на те, що викладання іноземної мови певною мірою визначається рідною мовою студента. У мовця, для якого хорватська мова є рідною, на початковому етапі, як правило, найбільш частотними будуть орфоепічні помилки. Спеціальні вправи необхідні для виділення і вивчення правильної вимови ненаголошених звуків [u], [e], а також приголосних [z], [x], тому що в системі хорватської мови не існує фонем /u/ і /z/. Згодом помилки частіше трапляються у синтаксичних конструкціях, але навчальна програма з україністики розроблена так, що особливу увагу (і більша кількість лекційних і практичних годин) приділено саме таким проблемним питанням. Так, студенти після успішного завершення навчання здобувають широку філологічну освіту, добре володіють українською мовою, можуть розмовляти українською майже в усіх ситуаціях спілкування.

Про зацікавленість свідчить і факт, що студенти самостійно, з власної ініціативи, заснували хор україністів, проводять репетиції і виконують українські народні пісні не тільки у студентських колах, а й для хорватського загалу. Наприклад, у грудні 2012 року наш студентський хор україністів виступив на відкритті виставки української графіки у знаменитій галереї „Klovičevi dvoji” у Загребі і завоював симпатії слухачів, особливо виконанням „Щедрика”. Так не лише хорватська громадськість, а й представники хорватської культурної та наукової еліти мали нагоду почути мелодійні українські пісні, милозвучну мову й познайомитися зі студентами загребської україністики, які підтримують добре ім'я кафедри української мови і літератури. Інформацію про Україну, її культуру й історію, студенти доносять до академічної спільноти і широкого загалу. Студенти-україністи з власної ініціативи підготували й організували 2013 року на філософському факультеті виставку „Голодомор”, а також самостійно переклали поезії українських письменників на хорватську мову. Тож про українську трагедію почули не тільки викладачі і студентами україністи, але й декан філософського факультету, багато викладачів і студентів інших відділень. Про те, наскільки студенти перейнялися цією трагічною сторінкою української історії, говорить і факт, що студенти Б. Сук і З. Сук самі написали вірші про голодомор.

Особливо гордимся тим, що студенти після здобуття вищої освіти і далі не забувають про україністику, досліджують і популяризують українські теми, пишуть статті, поширюючи знання про Україну серед хорватського народу. Студенти і випускники україністики дуже активно займаються перекладами. Наприклад, наша випускниця Д. Ділл переклала роман М. Матіос „Солодка Даруся”, переклад Д. Кличека публіцистичного твору Л. Костенко „Гуманітарна аура нації, або дефект

головного дзеркала” був опублікований у популярному хорватському журналі „*Foget*”, Д. Кличек є автором перекладу книжки В. Галика „*Іван Франко і хорватська культурна спадщина*”. У багатьох періодичних виданнях Хорватії, а також у виданнях української національної меншини наші студенти і випускники кафедри пишуть статті, огляди, нариси, есеї на українські теми.

Сучасні технології полегшують комунікацію студентів і викладача, тепер спілкування відбувається не тільки під час навчання, а й за межами аудиторії. Так, студенти україністики у Загребі з власної ініціативи заснували фейсбук-сторінку україністів (як показує досвід, сьогодні це – найоперативніший спосіб спілкування, крім того, він дуже популярний у студентських колах). На такій сторінці україністів відбувається обмін інформацією про події в Україні, також про події у Хорватії, пов’язані з Україною, наприклад, про виставки українських митців, концерти українських ансамблів, приїзди письменників, вистави, які завжди радо відвідують теперішні і колишні студенти.

Ще одним важливим каналом комунікації між викладачами і студентами є електронна система Омега (*Omega*) філософського факультету в Загребі. Це потужна і майстерно розроблена система дистанційного навчання, реалізована в рамках проекту OIZEOO Міністерства освіти, науки і спорту в Загребському університеті. Електронна система Омега дозволяє викладачам розмістити у віртуальному просторі філософського факультету теоретичні матеріали, ілюстративні матеріали, навіть аудіо-та відеозаписи, посилання на інші електронні джерела та цілі підручники і твори письменників. За допомогою цієї системи студент може „підписатися” на відповідний предмет, який впорядковує його викладач, перевірити, чи усі матеріали, які вивчали на заняттях, він засвоїв, що дуже важливо з огляду на обмежену кількість підручників і необхідних видань у бібліотеці. Викладачі можуть задавати студентам домашні завдання на сторінках свого предмета у межах системи Омега і відразу ж перевіряти їх, адже студенти надсилають завдання в електронному вигляді. За допомогою такої системи можна вести журнал обліку успішності студентів, причому кожен студент зможе перевірити свою успішність на Омезі. На форумі Омеги є можливість звернутися до викладача із запитанням, додавати словники і коментарі. Усе це допомагає у спілкуванні і удосконаленні навчального процесу.

Про успішність викладання і мотивацію говорять й анонімні анкети, якими студенти оцінюють роботу своїх викладачів. Йдеться про те, що Загребський університет проводить таке анкетування після завершення кожного семестру, на кожному курсі, для кожного викладача, а в цих анкетах студенти оцінюють від 1 до 5 балів роботу викладача, визначення результатів навчання, що очікується від студента, структуру викладання і розподіл часу, доступність викладання певної дисципліни, використання різноманітного навчального матеріалу, комунікативні навички викладачів і атмосферу під час практичних занять чи лекцій, мотивацію викладача і сумлінність виконання його обов’язків, коректне ставлення викладача до студентів, регулярність проведення занять, дають загальну оцінку викладачеві. У кінці анкети студенти можуть написати коментарі про те, що їм особливо сподобалося у роботі певного викладача, що їм не подобається та з чим вони не погоджуються, а також висловити пропозиції з метою удосконалення якості і підвищення рівня викладання. Викладачі української мови і літератури завжди одержують винятково високі оцінки і, відповідно, посідають вищий рівень у Загребському університеті.

Сьогодні на кафедрі працюють такі викладачі: один професор емерит (д-р М. Попович, погодинно), два позаштатні професори (д-р С. Пашенко, д-р О. Тимко-

Дітко), один доцент (Т. Фудерер), старший лектор (Д. Павлешен), лектор (А. Дуганджич), асистент (С. Гралуєк), та погодинно викладач Домагой Кличек, а ще працює й (погодинно) канд. філол. наук Раїса Тростинська. Отже, ми маємо рідкісну можливість одержувати знання від засновників кафедри, які підтримують кафедру української мови і літератури та її наукову роботу.

У різні періоди на кафедрі працювали і збагатили хорватську україністику своїми знаннями, науковим доробком, перекладами та проектами викладачі д-р Ю. Лисенко, д-р Д. Пешорда, канд. філол. наук Л. Петровська, канд. філол. наук Г. Дідук, В. Кубинський, Д. Ділл, І. Лехуншек.

Окрім викладання, усі викладачі кафедри української мови і літератури займаються науковою роботою. Варто зазначити, що Р. Тростинська і М. Попович першими в Хорватії розпочали компаративні дослідження української й хорватської мов на фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному та інших рівнях. Професор М. Попович уже понад 40 років працює в хорватському мовознавстві, його мовознавчі інтереси дуже широкі, він досліджує російську, хорватську, українську (у меншій мірі білоруську) мови, є автором численних наукових праць з історії мови, морфеміки, морфології, словотвору, семантики, фразеології, фонетики і фонології, акцентології, графеміки, перекладу та ін., а також підручників з російської, старослов'янської та інших мов. За особливі заслуги перед Україною був нагороджений знаком „Відмінник освіти України” (2006) і Почесною грамотою Верховної Ради України (2010).

Р. Тростинська є автором 150 статей в одинадцятитомній *Hrvatskoj enciklopediji* (1999-2009) про українських письменників, саме завдяки їй у виданій у Хорватії „Лексикон світового письменства” (2001) було внесено інформацію про 43 українських письменників (у попередньому було лише 14). Багато наукових праць з фразеології, фонетики і фонології, лексики, морфології, морфонології, семантики, перекладу, а також посібник з хорватської мови, співавтором якого є Р. Тростинська, і два фразеологічні словники (у співавторстві) – це далеко не повний перелік її наукового доробку. Р. Тростинська також є першим перекладачем гімну Хорватії на українську мову (1992) і співперекладачем (з М. Поповичем) „Антології хорватської воєнної лірики” (1995), нагороджена медалями „За доблестный труд ...” (1970), „Ветеран труда” (1990), знаком „Відмінник освіти України” (2006), Почесною грамотою Верховної Ради України (2011).

Є. Пашенко – ще один науковець, який плідно працює на кафедрі української мови і літератури. Він автор книг і монографій. Його дослідження присвячено порівняльному вивченню літератури і культури українського й хорватського народів. Є. Пашенко був і є упорядником і редактором багатьох книг і збірників. Учений брав участь у багатьох наукових конференціях та зробив і далі робить надзвичайно багато для зацікавлення феноменом української культури і популяризації україністики в Хорватії. Нагороджений багатьма відзнаками й високими урядовими нагородами.

Викладачів на кафедрі української мови і літератури не так багато, але треба сказати, що кожен із них має наукові інтереси і певні досягнення. Так, д-р О. Тімко-Дітко досліджує морфологію української і хорватської мов, а також питання русинської мови. Особливо варто відзначити молодих, але не менш успішних учених. Кафедра пишається своєю випускницею Тетяною Фудерер (фактично усі молодші викладачі є випускниками Загребської україністики), яка у 2009 році захистила докторську дисертацію і стала доктором філологічних наук, а за кількістю праць за конкурсом одразу ж була обрана доцентом. Т. Фудерер свої наукові інтереси спрямувала на

питання соціолінгвістики, зокрема проблеми українського суржиків та мовного стандарту, а також проблеми стилістики, синтаксису, перекладознавства, багато разів успішно виступала на міжнародних симпозиумах. Цього року опубліковано її книгу „Мовна стратифікація сучасного українського суспільства”. Інші випускники кафедри, а тепер – молоді викладачі – теж публікують статті, виступають на симпозиумах, готують дисертації. А. Дуганджич контрастивно досліджує фразеологію, Д. Павлешен досліджує постмодернізм, С. Гралуок морфологію, а Д. Кличек – переклад.

У 1998 році з ініціативи засновників кафедри було створене товариство хорватських українців, академік А.Флакер був першим головою цього товариства, заступником голови була академік А. Менац, а Є.Пашенко продовжив цю традицію. Саме завдяки йому розпочалося видання серії *Ucrainiana Croatica*, у рамках якої вже видано 10 книг. Бібліотека серії *Ucrainiana Croatica* пишається своїми виданнями: „*Genocidni zločin totalitarnog režima u Ukrajini. 1932-1933. Holodomor/Gladomor*” (2008); „*Jubilej 100. godišnjice osnivanja grkokatoličkih župa Sibinj, Gornji Andrijevci, Slavonski Brod. 1908-2008*” (2009); „*Ukrajinsko-hrvatske književne poredbe*” (2010); „*Slavist i imperiji. Vatroslav Jagić između Galicije, Malorusije i Ukrajine*” (2010); „*Od Kijeva do Poljica. Tragom prastarih migracija*” (2010); „*Hrvatska Ševčenkiana*” (2011); „*Most iznad vremena*” (2011); „*Slatka Darica. Drama u tri života*” (2011); „*Ivan Franko i hrvatska kulturna baština*” (2012), „*Zakarpats'ka Ukrajina: povijest-tradicija-identitet*” (2013), а до друку готуються і нові видання.

Викладачі кафедри української мови і літератури досліджують у порівняльному аспекті питання української мови, літератури, культури, історії, виступають на міжнародних конференціях. Наша кафедра ще досить молода й працює активно, публікує наукові праці, видає книжки, збірники, книги перекладів з української літератури. Серед збірок, окрім уже згаданого перекладу на українську мову Р. Тростинської і М. Поповича Антології хорватської воєнної лірики, варто виділити переклад відомої славістки dr.sc. Д. Сесар на хорватську мову книги поезій Б.-І. Антонича „*Most iznad vremena*”, що вийшов з друку 2011 року. За час існування кафедри, а особливо в останні роки, було підписано важливі для роботи і подальшого вдосконалення викладачів і студентів угоди про міжнародну співпрацю з багатьма іноземними університетами, зокрема в Україні: Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Львівським національним університетом імені Івана Франка, Національним університетом „Острозька академія”, Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, Ужгородським національним університетом, Прикарпатським національним університетом імені В. Стефаника; також були підписані і угоди ERASMUS із Римським університетом Сап'єнца (Італія) та Ягеллонським університетом (Польща) тощо.

У Хорватії проживають представники української національної меншини, і саме українці входять до дванадцяти національних меншин, внесених до Конституції Хорватії як найстаріші національні меншини країни, що підлягають підтримці і захисту національної ідентичності. Кафедра також багато співпрацює з українською громадою і численними українськими товариствами не тільки у самому місті Загребі, а й у всій Хорватії. Саме так було проведено надзвичайно багато літературних вечорів, концертів і відкритих лекцій, на яких викладачі Загребського університету своїми знаннями збагачували і підтримували вогник української діаспори у Хорватії.

Зі самого початку велику підтримку мала україністика від усіх послів України в Хорватії. Так, у березні 2011 року відбулася важлива для україністики подія – відкриття української аудиторії імені Тараса Шевченка на філософському факультеті,

велику допомогу в обладнанні аудиторії надало посольство України в Республіці Хорватія, особливо і всіляко сприяли цій події послы Б. Зайчук і О. Левченко. Посольство України в Хорватії і зараз найактивніше допомагає кафедрі.

Про діяльність загребської україністики почули й в Україні, її розвиток підтримали своїми приїздами і виступами з лекціями перед студентами відомі вчені: П. Гриценко, О. Тищенко, П. Чучка, О. Паламарчук, О. Дзюба, ректор Київського університету В. Скопенко. Письменник і літературознавець І. Дзюба подарував необхідну кафедрі багату бібліотеку, а в 2011-2012-му академічному році, цикл лекцій прочитали професор Л. Васильєва і поетеса Г. Крук, педагог і методист С. Соколова. Надзвичайно цікавими для усіх студентів і викладачів були зустрічі з українськими поетами Д. Павличком, І. Драчем, Л. Талалаєм, сучасними прозаїками і поетами О. Ірванцем, Ю. Андруховичем, Г. Крук та ін.

Україністика на філософському факультеті Загребського університету існує 18 років. У 2007 році відбулося урочисте відзначення її десятої річниці та святкування на рівні факультету, тоді ж принагідно було видано і книжку про кафедру.

Отже, багато зусиль докладалося для існування лекторату української мови, а пізніше – відкриття відділення і кафедри української мови і літератури на філософському факультеті Загребського університету. Засновниками відділення україністики і кафедри української мови і літератури було закладено добрі підвалини, і колеги, особливо молоді, мали добре підґрунтя для викладацької праці і наукової роботи.

За час існування україністики змінювалася і вдосконалювалася навчальна програма, яка дозволяє засвоїти знання на усіх передбачених рівнях.

Вивчення мови, літератури і культури продовжується під час подорожей до України, традиційних вечорів, студентських вечорниць, вечорів і майстер-класів. Студенти і випускники активно перекладають, пишуть статті, самовдосконалюються, не забувають кафедри і української мови і після закінчення університету, несуть у світ добре слово про Україну, її культуру і долю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дуганджич А. Україністика на філософському факультеті Загребського університету / А. Дуганджич // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови.– К., 2012. – Вип. 9. – С. 195–198.
2. Попович М. Короткий екскурс в історію україністики на Філософському факультеті Загребського університету / М. Попович // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського : зб. наук. праць. спец. вип. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – С. 87–93.
3. Сторінка Філософського факультету Загребського університету [Електронний ресурс] Режим доступу. – <http://www.ffzg.unizg.hr/>
4. Сторінка Загребського університету [Електронний ресурс] Режим доступу. – <http://www.unizg.hr/>
5. Flaker A. Autotopografija II / A. Flaker. – Zagreb : Durieux, 2010. – 474 s.
6. Jurković M. Deset godina ukrajinstike na Filozofskom fakultetu / M. Jurković // Deset godina studija ukrajinstike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. – Zagreb : FF-press, 2007. – S. 3.
7. Menac A. Hrvatsko-rusko-ukrajinski frazeološki rječnik / A. Menac, R. Trostinska. – Zagreb : Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993. – 140 s.

8. Paščenko J. Putovima hrvatske ukrajinistike / J. Paščenko // Deset godina studija ukrajinistike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. – Zagreb : FF-press, 2007. – S. 12-18.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2014
доопрацьована 17.02.2014
прийнята до друку 27.02.2014*

**TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE
UNIVERSITY OF ZAGREB (CURRENT SITUATION AND DEVELOPMENT OF
UKRAINIAN STUDIES IN CROATIA).**

Ana Dugandžić, Dariya Pavlešen

*University of Zagreb
Faculty of Philosophy,
Department of Ukrainian Language and Literature,
3 Luchicha Str., room B-201, 10000 Zagreb, Croatia
phone: 385 161 20 101
e-mail: adugandz@ffzg.hr, dpavlese@ffzg.hr*

This article deals with the current situation and prospects for the development of the Department of Ukrainian Language and Literature with the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Zagreb. The history of Ukrainian studies is explored, the current structure of education at the Department of Ukrainian Language and Literature is analysed, and the manner of motivating students for learning Ukrainian is described.

Key words: Ukrainian studies, University of Zagreb, Department of Ukrainian language and literature.

**ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
ЗАГРЕБСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И
РАЗВИТИЕ УКРАИНИСТИКИ В ХОРВАТИИ).**

Ана Дуганджич, Дария Павлешен

*Загребский университет
философский факультет,
кафедра украинского языка и литературы,
ул. И. Лучича, 3, комн. В-201, 10000 Загреб, Хорватия
тел.: 385 161 20 101
эл. почта: adugandz@ffzg.hr, dpavlese@ffzg.hr*

В статье рассматривается современное состояние и перспективы развития кафедры украинского языка и литературы на философском факультете Загребского университета. Анализируется история украинистики, современная структура обучения, говорится о способах мотивации студентов к изучению украинского языка.

Ключевые слова: украинистика, Хорватия, Загребский университет, кафедра украинского языка и литературы.

УДК 37.018.53(=161.2)(73)

УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО В США: ІСТОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА РОЗВИТОК

Христина Васильків

*Школа українознавства об'єднання українців Америки „Самопоміч”,
215 E 6th Str., 10003 Нью-Йорк, США
тел.: +1 347 583 99 72
ел. пошта: christina.vasylkiv@gmail.com*

Досліджено історію створення та розвитку українського шкільництва на теренах Сполучених Штатів Америки. Розглянуто проблеми та шляхи розвитку української школи на прикладі суботньої школи українознавства в Нью-Йорку.

Ключові слова: українське шкільництво за кордоном, українська мова як іноземна, комунікативні методи викладання української, програма навчання української мови за кордоном.

Із перших років перебування на Американському континенті іммігранти з України вибудовували своє організаційне життя, прагнучи, з одного боку, адаптуватися до місцевих умов, а з іншого – зберегти свою етнопонаціональну самобутність. Завдяки наполегливій і самовідданій праці українська громада на території США створила сприятливі умови для свого культурно-національного розвитку, зокрема й для розвитку українського шкільництва. Українські емігранти почали закладати власне шкільництво, коли постали перші релігійно-громадські осередки. У США перша українська школа постала при греко-католицькій церкві в Шамокіні у штаті Пенсільванія у 1893 р. Отже, перший етап зародження українського шкільництва припадає на 90-ті роки XIX ст. – початок XX ст.

Перші школи відрізнялись від сучасних, але деякі проблеми, певною мірою, існують і дотепер. Ось які коментарі про тогочасних учителів знаходимо в журналі „Свобода” за 1905 рік: „Люди, що по більшій частині самі ще повинні ходити до школи; люди, що самі не вміють поправно писати й читати, а про інші предмети шкода й говорити. Деякі з них так „високо” вчені, що навіть писаного самі не вміють прочитати, а лише друковане, вживають у бесіді Бог зна якої мови, а самотнім їх педагогічним середником-патик! Мабуть, не дуже відбігнемо від правди, кажучи, що всіх українських учителів в Америці, які справді заслуговують на цю назву, можна сміливо порахувати на пальцях двох рук” [3: 325]. Дуже часто роль учителя в таких школах, де заняття проводились або дві години ввечері, або щосуботи, виконував дяк, оскільки „робітник не був в силі удержати і священника, і вчителя і дяка” [3: 328]. Велика кількість таких дяків були самоуками, які не мали відповідної освіти і не могли добре навчати грамоті. Більшість з них були зайняті лише проблемами церкви, а школа їх не дуже цікавила або часу вже не вистачало. Класи були великі – 100 учнів на одного дяка-вчителя, подекуди кількість осіб сягала 400 дітей. Чого в таких випадках можна було навчити дітей, навіть ідеальному вчителю? Хоча були і ті, які вміли і знали, як вчити, їх любили і поважали діти за добре серце і чуйну душу. Деколи такі вчителі набували такої практики, що могли на рівних змагатися з фаховими вчителями. Учні таких учителів, а це переважно хлопці, добре вміли писати і читати, що давало учневі

перспективи на кращу роботу, але на заваді цьому ставали батьки. Широкий емігрантський загал ставився до шкільного навчання доволі байдуже і не дуже дбав, що стане з підростаючим поколінням українського походження. Найбільше батьки чекали, поки дитина досягне 16 років і самостійно почне заробляти на життя та допомагати родині. Громада завжди бунтувала, якщо хтось їм пропонував заплатити декілька центів на місяць для утримання чи розвитку школи. Здебільшого широка українська громадськість не була зацікавлена в становленні та підтримці українського шкільництва.

Іншою великою перешкодою на шляху освіти українських американців була відсутність навчальних програм, підручників та шкільних приміщень. Не існувало єдиної програми з відповідними вимогами. Кожен учитель вчив, як і що хотів, використовуючи ті підручники, які йому були до вподоби. Не було жодної звітності чи контролюючих органів. Перші рекомендації до шкільних підручників для українців в Америці з'явилися лише в 1908 році. Було ухвалено надрукувати Буквар, Першу читанку та Малий катехизм, які мали бути оформлені та надруковані на зразок американських.

Приміщення, де відбувалися заняття, були темні та холодні, здебільшого зали під самою церквою. Сам факт, що дітям доводилось після цілого дня навчання в американській школі йти до такого непривітного приміщення, відбивав у дітей бажання до навчання в українській школі.

На другому етапі розвитку українського шкільництва, а це друга половина XX ст., паралельно зі школами, які існували при церквах, створюються перші школи українознавства, в яких діти американських українців здобувають не лише рідномовну освіту, а й знання про природу, історію, традиції і культуру України. За словами професора Євгена Федоренка, Голови Шкільної ради при УККА (Український Конгресовий Комітет Америки), українське суботнє шкільництво в Америці активізувалось у 1949 році. Після Другої світової війни, у зв'язку з новою хвилею еміграції, значну частину якої становила інтелігенція, активізувалася діяльність українського шкільництва, що відобразилася у заснуванні при товаристві „Самопоміч” у Нью-Йорку першої школи українознавства. Отже, на цьому етапі функціонування шкіл українознавства пріоритетним завданням було не лише дати дітям певний обсяг знань про Україну, протистояти асимілятивним процесам, а й виховати та сформувати повноцінних членів національної спільноти [2: 82].

Варто зазначити, що другий етап розвитку українського шкільництва успадкував значну частину академічних проблем з попереднього етапу. У XX ст. в українській школі в діаспорі бракувало кваліфікованих вчителів, на місці яких часто працювали люди хоч і освічені, але без відповідної педагогічної освіти, також не було координованих програм навчання та відповідних підручників [2: 84].

Занепокоєння педагогів і свідомої частини української громади станом справ із вчительськими кадрами, навчально-методичним забезпеченням освітньо-виховного процесу сприяло ще більшому згуртуванню української спільноти [3: 341]. Важливим кроком у цьому напрямі стало утворення в 1953 р. Шкільної ради. Тоді, під час шкільної конференції, делегати з 22 шкіл вирішили створити центральний орган, який би координував діяльність шкіл українознавства в Америці. Шкільна рада займається складанням програм навчання, виданням підручників, влаштовує щорічні звітні конференції вчителів, курси й семінари для підвищення професійного рівня педагогів, тобто сприяє методичному забезпеченню роботи шкіл українознавства по всій

Америці. Сьогодні роботу Шкільної ради можна порівняти з роботою Міністерства освіти України.

На сучасному етапі українознавча освіта в США продовжує розвиватися, й найкраще вона організована в суботніх школах українознавства. За роки існування Шкільної ради українознавчу освіту отримало близько 75 тис. учнів. Найбільшу кількість суботніх шкіл було зафіксовано в 60-х роках ХХ ст. – понад 70. Наразі всі найстарші школи і є найбільшими – це школи в Нью-Йорку, Чикаго, Клівленді та Філадельфії. Культурно-освітні та наукові інституції, керовані педагогами та науковцями Шкільної ради, розгорнули активну освітньо-виховну, культурно-організаційну, меценатську діяльність задля збереження і розвитку української освіти, рідної мови, народних традицій. Сучасні школи українознавства, увібравши столітній досвід розвитку української освіти та маючи навчальні програми з українознавчих предметів, виконують головну функцію – формування у підростаючого покоління цілісного знання про Україну і світове українство.

За даними Шкільної ради, зараз діє понад 40 українознавчих суботніх шкіл у США, в яких навчається приблизно 2500 учнів. У суботніх школах українознавства навчання проводять українською мовою, а серед навчальних дисциплін є: українська мова, література, історія, географія, культура України та релігія. Навчання триває по 4–5 годин щосуботи і тривалість залежить від віку учнів, а це від дошкілля (5 років) до 12 класу. Невід’ємною частиною навчального процесу, а це 30 субот на рік, є також різноманітні культурні заходи: різдвяний концерт-коляда, свято Шевченка, вшанування пам’яті жертв Голодомору, осінній карнавал, свято Миколая та інше. Попри те, що українське шкільництво в США підпорядковується Шкільній раді, школи мають свою автономію та гнучкість, яка вважається необхідною, щоб задовольнити потреби своїх учнів.

Для того, щоб в цілому зрозуміти, як функціонує українське шкільництво в суботніх школах, пропоную розглянути, як цей процес відбувається в суботній школі українознавства товариства „Самопоміч” у Нью-Йорку.

Моя співпраця з суботньою школою українознавства почалася ще п’ять років тому, коли я була студенткою магістерської програми в City University of New York. Одним із моїх магістерських проєктів було дослідити підходи до навчання дітей в школі, де заняття відбуваються не англійською мовою. Основне завдання – дослідити методи навчання та викладання другої або іноземної мови, охарактеризувати вчителів та учнів, описати навчальні програми та підручники і дати їм оцінку, а також дослідити загальну атмосферу в школі. Попередній директор школи Ольга Кекіш коротко розповіла про те, що в школі дотримуються класичних правил австрійської гімназії, в якій колись почалась вона. На її думку, така методика була найправильнішою та найефективнішою. Щодо програм навчання, то вчителі мали програму, створену Рідною школою у 1981 році, але кожен мав право змінити чи додати щось своє. Через це вчитель наступного класу не завжди знав, який обсяг чи зміст матеріалу був у попередньому класі і навпаки.

У 2011 р. було призначено директором школи Івана Макара. Новий директор мав інше бачення розвитку українського шкільництва в суботній школі, взяв за мету комунікативний підхід навчання у вивченні основних дисциплін. Ми поставили перед собою завдання – зорієнтувати методику навчання на розвиток зв’язного мовлення, збільшення словникового запасу, вміння читати та писати українською мовою, а також збільшити інтерес учнів до рідної культури, традицій та мови, зробивши кожен суботу бажаною для відвідин української школи. Ми почали нашу співпрацю з того, що

вирішили зрозуміти, як проходить навчальний процес у кожному класі, які програми, підручники та методи вчитель використовує, наскільки і чи взагалі залучені батьки в початковий процес дітей. Ми оглянули заняття у всіх класах і проаналізували роботу кожного вчителя. Опрацювавши зібраний матеріал, ми прийшли до таких висновків:

1. Дуже часто вчителі забувають, що для великої частини наших учнів українська мова вже не є основною, хоча і залишається рідною. Основною мовою спілкування дітей є англійська, а українську вони використовують вдома і лише пасивно – вони чувають українську, але відповідають англійською. Через те ми не можемо вчити наших учнів так, як вчать у школах в Україні. Діти просто губляться, не розуміють і втрачають інтерес до навчання. Тому виходом з цієї ситуації буде викладання **української як іноземної**. За такою методикою вчитель повинен звертати багато уваги на комунікативний підхід, розвиток словникового запасу учня та використання його в мовленні.

2. Одне з негативних спостережень було те, що багато вчителів належно **не готувалися до занять**. Все приготування зводилося до великої кількості ксерокопій, часто не пов'язаних між собою чи з темою заняття. Але найбільшим нашим занепокоєнням було те, що вчителі зовсім не знали, як навчати учнів, які не знають української мови навіть на базовому рівні. Зазвичай такі діти сиділи пасивно і за заняття могли не промовити жодного слова українською. Зрозуміло, що перевагу надавали дітям, які розуміли українську мову і спілкувалися нею.

Для того, щоб краще зрозуміти труднощі в роботі вчителя, усіх учнів школи поділили на такі групи:

- діти, які народилися в Україні і щойно приїхали до Америки на постійне місце проживання. Їм ще важко спілкуватись англійською і вони ще не добре освоїли американську систему освіти та поведінки, тому в українській школі їм комфортно і вони становлять найактивнішу групу в класі;
- діти, які народилися в Америці в українських родинах. Їм неважко розуміти та спілкуватись українською, але перевагу у спілкуванні надають англійській;
- діти, в яких один з батьків не українець. Вони чувають українську або від мами, або від тата, але не спілкуються нею. Такі діти навіть не все почувають розуміють;
- діти, в яких батьки не розмовляють українською. Такі діти є українцями лише за походженням або взагалі не українці, але хочуть вивчити нашу культуру та мову.

Немає якоїсь закономірності в тому, як формується клас і якої групи дітей буде більше чи менше. Клас може бути мішаний, одна група може переважати або може бути однаковою кількістю дітей в усіх групах. Клас формується за віком, а не за знаннями чи походженням учня. У цьому і полягає складність у навчанні таких дітей. Вчитель має зробити так, щоб задовольнити навчальні потреби усіх дітей. В таку методику входить робота в парах, групах та індивідуально. Така техніка потребує належної підготовки та організації вчителя.

3. Ми також звернули увагу на інші труднощі, із якими зіштовхуються вчителі у своїй роботі. В основному – це **відсутність добре спланованих програм та підручників**. Учителі використовують дуже мало підручних матеріалів: картинок, іграшок (для молодших класів), карт, граматичних таблиць, ілюстрацій та іншого роздаткового матеріалу. Причиною цього є відсутність такого матеріалу або небажання чи невміння ним користуватись.

4. Складнощі додавало те, що був **відсутній загальний розклад дзвінків** для учнів 1–7 класів. Один урок міг тривати 35 хвилин, 45 хвилин і навіть 60 хвилин.

Оскільки один вчитель навчає читання, письму, мові та літературі і на все це в нього ціла робоча субота, то відповідно розклад вчитель робить так, як йому зручно, за винятком 30 хвилин на співи та 35 хвилин на релігію. З одного боку, це дає вчителеві певну свободу дій, а з іншого – відсутність рутини для дітей спричиняє певний хаос. Наприклад, якщо учні не знають, коли в них перерва, вони починають виходити „до туалету” під час заняття. Якщо заняття затягується і триває замість 45 хвилин цілу годину, діти починають витягувати свої перекуси і їсти під час того ж заняття, не чекаючи на велику перерву. Для того, щоб уникнути ситуацій, які відволікають учнів від заняття, ми запропонували розбити навчальну суботу на блоки (*див. додаток 1*): читання (література), мова та розвиток мовлення, які чітко чергуються з малими та великою перервами, а також співами та релігією. У додатку є коментарі щодо того, які саме методичні компоненти такі блоки включають. Таких організаційних проблем з учнями 8–12 класів не було, оскільки для старшої школи є розклад занять за годинами, а це п'ять основних предметів, включаючи малі та велику перерви.

Додаток 1.

Розпорядок навчального дня (2 клас)

Години	Урок	Навчальна діяльність
9:00 – 9:45	Читання / Аудіювання	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення малюнка до тексту (про що є чи буде цей текст); вчитель читає – учні слухають; • техніка читання (індивідуально / в парах / разом); • обговорення тексту / відповідь на запитання / дискусія; • обговорення нових слів з прочитаного тексту, складання словосполучень та речень з цими словами; • <i>текст, над яким буде проводитись робота в класі, учні мають прочитати вдома з батьками (домашнє завдання) хоча б 3 рази.</i>
9:45 - 9:50	Перерва 5 хв.	
9:50 – 10:30	Українська мова	<ul style="list-style-type: none"> • пояснення граматичних правил української мови (<i>див. програму з української мови для 2 класу</i>); • робота над вправами (робочі зошити чи роздатковий матеріал); • письмо.
10:30 – 10:35	Перерва 5 хв.	
10:35 – 11:15	Релігія	
11:15 – 11:30	Перерва 15 хв.	
11:30 – 12:00	Співи	
12:00 – 12:05	Перерва 5 хв.	
12:05 – 12:45	Розвиток мовлення	<ul style="list-style-type: none"> • розвиток словникового запасу учнів (<i>див. програму з української мови для 2 класу розділ „Лексика”</i>); • використання картинок та інших візуалізацій малювання • уроки ввічливості (обговорення правил поведінки в певних життєвих ситуаціях).

Отже, після того, як були виділені основні чотири складники навчального процесу, які потребували негайного втручання, ми почали шукати шляхи їхнього вдосконалення та розвитку. Запровадили обов'язкові вчительські семінари для підвищення кваліфікації двічі на рік. Перший такий семінар ми провели на початку навчального року ще у 2012 р. Метою цього семінару було показати вчителям, як правильно планувати заняття, щоб якомога ефективніше використати час. Такі плани уроків обов'язково мали включати багато комунікативних елементів: діалоги, невеликі дискусії, вивчення нових слів, аналіз прочитаного та використання підручних

матеріалів. На жаль, учителі неохоче сприйняли пропозицію зміни методики викладання, мотивуючи це тим, що вони багато років вже працюють і знають, як правильно навчати. Тим більше, що ця нова методика передбачала ретельну підготовку до уроків та можливе використання нових підручників та матеріалів. Відсутність інтересу до змін поступово замінюється зацікавленням. Багато вчителів починають змінювати методи викладання, бо розуміють, що сучасні діти потребують чогось значно іншого, ніж навіть п'ять років тому. Так, вчитель культури, художник Михайло Барабаш на своїх лекціях почав використовувати багато візуальних матеріалів – роздруковок, артефактів, малюнків та картин. Пан Барабаш також активно використовує Інтернет та новітні технології, що дуже подобається учням. Активно долучилась до такого процесу і вчитель історії Валентина Глушак. Крім розповідей про історичні події та факти вона з учнями робить багато проектів, які вимагають від учнів використання бібліотеки та Інтернету. Учні із задоволенням працюють удома, а потім діляться на заняттях своїми доробками та ведуть активні дискусії. Вчитель першого класу Уляна Ганущак почала використовувати в своїй роботі багато розвивального матеріалу: картки кольорової абетки; велике дерево, що має на собі голосні та приголосні звуки у формі яблук та груш; хмаринки з іменами дітей, на які в кінці заняття кожна дитина отримує наклейку як похвалу за добру роботу.

Дуже багато уваги було приділено обговоренню існуючої програми Рідної школи з української мови для молодших класів. Цю програму можна знайти за цим посиланням <http://www.ridnashkola.org> у розділі „Навчальні програми”. Я збирала всі коментарі вчителів, з доповненнями, зауваженнями та виправленнями, і через чотири місяці змогла запропонувати оновлену програму з української мови для молодшої школи (дошкілля – 4-ий клас). Ця програма включає в себе методичні вказівки, мету та засоби навчання (див. *додаток 2*). Для зручності перегляду в додаток включаю лише методичні вказівки та програму для 2-го класу. За основу для оновленої програми я використала вже наявну, лише поділила її на компоненти: „Лексика”; „Мова” та „Мовлення”. Компонент „Лексика” для цієї програми був цілком новим, бо попередня програма його не передбачала. Компоненти „Мова” і „Мовлення” вже існували, але були переплетені та непослідовні у викладі. Важливим компонентом цієї програми стали мета та завдання навчання української мови для закордонних українців, а також методичні вказівки. Ця програма, так само як оновлена програма з української літератури для 5–11 класів, були представлені комітету Шкільної ради і після ретельного вивчення затверджена для використання. Нова програма також потребує детальнішої командної роботи. Зокрема, планується описати інструкції до навчання в розділі „Лексика”. Подальша робота над цією програмою потребує апробації педагогами-практиками. У цей час ведеться робота над програмою з української мови для середньої школи (5–7 клас). Наступного навчального року ми плануємо активно використовувати не лише програми з української мови, а також і літератури, яку зараз викладають за старою програмою.

Додаток 2.

Програма навчання з української мови. Молодша школа (2 клас).

Українська мова – основний предмет навчання.

Мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін.

Основна **мета** цього курсу полягає у формуванні ключової **комунікативної компетентності** молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно

користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо).

У процесі початкового навчання української мови постійно проводиться робота над формуванням **уміння вчитися**. Важливо навчити молодших школярів організувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтувати її.

Мета навчання в молодшій школі:

- вироблення в учнів мотивації навчання української мови;
- формування комунікативних умінь (навчання спілкування);
- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо);
- опанування найважливіших функціональних складників мовної системи (граматики та правопису);
- національно-культурний розвиток особистості, засвоєння українських традицій та культури;
- формування в учнів уміння вчитися.

Школа on-line:

<https://sites.google.com/site/ukrschoolnyc>

Програму навчання учнів структуровано за такими розділами:

- Розвиток зв'язного мовлення (спілкування);
- Розвиток мови (читання, граматики, письмо);
- Національно-культурне виховання.

Розвиток зв'язного мовлення (плинність мови) передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою вдосконалюються усні види мовленнєвої діяльності (слухання – розуміння, говоріння), а також формуються, удосконалюються види мовленнєвої діяльності, пов'язані з писемним мовленням (читання вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмові види робіт). В основі розвитку різних навичок мовленнєвої діяльності лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Школярів необхідно вчити стежити за розвитком думки, адекватно приймати інформацію; помічати в тексті слова, найважливіші для розуміння та висловлювання; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу, сили голосу.

Розвиток мови (акуратність висловлювання) передбачає роботу над формуванням у школярів знань про одиниці різних рівнів мови (звуки мовлення, слова в їх граматичному і лексичному значеннях, словосполучення, речення, тексти). Основна увага має приділятися практичним аспектам: роботі над значенням слова і кількісному збільшенню **словникового запасу** учнів, збагачення їхнього мовлення різними лексичними формами, умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її.

В опануванні української мови важливо врахувати те, що вона є не тільки предметом навчання, а й засобом засвоєння інших предметів шкільної програми. Так, на уроках мови доцільно регулярно пропонувати для практичних завдань складання словосполучень і речень зі слів, що вивчаються і використовуються на уроці, набору нових слів, які подають до уваги учнів на певному навчальному етапі.

Одним із важливих завдань початкового навчання мови є формування елементарних **орфографічних та пунктуаційних** умінь, тобто діти вчаться правильно писати слова, вживати пунктуаційні знаки. Робота з письма передбачає формування у школярів культури оформлення письмових робіт.

Важливим завданням **читання** є пробудження у школярів зацікавлення книжкою, формування початкових умінь самостійно з нею працювати. Матеріал для читання беремо з творів українського письменства (чи народної творчості) і обсяг цього матеріалу збільшується.

Опрацьовуючи твори українського письменства, головну увагу звертаємо на виховний момент, щоб дитина пізнала виховно-моральні, естетичні, суспільні вартості твору.

Національно-культурне виховання (включає в себе розвиток мовлення і мови) здійснюється через використання в навчальному процесі народознавчого матеріалу, текстів, у яких розкриваються сторінки історичного минулого України; інформації про відомих українців минулого і сьогодення; підготовки і залучення дітей до проведення народних та релігійних свят, обрядів, ознайомлення з історією їх виникнення; використання текстів на морально-етичну тематику для побудови переказів тощо.

Належне місце на уроках української мови повинно займати використання краєзнавчого матеріалу. У процесі опрацювання малих фольклорних форм доцільно пропонувати школярам записувати усталені вислови, прислів'я, приказки та співанки. Для культури поведінки в сім'ї доцільно ознайомлювати учнів з українськими традиціями в родинних стосунках, традиційними формами звертання членів родини один до одного, зі ставленням до старших і молодших членів сім'ї.

Методичні вказівки для вчителів.

Кожна лексична тема розрахована на 2 дні (дві суботи), тобто 8 робочих годин. Якщо викладач вважає, що для якоїсь лексичної теми достатньо однієї суботи (4 години) і чітко бачить, що учні засвоїли тему і використовують нові знання в спілкуванні, то може починати вивчення нової теми, а зайві години використати при потребі. Кожна лексична тема повинна супроводжуватися не тільки вивченням і розумінням нових слів, а й активним їхнім використанням в мові. Це включає:

1. Діалогічне мовлення (акцент на правильності мовлення):

- **пояснення** кожної лексичної одиниці (при потребі використати переклад на англійську чи наочні матеріали);

- **проговорення** кожної лексичної одиниці за схемою: разом – окремо – разом;

- **читання, пояснення, обговорення і проговорювання** діалогу, приказки, скоромовки, вірша (за схемою: разом – окремо – разом); складання діалогів (робота в парах чи невеликих групах) з комунікативною метою;

2. Монологічне мовлення (акцент на плинності мовлення):

- **читання та обговорення тексту**, який включає нову лексику (питання – відповідь (так / ні), правда / неправда, питання – відповідь (повна відповідь)); дискусія виконання дії, описаної у тексті; малюнки за текстом; вибір правильної відповіді на запитання до тексту із кількох пропозованих варіантів; переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми;

- **використання сюжетно-рольових ігор**, в яких умовно визначається місце дії (в класі, автобусі, парку, магазині), співрозмовник (товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста чи країни), мета висловлювання (про щось розповісти, повідомити, переконати, виправдатися тощо);

- **культура спілкування** – дуже важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити.

3. Робота з дитячою книжкою:

- вчитель читає, учні слухають і обговорюють прочитане (плинність мови), виховна мета, урок ввічливості.

4. Навчання граматики та письма.

Примітки!

1) навчання українською мовою в умовах одноденного навчання в суботніх українознавчих школах становить певні складнощі для учнів і особливо для вчителів. Постає складне завдання перед вчителями – викласти необхідний навчальний матеріал за таку обмежену кількість академічних годин, а ще важче – зорганізувати роботу з дітьми з різним рівнем знання української мови і різним культурним походженням. Зазвичай в класах є учні, які недавно переїхали в США з України і для яких рідною мовою є українська. Інші ж учні народилися в США і рідною мовою для них є англійська і лише з батьками вони спілкуються українською. А є і третя категорія дітей, які українську мову чують лише в суботній школі українознавства і батьки їхні цією мовою не спілкуються. **Основним завданням вчителя є забезпечити посилене навчальне навантаження тим учням, які певною мірою вміють читати й писати, та надати індивідуальну допомогу менш підготовленим.** Така методика навчання вимагає більшої позакласної підготовки від вчителя та чіткої, злагодженої організації праці кожного учня. Добре слово вчителя, підтримка, увага та похвала швидко допоможуть вирівняти мовні та освітні рівні учнів, що набагато спростить роботу викладача до і під час уроку;

2) не всі загальнодидактичні методичні матеріали, які використовуються в школах із п'ятиденним навчанням, можна застосувати до наших шкіл, що мають навчання тільки 3–5 годин на тиждень. При такому обмеженому часі навчання постає потреба створювати нові програми та індивідуальні плани занять. Ми не можемо вимагати від учнів цілковитого засвоєння матеріалу, який, скажімо, опрацьовують учні в школах з п'ятиденним навчанням. Це буде безглуздо і нераціонально. Тому програми суботніх шкіл повинні бути підлаштовані під відповідні часові можливості. Вони повинні містити основні факти для того, щоб учні могли орієнтуватися в певних дисциплінах (історія, література чи географія) і, найголовніше, вміли спілкуватися українською мовою. Також мусимо пам'ятати, що в навчальному процесі діти в початкових класах засвоюють вивчення матеріалу методами навчання в державних американських школах і цей процес методичного подання лекції треба також брати до уваги, для того щоб дитина не відчувала великих змін при навчанні;

3) одним із основних завдань викладача є збагачення словникового запасу учнів. Це завдання повинне виконуватися у всіх дисциплінах. До кожного тексту (чи це історія, чи література, чи географія) учні повинні отримати короткий словник з поясненням нових слів та термінів. Словникову роботу треба проводити перед кожним читанням, спілкуванням чи письмом. Це робиться з урахуванням того, що для багатьох учнів українська мова не є рідною і таке тлумачення є просто необхідним для подальшого розуміння і відтворення української мови;

4) важливим завданням учителя є розвиток комунікативних навичок учня. Це можна досягти з допомогою простих мовленнєвих засобів: на початку чи в кінці уроку запропонувати учням тему для обговорення (Що ви робили у вихідні? Улюблена телепередача / музика / їжа / книжка тощо). Слід бути обережним при доборі теми. Вона повинна відповідати віковим інтересам учнів. Також тема для обговорення не повинна вимагати використання складних слів та висловів. Мета таких розмовних вправ – розвиток плинності мови. Слід пам'ятати, що під час виконання такої вправи вчитель не повинен виправляти мовленнєві чи граматичні помилки, які допускають учні, щоб не припинити потік мовлення. Іншими засобами розвитку зв'язного мовлення можуть бути обговорення в парах чи маленьких групах, складання діалогів чи вільного переказу прочитаного тексту. Ці вправи можуть проходити з використанням нових слів та висловів. Але найголовнішим чинником розвитку мовлення є проста бесіда з учнями під час і після уроку. **Учитель повинен пам'ятати, що час, витрачений на розмову з учителем на уроці, не має перевищувати 20 %. Тоді, як час, витрачений на розмову / спілкування з учнями, повинен складати 80 % уроку.**

5) уроки співу та релігії покликані не тільки розвивати духовність школярів, а також заохочувати їх до спілкування українською мовою та прививати любов до багатой української культури та традицій.

2 КЛАС

Головними цілями навчання української мови в 2 класі є:

- розвиток мови методом розповідей, читання, письма;
- учні намагаються розпізнавати речення за метою висловлювання, ставити наголос у словах. Учні читають короткі оповідання та переказують прочитане. Також приділяється увага декламації віршів. Відбувається ознайомлення дітей із частинами мови – іменник, прикметник, дієслово та числівник;
- розвиваються і вдосконалюються навички використання логічного наголосу;
- вводимо поняття *інтонації*;
- вводимо поняття головних членів речення без називання термінів.

Лексичні теми (акцент на розумінні та правильності мовлення):

1. Привітання / Знайомство / Правила поведінки в класі та школі / Уроки ввічливості.
2. Лічба від 1 до 20.
3. Пори року і чим можна займатись.
4. У парку.
5. У місті та в селі.
6. Моя родина.
7. Зимові свята (Свято Миколая, Різдво, Йордан).
8. Їжа. Українські національні страви.
9. Друзі.
10. Спорт.
11. За покупками (види магазинів).
12. Тарас Шевченко.
13. Великдень.
14. Погода.
15. Дикі та свійські тварини.

Розвиток мовлення та мови:**1. Діалогічне мовлення (акцент на правильності мовлення):**

- **пояснення** кожної лексичної одиниці (за потреби використати англійський переклад чи наочні матеріали);

- **проговорення** кожної лексичної одиниці за схемою: разом – окремо – разом;

- **читання, пояснення, обговорення і проговорення** діалогу, приказки, скоромовки, вірша (схемою: разом – окремо – разом).

2. Монологічне мовлення (акцент на плинності мовлення):

- **читання та обговорення тексту**, який включає нову лексику (питання – відповідь (так / ні), правда / неправда, питання – відповідь (повна відповідь), дискусія).

3. Робота з дитячою книжкою:

- учитель читає, учні слухають і обговорюють прочитане (плинність мови).

4. Навчання граматики та письма:

- поняття апострофа;

- поняття коми, та її використання при перелічуванні слів;

- крапка. Велика буква на початку речення і після крапки;

- велика та мала букви. Написання власних та загальних назв;

- число іменників (однина і множина);

- опанування та розрізнення таких тем, як слово, словосполучення, речення (типи речень);

- систематично проводяться диктанти букв, складів, слів, словосполучень та коротких речень;

- написання числівників від 1 до 20 та їх правильна вимова;

- вводиться поняття тексту.

5. Підручні матеріали: читанка, підручник української мови, зошит для розвитку зв'язного мовлення з друкованою основою, зошит із друкування та письма курсивом, картки, настільні ігри, казки, Nova 1.

Наступним кроком до розвитку українського шкільництва ми плануємо розробити інші програми навчання і максимально пристосувати їх до потреб нашої школи та наших учнів. Багато вчителів працюють над розробкою дидактичних матеріалів, які плануємо поєднати разом із програмами та в майбутньому надрукувати підручники для американських українців, які здобувають українознавчу освіту за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вишне夫斯基 О. І. Методика викладання навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишне夫斯基. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
2. Золота книга Школи українознавства ОУА „Самопоміч” у Нью-Йорку. 1949–1999. – Нью-Йорк, 1999. – 368 с.
3. Навчальна програма для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою Міністерства освіти та науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/nnn1_4kl
4. Стеткевич О. Українське шкільництво в Америці / О. Стеткевич // Пропамятна книга, видана з нагоди сорокалітнього ювілею українського народного союзу / ред. Л. Мишуга. – Джерзі Ситі, Нью Джерзі, 1936. – 340 с.
5. Heinle Heinle, National Geographic Learning Staff, Marianne Celce-Murcia. Teaching English as a Second or Foreign Language. 3rd Edition. – 540 p.

6. Ukrainian-English Bilingual Education: A Curriculum Guide and Handbook for Kindergarten to Grade 3, Saskatchewan Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.progetudes.gov.sk.ca>

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 18.02.2014*

UKRAINIAN SCHOOLING IN THE USA. HISTORY, PROBLEMS, PERSPECTIVES AND DEVELOPMENT

Christina Vasytkiv

*Self-Reliance Saturday School of Ukrainian Studies
215 E 6th Str., New York, NY 10003, USA
phone: +1 347 583 99 72
e-mail: christina.vasytkiv@gmail.com*

This paper provides research and discussion of the history and development of Ukrainian schooling in the USA. It examines problems and solutions to the development of a Ukrainian school using the example of a Saturday Ukrainian school of the Self Reliance Association in New York.

Key words: Ukrainian schooling abroad, Ukrainian as a foreign language, communicative methods of teaching Ukrainian, Ukrainian language curriculum abroad.

УКРАИНСКИЕ ШКОЛЬНЫЕ ОБЩЕСТВА В США: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И РАЗВИТИЕ

Хрыстына Васильків

*Школа Україноредення Об'єднання Українців Америки „Самопоміч”
215 E 6th Street, 10003 Нью-Йорк, США
тел.: +1 347 583 99 72
ел. пошта: christina.vasytkiv@gmail.com*

Исследованы история и развитие украинского школьного общества на территории Соединенных Штатов Америки. Рассмотрены проблемы и пути развития украинской школы на примере субботней украинской школы в Нью-Йорке.

Ключевые слова: украинское школьное общество за рубежом, украинский язык как иностранный, коммуникативные методы обучения украинскому языку, программа обучения украинскому языку за рубежом.

З М І С Т

**I. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ
ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

<i>Ірина Кожушко</i> . Концептуальна компетенція як складник комунікативної компетенції мовної особистості.....	3
<i>Наталія Ушакова, Оксана Тростинська</i> . Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади.....	12
<i>Ірина Зозуля, Олеся Присяжна, Людмила Солодар</i> . Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету).....	22
<i>Тетяна Мацицька</i> . Значення мовних норм у процесі вивчення української мови як іноземної.....	28
<i>Надія Бабич</i> . Лінгво-психологічні основи навчання зв'язного мовлення.....	35
<i>Марія Редька</i> . Використання автентичних матеріалів у вивченні української мови як іноземної в умовах іншомовного середовища.....	43
<i>Оксана Туркевич</i> . Диктанти для навчання української мови як іноземної.....	51
<i>Тетяна Шадріна</i> . Тестування в умовах кредитно-модульної системи: переваги та недоліки (на прикладі вивчення української мови як іноземної).....	60
<i>Мар'яна Бурак</i> . Дотримання дидактичних і методичних принципів у сучасному підручнику з української мови як іноземної.....	68
<i>Віра Коваленко, Іванна Костюк, Маргарита Масюкевич, Ольга Ценюх</i> . Психолого-педагогічні засади укладання підручників зі спеціальних дисциплін для студентів підготовчого відділення для іноземних громадян.....	76
<i>Валентина Зевако, Марія Тишковець</i> . Новий посібник з української мови для іноземних студентів медичних вищих навчальних закладів.....	85
<i>Магдалена Єж</i> . Юридична українська мова – спеціалізований підручник для польських студентів.....	94

**II. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ,
ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ГРАМАТИКИ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

<i>Ірина Процик, Олена Бурковська</i> . Багатство значень ахроматичних кольороназв в українській мові (на матеріалі підручників та посібників із української мови як чужої).....	102
<i>Людмила Борис</i> . Сучасні тенденції перекладу власних імен та прізвищ з російської мови на українську у практиці викладання української мови як іноземної.....	111
<i>Алла Петрова</i> . З досвіду викладання військової лексики іноземцям.....	118
<i>Іванна Фецько</i> . Українська термінологіка музеїництва як навчальний матеріал для студентів-іноземців.....	123
<i>Мирослава Шевченко, Оксана Самусенко</i> . Пареміологічні одиниці у практиці навчання української мови як іноземної.....	136

<i>Наталія Скиба.</i> Фразеологічні трансформи в новітньому медіатексті у навчанні української мови як іноземної.....	143
<i>Зоряна Мацюк.</i> Лінгводидактичні особливості вивчення службових частин мови в курсі української мови як іноземної.....	150
<i>Наталія Фарина.</i> Сполучні засоби у складнопідрядних реченнях атрибутивної семантики на заняттях з української мови як іноземної.....	162

III. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Інна Ренчка.</i> Викладання української мови як іноземної: формування мовної і мовленнєвої компетентності.....	171
<i>Надія Гимер.</i> Толерантне спілкування у контексті викладання української мови іноземцям.....	180
<i>Тетяна Лозан.</i> Зміст навчального матеріалу з формування усного українського мовлення російськомовних першокласників в умовах Придністров'я.....	187

IV. ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВСТВО В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Ірина Кочан.</i> Місто Лева в лінгвоукраїнознавчому курсі української мови як іноземної.....	196
<i>Ірина Зух, Галина Тимошик.</i> Найменування українських курганів в аспекті лінгвоукраїнознавчих студій.....	202
<i>Дарія Добрусинець.</i> Назви народних струнних інструментів у лінгвоукраїнознавчому аспекті.....	206

V. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Ірина Рибізонт.</i> Поема Тараса Шевченка „Катерина” як навчальний матеріал для читання в курсі української мови як іноземної.....	219
<i>Ірина Телюх, Олександра Антонів.</i> Роман Ліни Костенко „Записки українського самашедшого” як навчальний матеріал для читання в іншомовній аудиторії.....	226
<i>Вікторія Овдіюк.</i> Рекламний текст у курсі української мови як іноземної: соціокультурний підхід.....	234
<i>Бойко Галина.</i> Тексти публіцистичного стилю на заняттях з української мови як іноземної для чужоземних студентів нефілологічних спеціальностей.....	243
<i>Ірина Процик.</i> „Ми всі сьогодні „Ультрас”. Як навчати розуміння публіцистичного тексту на заняттях із української мови як чужої.....	251

VI. УКРАЇНСЬКА МОВА КОРДОНОМ

<i>Степан Черничко, Еніке Товт. Вивчення української мови як іноземної в Угорщині (на Закарпатті) у першій половині ХХ ст.....</i>	261
<i>Ана Дуганджич, Дарія Павлешен. Вивчення української мови як іноземної в Загребському університеті (сучасний стан і розвиток україністики в Хорватії).....</i>	268
<i>Христина Васильків. Українське шкільництво в США : історія, проблеми, перспективи та розвиток.....</i>	279

CONTENT

I. CONCEPTUAL BASIS AND METHODOLOGICAL PROVISION OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Irina Kozhushko</i> . Conceptual competence as a part of a communicative competence of a discourse personality.....	3
<i>Natalya Ushakova, Oksana Trostynska</i> . Learning Ukrainian as a foreign language by international students studying in Ukrainian high schools: a conceptual basis.....	12
<i>Iryna Zozula, Olesya Prysazna, Ludmila Solodar</i> . The main current methods of teaching Ukrainian as a foreign language (experience of lecturers of the faculty of linguistics of Vinnytskyi national technical university).....	22
<i>Tetiana Masytska</i> . The meaning of linguistic norms in the process of studying Ukrainian as a foreign language.....	28
<i>Nadia Babych</i> . Lingo-psychological bases of connected speech.....	35
<i>Mariya Redkva</i> . Using authentic materials in the study of Ukrainian as a foreign language in a non-Ukrainian speaking context.....	43
<i>Oksana Turkevych</i> . Dictations for teaching Ukrainian as a foreign language.....	51
<i>Tetyana Shadrina</i> . Testing in condition of CMS: advantages and disadvantages (on the example of studying Ukrainian as a foreign language).....	60
<i>Mariana Burak</i> . Adherence of a modern textbook of Ukrainian as a foreign language to didactic and methodic principles.....	68
<i>Vira Kovalenko, Ivanna Kostyuk, Margaryta Masyukevych, Olga Tsenyukh</i> . Psychological and pedagogical principles in the formation of textbooks on particular subjects for students of preparatory departments for foreigners.....	76
<i>Valentyna Zevako, Mariya Tyshkovets</i> . A new Ukrainian language textbook for foreign students of medical institutes of higher learning.....	85
<i>Magdalena Jeż</i> . Legal Ukrainian language – specialized textbook for Polish students.....	94

II. METHODOLOGY OF TEACHING LEXICA, PHRASEOLOGY AND GRAMMAR OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Iryna Protsyk, Olena Burkovska</i> . Variety of meanings of achromatic Ukrainian colour names (on the basis of textbooks and course books of Ukrainian as a foreign language).....	102
<i>Ludmila Boris</i> . Current tendencies in translating personal names and surnames from Russian to Ukrainian in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language.....	111
<i>Alla Petrova</i> . Experience in teaching military vocabulary for foreigners.....	118
<i>Ivanna Fetsko</i> . Ukrainian terminology of museum studies as material for teaching the Ukrainian language to foreign students.....	123
<i>Myroslava Shevchenko, Oksana Samusenko</i> . Paremiological units in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language.....	136

<i>Natalia Skyba</i> . Transformed phraseological units in current media texts in studying Ukrainian as a foreign language.....	143
<i>Zoriana Matsiuk</i> . Linguo-didactic peculiarities for functional parts of speech learning in Ukrainian as a foreign language teaching in a course on Ukrainian as a foreign language.....	150
<i>Natalia Faryna</i> . Connecting means in compound sentences of attributive semantics on lessons of Ukrainian as a foreign language.....	162

III. THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Inna Renchka</i> . Teaching Ukrainian as a foreign language: the forming of a speech and language competency.....	171
<i>Nadia Gymer</i> . Tolerant communication in the context of teaching Ukrainian to foreigners.....	180
<i>Tatiana Lozan</i> . The contents of educational material on the formation of Ukrainian speaking skills by Russian-speaking first-graders in the context of the Transnistria region.....	187

IV. LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Iryna Kochan</i> . The city of Lviv in linguistic and cultural studies of a course of Ukrainian as a foreign language.....	196
<i>Iryna Zukh, Halyna Tymoshyk</i> . The names of Ukrainian tumuli from the perspective of language and cultural studies.....	202
<i>Daria Dobrusynets</i> . The names of stringed folk instruments from the point of view of language and cultural studies.....	206

V. THE ROLE OF WRITTEN TEXTS IN LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Iryna Rybizant</i> . „Katerina:” a poem of Taras Shevchenko as educational material for reading in a course of Ukrainian as a foreign language.....	219
<i>Iryna Telyukh, Oleksandra Antoniv</i> . The novel „Diary of a Ukrainian madman” by Lina Kostenko as teaching material for reading by a foreign audience.....	226
<i>Viktoria Ovdiiuk</i> . Advertisement texts in teaching Ukrainian as a foreign language: a sociocultural approach.....	234
<i>Galyna Boyko</i> . Using journalistic texts in classes of Ukrainian as a foreign language for foreign students with non-philological majors.....	243
<i>Iryna Protsyk</i> . „We all are ultras today”: how to teach understanding a publicistic text in Ukrainian as a second language during classes.....	251

VI. UKRAINIAN LANGUAGE ABROAD

<i>István Csernicskó, Enikő Tóth.</i> Teaching Ukrainian as a foreign language in Hungary (in Transcarpathia) during the first half of the 20 th century.....	261
<i>Ana Dugandžić, Dariya Pavlešen.</i> Teaching Ukrainian as a foreign language in the university of Zagreb (current situation and development of Ukrainian studies in Croatia).....	268
<i>Christina Vasylkiv.</i> Ukrainian schooling in the USA. History, problems, perspectives and development.....	279