ВИПУСК 7

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Львівський національний університет імені Івана Франка

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Випуск 7

Львів 2012

ББК Ш 141. 14-313я73

Теорія і практика викладання української мови як іноземної : **зб. наук. праць. – Львів, 2012. – Вип. 7. – 272 с.**

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language : Anthology of Scholarly Articles. – Lviv, 2012. – Vol. 7. – 272 p.

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:

Ірина КОЧАН (головний редактор)
доктор філологічних наук, професор

Флорій БАЦЕВИЧ
доктор філологічних наук, професор
Людмила ВАСИЛЬЄВА
доктор філологічних наук, професор
Галина МАЦЮК
доктор філологічних наук, професор
Олександра СЕРБЕНСЬКА
доктор філологічних наук, професор
Мар'ян СКАБ
доктор філологічних наук, професор

Зиновій ТЕРЛАК
кандидат філологічних наук, доцент
Ніна СТАНКЕВИЧ
(заступник головного редактора)
кандидат філологічних наук, доцент
Зоряна МАЦЮК
(заступник головного редактора)
кандидат філологічних наук, доцент
Олександра АНТОНІВ
(відповідальний секретар) асистент

Адреса редакційної колегії:
79000 Львів, вул. Університетська, 1
Львівський національний університет імені Івана Франка, кафедра українського прикладного мовознавства
Тел. 239-43-55; e-mail: ukrinos@franko.lviv.ua

Editorial address:
Ivan Franko National University of Lviv
Ukrainian Applied Linguistics Department
Universytets'ka Str. 1
UA-79000 Lviv, Ukraine
Tel. 239-43-55; e-mail: ukrinos@franko.lviv.ua

Рекомендувала до друку
Вчена Рада Львівського національного університету імені Івана Франка.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ №15572–4044Р від 20 липня 2009 року.

ISSN 2078-5119

© Кафедра українського прикладного мовознавства, 2012
© Львівський національний університет імені Івана Франка, 2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 3–10

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 3–10

І. УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ : ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ

УДК 81'243(088.2):378.4(438-25)

ВАРШАВСЬКА УКРАЇНІСТИКА: КАМО ГРЯДЕШИ?

Світлана Романюк

Варшавський університет,
факультет прикладної лінгвістики,
кафедра україністики
вул. Штурмова, 4, 02-678 Варшава, Польща
тел.: 48 22 5534 252
ел. пошта: s.romaniuk@uw.edu.pl

Розглянуто сучасний стан й майбутнє осередків вивчення української мови у Варшаві. Особливу увагу присвячено кафедрі україністики Варшавського університету як найстарішому й найвідомішому навчальному закладу Європи, у якому українську викладають понад 50 років.

Ключові слова: українська мова, кафедра україністики, Варшавський університет, сертифікаційний іспит.

Вивчення української мови за межами України свідчить про зацікавлення нею, її культурою, традиціями, історією й майбутнім. Студенти, які вивчають українську у Варшаві, мають для цього кілька приводів.

Перший аргумент – „Треба знати мову нашого сусіда” – досить загальний і неконкретний. Його можна почути від студентів, які щойно розпочинають науку, часто вони просто вивчають мову своїх батьків, інколи це можна пояснити не зовсім свідомим вибором, пов’язаним радше із зовнішнім впливом на рішення молодої людини.

Другий, – і це вже досить свідомий аргумент, – студенти обирають предмет для того, щоб будувати відносини з Україною – у галузі науки, культури (як члени або організатори різноманітних неурядових, соціальних організацій), у сфері торгівлі, спільного бізнесу тощо, у політичній діяльності (дипломатія, урядові організації) та інших формах співпраці. Особливо перспективним напрямком, який притягуватиме слухачів й потребуватиме спеціалістів зі знанням мови протягом наступних років, видається туризм. Уже сьогодні кількість фірм, орієнтованих на відпочинок за східним кордоном Польщі, помітно зростає.

Проте, незважаючи на близькість стосунків у взаємовідносинах двох народів на різних рівнях, не можемо говорити що зацікавлення українською мовою зростає. Воно досить стабільне, але щодо кількісного показника, то тут не будемо оптимістами. Причин може бутидекілька. По-перше, зміни у політиці Міністерства Науки і Вищої Освіти Польщі (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego)[1]. Студентам пропонують обирати (й самі вони охоче це роблять). Студії, які

[1] Згідно з планами Міністерства планують кардинальні й послідовні зміни щодо організації, управління та фінансування польських вишів. Це повинно покращити якість навчання, зінтегрувати польську науку зі світовою й краще достосувати її до потреб ринку праці.

© Світлана Романюк, 2012

об’єднують кілька факультетів – так звані міжгалузеві. Професор Стефан Яцковський, викладач і колишній декан Відділу математики Варшавського університету, який є координатором колективу науковців-авторів „Стратегії розвитку вищої школи у Польщі до 2020 року”, наголошує, що майбутнє інститутів й університетів – у об’єднанні факультетів, кафедр, галузей, наук довкола визначеної проблеми. Заслуговує на увагу його думка щодо вивчення мови східних сусідів, яку проф. Яцковський пропонує вивчати у зв'язку з культурознавством, політичною і економічною проблематикою усього регіону [5: 3–5]. Доповнимо, що такі кафедри вже успішно функціонують у Варшавському університеті, хоча й надалі найкращу підготовку з української мови дає кафедра україністики. Проте, на нашу думку, не виключає можливості її перепрофілювання у майбутньому.

І це друга причина, чому студенти оминають філологію – нерозбудованість спеціальностей, які вони здобувають. Знання мови – це великий плюс у наш час, це можливість успішної реалізації у майбутньому, але пам’ятаймо – лише з „надбудовою”, з максимальними доповненнями, з опануванням кількох мов одночасно й на однаковому рівні, з ґрунтовними знаннями проблематики регіону тощо.

Згадаймо також політичну ситуацію в Україні як одну з причин можливого вибору напряму освіти, яка, можемо впевнено сказати, має безпосередній вплив на вибір студента (занотовано зростання зацікавлення українськими студіями в період демократичного піднесення – після Помаранчевої революції, а останнім часом, на жаль, його повільне зниження).

Досить малий відсоток студентів планує працювати перекладачами, редакторами (нагадаємо, що у Варшаві видають україномовну газету „Наше слово”), вчителями (українських шкіл у Польщі теж не надто багато), тому не можна стверджувати, що українську вони вивчають, щоб реалізувати себе саме у цих галузях.

Враховуючи зазначені вище причини, маємо не надто багато студентів, хоча, підсумувавши кількість усіх навчальних осередків у Варшаві, слухачів української набереться чимало. Вивчення української мови у Варшавському університеті студентам пропонують: кафедра україністики Варшавського університету, керівник д-р. габ. Ірена Митнік (Katedra Ukrainistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW), Міжфакультетні Східнослов’янські студії у Відділі прикладної лінгвістики Варшавського університету, керівник – проф., д-р. габ. Ванда Змарзер (Międzywydziałowe Studia Wschodniosłowiańskie, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW), кафедра міжкультурних студій Центрально-Східної Європи, керівник – проф., д-р. габ. Ян Козбял (Katedra Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej), Школа східних мов у відділі Орієнталістики Варшавського університету, керівник – магістр Інґа Котанська (Szkoła Języków Wschodnich, Wydział Orientalistyki UW). Остання, зокрема, пропонує вивчати українську усім охочим студентам різних факультетів, а також особам, які не є студентами університету. Слухачами можуть бути працівники дипломатичних установ, урядових і неурядових організацій, туристичних фірм, у роботі яких українська слугує засобом спілкування, потрібна для ефективної співпраці тощо. Натомість на Міжфакультетних Східнослов’янських студіях, у програмах яких є лекторат української мови, заняття фактично не відбуваються, оскільки не набирається відповідна кількість слухачів, достатня для того, щоб могла утворитися група. І такою, на жаль, є ситуація протягом 2006–2010 років (стільки функціонує кафедра).

Детальніше зупинимося на роботі кафедри україністики, оскільки це, без перебільшення, найважливіший осередок вивчення й викладання української мови у Варшаві, який об'єднує відомих науковців, педагогів із чималим досвідом роботи, перекладачів, літераторів, громадських діячів й просто шанувальників українського слова.

Кафедра україністики Варшавського університету заснована у 1953 році, це найстаріша за межами України кафедра у Європі. Протягом останніх 20 років нею керував проф., д-р. габ. Стефан Козак. Тут працює 13 викладачів, серед яких – відомі в Україні й за кордоном літературознавці (теперішній керівник кафедри – проф., д-р. габ. Василь Назарук, проф., д-р. габ. Валентина Соболь), мовознавці (д-р. габ. Ірина Кононенко, д-р. габ. Ірена Митник). На кафедрі викладають і колишні випускники – д-р. Пауліна Вашкевич, д-р. Лідія Стефанівська, магістри Себастіян Делюра і Катажина Якубовська-Кравчик. Серед постійних працівників кафедри – магістр Ельжбета Васяк, д-р. Ґражина Паздро. Крім навчання мови й вивчення літератури, на заняттях зі студентами активно обговорюють питання історії й проблеми сучасності в Україні, а цю роль на кафедрі відведено історикам – проф., д-р. габ. Терезі Хинчевській-Хеннель та д-р. Віталієві Перкуну. Докторанти, які готують дисертації з проблем українського мовознавства, культурознавства й літератури, тісно співпрацюють із викладачами і мають змогу спробувати своїх сил у викладанні насамперед української мови для початківців.

Пріоритетним у напрямку роботи кафедри залишається вивчення мови – на високому академічному рівні студенти мають можливість вивчати українську, починаючи „від нуля". Сюди приходять студенти, які раніше не вивчали української, наприклад, у школі, й такі, що закінчили українську школу у Польщі, є слухачі з України. Протягом перших трьох років вони повинні опанувати рівень володіння українською C1, згідно з A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, опрацьованої Радою Європи [1]. Протягом наступних двох років на студіях другого ступеня студенти повинні оволодіти знаннями мови на рівні C2. Кількість годин, відведена на вивчення курсу „Практична наука української мови", складає 780 годин на студіях I ступеня (ліцензіат) і відповідно 390 годин на студіях магістерських, у середньому – 8 годин на тиждень, з яких майже половину проводять native-speaker, а решту – викладачі з досвідом викладання української мови як іноземної.

Кафедра щороку приймає 40-50 абітурієнтів, у минулому також досить активно заповнювалися місця на заочному відділенні, яке протягом останніх трьох років не набирає слухачів, що пов'язано із загальним зниженням зацікавлення цією формою навчання. Це відзначає, поміж іншими, проф. Яцковський [5: 3–5], зауважуючи, що існує велика розбіжність між стаціонарною й нестаціонарною формою навчання, а студенти отримують дипломи однакового зразка. На противагу цій формі здобування освіти проф. Яцковський пропонує так зване „продовжене навчання" [5: 3–5], яке полягатиме у тому, що студенти обох форм повинні мати таку ж кількість годин за рахунок збільшення терміну навчання для студентів-заочників. Проте більшою популярністю тепер користуються Післядипломні студії (Факультети післядипломної освіти). Зараз важко знайти людину, яка б не планувала відразу після закінчення вишу, або пізніше, здобувати другу або наступну освіту. Сприяючи таким очікуванням, у новому 2010-2011 навчальному році на кафедрі україністики розпочинається набір на Післядипломні українознавчі студії. Автор і керівник студій – багаторічний працівник кафедри магістр Ельжбета Васяк. Опрацьовано програму, яка триватиме два семестри,

протягом яких студенти насамперед зможуть вивчати українську мову, мову бізнесу, мову засобів масової інформації. Крім того, передбачено низку предметів, пов'язаних із загальною українознавчою проблематикою, – у площині політики, економіки, культури, літератури, історії та сучасності, а також туризму.

На заняттях із практичної науки української мови викладачі використовують найновіші методики, техніку викладання й дидактичні засоби. Це, насамперед, аудіовізуальні і мультимедійні матеріали – диски із записами теле- і радіопрограм, музичні диски, рекламні ролики. Під час занять студенти слухають українські пісні – колядки, народні пісні, сучасну музику; на початковому етапі вивчення мови вони мають можливість дивитися і слухати українські казки, дивитися кінофільми з субтитрами, на пізніших етапах – без титрів.

Незамінним у роботі останніх років є використання Інтернету. Це набагато полегшує роботу викладача української за кордоном, насамперед завдяки швидкому доступу до найактуальніших новин. Студенти можуть читати українську пресу, самостійно шукати інформацію, потрібну літературу, а для практичного вивчення мови однією із важливіших видається можливість спілкування з ровесниками – це участь у різноманітних форумах, інтернет-чатах, писання мейлів, тобто всебічний обмін інформацією мовою, яку вони вивчають. Це насамперед допомагає викладачеві – зменшується потреба постійної мотивації студентів до навчання, адже за умов, коли студент досягає результату, у нього зростає подальша потреба й бажання вчитися. Мінусом є те, що на форумах люди спілкуються розмовною мовою, суржиком, вживають багато русизмів, скорочених слів, часто у побуті вживають нецензурну лексику, що створює протилежний ефект. Замість того, щоб допомогти вивчити мову, навпаки – заважає її опануванню. Але на старших курсах студенти досить непогано володіють мовою й можуть виокремити потрібну їм інформацію, уникаючи засмічування мови, а на 4-5 курсі можуть аналізувати згадані тексти з погляду стилістики й культури української мови.

Новою формою навчання, яка активно впроваджується у Варшавському університеті (а у багатьох інших вишах Європи уже давно успішно функціонує) є використання інтернет-платформи – Центр Відкритої і Мультимедійної Освіти (COME) [2]. Це форма дистанційного навчання, так зване Освіта 2.0. У Варшавському університеті, незважаючи на активне заохочування викладачів до цього методу навчання іноземної мови, пропонують інтернет-курси лише з англійської, французької, чеської та словацької мов. Української й популярних серед студентів російської або китайської – немає. Але ініціатива знаходиться лише в руках викладачів, бо запропонувати можна будь-який мовний курс. Усі матеріали, завдання доступні онлайн після того, як користувач зареєструється на університетській платформі COME. Викладач має змогу також на платформі відразу перевіряти виконані завдання. Це швидкий метод, який не вимагає особистої присутності на заняттях, особливо добре продуманий для осіб хворих, інвалідів, проте не справджується щодо комунікативних вправ, а саме це є надзвичайно важливим у ході вивчення іноземної мови. Фактично від викладача вимагається тільки раз підготувати матеріали, а це зазвичай вправи, іноді тексти із завданнями, а потім він повинен лише перевіряти, наскільки правильно і вчасно студенти їх виконують.

Засвоєння правил граматики, орфографії відбувається на заняттях за допомогою текстів. Це сприяє також вивченню нової лексики, відкриттю нових фактів,

[2] Centrum Otwartej I Multimedialnej Edukacji UW, http://come.uw.edu.pl/

а потім дає можливість обговорити прочитане й висловити власну думку. На заняттях схематичні граматичні вправи зведено до мінімуму. Відповідно до найновіших пропозицій щодо навчання іноземних мов, студенти повинні з перших занять набувати мовної і комунікативної вправності, тобто вчитися розмовляти. Це розкриває можливості учня, підтверджує, що він здатен опанувати іноземну мову. Таке твердження, навіть якщо і видається банальним, насправді таким не є, адже у практиці викладання іноземних мов досить частими є випадки, коли особа протягом довгого часу вивчає мову, проте має проблему із висловлюванням, спілкуванням. Причини можуть бути різними: це насамперед так званий мовний страх (це вид страху, характерний для ситуації, стан непокою й напруження перед тим, коли особа має намір порозумітися іноземною мовою) [4: 95–105]. Дослідники розрізняють різні види мовного страху [4: 95–105]: комунікативний страх, тобто страх перед можливістю не порозумітися, не змогти висловитися іноземною мовою, спричинений усвідомленням відсутності належних умінь і знань для оформлення своїх думок і відсутності розуміння з боку інших співрозмовників; страх перед негативною оцінкою співрозмовника (ним можуть бути інші учні або вчитель); страх перед тестуванням знань. Але часто проблема полягає у пасивній функції учня у процесі навчання.

Віддавна у методичній практиці для збільшення активності учня на заняттях пропонували використовувати ігри, ребуси, кросворди, популярним було вивчення граматичних правил мнемотехнічними методами, наприклад, за допомогою віршів, які у простіший спосіб допомагають запам'ятати граматичні конструкції, лексику, написання слів. Але останнім часом все більше уваги приділяють комунікативним вправам, максимально наближеним до гіпотетичних ситуацій, в яких можуть опинитися учні в країні, мову якої вони вивчають. Тому на заняттях із практичної науки української мови обов'яковими є тексти культурознавчого характеру, які знайомлять із реаліями України, а реквізити, привезені звідти, допомагають краще зрозуміти й наблизити історію, культуру і побут українського народу, а відтак викликають у студентів природне бажання відкривати нові незнані досі факти мовою, яку вони вивчають. На думку Ґражини Левицької, яка у своїх працях розглядає процес опанування іноземної мови з конструктивістського погляду, „вивчення іноземної мови – це насамперед відкривання правди, досі невідомої" [3: 18–19], а не відкривання навколишнього світу, досі уже добре зрозумілого й знаного через призму рідної мови. На заняттях ми повинні вчити порозумітися серед людей іншої культури, ментальності, розуміти та інтерпретувати комунікативну поведінку носіїв мови. Засвоєння іншої мови повинно відкрити специфіку нової мови й допомогти учневі усвідомити, що відмінність мов – це не лише інші звуки, інша структура, а передусім – інше бачення світу. Власне тому набування мовної і комунікативної вправності повинно реалізуватися у дискурсивному підході [3: 18–19], який розуміємо як комунікативнй акт, що дозволяє набути комунікативних умінь під час креативної мовної і соціокультурної поведінки, типової для носіїв мови. Ефективна й конструктивна мовна комунікація на сьогодні – це один із чинників успіху і необхідна складова у змаганнях молодих людей із реаліями і очікуваннями ринку праці. Роль мови у сучасному житті зростає, а роль вчителя іноземної мови повинна переглядатися, по-новому визначатися через призму економічних і суспільних змін у Європі. А це, згадаймо, потреба й промоція вивчення нових інших мов, а не тільки англійської, (серед них і української), це очікування працедавців, це бізнес як виклик для мовної комунікації.

Тому, крім практичного вивчення української мови, студенти україністики мають також інші теоретичні мовознавчі розділи, які поглиблюють знання мови. На першому курсі пропонуємо найбільшу кількість занять з описової граматики української мови та з практичної науки (120 годин лекцій та 240 годин вправ відповідно), на другому – Синтаксис української мови (15 годин лекційних і 15 практичних), Порівняльна граматика польської та української мов (30 год.), Історична граматика української мови з елементами історії української літературної мови (60 год.), на третьому – Практична наука української мови – мова бізнесу (30 год. практичних), Лексика і словотвір української мови (30 год. лекційних), а також Вправи з перекладу (30 год. лекційних та 60 год. практичних). На першому курсі студій II ступеня, крім практичної науки української мови, яка складає 390 годин, студенти мають такі предмети: Практична наука української мови – Мова суспільного спілкування і засобів масового переказу (30 год. практичних занять), Практична наука української мови – мова бізнесу (30 год. практичних), Культура і стилістика української мови (30 год. практичних). На цьому курсі студенти мають можливість вибору семінарських занять із мовознавства, тематика яких різнорідна й змінна: це сучасні проблеми статусу української мови в Україні, українська ономастика, діалектологія, українське термінознавство тощо. На другому курсі магістерських студій, крім практичної науки, студенти можуть поглибити свої знання із української фразеології (30 год. практичних). Для полегшення вивчення іноземної мови з'явився також новий предмет, який допомагає зрозуміти механізми засвоєння іноземних мов, причини невдач, можливості поступу й вибору стратегії навчання – Вступ до проблематики аквізиції й вивчення мови.

Щороку кафедра україністики готує випускників-магістрів, дипломні роботи яких стосуються насамперед мовних проблем в Україні – питання статусу української мови, чимало праць із синтаксису, термінознавства, історії мови, фразеології.

Для проведення авторських занять, якими може похвалитися Варшавська україністика, працівники пишуть власні підручники, укладають словники, орієнтовані безпосередньо на польського студента, хоча на заняттях також активно використовують напрацювання українських учених і педагогів. Слід згадати останні, найновіші роботи у галузі мовознавства – монографію д-ра Ірини Кононенко „Прикметник у слов'янських мовах" [3] та монографію д-ра Ірени Митник „Антропонімія Волині у XVI–XVIII століттях" [4]. Не менш вартісними й актуальними є спільні проекти – міжуніверситетські (Варшавський університет та Католицький університет у Любліні) [5] та українсько-польські [6]. Для вивчення мови необхідними є словники – найновіші, найповніші видання. Попередні видання словників [7], укладені

[3] Кононенко І. В. Прикметник у слов'янських мовах : монографія / І. В. Кононенко. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет", 2009. – 495 с.

[4] Mytnik. I. Antroponimia Wołynia w XVI-XVIII wieku / Irena Mytnik.– Warszawa, 2010 – 412 s.

[5] Huk I. Вивчаємо українську мову : Podręcznik do nauki języka ukraińskiego / I. Huk, M. Kawecka. – Lublin : Wydawnictwo KUL, 2003. – 228 s.

[6] Кононенко В. І., Кононенко І. В. Контрастивна граматика української та польської мов / В. І. Кононенко, І. В. Кононенко. – Київ : Вища шк.., 2006. – 390 с.

[7] Wasiak E., Zadorożna S. Mały praktyczny słownik biznesmena ukraińsko-polski; polsko-ukraiński, 2 tys. haseł / Elżbieta Wasiak, Switłana Zadorożna. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995; Jurkowski M., Nazaruk B. Mały słownik ukraińsko-polski polsko-ukraiński / Marian Jurkowski, Bazyli Nazaruk. – Warszawa 1998, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne;

працівниками кафедри, цього року поповнилися Тематичним польсько-українським словником [8]. Він містить близько 45 тисяч словникових статей, у яких типові конструкції та приклади їх уживання розміщено у тематичних блоках із подальшим поділом на менші семантичні групи, які охоплюють практично всі сфери життя та діяльності людини. Словник, у якому у простий, зрозумілий й доступний спосіб представлено тематичний поділ української лексики, а одночасно характерною є різнорідність тем, прозорість викладу й оформлення – усе це свідчить, що автори подбали про те, щоб він допоміг у вивченні мови не тільки студентам-філологам, а й усім, хто матиме бажання самотужки або на лекторатах вивчати українську [2].

На кафедрі україністики можна також скласти сертифікаційний іспит із української мови. У Варшаві це єдиний осередок, який має повноваження, щоб видавати такий диплом. Студенти, а також особи з-поза університету можуть тут отримати Сертифікати європейського зразка, склавши іспити з української мови на рівнях B1, B2, C1, C2 відповідно до A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Щороку кількість бажаючих отримати Сертифікат збільшується, оскільки це документ загальноприйнятого зразка, його визнають у кожній інституції Польщі та Європи, свідчить про підтверджені знання й володіння іноземною мовою. Крім студентів, на іспити зголошуються працівники урядових і неурядових організацій, польських дипломатичних установ на території України, й усі ті, кому Сертифікат потрібний для здобуття подальшої освіти або просування по кар'єрній стежці, а підтверджене досконале володіння іноземною мовою уможливлює наукову, технічну, політичну, культурну, телеінформаційну та бізнес-комунікацію.

Перспективи розвитку: їх віддавна й активно обговорюють у Варшавському університеті, а керують ними нагальна й незворотна потреба змін, поступ і пристосовування до вимог і потреб ринку праці, а відтак – підвищення значення і рейтингу студій серед молоді – майбутніх студентів. На сьогодні володіння мовою, поєднане зі знаннями з інших галузей – культурознавством, реалієзнавством, проблематикою регіону (політичний, історичний, соціальний контекст) дає можливості розвитку як кафедри, так і студента. Тому прагнення розширити навчальні напрямки не тільки утвердить становище україністики у Варшавському університеті й польській науці загалом, і не дозволить занапастити викладання української мови у одному з найбільших осередків вивчення української проблематики за кордоном, але й відкриє нові можливості для студентства й викладачів, допоможе утриматись у складний час, коли загалом у Європі гуманістика знаходиться у кризовому стані та потребує суттєвих змін.

1. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp
2. Kononenko I. Słownik tematyczny polsko-ukraiński / I. Kononenko., I. Mytnik , E. Wasiak, Warszawa 2010.
3. Lewicka G. Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się / Grażyna Lewicka.– Wrocław : Oficyna wydawnicza ATUT. – 2007.
4. Studenska A. Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak" / Anna Studenska. – Warszawa, 2005. – S. 95–105.

Śpiwak O., Jurkowski M. Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny / O. Śpiwak., M. Jurkowski. – Warszawa, 2003; Kononenko I., Śpiwak O. Ukrajińsko-polśkyj slownyk miżmownyh omonimiw i paronimiw / I. Kononenko , O. Śpiwak . – Kyjiw, 2008.

[8] Kononenko I. Słownik tematyczny polsko-ukraiński, Warszawa 2010.

5. Wietrzenie Uniwersytetów. Wywiad z prof. Stefanem Jackowskim // Newsweek Polska, Dodatek Edukacja, Maj. – 2010. – S. 3–5.

WARSAW UKRAINIAN STUDIES: QUE VADIS?

Svitlana Romaniuk

In this article we examine both the present condition and future of centers of learning Ukrainian in Warsaw. We take a close look at the department of Ukrainian Studies in the University of Warsaw as a one of the oldest and most famous educational institutions, where Ukrainian has been taught for more than 50 years.

Key words: Ukrainian, department of Ukrainian Studies, the Univeristy of Warsaw, certificate examination

ВАРШАВСКАЯ УКРАИНИСТИКА: КАМО ГРЯДЕШИ?

Светлана Романюк

В предлагаемой статье рассматриваем современное состояние и будущее центров изучения украинского языка в Варшаве. Особое внимание уделено кафедре украинистики Варшавского университета как старейшему и известнейшему учебному заведению Европы, в котором украинским преподают более 50 лет.

Ключевые слова: украинский язык, кафедра украинистики, Варшавский университет, сертификационный экзамен.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 81’373.23(439)+81’373.23(437)

ВИКЛАДАТИ ЯК ІНОЗЕМНУ? ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Аніко Берегсасі, Степан Черничко

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ,
кафедра філології,
площа Кошута, 6, 90202 Берегово, Україна
тел.: 03141 42976
ел. пошта: baniko@kmf.uz.ua; csistvan@kmf.uz.ua

Досліджено проблеми, пов’язані з викладанням української мови в школах з угорською мовою навчання, з невизначеністю конкретної мети щодо рівня володіння державною мовою, підготовкою вчителів української мови, забезпечення підручниками в контексті політики в галузі мовної освіти України, спрямованої на обов’язкове оволодіння громадянами державною мовою, створення можливостей для вивчення рідної національної мови або однієї іноземної мови.

Ключові слова: мовна освіта, державна мова, українська мова, угорська мова, методика викладання державної мови.

Мовна освіта в Україні спрямована на обов’язкове оволодіння громадянами України державною мовою, забезпечення можливостей для вивчення рідної національної мови або навчання цією мовою та опанування хоча б одної іноземної мови [11]. Вивчення української мови є необхідною умовою включення національних меншин в суспільне життя держави, розширення перспективи особистості. У державному стандарті загальної середньої освіти України поставлена мета – забезпечити активне володіння всіма учнями державною мовою, сформувати в них мовну, комунікативну та етнокультурологічну компетентність у різних сферах і жанрах мовлення [6]. Право вивчати офіційну мову певної країни є частиною мовних прав людини [8; 25]. Проте протягом двадцяти років незалежності Україна так і не створила належних умов для засвоєння державної мови в школах з навчанням мовами національних меншин. У процесі викладання української мови виникають певні проблеми, насамперед щодо організації навчального процесу та методичного забезпечення, які можна підсумувати таким чином.

Перша проблема – відсутність чітко визначеної мети щодо рівня оволодіння українською мовою як державною у школах з навчання мовами національних меншин [8: 133–134; 15]. У програмі з іноземних мов визначені такі рівні згідно із „Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”: рівень володіння іноземною мовою на кінець четвертого класу має відповідати рівню А1, на кінець дев’ятого – рівню А2+, а на кінець дванадцятого – рівню В1+.

Основними документами, які визначають мету, зміст, критерії та вимоги до навчання української мови в школах з мовами навчання національних меншин, є:

© Аніко Берегсасі, Степан Черничко, 2012

1) Національна доктрина розвитку освіти (затверджена указом Президента № 347/2002 від 17 квітня 2002 р.);

2) Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджений 6 грудня 2004 р. наказом № 1/9-695);

3) Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24);

4) Програма з української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин (рекомендована Міністерством освіти і науки України, лист МОН №1/11-3104 від 19 вересня 2002 р.);

5) Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання (затверджена Міністерством освіти і науки України, лист № 1/11-6611 від 23 грудня 2004 р.);

6) Наказ міністра освіти і науки України № 461 від 26 травня 2008 р. «Про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки»;

7) Наказ міністра освіти і науки України № 371 від 5 травня 2008 р. «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» тощо.

У цих документах практично не визначено рівні володіння українською мовою, тобто не встановлено обсяг знань, якого потрібно учням досягти на різних етапах вивчення мови. Під час ЗНО ставлять однакові вимоги до знань з української мови і літератури для всіх випускників, які виявили бажання вступати до ВНЗ. Учні загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин після закінчення 11 класу володіють українською не на такому рівні, як випускники шкіл з української мовою навчання. Це відомо мовознавцям, психологам, які є визнаними міжнародними експертами з проблем двомовності [18; 19; 20; 21; 22; 23].

Інша проблема стосується навчальних програм, підручників і посібників. Навчальний предмет „Українська мова” в школах з українською мовою навчання вимагає від учителів зовсім іншого підходу, ніж у школах з навчанням мовами національних меншин. Тут учні вивчають рідну мову, якою вони володіють з дитинства. А в школах з навчанням мовами національних меншин українська мова – державна, учень починає вивчати її в першому класі. Дитина в україномовній школі вже в першому класі володіє українською мовою, і основна мета вивчення шкільного предмета „Українська мова” – розвивати мовлення і мовні навички учнів. У школах з навчанням мовами національних меншин першокласник лише починає знайомитися з державною мовою, і упорядникам навчальних програм і підручників це обов’язково потрібно враховувати. Проте чинні програми для шкіл з навчанням мовами національних меншин, які ґрунтуються на державному стандарті освіти, зобов’язують дітей уже в початкових класах вивчати граматику української мови, коли вони цієї мови майже не розуміють. Підручники з української мови переобтяжені теоретичною граматикою, в них мало уваги приділено комунікативному аспекту і розвитку комунікативної компетенції [5; 7; 8; 12; 13; 14; 15]. У різному мовленнєвому оточенні перебувають учні міських та сільських шкіл. Але для вивчення української мови у нас чомусь створюють тільки універсальні програми і підручники. Є потреба у написанні альтернативних програм та підручників, які враховували б неоднакові умови оволодіння українською розмовною мовою в школах різних населених пунктів області. Державою не розроблені також і додаткові

матеріали: робочі зошити, посібники для вчителів, словники, відео- чи аудіоматеріали, які дали б змогу інтенсифікувати навчальний процес. Це дуже важливо для учнів, які проживають у місцях компактного поселення національних меншин і рідко стикаються з державною мовою поза шкільними стінами.

Крім вищезгаданих, великою проблемою вивчення української мови у школах з навчанням мовами національних меншин є нестача кадрів. Наприклад, у 2008 – 2009 н. р. у школах Закарпаття 40 % вчителів української мови не мали відповідної педагогічної освіти [10: 42]. Проблему відповідних педагогічних кадрів неможливо вирішити, скерувавши українських філологів до сільських шкіл з навчанням мовами національних меншин. Фахівці, які отримали диплом вчителя української мови і літератури, підготовлені викладати українську мову як рідну, але не знають, як це робити в класах, де рідна мова дітей інша [3; 7; 13; 14; 15]. У школах з навчанням мовою національних меншин вчителям державної мови потрібно викладати українську мову методом зіставного аналізу рідної мови учнів з українською мовою. Отже, у таких школах вчителям української мови потрібно володіти і рідною мовою учнів [2; 25]. У Гаазьких рекомендаціях щодо прав національних меншин на освіту зазначено, що викладання мови меншин як предмета має здійснюватися на постійній основі. Офіційна мова держави також повинна бути предметом постійного викладання. Бажано, щоб це робили вчителі, які володіють двома мовами і добре знають рівень культурної та мовної підготовки дитини [4]. Тому значну увагу слід приділяти підготовці педагогів, які вільно володіють як українською, так і мовою національної меншини.

Необхідні реформи й у вищій школі. У системі вищої освіти навчальна дисципліна „Методика викладання української мови" має мати інший зміст і мету для студентів, які викладатимуть у школі українську мову як рідну, і для студентів, які викладатимуть державну мову України у школах з навчанням мовою національних меншин. Такий підхід до викладання української мови вже має практичне впровадження [1; 16; 17]. З 2003 року в Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II готують майбутніх вчителів української мови і літератури саме для шкіл області з угорською мовою навчання.

На Закарпатті не розвинена початкова ланка мовної освіти, в селах не розвинена мережа дошкільних виховних закладів. Аналіз ситуації дошкільних навчальних закладів показав, що всі групи з угорською мовою виховання – змішані. Кількість дітей у групах – від 15 до 30. Це означає, що вихователі на заняттях з української мови практично не можуть враховувати вікових особливостей дітей. Вихователі не підготовлені до проведення занять з української мови: одна частина не володіє досконало державною мовою, інша – угорською. Внаслідок цього значна кількість угорських дітей розпочинає навчання в першому класі без будь-яких знань з української мови [8; 15].

При розробці навчальних програм та написанні підручників з української мови, а також при підготовці педагогічних кадрів для шкіл з навчанням мовами національних меншин обов'язково треба враховувати специфічну мовну, демографічну й суспільну ситуацію окремих національних груп [15: 11–26].

Процес оволодіння українською мовою учнями-угорцями ускладнюють структурні та генетичні розбіжності української та угорської мов. Українська мова належить до східнослов'янської групи слов'янських мов індоєвропейської мовної сім'ї, а угорська – до угорської групи уральських мов. Українська мова – флективна,

а угорська належить до аглютинативних мов, що теж ускладнює засвоєння граматичної системи української мови.

Не сприяє оволодінню українською мовою і демографічний чинник. За даними перепису населення 2001 року 62% угорців Закарпаття проживає у населених пунктах практично без україномовного оточення [24].

Так само ускладнює вивчення української мови і те, що батьки угорськомовних дітей, особливо в селах, не в змозі допомогти своїм дітям при виконанні домашніх завдань з української мови, тому що самі не досконало володіють державною мовою. Це наслідок історії сучасної території Закарпаття, де протягом ХХ століття шість разів змінювалася державна мова. Відповідно до цього змінилось і те, яка мова вивчалась у школах обов'язково як мова держави. У відносно короткий період такою мовою були угорська, чеська, словацька, російська та українська [9: 637].

Мови, які вивчали як обов'язкові (державні) протягом ХХ століття у навчальних закладах, розташованих на сучасній території Закарпаття

Назва держави	Обов'язково вивчали як державні мови
Австро-Угорська монархія (до 1918 р.)	угорська
Чехословаччина (до 1939 р.)	чеська, словацька
Карпатська Україна (3.11.1938 – 15.03.1939 р.)	українська
Угорське Королівство (1938/39–1944 рр.)	угорська
УРСР (1945–1991 рр.)	російська
Україна (від 1991 р.)	українська

Деякі політики, наприклад, колишній президент Угорщини Ласло Шойом заявляє, що українську мову в школах з угорською мовою навчання в Закарпатті варто вивчати „за методикою іноземної". На нашу думку, українську мову мають вивчати діти-угорці як державну мову України, тобто не за методикою рідної, а з допомогою програм, підручників, наочних засобів, які спеціально розроблені для цього, а навчати їх мають вчителі, які специфічно підготовлені до такої роботи.

У 2009 році в Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II (ЗУІ) з ініціативи Берегівської міської ради та ЗУІ відбулось перше засідання робочої групи, яка ставить за мету поліпшити умови і домогтися результативності вивчення української мови як державної у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах з угорською мовою навчання і виховання. Викладачі ЗУІ та члени робочої групи за короткий час розробили 30 найменувань різних видань, зокрема угорсько-український та українсько-угорський словник, робочі зошити та окремі зошити для контрольних робіт для 2–9 класів, українсько-угорсько-англійський розмовник, двомовні (українсько-угорські) хрестоматії з української літератури для учнів 5–9 та 10–11 класів тощо.

Отже, проблеми, пов'язані з викладанням української мови в школах з навчанням мовами національних меншин, є мовного, освітнього (педагогічного) і суспільного характеру. Їх можна вирішити, лише враховуючи мовну ситуацію національних громад України. Слід мати на увазі, що кожна національна мовна меншина є унікальним явищем. Тому будь-які узагальнення щодо їхніх потреб і можливостей можуть бути лише умовними.

Закон України „Про мови в Українській РСР" (Стаття 2) та Національна доктрина розвитку освіти зазначають, що держава гарантує всі необхідні умови для того, щоб національні меншини змогли оволодіти державною мовою. Якщо Україна

насправді хоче досягти цього, тоді викладені вище проблеми обов'язково потрібно вирішити. Без корінних, концептуальних змін неможливо досягти справжнього результату. Проблему вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин потрібно вирішувати у нерозривному зв'язку з рідною мовою учнів, а державну мову мають викладати на високому рівні фахівці, спеціально підготовлені для такої роботи. Тоді рівень мовної і комунікативної компетенції учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин буде високим як стосовно рідної, так і державної мов.

1. Ананченко Т. До питання про методику викладання державної мови вчителям базових дисциплін у закладах освіти з національним складом учнів на Одещині / Т. Ананченко / Українознавство. – 2007. – № 1. – С. 182–186.
2. Антонюк Р. Нові засади мовної ідентичності в Україні / Р. Антонюк // Нові технології навчання : науково-методичний зб. – Київ : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – С. 115–125.
3. Берегсасі А. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті / А. Берегсасі, С. Черничко // Українознавство. – 2005. – № 4 – С. 82–86.
4. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту : пояснювальна записка. Фундація міжнаціональних відносин, 1996.
5. Гульпа Л. Особливості розвитку шкільництва національних меншин у Закарпатській області / Л. Гульпа // Ювілейний збірник на честь 70-річчя від дня народження професора Петра Лизанця. – Ужгород : Ужгородський державний університет, 2000. – С. 186–192.
6. Державний стандарт загальної середньої освіти України [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws
7. Коляджин Н. Про специфіку організації навчання української мови в угорськомовних школах / Н. Коляджин // Acta *Beregsasiensis*. – Vol. III. – 2003. – С. 76–81.
8. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України: аналітичний огляд ситуації / С. Мельник, С. Черничко. – Ужгород : ПоліПрінт, 2010.
9. Мельник С. – Черничко С. Поняття мовної політики / С. Мельник, С. Черничко // Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / ред. М. Вегеш, Ч. Фединець. – Ужгород : Поліграфцентр „Ліра", 2010. – С. 629–638.
10. Мотильчак М. Шляхи поліпшення вивчення української мови як державної у загальноосвітніх навчальних закладах області з навчанням мовами національних меншин / М. Мотильчак // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи / за ред. Ю. Герцога. – Ужгород : Поліграфцентр „Ліра", 2009. – С. 36–44.
11. Національна доктрина розвитку освіти. Схвалена Президентом України 17 квітня 2002 року. Розділ IV. Стратегія мовної освіти.
12. Повхан К. Державна мова в школах національних меншин / К. Повхан // Укр. мова і літ. в школі. – 1999. – № 4. – С. 55–57.
13. Повхан К. Проблеми і перспективи навчання державної мови учнів-угорців. / К. Повхан // Укр. мова і літ. в школі. – 2003. – № 8. – С. 52–55.
14. Черничко С. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання / С. Черничко // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи / за ред. Ю. Герцога. – Ужгород : Поліграфцентр „Ліра", 2009. – С. 105–116.
15. Черничко С. Ще раз про проблеми викладання української мови у школах з угорською мовою навчання / С. Черничко // Розвиток гуманітарного співробітництва в українсько-угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінки / за ред. Ю. Герцога. – Ужгород : Поліграфцентр „Ліра", 2011. – С. 213–224.

16. Хорошковська О. Теоретичні основи відбору змісту мовного й мовленнєвого матеріалу у шкільному курсі української мови як державної у школах національних меншин України / О. Хорошковська // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 31–35.
17. Хорошковська О. Теоретичні підходи до підручників з української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин України / О. Хорошковська // Укр. мова і літ. в школі. – 2009. – № 2. – С. 26–29.
18. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism / C. Baker. – Bridgend : Multilingual Matters, 1995
19. Bartha Cs. A kétnyelvűség alapkérdései / Cs. Bartha. – Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
20. García O. Bilingual Education / O. García // The Handbook of Sociolinguistics. – Oxford : Blackwell, 1996. – S. 405–420.
21. Grosjean F. Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism / F. Grosjean. – Cammbridge – London : Harvard University Press, 1982.
22. Hoffmann C. An Introduction to Bilingualism / C. Hoffmann. – London – New York : Longman, 1991.
23. Lanstyák I. Bilingual versus Bilingual Education: The Case of Slovakia / I. Lanstyák // Rights to Language. Equity, Power, and Education. – Mahwah: New Jersey – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – S. 227–233.
24. Molnár J. Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében / J. Molnár, D. I. Molnár. – Beregszász : KMPSZ, 2005.
25. Skutnabb-Kangas T. Language, Literacy and Minorities / T. Skutnabb-Kangas. – London : A Minorities Rights Group Report, 1990.

PROBLEMS OF TEACHING UKRAINIAN IN TRANSCARPATHIAN SCHOOLS THAT HAVE INSTRUCTION IN HUNGARIAN

Anikó Beregszászi, István Csernicskó

Over a period of 20 years of Ukraine's independence (since 1991) the state has not created the necessary conditions of learning the state language in schools of national minorities. Adequately trained teachers, curricula, textbooks, vocabularies, and teaching aids are missing. Pupils studying in the medium of a minority language, therefore, do not learn the state language adequately in school. Strategic reforms are needed in order to change the current situation.

Key words: language education, state language, learning the state language, Ukrainian, Hungarian

ПРЕПОДАВАТЬ КАК ИНОСТРАННЫЙ? ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ С ВЕНГЕРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Анико Берегсаси, Степан Черничко

Образование в Украине направлено на изучение государственного языка и развитие языков национальных меньшинств. Но за 20 лет независимости пока что не все условия созданы для того, чтобы в школах с венгерским языком обучения ученики смогли овладеть украинским языком на высоком уровне.

Ключевые слова: преподавание государственного языка, государственный язык, языковое образование, украинский язык, венгерский язык.

Стаття надійшла до редколегії 16.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

ІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕНЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇМОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243:378.016(07)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ 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

Здійснено огляд і систематизацію методичних праць, підручників та посібників з української мови як іноземної, що виходили в Україні та за кордоном, написані окремими авторами чи авторськими колективами.

Ключові слова: методика викладання мови іноземцям, підручники, посібники, методичні вказівки, збірники праць, матеріали конференцій.

Прагнення України інтегруватися у світову спільноту робить її більш відкритою для політичних, економічних та культурних взаємин з різними країнами світу. З метою прискорення процесів адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей наша держава делегує своїх фахівців до кращих світових навчальних закладів та дослідницьких центрів.

У той самий час і Україна приймає у себе іноземних громадян з аналогічною метою, частина яких це – студенти вищих навчальних закладів. Так, нині, відповідно до міжнародних угод про співпрацю в галузі освіти, близько 50 тисяч іноземних студентів навчаються у понад 226 вишах України. Найбільшим попитом користуються серед іноземних студентів такі спеціальності, як психологія, соціологія, міжнародні відносини, журналістика, філологія, генетика, медицина, кібернетика. Щоб опанувати їх, студенти повинні розуміти мову викладання, знати її на відповідному рівні.

Навчальна дисципліна „Українська мова як іноземна” впроваджена у вищих навчальних закладах відповідно до Закону України „Про освіту” (ст. 67, 68) та з метою підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн.

Методика викладання української мови як іноземної – один з нових напрямів української лінгводидактики, який останнім часом почав інтенсивно розвиватися і вдосконалюватися, зумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми причинами. До зовнішніх належать: здобуття Україною державної незалежності, надання українській мові державного статусу, а це значить розширення її функцій у всіх сферах життя і стосунків. Окрім того, українська мова є однією з найбільших за кількістю носіїв слов’янська мова, яка поширена на всіх континентах і в багатьох країнах світу.

© Ірина Кочан, 2012

До внутрішніх відносимо: досвід викладання іноземних мов в Україні і, безперечно, української мови за кордоном, що дало поштовх до інтенсивного розвитку української лінгводидактики, спрямованої на викладання мови як чужої, нерідної для іноземних громадян.

Основою такої методики є підручники і посібники, методичні вказівки, у яких викладено короткі теоретичні відомості і подано систему вправ і завдань для вироблення умінь і навичок володіння мовою, а також досвід викладання УМІ.

Очевидно, в одній статі неможливо охопити усі ці аспекти, бо вони не однакові як щодо наповнення, призначення, так і щодо спрямування. Частина з навчальних книжок виходила за кордоном і була написана безпосередньо для тих, хто хотів вивчати українську мову як мову своїх батьків чи прабатьків. Написані такі підручники та посібники як іноземними мовами, так і українською.

Донедавна вважалося, що одним із перших підручників для вивчення української мови як іноземної був підручник *Ю. Жлуктенка, Н. Тоцької* та *Т.Молодід* для англомовних громадян, який вийшов в Україні 1973 року англійською мовою і був відомий багатьом споживачам. Однак зазначений підручник, призначений для англомовних студентів, не був першим. Бо у 40-50-х роках за кордоном з'являються підручники *Еви Хонор* „Українська мова: самостійне навчання для початківців" (1946); а також навчальні книжки *Г. Луцького та Я. Рудницького* (1949), *Е. Шклянки* (1949), *Ю. Стецишина* (1951) тощо.

Деякі підручники і посібники виходили в Україні, але серед них варто було виокремити книжки загального спрямування, не розраховані на конкретного користувача певної мовної групи, і такі, які були розраховані на носіїв конкретної мови, зокрема російськомовних громадян, представників інших слов'янських мов, а також неслов'янських.

Цікаво, що ще у 1900 році в Ужгороді побачив світ перший підручник такого спрямування *Августина Волошина* (прем'єр-міністра уряду Карпатської України) для угорської молоді під назвою „Читанка для угро-русской молодежи", а згодом і його ж „Методична граматика угро-руського літературного языка для народных шкіл".

1918 роком датується праця *Володимира Науменка* – директора київської гімназії – „Керівництво для вивчення української мови в російських школах".

Вперше питання про особливості викладання української мови в російських школах порушив у 40-х роках XX ст. *Максим Бернацький,* доктор філологічних наук, завідувач кафедри Луганського педагогічного інституту. Саме він створив перші підручники для учнів середніх класів шкіл з російською мовою викладання, у яких була врахована специфіка навчання української мови російськомовних громадян. У 70-80 рр. XX ст. рекомендації науковця взяли до уваги автори шкільних підручників з української мови, призначених для учнів російськомовних шкіл. Серед авторів – *О. Біляєв, В. Іваненко, І. Олійник, К. Плиско, М. Шкільник* та ін.

Професор *Лариса Паламар* зробила спробу узагальнити методику викладання української мови як іноземної у статті „Особливості вивчення української мови як іноземної" (1972). Для представників інших мовних груп активно випускають книжки викладачі Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова: *І. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк.* Це – „Розмовляйте з нами українською мовою" (1971, 1988), „Вивчайте українську мову" (1975).

Починаючи від середини 90-их, після здобуття Україною незалежності, деякі вищі навчальні заклади, де навчаються іноземні студенти, перейшли на викладання різних дисциплін українською мовою, що створило відповідну потребу знати цю

мову і для іноземних громадян. Студенти-іноземці починають здобувати професію у деяких українських вишах саме українською мовою. Перед основним етапом навчання вони проходять курс мовної підготовки з української мови і лише після цього починають навчатися за спеціальністю. На підготовчому етапі іноземці активно засвоюють лексичний, граматичний матеріали, набувають умінь і навичок говоріння, спілкування українською мовою, проходять процес адаптації до навчання і проживання в Україні. Допомагають їм у цьому викладачі-словесники, основним завданням яких – виробити у студентів, які вивчають українську мову як іноземну, уміння і навички комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань, однаково розвивати в іноземних студентів усі види мовленнєвої діяльності.

Саме на 1990 роки припадає наступна серія посібників для іноземних громадян. У цих книжках вже намагаються враховувати мовний рівень: початковий, рубіжний, основний і т.д. Це, зокрема навчальні книжки *О.Сербенської, З. Терлака* „Украинский язык для начинающих" (1991), „Самоучитель украинского язика" *Ю. Ісиченко, В. Калашника та А. Свашенко* (1992), у яких автори послідовно, в доступній формі розкривають основи української фонетики, граматики, формують базисний словниковий запас, навички усного і писемного мовлення. Однак особливості мови, яку вивчають, подано через призму російської і у зіставленні з нею. Книжки були розраховані для тих, хто хотів вивчити українську мову або удосконалити знання про неї. У першому з названих посібників (Олександри Сербенської та Зеновія Терлака) матеріал подано за мовознавчими розділами (фонетичними, граматичними), у другому – за певними темами: „Аеропорт", „Міська вулиця", „Пошта, телеграф", „Квартира", „Кімната", „Сім'я", „Погода. Клімат", „В універмазі", „Календар" та ін.

У цей час в Ужгороді виходить „Українська мова для початківців", яку уклали *П. Лизанець, К. Гарват* (1992). Цього ж року у Києві побачила світ брошура під назвою „Вступний розмовно-інтенсивний курс з української мови: Для студентів Інституту міжнародних відносин".

У 90-х з'являються книжки і за кордоном. Зокрема для англомовних користувачів виходять: „Розмовна українська" *Яна Преса, Стефана Пуга* (1994) (Лондон-Нью-Йорк), „Українська мова" *Г. Дуравця* (Київ-Торонто) (1993).

Саме 1993 року в Ялті відбувається міжнародна науково-методична конференція, присвячена проблемам викладання української мови як іноземної, мета якої „…пошуки нових підходів до викладання української мови як іноземної із застосуванням найперспективніших набутків сучасної лінгводидактики…." [4: 6].

Постало питання про лінгвістичне забезпечення **практичного курсу** української мови. 1994 року світ побачив посібник *Г. Євстигнєєвої* „Перші кроки українського мовлення: навчальний посібник для студентів-іноземців" (Львів). За роботу беруться також відомі науковці з Інституту української мови та Інституту мовознавства: І. *Вихованець, Є. Карпіловська, Н. Клименко* „Вивчаємо українську мову. Розширений курс. Самовчитель" / За ред. *В. Русанівського* (К., 1996), науковці з вищих навчальних закладів: *М. Гримич, Н. Непийвода, В. Різун*. „Українська мова щодня: Початковий рівень. Навчальний посібник" (К., 1998); *Л. Паламар*. „Практичний курс української мови: Поглиблений етап вивчення" (К., 1995)

Чимало фахівців з російської мови як іноземної переключаються на українську мову і розроблену та апробовану методику РКІ накладають на державну мову

України, яку повинні опанувати іноземці. До таких видань належать посібники *Г. Новицької, Т. Поліщук* „Вивчаємо українську" (Львів, 1995).

В окремих працях з УМІ вивчення мови як іноземної подано через призму фахового мовлення. Це зокрема: *С.Панько* „Українська мова: Посібник для філологів" (Ніредьгаза, 1995), *Ю.А. Жлуктенко, Е.А.Карпиловская, В.И. Ярмак* „Изучаем украинский язык: Самоучитель" (К.,1996). *С. Альохіна, Г. Онкович, Я. Шутенко* „Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія" (К., 1998); *Х. Бахтіярова, С. Лукашевич, І. Майданюк, М. Сегень, С. Пєтухов.* „Українська мова: Практичний курс для іноземців. Посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів" (медичного спрямування) (Тернопіль, 1999).

За кордоном у 90-х роках побачили світ: у Гамбурзі *С. Амір-Бабенко,* видала навчальний підручник з української мови для німецькомовних студентів „Lehrbuch der ukrainischen Sprache" (1999) та ін., у Варшаві „Підручник української мови" *Й. Співака* (1996); *Ірени Гук та Мирослави Кавецької* „Підручник до науки мови української" (Люблін, 1994), *Михайла Лесіва* „Шкільна граматика української мови" (Варшава, 1995).

Плідно працює у цій царині і професор Чернівецького університету *Надія Бабич.* Вона автор чисельних методичних рекомендацій щодо методики викладання української мови в школах України з румунською, угорською та польською мовами викладання, співавтор аналогічних шкільних підручників для учнів 10-11 класів з румунською (1997), угорською (1999) та польською мовою викладання (2000). Аналогічні підручники для учнів 7-9 класів пише професор цього самого університету Ніна *Гуйванюк* (Чернівці).

До речі, у 70-80 роки автором підручників для учнів польських шкіл був доцент кафедри української мови Львівського державного університету Михайло *Шкільник*.

У П половині 1990 рр. відкривається спеціалізація з УМІ у кількох вищих навчальних закладах, у тому числі й у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Національному університеті імені Тараса Шевченка (Київ) та ін. Відкриття спеціалізації зумовлює розроблення відповідних програм, сертифікаційних рівнів, методичних матеріалів. З'являються не лише навчальні книжки, а й методичні. Серед них: *Ярослава Грицковича* „Методика навчання української мови як іноземної: Посібник для вчителів" (Варшава, 1998).

На початку ХХ1 століття основна увага методистів спрямовується на лінгвокультурологічний підхід у вивченні української мови іноземцями. Окрім навчальних підручників і посібників, виходять методичні посібники „Вивчення лексикології в умовах діалогу культур", „Про етнокультурознавчий компонент у змісті мовної освіти" (*В. Дороз*) та ін.

Підручники і посібники початку століття відзначаються творчим підходом авторських колективів чи окремих авторів до їх укладання та наповнення. Дався взнаки досвід попередників. Основна мета, яку переслідують упорядники, – комунікація, тобто вміння спілкуватися не лише в навчальній, а й у позанавчальній ситуації. Для цього у навчальних книжках звертається увага на формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому важливу роль відіграють комунікативний мінімум, підбір текстів, картотека мовленнєвих дій, підготовка системи вправ і завдань.

Зокрема в Україні посібники маркуються за мовними рівнями: *Вінницька В.М., Головяшина Л.С., Плющ* Н.П. „Українська мова як іноземна (початковий курс)", (Київ,

2002); Тамара *Кудіна* „Українська мова як іноземна: початковий курс" (2010) або за видами мовленнєвої діяльності (*Зайченко Н.Ф., Воробйова С.А.* „Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення" (К., 2005); Марія *Джура*. „Посібник з української мови для студентів-іноземців (Лексико-граматичний практикум)" (Л., 2005); *Макарова Г., Паламар Л., Присяжнюк Н.* „Розмовляймо українською" (2002); *Б. Сокіл* „Вчимося розмовляти українською" (Львів, 2003) тощо.

Новинкою стають комплексні підручники: *О. Палінська, О. Туркевич* „Крок-1" (Львів, 2011), що містять посібник як для студентів, так і для викладачів. Створюючи „Крок 1", автори базувались на трьох принципах. Перший: книга повинна бути комунікативною. Другий: якісною і цікавою, третій: розписаною за рівнями А, В і С. Сьогодні підручник апробований у Познанському університеті (Польща). Для друку вже підготовлені два наступних видання: для читання та прослуховування.

Чумак В. В., Чумак О. Г. „Українська мова як іноземна. Ч. ІІ: Основи морфології, синтаксису, стилістики" (КЛУ, 2006). Пропонований посібник є складовою навчального комплексу для студентів-іноземців, першою спробою створення науково-методичної праці, яка спирається на здобуті під час вивчення (знов-таки! російської мови) уміння та навички студентів і яка враховує особливості кредитно-модульного навчання у вищих гуманітарних закладах України. Посібник є початковим курсом при вивченні української мови і призначений для слухачів, які вивчали російську мову 2–3 роки.

На Міжнародних конгресах, форумах, конференціях питання викладання української мови як іноземної виносяться в роботу окремих секцій, ставляться на пленарних засіданнях. Серед виступів привертають до себе увагу доповіді *Г. Лісної* : „Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання" (Чернівці, 2003, Конгрес Міжнародної асоціації україністів). Зокрема, у своєму виступі пані Лісна наголосила, що існують загальні і спеціальні програми вивчення української мови в Росії. Наприклад, загальна програма МГІМО передбачає:

- для спеціальності „лінгвістика та міжкультурна комунікація": практичний курс української мови, курси перекладу (усного і письмового) з української мови на російську та з російської на українську. У майбутньому передбачається курс синхронного перекладу;

- для спеціалістів-міжнародників: основний курс (практичний курс української мови) та спеціальні курси – суспільно-політичний переклад та спецкурс „Офіційне листування та дипломатичні документи".

У 2010 році вийшов у світ її підручник, надрукований російською мовою, „*Українська мова для країн СНД*". Усього у Російській Федерації налічується понад десять ВНЗ, де вивчають українську мову.

У Німеччині опануванню української мови надає Український вільний університет у Мюнхені та українські школи. Учні й учителі освітніх закладів для слухачів українського походження мають у своєму розпорядженні різні підручники й посібники (усього 6 позицій), починаючи від самовчителя та експрес-курсу для швидкого вивчення базової лексики, які розраховані на майбутніх туристів, що збираються в Україну. Для інтенсивного та ґрунтовного вивчення української мови існує чотири доступні підручники: Світлани *Амір-Бабенко* (1999), *Ольги Ангальт-Буш* (1996), *Віри Колбіної та Світлани Сотнікової* (2004), *Людмили Шуберт* (2005, 2007). Ці підручники двомовні, побудовані на граматико-перекладному методі і спрямовані на німецькомовного учня [2: 72–75].

В Україні з'являються електронні підручники (*В. Бадер,А. Ярмолюк* та ін.). Оскільки протягом останніх років активізувався інтерес українських науковців до лінгвокраїнознавчої проблематики, то і тексти для читання й аудіювання добиралися такого тематичного спрямування: „Україна. Українці", „Державні символи", „Батьківщина. Луганщина", „Звичаї і традиції українського народу", „Українська пісня" тощо. Провідними є також комунікативний та функціонально-стилістичний підходи [1: 109].

Автори окремих видань пропонують опанувати українську мову у стислі терміни: *Фролова Т.Д.* „Українська за 26 днів для тих, хто її не вивчав" (К., 2004), *Б.Сокіл* „Українська за три тижні…" (Тернопіль, 2010)

За кордоном підручники і посібники видають як українці, що там працюють (*О. Белей,О. Бенюк, Р. Галючко, І. Денисюк,В. Василенко,В. Колбіна, С. Сотнікова , Н. Станкевич*), так й іноземні фахівці (А. *Гумецька*, *Й. Капралі, Е. Кучарська, Д. Ярчак Г. Лісна* та ін.)

Має велике значення, щоб сучасні методисти не забували, що „мову у всій її складності не можна пізнати, якщо не…звернутися до…людини, до конкретної мовної особистості, а також до такої „індивідуальності", як нація".

За останні 10 років вийшли науково-методичні збірники праць „Українська мова як іноземна: У 2 ч. (К., 2008). – (Укладач *С.А.Чезганов*)". „Теорія і практика викладання української мови як іноземної" (Львів: Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, Вип. 1– 6, 2005–2011). У збірнику вміщено наукові розвідки, присвячені актуальним проблемам викладання української мови як іноземної. Розглянуто методичні засади вивчення фонетики, лексики, граматики української мови, з'ясовано роль лінгвокраїнознавчого аспекту та міжкультурної комунікації у процесі навчання чужої мови, проаналізовано форми, методи і засоби викладання української мови в іншомовній аудиторії. Подано рецензії на сучасні підручники з вивчення іноземної мови.

У 2009 році у Львівському національному університеті імені Івана Франка відбулася конференція за участю кафедри українського прикладного мовознавства, польської філології, центру україністики та провідних фахівців університетів Польщі та Школи польської мови та культури Сілезького університету з проблем сертифікації за європейськими стандартами, де йшлося про систему сертифікації знань з національної мови як іноземної. Польські колеги поділилися своїм досвідом, бо у них це питання поставлено належним чином.

На сьогодні необхідно виробити й прийняти Державний освітній стандарт з української мови як іноземної та виробити сертифікат єдиного зразка, який би був конвертованим у різних країнах світу, запровадити систему сертифікації української мови як іноземної, ознайомитися із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Необхідні і курси підвищення кваліфікації викладачів УМІ.

Перший досвід роботи на шляху організації курсів підвищення кваліфікації за програмою „Українська мова як іноземна" має колектив Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації при Національному педагогічному університеті імені М.Драгоманова. Там сплановано роботу у напрямку поліпшення загального процесу підготовки іноземних студентів і, в той же час, дійшли певних висновків й виявили ефективні підходи для вирішення проблем, що постали. Це передусім:

1. Найважливішим є визначення методологічних засад викладання української мови як іноземної.

2. Найслабшим ланцюжком процесу вивчення української мови як іноземної є відсутність достатньої кількості підручників, які б відповідали сучасним вимогам викладання. Отже, програми і проекти для наукового та методичного забезпечення вивчення української мови як іноземної, що підтримуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, мають передбачити написання підручників з української мови як іноземної найвищої якості та необхідної кількості.

3. Сучасне вивчення української мови іноземними студентами вимагає використання інформаційних технологій, а саме розробку та впровадження електронних підручників, створення різноманітних педагогічних програмних засобів: мультимедійних навчальних програм, електронних словників, довідників тощо.

4. Для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації процесу навчання іноземних студентів бажано проводити щорічні науково-практичні конференції, круглі столи з питань викладання дисципліни „Українська мова як іноземна", що власне ми і робимо.

Не вирішене ще остаточно питання щодо методики викладання української мови як державної в школах нацменшин (з російською, польською, угорською, румунською та іншими мовами викладання). Усе це потребує передусім уваги і сприяння з боку держави, кваліфікованої підготовки спеціалістів – вчителів та викладачів для таких навчальних закладів.

Проблем багато, але їх треба колективно обговорювати і шукати оптимальних шляхів розв'язання.

1. Бадер В. Теоретичні засади побулови електронного підручника з української мови як іноземної / Валентина Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 105–110.
2. Бруннер К. Українська мова як іноземна в Німеччині / Каті Бруннер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 72–75.
3. Кочан І. Захлюпана Н. Українська лінгводидактика в іменах: словник-довідник / Ірина Кочан, Ніна Захлюпана. –Львів, 2011.–236 с.
4. Українська мова як іноземна: Проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнар. наук. конференції. Ялта : вересень, 1993.
5. Туркевич О. Становлення термінолексики методики викладання української мови як іноземної (на матеріалі діаспорних навчальних посібників) / Оксана Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 75–180
6. Туркевич О. Палінська О. Триступеневий підручник з української мови як іноземної на основі комунікативного підходу / Оксана Туркевич, Олеся Палійська // Друга Міжнародна науково-практична конференція „Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації". – Львів, 18-20 червня 2008 року. – С. 229–230.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Irina Kochan

Carried out a review and systematization of methodological papers, textbooks and books on Ukrainian language, which came out in Ukraine and abroad by individual authors or author groups.

Key words: methods of teaching languages to foreigners, manuals, guidelines, collections of papers, conference proceedings.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ирина Кочан

Осуществлен обзор и систематизацию методических трудов, учебников и пособий по украинскому языку как иностранному, которые выходили в Украине и за рубежом, написанные отдельными авторами или авторскими коллективами.

Ключевые слова: методика преподавания языка иностранцам, учебники, пособия, методические указания, сборники трудов, материалы конференций.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 87.016:211.161.2

ПРАВИЛЬНІСТЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО БУМУ

Надія Бабич

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
вул. М. Коцюбинського, 2, кімн. 64, 58012 Чернівці, Україна
тел.: 037 258 48 00
ел пошта: icum-dpt©chnu.edu.ua

Ручка, олівець і папір поступилися „мишці", клавіатурі й моніторові комп'ютера, який здатен і допускати орфографічні й пунктуаційні помилки, і виправляти їх. То ж чи педагогічна наука писемного мовлення, наука грамотності у рідній мові чи виучуваній чужій мові стають анахронізмом? Чи має сенс універсалізація нових методик навчання правильності письма, а чи традиційні методи залишаються універсальними? Реальний чи ілюзорний „конфлікт" комп'ютерних технологій і педагогічного консерватизму?

Роздуми про це – у цій статті.

Ключові слова: писемне мовлення, мовна грамотність, комп'ютерна грамотність, правописний нігілізм, контекстність писемного мовлення, норма і правило.

Людина набуває знань для того, щоб користуватися ними. Сенс учіння в тому, щоб поєднати механічну пам'ять з пам'яттю мислительною, адже навички завжди усвідомлені (це не рефлекси нервової системи, а результат мислительної діяльності). Усвідомлення потребує тренування, наприклад, вправами – усними чи письмовими. Та усе ж найскладнішим є вироблення навичок правильного письма. Це тим суттєвіше, що орфографія змінюється частіше, аніж граматика.

К. Д. Ушинський був категоричним у своїх рекомендаціях тісно поєднувати знання граматики і знання орфографічних правил, а процес засвоєння орфографії пов'язував лише з чіткою і ясною роботою мислення, спрямованою на аналіз граматичних й орфографічних узагальнень [2: 11]. Якщо одні педагоги вважають слух (отже, орфоепію) єдиним (принаймні провідним) коректором письма (А. Дістервег), інші – зір, правильні образи слів (нім. педагог Е. Борман), то К. Д. Ушинський в основу формування навичок письма ставив практику, керовану граматикою. Щоправда, саму граматику він рекомендував вивчати на основі спостережень учнів за живим мовленням. Костянтин Ушинський вважав, що оскільки граматика є результатом спостережень людини над власною мовою, а не мова є результатом граматики, то найбільш раціональний прийом вивчення граматики буде такий, за яким стараються привернути увагу дитини чи дорослої людини до того, як вона говорить, і лише керують її спостереженнями над тими граматичними законами, яким людина несвідомо підкоряється у своєму мовленні, засвоєному наслідуванням. Йому заперечував О.Пєшковський, який вважав, що граматика як наука виробляє колективними зусиллями саме те, що кожному треба зробити самому. Наголошуючи на особливій ролі писемного мовлення, він усе ж вважав, основою свідомого навчання орфографії знання граматичної структури мови,

© Надія Бабич, 2012

розуміння значень і функцій морфем мови і встановлення асоціацій між значеннями і графічним образом морфем [2: 70]. Так зреферував погляди педагогів на проблему методики навчання грамотності їх колега Д. Богоявленський. Відтоді минуло століття, але проблема залишається.

Не варто, звичайно, нехтувати ще й таким психологічним аспектом, як „чуття" мови, але воно виявляє себе лише з безпосереднім мовним досвідом. Тому спостереженням за мовним досвідом оточення, за власним мовним досвідом, багаторазове тренування у вигляді вправ, диктантів, переказів, творів і т. ін., систематичність і поступове збільшення самостійності учнів у застосуванні результатів своїх спостережень, аналізу отриманих від учителя знань, а також „чуття" мови (бодай у декотрих учнів), – уся ця система методів і прийомів забезпечить грамотність, будь-якій віковій категорії учнів, у т. ч. тим, хто вивчає іноземну мову не лише для усного, а й для писемного мовлення.

Добре, мабуть, що великі педагоги і психологи – в минулому і сьогодні – не дійшли згоди в оцінці ролі диктантів для навчання грамотності: це дозволяє сучасному вчителеві обирати власну „тактику боротьби" за грамотність залежно від інтелектуально-психологічних особливостей певного контингенту учнів (навіть окремого індивіда), а також захистити цю „тактику". Окремі практики (наприклад, М. Бунаков) вважають навіть, що грамотність більше залежить від навичок, „натренованості" багаторазовим повторенням, аніж від міцних знань правил. Російський педагог В. Шереметьєвський взагалі не визнавав „диктантоманії" і обстоював „живе слово" як учителя правильного письма. Були навіть намагання заперечити необхідність вивчення правил, бо орфографія, мовляв, засвоюється лише механічно (І. Соломоновський).

Д. Богоявленський у праці „Психология усвоения орфографии", досить ґрунтовно вивчивши історію педагогічної думки про способи засвоєння правописних знань, наводить надто рішучу позицію педагога А. Томсона: „До чого тут мислення? Треба писати так, як пишуть грамотні. Вникніть у процес грамотного писання і довідаєтесь, що у грамотного рука автоматично виконує рух" [2: 47]. Цей учитель пропонує застосовувати „пояснювальне диктування" (коментований диктант) і „зоровий диктант" (списування бездоганного тексту). Щоправда, більшість педагогів вважає, що лише твір здатен виявити, настільки закріпилися орфоепічні навички, чи є вони стійкими.

Як бачимо, усі проблеми научіння письма пов'язуються з психологією формування орфографічних навичок. Адже орфографічні навички – це навички інтелектуальні, і мислення – це активний процес оперування знаннями. А в цьому випадку психологія вимагає індивідуального підходу. Отже, „економія" на зменшенні груп, зокрема й груп з навчання іноземної мови, дорого коштує культурі суспільства, його „грамотності".

Навички – це автоматизовані компоненти свідомої діяльності, спрямованої на одержання знань. Звичайно, механічні способи навчання не є педагогічними, – потрібні такі способи, які спонукають мислення до систематизації й узагальнення. Оскільки учень, який вивчає рідну мову, або мову, яку він уже колись вивчав, повинен не заново відкривати ті чи інші закономірності граматичної системи мови, а лише свідомо засвоювати їх настільки, щоб зуміти підвести під відоме йому правило нове для нього слово, то йому треба вивчити закономірності, на основі яких це правило постало.

„Орфографічна навичка – складна навичка. Вона включає в себе, – вважає Д. Богоявленський, – навичку письма, уміння аналізувати звуковий склад слова, на основі граматичних знань розпізнавати орфограму, застосовувати до неї потрібне правило і, врешті-решт, правильно писати орфограму" [2: 95].

Процес навчання орфографії як складна розумова діяльність повинен, очевидно, відбуватися так: 1) спочатку необхідне розгорнуте розмірковування, кожна окрема дія якого чітко усвідомлюється учнем так само, як і вся система суджень, що веде до умовисновку; 2) поступово „з поля свідомості" починають випадати ті елементи свідомої діяльності, ті її компоненти, що стали непотрібними для остаточного умовисновку – відбувається своєрідний відбір найбільш простих і чітких ознак, які сприяють розпізнаванню і граматичній кваліфікації відповідного явища; 3) одночасно відбувається розгортання тривалості й обсягу розмірковувань учня, тобто зникає необхідність свідомого застосування усієї системи мислительних прийомів, які були потрібні спочатку, це вже письмо без розмірковувань, коли ми пишемо за правилами, не повторюючи, не згадуючи їх [ідея запозичена з 2].

Останній етап руху до „навички" актуалізує метод повторення як спосіб застосування теоретичних (граматичних, орфографічних) знань у практиці письма. Цей метод передбачає: знання результатів початкової дії, порівняння повторної дії з попередньою, оцінку їх правильності, уточнення завдання, ще раз виконання завдання. Таким чином, вправи, які відпрацьовують уміння, будуть успішними за умови знання правил та обізнаності з прийомами застосування їх, а також реального уміння ці прийоми застосовувати. Саме лише словесне навчання завантажує, обтяжує пам'ять, а розвивальне учіння вимагає, щоб накопичений фонд знань починав рухатися від живої думки учня, тобто щоб виникала певна мисленнєва діяльність.

Не можна ігнорувати ролі здорової пам'яті у процесі оволодіння правильним письмом. Вона є конкретною у дітей молодшого шкільного віку, а тому вони повинні бачити в підручнику і на дошці (а також у казці чи з екрана) лише правильне написання. Їм не варто давати завдання на виправлення помилок у чужому тексті – таку роботу можуть виконувати старшокласники, студенти.

Добре працює в процесі вироблення навичок правильного письма прийом аналогії. Він, як відомо, передбачає „*підказування опорних слів*", „*підстановку аналогійних прикладів* ", „*підбір однокореневих слів*" та ін. Ці методи особливо ефективні при порівнянні не слів, а предметів і понять, що цими словами позначаються, а тому правила хоч і можна завчити, та поєднати знання правил з орфограмою – не завжди. До того ж правила бувають не лише одноваріантні, а й багатоваріантні (пишемо не так, а так, хоч є й винятки), а також малочисельні – вони не дають зразка написання („...треба змінити слово так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним") [див.9], і не кожне правило однаково усвідомлено засвоюється, до того ж правило не можна „пересадити" з голови вчителя (або підручника) у голову учня без старанно підготовленого „ґрунту".

Д. Богоявленський – досвідчений практик і теоретик в галузі навчання орфографії – зробив висновок на основі власних експериментів: „Оскільки в процесі свідомого засвоєння орфографії необхідно розпізнати і виділити мовне явище, остільки орфографічні завдання тісно переплітаються із завданнями власне граматичними, і вироблення орфографічної навички залежить так само від знання правил, як і від уміння під час письма розпізнавати, визначати й диференціювати мовні об'єкти правил" [9: 190].

У правописанні (як і охороні здоров'я) важливо попередити помилки. Така „профілактика" ускладнюється тим, що попередній досвід учня у письмі або читанні може чинити негативний вплив. Тому психологічний принцип варіювання матеріалу письма є добрим помічником у поясненні правил, який цей матеріал ілюструє: по-перше, подаємо словесний матеріал, подібний чимось, але належний (підпорядкований) іншому правилу (отут результат „зіткнення з труднощами" може бути дуже ефективним). Така діяльність організує і дисциплінує мислення, привчає до логічності.

Ризикуючи бути критикованими за часте цитування Д. Богоявленського, усе ж наполегливо радимо прислухатися до того, як психологічно тонко добирає учений форми роботи для закріплення орфографічних навичок:

1) списування з підкресленням – це перехід від грамотного розбору до орфографічних вправ; рекомендується як при вивченні окремих питань, так і всієї граматичної теми, а також там, де відбуваються явища переходу з однієї частини мови в іншу;

2) вибіркове списування – систематизує знання, навчає групувати матеріал відповідно до мети, розвиває інтерес та увагу до граматичних явищ;

3) вставляння пропущених слів відповідно до вказаної граматичної форми – сприяє диференціації граматичного матеріалу, навчає виділяти часткове з цілого, розвиває мотивацію творчості;

4) списування з пропущеною орфограмою – при переписуванні орфограма відновлюється; краще допомагає цьому контекст, синтаксична функція, але цілком прийнятне й переписування окремих слів, розвиває „чуття" орфограми в незнайомому тексті;

5) „письмо з пам'яті" – вправи, що спираються на слух, у цьому виді діяльності треба враховувати індивідуальні особливості слухової пам'яті (а вони не можуть бути загальними, тобто однаковими в усіх учнів), а також орфоепічні навички чути свого і чужого учителя (мовця взагалі) й орфоепічні „дані" (дикцію) того, хто диктує, – важливо, щоб не виникло „розриву" (конфлікту) між орфоепічною практикою вчителя й орфоепічним „слухом" і навичкою учнів.

А ось щодо диктантів з граматичними чи стилістичними завданнями, то, як ми вже зауважували, єдиної думки щодо їх доречності методисти-теоретики не досягли. Вибір сьогодні – за викладачем, який врахує психологічний „тип" свого колективу учнів і можливості індивідуального підходу.

Високим щаблем у русі до грамотного письма є успіхи учнів у власному писемному мовленні: переказах (авторського тексту), творах, письмових відповідях на запитання; побудові речень за опорними словами; написанні рецензій, оглядів, ділових паперів, описах побаченого, переказуванні у письмовій формі почутого в життєвій ситуації і т.д. „Найсуттєвіша відмінність творчого письма від суто орфографічного полягає в тому, що відтворення значень у творчих роботах вперше стає для учня цілком самостійним процесом. Він пише вже не для того, щоб дотриматись правил, а для того, щоб передати свою думку" [2: 272].

У свій час ще Софія Русова наголошувала, що вільне письмо, в якім кожен висловлює щось своє, бодай одну яку-небудь свою думку, своє враження може мати більше вартості для розвитку людини й для опанування нею мови, аніж десять переписаних сторінок. „Звичайно, кожна мова має свої закони, які конче потрібно знати, і в сих законах-правилах треба дитині працювати, але й сі вправи повинно бути зав'язано з читанням, складено самими дітьми. Письмо в початковій школі

займає багато часу, і чим більше різноманітності в письмових вправах, тим вони цікавіші для дітей" [4: 212]. На жаль, малоцікаві для старшокласників і студентів.

Щоправда, окремі учні і вчителі часто запитують: „Що робити, якщо програма вимагає, а учень не може написати твір? Розповісти щось може, а от викласти цю розповідь у писемній формі не може". Навіть кажуть: „Не весь же клас ми готуємо до письменницької праці!" На наш погляд, завдання „написати оповідання, нарис, казку і под." варто супроводжувати оговорюванням „хто зможе" (тобто це завдання не для всього класу – лінивого воно втішить, а наполегливого може й заохотити: „А чому це я не можу?!"), але вимога написати про своє враження, своє розуміння, своє ставлення і т. ін. може бути загальним – хто не спроможеться на таку діяльність, то він: 1) просто не мислить, не вміє мислити (у такому разі учитель-словесник сам його цьому не навчить); 2) не оволодів належно (відповідно до свого віку й освіти) словниковим складом мови; 3) не вміє поєднати (синтаксично оформити) свої знання про предмет мовлення зі знаннями мовної системи, її одиниць; 4) відчуває психологічну невпевненість („комплексує" щодо своїх можливостей); 5) не може подолати психологічний бар'єр між живим мовленням і писаним через невпевненість у застосуванні орфографічних і пунктуаційних правил; 6) має почуття „страху" перед можливою неправильністю. Останнє актуалізує потребу мислительної діяльності задля відновлення правильного образу слова, „"в якому було допущено помилку (О.Хорошковська поділяє орфографічні помилки на графічні (заміна букв алфавіту), фонетико-графічні (пропуск, перестановка, дописування) й суто орфографічні (порушення правил правопису – див. 7).

„Для подолання помилок, – вважає все той же Д. Богоявленський, а з ним і багато учителів сучасної школи, – найбільш ефективним методом буде не пасивне „пригадування" правила, а повернення до вправ, які вимагають від учня виявити свою інтелектуальну самостійність. А отже, не „приховування" помилки від учня, а привернення до неї активної уваги", не безкінечне переписування, а поглиблена робота над усвідомленням помилки, – ось шляхи, які ведуть до відновлення правильного узагальнення, до ліквідації основних причин помилок" [2: 287]. Роботу над помилками недостатньо вести в напрямку „як має бути правильно", необхідно коментувати (вчителеві, а згодом самому учневі), чому виникає помилка – це розвиває „чуття" мови, мовну інтуїцію.

Не бажаючи втратити своє „я" за наведеними цитатами, наголосимо: оскільки для мовних норм так само важлива їх змінність, як і стабільність, то, прагнучи до оволодіння нормами мови (зокрема нормами правописними), мусимо враховувати також критерії „авторитетного зразка", „естетичний", „етичний" – навчати учнів не лише правил (навіть з їх варіантами), а норм літературної мови. Це забезпечить їх творчий підхід до відбору тих засобів, якими вони усно чи писемно реалізують свої думки.

Може, комусь видадуться надто далекими від строгої науки такі напучування С. Русової: „Навчання мови складається не тільки зі слухання літературних творів, не тільки з навчання грамоти, а ще й з уміння викладати свої думки не тільки в розмові, але й письмом. При тих вимогах активності від учнів письмо стає відразу одним із способів будити думки дітей, привчає до того, щоб ставали сі думки на папері, як склалися в самій голівці. Хай в допомогу вислову дитина малює, ліпить, вирізує, користується всякими активно творчими засобами" [5: 211]. Лише дитина? А дорослий? (Порівн. ілюстровані видання художніх текстів).

Так, справді, прагнучи до грамотного суспільства, мусимо враховувати індивідуальні здібності кожного мовця, який оволодіває правильним письмом: один пише за добрим зразком, інший – інтуїтивно „відчуває" правильне написання, ще інший – легко застосовує свідомо засвоєні правила в ідентичній ситуації і т. д. Але якщо грамотна людина не матиме в цьому суспільстві соціального і морального престижу, то таких людей буде небагато.

Проблема вивчення мови, оволодіння і практичного користування рідною або набутою мовою для її практичного застосування у цьому ж суспільстві є проблемою психологічною. А оскільки сама мова пам'яттю перейдених поколінь увібрала в себе всі засоби творення отого національного образу світу, то повернути цей образ обличчям до сучасного мовця завдання складне, але для мовленнєвої практики надважливе.

Цікавою є думка С. Ярмуся про вісь психічної та духовної орієнтації, яку визначають на підставі „схилу землі і напряму течії рік", а також за фольклорними джерелами, історією, пам'ятками культури. Для українців, зокрема, це „північ - південь", саме „з варяг у греки" [див. 8: 9]. Під психологічною орієнтацією С. Ярмусь розуміє „орієнтацію людини більш стихійного, навіть несвідомого і спонтанного характеру" (генетичне, вроджене, підсвідоме? – *Н.Б.*), а духовну орієнтацію розуміє як свідому, цілеспрямовану, отже, конкретну активність усіх духовних сил людини. Ця активність вимагає відповідної застанови, напруги й зусиль [8: 11-13]. Зрозуміло, що для людини, духовно орієнтованої інакше, вивчення іноземної мови набуває додаткових труднощів.

Мова розвиває думку й душу людини. І якщо ми дбаємо про гармонійність цього розвитку, то подбаймо і про формування мовленнєвої особистості, яка не лише володіє мовою, а й відчуває її, свідома усіх явищ, що в ній відбуваються. (Мовцем стати легше, аніж мовленнєвою особистістю). І ще раз прислухаймося до К.Ушинського: „Якщо ми визнаємо, що на думку дитини та на напрям її розвитку можуть вплинути навколишня природа, люди, що її оточують, і навіть картина, що висить на стіні у її дитячій кімнаті, навіть іграшки, що ними вона грається, то невже ми можемо не визнати впливу такого пройнятого своєрідним характером явища, як мова того чи іншого народу, цей перший тлумач і природи, і життя, і ставлення до людей, ця тонка, що обіймає душу, атмосфера, крізь яку дитина все бачить, все розуміє й почуває" [6: 126]. А якщо для людини виучувана мова не є першим „тлумачем"? Тоді на неї повинно впливати нове оточення, описуване добрими методистами і якісною наочністю.

Мовлення є усне і писемне, відмінність між ними, насамперед, функціональна: усне мовлення є засобом безпосереднього спілкування між людьми, а писемне – спілкування через посередництво відомих, загальноприйнятих графічних знаків. Для обох цих видів мовлення спільним є основний словниковий склад (у суспільній та індивідуальній мовній практиці розрізняють активний і пасивний словникові запаси, перший в освіченої людини нині складає 8-9 тисяч слів) і граматична будова, хоч використовуються вони усно і на письмі не цілком однаково. Писемне мовлення заздалегідь підготовляється, може бути літературно опрацьоване, а усне (зокрема діалог, полілог) здебільшого і імпровізоване (монолог, щоправда, переважно готується, тому він подібний до писемного за способом опрацювання). Писемне мовлення контекстне, розраховане на читача (адресата), який не спілкується безпосередньо з мовцем (відправником інформації, адресантом), а тому не може в момент спілкування виявити свого ставлення до прочитаного. Усне ж мовлення не

лише безпосереднє (виняток – мовлення, записане на аудіовізуальних пристроях), а ще й володіє „інформативними" засобами міміки, жестів, інтонації. Варто пам'ятати й про особливе мовлення – внутрішнє, яке відбувається в людському мозку до того, як буде відтворене вголос. Та нагадаємо, що як би ми не розмежовували інтелектуальну діяльність і мову, насправді такого поділу не існує. А оскільки людина говорить і пише так, як вона думає, то необхідність брати до уваги психологію народу і психологічний тип окремих мовців при вивченні мови є безсумнівною. Це ж враховуємо і в практиці мовлення – мовленнєвій діяльності як автохтонного населення, так і носіїв інших мов і культур.

Якість спілкування мовними засобами забезпечується:

1. Самою мовою. Людина відрізняється від природи, предметів реального світу своїм інтелектом, тобто здатністю мислити, а засобом вираження і передачі думок є мова. Уже сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення.

2. Ступенем (рівнем) володіння мовою. Залежно від того, наскільки мовець добре володіє мовою, один і той же зміст він передає більш або менш вдало (зрозуміло, виразно, гарно), більш або менш правильно (з помилками чи без них), у більш чи менш узвичаєному режимі (темпі мовлення), емоційно чи ні.

3. Функціонально-стилістичною метою мовлення. Передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання: усну чи писемну форму, діалог чи монолог, стиль, його колорит тощо.

4. Соціально-психологічними умовами взаємин мовця і співрозмовника (залежно від різниці у віці, соціального становища, знання етичних норм психологічного сприйняття один одного, наявності чи відсутності мовного бар'єра тощо).

5. Психологічним станом одного із співрозмовників. Цей стан зумовлює вибір варіанта висловлювання відповідно до того експресивного навантаження, що покладається на дібраний мовний засіб для реалізації психологічної ситуації спілкування.

6. Індивідуальними особливостями мовленнєвого досвіду. Чим цей досвід більший, різноманітніший, тим самобутнішим, оригінальнішим буде мовлення – без мовних штампів, повторів, плеоназмів, тавтологій, мовлення буде творчим, формованим безпосередньо у процесі спілкування.

7. Мовленнєвим контекстом. Його слід враховувати, щоб уникнути невиправданих повторів власних одиниць або необґрунтованого копіювання чужого мовлення, для забезпечення інформаційної повноти, емоційної гармонійності тощо.

8. Мовленнєвою ситуацією. Від неї залежить форма мовлення – усне чи писемне, його темп, тон, паузи, синтаксична організація, обсяг, зміст тексту тощо.

9. Суспільними функціями мови. Фактичне активне й рівноцінне функціонування мови в усіх сферах суспільно-виробничої, освітньої, дипломатичної, юридичної, науково-дослідної та інших видів діяльності сприяє розвиткові виражальних засобів мови.

10. Естетичними потребами і можливостями суспільства. Емоційність мовлення – явище індивідуальне й ситуаційне, невимушене або зумовлене, доречне або недоречне, проте завжди притаманне людині, здатній „відчувати" світ і себе в ньому [див. ще 1].

Досягти бажаної мети у процесі спілкування можна лише за умови вправності мовця у застосуванні всіх наведених „стимулів" доброго мовлення.

Тому навчання (научіння) і вивчення (учіння) мови хоч і не можуть бути безпосередньо викликані вродженими фізіологічними реакціями людини, та усе ж пов'язані з формуванням центральною нервовою системою відображення певних стимулів і стимульних ситуацій, програм, певних реакцій на них у процесі суспільної практики людини. І якщо ця практика потребує високого рівня знання мови, яка цю практику „обслуговує", то психологічне ставлення до навчання і вивчення буде сприяти активізації інтелектуальної діяльності.

На жаль, вік комп'ютеризації, вивільнивши пересічну людину від багатьох складних розумових операцій, „вивільнив" її і від „муки" слова, без якої неможливо відчувати форму і зміст „серцем". Ми не в захопленні від червоної хвилястої лінії під словом, яка сигналізує про допущену в ньому помилку, ліквідувати яку можна не пригадуванням правила, а кнопкою електронного „мозку" комп'ютерного коректора.

Причиною і наслідком зниження мовної грамотності сучасного суспільства і, відповідно, тих громадян, які вивчають українську мову як іноземну, є, на наш погляд, такий дивовижно раціональний винахід, як комп'ютер. Безперечно, він у сотні разів пришвидшує спілкування, обмін інформацією, виконує архіважливі для різних сфер життя суспільства функції, але, знову ж – на наш погляд, руйнує, нівелює все те, чого людина навчилася в школі, прагнучи грамотності.

Нерідко дивовижно невиправдані скорочення слів із безвідповідальним ставленням до правил скорочення; хоч і прийняті користувачами, але заперечені нормами мови абревіатури; знаки-символи замість повноцінного слова із загальновідомим значенням й експресією; сфальшоване омонімічно невідповідне слово при перекладі; непотрібність великого індивідуального словникового запасу, ігнорування розділових знаків і т. д. і т. ін., – усе це „технічне диво" входить у суперечність із методикою і методологією навчання мови не як засобу обміну інформацією, а як засобу самовираження людини з її емоціями, особливим світовідчуттям, реагуванням на довкілля і на своє оточення.

Зрозуміло, що йдеться не про матеріали інтернетконференцій, інтернетфорумів, електронних версій друкованих ЗМІ, наукові та художні тексти тощо, рівень матеріалів яких залежить від почуття їх авторами власної гідності як людей з відповідним рівнем не лише фахової освіти, а й мовної грамотності. Маємо на увазі ті соціальні мережі („Одноклассник", „Вконтакте", „FACEBOOK" і под.), до яких „прикипають" діти і молодь. Виходить „подвійний стандарт" формування особистості: школа навчає правил, а соціальні мережі, ота „світова павутина" вчить ці правила ігнорувати. Гадаємо, що давно наспіла потреба створення всесвітньої служби „Мовної грамотності", а не лише грамотності комп'ютерної (яку опановують сучасні діти ледь не з першого класу).

І ще одна актуальна проблема: інтернетматеріали, доступні для більшості українських користувачів, переважно російськомовні. А отже, не навчившись шкільної грамоти, людина пише, як уміє, аби лише „в контакті".

Отже, комп'ютер – не учитель і не підручник, він – діагностик рівня грамотності суспільства, яке з кожним роком, на жаль, втрачає висоту цього рівня.

Ми не в захопленні від успіху стандартизації мови і зменшення винятків у правописних правилах, бо це збіднює варіантні ресурси мови, які її уточнюють, увиразнюють.

І як би не старався учитель загальноосвітньої чи вищої школи формувати творчу думку своїх учнів у вивченні мови, йому буде все важче без психологічного впливу кожного зокрема і суспільства в цілому на мову не просто як на засіб комунікації, обміну інформацією, а й як на спосіб самовираження і самозбереження.

1. Бабич Н. Д. Сила мовленого слова / Надія Бабич. – Чернівці: Рута, 1997. – 176 с.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Дмитрий Богоявленский. – Москва : Просвещение, 1966. – 2-е изд. – 306 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / [под ред. А. В. Петровського]. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1979. – Гл. VII. Психология обучения. – С. 170–216.
4. Прожогина И.М. Возникновение речевой инерции в процессе мыслительных актов / И. М. Прожогина. – Москва : Радио и связь, 1989. – 183 с.
5. Русова С. Нова школа // Русова Софія. Вибрані твори. – Київ : Освіта, 1996. – С. 207–218.
6. Ушинський К. Д. Рідне слово / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – Т. 1. – Київ, 1983. – С. 104–133.
7. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови в школах з російською мовою навчання / Ольга Назарівна Хорошковська : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Київ, 2000. – 39 с.
8. Ярмусь С. Духовність українського народу: Короткий орієнтаційний нарис / Степан Ярмусь. – Вінніпег : Волинь, 1983. – 226 с.

CORRECTNESS OF WRITTEN SPEECH IN THE COMPUTER BOOM

Nadiya Babich

Pen, pencil and paper have given way to a mouse, keyboard and computer monitor, which can prevent the spelling and punctuation errors, and correct them. That is, science writing, science literacy in the native language or someone else is being studied anachronism? Does it make sense universalization of new methods of teaching the correct letters or traditional methods are universal? The real or imaginary "conflict" of computer technology and pedagogical conservatism? Thinking about it - in this article.

Key words: writing, language literacy, computer literacy, spelling nihilism, the context of writing, rules and regulations.

ПРАВИЛЬНОСТЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНОГО БУМА

Надежда Бабич

Ручка, карандаш и бумага уступили место мышке, клавиатуре и монитору компьютера, который способен допускать орфографические и пунктуационные ошибки, а также исправлять их. То есть наука письменной речи, наука грамотности в родном языке или изучаемом чужом становится анахронизмом? Имеет ли смысл универсализация новых методик обучений правильности письма или же традиционные методы остаются универсальными? Реальный или мнимый „конфликт” компьютерных технологий и педагогического консерватизма?

Размышления об этом – в этой статье.

Ключевые слова: письменная речь, языковая грамотность, компьютерная грамотность, правописный нигилизм, контекстность письменной речи, норма и правило.

Стаття надійшла до редколегії 3.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 378.016 – 054.62:81’243:35

ПРО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ УЧНІВ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ

Алла Чистякова

Національний технічний університет „ХПІ”,
кафедра ділової іноземної мови та перекладу
вул. Фрунзе, 21, 61002 Харків, Україна
тел.: 057 707 62 60
ел. пошта: Ala1936@mail.ru

Зроблено аналіз різних категорій іноземних учнів, які навчаються в українських ВНЗ, розглянуто проблеми організації навчання української мови як іноземної, названі професійні знання та вміння, необхідні викладачеві, який працює з іноземними студентами.

Ключові слова: категорії іноземних учнів у ВНЗ, система навчання мови, методична забезпеченість занять з мови, викладач української мови як іноземної.

В останні роки зростають тенденції до збільшення кількості іноземних громадян, які вступають до ВНЗ України. Мета їхнього навчання різна: деякі бажають отримати вищу освіту, інші прагнуть до наукових досліджень або до підвищення рівня знання з мови, отриманого на батьківщині. Отже, до навчання у ВНЗ приступають різні категорії іноземних учнів, а саме: студенти, аспіранти і стажисти.

Розглянемо кожну з категорій учнів і проаналізуємо методичну забезпеченість занять з української мови.

Студенти вивчають мову п'ять років (підготовчий факультет, I – IV курси ВНЗ). Мова, яку вони вивчають, виступає у двох функціях: 1) мова як засіб спілкування і 2) мова як засіб оволодіння обраною спеціальністю.

Навчання мови як засобу спілкування має такі цілі: 1) познайомити студентів з реаліями нової країни, 2) сформувати мовленнєву поведінку, адекватну носіям мови; 3) допомогти студентам адаптуватися в соціальних умовах нової країни. Поставленої мети досягають через оволодіння студентами необхідного лексико-граматичного матеріалу, який відображений у підручниках з мови.

На підготовчому факультеті (початковий і середній етапи) студенти знайомляться з реаліями нової країни за допомогою навчальних текстів „Факультет”, „Робочий день”, „Обід”, „Бібліотека” та інші [7] або відібраних комунікативних тем, які реалізуються в типових ситуаціях повсякденного спілкування: „Місто”, „Готель. Гуртожиток”, „Кав'ярня. Ресторан”, „Здоров'я” та інші [3]. Ці навчальні теми доповнюються навчальними екскурсіями. Схематично цей етап роботи можна представити так.

Текст	Екскурсія	Формули мовленнєвої поведінки
Бібліотека	Екскурсія в бібліотеку вищого навчального закладу	Де розташована бібліотека? На якому поверсі каталог? Де знаходиться студентський читальний зал? З якого часу й до якого часу працює бібліотека?

© Алла Чистякова, 2012

На I – IV курсах (просунутий і завершальний етапи) навчання мови як засобу спілкування здійснюється на матеріалі художніх текстів. У цей період іноземні студенти отримують, з одного боку, країнознавчі знання про культуру, суспільний устрій країни, політичні, філософські, соціальні, етичні проблеми носіїв мови, з іншого, – опановують базові одиниці мови з національно-культурним компонентом семантики (слова, фразеологізми, афоризми, прислів'я та ін.)

Узагальнення лексико-граматичного матеріалу, який вивчають під час занять, здійснюється в рамках тематичних уроків, олімпіад, клубів за інтересами та ін. Тематичні уроки розширюють знання вивченої теми в аудиторії, наприклад: „Україна – країна, в якій ми живемо", „Свята Україна" та ін. Студенти готують виступи, музичне оформлення, концерт. Мета олімпіади розвинути зацікавлення мовою. Клуби об'єднують студентів за інтересами. У завдання клубів входить розширення мовленнєвої практики студентів, оскільки вони готують доповіді, реферати, обговорюють проблеми, які їх цікавлять.

Отже, вивчення мови під час занять, доповнене систематичною позааудиторною роботою, формує навички та розвиває вміння мовленнєвої поведінки, адекватні носіям мови, і сприяє поступовій адаптації іноземних учнів в умовах нового мовного середовища.

Навчання мови як засобу оволодіння майбутньою спеціальністю. Цей засіб виконує дві функції. З одного боку, він служить меті, з іншого – у ньому втілюється діяльність, за допомогою якої ця мета досягається. Мова, яку вивчають, слугує меті й виступає конкретним засобом для її досягнення. Мета навчання іноземних студентів – отримати вищу освіту у ВНЗ. Тому в мові, яку вивчають, іноземний студент сподівається отримати конкретний інструмент для досягнення цієї мети, бо досвід минулої діяльності передбачає результати майбутньої. Іноземні студенти у мові, бачать той інструмент, за допомогою якого можна досягти поставленої мети.

Іноземні студенти навчаються мови спеціальності протягом п'яти років.

На підготовчому факультеті склалася певна система організації навчання мови спеціальності. Її компонентами виступають початково-предметні курси, потижневі словники, навчальні посібники, складені на основі міжпредметної координації. *Початково-предметні курси* об'єднують навчальний текст з мови, а також лексико-граматичний матеріал, необхідний і достатній для розуміння предметів у межах спеціальності, що вивчають студенти. Навчальні тексти базуються на навчальних темах, які студенти опановують під час вивчення предметів відповідно до їхнього фаху. Наприклад:

Медико-біологічний профіль		Економічний профіль	
Навчальний матеріал з мови	Навчальні дисципліни	Навчальний матеріал з мови	Навчальні дисципліни
Початково-предметний курс	математика біологія хімія фізика	Початково-предметний курс	математика економічна і соціальна географія основи економіки

Потижневі словники містять перелік лексики, яку студенти вивчають на заняттях з мови та на спеціальних предметах. Ці словники розв'язують декілька завдань: конкретизують лексичний мінімум з предметів, визначають рівень володіння мовою до початку занять. На його основі складають навчальні тексти і вправи.

Навчальні посібники, складені на основі міжпредметної координації. Міжпредметна координація має певні ступені. Викладач використовує її залежно від поставленої навчальної мети.

Координація тем з мови та предметів, які вивчають, здійснюється за допомогою планування. Наприклад:

Українська мова	**Фізика**
Сила Сила тертя	Сили тертя в природі

Координація лексико-граматичного матеріалу з мови та профільних дисциплін, які будуть вивчати студенти на І курсі, спрямована на формування предметно-професійного досвіду, тобто на формування у студентів навичок і вмінь, необхідних і достатніх для розуміння предметів, які вони будуть вивчати на І курсі конкретного вищого навчального закладу і певного факультету [6]. Наведемо приклад такої координації.

Біологічний факультет Профільні дисципліни	Підготовчий факультет (середній етап) **Тексти з мови**
Зоологія	Одноклітинні організми Життєдіяльність одноклітинних організмів Багатоклітинні тварини
Анатомія людини	Клітина Органи системи і апарати органів Кістки. Скелет М'язи
Ботаніка	Значення рослин у житті людини Тканини Ускладнення та еволюційний розвиток тіла рослин

Створені навчальні посібники з російської мови свідчать, що вони сприяють кращому розумінню предметів за фахом, коли студенти починають вчитися на І курсі [4; 5].

На І – IV курсах вивчення мови спеціальності (філологів, нефілологів) стає основною метою навчання мови. Основу навчальних посібників складають комунікативні потреби, зумовлені предметною діяльністю іноземних студентів на конкретному факультеті з конкретної спеціальності певного ВНЗ. Саме на заняттях з теоретичних дисциплін студенти отримують спеціальні знання. Проте, як відомо, ці знання існують в мовних знаках і оперувати ними можна лише у формі мови. Отже, завдання занять з мови полягає у встановленні взаємозв'язку між змістом і формою його вираження – мовою.

У методиці сформовано певні підходи до організації навчання мови спеціальності. Для кожного конкретного факультету та курсу складають навчальні посібники з мови, які містять: лексичний мінімум з теми, тексти, систему вправ. Ці

посібники доповнюються лабораторними роботами з мови, мета яких формувати лінгвістичну базу вимови нових лексичних одиниць і розвивають вміння читання, аудіювання, письма.

Аспіранти, які закінчили українські ВНЗ, володіють мовою. Основне у навчанні аспірантів – сформувати навички та вміння оформлення наукового дослідження. Для вирішення цієї мети на заняттях з мови аспіранти вчаться [2]: орієнтуватися в науковій літературі з теми дослідження; користуватися довідково-бібліографічним апаратом наукового твору; складати довідкові спеціалізовані анотації та реферати; викладати в письмовій формі основні структурно-змістовні компоненти свого наукового дослідження (автореферат); складати тези для їх публікацій у матеріалах конференції та ін.

Стажисти. Цілі їх навчання у ВНЗ різні: підвищення рівня знання мови, вивчення мови відповідно до власних потреб (місіонери, туристи, перекладачі та ін.) Навчання цієї категорії здійснюється за індивідуальними програмами, які складають викладач спільно зі стажистом. При цьому, велике місце в навчанні мови займає країнознавство, коли стажисти знайомляться з культурою, традиціями та звичаями українського народу.

Особливості організації навчання мови у ВНЗ іноземців визначають й інші підходи до професійних знань викладача. Поряд із загальними якостями, властивими викладачам в цілому, викладачеві української мови як іноземної доцільно розвивати такі знання: знати рідну мову студента (арабська, китайська, англійська або ін.); вивчати систему освіти, в якій формувався іноземний студент на батьківщині (освітній досвід); розуміти змістовний матеріал за фахом іноземного студента (предметно-професійний досвід).

Лінгвістичний досвід (рідна мова) дає можливість викладачеві визначити навички, які можна перенести з рідної мови, що вимагають корекції або необхідності формування заново. Це дозволяє викладачеві української мови встановити оптимальне співвідношення часу, що витрачається на їх становлення при навчанні новому, послідовність вивчення мовного матеріалу, характер і типологію труднощів під час навчання вимові та ін.

Освітній досвід (знання попередньої системи навчання). Система навчання на батьківщині формує у студентів певне образне мислення. Студенти, спираючись на сформовані образи, аналізують лінгвістичні явища в новій мові, що впливає на її розуміння і засвоєння. Знання викладачем освітнього досвіду дозволяє виділити одиницю навчання мови, адекватну образному мисленню іноземного учня: типову схему речення, комунікативні блоки-діалоги, мовний зразок, граматичну структуру або ін; розробити систему наочності й технічних засобів для її засвоєння, визначити тип занять.

Врахування попереднього лінгвістичного та освітнього досвіду, як свідчать експериментальні дані [6], підвищує формування навичок та вмінь під час вивчення нової мови в два – три рази швидше порівняно з групами, де цей досвід не враховувався.

Предметно-професійний досвід, який іноземні студенти опанують у ВНЗ, ставить вимоги до професійних знань викладачів мови: 1) знати комунікативні потреби студентів І курсу (для формування групи); 2) знати предметно-змістовний матеріал за фахом студента (організувати спілкування, відповідне комунікативним потребам студентів); 3) вміти відібрати лексико-граматичний матеріал, необхідний для засвоєння текстів за фахом; 4) вміти складати лабораторні роботи для

формування навичок і розвитку вміння слухання, письма, читання, говоріння; 5) вміти навчити студентів мовленнєвої поведінки, адекватної новим умовам і формам роботи у ВНЗ і на факультеті; 6) вміти використовувати принципи міжпредметної координації для відбору лексико-граматичного матеріалу, що відповідає знанням загальноосвітніх (підготовчий факультет) і профільних (І курс) предметів студентами-іноземцями.

Перераховані характеристики викладача можна відобразити у такій схемі:

Професійні знання	**Професійні вміння**
Знання рідної мови іноземного студента	Уміння формувати модель навчання мови, адекватну лінгвістичному досвіду студента
Знання освітньої системи, у межах якої навчався іноземний студент	Уміння формувати модель навчання мови з урахуванням освітнього досвіду іноземного студента
Знання культури носіїв іноземних мов	Уміння формувати модель спілкування з урахуванням культури студента
Знання обсягу лексико-граматичного матеріалу на підготовчому факультеті та на I – IV курсах	Уміння навчити іноземних студентів використовувати лексико-граматичний матеріал у різних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо)
Знання принципів навчання лексико-граматичного матеріалу на підготовчому факультеті та на I – IV курсах	Формування системи навчання мови, яка відповідає рівню підготовки іноземних студентів
Знання методів і прийомів навчання лексико-граматичного матеріалу на підготовчому факультеті та на I – IV курсах	Формування методики навчання мови в групі
Знання змісту основних підручників з мови на підготовчому факультеті та на I курсі	Розвиток знань учнів з урахуванням наступності
Знання конкретного вищого навчального закладу, факультету, куди вступають студенти групи	Уміння визначити навчальний матеріал, адекватний комунікативним потребам студентів
Знання спеціальності студента, перелік предметів, що вивчають на I курсі конкретного ВНЗ та факультету	Уміння підготувати навчальний матеріал, спрямований на формування предметно-професійного досвіду
Знання форм навчання та контролю у вищому навчальному закладі, де буде навчатися іноземний студент	Уміння формувати мовленнєву поведінку іноземного студента з урахуванням умов його навчання у вищому навчальному закладі

Отже, професійні знання та вміння викладача української мови, який враховує досвід студентів, виходять за рамки суто філологічних знань і охоплюють знання іноземної мови (китайської, англійської, фарсі або ін.) та культури іншої країни: дисципліни за фахом, обраних студентом для вивчення у ВНЗ; умови навчання у ВНЗ; навчальні програми факультетів, куди вступають студенти групи тощо.

Ми докладно описали особливості організації навчання мови різних категорій іноземних учнів, оскільки всі вони враховані у великих вищих навчальних закладах Україні, та професійні знання викладача української мови як іноземної. При цьому, ми спираємося на розроблену практику викладання російської мови іноземцям, бо до цього часу подібна методична система навчання української мови у ВНЗ для всіх категорій учнів не цілком сформована, хоча і є підручники з української мови [3; 7; 8], а також численні публікації, які висвітлюють окремі аспекти і напрямки у викладанні української мови як іноземної.

Треба відзначити, що у більшості ВНЗ України навчання мови здійснюють українською мовою. Володіння ж російською мовою іноземними учнями після підготовчого факультету, вивчення його на I – IV курсах ВНЗ, навчання її аспірантів створюють для іноземців „штучні труднощі", що призводить до того, що іноземці 1) втрачають інтерес до навчання, 2) залишають українські виші і повертаються на батьківщину.

Перелічимо деякі „штучні труднощі", які створює система навчання мови іноземців у вищих навчальних закладах.

1. Лекції з багатьох навчальних предметів, починаючи з I курсу, відбуваються українською мовою, що не відповідає отриманим знанням з мови (російської) на багатьох підготовчих факультетах.

2. Контроль знань іноземних студентів на I – IV курсах проводиться українською мовою (модулі, формулювання питань в екзаменаційних білетах та ін.)

3. Назва спеціальних дисциплін подана українською мовою як у розкладі занять, так і в залікових книжках. Таке становище призводить до того, що студенти не розуміють суті дисциплін, які вони повинні вивчати.

4. Аспіранти, які вчили російську мову у ВНЗ шість років, повинні оформляти українською мовою публікації, автореферати кандидатських дисертацій.

5. Якість навчання мови іноземних студентів знижується у зв'язку із збільшенням їх кількості у групах (від десяти до п'ятнадцяти). Це призводить до скорочення активної мовленнєвої діяльності на заняттях з мови. Виміри навчального часу на заняттях мови (2004/2005 навчальний рік, підготовчий факультет) виявили, що у групі, яка складається з 12 осіб, кожен студент протягом чотирьох годин читає навчальний текст 1,25 хв., відповідає на питання по тексту 1,25 хв., переказує текст 1,6 хв., виконує вправи 5-7 хв. Отже, кожен студент лише 11,6 хв. бере участь лише у **вимові** лексико-граматичного матеріалу. У той самий час, як свідчать експериментальні дані [1], прослуховування мовних зразків для формування рухових образів повинно повторюватися не менше чотирьох разів, а відтворення мовного зразка можливо після 20-го прослуховування.

6. Знання мови (російської), які студенти отримали під час навчання у ВНЗ, не дозволяють учням досягти рівня соціальної достатності, тобто рівня, що відповідає рівню носіїв української мови. Загальновідомо, що у Східній Україні спілкування переважно відбувається російською мовою, а теле- і радіомовлення, написання документів (заяви, пояснювальні записки, оформлення віз тощо) – українською.

Тож іноземні учні, навчаючись в українському вищому навчальному закладі, повинні володіти двома мовами: російською, яку вони вивчають разом з викладачем протягом п'яти років, і українською, яку вони змушені опановувати самотужки. Правда, слід зазначити, що є невелика кількість вишів, де з першого курсу іноземні учні вивчають дві мови, – російську й українську.

На наш погляд, подолати названі труднощі, створені системою навчання у ВНЗ на сучасному етапі, можна так:

I. *Навчати української мови всі категорії іноземних учнів*. З цією метою доцільно розробити єдину систему навчання української мови у ВНЗ для всіх категорій учнів, аспірантів, стажистів (підготувати підручники та навчальні посібники з української мови для усіх курсів); створити методичну забезпеченість для вивчення мови (навчальні фільми, комп'ютерні програми та ін.). Для досягнення цієї мети бажано організувати підготовку та перепідготовку викладачів української мови як іноземної, враховуючи специфіку їхніх професійниїх знань.

II. *Навчати іноземців іноземними мовами* (англійською, російською та ін.) протягом усього їхнього навчання в українському вищому навчальному закладі (цей досвід є в Польщі, Іспанії та інших країнах). Подібні групи виділяють зі складу українських груп студентів і навчають протягом п’яти років. Організація такого навчання полегшується тим, що сучасні кафедри мають добре розроблену науково-методичну базу з російської мови для різних категорій іноземців.

На закінчення можемо зазначити, що названі проблеми потребують свого вирішення, бо від цього залежить якісна підготовка іноземних фахівців в українських вишах.

1. Воронин Л. Г. Динамика электромиографической активности в начальном периоде формирования речевой структуры / Л. Г. Воронин, И. И. Богданова, Ю. Л. Бурлакова // Научные доклады Высшей школы. Биологические науки. – Москва, 1974. – № 8. – С. 17–18.
2. Гапочка И. К. Программа-справочник по русскому (иностранному) языку для аспирантов и соискателей нефилологических специальностей / И. К. Гапочка. – Москва : Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2003. – 67 с.
3. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців. Усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – Київ : Знання України, 2004. – 323 с.
4. Учебник по русскому языку для иностранных студентов медико-биологического профиля / [Алексеенко Т.Н., Джурко Э.Н., Чистякова А.Б., Шалаев В.А.]. – Харьков : Константа, 1999. – 179 с.
5. Учебные материалы по русскому языку. Экономический профиль [Чистякова А. Б., Денисенко Л. С., Иванова Т. А. и др.]. – Харьков : Константа, 2002. – 243 с.
6. Чистякова А. Б. Научные основы подготовки по русскому языку испано- и франкоговорящих студентов-иностранцев нефилологического профиля : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 „Методика преподавания русского язика” / А. Б. Чистякова. – Москва, 1994. – 42 с.
7. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців / Чистякова А.Б., Селіверстова Л. І., Лагута Т. М. – Харків : ХНУ імені Каразіна, 2006. – 524 с.
8. Чорнобай В. П. Українська мова : підручник для вищих і середніх навчальних закладів. Ч. 1 / В. П. Чорнобай. – Львів, 2001. – 238 с.

ON THE ISSUES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

Alla Chistyakova

The article analyzes the various categories of foreign students studying at Ukrainian higher educational establishments and considers the problems of teaching Ukrainian as a foreign language. It also identifies the professional knowledge and skills required of language teachers who work with foreign students.

Key words: category of foreign students at higher educational establishments, the system of language teaching, methodical language equipment, teacher of Ukrainian as a foreign language.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКА В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Алла Чистякова

К вопросу об обучении иностранных учащихся языку в вузах Украины. Сделан анализ различных категорий иностранных учащихся, которые обучаются в украинских вузах, рассмотрены проблемы организации обучения украинскому языку как иностранному, названы профессиональные знания и умения преподавателя языка, работающего с иностранными учащимися.

Ключевые слова: категории иностранных учащихся в вузе, система обучения языку, методическая оснащенность занятий по языку, преподаватель украинского языка как иностранного.

Стаття надійшла до редколегії 8.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2

ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА Й ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олеся Палінська

Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету „Львівська політехніка",
вул. С. Бандери, 32 а, 79013 Львів, Україна
тел.: 032 258 01 51
ел. пошта: palinska_o@yahoo.com

Розглянуто характеристики викладача української мови як іноземної, які впливають на якість навчального процесу з УМІ. Виділено як професійні компетенції, так і особистісні якості викладача, які можуть сприяти підвищенню ефективності навчального процесу.

Ключові слова: мова як іноземна, викладач УМІ, професійні компетенції, особистісні характеристики.

Однією з важливих складових вивчення мови як іноземної є особистість викладача. Якщо інші питання, пов'язані з лінгводидактикою (до прикладу, розробка програм, навчального забезпечення і т.д.) піддаються науковій експлікації, то питання особистості викладача видається, на перший погляд, дещо суб'єктивним. Щоправда, існує досить багато праць, присвячених підготовці фахівців з викладання іноземних мов (див., наприклад, [5], [1: 1-6]). Окремі праці присвячені особливостям роботи з певними типами студентів [2], [3], організації роботи у групі [4], багатьом іншим психологічним та організаційним аспектам, не кажучи вже про власне методичні. Оскільки в українській лінгводидактиці таких праць ще не так багато, то у такого роду методичних розробках не викликає сумнівів. Актуальність нашої статті зумовлена необхідністю розробляти цю проблему в українській лінгводидактиці.

Мета статті – з'ясувати, яким має бути викладач мови як іноземної та запропонувати шляхи підвищення ефективності підготовки фахівців з УМІ.

Яким має бути викладач української мови як іноземної? На перше, здавалось би, банальне питання немає однозначної відповіді. Хоча всі ми свого часу вивчали чи вивчаємо дотепер іноземні мови, усі маємо досвід (найчастіше негативний) спілкування з викладачами, і тому характеристики ідеального викладача виявляються досить-таки прогнозованими і стереотипними. Я попросила різних людей – професійних викладачів, а також людей, не пов'язаних з викладанням і філологією загалом – окреслити портрет ідеального викладача мови як іноземної. Відповіді різних категорій осіб опитаних практично не відрізнялися – більшість опитаних описали викладача як людину, яка:

- спонукає до комунікації (заохочує обговорення, будує заняття таким чином, щоб усі студенти могли розмовляти);
- виявляє креативний підхід до занять, не боїться експериментувати;
- має добру методику і гнучко її застосовує;

© Олеся Палінська, 2012

- добре знає мову (є носієм або часто буває у країні, мови якої навчає), причому є фаховим філологом і викладачем;
- має широку ерудицію – знає історію, культуру, літературу не лише країни, мову якої викладає, а й інших країн, особливо тих, з яких походять студенти;
- є творчою особистістю, має додаткові вміння: співає, показує пантоміму, малює…
- є демократичною, відкритою людиною і ставиться до студентів з повагою;
- цікавиться студентами, їхнім життям, світоглядом, проблемами.

Студенти-іноземці, які вивчають українську мову, дали вужчу характеристику: вони говорили насамперед про добре знання викладачем мови і методики її викладання, про різноманітність занять, а також про ставлення до студентів (повага, коректність). На думку студентів, просте зубріння або повторення одного і того самого робить заняття нудним, вони втрачають інтерес і просто засинають. Інша крайність – хаос на занятті: студенти наголошують, що мусить бути дисципліна, викладач повинен окреслити чіткі вимоги до проходження курсу і максимально їх дотримуватися.

Очевидно, що описаний портрет – скоріше недосяжний ідеал, ніж керівництво до дії. На жаль, більшості вказаних якостей не можна осягнути шляхом навчання на спеціальних відділеннях філологічних факультетів. А викладачі української як іноземної, до того ж, як правило, не мають спеціальної освіти: методика викладання УМІ – молода дисципліна, і студентів за такою спеціалізацією в Україні готують тільки у Львівському національному університеті ім. Івана Франка і в Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка. Більшість викладачів – або звичайні українські філологи, або іноземні філологи, які працюють з іноземцями (часто за кордоном), знаючи механізми іноземної мови, але українською володіючи лише на рівні носія, не маючи спеціальних знань ні з історії мови, ні зі специфіки сучасної граматики.

Чому ж ми ставимо такі високі вимоги саме до викладача мови як іноземної? Звичайно, кожен викладач впливає на формування особистості студента й інтерес до предмета, який вивчає студент, часто безпосередньо пов’язаний з особистістю викладача. Але якщо для того, щоб бути успішним викладачем фізики чи історії, достатньо добре знати свій предмет і вміти його доступно пояснити, для викладача мови як іноземної цього недостатньо. У чому ж різниця?

Насамперед у предметі вивчення. Мова як іноземна – це не граматика і набір лексичних одиниць. Це інший спосіб думання, представлення дійсності. Ми не просто наклеюємо на звичні предмети інші ярлички: ми змушені по-іншому бачити дійсність через іншу мову. Тому вивчення іноземної мови – процес не стільки науковий, скільки світоглядний, і він зачіпає особистісні характеристики як студента, так і викладача.

Викладач мови як іноземної, на відміну від будь-якого іншого викладача, повинен мати зі студентами особистий контакт. Адже з будь-якого предмета, включно з рідною мовою, якщо студент засвоїть правило чи закон і вмітиме їх застосовувати, цього буде достатньо, щоб поставити йому хорошу оцінку і вважати, що він успішно пройшов курс. Особистість викладача у цьому разі не має вирішального значення для засвоєння матеріалу, адже студент у найгіршому випадку може вивчити курс самостійно, за допомогою підручників. Натомість, вивчаючи іноземну мову, ми спілкуємося на теми, які зазвичай є дуже особистими, як-от родина, друзі, почуття, здоров’я, гігієна і под., а також вчимося висловлювати власну думку на різні теми, аргументувати її. І тому викладачеві доводиться розпитувати студентів про те, скільки

у них братів, тіток і дідусів, що вони їли сьогодні зранку, якого кольору у них шкарпетки і чому їм не подобається нова музична група. Зазвичай такі теми ми обговорюємо з друзями, рідними або з дуже близькими людьми. І якщо викладач не зміг встановити контакту зі студентом, це може суттєво гальмувати процес комунікації: з одного боку, студент (у рамках рольового спілкування) зобов'язаний відповідати на запитання викладача, а з іншого – він як особистість має право на недоторканість своєї приватної сфери. Як наслідок – мовлення блокується ще на мотиваційному рівні, і студент має проблеми з вивченням мови, оскільки підсвідомо існує бар'єр для спілкування з конкретною людиною.

Багато якостей, необхідних для викладача мови як іноземної, є або вродженими, або набутими, і студентам не можна передати на лекціях чи практичних занять. Але деякі професійні навички не лише можна, але й необхідно здобувати і розвивати, щоб бути ефективним викладачем іноземної мови.

Насамперед це стосується професійних навиків. Викладач УМІ повинен не лише знати мову як носій чи як фахівець-філолог: на заняттях часто потрібно використовувати дані суміжних або й віддалених дисциплін, зокрема історії, географії, етнографії, а нерідко й орієнтуватися у спеціальності студентів. Звичайно, під час підготовки майбутнього викладача УМІ важко передбачити, які саме знання будуть необхідні, і внести таку загальну підготовку до навчальних програм, тому доброю нагодою для таких студентів може стати участь у студентських олімпіадах, конкурсах та іграх, які потребують постійного тренування гнучкості мислення і розширення загальної ерудиції. Важливо, щоб викладач навчився розглядати проблему з різних боків, знаходити нестандартні рішення. Це стосується навіть таких поширених речей, як пояснення лексики і граматики: звичні нам класифікації не завжди ідентичні у різних мовах і культурах (скажімо, категорія роду в українській та англійській), і викладач мусить подавати матеріал у термінах, зрозумілих студентам.

Особливу увагу слід приділяти фонетичним вмінням і навикам викладачів. На жаль, існує дуже мало спеціальних курсів, де вчать як навчати фонетики української мови іноземців. Особливо це важливо, коли фонетична система рідної мови іноземця дуже сильно відрізняється від української (передусім йдеться про неіндоєвропейські мови: китайську, в'єтнамську і под.). Студент не чує різниці, наприклад, між українськими звуками [и] та [і], [и] та [е], оскільки у його рідній мові не існує такої опозиції фонем. У такому випадку викладач найчастіше рекомендує студентові заучувати правопис слів, але це не допомагає, коли з'являються нові слова зі схожими фонетичними проблемами.

Окремо слід сказати про вміння, пов'язані з додатковими фонетичними й екстралінгвістичними навиками, зокрема експресивністю мовлення. Для викладачів іноземної мови володіння інтонацією, регістрами свого голосу, мімікою, жестами, пантомімою має власне методичне значення: зміна регістрів голосу може сприяти запам'ятовуванню студентами мовних одиниць, певна постава тіла може стимулювати або гальмувати висловлювання тощо. Цього треба також навчати спеціально на заняттях з фонетики.

Спеціальні заняття з психології для студентів – майбутніх викладачів УМІ можуть сприяти виробленню деяких спеціальних перцептивних вмінь, а саме: розподіл уваги, вміння бачити всіх і кожного, відчувати стан студента, його статус у групі і стосунки з іншими студентами, визначати позитивні і негативні сторони у спілкуванні, відділяти стійкі (постійні) характеристики студента від актуальної інформації про нього, розподіляти увагу між різними компонентами процесу

навчання. Для вироблення цих та інших вмінь і навиків існують спеціальні тренінги. Це саме стосується й адаптаційних вмінь: адаптація до індивідуальності студента, до цілей та умов навчання.

Вивчення логіки і соціології та проведення спеціальних тренінгів для майбутніх викладачів УМІ допоможе студентам виробити проектувальні вміння, такі, як вміння планувати заняття різних типів, відбирати необхідний для заняття матеріал, аналізувати навчальну ситуацію та обирати правильне рішення, вміння робити логічні переходи в етапах заняття, визначати оптимальне співвідношення теорії та практики. Також студентам слід виробляти організаційні вміння, такі, як вміння організувати роботу в парах і малих групах, вміння швидко розподіляти завдання, вміння організувати самостійну роботу студентів (на занятті і вдома).

Майбутній викладач УМІ також може розвивати свої додаткові вміння (звичайно ж, за умови, коли до цього є природні таланти): в університетах, як правило, є гуртки і музичні студії, малювання, студентський театр, краєзнавчий гурток.

Зрозуміло, що одна людина не може опанувати все і відразу: це потребує значних часових затрат, спеціальної підготовки, а часто – індивідуальної схильності. Тому важливою складовою професійного формування викладача УМІ є обмін досвідом з колегами. Методичні семінари, конференції, майстер-класи визнаних фахівців дають можливість швидко й ефективно засвоїти методичні прийоми, які у звичайній ситуації виробляються роками. Також важливими у цьому плані є взаємовідвідування занять: з одного боку, можна побачити чужі методичні недоліки й допомогти їх позбутися, з іншого – перейняти цікаві методичні напрацювання колег, використовувати нові прийоми і методи у власній педагогічній практиці. І ще один важливий елемент підвищення методичної майстерності – готовність вчитися у своїх студентів. Адже багато з них уже раніше вивчали іноземні мови, часто не одну, і можуть мати у цьому позитивний досвід. Тому варто дослухатися до їхніх порад щодо організації навчального процесу, час від часу пропонувати їм проводити частину заняття (модерувати дискусію, організовувати роботу в парах, вести ігри тощо).

Ще одна особливість викладача УМІ – те, що він дуже часто працює зі студентами-іноземцями, які або вивчають українську за кордоном, або живуть, навчаються і працюють в Україні. Тому окрім виконання своїх безпосередніх обов'язків – навчання мови – викладач стає свого роду уособленням всієї України, її культури, ментальних особливостей і т.д. Викладач УМІ за кордоном великою мірою формує те враження, яке складається у студентів-іноземців про Україну, причому як про рівень методики й освіти в цілому, так і про такі, здавалось би, віддалені від навчального процесу речі, як побутова культура, пов'язана з їжею, одягом, вербальною і невербальною поведінкою і т. д. Часто саме викладач УМІ стає для іноземців джерелом стереотипів про Україну, і тільки від нього залежить, будуть вони позитивними чи негативними.

Для студентів, які навчаються в Україні, викладач натомість часто є містком між ними і новою, невідомою для них культурою, у яку вони змушені інтегруватися. Саме викладач української мови допомагає студентам залагоджувати їхні особисті справи, пояснює принцип роботи офіційних, лікувальних чи розважальних установ, а також пояснює те, чого вони не розуміють на інших заняттях, а іноді просто підтримує, коли студентам стає сумно далеко від батьківщини. Тому до рольових взаємин „викладач – студент" додаються інші, зокрема дружні або й родинні. І тому особистісні характеристики викладача у такій ситуації набувають важливого

значення. Студенти дивляться на викладача як на людину, якій можна довіряти, і дуже важливо не втратити цієї довіри.

Добре налагоджені стосунки між викладачем і студентами сприяють підвищенню мотивації останніх до вивчення української мови, допомагають зробити заняття ефективними і цікавими. Якщо лексику і граматику студент може вивчити самостійно за підручниками чи інтерактивними курсами, то навчитися говорити він зможе лише у спілкуванні. І тому роль викладача полягає не стільки у власне викладі мовного матеріалу (хоча це, безсумнівно, важлива складова навчального процесу), скільки в організації роботи студента таким чином, щоб він міг використовувати цей матеріал у повсякденній комунікації. Інколи буває так, що студент (найбільше це стосується представників „замкнутих" азійських культур) ідеально знає лексику і граматику, пише контрольні роботи на „відмінно", але, оскільки, під впливом своїх культурних стереотипів, не спілкується з однокурсниками-українцями і не набуває навиків говоріння у безпосередній комунікативній ситуації, не може застосувати своїх знань на практиці. Тому для таких студентів особливо важливо, щоб викладач правильно організовував роботу у групі, щоб студенти могли розмовляти у комфортній для себе ситуації, тобто з іншими студентами, які мають приблизно такий, як і вони, рівень володіння мовою і перед якими вони не комплексують говорити повільно і з помилками.

Взагалі одним з найважливіших завдань викладача УМІ на початковому етапі навчання є уникнення мовного бар'єру, а на подальших етапах – його подолання, якщо такий бар'єр все-таки виник. У цьому випадку мотивація, підбадьорення і доброзичливість – потужні інструменти у руках викладача. Звичайно, не можна ізолювати студента від мовної дійсності і пропонувати йому тільки такі тексти і ситуації, де він би почувався максимально комфортно. Але з іншого боку, варто відзначати успіхи студента, показувати, що він уже засвоїв і яким мовним матеріалом може вільно користуватися. Для цього важливо підшуковувати оригінальні тексти (як письмові, так і усні), які студент може розуміти без допомоги викладача: це можуть бути, залежно від рівня, вивіски, оголошення (у тому числі голосові), інструкції, короткі оповідання, статті з журналів і т. д. Зрозуміло, що довгий, складний і нецікавий текст студентові психологічно значно важче засвоїти, ніж декілька коротких і цікавих. Завдання викладача – підбирати для студента саме такі навчальні матеріали, про які зможе говорити не лише на занятті, але й поза ним, у розмовах зі своїми друзями, у тому числі україномовними.

Кваліфікований викладач чітко ставить мету і пояснює зміст навчання, ретельно планує заняття, використовує систематичне оцінювання та зворотний зв'язок, заохочує студентів думати про те, чого вони хочуть досягти у навчальному процесі. Важко чітко встановити, наскільки успіх студентів залежить від того, чи добрим є викладач, але цей зв'язок безсумнівний. Отже, вплив на студентів у цілому мають такі чинники:

- високі фахові знання;
- добра методична підготовка;
- відкритість до навчання, у тому числі з боку студентів;
- використання найновіших досягнень методистів;
- чітка постановка завдань, цілей і вимог до навчального процесу;
- позитивне ставлення до студентів і встановлення атмосфери довіри між студентами у групі;
- індивідуальний підхід до студентів;

- гнучкість у побудові навчального процесу у ставленні до студентів;
- особисті якості викладача.

На завершення пропоную декілька запитань, на які може відповісти кожен (у тому числі майбутній) викладач УМІ, щоб з'ясувати рівень власної фаховості:

Чи достатній рівень моїх професійних знань?

Чи потребую я підвищення методичної кваліфікації?

Чи цікавлюся я новими методичними розробками, відвідую семінари і тренінги? Як часто?

Чи використовую / розвиваю я свої особисті вміння і навики для покращення викладання?

Чи ділюся я своїми особистими напрацюваннями з колегами-викладачами?

Які мої особистісні характеристики потребують корекції для підвищення моєї ефективності як викладача УМІ?

Чи є у мене негативні звички (мовні, побутові і т. д.), які погіршують мій імідж як викладача і як представника моєї країни і культури?

Чи ставлюся я до студентів як до особистостей? Чи не принижую їхньої людської гідності? Чи допомагаю їм, коли у цьому є потреба?

Отже, викладання мови як іноземної – складний комплекс, що містить не лише професійні складові, але й особистісні характеристики викладача, які набувають у ситуації викладання власне методичного значення.

1. Harmer J. How to Teach English / Jeremy Harmer. – Edinburg : Longman, 1998. – 198 p.
2. Kezwer P. The Extroverted Vs. the Introverted Personality and Second Language Learning / Paula Kezwer // TESL Canada Journal / Revue TESL DU Canada. – Vol. 5. – No.1. – November 1987. – P. 45-58.
3. Schweckendiek J. Zur Förderung der „Fließend-Falschsprecher" / J. Schweckendiek // Kaufmann S. u.a. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. – Ismaning : Hueber Verlag, 2009. – 242 S.
4. Schwerdtfeger I. Gruppenarbeit und innere Differenzierung / I. Schwerdtfeger – München : Goethe Institut Inter Nationes, 2001. – 194 S.
5. Second language teacher education / edited by Jack C. Richards and David Nunan. – Cambridge University Press, 1997. – 343 p.

THE PERSONALITY OF THE TEACHER AND THE EFFECTIVENESS OF LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Olesya Palinska

This article discusses the characteristics of a teacher of Ukrainian as a foreign language and their effect on the quality of the educational process. Teachers' professional competence as well as personal characteristics which can enhance the effectiveness of the educational process are highlighted.

Key words: foreign language, teacher of Ukrainian as a foreign language, professional competence, personal characteristics.

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАНЯТИЙ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Олеся Палинская

Рассмотрены характеристики преподавателя украинского языка как иностранного, влияющие на качество учебного процесса. Выделены как профессиональные компетенции, так и личностные качества преподавателя, которые могут способствовать повышению эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: язык как иностранный, преподаватель УЯИ, профессиональные компетенции, личностные качества.

Стаття надійшла до редколегії 4.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’373,46

МЕТОДИ ТА СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩОМУ ЮРИДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Надія Гимер

Львівський державний університет внутрішніх справ України,
кафедра юридичної лінгвістики,
вул. Городоцька, 26, 79007 Львів, Україна,
тел. (0322) 295 75 79

Розглянуто важливість та ефективність інтенсивного, прискореного оволодіння читанням українською мовою, що є одним із видів мовленнєвої діяльності іноземців-юристів у викладанні навчального курсу української мови як іноземної. Проаналізовано доцільність використання інтерактивних вправ при навчанні української юридичної термінолексики іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, прискорене читання, мовленнєва діяльність, юридична термінологія, інтерактивні вправи.

Орієнтація вишівського курсу української мови як іноземної на формування у студентів-іноземців юридичних спеціальностей умінь спілкуватися українською мовою вимагає вирішення цілого ряду питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання згідно з сучасними вимогами та реальними умовами викладання [5: 12].

Визначними тенденціями в курсі викладання української мови як іноземної, сьогодні називають передусім реалізацію комунікативного підходу. Комунікацію розуміють як процес усного чи писемного спілкування, суть якого полягає в обміні інформацією та в її оцінювання. Комунікативно-орієнтоване навчання передбачає формування у студентів-іноземців комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід.

Максимально стислий курс української мови, як іноземної у юридичному ВНЗ вносить свої корективи у програму, висуваючи якнайактуальнішу проблему інтенсифікації навчання.

При безсумнівній важливості таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння – насамперед у соціально-культурному аспекті, – мінімальна кількість годин і низький „стартовий рівень” студентів-іноземців диктують необхідність зосередити зусилля на головному завданні дворічного основного курсу – навчити студентів читанню наукової та навчальної літератури українською мовою. Подальше факультативне навчання передбачає не тільки рецептивне, але й репродуктивне оволодіння українським фаховим мовленням і зокрема українською юридичною термінологією.

Професійне читання відіграє виняткову роль у житті та діяльності фахівця-іноземця. Читання українською мовою є для нього засобом задоволення як комунікативних, так і пізнавальних потреб, оскільки дозволяє користуватися усіма засобами

© Надія Гимер, 2012

інформації – журналом, патентом, монографією, а з широким використанням мережі Internet, читання українською мовою стало пріоритетним.

В умовах юридичного вишу інтенсивне, прискорене оволодіння читанням передбачає перехід від інформативних до активних, творчих, розвивальних, інтенсивних форм пізнавальної та навчальної діяльності студентів. Ефективність навчання читанню українською мовою досягається з урахуванням таких факторів, як: економія навчального часу, збільшення обсягу матеріалу, який засвоюється, прискорене формування необхідних знань та вмінь, стійка мотивація навчальної діяльності. Проблема інтенсивного навчання читання українською мовою має різні аспекти: психологічний, методичний, дидактичний, мотиваційний. Усі вони нерозривно пов'язані один з одним, і врахування кожного з них забезпечує успішне досягнення кінцевої мети. Розглянемо окремі компоненти, які сприяють оптимізації процесу інтенсивного навчання читання. Вважаючи комунікативну компетенцію метою і результатом навчання, не слід забувати, що її досягнення можливе лише за умови сформованості лінгвістичної компетенції як одного із специфічних аспектів навчання української мови, як іноземної.

Ефективним способом у роботі з граматичним матеріалом, що виправдав себе на практиці, є використання опорних граматичних сигналів.

Опорний сигнал (ОС) – це наочна модель (схема, зразок) граматичної структури, в якій поданий мінімум ознак, що є необхідними і достатніми для її розпізнавання та запам'ятовування. Щоб виконати свою основну функцію – полегшити закріплення в пам'яті нового матеріалу і його відтворення – ОС з української мови має відповідати наступним вимогам: компактність, наочність (використання словесних образів, спеціальних маркерів, візуальних знаків та інших опорних віх для пам'яті), виділення взаємопов'язаних ланок інформації, легкість сприйняття та відтворення. Завдяки цим характеристикам ОС можуть утворювати стійкі асоціативні зв'язки у пам'яті студентів-іноземців. Опора на зорову наочність та асоціації надійно забезпечують запам'ятовування навчального матеріалу. Використання ОС допомагає встановленню змістових і функціональних зв'язків між окремими ланками інформації

Застосування ОС у навчальному процесі базується на психологічних особливостях віку чужомовців: важливою є установка на осмислено-логічне запам'ятовування. Надзвичайно важливим є також підвищення рівня мотивації, інтересу до навчання.

Формуючи навички смислової переробки інформації українською мовою, робота з ОС розвиває у студентів загальну культуру мислення, уміння навчатися. У зв'язку із цим необхідно зазначити, що використання усіх видів та прийомів роботи, які стимулюють мисленнєву активність студентів, є необхідним і важливим. Активізація мисленнєвої діяльності значно підвищує результативність навчального процесу.

Складним і специфічним завданням є укладання проблемних завдань з української мови як іноземної. Необхідно виконати велику підготовчу роботу, пов'язану, по-перше, з аналізом навчального матеріалу і відокремленням у ньому тих моментів, які можуть і повинні бути подані у вигляді проблемних завдань. Ця робота, як показує практика, доволі копітка і трудомістка, але надалі затрачені зусилля цілком компенсуються.

Саме серії проблемних завдань розвивають уміння читати літературу за фахом, як базового компонента інформаційної діяльності, відкривають можливості

використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань. Вони забезпечують формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, допомагаючи реалізувати основну функцію вивчення української мови як іноземної в юридичному ВНЗ – формування у студентів-іноземців професійної комунікативної компетенції. Враховуючи особливості професійного мислення, творчі завдання дають можливість моделювати реальні ситуації професійної діяльності майбутнього фахівця: у проблемній ситуації студенти вирішують завдання мовного і професійного характеру. Слід надавати перевагу тому, щоб формулювання завдань для розвитку вмінь читання українською мовою були не стереотипними, подавати проблему під несподіваним кутом зору.

Розвиваючи інтелект, увагу, пам'ять, описані технології комунікативно орієнтованого навчання іноземців в юридичному виши впливають також і на емоційно-спонукальну сферу особистості студента, мотивуючи не тільки його комунікативну і мовленнєво-мисленнєву діяльність, але й пізнавальну, творчу. Вони мають найвищі мотиваційні характеристики: новизну, творчий характер, вирішення мисленнєвих завдань на цікавому, пізнавальному, інформативному матеріалі, тісний зв'язок навчальних та професійних засад – усе це забезпечує позитивну установку аудиторії. Розвинені інтелектуальні вміння, загальна культура мислення мають самоцінність у плані самоосвіти, що є важливим для майбутніх юристів-іноземців.

За нашим досвідом, для юридичного ВНЗ найбільш перспективними є методики навчання в співробітництві. Враховуючи специфіку предмета „українська мова як іноземна", ці технології можуть забезпечити необхідні умови для активізування пізнавальної та мовної діяльності студентів групи, надаючи кожному з них можливість усвідомити новий мовний матеріал, одержати достатню усну практику для формування необхідних навичок та вмінь у спілкування українською мовою.

Основна ідея цієї технології – створювати умови для активної спільної навчальної діяльності студентів в різних модельних ситуаціях. Застосування таких технологій дозволяє перетворити практичні заняття з української мови як іноземної в дискусійний дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві та доступні студентам проблеми.

Таке саме завдання виконує семінар-практикум „Клуб спілкування", основною метою якого є розвиток комунікативних, а також науково-дослідницьких навичок з того чи іншого напрямку лінгвістики, а також у сфері права та правоохоронної діяльності, в умовах штучно створеного мовного середовища та сформованої потреби у використанні української мови, а також мови права як засобу реального спілкування в процесі професійного взаємоспілкування. Тематика засідань актуальна, різноманітна, змістовна та спрямована на поширення світогляду іноземців-юристів.

Технології Інтернет-освіти дозволяють одержати необхідну інформацію українською мовою, та долучити її до дидактичного матеріалу, над яким працює група. Такі технології широко застосовують на заняттях з української мови як іноземної для студентів усіх напрямків спеціальності „правознавство".

Такі комп'ютерні програми дозволяють удосконалити знання з граматики, лексики, а також виробити навички обговорення професійних питань.

Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій, зокрема *інтерактивних вправ* та електронної пошти, значно оптимізує самостійний навчальний процес студентів-іноземців і частково усуває проблеми, пов'язані із самостійним оволодінням спілкування українською мовою (у нашому випадку

писемним). Вагомим фактором у виконанні такого виду роботи є, безумовно, значне поширення контактів України з європейськими країнами в плані розвитку нових інформаційних технологій у галузі освіти. Саме вони підсилюють потребу студентів-іноземців вищих юридичних навчальних закладів оволодівати писемно-мовними навичками і вміннями спілкування українською мовою. Саме Інтернет є однією із передових інформаційних технологій, завдяки якій користувач (студент) має швидкий доступ до навчально-методичних матеріалів, які не потребують додаткових засобів навчання і матеріальних затрат. Ще одна перевага Інтернету полягає в тому, що він якнайкраще сприяє створенню *віртуального* навчального середовища, яке передусім спонукає студента до самоконтролю і самооцінки сформованих навичок і вмінь, а також стимулює іноземця до комунікації з партнером або викладачем українською мовою [4: 13].

Використання інформаційних технологій, елементи яких можна використовувати як *інтерактивні вправи*. Вони оптимізують і покращують поза-аудиторну самостійну навчальну діяльність студентів. Під поняттям *інтерактивні вправи* розуміємо навчальні дії, які здійснюються в інформаційному україномовному навчальному середовищі на основі навчального матеріалу, за допомогою якого можливо сформувати навички і вміння спілкування українською мовою. Не слід при цьому забувати, що вправа має відповідати сучасним вимогам навчання і вивчення української мови як іноземної.

Аналіз web-сторінок з інтерактивними вправами українською мовою показує, що за їх допомогою можна вивчати інформацію про деякі міста та культуру країни або засвоїти написання адреси українською мовою. На іншій Інтернет-сторінці бачимо вправу з повним керуванням для оволодіння граматичним мінімумом. Є також вправи, які демонструють іноземцеві як функціонування мовленнєвого матеріалу, так і допомагають у вивченні лексичних одиниць. Далі знаходимо також рецептивно-продуктивну вправу на опрацювання лексико-граматичного матеріалу в монолозі-повідомленні з невербальною опорою з повним керуванням та ігровим компонентом.

Що ж до контролю, як однієї із обов'язкових компонентів у виконанні вправ, то способи його дуже прості: студент, наприклад, натискає відповідну клавішу і отримує оцінку у відсотках, натискаючи іншу, ми бачимо письмову відповідь-ключ, яка з'являється на екрані. Правильні відповіді також можуть виділятися жирним шрифтом і залишатися у тексті. Як бачимо, виконання умовно-комунікативних вправ у віртуальному навчальному середовищі передбачають контроль та оцінювання за допомогою комп'ютера, що, насамперед, виключає можливість допустити мовні або мовленнєві помилки. Виконуючи вправи, студент послуговується смайликами, емотиконами чи кольором.

Особливістю використання *інтерактивних вправ* є те, що ці вправи, по-перше, спонукають до навчальних дій та оцінюють відповідь студента-іноземця, а, по-друге, багаторазове виконання інтерактивних дій дає можливість студентові скористатися додатковою україномовною інформацією та здійснити швидкий контроль і отримати оцінку. Студент, що знаходиться за комп'ютером може надіслати свій текст партнерові українською мовою. Отже, студент має реальне комунікативне україномовне середовище.

Згідно з наведеними прикладами, *інтерактивні вправи* можуть компенсувати іноземцям нестачу часу на аудиторних заняттях для розвитку як писемних, так і

мовленнєвих навичок і вмінь, стимулювати їхню самостійну навчальну діяльність в оволодінні українським мовленням.

У теорії та практиці викладання виділяють також технології автономного навчання, що дозволяє студентам-іноземцям взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю в оволодінні мовою. При цьому студент виступає для самого себе одночасно як об'єкт та суб'єкт управління, завдяки чому в процесі вивчення української мови як іноземної виникають завдання розвитку особистості та здатності самостійно/автономно керувати мовленнєвою діяльністю як в конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого безперервного навчання [3: 234].

Недостатньо вивченою залишається проблема ефективного засвоєння професійної юридичної термінології українською мовою майбутніми юристами-іноземцями (наприклад, правознавцями). Практика показує, що студенти-іноземці вищих юридичних навчальних вишів не завжди мають належний рівень знання термінології, необхідної для їхньої професійній діяльності.

Неповно розроблені прийоми навчання розумінню складної похідної термінологічної лексики з опорою на структурно-семантичні характеристики терміна. Досить недосконало представлена система вправ для навчання розумінню такого типу термінологічної лексики українською мовою. Варто наголосити, що в повному обсязі теоретичні й практичні питання щодо роботи студентів-іноземців над українською термінологічною лексикою у профільно-орієнтованому навчанні ще не знайшли свого належного вирішення.

Викладачам української мови у вищих юридичних навчальних закладах необхідно самостійно розробляти методику навчання термінологічної лексики права українською мовою, оволодіння нею у підборі термінологічного словника за фахом, у його організації й у пошуку ефективних шляхів засвоєння україномовного термінологічного апарату як при читанні спеціалізованих текстів, так і в процесі усної комунікації українською мовою в професійно важливих ситуаціях спілкування за допомогою, матеріалу підмови. Для цього викладачам слід постійно вирішувати такі завдання:

1. вивчати лінгвістичну й методичну літературу із проблем навчання українській термінологічній лексиці іноземців, зокрема майбутніх юристів;
2. визначати особливості функціонування лексичних навичок оперування українськими термінами відповідної спрямованості;
3. визначати лексичні особливості термінологічної лексики підмови;
4. розробляти типологію українських термінів професійної спрямованості для іноземців-юристів з точки зору наявності можливих труднощів і складності розкриття їхніх значень студентами в процесі читання й говоріння;
5. розробляти на основі даної типології технологію, навчання студентів-іноземців навичкам використання термінологічної лексики в процесі усної чи писемної комунікації;
6. розробляти системи лексично-спрямованих вправ для оволодіння термінологічною лексикою з метою використання її в сферах діяльності майбутнього фахівця-юриста[1: 26].

У процесі створення методики навчання студентів-іноземців навичкам оперування українською термінологічною лексикою викладачі спеціалізованого вищого юридичного навчального закладу здійснюють відбір наявних типів і видів вправ; розробляють нові лексичні вправи, які роблять процес засвоєння термінологічної лексики оптимальним, а саме:

а) навчають студентів розкривати значення незнайомого терміна;

б) забезпечують рецептивне володіння українською термінологічною лексикою;

в) формують стійкі навички оперування термінолексикою в професійній усній і письмовій комунікації [6: 21].

Отже, необхідно підкреслити, що тільки постійна робота над методикою оптимізації процесу оволодіння українською мовою та українською термінолексикою за фахом на основі розробленої для цього системи лексично спрямованих вправ, постійний відбір термінів і формування в студентів-іноземців функціонально-термінологічного словника дають можливість досягти підвищення рівня володіння українською мовою зі знанням професійної лексики й умінням користуватися нею в майбутній професійній діяльності.

1. Демченко Д. І. Педагогічні аспекти використання української мови в процесі формування компетентності майбутнього юриста / Д. І. Демченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www . intkonf. org.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина 2 : Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / Карабан В. І. – Київ : Нова книга, 2001. – 304 с.
4. Москаль Р. Професійна лексика та юридична техніка як засоби професійного успіху юриста / Р. Москаль // Юридичний вісник України. – 2002. – 21-27 грудня. – С. 9–23.
5. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови (від теорії до практики) / Данута Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 10–14.
6. Тишкова Л. Т. Щодо питання підготовки викладачів іноземних мов в системі неперервної освіти на сучасному етапі / Л. Т. Ташкова // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі : Наук. праці міжнар. Наук-практ. Конф., 27-29 березня 1999 р. – Слов'янськ : Слов'янський державний педінститут, 1999. – С. 18–27.

METHODS AND MEANS OF ORGANIZING A COURSE FOR LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN INSTITUTES OF JURISPRUDENCE

Nadia Gymer

The article examines the importance and effectiveness of intensive study for accelerated learning to read Ukrainian, which is one of the areas of verbal competence for foreign lawyers in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. The article analyzes the effectiveness of interactive exercises for foreigners who are learning legal terms in Ukrainian.

Key words: Ukrainian as a foreign language, accelerated process of learning to read Ukrainian, verbal competence, legal terminology, interactive games

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЫШЕМ УЧЕБНОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ЗАВЕДЕНИИ.

Надежда Гимер

В статье проанализировано важность и эффективность интенсивного, ускоренного овладения чтением на украинском языке, как одним из видов речевой деятельности иностранцев-юристов при изучении курса украинского языка, как иностранного. Рассмотрено целесообразность использования интерактивных заданий при изучении украинской юридической терминолексики иностранцев.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, ускоренное чтение на украинском языке, речевая деятельность, юридическая терминология, интерактивные задания

Стаття надійшла до редколегії 3.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’243’42(07)

НАВЧАННЯ ПРАКТИЧНОГО ПИСЬМА В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ніна Станкевич

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1 /233, 79001 Львів, Україна
тел. (032) 239 43 55
ел. пошта: stankevych@ua.fm

Приділено увагу практичному письму як різновиду мовленнєвої діяльності у навчанні української мови як іноземної. Виокремлено види письмових документів (заява, резюме, візитна картка, автобіографія), які відповідають професійним потребам студентів-іноземців і включені в університетський курс ”Української мови (за професійним спрямуванням)”, розроблено методику їх навчання.

Ключові слова: письмо як вид мовленнєвої діяльності, практичне письмо, методика навчання української мови як іноземної, офіційно-діловий стиль, документ.

Письмо, як і інші види мовленнєвої діяльності у навчанні іноземної мови, бере активну участь у формуванні в студентів-іноземців комунікативної компетенції. Найважливішими її компонентами є лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична, предметна та формально-логічна компетенції [9: 59]. Опанування цими видами компетенції та їхній розвиток під час навчання мови як іноземної передбачає писемну продуктивну діяльність у різних жанрах і функціональних стилях мови.

Загальноєвропейські рекомендації щодо навчання мови як іноземної у вищих навчальних закладах подають рівні формування навичок та вмінь створення письмових текстів у декількох шкалах – загальної письмової продукції, практичного і творчого письма. Приклади видів писемної діяльності включають: заповнення формулярів, анкет та списків запитань; написання статей для журналів, газет; складання підписів для дисплею; написання звітів (доповідей) тощо; складання записів для майбутнього використання; запис висловлювань під диктування; творче та образне письмо; написання особистих або ділових листів та ін. [2: 61].

Учені-методисти у викладанні письма іноземною мовою у вищих навчальних закладах освіти передусім чітко формулюють загальну мету навчання цього виду мовленнєвої діяльності відповідно до профілю вишу – мовного чи немовного. Це, своєю чергою, зумовлює сукупність жанрових різновидів письмових текстів, які потрібно включити у навчальний процес. „Уточнення сформульованої загальної мети, – наголошують вони, – необхідно проводити стосовно кожного конкретного типу навчального закладу відповідно до тих жанрових письмових текстів, написання яких потрібно навчити, та тих рівнів сформованості комунікативної компетенції, що бажано досягти” [9: 60]. Зокрема, науковці визначили 15 жанрів писемного мовлення як „раціональний мінімум”, потрібний для студентів лінгвістичного спрямування вищого закладу освіти, який відображає передусім професійні потреби майбутніх випускників. Наведемо їхній перелік: академічні есе; статті; звіти; тексти доповідей

© Ніна Станкевич, 2012

та презентацій; ділові листи; CV, або резюме; ділові контракти та угоди; приватні листи; ділові електронні листи; приватні електронні листи; анотації; реферати; тези доповідей; конспекти лекцій або доповідей; технічні інструкції (на перекладацьких факультетах). До слова, для вишів лінгвістичного спрямування у переліку – жанрових різновидів 12 [9: 61–65]. Усі ці види письмових робіт розглянуто в межах практичного, академічного і креативного письма.

Сьогодні методиці викладання письма іноземними мовами (передусім англійською, німецькою) у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах приділено чимало уваги (О. Тарнопольський, С. Кожушко, С. Литвин, В. Свиридюк, Т. Корж, Т. Яхонтова та ін.) [3, 7, 8, 9, 10, 12], проте зовсім мало – навчанню письма в курсі української мови як іноземної, зокрема практичного письма (Л. Бей, О. Тростинська, А. Чистякова [1, 11]. Його ще називають „комунікативно-функціональним письмом", додаючи такі характеристики: „чітке, має певну структуру, позбавлене творчих елементів" [6: 210].

Мета статті – розглянути особливості методики навчання практичного письма в курсі української мови як іноземної на матеріалі декількох жанрів. Виокремлення цих жанрів загалом спирається на вищезазначені переліки. Проте варто взяти до уваги й те, що студенти-іноземці, які навчаються в університеті на різних факультетах, слухають обов'язковий курс „Української мови (за професійним спрямуванням)", у межах якого є перелік писемної документації, яку потрібно вміти написати й оформити. Це, зокрема, мінімум 10 документів, а саме: заява, автобіографія, резюме, візитна картка, характеристика, доручення, розписка, пояснювальна записка, протокол (витяг з протоколу), діловий лист. Харківські науковці Л. Бей та О. Тростинська, розмірковуючи над проблемами викладання української мови різним категоріям іноземних студентів [1], пропонують для деяких з них створити "мінімізовані та адаптовані курси", у складі яких писемна документація – це передусім ділові папери, продиктовані навчальними потребами студентів: анкета, студентський квиток, читацький квиток, свідоцтво / диплом про закінчення навчального закладу, розклад занять, перелік заліків та іспитів, екзаменаційна відомість, залікова книжка, індивідуальний план студента, наказ ректора / декана, довідка, клопотання, проспект навчального закладу, проспект факультету, різні види заяв (про зарахування та відрахування зі складу студентів, про дострокове складання іспитів, про надання академічної відпустки, про зміну спеціальності, про розподіл на кафедру). Більшість із цих документів, за винятком анкет, планів, заяв, не потребують письмових зусиль, а призначені лише для читання. Зважаючи на обґрунтовані докази щодо обсягу курсу української мови для певних категорій студентів-іноземців, можемо погодитись на застосування в навчальному процесі цього переліку писемних текстів, проте вони найчастіше лише ілюструють навчальний процес, не спонукаючи студента до самостійного творення тексту, обмежуючи професійні потреби лише періодом навчання.

Теоретичні засади навчання письма як виду іншомовної мовленнєвої діяльності українські мовознавці докладно проаналізували та узагальнили на основі світового досвіду викладання, зокрема, англійської мови. О. Тарнопольський та С. Кожушко визначили такі умови, які зумовлюють ефективність методів навчання письма:

- інтегрованість з іншими видами мовленнєвої діяльності;
- поєднання дій, що розвивають техніку письма, з навчальними діями для оволодіння вміннями письма як виду мовленнєвої діяльності;

- використання відмінних за ознакою комунікативності / некомунікативності видів вправ для вирішення різних завдань у навчанні письма;

- раціональне застосуваннння вправ з різним ступенем керованості (повністю керовані, частково керовані та вправи з мінімальним керуванням);

- широке використання інформаційних /комп'ютерних технологій, зокрема мережі Інтернет [9: 86–87].

Якщо ці умови сприяють навчанню техніки письма і самого письма як виду мовленнєвої діяльності, то наступні, які виокремили науковці, стосуються лише вироблення умінь писати текстові повідомлення. На цьому етапі потрібно, вважають учені, докладно пояснювати студентам особливості формату письмового тексту, який вони мусять створити, – його структуру, композицію, складові, засоби висловлювання думки, забезпечення єдності та логічної зв'язності тексту. Важливо також навчити їх „генерувати та логічно композиційно розміщувати ідеї", формулювати їх. Інші важливі принципи ефективності навчання письма полягають у впровадженні проблемного підходу в навчанні письма як одного з елементів комунікативного підходу; розвитку у студентів процесуальної мотивації; раціональному використанні основних методичних підходів до навчання письма – текстового, жанрового і процесуального; увазі до жанрового розмаїття текстів [9: 100–101]. Письмова продукція практичного письма вимагає поєднання текстового та жанрового підходів у навчанні.

Потрібно пам'ятати, що жанрові різновиди письма для практичних цілей належать до офіційно-ділового стилю і підпорядковані його загальним і специфічним особливостям. Загальні позамовні ознаки офіційно-ділового стилю у плані змісту – їхній офіційний характер, адресність, повторність дій, тематична обмеженість, смислова точність, ясність, стандартизація, документальність. Ці риси є визначальними у формуванні системи мовних засобів і прийомів їхнього застосування у текстах, а саме:

- широке використання суспільно-політичної лексики;

- уживання мовних штампів;

- наявність стійких зворотів ділової мови;

- відсутність емоційно-забарвленої лексики;

- синонімія зведена до мінімуму і не викликає двозначності;

- наявність безособових та наказових форм дієслів із значенням постійної дії і відсутність особових форм як засобів індивідуалізації автора;

- широке використання простих речень, часто ускладнених однорідними, відокремленими, вставними членами речення [5: 49–50].

Дослідники англійських письмових документів як навчального матеріалу у курсі іноземної мови відзначають, що вони вирізняються „підвищеною стандартизованістю, мовною клішованістю, жорсткими і дуже стандартизованими вимогами до формату, композиції, структури і навіть змісту письмових текстів та послідовності викладення цього змісту" [9: 99]. На перший погляд, українська документація в обсязі, потрібному для студента, не характеризується такою „жорсткістю". Проте, попри однаковість сприйняття суті заяви як документа будь-яким за національністю студентом-іноземцем і прогнозування її лексико-семантичної структури, звичайна заява для нього є зовсім не звичним за форматом і структурою текстом. Розташування реквізитів на сторінці, порядок структурних елементів, вимоги до тексту, лексичне наповнення, обсяг інформації – усе строго регламентоване та уніфіковане, відповідає Національному стандарту України (ДСТУ 4163–2003).

Отже, ми сприймаємо документи писемного мовлення як „формальні тексти з незмінною структурою, форматом та композицією, великою кількістю стандартних або стандартизованих частин та елементів, численними мовними кліше" [8: 221]. Під час навчання письма викладач формує вміння висловлювати думки у письмовій формі, вміння оформляти писемний текст та стилістичні вміння. Щоб навчити студента-іноземця писати будь-який документ, потрібно навчити його також форматування – і в технічному, і в структурно-композиційному аспекті. Інакше кажучи, студент має знати, де, наприклад, розмістити дату і підпис у заяві та в якому порядку подати відомості про адресата й адресанта.

Перш ніж навчати студентів-іноземців створювати якийсь конкретний вид документа, варто розкрити значення слів і словосполучень, які є важливими під час оформлення багатьох документів, наприклад: *реквізит, бланк, печатка, копія, аркуш, поля, додатки, установа, посада, рекомендація, спеціальність, текст документа, вакантна посада, адресант, адресат, службова адреса, домашня адреса, паспортні дані, місце роботи, досвід роботи, навички роботи, склад сім'ї, рік народження, дата народження, місце народження, особиста інформація, заміщення посади, професійне зростання, ділові якості, професійна діяльність, громадська робота* та ін. Самі назви документів та сукупність реквізитів українських документів (32) студент-іноземець учитиме поступово, пов'язуючи їх з конкретним документом. Мовне поле практичного письма рясніє віддієслівними іменниками, які пов'язані з кожним жанровим різновидом, наприклад: *навчання, закінчення, зацікавлення, прохання, надання, заміщення, працевлаштування, народження, написання, оформлення, вдосконалення, зростання* та ін. До того ж деякі з них становлять самі реквізити, наприклад: *засвідчення, затвердження, погодження.* Потрібно активізувати навчання цього мовного пласту.

Окрім традиційної характеристики документа, пояснення його видів, сукупності реквізитів, структури і правил оформлення, викладач обов'язково має надати студентові-іноземцеві зразки, відповідно до яких він напише власний текст, лише підставляючи чи змінюючи інформацію. Робота із зразком передбачає пояснення щодо кожного реквізиту, а самі реквізити документа потребують чіткого впорядкування. Можна подати їх дуже схематично, це сприятиме кращому запам'ятовуванню. Наведемо приклади переліку реквізитів деяких документів. **Заява:** 1) відомості про адресата; 2) відомості про адресанта; 3) назва документа; 4) текст; 5) дата; 6) підпис; **резюме:** 1) адреса; 2) телефон; 3) електронна адреса; 4) ім'я та прізвище; 5) мета (посада); 6) освіта; 7) досвід роботи; 8) особиста інформація; 9) додаткова інформація; 10) ділові якості; **візитна картка:** 1) ім'я та прізвище; 2) місце роботи; 3) службова адреса; 4) домашня адреса; 5) телефон; 6) електронна адреса тощо. Важливим є і саме визначення документа, воно має бути чітким та лаконічним. Наприклад: з*аява – це документ, який містить прохання або пропозицію; резюме – це коротка інформація про себе з метою працевлаштування; візитна картка – це документ, який відрекомендовує особу* тощо.

Найважливішим елементом більшості документів є текст. Саме його мовні і структурні особливості впливають на вибір методичних засобів у навчанні письма. Загальною особливістю стандартизованої мови ділових паперів, як було зазначено вище, є наявність канцеляризмів, або мовних кліше. Якщо українському студентові легко правильно дібрати із великих кількості сухих, беземожійних, словотвірно одноманітних слів чи словосполучень офіційно-ділового стилю те, що потрібно застосувати в конкретному виді документа, то студент-іноземець має, навпаки, вчити

їх лише у зв'язку з цим документом. Наприклад, у заяві це можуть бути такі частовживані словосполучення, які висловлюють прохання та обґрунтовують його або є компонентами інших частин документа: *прошу прийняти, прошу надати, прошу зарахувати, прошу звільнити, прошу перевести, прошу дозволити, скласти іспит, скласти сесію, у зв'язку з сімейними обставинами, у зв'язку з працевлаштуванням, академічна відпустка,чергова відпустка, календарні дні, проживає за адресою* та ін. У резюме: *заміщення вакантної посади, з умовою професійного вдосконалення і росту, володіти мовою, мати навички роботи; подати рекомендації* та ін. В автобіографії: *піти у перший клас, закінчити школу, вступити до університету, брати участь, відвідувати гурток/секцію, бути нагородженим, навчатися в музичній школі з класу…, склад сім'ї, …року народження* та ін. Особливу увагу потрібно приділити стандартним висловам у навчанні написання ділових листів. З огляду на їхню жанрову різноманітність (листи-запити щодо певної інформації, листи-відповіді на такі запити з наданням певної інформації, листи-скарги/рекламації, листи-відповіді на скарги рекламації, листи-вибачення, листи-подяки, листи-запрошення, листи-відповіді на запрошення, листи-вітання) та важливість як жанру в навчанні письма, вважаємо, що їм потрібно присвятити окреме дослідження.

Мовностилістичні особливості тексту кожного документа (наявність власних назв (прізвищ, імен, по батькові; назв населених пунктів, країн; назв установ та організацій, умовних назв у лапках), цифр (номерів телефонів, дат, часових термінів, сум коштів, поштових індексів), скорочень), структурно-композиційні особливості (розміщення реквізитів на сторінці, порядок реквізитів або частин тексту, шрифтові виділення, наявність емблеми тощо) вимагають відповідних пояснень, узагальнень з боку викладача та обов'язкових тренувальних вправ для набуття студентами-іноземцями навичок і вмінь у письмі.

Докладний аналіз кожного документа дає змогу побачити своєрідність граматичної структури тексту та підібрати систему вправ для закріплення повторюваних граматичних форм. У заяві, наприклад, обов'язкове дієслово, що формулює прохання, зумовлює наявність займенника *я* у певному відмінку (*надати мені, звільнити мене* та ін.), функція адресата передбачає форму іменника у давальному відмінку, а функція адресанта – у родовому відмінку, у складних заявах вислів *До заяви додаю такі документи* вимагає від поданих у переліку назв документів знахідного відмінка. У резюме та візитній картці потрібно вміти оформити домашню адресу, правильно вживаючи скорочення та розділові знаки. Текст резюме завжди має декілька однорідних рядів (про знання мов, ділові якості та ін.), до оформлення яких ставлять вимоги логічної однорідності, послідовності тощо. Оволодіння такими видами писемної комунікації, як резюме, автобіографія, об'єднані загальним умінням мовної та смислової компресії тексту, а це передбачає розвиток умінь композиційного членування тексту, виділення речень, які містять нову інформацію, усунення надлишкової інформації, лексичні скорочення, зміни складних граматичних структур на прості.

Під час навчання практичного письма викладач найчастіше використовує умовно-комунікативні та власне комунікативні вправи. Приклади таких вправ подано у книзі польських методистів для навчання письма польською мовою як іноземною Jak to napisać? [13]. У ній вміщено підготовчі вправи, спрямовані на вироблення навичок розрізнення офіційного та неофіційного стилів мови, засвоєння композиційної та мовної структури жанрів практичного письма (до них долучено

адресування конвертів, заповнення різноманітних бланків, візових формулярів, оголошень, листівок та ін., що належать до приватного різновиду практичного письма).

Ознайомлення студентів-іноземців з українським документом відбувається на основі зразка, соціокультурний стандарт якого викладач докладно пояснює. Далі можуть іти вправи на форматування документа. Викладач подає сукупність реквізитів не у встановленому порядку, а студент розташовує їх правильно. Або декількох елементів документа не вистачає, і студент відтворює їх самостійно. Пізніше студент пише власний документ, наприклад, заяву, резюме, візитну картку, використовуючи особисті дані, інформацію про себе. Такі вправи щодо створення повних текстів власних резюме / CV О. Тарнопольський називає комунікативними продуктивними вправами з мінімальним керуванням, з рольовим, ігровим компонентом або без нього та зазвичай без опор. Їх виконують індивідуально, пізніше аналізують, коментують і переписують з метою вдосконалення [9: 196]. Опорою для написання документа можуть стати тексти-біографії інших людей, які студент оформляє як резюме. Аналогічним варіантом вправи є інтерв'ювання студентами один одного і написання на основі цієї інформації резюме. Перевага в цьому разі полягає в тому, зазначає науковець, що „такий варіант вправи більше активізує і більше зацікавлює студентів, оскільки він є більш особистісно-орієнтованим" [9: 198]. Важливою для формування стилістичної компетенції є робота з готовим текстом, його аналіз. Без сумніву, потрібні вправи на культуру писемного мовлення з урахуванням частотних помилок у кожному виді практичного письма.

Кількість вправ залежить від потреби практики у навчанні цього жанру письма. Виконуючи їх, студент оволодіває великою кількістю дій та операцій, які методисти визначають як чотири взаємопов'язані етапи, а саме: оволодіння технікою письма, що включає просторове розміщення елементів документа; оволодіння логіко-інформативною структурою тексту (засвоєння його лексичного складу і граматичних структур, стильових особливостей, засобів зв'язності на рівні слів, словосполучень, частин речень, абзаців); вивчення композиційно-логічної структури нового письмового висловлювання, створення цього висловлювання; розвиток навичок контролю та редагування [4: 173]. Письмо водночас забезпечує міцність і надійність запам'ятовування навчального матеріалу, збільшує словниковий запас, вдосконалює мовлення і читання, розвиває логічне мислення.

Навчання практичного письма сприяє професійному зростанню студентів-іноземців, кращому орієнтуванню в соціумі, удосконаленню мовно-комунікативної компетенції. Досвід викладання письма іншими іноземними мовами, безперечно, дуже корисний для викладачів української мови як іноземної, принаймні щодо узагальнення умов навчання, принципів навчання, психологічних, психо-лінгвістичних та соціолінгвістичних основ навчання письма, хоча методика навчання видів практичного письма українською мовою має свої особливості. Притім кожен жанровий різновид потребує подальшого аналізу, методичного осмислення та докладнішої уваги науковців.

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям 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. – Харків, 2008. – Вип. 12. – С. 42–49.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Корж Т. Н. Комплекс упражнений по обучению аннотированию профессионально ориентированных текстов с использованием текстовой матрицы / Т. Н. Корж // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 35–38.
4. Лінгводидактична організація навчального процессу з іноземних мов у вузі : колект. монографія / [ред. К. Я. Кусько]. – Львів : Світ, 1996. – 228 с.
5. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування : навч. посібн. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – Київ : Каравела, 2011. – 352 с.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – Київ : ВЦ „Академія", 2010. – 328 с.
7. Свиридюк В. П. Використання лінгвістичних характеристик реферату у навчанні академічного письма студентів-заочників мовних спеціальностей / В. П. Свиридюк // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 31–34.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – Київ : Фірма „ІНКОС", 2006. – 248 с.
9. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. В. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 228 с.
10. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому язику для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. В. Кожушко. – Киев : Ленвит, 2004. – 192 с.
11. Чистякова А. Б. Медодичні засоби навчання іноземних студентів письма у вищому навчальному закладі / А. Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харків, 2010. – Вип. 16. – С. 255–266.
12. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма : навч. посібн. для студентів, аспірантів і науковців / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 220 с.
13. Awdiejew U. Jak to napisać? / U. Awdiejew , E. Dąmbska, E. Lipińska. – Kraków : Nakł. Universytetu Jagellońskego, 1992. – 261 s.

LEARNING PRACTICAL WRITING IN COURSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nina Stankevych

The article pays attention to practical writing as a type of linguistic ability in studying Ukrainian as a foreign language. It distinguishes different kinds of written documents (official notice, resume, business card, autobiography) that meet the professional needs of foreign students and are included in the university course, „Ukrainian (for Professional Purposes) ". The article also develops appropriate teaching methods.

Key words: writing as a type of linguistic ability, practical writing, method of studying Ukrainian as a foreign language, offical business style, document

ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Нина Станкевич

В статье уделено внимание практическому письму как виду речевой деятельности в обучении украинского языка как иностранного. Выделены виды письменных документов (заявление, резюме, визитная карточка, автобиография), соответствующие профессиональным потребностям студентов-иностранцев и включены в университетский курс „украинский язык (профессионального направления)", разработана методика их обучения.

Ключевые слова: письмо как вид речевой деятельности, практическое письмо, методика обучения украинскому языку как иностранному, официально-деловой стиль, документ.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 64–70

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 64–70

УДК 811.161.2(07)(439.24)

ЕЛЕМЕНТИ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ана Дуганджич і Дарія Павлешен

Загребський університет
Філософський факультет,
кафедра української мови і літератури,
вул. І. Лучіча, 3, кімн. В-201, 10000 Загреб, Хорватія
тел.: 01 61 20 101
ел. пошта: adugand@ffzg.hr, dpavlese@ffzg.hr

Розглянуто аспекти розвитку мовної компетенції за допомогою ситуативних та ігрових вправ на прикладі теми „Овочі та фрукти” у початкових класах для дітей української діаспори Хорватії.

Ключові слова: ігрові вправи, ситуативні вправи, мовленнєва компетенція, мовленнєві вправи.

Розвиток мовлення учнів початкових класів під час вивчення української мови як іноземної є однією з актуальних проблем сучасної шкільної лінгводидактики. Питанням опанування іноземної мови, формування практичних (мовних та мовленнєвих) навичок й комунікативних вмінь, приділяли увагу такі вчені, як: А. Єлізаров, В. Красильникова, М. Баранов, Є. Голобородько, Г. Михайловська, В. Онищук, Н. Пашківська, М. Пентилюк, О. Хорошковська О. Духнович, С. Русова, О. Семеног, М. Стельмахович та інші. Незважаючи на велику кількість праць, у попередніх дослідженнях нез’ясованим залишилося питання елементів гри на уроках факультативного вивчення української мови в початкових класах для української діаспори. Це спонукало нас до вибору теми дослідження, яка висвітлює особливості використання елементів гри, а саме – ігрових і ситуативних вправ. Метою пропонованого дослідження є виявлення ефективності використання елементів гри на таких заняттях.

Факультативне вивчення української мови в Хорватії проводиться в загальноосвітніх школах населених пунктів Липовляни, Бебрина, Петровці, Шумече, Каніжа. Учні – переважно діти представників української національної меншини в Хорватії, і у зв’язку з цим навчання проводиться для охочих у невеликих групах, що вважаємо перевагою для більш ефективного засвоєння навчальної програми. Цієї ж думки дотримуються і науковці Г. Курєнкова та І. Баєва: „Спілкування в мікрогрупах дає можливість розвиватися особистим стосункам його учасників, дає змогу виконувати різні особисто значущі ролі і брати участь у груповому виконанні навчального завдання, висловлювати свою думку” [6: 99; 7]. Водночас, як засвідчує практика, проживання учнів у хорватомовному середовищі, мішані хорватсько-українські сім’ї, у яких тільки одна особа є носієм української мови, „розпорошеність” проживання української діаспори у Хорватії обмежують безпосереднє спілкування учнів з іншими мовцями, унаслідок чого розвиток мовлення у процесі вивчення української мови відбувається не достатньо ефективно.

© Ана Дуганджич, Дарія Павлешен, 2012

Головне завдання вчителя полягає у формуванні свідомості належності до української нації, любові й поваги до другої рідної мови, мови, якою розмовляли діди й прадіди, а також розвиток мовної компетенції учнів. Наголос на розвитку мовної компетенції учнів ставимо тому, що це питання досить актуальне. Маючи певний, переважно скромний лексичний запас, учні не мають нагоди у реальних повсякденних, життєвих ситуаціях застосовувати свої знання, тому що проживають у хорватомовному середовищі, а, як зазначалося вище, українська діаспора в Хорватії досить розпорошена за проживанням, і нагодою для спілкування й зустрічей є щорічні фестивалі, огляди народної творчості, зустрічі самодіяльних колективів і літні школи, спрямовані, передусім, на вивчення української мови. Отже, завданням учителя буде вивчення певного лексичного матеріалу та його застосування за поданими у підготовчих вправах зразками і розвиток мовленнєвого вміння в умовах природної комунікації.

Значна кількість педагогів схильна вважати, що формування комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки „відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки" [5: 14]. Для запобігання таким помилкам і недолікам, на думку О. Мельник, крім опанування теоретичного матеріалу, під час вивчення іноземної мови, школярів необхідно вчити „орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування" [8: 5; 9]. Помилки найчастіше виявляються у мовленні, коли учні не мають часу аналізувати вивчений теоретичний матеріал, а повинні його безпосередньо застосовувати. Саме у цьому нам допоможуть ігрові вправи. Й. Гейзінга розглядає гру не як біологічне явище, а як феномен культури: „Мені видається, що після Homo Faber – і чи не на одному щаблі з Homo Sapiens – заслуговує на своє місце… й Homo Ludens – людина, що грається" [4: 5].

Вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення власних висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету – одне з важливих завдань навчання української мови [12: 4; 10]. Ігрові вправи – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності учні, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Як зазначає Л. Березовська, мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі учнів до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення учнів [1: 5; 2].

Під час гри учні ефективніше засвоюють граматичний матеріал. Науковець С. Соколова виділяє два види вправ, які допомагають у засвоєнні граматичного матеріалу – підготовчі і мовленнєві, серед яких звернемо увагу на підвиди мовленнєвих вправ, а саме: ситуативні та ігрові [13: 72]. Підготовчі вправи – вправи, що формують навички вживання певної форми в мовленні, мають комунікативну направленість, але чітко визначену в інструкції до вправи форму висловлення, увага учнів зосереджена не на змісті висловлення, а на його формі. Мовленнєві вправи відрізняються від підготовчих тим, що вся увага мовця спрямовується на зміст висловлення, а мовна форма не є провідною в інструкції вправи. Вони розвивають мовленнєві уміння в умовах природної комунікації. Такі вправи визначені комунікативною метою, що відповідає меті реального висловлення [13: 85]. Форма висловлення нічим не обмежена.

Зосередимо увагу на групі мовленнєвих вправ, а саме: на ситуативних та ігрових вправах. У ситуативних вправах висловлення учнів зумовлені конкретною заздалегідь визначеною в інструкції до вправи ситуацією. Описуючи ситуацію, викладач повинен передбачити можливі її компоненти та сформулювати для учнів екстралінгвістичну проблему, що потребує вирішення [13: 86]. Специфічним у нашому випадку буде те, що для учнів на початковому етапі вивчення української мови не буде викликати труднощів розуміння матеріалу, поданого українською мовою, оскільки вони володіють певним лексичним запасом і мають певне пасивне знання української мови, але у них немає достатніх знань для активного спілкування. Тому метою таких вправ буде актуалізація вивченого і розвиток мовленнєвих навичок і комунікативних умінь. У цьому випадку обмежуємося прикладами вправ до теми „Овочі і фрукти”.

Гра ***„Що приготуємо на обід?”***

Учитель підготував овочі, їх повинно бути на 1 більше, ніж є учнів у класі. Задана ситуація, у якій кожному учневі щось подобається або не подобається, але вони не знають, які саме овочі їм запропонують. Учитель має картинки, які виймає безпосередньо під час розмови. Кожен учень отримує «список обмежень»:

Одному не смакує морква, іншому не подобається буряк, третій не любить їсти капусту і т.п.

Розмова:

Учитель: Що сьогодні приготуємо на обід?

Учень 1: Моркву! (Вчитель виймає і показує малюнок моркви).

Учень 2: Я не люблю їсти моркви! Краще буряк! (Вчитель виймає і показує малюнок буряка. Кожен учень мусить аргументувати, чому він любить / не любить їсти вказані овочі).

Учень 3: Але мені не смакує буряк, ми приготуємо картоплю.

Вчитель: Картоплі немає, її сьогодні не було в магазині.

Учень 4: Тоді капусту! (Вчитель виймає і показує картинку капусти).

Учень 5: Я не люблю капусти, можемо приготувати цвітну капусту.

Вчитель виймає картинку цвітної капусти і це буде спільним рішенням.

Гра ***„Варимо компот для бабусі”***

Ми (учні) вдома, бабуся захворіла, і ми маємо зварити компот з фруктів, які ростуть у нашому саду. У нашому саду ростуть такі фруктові дерева, кущі та ягоди: яблуня, груша, слива, черешня, малина, чорна смородина, суниці. (Переліком фруктів, що ростуть на городі, ми обмежили можливий вибір учнів). Причому учні одержують інформацію, що бабуся не любить черешень, а суниці не можна варити в

компоті, чорну смородину бабуся береже для варення, а один з учнів не любить малини. Учні повинні в результаті розмови самі прийти до висновку, що для приготування компоту вони використають яблука, груші і сливи.

Гра „***Купуємо продукти для борщу”***

Учні мусять вибрати з наявних у магазині (вчитель повинен сам дати перелік овочів, які є на прилавку, але їх має бути більше п’яти, для того щоб учні могли з-поміж них обрати п’ять овочів, на які у них вистачить грошей) потрібні для борщу, причому у них – 15 гривень, а кожен овоч коштує 3 гривні, тобто вони повинні самі домовитися, які овочі слід купити.

Метою таких вправ є не розмова на будь-яку тему, а уміння знайти рішення, яке влаштує всіх. Мова тут використовується у її провідній функції – як засіб спілкування. Метою мовлення, як і у реальному житті, є не правильна побудова висловлення заради самого правильного висловлення, а прийняття життєво важливого рішення [13: 86].

Ігри – один з найактивніших методів навчання мові, який „забезпечує не лише розвиток українського мовлення, формування й вдосконалення умінь і навичок комунікації українською мовою в різноманітних близьких до реальних ситуаціях” [11: 1], але й сприяє підвищенню зацікавленості учнів у вивченні української мови. Ігрова модель навчання покликана „реалізовувати, окрім основної дидактичної мети, ще й інші завдання: допомогти розвинути творчу уяву; надати можливість зростанню навичок співробітництва в соціальному аспекті; надати можливість висловлювати свої думки. Саме тому ігрова модель відіграє важливу роль у процесі формування комунікативних умінь учнів, їхніх навичок культурного спілкування, оскільки завдання такого типу є проміжним етапом між теоретичними знаннями і практичним використанням у щоденних життєвих ситуаціях” [11: 3; 3].

Ігрові вправи корисно використовувати в процесі навчання. Вони створюють атмосферу природного спілкування, українська мова в таких вправах, як і в ситуативних, є засобом реалізації позамовної мети (мета гри – перемогти) [13: 87]. Як зазначає А. Богуш, в ігровій діяльності „відбувається пошук предметів-замінників і символічне зображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність тренує знакову функцію: заміщення знаками і знакові дії” [1: 4].

Приклади вправ:

1. Учні за допомогою малюнків-карток і карток-слів грають у гру „Знайди пару”.

Усі картки перевернуті, тому учні повинні позачергово підходити і обертати дві картки, називаючи овочі чи фрукти, зображені на картках та читаючи написані назви. Коли пару знайдено, її відкладають, і гра продовжується, аж поки учні не знайдуть усіх пар.

2. Гру „Знайди пару” ускладнюємо, забираємо картки з написаними назвами фруктів і овочів і залишаємо тільки картинки; учні, поділені у дві групи, повинні самі назвати зображення. Перемагає та група, яка знайшла більше пар.

3. Гра „Невідомий родич”.

Учні повинні прослухати вірш „Ходить гарбуз по городу” і запам’ятати якомога більше почутих назв овочів-родичів. Після повторного прослуховування діти повинні знайти серед запропонованих малюнків (зображення овочів, причому картинок повинно бути на 3-5 більше, ніж овочів, що згадуються у вірші) потрібні, підняти картинку і назвати зображений на ній овоч, згаданий у вірші.

4. Гра-змагання „Спеціаліст”.

За 4 хвилини учні, поділені у групи (якщо учнів небагато, то найкраще їх поділити на дві групи), повинні разом написати якомога більше прикладів до вивченої теми, тобто назв овочів і фруктів (назви слід одразу розмежувати, одна колонка – назви овочів, а друга – назви фруктів). Мета – подати якомога повніший спектр вивчених назв. Перемагає та група, яка правильно написала більше назв. Переможця слід визначати у „категорії” овочів і фруктів окремо.

5. Гра „П’ятий – зайвий”.

Завдання учнів-гравців – проаналізувати запропонований ряд із п’яти елементів і назвати зайвий, тобто той, у якого немає ознаки, властивої іншим:

Картка №1: Груша, виноград, редиска, вишня, банан.

Картка №2 Картопля (картоплина), капуста (капустина), огірок, ананас, помідор.

Картка №3 Слива, петрушка, яблуко, апельсин, лимон.

Картка №4….

Свою відповідь учень обов'язково пояснює, обґрунтовуючи приналежністю „зайвого” до групи фруктів або овочів.

6. Гра „Знайди героя”.

Учні сидять за партами. Учитель вносить вазу з фруктами (яблука, груші, сливи, абрикоси, виноград) і загадує загадки або читає вірші про ці фрукти. Учням слід відгадати загадки, назвати фрукти і знайти їх у вазі, викладаючи на стіл.

7. Гра „Я тебе пам’ятаю”.

Учитель пропонує уважно подивитись і запам'ятати, які фрукти лежать на столі і скільки їх (варто на столі розкласти різні фрукти і неоднакову їх кількість – 5 яблук, 4 груші, 1 банан тощо). Діти заплющують очі. Вчитель ховає частину фруктів або навіть усі. Називаючи фрукти, які запам’ятали, учні часто утворюють неправильні форми під впливом рідної мови (у нашому випадку під впливом хорватської – jabuka, kruška, šljiva): „ябука”, „крушка”, „шлива”. Учитель виправляє дітей, дає зразок, як треба сказати й виймає сховані названі фрукти. Гра продовжується, аж поки учні не назвуть усі фрукти правильно і вчитель їх знову поверне на стіл.

8. Гра „Чарівні пальчики”.

Учні об’єднуються у дві групи, сидять за партами із заплющеними очима. Вчитель приносить овочі й фрукти на таці. Учні повинні із заплющеними очима на дотик вгадати, які саме овочі й фрукти на таці. Якщо один учень не знає відповіді або назве фрукт чи овоч неправильно, то право вгадувати передається другому учаснику тієї ж команди, тому що таким чином усі учасники команди матимуть нагоду спробувати вгадати, який саме фрукт чи овоч на таці. Тоді право вгадувати передається другій команді, але для них підготовані інші фрукти та овочі на таці, щоб не було повторень. Перемагає та група, яка вгадає на дотик і назве найбільше фруктів і овочів правильно.

9. Гра „Фруктова веселка”.

Учитель приносить велике зображення веселки, прикріплює його на дошці і пропонує учням олівцем або фломастером намалювати всередині спектру фрукти відповідних кольорів, називаючи їх. Учні по черзі підходять до дошки і малюють фрукти. Якщо один учень намалював яблука всередині зеленого або жовтого кольорів, то другий має право намалювати яблуко і всередині червоної частини веселки, обґрунтувавши своє рішення поясненням, якого кольору можуть бути

яблука, які йому більше смакують, тощо. Мета гри – дізнатися, який колір у фруктовій веселці переважатиме, тобто фруктів якого кольору намалювали найбільше.

10. Гра „Хрестик – нулик".

Учитель об'єднує учнів у дві групи. Один з учасників першої групи називає номер, а учитель читає з картки пояснення-опис до цього номера. Перша група повинна відгадати, про який овоч чи фрукт йдеться. Група після короткого обговорення називає овоч або фрукт і таким чином здобуває право поставити у відповідному полі хрестик або нулик. Право вгадування переходить до другої групи. Гра продовжується до перемоги однієї з груп.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Картка №1: Фрукт, жовтого кольору, довгастий, солодкий, його охоче їдять мавпи.

Картка №2: Червоного кольору, овоч, росте у землі, має зелену гичку, ми його їмо у борщі.

Картка №3: Овоч, росте на наших городах, помаранчевого кольору, зайчики мріють про …

Отже, учні досягають бажаних результатів, за допомогою ігрових і ситуативних вправ розвиваються навички комунікативного діалогічного та полілогічного спілкування, висловлювання своєї думки, готовність до вирішення проблеми та досягнення мети. Ігрові та ситуативні вправи допомагають забезпечити інтеграцію теорії і практики та зменшити відстань між нею, причому зростає зацікавленість учнів активним засвоєнням і репродукцією вивченого матеріалу, учні під час гри здобувають неоціненний досвід вирішувати за умов неповної інформації, набувається досвід у вирішенні проблемних завдань, розвиваються навички прийняття рішень в умовах обмеженого часу. Під час виконання ситуативних та ігрових вправ реалізується інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учнями в класі і учасниками команд загалом. Сподіваємося, що таке дослідження допоможе у практичному застосуванні ситуативних та ігрових вправ, їхнє використання стане корисним для розвитку мовної компетенції, формування мовленнєвих умінь і навичок учнів під час вивчення української мови як іноземної, а також спонукатиме до нових досліджень, пов'язаних з цією темою.

Рекомендуємо активне використання ситуативних та ігрових вправ не тільки як вдосконалення вже засвоєного матеріалу, а й як успішний спосіб вивчення нового, для розвитку мовленнєвих компетенцій учнів і становлення їхньої особистості.

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – Київ : Слово, 2008. – 256 с.
2. Богуш А. Мовленнєво-ігровий супровід діяльності дітей дошкільного віку / А. Богуш. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_52_1/20.pdf
3. Вертиполох О. Дидактичні ігри для дітей дошкільного віку / О. Вертиполох. – Київ : Рад. шк.., 1969.
4. Гейзінга Й. Homo Ludens / Й. Гейзінга. – Київ : Основи, 1994.– 250 с.
5. Жовнір-Коструба С. Читання і розвиток мовлення / С. Жовнір-Коструба, Н. Жовнір -Іватьо, О. Жовнір // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 14–15.

6. Курєнкова Г. М. Основні чинники формування активної мовної позиції студентів при вивченні іноземних мов / Г. М. Курєнкова, І. В. Баєва // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223), Ч. ІІ,– С. 98–105.
7. Курєнкова Г. М., Активізація мовної компетенції студентів при вивченні іноземних мов / Г. М. Курєнкова // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 16 (227), Ч. ІІ. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Filol/2011_16_2/30.pdf
8. Мельник О. Наукове проектування навчання мовлення / О. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 71–79. Режим доступу: http://en.coolreferat.com/, http://www.ukr-in-school.edu-ua. net/id/167/print/
9. Методика і практика викладання рідної мови в початковій школі : зб. статей. – Львів, 2001. – 132 с.
10. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник / [за ред. М. І. Пентилюк]. – Київ : Ленвіт, 2000. – 264 с.
11. П'яст Н. Й. Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) / Н. Й. П'яст, Л. В. Горчинська – Вінницький національний технічний університет (м. Вінниця). – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua /humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php
12. Рідна мова. 5-11 класи // Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Новосьолова) – Київ: Шкільний світ, 2001. – 94 с.
13. Соколова С. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: навчально-методичний посібн. / Софія Соколова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 122 с.

GAME ELEMENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES FOR CHILDREN

Ana Dugandžić, Dariya Pavlešen

The paper considers aspects of language competence development using situational and game exercises with the example of the topic "fruit and vegetables" for children in the early grades of the Ukrainian diaspora in Croatia.

Key words: games, situational exercises, speaking competence, speaking exercises

ЭЛЕМЕНТЫ ИГРЫ НА УРОКАХ ФАКУЛЬТАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ана Дуганджич, Дария Павлешен

Рассматриваются аспекты развития речевой компетенции с помощью ситуативных и игровых упражнений на примере темы „Овощи и фрукты" в начальных классах для украинской диаспоры в Хорватии.

Ключевые слова: игровые упражнения, ситуативные упражнения, речевая компетенция, речевые упражнения.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’243:378.091.68

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ОСНОВІ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО МЕТОДУ

Світлана Дерба

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульвар Т. Шевченка, 14, кім. 61, 01601 Київ, Україна
тел.: 067 765 87 51
ел. пошта: derbasv2003@ukr.net

Стаття присвячена актуальним проблемам використання аудіо- та відеоматеріалів на практичних заняттях з української мови як іноземної. Розглянуто аудіовізуальний метод вивчення мови, який використовують у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: сучасні комп’ютерні технології, аудіовізуальні засоби навчання, мовленнєва діяльність, українська мова як іноземна.

Навчально-виховний процес в аудиторії студентів-іноземців відбувається в умовах міжкультурної взаємодії, зумовленої різним національно-культурним досвідом суб’єктів освітнього процесу. Викладач не лише вказує на відмінності в культурі, а й розвиває спроможність ведення діалогу, виховує толерантне ставлення до іншого національно-культурного досвіду та норм поведінки.

Культурологічний аспект іншомовної освіти притаманний усім рівням освітнього процесу: навчальному матеріалу, організації навчальних занять, використанню спеціальних прийомів роботи та аудіовізуальних засобів навчання [1: 260].

Сучасні технічні засоби дають змогу використовувати аудіо– та відеоінформацію. Вони відтворюють і дають змогу змінювати при потребі дані, а потім використовувати їх з метою розвитку мовлення (музика, відеофільми, анімаційні стрічки та ін.).

Актуальність запропонованого підходу роботи з іноземними студентами на практичних заняттях з української мови зумовлена його орієнтованістю на використання сучасних комп’ютерних технологій. Джерелом для досліджуваних технічних форм вивчення української мови є наукові (а інколи науково-популярні) тексти, які відображають рух, розвиток сучасної науки. Предметом нашого дослідження є технічні засоби та навчальні матеріали, які використовують для вивчення української мови як іноземної на основі аудіовізуального методу. Мета дослідження – обґрунтувати доцільність використання сучасних технічних засобів на практичних заняттях з української мови, а також сформувати україномовну компетенцію іноземних студентів.

Аудіовізуальний метод вивчення іноземної мови передбачає інтенсивне використання засобів зорової і слухової наочності. Цей метод передбачає, що новий матеріал призначений для сприйняття переважно на слух, а його значення розкривається за допомогою засобів зорової наочності. Вивчення мови відбувається через засвоєння цілісно сприйнятих мовленнєвих зразків.

© Світлана Дерба, 2012

Цей метод виник у Франції у 50-ті роки XX ст. у зв'язку з великим інтересом до проблеми оволодіння іноземним розмовним мовленням за короткий проміжок часу. Його основи були розроблені колективом лінгвістів і методистів під керівництвом Ж. Гугенейма в Науково-дослідному центрі з вивчення і поширення французької мови за кордоном CREDIF, що входив до складу Педагогічного університету в Сен-Клу. Творцями методу вважають Поля Ривана і Петара Губерину.

Методичною основою аудіовізуального методу є концепція прямого методу, психологічною – біхевіористична психологія. У теорії аудіовізуального методу ідеї біхевіоризму проявляються перш за все у перебільшенні значення схеми „стимул – реакція" з метою оволодіння мовою і, як наслідок, в особливій увазі до завдань, які розраховані на механічне повторення. Осмислення граматичних одиниць на етапі становлення навичок виключається, а наводиться лише приблизне загальне значення речення, висловлювання. У системі роботи з формування навичок велике значення мають аудіозаписи і тренувальні завдання, призначені для роботи з аудіотехнікою.

У лінгвістичному обґрунтуванні аудіовізуального методу його творці виходили з концепції Ф. де Соссюра – засновника структурного напряму в мовознавстві. Засновники методу стверджували, що при вивченні іноземної мови з практичною метою об'єктом вивчення має бути не мова (як це було характерне для занять на основі граматико-перекладного методу), а мовлення, мовленнєва діяльність, що дає змогу користуватись іноземною мовою у процесі спілкуванні. Вони вважали, що речення – це основна одиниця навчання, і наполягали, щоб сприйняття і відтворення речень носило цілісний характер. Різноманітні види діалогічних реплік представники цього методу розглядали як типові речення, які ставали основою тренувальної роботи. Таким чином, відбір словника, оформлення лексико-граматичного матеріалу у вигляді діалогів, характерних для різних ситуацій спілкування, були новим кроком в організації вивчення усного іномовного мовлення. Цей метод визначає такі методичні принципи:

1. **Принцип опори на розмовне мовлення**. Оскільки головною метою навчання вважають практичне оволодіння мовою як засобом спілкування, то як матеріал для навчання використовують розмовне мовлення в діалогічній формі, а не літературні тексти. Останні, на думку теоретиків методу, містять багато неактуальних для розвитку усного мовлення матеріалу і не сприяють успішному досягненню мети навчання.

2. **Принцип усної основи навчання й усного випередження**. Усне мовлення є основою навчання. Студентів тренують розуміти мовлення на слух, потім відпрацьовують навички його відтворення і лише після цього – вміння виражати думки в усній чи письмовій формі. У цьому випадку простежується зв'язок прямого й аудіовізуального методів. Відповідно до принципу усного випередження роботу за аудіовізуальним методом організовують у послідовності: слухання – говоріння – читання – письмо.

3. **Принцип ситуативності.** Навчальний матеріал вводиться у вигляді діалогів, що відображають ситуації повсякденного життя. Перевагами аудіовізуального методу є продуманий відбір ситуацій спілкування і 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 в деяких роботах можна зауважити й іншу назву методу – структурно-глобальний.

6. **Принцип безперекладності**. Рідну мову максимально виводять із системи навчання, а новий матеріал семантизують через засоби наочності і тлумачать значення слів також через використання знайомої іноземним студентам лексики.

7. **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 (певний текст) сприяє кращому розумінню ситуації, що реалізується зоровим образом [3: 66].

Аудіовізуальний метод належить до методів навчання з чітко вираженою комунікативною спрямованістю. Але сьогодні викладачі відійшли від концепції глобальності, яка передбачає неподільність одиниць. Крім того, читання і письмо подають одразу за усним введенням матеріалу. Вони підкріплюють усну роботу з матеріалом і забезпечують краще його засвоєння. Деякі викладачі замінюють діафільми малюнками, а частіше фотографіями.

Запропонована система практичних занять з української мови як іноземної на основі аудіовізуального методу містить чотири послідовних етапи: подання, пояснення, закріплення, розвиток.

1. **Подання**. Мета цього етапу – введення нового матеріалу й засвоєння його з опорою на зорово-слухові образи. Викладач організовує покадровий перегляд фільму з аудіозаписом. Під час перегляду іноземні студенти можуть повторювати вислови вголос, а комплекс допоможе їм семантизувати незнайомий матеріал.

2. **Пояснення**. Мета етапу – повне засвоєння змісту відеофільму в результаті його покадрового опрацювання. Викладач демонструє фільм і одночасно коментує кожний кадр, пояснює нову лексику. Потім ставить питання з приводу переглянутого і з'ясовує рівень розуміння матеріалу. Якщо необхідно, то повторно пояснює лексичний чи стилістичний матеріал.

3. **Закріплення**. На цьому етапі забезпечується формування мовленнєвих навичок і досягається рівень підготовленого говоріння у межах теми фільму. Тут має бути організована самостійна робота студента-іноземця, під час якої він слухає (при потребі) або переглядає фільм і виконує завдання до нього. У результаті формуються навички вимови, ритміка мовлення, інтонування фрази. У разі необхідності викладач виправляє помилки студентів. Так продовжується аудиторна робота. Іноземні студенти виконують різноманітні тренувальні вправи на основі побаченого, наприклад: дайте відповіді на питання; замініть слова близькими за значенням; поставте питання; визначте, де правдиві твердження, а де хибні; опишіть…, використовуючи такі ключові слова і словосполучення та ін.

4. **Розвиток**. На цьому етапі досягається формування мовленнєвих навичок на основі набутих навичок і рівень вільного мовлення на тему заняття. З цією метою іноземним студентам пропонують різні творчі завдання, що забезпечують легке відтворення отриманої інформації. На цьому етапі використовують такі завдання: перекажіть зміст фільму (коротко чи детально), озвучте фільм, подайте характеристику головних героїв, візьміть участь в обговоренні цього фільму, зіграйте відеофільм у ролях.

Завдяки новим можливостям сучасних технічних засобів усе частіше використовують аудіовізуальний метод при вивченні української мови як іноземної. Головною метою лінгвістів є створення аудіовізуальних засобів навчання – це посібники, що розраховані на зорове, слухове чи зорово-слухове сприйняття. Такі посібники можуть бути навчальними (містити методично оброблений матеріал, спеціально призначений для використання на практичних заняттях з української мови як іноземної) і ненавчальними (художні фільми, ілюстрації). На сьогодні у багатьох вищих навчальних закладах України створюються спеціальні відеотеки, існує кілька технологій навчання іноземних студентів української мови з використанням відеофільмів.

1. Білик О. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної / Олена Білик, Олена Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць / гол. ред. Ірина Кочан. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – Вип. 6. – С. 259–267.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебн. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – Москва : Издательский центр ,,Академия", 2008. – 336 с.
3. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – Москва: Рус. язык, 2008. – 312 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) : / [ред. А. Н. Щукин]. – Москва : Рус. язык, 1990. – 231 с.
5. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учебн. пособие. – 4-е изд., стер. – Москва : КомКнига, 2005. – 368 с.
6. Різун В. Новітні програми з діагностики та розвитку мовлення // Українська мова як іноземна: Проблеми методики викладання : зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (Ялта, вересень 1993) / [упоряд. І. Осташ, М. Гримич]. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 103–106.

STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY USING THE AUDIOVISUAL METHOD

Svitlana Derba

This article is devoted to the topical problems of using audio and video materials during lessons of Ukrainian as a foreign language. It examines useful audiovisual methods that are currently used in academies of Ukraine.

Key words: modern computer technologies, audiovisual tools, speaking capability, Ukrainian for foreign students.

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА

Светлана Дерба

Статья посвящена актуальным проблемам использования аудио- и видеоматериалов на практических занятиях по украинскому языку как иностранному. Рассмотрено аудиовизуальный метод изучения языка, который используется в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: современные компьютерные технологии, аудиовизуальные средства обучения, речевая деятельность, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 11.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161. 2:778.543.6:378.013

МУЛЬТФІЛЬМИ НА УРОКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Юзвяк

Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
вул. Карпінського 2/4, кімн.301, 79013 Львів, Україна
тел.: 032 258 27 53
ел. пошта: iryna_yuzvyak@yahoo.com

Зосереджено увагу на мульфільмах як на навчальному матеріалі під час вивчення української мови в чужомовній аудиторії. Розглянуто принципи та критерії добору фільмів у студентів-іноземців, запропоновано види вправ для формування лексичної, граматичної компетенції, а також розвитку навичок розмовного мовлення.

Ключові слова: мультфільм, фільмотека, українська мова як іноземна.

Сучасний освітній процес ставить все нові і нові завдання, що передбачає використання цифрових та електронних засобів інформації, таких як комп’ютер, айпод, айфон, тощо. Вони набувають все більшого значення при вивченні іноземних мов.

Кожен викладач намагається урізноманітнити свої заняття, зробити їх цікавішими, а матеріал, який пояснює, максимально наблизити до реальних мовленнєвих ситуацій, збагатити словниковий запас студента сучасною лексикою, сталими висловами, або поглибити знання студентів-іноземців про особливості української культури.

Усі ці моменти в навчальному процесі може забезпечити використання навчальних, документальних та художніх фільмів.

Актуальність дослідження використання фільмів та мультфільмів зумовлена недостатнім вивченням цього виду медіаресурсів у процесі викладання української мови в чужомовній аудиторії.

Мета статті – дослідити методичні особливості застосування мультфільмів у процесі викладання української мови як іноземної, а також запропонувати різні види вправ для роботи на уроках зі студентами-іноземцями в технічному університеті.

Аналіз наукової літератури з цієї теми лише підтверджує необхідність створення на заняттях ситуацій, які сприяють розумінню живого мовлення, впровадження медіаресурсів у процес вивчення української мови як іноземної.

На думку американської дослідниці Лаури Джонсон, основними перевагами фільмів під час викладання іноземної мови є:

1. Краща можливість зрозуміти розмовну мову.
2. Вдосконалення та покращення вимови та фонетичних умінь студентів.
3. Збільшення лексичного запасу.
4. Розвиток уміння самовиразитися через говоріння та письмо.
5. Несвідоме засвоєння граматичних форм і зразків речень у контексті [2: 1].

Викладачі Харківського національного дорожньо-автомобільного університету розробили відеокурс ,,Українська мова: перші кроки”, що складається з

© Ірина Юзвяк, 2012

трьох частин: перша частина – 10 відеофрагментів, друга – сюжетно-ігрові відеофрагменти, третя частина – перевірка домашнього завдання, прослуховування текстів студентів, німий варіант фільму, який озвучують студенти [1: 61–62].

Ці розробки у методиці викладання української мови як іноземної наштовхують нас на думку, що деякі напрацювання є, проте методичні засади використання власне україномовних фільмів ще недостатньо досліджені та розроблені.

Варто привернути увагу до декількох теоретичних аспектів використання фільмів на заняттях з української мови як іноземної.

Навчальна мета показу фільму передбачає:

– вироблення навичок аудіювання в природному середовищі;

– показ комунікативного аспекту мови через вивчення міміки та жестів героїв фільму;

– подання ситуації для рольової гри;

– збагачення лексичного запасу студентів;

– ознайомлення з культурою, звичаями і традиціями країни;

– вироблення, практичних навичок опису та переказу побаченого;

– активізація спілкування чи стимулювання дискусії.

Критерії добору фільмотеки. При виборі фільму треба брати до уваги такі фактори:

1. Зображення, звук та зйомка повинні бути якісними.

2. Мовлення акторів (особливо на початковому етапі вивчення мови) має бути не дуже швидким, чітким, правильним, без шуму та музики (якщо, звичайно, це є можливим), а також мова фільму має бути сучасною, з мінімальною кількістю нових слів та виразів, фразеологізмів та жаргонізмів.

3. Сюжет фільму має бути цікавим, наближеним до реального життя.

Етапи роботи з художнім фільмом (мультфільмом).

Для того, щоб фільм став максимально корисним, необхідно провести декілька етапів.

Етап підготовки до перегляду фільму передбачає, на нашу думку, такі моменти:

а) викладач зі студентами проводить коротку розмову на тему, до якої близький запланований фільм. Це необхідно для того, щоб студенти пригадали, активізували у розмові лексику, яку вони незабаром почують;

б) робота над новою лексикою на цю тему. Це можуть бути різноманітні вправи: з'єднати пояснення слова з його визначенням; дібрати антоніми, синоніми до слів; скласти з новими словами словосполучення або речення; скласти з нових слів міні-текст до теми фільму; скласти короткі діалоги, використовуючи нові слова; написати декілька ребусів або підготувати міні-кросворди;

в) запропонуйте студентам-іноземцям переглянути декілька світлин до фільму, який вони невдовзі переглядатимуть, щоб вони передбачили сюжетну лінію фільму. Це можуть бути фото з іменами головних героїв, які потім допоможуть їм краще розібратися у сюжеті.

Етап перегляду.

На перший погляд, на цьому етапі студенти можуть спостерігати за тим, що відбувається на екрані та занотовувати основні події. Проте на цьому етапі важливими є деякі види вправ:.

а) робота з окремим фрагментом фільму. Викладач зупиняє фільм і студенти коротко переказують, що відбулося у цій частині, хто герої, як їх звати, скільки їм років, де вони працюють. Тут також можна спробувати ще один методичний прийом: вимикаємо звук і пропонуємо студентам спробувати відтворити діалоги героїв;

б) пропонуємо студентам записати імена героїв та навпроти кожного героя занотувати асоціації, які виникають при перегляді фільму;

в) кожному студентові пропонуємо одного персонажа для вивчення. Студенти під час фільму уважно стежать за тим, як він грає роль, а потім пробують зіграти самі цю роль.

Це не має бути дослівне відтворення, може бути імпровізація. Головне те, шо це націлить студентів на уважний перегляд та глибоку вдумливість, проникнення в роль, а ще це допоможе створити нову комунікативну ситуацію.

Етап після перегляду фільму.

Це один із найважливіших етапів роботи, оскільки дає можливість викладачам побачити, що зрозуміли, засвоїли та вивчили студенти-іноземці.

Можна запропонувати багато видів вправ для цього етапу роботи.

а) завдання, яке передбачає список запитань, і студентам потрібно буде дати на них відповіді. Це завдання покаже викладачеві, наскільки добре студенти зрозуміли цілісність сюжету;

б) переказ змісту фільму. Цей тип завдання дуже корисний в комунікативному аспекті, адже дає змогу студентам-іноземцям розказувати, ділитися враженнями про фільм. Викладач зможе зауважити типові помилки, які допускають іноземці у монологічному мовленні;

в) після переказу логічним буде обговорення фільму в групі. Студенти обговорюють те, що побачили, оцінюють вчинки героїв, говорять про особливості характеру персонажів;

г) пропонуємо іноземцям зіграти певну сценку. При цьому відтворити або вигадати діалоги. Зазвичай, весело та з великим задоволенням студенти люблять грати у рольові ігри;

д) творча робота. Викладач пропонує студентам написати переказ фільму, скласти діалоги до тих сценок, які найбільше сподобалися, вигадати інше закінчення;

е) викладач роздає картки, де вже написані уривки діалогів героїв. Студентам-іноземцям необхідно сказати, кому з героїв належать подані репліки;

є) студенти переглядають фрагмент фільму, а потім вигадують біографії персонажів, визначають їхній соціальний стан, оцінюють рівень їхньої освіти, поведінки та культури.

Отже, ми розглянули найважливіші теоретичні аспекти застосування фільмів як навчального матеріалу на заняттях з української мови як іноземної.

Практично добираючи навчальний український фільм, ми зіштовхнулися з проблемою відсутності в сучасному українському кінематографі фільму, який можна було б використати на уроці. Тому ми звернули увагу на фільмотеку українських мультфільмів і знайшли серед них такі, які відповідають всім методичним вимогам. Пропонуємо перелік мультфільмів, який можна використовувати на заняттях з української мови як іноземної.

Назва мультфільму	Короткий зміст мульфільму	Тривалість
„Чарівний горох”	За мотивами української народної казки про Котигорошка та його друзів.	13 хв.
„Прикольна казка”	“Прикольна казка” – це іронічна й захоплююча казка з романтичними героями та підступними негідниками. Дія розгортається в двох трохи дивних сусідніх королівствах: Військовому і Нещасливому. Як заведено в казках, принцеса Нещасливого королівства закохується в короля Військового. Після безлічі захоплюючих, кумедних, зворушливих, іноді небезпечних пригод їх з’єднує Доля.	88 хв.
„Ніч перед Різдвом”	Красень-коваль Вакула, закоханий в прекрасну Оксану, не зупинився ні перед чим: осідлав самого чорта, долетів на ньому до Санкт-Петербурга, дістався до самої імператриці ... І все це для того, щоб заслужити любов примхливої красуні.	45 хв.
„Різдвяна казка”	За казкою українського письменника М. Черемшини “Сльоза”. Напередодні Різдва сльоза бідної дівчини Марусі розтопила холодне і байдуже серце заможного господаря.	15 хв.

Розглянемо український мультфільм **„Ніч перед Різдвом”.**

Саме цей мультфільм має велику культурну цінність, бо знайомить студентів-іноземців з традиціями та звичаями святкування українського Різдва, показує життя українських селян, особливості їхнього характеру, розкриває українське музичне багатство.

Етап підготовки до перегляду мультфільму „Ніч перед Різдвом”

Щоб націлити студентів на сприйняття та краще розуміння цього мультфільму? викладач може провести бесіду зі студентами-іноземцями у формі запитань та відповідей.

Завдання 1. Дайте відповіді на запитання.

1. Які свята та традиції українського народу ви знаєте?
2. Які свята українці святкують взимку?
3. Що ви знаєте про Різдво?
4. З чим пов’язані ці святкування?
5. Що означають слова „колядка”, „колядувати”?
6. Чи є у вашій країні таке свято? Якщо так, то як ви його святкуєте?
7. Чи ви вже були свідком цього свята в Україні?
8. Що ви дізналися нового з цієї бесіди?

Отож, ми подали тему, активізували необхідну лексику, яку студенти незабаром почують у мультфільмі. Тому наступним етапом підготовки до мультфільму має стати робота над новою лексикою.

Оскільки у цьому фільмі трапляються деякі застарілі слова, безеквівалентна лексика, нові слова, тому доцільно, на нашу думку, подати короткий лексичний коментар.

Завдання 2. Прочитайте слова, ознайомтесь з їхніми значенням.

Верста – давня назва східнослов'янської міри великих віддалей, що становила 1,06 км.

*Ві**д**ьма* – за народним повір'ям, жінка, яка, знаючись із нечистою силою, завдає людям шкоди; чаклунка.

*Во**л**ость* – адміністративно-територіальна одиниця, що входила до складу повіту.

*Дик**а**нька* – село на Полтавщині.

Дяк – служитель православної церкви, що допомагає священику під час богослужіння.

*Замет**і**ль* – сильний вітер зі снігом.

*Засід**а**тель* – представник населення, який бере участь у розгляді судової справи.

*Зн**а**хар* – людина, що лікує різними немедичними засобами.

*Кирп**а**тий* – короткий, задертий догори (про ніс).

Ков**а**ль – майстер, що куванням обробляє метал, виготовляє металеві предмети.

*Короткоз**о**рий* – який погано бачить на далекій відстані (про очі).

Кум – 1) хрещений батько стосовно до батьків хрещеника і хрещеної матері. 2) *заст.* Приятель (у звертанні).

*Осор**у**жний* – ненависний, немилий.

*Под**е**йкувати* – говорити, розповідати що-небудь про когось, щось; передавати чутки.

*Поц**у**пити* – вкрасти.

*Пр**о**повідь* – промова релігійно-повчального змісту, яка виголошується в церкві.

*С**і**ни* – нежила частина селянських хат і невеликих міських будинків, яка з'єднує жиле приміщення з ґанком.

*Ш**и**нок – заст*. Невеликий заклад, де продавали на розлив спиртні напої.

Завдання 3. До поданих слів доберіть синоніми. Використовуйте довідку.

Гріх –	диво –	заметіль –
кмітливість –	козак –	лайка –
околиця –	парубок –	скриня –
художник –	чорт –	свідок–

Довідка: здивування, чудо, розум, округа, живописець, завірюха, нечистий, хуртовина, український воїн, очевидець, хлопець, паруб'яга, митець, сатана, помилка, лаяння, сварка, ящик, тямущість, злий дух.

Завдання 4. З'єднайте дієслова з їхніми значеннями.

1.Тинятися	а) передавати чутки;
2. Поклястися	б) робити кого-, що-небудь популярним, відомим;
3. Мститися	в) ходити сюди-туди без певної мети й напрямку;

4. Колядувати	г) робити когось радісним, задоволеним;
5.Примітити	д) дати клятву; урочисто пообіцяти що-небудь;
6. Втішати	е) заспокоювати кого-небудь;
7. Кланятися	є) здійснювати помсту над кимось, чимось;
8. Подейкувати	ж) уклін на знак привітання, поваги;
9. Прославляти	з) співати колядки;
10.Вгамовувати	и) звертати увагу на кого-, що-небудь.

Завдання 5. Прочитайте пояснення фразеологізмів, які незабаром почуєте, переглядаючи фільм. Запам'ятайте їхнє значення.

*Хоч **о**ко **ви**коли* – дуже темно, нічого не видно.
*Вил**а**зити р**а**чки* – бути дуже п'яним, не могти іти.
*Ні з т**о**го ні з сь**о**го* – без причини.

Завдання 6. Розгляньте світлини. Познайомтеся з героями мультфільму.

Коваль Вакула

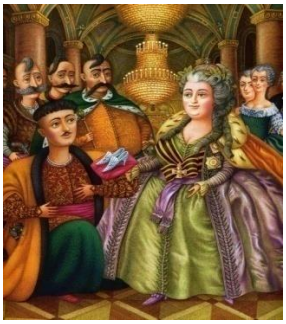
_____
_____
_____

Оксана

_____
_____
_____

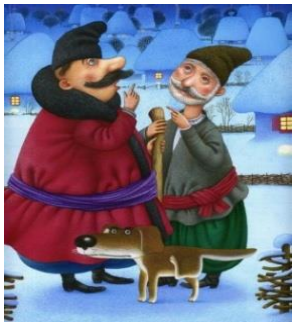
Солоха

_____
_____
_____



Вакула перед царицею

_____
_____
_____



Чуб та його кум Панас

_____
_____
_____

Солоха та Чуб

_____
_____
_____

Етап перегляду мультфільму „Ніч перед Різдвом”.

На цьому етапі роботи над фільмом пропонуємо студентам написати під світлиною кожного із героїв асоціації, риси характеру героїв, які виникають у них при перегляді (див. завдання 6).

Етап роботи після перегляду мультфільму „Ніч перед Різдвом”. Цей етап є дуже важливим, оскільки дасть змогу зрозуміти викладачеві як студенти зрозуміли зміст фільму (мультфільму), чи засвоїли нові слова. Пропонуємо такі вправи.

Завдання 7. Дайте відповіді на запитання.

1. Де відбуваються події мультфільму?
2. Кого вважали найгарнішою дівчиною на селі?
3. Хто кохав Оксану?
4. За що Чорт не любив місцевого коваля Вакулу?
5. Що люди в селі говорили про Солоху?
6. Чому в ніч перед Різдвом стало дуже холодно та морозно?
7. Що захотіла в подарунок примхлива Оксана від Вакули?
8. Чи погодився коваль підписати з чортом контракт?
9. Яким „транспортом” Вакула поїхав до Петербурга?
10. Чи подарувала цариця черевики для нареченої Вакули?

Завдання 8. Прочитайте уривки з діалогів. Скажіть, кому із героїв належать ці слова?

1. *– Навіщо ти прийшов? Хіба хочеш, щоб вигнала за двері лопатою? Відразу дізнаєтеся, коли батьків немає вдома. Що, скриня моя готова?*

– Буде готова, моє серденько, після свят буде готова. Не сердься ж на мене!Дозволь хоч поговорити, подивитись на тебе!

2. *– Це я, ти мій друг. Все зроблю для товариша і друга. Оксана буде сьогодні наша.*

– Гаразд, за таку ціну готовий бути твоїм.

3. *– Ти диви, якого чоловіка запхнули в мішок. Та це ж кум!!!*

–А ти думав хто? Що, гарно я з Вами пожартував? А ви, мабуть, хотіли мене з'їсти, замість свинини?

4. *– І чого ж хочете Ви?*

– Ваша величносте! Не накажіть стратити! Накажіть помилувати! Що буде не на гнів сказано, Вашій милості, зроблені черевички, що на ногах Ваших. Боже ти мій! Ось якби моя жінка…вбрала такі черевики!

– Встань, якщо тобі так хочеться мати такі черевики, то це не важко зробити! Принесіть йому негайно черевики: найдорожчі, з золотом! Справді, мені дуже подобається ця простодушність.

– Боже ти мій, що за прикраси!!!

Завдання 9. Рольова гра.

Пропонуємо студентам-іноземцям зіграти один із уривків фільму. Для цього їм потрібно відтворювати чи вигадувати діалоги. Це можуть бути такі сценки:

1. Перша зустріч Оксани з Вакулою.
2. Чуб та його кум Панас ідуть у гості до дяка.
3. Чуб у гостях у Солохи.
4. Вакула просить черевички для Оксани в імператриці.

Завдання 10. Студенти переглядають фрагмент фільму, обирають героя, який їм найбільше сподобався та вигадують біографії персонажів.

Завдання 11. Уявіть, що ви – режисер цього мультфільму. Напишіть твір (10-15 речень) на тему: *„Якби я був (ла) режисером мультфільму „Ніч перед Різдвом”.*

Отже, на нашу думку, використання відеоматеріалів, фільмів та мультфільмів на заняттях з української мови як іноземної дає змогу підтримувати у студентів інтерес до вивчення мови, уникати монотонності, а також розвивати комунікативні навички у студентів-іноземців.

1. Білик О. Методичні засади використання відеокурсу з української мови як іноземної в освітньому процесі / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип.4. – С. 59–66.
2. Johnson Laura B. Films in foreign language teaching / B. Laura Johnson // The French review. – 1956. –Vol. 29. – № 5. – Режим доступу: http // www.jstor.org/pss/382077.

ANIMATED CARTOONS DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Iryna Yuzvyak

The article deals with animated cartoons as teaching material for foreigners studying Ukrainian. The author considers the principles and criteria for the selection of films, what kinds of language skills they develop and proposes exercises for the formation of lexical and grammatical competence and for developing conversational speech in foreign students.

Key words: animated cartoon, film collection, Ukrainian as a foreign language

МУЛЬТФИЛЬМЫ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ирина Юзвяк

Внимание автора сосредоточено на мультфильмах как учебном материале на занятиях по украинскому языку в иноязычной аудитории. Рассмотрены принципы и критерии отбора фильмов, предложены упражнения для формирования у студентов-иностранцев лексической, грамматической компетенции, а также навыков развития разговорной речи.

Ключевые слова: мультфильм, фильмотека, украинский язык как иностранный

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 84–92

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 84–92

III. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ І ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2’342

ФОНЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

Петро Луньо

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: montenj@mail.com

У статті розглянуто особливості та способи подання фонетичного матеріалу в підручниках з української мови як іноземної. Фонетиці належить пріоритетна роль у формуванні усного та писемного українського мовлення студентів-іноземців, розвитку навичок слухання, говоріння, читання і письма українською мовою.

Ключові слова: фонетика, вступний фонетичний курс, підручники з української мови для іноземних студентів.

Успішність навчання іноземних студентів залежить від рівня їхнього мовного розвитку. Через низький рівень мови студентам важко висловити свою думку, давати логічно обґрунтовані відповіді на запитання, зв’язно й послідовно розповідати зміст прочитаного тощо. Це негативно впливає й на інші аспекти діяльності іноземних студентів, вони втрачають інтерес до навчання, не вміють зосередитися під час виконання завдання, у них уповільнений темп роботи, недостатня спостережливість, низька мовна активність.

Ґрунтовному дослідженню фонетики присвячені праці українських науковців: І. Білодіда, О. Пономарева, Н. Тоцької, І. Вихованця., С. Єрмоленко, М. Кочергана, Ю. Шевельова та ін. Аспекти методики викладання фонетики іноземним студентам відображено у статтях О. Кучерявої, З. Бакум, О. Качали, Т. Донченко, М. Джури та ін.

Завдання статті – аналіз і систематизація інформації про особливості та способи подання фонетичного матеріалу в підручниках з української мови як іноземної.

Актуальність теми зумовлена недостатністю вивчення проблеми навчання фонетики та орфоепічної вправності у курсі української мови як іноземної; потребою укладання методичних матеріалів для засвоєння фонетичного матеріалу на початковому та середньому етапах вивчення української мови іноземними студентами; необхідністю систематизації знань з методики навчання фонетики української мови в іншомовній аудиторії.

Джерельною базою послужили 37 підручників з української мови як іноземної.

Успішне засвоєння іноземної мови залежить від правильного, вчасного і ґрунтовного засвоєння фонетики. Лексема „фонетика” у словниках засвідчена з

© Петро Луньо, 2012

двома значеннями: 1) розділ лінгвістики, який вивчає способи творення звуків людського мовлення і їхні акустичні властивості; 2) аспект вивчення в практичному курсі мови, метою якого є формування слуховимовних навичок [32: 368].

Фонетика – складова частина загальної структури мови, одна з її систем. Таке розуміння фонетики дає змогу побудувати вивчення лексики і граматики на фонетичній основі, здійснюючи цим самим принцип випереджувального навчання усного мовлення, і вивчати теоретичні відомості з фонетики не ізольовано, а як перший рівень цілісної структури рідної мови [31: 73].

Об'єктом вивчення фонетики є не тільки окремо взяті звуки, а й закономірності їх поєднання, фонетичні процеси (вплив позиції звука у слові та сусідства інших звуків на його звучання), природа й структура складу, а також наголос та інтонація.

На фонетичному рівні мови відрізняються специфікою і кількісним складом звуків. Крім цього, різниця полягає й в особливості поєднання між собою звуків в позиції один відносно одного, в одній мові – два однакові чи подібні звуки можуть стояти один біля одного, а в інших – ні.

Чим більше мови між собою генетично споріднені, тим менша між ними фонетична різниця і навпаки, чим генетично віддаленіші – тим різниця більша [14: 119].

Навчити іноземця володіти фонетикою означає навчити правильно артикулювати звуки. Задовільний рівень володіння мовою визначається можливістю особи думати цією мовою. Мислення неможливе без внутрішньої артикуляції, тобто внутрішнього мовлення. Такий ж процес відбувається і під час слухання, читання. У тій чи іншій формі артикуляція завжди супроводжує процес засвоєння мовного матеріалу. Щоб запам'ятати слово або речення, потрібно вимовити його подумки або вголос, що підтверджує необхідність і важливість вироблення навичок правильної артикуляції на початковому етапі навчання.

Фонетиці належить пріоритетна роль у формуванні усного українського мовлення студентів-іноземців. Без знання фонетики неможливе навчання як усного, так і писемного мовлення, тобто формування навичок слухання, говоріння, читання і письма українською мовою, а також оволодіння навичками виразного мовлення [20: 2].

Сприяти удосконаленню і корекції вимови іноземних студентів повинні фонетичні вправи, мета яких – формувати слуховідтворювальні навички щодо поділу мовленнєвого потоку на слова, склади; робити звуковий аналіз слова і складів; виділяти наголошені та ненаголошені склади; творити склади і слова з звуків; визначати співвідношення між звуками і буквами. Фонетичні вправи мають допомогти студентам виробити правильну дикцію, вміння виразно читати зв'язні тексти, правильно наголошувати слова, використовувати логічний наголос, конструювати власні висловлювання, дотримуватися орфоепічних норм [17: 288].

Вступний фонетичний курс – це початковий етап у системі оволодіння іноземною мовою. Його завдання – становлення в студентів слухо-вимовних навичок і одночасно надбання знань про основні риси фонетичної системи мови, яку вивчають. У вступному фонетичному курсі вивчають основи фонетики, а саме: 1) звуки і їхні основні протиставлення (для приголосних за глухістю – дзвінкістю і твердістю – м'якістю); 2) наголос і створювані ним ритмічні моделі одно-, дво- і трискладових слів; ненаголошені голосні після твердих і м'яких приголосних; оглушення і вокалізація приголосних у слові; 3) основні типи інтонаційних конструкцій.

За визначенням А. Щукіна, існує два типи вступного фонетичного курсу: з урахуванням рідної мови студента та без урахування рідної мови. При цьому відбір

лексики та граматичних конструкцій у вступному курсі підпорядкований завданням навчити вимови. Основну увагу приділяють усному мовленню, одночасно формуються початкові вміння читати й писати [32: 49].

Вступний фонетичний курс передбачає також вивчення мінімальної лексики, найпростіших синтаксичних конструкцій, оволодіння елементарними вміннями говорити, слухати, а також читати і писати. У межах такого вступного курсу студенти засвоюють систему фонетики української мови, артикуляцію українських звуків, особливості наголосу та його реалізації в різних типах слів, основні типи інтонаційних конструкцій. Вивчення лексики та морфології у вступному фонетичному курсі підпорядковується головній меті – роботі над вимовою.

Вступний фонетичний курс триває 7 – 10 днів, якщо цього часу недостатньо – 15 – 20 днів [22: 218].

Для багатьох фонетика стає першим бар'єром, який заважає нормальному засвоєнню мови, робить процес незручним, важким. Як наслідок іноземні студенти відчувають дискомфорт, невпевненість у собі, розчарування у навчанні.

Тож фонетика є так званим „фундаментом" у вивченні іноземної мови, від міцності якого залежить уся „споруда". Що досконаліше опанують фонетику іноземні студенти на початковому етапі навчання, то менше матимуть проблем і витрачатимуть менше зусиль на засвоєння інших мовних рівнів. Без засвоєння фонетичних особливостей українського мовлення не тільки не можна оволодіти, а й зрозуміти закони писемної 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 вира́зного мовлення.

У межах дослідження зроблено огляд підручників з української мови як іноземної, призначених для початкового і середнього етапів, особливу увагу акцентовано на поданні фонетичного матеріалу в них. Це дало змогу узагальнити досвід українських і зарубіжних лінгводидактів, а також систематизувати знання про особливості подання фонетики в курсі української мови як іноземної, запропонувати складники вступного, супровідного і корекційного фонетичних курсів.

Розглянуто 37 підручників з української мови, призначених для навчання іноземних студентів. Із них для початкового рівня 33 [1, 3, 4,7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45], для середнього рівня 4 [2, 5, 24, 25]. Така різниця є причиною того, що до уваги бралися підручники, у яких пояснена фонетика, а в основному її найкраще пояснюють підручники для початкового етапу навчання, у підручниках для середнього етапу навчання цю тему подають дуже часто для пригадування, узагальнення вже набутих раніше знань. Було декілька підручників, які ми не зараховували до жодного з рівнів через те, що це були або путівники, або підручники для практичного вдосконалення набутих знань з української мови. Вони не мають визначеного адресата, але в них подано окремі теми з фонетики, тому вони також стали об'єктом нашого дослідження.

Об'єктом аналізу є фонетичний матеріал, але часто в аналізованих підручниках автори, ознайомлюючи студентів з темою „Фонетика", не виділяють її в окремий вступний фонетичний курс і подають цю тему в обсязі і формі, які вважають за доцільні. Тому ми аналізували усі теми з фонетики.

Аналізуючи фонетичний матеріал у підручниках, ми виділили комплекс складників процесу навчання фонетичного матеріалу, який найкраще висвітлює всю

повноту подання фонетичного матеріалу для навчання студентів-іноземців. Цей комплекс складників можна впевнено використати під час складання фахового фонетичного курсу.

1. Мова подання фонетичного матеріалу. Іноземним студентам важко навчитися вимовляти, читати звуки іншої мови без чіткого і зрозумілого пояснення. Проаналізувавши підручники, вважаємо, що під час пояснення фонетичного матеріалу на початковому етапі варто використовувати мову-посередник, яка дасть змогу добре закріпити знання на фонетичному рівні, на яких базуватиметься навчання усього іншого матеріалу. Автори аналізованих підручників подають фонетичний матеріал без мови-посередника, тобто українською мовою, або мовою-посередником. Очевидно, через складність і з огляду на етап навчання, лише в 5 підручниках фонетичний матеріал пояснено без мови-посередника. Серед мов-посередників засвідчені такі: англійська (12), російська (8), німецька (5), польська (3), французька (1), русинська (1), болгарська (1), угорська (1), японська (1). Безперечно, така велика кількість підручників з англійською мовою-посередником зумовлено тим, що це основна мова міжнародного спілкування у світі.

2. Обсяг фонетичного курсу. На нашу думку, ґрунтовні знання з фонетики дають змогу легше і краще вивчати наступні рівні мови, покращують рівень і якість усного та писемного мовлення, формують навички слухання, говоріння, читання і письма українською мовою, а також сприяють оволодінню навичками виразного мовлення. Тому обсяг фонетичного курсу повинен бути повним, ґрунтовним, складатися не з 1–3 уроків, а з цілого комплексу уроків або розділу.

Автори підручників, переважно, ділять навчальний матеріал на уроки або розділи. Практично в усіх підручниках фонетичний матеріал займає 1 або декілька уроків, або 1 розділ. Засвідчені, проте, випадки, коли весь підручник присвячений навчанню фонетики (Б. Жукевич [12]; Г. Макарова [19], Л. Паламар [25], Т. Дегтярьова [7]).

3. Розміщення фонетичного курсу. Вважаємо, що вступний фонетичний курс варто подавати окремим блоком перед основним мовним курсом. Супровідний і корекційний курси можна подавати одночасно у процесі засвоєння нового матеріалу.

У більшості підручників фонетичний матеріал подано окремо від іншого навчального матеріалу. Можна зробити висновок, що, подаючи фонетичний матеріал, автори підручників обирають саме такий спосіб, тобто вважають, що краще засвоїти добре знання на фонетичному рівні, а тоді вивчати лексику, граматику. У самовчителі української мови автора Ю. Ісіченка [13], підручниках Т. Дегтярової „Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення" [7] та С. Амір-Бабенко „Lehrbuch der ukrainischen Sprache" [34] структура подання фонетичного матеріалу цікава тим, що автори пропонують спершу декілька уроків, у яких ознайомлюють студентів з основами фонетики, а далі розташовують уроки, в яких вже поєднується фонетичний матеріал з основами граматики. У книзі Я. Славутича „Conversational Ukrainian" [42], окрім алфавіту, жодного іншого фонетичного матеріалу не подано.

4. Алфавіт. Цінність алфавіту полягає у простоті, здатності виражати широкий діапазон звуків голосу за допомогою двадцяти-тридцяти окремих букв. Практично в усіх розглянутих підручниках подано алфавіт, але його структура в кожному з них дуже різна. Автори, подаючи алфавіт, пропонують: друковані літери, рукописні літери, назву букв мовою-посередником, назву букв українською мовою, еквівалент українського звука в мові-посереднику, назва звука українською мовою та мовою-

посередником, слова-приклади українською мовою та мовою посередником. Безперечно, чим більше з перелічених ознак містить алфавіт, тим, на нашу думку, він ефективніший, презентабельніший і кращий для роботи в іншомовній аудиторії. На жаль, лише в підручнику Т. Космакової-Братушенко „Українська мова для іноземців" [16] усі з вище перелічених ознак наявні. Практично всі автори в алфавітах подають друковані та рукописні літери, назви звука українською мовою.

5. Графічний опис творення звука. Дуже рідко в аналізованих підручниках трапляється графічний опис творення звуків. На нашу думку, його наявність є обов'язковою, тому що такий засіб унаочнення процесу творення мовним апаратом звуків є дуже ефективним і полегшує для студентів навчання вимови. Викладачі пояснюють студентам вимову окремого звука пропонуючи спостерігати за рухами органів мовного апарату, тоді як графічний опис творення звуків дає можливість проаналізувати роботу цілого мовного апарату.

6. Вправи. Вправи важливі тим, що активізують мисленнєву діяльність студентів. Виконуючи вправи, студенти розвивають пам'ять, мову, увагу, здатність сприймати сказане на слух, швидкість реакції. У поєднанні з іншими формами роботи вправи дають змогу створити умови, за яких активізуються різні види діяльності студентів: мислення, мовлення, моторика. Безперечно, при вмілому використанні вправи підвищують ефективність уроку. На нашу думку, вправи потрібно розглядати не як додатковий матеріал і не як самоціль, а як органічну, необхідну частину уроку, без якої засвоєння знань і вироблення навичок буде відбуватися з великими труднощами та великою затратою часу.

Усі вправи можна використовувати для відновлення та активізації необхідних знань, вмінь та навичок, а також для безпосередньої підготовки до сприйняття нового. Вправи, які проводять на початку уроку, дисциплінують, допомагають швидко включитися в роботу. Виконання їх в середині або в кінці уроку також позитивно позначається на роботі студентів.

Практично в усіх підручниках, пояснюючи фонетичний матеріал, автори укладають вправи для його закріплення. Те, що практично в усіх підручниках подано такі вправи, доводить, що автори розуміють їхню важливість. Без закріплення поясненої викладачем інформації неможливе повноцінне і якісне навчання.

7. Наявність чи відсутність правил вимови звуків і звукосполучень. Автори підручників частіше подають правила вимови окремих звуків і рідше пояснюють асиміляцію, дисиміляцію, спрощення звуків, чергування, подвоєння приголосних. Можна робити висновки, що пояснення правил вимови окремих звуків автори вважають обов'язковим, а пояснення асиміляції, дисиміляції, спрощення звуків, чергування, подвоєння приголосних подається як доповнення знань, але не всіма авторами. Цікавою є позиція Т. Дегтярової в підручнику „Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення" [7]. Авторка не подає правил вимови окремих звуків, натомість пояснює подвоєння приголосних асиміляцію, дисиміляцію.

8. Інтонаційні конструкції. Інтонація надає мовленню експресії, модальності, стилістичного забарвлення тощо. За допомогою інтонації мовець може передати настрій, виділити важливе в повідомленні, привернути увагу слухача до певної думки, дати зрозуміти, що висловлювання закінчене або буде продовжене тощо. Інтонаційний малюнок, як і вимова окремих звуків у мовленнєвому потоці, має усталені загальноприйняті норми, порушення яких призводить до неадекватного сприйняття висловлювання. Тому дуже важливо вчасно і ґрунтовно пояснити

інтонаційні конструкції іноземним студентам. На жаль, автори аналізованих підручників рідко подають інформацію про інтонаційні конструкції. Різним є спосіб пояснення інтонаційних конструкцій, деякі автори пояснюють їх одним реченням, інші – у декількох уроках. У кількох підручниках подано лише інформацію про існування інтонаційних конструкцій, в інших – пояснено інтонаційні конструкції та наведено приклади.

9. Наголос. В українській літературній мові наголос – це одна з найскладніших проблем українського мовознавства. Річ у тім, що український наголос – рухомий; важко встановити якісь сталі закони, вивести суворі правила для практичного вжитку. Через те дуже часто в іноземних студентів виникає багато проблем із правильним наголошуванням слів, їм потрібно часто запам'ятовувати наголос в тому чи тому слові. Тому нам було цікаво простежити, як подають і пояснюють наголос в підручниках. Ми звертали увагу, чи в підручнику стоїть наголос у словах без пояснення його вживання і чи є взагалі в підручнику правила наголошування. Отже, наголос у словах без пояснення є у 28 підручниках. Правила вживання наголосу пояснено лише у 17 підручниках. Мала кількість підручників, у яких пояснено вживання наголосу, мабуть, спричинена важкістю теми, відсутністю сталих правил наголошування.

10. Поділ на склади. Складоподіл рідко пояснюють у підручниках, очевидно, вважаючи його малосуттєвим. Умовно ми поділили підручники на дві групи: 1) підручники, в яких трапляються слова, поділені на склади, але без пояснення правил, чому саме так поділено (таких підручників 13), 2) підручники, у яких подано правила поділу слів на склади (таких підручників – 4).

Аналізуючи матеріал, ми також акцентували увагу на правилах вживання апострофа та м'якого знака. Ці правила зазвичай визначають як правила графіки, проте, на нашу думку, їх потрібно подавати в підручниках разом із поясненням іншого фонетичного матеріалу, адже від них залежить вимова і звучання звука. Такої думки дотримуються і автори підручників, які пропонують правила вживання апострофа і м'якого знака разом із поясненням фонетичного матеріалу. Правила вживання апострофа подано у 23 підручниках, вживання м'якого знака – у 19 підручниках.

Вивчаючи українську мову, студенти-іноземці мають насамперед засвоїти нормативну вимову, набути умінь користуватися фонетичними засобами виразності. Необхідно всією організацією роботи щодо вивчення української фонетики студентами-іноземцями викликати в них прагнення до грунтовного знання фонетичної організації українського мовлення, умілого та правильного використання фонетичних засобів української мови. Важливо навчити їх розпізнавати і передавати всі фонологічні засоби мови та співвідносити їх з нормою, виховати в них здатність розрізняти та відтворювати всі звуки українського мовлення, співвідносячи їх з фонетичною системою української мови [10].

Проведене дослідження дало змогу систематизувати теоретичні знання щодо навчання фонетичного матеріалу іноземців у 10 складниках процесу навчання фонетичного матеріалу: мова подання фонетичного матеріалу; обсяг фонетичного курсу; розміщення фонетичного курсу; алфавіт; графічний опис творення звука; вправи; наявність чи відсутність правил вимови звуків і звукосполучень; інтонаційні конструкції; наголос; поділ на склади. Результати роботи можна використати у процесі навчання іноземних студентів. Вони можуть стати базою під час укладання

ґрунтовного вступного, супровідного чи корекційного фонетичного курсу української мови як іноземної.

1. Багмут І. Українська мова для початківців. Підручник для студентів-славістів / І. Багмут, В. Штефуца, І. Сходинка. – Сегед, 2010. – 230 с.
2. Белей О. Розмовляєте українською? Підручник української мови / О. Белей. – Wroclaw : Wzdawnictwo Uniwersztetu Wroclawskiego, 2006. – 187 с.
3. Белей О. Чуєш, брате мій! : Підручник сучасної української літературної мови = Приручнїк сучасного українського літературного язика / О. Белей: часци на руски язик преложел Дюра Латяк. – Новий Сад : Союз русинів і українців Сербії і Чорногорії, 2005. – 207 с.
4. Василенко В. Українська мова. Поглиблений практичний курс / В. Василенко. – Том 1. – Poznań, 2001. – 300 с.
5. Вовк П. С. Українська мова: на матеріалі економічних текстів : навч. посіб / П. С. Вовк. – Київ : Вища шк., 2007. – 215 с.
6. Вступний курс української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / О. М. Волкова, Н. О. Ворона, Є. О. Голованенко та ін. [за заг. ред. Т. О. Дегтярьової]. – Суми : Університетська книга, 2010. – 415 с.
7. Дегтярьова Т. О. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / Т. О. Дегтярьова. – Суми : Унів. кн., 2010. – 415 с.
8. Джура М. Вивчаймо українську мову! / М. Джура. – Львів : ЛА „Піраміда”, 2007. – 212 с.
9. Джура М. Посібник з української мови для студентів-іноземців (лексико-граматичний практикум) / М. Джура. – Львів : Манускрипт, 2005. – 73 с.
10. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами іноземцями / Т. Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 70 – 80.
11. Жлуктенко Ю. А. Изучаем украинский язык: самоучитель / Ю. А. Жлуктенко, Е. А. Карпиловская, В. И. Ярмак [под ред. В. М. Русановского]. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Муравей, 2004. – 238 с.
12. Жукевич Б. П. Самовчитель сучасної української мови. Самоучитель современного украинского языка / Б. П. Жукевич. – Донецьк : ТОВ ВКФ „БАО”, 2005. – 288 с.
13. Исиченко Ю. А. Самоучитель украинского языка: учеб. изд. / Ю. А. Исиченко, В. С. Калашник, А. А. Свашенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Высш. шк., 1990. – 285 с.
14. Касарова В. Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины / В. Г. Касарова. – Москва : Гуманитарные науки, 2003. – Вип. 21. – С. 118 – 123.
15. Колбіна В. В. Підручник з української мови для початківців / В. В. Колбіна, С. В.Сотникова. – Erlangen, 2004. – 266 с.
16. Космакова-Братушенко Т. Д. Українська мова для іноземців: навч. посібн. / Т. Д. Космакова-Братушенко. – Одеса : Астропринт, 2000. – 728 с.
17. Кочан І. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. Кочан, Н. Захлюпана. – 2-ге вид., випр. і доп. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
18. Ломакович С. В., Самоучитель украинского языка / С. В. Ломакович, В. Н. Терещенко. – Севастополь : Библекс, 2005. – 256 с.
19. Макарова Г. Розмовляймо українською. Вступний курс: навч. посіб. / Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк. – Київ : Бібліотека українця, 2002. – 112 с.
20. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків: Навчальний посібник для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дит. садків / А. Я. Малярчук. – 2-ге вид., випр. та доп. – Київ – Ірпінь: ВТФ „Перун”, 1997. – 408 с.
21. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій. – Київ : Рад. школа, 1987. – 246 с.

22. Московкин Л. В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
23. Накай К. Українська мова / К. Накай. – Токіо : Вид-во „Дайґаку Шорін", 1991. – 213 с.
24. Пазюра Л. В., Українська мова : навч. посібн. / Л. В. Пазюра, О. О. Новікова. – Київ : НАУ, 2006. – 80 с.
25. Паламар Л. М. Практичний курс української мови: навч. посіб. / Л. М. Паламар, О. А. Бех. – Київ : Либідь, 1993. – 192 с.
26. Сокіл Б. М. Українська мова за три тижні : навч. посібн. / Б. М. Сокіл. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 216 с.
27. Стаменова А., Украински език за българи (Ч. I) / А. Стаменова, Р. Камберова. – София : Мико Дизайн ЕООД, 2008. – 179 с.
28. Терлак З., Украинский язык для начинающих / З. Терлак, О. Сербенська. – 2-е изд., доп. – Львов : Свит, 2000. – 264 с.
29. Українська мова для іноземних студентів : навч. посібн. / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
30. Українська мова. Практичний курс для іноземців: Посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів / Т. В. Бахтіярова, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк та ін. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с.
31. Чумак О. Г. Українська мова як іноземна (Ч. I). Основи фонетики, граматики, інтонації, словотвору : навч. посібн. / О. Г. Чумак, В. В. Чумак. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2005. – 238 с.
32. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – Москва : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
33. Anhalt-Bösche O. Ukrainisch Einführendes Lehrbuch / O. Anhalt-Bösche. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1996. – 226 s.
34. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache / S. Amir-Babenko. – Humburg : Buske, 1999. – 302 s.
35. Bekh O. Ukrainian. A complete course for beginners / O. Bekh, J. Dingley – England : Cox and Wyman, 2002. – 299 p.
36. Danylchenko O. L'ukrainien. Coers d'initiation pour francophones / O. Danylchenko. – L'Harmattan, 2000. – 295 p.
37. Duravetz G. Ukrainian conversational, grammatical (L. I) / G. Duravetz. – Toronto : Harmony Printing LTD, 1977. – 230 p.
38. Hodges L., Hippocrene Language and Travel Guide to Ukraine / L. Hodges, G. Chumak. – New York : Hippocrene books, 2003. – 387 p.
39. Huk I. Вивчаємо українську мову / I. Huk, M. Kawecka. – Lublin : Wydawnictwo KUL, 2003. – 228 s.
40. Husar Struk D. Ukrainian for Undergraduates. With an Introduction to Phonetics by Edward Burstynsky / D. Husar Struk. – Edmonton, 1982. – 350 p.
41. Schubert L. Ukrainisch für Anfänger und Forgeschrittene / L. Schubert. – Wies baden : Harrassowitz Verlag, 2005. – 314 s.
42. Slavutych Y. Conversational Ukrainian / Y. Slavutych. – Edmonton : Gateway publishers, 1959. – 368 p.
43. Slavutych Y. Standard Ukrainian Grammar (third edition) / Y. Slavutych. – Edmonton : Slavuta publishers, 2004. – 296 p.
44. Śpiwak J. Самовчитель української мови для всіх / J. Śpiwak. – Warshawa : Wiedza Powshechna, 2006. – 507 s.
45. Stechishin J. W. Ukrainian Grammar / J. W. Stechishin. – Canada : Trident Press LTD, 1958. – 502 p.

PHONETIC MATERIAL OF UKRAINIAN IN MANUALS FOR FOREIGNERS

Petro Lunyo

Phonetics takes priority in formation of the oral and written Ukrainian of foreign students – their listening, speaking, reading and writing skills. The article considers the features and the means of the presentation of phonetic material in the manuals of Ukrainian as a foreign language.

Key words: phonetics, introductory phonetic course, manuals of Ukrainian for foreign students

ФОНЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Пётр Луньо

В статье рассмотрены особенности и способы представления фонетического материала в учебниках по украинскому языку как иностранному. Фонетике принадлежит приоритетная роль в формировании устной и письменной украинской речи студентов-иностранцев, развитии навыков слушания, говорения, чтения и письма на украинском языке.

Ключевые слова: фонетика, вводный фонетический курс, учебники по украинскому языку для иностранных студентов.

Стаття надійшла до редколегії 9.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’276.6

ВИВЧЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧУЖОЇ

Ірина Процик

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 296 43 55

Описано особливості подання релігійної лексики в українській лінгводидактиці для чужоземців. Розглянуто функціонування лексем на позначення релігійних понять у навчальних мінімумах, підручниках та посібниках з української мови як чужої, а також з’ясовано частотність вживання лексем цієї тематичної групи.

Ключові слова: релігійна лексика, тематична група, навчальний мінімум, підручники з української мови як чужої, українська лінгводидактика для чужоземців.

Вивчення чужої мови значною мірою залежить від засвоєння її лексики. Релігійна лексика – одна із найголовніших тематичних груп, що представляє сакральну сферу життя суспільства й функціонування людини як особистості духовної, є визначальним концептом культури. Знання релігійної лексики забезпечує одну із основних потреб людини – спілкування з Богом, тому необхідність вивчення її на заняттях із чужоземцями є незаперечною.

Зважаючи на недостатність висвітлення аспекту використання релігійної лексики під час вивчення української мови як чужої (в українській лінгводидактиці для чужоземців є лише поодинокі статті, присвячені цій проблемі [8, 10, 13]), доцільно простежити той мінімум релігійної лексики, який пропонують українські лінгводидакти для вивчення української мови на заняттях із чужоземцями, описати й покласифікувати зафіксований у підручниках і посібниках матеріал та запропонувати власне бачення висвітлення цієї тематичної групи лексики в працях дидактичного характеру для чужинців.

Під час вивчення мови як чужої керуються тематико-ситуативним принципом подання лексики, тому в цій статті простежено, як в українській лінгводидактиці для чужоземців подано тему „Світогляд, віра і релігія”, яку виокремлено в більшості тематичних словників, зокрема, й у найновішому вітчизняному „Українсько-польському тематичному словнику” Януша Ріґера та Орисі Демської-Кульчицької [17]. Автори цього тематичного словника в передмові до своєї лексикографічної праці пишуть про те, що такого типу словники останнім часом стали надзвичайно популярними, позаяк добре надаються для вивчення чужих мов, та наголошують, що „словник буде особливо корисним при опрацювання конкретних тем і практикуванні розмовної мови” [17: 5]. Януш Ріґер та Орися Демська-Кульчицька розглядають у межах макротеми „Суспільство і держава” тему „Релігія”, в якій виокремлюють підтеми: „Святі книги”, „Молитва. Служба Божа”, „Таїнства”, „Церква. Костел”, „Духовенство”, „Монастир”, а також у макротемі „Дім. Квартира. Побут. Свято”

© Ірина Процик, 2012

тему „Свята й урочистості", яка серед інших містить підтему **„**Релігійні свята". Загалом у словнику зафіксовано понад 250 слів та зворотів релігійної лексики.

Автори спеціальної праці з української лінгводидактики для чужоземців – навчального мінімуму з української мови для іноземців Неоніла Зайченко та Сусанна Воробйова [11] (який, щоправда, вийшов понад п'ятнадцять років тому (у 1995 р.) й потребує серйозного доопрацювання) пропонують для вивчення чужоземцям лише три лексеми на позначення релігійних понять: *церква, монастир* і *лавра*, які подано в темі „Громадські установи, пам'ятники, туристичні пам'ятки".

Подібно як у навчальному мінімумі для іноземців релігійна лексика подана в посібниках та підручниках з української мови для чужоземців. Насамперед упадає у вічі невелика кількість релігійної лексики, яку пропонують засвоїти чужинцям, та розпорошеність подання лексем цієї тематичної групи, адже більшість авторів навчальних видань пропонують вивчати релігійну лексику лише принагідно. Здебільшого така лексика функціонує в навчальних текстах, у граматичних вправах і завданнях із різних видів мовленнєвої діяльності, а також як ілюстративний матеріал до теоретичного викладу певних тем з української граматики.

Особливістю української лінгводидактики для чужоземців є в ведення до навчальних посібників лише однієї із підтем теми „Світогляд, віра і релігія", а саме „Назви релігійних свят", та й то в небагатьох підручниках із чималого масиву навчальної літератури для вивчення української мови як чужої.

Зокрема, тему „Традиції. Звичаї. Свята" подано в підручнику Неоніли Зайченко та Сусанни Воробйової „Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення" [7]. У підручнику Ірени Гук і Мирослави Кавецької „Вивчаємо українську мову" [24] виокремлено тему „Українські свята". Автор підручника „Розмовляєте українською?" [1] Олег Белей запропонував тексти „Релігійні свята українців", „Великдень" та „Народження дитини в народних звичаях", колядки „Нова радість стала" й „Тиха ніч", а також сучасну пісню Тараса Чубая „Миколай бородатий". У підручнику цього ж автора „Українська мова: Практичний курс для поляків" [2] є тексти „Різдвяні свята" та „Великдень", колядки „Нова радість стала" й „Тиха ніч". Підручник Алли Чистякової, Лариси Селіверстової та Тетяни Лагути „Українська мова для іноземців: Підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів" [20] містить текст „Свято Великдень", а в підручнику Тетяни Фролової „Українська мова за 26 днів: Українська для тих, хто її не вивчав" [18] подано текст молитви за Україну „Боже великий, єдиний!".

На основі аналізу двадцяти розглянутих у цій статті підручників з української мови як чужої укладено картотеку зафіксованої в них релігійної лексики. Проведене спостереження показало, що в цих навчальних виданнях функціонує лексика таких підгруп тематичної групи релігійної лексики:

1) основні поняття релігії та догми християнства (*благодать* [3 [1]], *благословенний* [1, 2, 18], *благословляти* [1, 2], *боговгодний* [3], *віра* [3, 5, 20, 25], *вірити* [20, 25], *вірити / (не) вірити в Бога* [25], *вірування* [1], *вірувати* [24], *віруючий* [5, 7], *воскресіння* [3, 4], *воскресати / воскреснути* [1, 3, 18, 20], *гріх* [3, 16], *грішник* [16], *душа* [3, 7, 18, 20], *духовний* [3, 4, 5, 20], *духовність* [3], *дякувати Богові* [20], *єресь* [18], *молитва* [3, 4, 18, 20, 24], *молитися* [3, 18, 20, 23, 24], *молитися Богу* [1, 24], *обряд* [1, 7, 18], *обрядовий* [7], *освячувати* [7], *помолитися* [20], *посвячений* [20], *посвячувати* [1, 2, 15, 20], *пресвятий* [1, 2], *проповідати* [1], *релігійний* [1, 3, 5, 7],

[1] Цифра у квадратних дужках вказує на номер позиції підручника чи посібника в списку літератури.

релігія [3, 20], *розп'ятий* [3], *святий* [3, 5, 7, 20], *святити* [20], *свячена вода* [4], *свячений* [4], *священний* [3, 20], *спокуса* [3], *суд Божий* [18]);

2) християнські свята та пости (*Благовіщення* [3], *Благовіщення Пресвятої Богородиці (Благовіщення)* [24], *Богоявлення* [1], *Богоявлення (Хрещення) Господнє* [24], *Василя* [1], *Введення в Храм Пресвятої Богородиці (Введення)* [24], *Великдень* [1, 2, 3, 4, 7, 15, 20, 24, 25, 26], *великодній* [1, 2, 20], *Великий піст* [3], *Вербна неділя* [24], *Водохреща* [1, 24], *Воздвиження Чесного Хреста (Здвиження)* [24], *Вознесіння Господнє* [24], *Воскресіння Господа Ісуса Христа* [1], *Воскресіння Христове* [7, 24], *Вхід Господній у Єрусалим* [24], *Зелені свята* [1, 4, 7, 24], *Зішестя Святого Духа* [1, 7, 24], *Йордан* [1, 24], *Івана* [1], *Миколая* [1], *Обрізання Господа Ісуса Христа* [1], *Паска* [1, 7, 20], *Пасха* [7, 20, 24], *Петра і Павла* [1], *піст* [3, 4, 5, 9, 21], *Покрова* [1, 3], *Покрови Богородиці* [1], *Покрова Пресвятої Богородиці (Покрова, Третя Пречиста)* [24], *празник* [1], *Преображення Господа Ісуса Христа* [1], *Преображення Господнє* [24], *Різдво* [1, 3, 4, 7, 20, 24, 26], *різдвяний* [1, 7], *Різдво Господа Ісуса Христа* [1], *Різдво Христове* [1, 2, 7, 24], *Різдво Івана Хрестителя* [1, 24], *Різдво Богородиці* [1], *Різдво Пресвятої Богородиці (Друга Пречиста)* [24], *Різдво Святого Пророка Предтечі і Хрестителя Господнього Івана* [4], *різдвяний* [1], *Різдвяні свята* [1, 2], *Свята Тройця (Трійця)* [7], *Святий вечір (Святвечір, Свят-вечір)* [7, 24], *свят-вечірній* [24], *святешний* [24], *святки* [7], *святковий* [7, 20, 24], *святкування* [1, 7], *святкувати* [1, 7, 20], *свято* [1, 3, 4, 7, 14, 18, 20, 21, 24, 25], *свято Воскресіння Христового* [7, 15], *свято Івана* [1], *свято Покрови* [1], *Спаса* [1, 24], *Спасівка* [3], *Стрітення Господнє (Стрітення)* [24], *Трійця* [3, 7], *Усікновення голови Івана Хрестителя (Головосіка)* [24], *Успіння Богородиці* [1], *Успіння Пресвятої Богородиці (Перша Пречиста)* [24], *християнське свято* [20], *Щедрий вечір* [24]);

3) божественні особи та святі (*ангел* [2, 3], *апостол* [3, 7], *Бог* [1, 2, 3, 5, 16, 18, 20, 21, 24, 25], *Богородиця* [3], *Божа Мати (Матір)* [1, 2, 3], *Боженько* [21], *Божий* [3, 18], *Божий Син* [1, 2], *Господь* [3, 5, 7, 16, 24], *Діва* [1, 2], *Діва Марія* [3], *Ісус Христос* [7, 18, 20], *Месія* [3], *Миколай* [1], *Отець* [3], *Пречиста Діва* [3], *пророк* [3], *пророк Єремія* [1], *Свята Трійця* [3, 4], *Святе Дитя* [1, 2], *Святий Дух* [3], *Святий Марко* [1], *Святий Миколай* [1], *Син* [3], *Син Божий* [2], *Христос* [1, 2, 3, 7, 20]);

4) християнство, його конфесії та представники конфесій (*англіканський* [3], *віра Христова* [3], *католик* [5], *католицька церква* [3], *католицький* [3], *католичка* [5], *православна церква* [3, 7], *православний* [3, 7], *протестантський* [3], *християнин* [1, 2, 5, 7, 18, 20], *християнка* [5, 20], *християнство* [1, 4, 5, 18, 20, 21], *християнська церква* [1], *християнський* [1, 2, 4, 5, 7, 20]);

5) світові релігії, їхні святі та апологети (*Будда* [1], *буддист* [5], *буддистка* [5], *віросповідання* [3], *дохристиянський* [1, 7], *Мойсей* [18], *мусульманин* [5], *мусульманка* [5], *Мухамед* [18], *поганський* [4], *Соломон* [18]);

6) таїнства та елементи обряду (*візантійський обряд* [1], *вінчати* [24], *єпитимія* [18], *нехрещений* [1], *охрестити* [5], *подружжя* [9], *сповідь* [1, 3], *спокутувати* [3], *хрестини* [3, 7], *хреститель* [5, 20], *хрестити* [1], *хреститися* [18], *хрещений* [3], *хрещений батько* [20], *хрещені батьки* [1], *хрещеник* [20], *хрещениця* [20], *хрищення* [5]);

7) богослуження та їх частини (*амінь* [3], *благословення* [3], *богослужба* [25], *богослуження* [3, 25], *Літургія* [1, 25], *перехрестити* [5], *Служба Божа* [25], *херувимський* [3], *хреститися* [20]);

8) молитви, релігійні пісні (*коляда* [1, 2], *колядка* [6, 7], *„Многая літа”* [1], *„Нова радість стала”*[1], *псалом* [3], *церковний спів* [1]);

9) священні книги (*Біблія* [1, 3], *Євангеліє* [3, 5, 18, 24], *Коран* [3], *Псалтир* [3, 24]);

10) сакральні споруди та їх частини (*амвон* [3], *вівтар* [3, 24], *келія* [3], *лавра* [1, 18, 23], *мечеть* [5], *монастир* [1, 3, 5, 14], *по-церковному* [24], *собор* [1, 3, 5, 7, 18, 20, 22, 23, 24, 25], *храм* [3, 5, 7, 18, 20, 22, 24], *храм Божий* [26], *церква* [1, 2, 3, 5, 7, 20, 21, 23, 25, 26], *церковний* [7]);

11) предмети церковного вжитку (*єлей* [18], *ікона* [3, 7, 18, 20], *корогва* [24], *ладан* [3], *лампада* [3, 18], *образ* [18, 24], *хрест* [3, 6, 20], *чудотворна ікона* [20]);

12) духовенство, чини та звання в церковній ієрархії, інші учасники богослужень (*архидиякон* [3], *архиєпископ* [3, 9], *архиєрейський* [3], *архипастор* [3], *диякон* [18, 21], *єпископ* [3, 5, 18], *митрополит* [18, 21, 23], *митрополит Андрій Шептицький* [23], *монах* [3], *папа* [3], *патріарх* [3], *печерник* [3], *піп* [7], *пономар* [3], *протодиякон* [3], *протопресвітер* [3], *священик* [1, 5, 18, 20, 23], *семінарист* [23], *схимник* [3], *чернець* [3, 4, 21], *чернець-самітник* [6], *черниця* [14]);

13) структура церковної влади (*єпархія* [3], *митрополія* [3]);

14) одяг духовенства (*єпитрахиль* [18], *митра* [18], *ризи* [24]);

15) християнські привітання, які вживають під час свят (*„Воістину воскрес!”* [1, 2, 20], *„Слава Богу!”* [25], *„Славімо його!”* [1, 2], *„Христос воскрес!”* [1, 2, 15, 20], *„Христос рождається!”* [1, 2], *„Христос ся рождає!”* [1]);

16) фрази мовленнєвого етикету та вигуки, в складі яких є релігійна лексика (*„Бог з тобою!”* [18], *„Бог її знає”* [24], *„Боже мій!”* [18], *„Веселих свят!”* [1, 2], *„Господи!”* [18], *„Дай Бог здоров’я”* [24], *„Дай, Боже, щастя!”* [18], *„Не дай Бог!”* [1, 7], *„О Господи!”* [18], *„Смачної куті!”*[1, 2], *„Спаси Біг”* [25], *„Спаси, царице небесна!”* [18]);

17) сакральні пам’ятки України та світу (*Володимирський собор* [25], *Києво-Печерська лавра* [1, 2, 3, 6, 20], *Михайлівський Золотоверхий монастир* [1, 2], *монастир Святого Георгія* [3], *Монастир Святої Ірини* [3], *Печерська лавра* [20], *Реймський собор* [5], *Собор Святого Юра (Юрія)* [25], *Собор святої Софії* [1, 2, 5, 20], *Софійський собор* [2, 3, 5, 6, 20, 23, 25], *Софія* [23], *Софія Київська* [5], *Троїцька церква* [3], *храм Благовіщення* [3], *храм Святої Трійці* [3], *церква Святого Михайла* [25], *церква Успіння Пресвятої Богородиці* [1]);

18) демони та злі духи (*антихрист* [3], *диявол* [3], *нечиста сила* [4], *чорт* [3, 4]);

19) елементи народно-релігійної обрядовості (святкування, предмети побуту, пісні, страви) (*божник* [3, 18], *вертеп* [1], *голодна кутя* [7], *звичай* [7], *звіздоноша* [24], *колядник* [6, 7, 24], *колядування* [6], *колядувати* [1, 2, 6], *крашанка* [7, 20], *кутя* [1, 2, 7, 24], *паска* [2, 4, 7, 20], *писанка* [1, 7, 24], *пісний* [3, 7], *пісні страви* [7, 24], *різдвяний вертеп* [1], *різдвяний узвар* [7], *Старий Новий рік* [7], *щедрівка* [6, 7], *щедрувати* [6, 7]);

20) релігійні найменування, що стосуються часу (*григоріанський календар* [7], *рік до Христа* [25], *рік по Христі* [25], *століття після Різдва Христового* [1], *юліанський календар* [7]).

У проаналізованих дидактичних матеріалах для чужоземців ужито різноманітну лексику, що належить до багатьох підгруп тематичної групи „Релігія”.

Найчастотнішими (які функціонують у трьох і більше із розглянутих у цій статті виданнях) є такі лексеми на позначення релігійних понять: *благословенний, Бог, Божа Мати, Великдень, великодній, віра, „Воістину воскрес!”, воскреснути, Господь, духовний, Євангеліє, єпископ, Зелені свята, Зішестя Святого Духа, ікона, Ісус*

Христос, Києво-Печерська лавра, колядник, колядувати, кутя, лавра, митрополит, молитва, молитися, монастир, обряд, паска, Паска, Пасха, писанка, піст, посвячувати, релігійний, Різдво, Різдво Христове, святий, святковий, святкувати, свято, священик, собор, Софійський собор, храм, хрест, християнин, християнство, християнський, Христос, „Христос воскрес!", церква, чернець. Найвищу частотність мають лексеми: ***Бог, Великдень, Різдво (Христове), свято, собор, церква***, вжиті у понад третині з двадцяти підручників, які тут проаналізовано.

Розгляд корпусу підручників з української мови як чужої показав, що чужоземцям запропоновано для вивчення фактично лише одну з підтем тематичної групи релігійної лексики, а саме „Назви релігійних свят". Відтак у чужоземців може скластися помилкове враження про неглибокий, переважно ритуальний (зовнішній) характер релігійності української нації, пов'язаний лише з дотриманням різдвяних та великодніх обрядів і традицій.

Судячи з добору текстів та інших навчальних матеріалів, які презентують релігійну лексику в підручниках із української мови, українці постають як нація, яка начебто не має багатовікової глибокої релігійної практики, а згадує про релігію лише перед наближенням двох християнських свят – Різдва та Воскресіння Господнього – і зосереджена на зовнішніх атрибутах святкування: співі календарно-обрядових пісень (колядок, щедрівок та гаївок) і приготуванні відповідних страв (куті, узвару чи паски), а це уявлення дуже далеке від істини. Цілковито погоджуюся з думкою Оксани Ципердюк, яка слушно зауважує, що „про сакральні тексти треба згадувати не лише в час Різдвяних свят та Великодня. Їх можна й необхідно використовувати як ілюстративний матеріал на заняттях з української мови, вивчаючи будь-яку тему, оскільки релігійна література, з одного боку, володіє величезним виховним та пізнавальним потенціалом, а з іншого – є благодатним ґрунтом для вивчення різнорівневих мовних явищ" [19: 298].

Несистематизоване подання релігійної лексики, яке, на жаль, простежується в більшості підручників із української мови як чужої, не забезпечує потреби комунікативної спрямованості навчального матеріалу, адже відхід від упорядкування лексичного матеріалу за тематичним принципом і на основі сполучуваності ускладнює чужоземцям засвоєння лексики, поданої розрізнено, утруднює запам'ятовування й повторення раніше засвоєного, а це нерідко унеможливлює комунікацію на цю тему. У лінгводидактиці загальновизнаним є те, що принцип тематичної презентації лексики на заняттях із мови як чужої дає уявлення про функціонування слів у певній тематичній сфері й забезпечує порозуміння в конкретній комунікативній ситуації.

Загальновідомим є й те, що найбільшою складністю під час опанування чужої мови є вивчення і запам'ятовування різних можливих поєднань слів з іншими лексичними одиницями цієї мови, а тому, презентуючи лексику в межах певної тематичної групи й у відповідному контексті, можна з успіхом подати якомога більше прикладів лексичної та синтаксичної сполучуваності слів у ній. Адже людина, яка вивчає чужу мову, мусить не тільки засвоїти нові назви вже відомих їй понять, а й вивчити кількаслівні типові комбінації та найуживаніші звороти і фрази з цими словами, що, викликаючи тривалі міжслівні асоціації та асоціативні ланцюжки, значно спростить запам'ятовування. Це забезпечить не лише мовну рецепцію, а й продукцію, а відтак уможливить комунікацію.

Подання релігійної лексики поза вивченням її в межах тематичної групи й у відповідному контексті не забезпечує системності в засвоєнні лексики й не полегшує

опанування української мови як чужої. Релігійну лексику (як і лексику інших тематичних груп) у підручниках варто подавати таким чином: 1) вперше вона повинна з'явитися в списку слів до тексту, адже нову лексику вивчають найчастіше на текстовій основі; 2) потім чужоземці, читаючи текст, засвоюють ці нові слова; 3) далі нову лексику опрацьовують у вправах і мовленнєвих ситуаціях.

Отже, вивчення окремих тематичних груп лексики й словникового складу української мови на заняттях із чужоземцями не знайшло достатнього висвітлення в українській лінгводидактиці, тому потребує уваги українських методистів як у практичному, так і в теоретичному аспектах.

1. Белей О. Розмовляєте українською? Підручник української мови / Олег Белей. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006. – 188 s.
2. Белей О. О. Українська мова: практичний курс для поляків / О. О. Белей. – Львів : б.в., 2003. – 71 с.
3. Василенко В. Українська мова. Поглиблений практичний курс : у 2-х т. / Володимир Василенко. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001. – 598 s.
4. Выхованец И. Р. Изучаем украинский язык. Расширенный курс. Самоучитель / [под ред. В. М. Русановского] / И. Р. Выхованец, Е. А. Карпиловская, Н. Ф. Клименко. – Київ : Либідь, 1996. – 272 с.
5. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – Київ : Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 1997. – 244 с.
6. Жлуктенко Ю. А. Изучаем украинский язык. Самоучитель : учебн. пособ. / Ю. А. Жлуктенко, Е. А. Карпиловская, В. И. Ярмак [под ред. В. М. Русановского]. – Київ : Либідь, 1996. – 224 с.
7. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – Київ : Знання України, 2004. – 324 с.
8. Каспришин З. Сакральна лексика в курсі української мови для іноземців / Зоряна Каспришин, Людмила Федаш // Християнство й українська мова : матеріали наук. конф., Київ, 5-6 жовтня 2000 р. / [відп. ред. В. Німчук]. – Львів : Вид-во Львівської Богословської академії, 2000. – С. 190–193.
9. Лесів М. Шкільна граматика української мови / Михайло Лесів. – Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1995. – 176 s.
10. Мацюк З. Сакральна лексика як об'єкт вивчення в курсі української мови як іноземної / Зоряна Мацюк // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича : збірник наукових праць / [наук. ред. Бунчук Б. І.]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Вип. 506-508 : Слов'янська філологія. – С. 308-311.
11. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / [укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова]. – Київ : ІСДО, 1995. – 200 с.
12. Намакштанська І. Є. Добридень!: посібник з української мови в малюнках і мовленнєвих моделях / І. Є. Намакштанська. – Донецьк : Сталкер, 1998. – 416 с.
13. Процик І. Релігійна лексика в підручниках із української мови як чужої / Ірина Процик // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича : збірник наукових праць / [наук. ред. Бунчук Б. І.]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Вип. 506–508 : Слов'янська філологія. – С. 303– 307.
14. Станкевич Н. Морфологія сучасної української мови : зб. вправ / Ніна Станкевич. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997. – 112 s.
15. Терлак З. М. Украинский язык для начинающих / З. М. Терлак, А. А. Сербенская. – Львов : Свит, 1992. – 240 с.

16. Українська мова. Практичний курс для іноземців : посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів / [Бахтіярова Х. Ш., Лукашевич С. С., Майданюк І. З. та ін.]. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с.
17. Українсько-польський тематичний словник / [авт.-уклад. Януш Ріґер, Орися Демська-Кульчицька] – Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2007. – 704 с.
18. Фролова Т. Д. Українська мова за 26 днів : Українська для тих, хто її не вивчав: навч. посіб. / Т. Д. Фролова. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 304 с.
19. Ципердюк О. Вивчення релігійного стилю сучасної української літературної мови : методичний аспект / Оксана Ципердюк // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича : збірник наукових праць / [наук. ред. Бунчук Б. І.]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Вип. 506-508: Слов'янська філологія. – С. 293–302.
20. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів / Чистякова А. Б., Селіверстова Л. І., Лагута Т. М. – Харків : ХНУ ім. В. Каразіна, 2006. – 524 с.
21. Ющук И. Ф. Курс ускоренного обучения украинскому языку / И. Ф. Ющук. – Київ : Культурологічне МП „Боривітер", 1994. – 208 с.
22. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache / Svetlana Amir-Babenko. – Hamburg : Buske, 1999. – 304 s.
23. Curso del Idioma Ucranio. – Buenos Aires, б. р. в. – 254 s.
24. Huk I. Вивчаємо українську мову : podręcznik do nauki języka ukrainskiego / Irena Huk, Mirosława Kawecka. – Lublin : Wyd. KUL, 2003. – 220 s.
25. Humesky A. Modern Ukrainian / Assya Humesky. – Edmonton-Toronto : Canadian Institute of Ukrainian Studies, 1988. – 438 s.
26. Slavutych J. Manual da Língua Ucraniana / Jar Slavutych. – Curitiba : Centro Brasileiro de Estudos Ucranianos, 1976. – 118 s.

STUDYING RELIGIOUS VOCABULARY DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LANGUAGE

Iryna Protsyk

The article reveals the peculiarities of presenting religious vocabulary in Ukrainian linguo-didactics for foreigners. The functioning of lexemes denoting religious ideas in educational accessories and textbooks on Ukrainian as a foreign language is analyzed and the frequency of usage of this thematic group lexemes is shown.

Key words: religious vocabulary, thematic group, educational minimum, textbooks on Ukrainian as a foreign language, Ukrainian linguo-didactics for foreigners

ОБУЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ирина Процик

Описаны особенности представления религиозной лексики в украинской лингводидактике для иностранцев. Рассмотрено функционирование лексем на обозначение религиозных понятий в учебных минимумах, учебниках и пособиях по украинскому языку как иностранному, а также исследовано частотность использования лексем этой тематической группы.

Ключевые слова: религиозная лексика, тематическая группа, учебный минимум, учебник по украинскому языку как иностранному, украинская лингводидактика для иностранцев.

Стаття надійшла до редколегії 12.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’374

ЛЕКСИКА БДЖІЛЬНИЦТВА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ (НА МАТЕРІАЛІ НОМЕНА „МЕД”)

Галина Тимошик

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55

Систематизація та вивчення лексики сучасної української мови належить до сфери перманентно важливих завдань лінгводидактики. Мелісоніми презентують окремий фрагмент мовної дійсності, яка виявляє особливе світосприйняття та світорозуміння українців.

Ключові слова: лексика бджільництва, професійна лексика, професіоналізми, мелісонім.

Лексична система сучасних мов (в тому числі української) – „складна і різнопланова сукупність слів, що об’єднуються в певні ряди, групи, шари на основі тієї або ін(шої) спільності, подібності... і водночас розрізняються, протиставляються в межах цих угрупувань за вужчими диференц(ійними) ознаками” [25: 272]. Вона є доволі різноаспектним і динамічним утворенням порівняно з іншими мовними системами, тому її неможливо опанувати цілісно й одразу в достатньому для спілкування обсязі. Зважаючи на це, доречно вивчати лексичний пласт мови поетапно, переплітаючи окремі фрагменти в цілісну єдність. Вивчення лексики чужої мови „подібне до математичного променя: воно має свій початок, але не має кінця. Це можемо пояснити такими надзвичайними властивостями лексичного складу, як його неоглядність і багатократне дублювання у позначенні тих самих смислових ділянок” [12: 84].

Пізнання лексичного корпусу мови, яку вивчає чужоземець, вимагає не лише мобілізації усього інтелектуального потенціалу студента, а й витворення чіткої схеми, яка б допомогла не лише опанувати, а й зберегти опрацьований матеріал для активного використання у спілкуванні. Процес опанування лексичної системи мови, зважаючи на складність об’єкта вивчення, варто позбавити певної абстрактності, що передбачає нечітко регламентований спосіб вивчення (інакше кажучи, вивчення задля вивчення, яке позбавлене чітких схем, моделей, способів та мети пізнання). Адже лексику чужої мови опановують для того, щоб її „могли використовувати в процесі комунікативної діяльності цією мовою” [18: 74]. Вивчаючи лексичну систему чужої мови, студент повинен мати такі основні лексичні вміння: „1) вміння використовувати лексичні одиниці у формах та функціях, що їм властиві” [3: 329]; „2) вміння створювати лексичні поєднання слів, що не зустрічаються в мовленнєвому досвіді”; „3) вміння вибирати відповідно до ситуації лексичну одиницю з переліку тих, що їй протиставлені, чи близькі за значенням” [3: 330]. До переліку допоміжних лексичних умінь дослідники зараховують: „1) уміння усвідомлено використовувати лексичні знання” [3: 336]; „2) вміння створювати категорійні поняття на рівні

© Галина Тимошик, 2012

лексики" [3: 338]; „3) вміння лексичного перифразу" [3: 339]; „4) вміння оперативного пригадування слів" [3: 340].

Важливим сегментом лексичної системи мови є професійна лексика, яка презентує фрагмент мовної дійсності в координатах певного ремесла, професії. Номен „професіоналізм" – неоднозначний. Це, з одного боку, „слово або вислів, притаманні мові певної профес(ійної) групи", а з іншого – вони „називають емоційно забарвлені елементи, що виступають як розмовні синоніми-еквіваленти до стилістично індивідуальної профес(ійної) номенклатури чи слів-термінів і часто виходять за межі літ(ературної) норми" [25: 500].

Услід за традиційної інтерпретацією, вважатимемо професіоналізмами „слова і вирази уживані в певному професійному середовищі з метою детальнішого членування дійсності в сфері спец(іальних) інтересів" [25: 500]. Особливістю професіоналізмів є те, що вони часом „мають локальний характер і накладаються на тер(иторіально)-діал(ектні) відмінності в лексиці" [25: 500]. Професійна лексика може бути тісно пов'язана зі спеціальною термінологією, проте між ними є й відмінності: а) відсутність чіткої системи; б) стихійна поява та ін. [25: 500].

Мед диференціюємо за кількома критеріями, які дають змогу виділити:

1) різновиди меду: ***а) за територіальною ознакою***: „далекосхідний мед"; „башкирський мед"; „карпатський мед" [16: 177]; ***б) за місцем медозбору***: „лучний"; „лісовий" [16: 177]; ***в) за джерелом медозбору***: „збірний, поліфлорний мед"; „монофлорний мед" [4: 229]; „нектарний або квітковий мед" [16: 177]; „агрестний мед" [20: 219]; „бавовниковий мед"; „барбарисовий мед" [20: 220]; „білоакацієвий мед" [16: 177] / „мед з білої акації" [16: 188]; „будяковий мед" [20: 220]; „буркуновий мед" [16: 188]; „вербовий мед" [20: 221]; „вересовий мед" [16: 177]; „волошковий мед"; „гарбузовий мед"; „гірчичний мед"; „гісоповий мед" [20: 221]; „горобиновий мед"; „горошковий мед" [20: 222]; „гречаний мед" [16: 177]; „дудниковий мед"; „евкаліптовий мед" [20: 222]; „еспарцетовий мед" [16: 177]; „знітовий мед"; „кам'яний мед"; „каштановий мед" [20: 223]; „квітковий мед" [4: 228]; „кенафовий мед"; „кленовий мед" [20: 224]; „конюшиновий мед" [16: 177] / „конюшинний мед"; „коріандровий мед"; „кульбабовий мед" [20: 224]; „лавандовий мед"; „ластовневий мед" [20: 225]; „липовий мед" [16: 177]; „лопуховий мед" [20: 225]; „люцерновий мед" [16: 188]; „малиновий мед"; „маточковий мед" [20: 226]; „мед з лісової малини"; „мед з хаменерію (іван-чаю)"; „мед з плодових дерев" [16: 188]; „мед з плодових і ягідних соків" [16: 191]; „мед з квітів собачої кропиви" [20: 226]; „мелісовий мед"; „морковний мед"; „м'ятний мед"; „огірочниковий мед"; „ожиновий мед"; „осотовий мед" [20: 227]; „падевий мед" [4: 231], [20: 227]; „пастернаковий мед"; „помаранчевий мед" [20: 228]; „ріпаковий мед" [16: 177]; „резедовий мед"; „рододендровий мед"; „синяковий мед" [20: 229]; „солодконіжниковий мед" [20: 230]; „соняшниковий мед" [16: 177]; „тюльпановий мед"; „суріпицевий мед"; „тютюновий мед" [20: 230]; „фацелієвий мед"; „чорницевий мед"; „чингільний мед"; „шавлієвий мед"; „шандровий мед"; „яблуневий мед" [20: 231]; „збитий мед" [4: 238]; ***г) за особливостями використання та якістю***: „кормовий мед" [16: 181]; „товарний мед" [16: 183]; „свіжий мед" [4: 101]; „мед з дрібнозернистою кристалізацією" [4: 237]; „готовий мед" [4: 229]; „незапечатаний мед" [4: 229]; „радіоактивний мед" [20: 228]; ***д) за способом збирання, виготовлення меду***: „стільниковий мед" [4: 239]; „центрифугальний мед" [4: 239]; „секційний мед" [4: 240]; „відцентрований мед"; „пресований, самостічний, топлений мед" [16: 177]; „коріандровий мед" [16: 188]; „виготовлення мішаного (стільникового й відкачаного)

меду” [16: 190]; „мед, виготовлений штучним способом” [16: 191]; „мед вироблений бджолами” [16: 191]; „відкачаний мед” [4: 234]; „кристалізований, некристалізований мед” [4: 235]; „вироблення меду” [4: 229];

2) властивості меду: „в’язкість меду”; „водність меду” [16: 180] („водність палевого меду” [4: 231]); „клейкість меду”; „драглість меду”; „тягучість меду” [16: 180]; „гігроскопічність меду”; „аромат меду” [16: 182]; „зрілість меду” [16: 183], [4: 234] (див. „зрілий мед” [4: 233]); „натуральність меду” [16: 191]; „склад меду” [4: 229];

3) процес медозбору, його специфіка та інтенсивість: „медозбір” [10: 330]; „медозбір (весняний, літній, осінній” [4: 101] = „збір меду”[4: 139]; „час медозбору” [10: 330]; „відкачування меду” [4: 233]; „медогонка”; „інтенсивний медозбір”; „відкачування меду” [4: 234]; „медопродуктивність” [4: 100]; „падеві взятки” [4: 232]; „збивання меду” [4: 238]; „величина медозбору” [4: 117]; „тип медозбору” [4: 139]; „медоносна база” [4: 140];

4) процеси, що відбуваються з медом: „кристалізація меду крупнозернистa”; „кристалізація меду дрібнозернистa”; „кристалізація меду салоподібна”; „нагрівання меду”; „витримування меду” [16: 181]; „бродіння меду” [16: 182]; „відкачування меду” [16: 183]; „розпечатування меду” [16: 184]; „дозрівання меду” [16: 186]; „дозрівання меду” [4: 234]; „кристалізація меду” [4: 237]; „обробка меду” [4: 238]; „змішування різних сортів меду (купажування)” [4: 238]; „пастеризація (відкачаного) меду” [4: 238]; „промерзання меду” [4: 238];

5) джерела медозбору: „цвітіння медодаїв” [10: 330]; „медоносні рослини” [4: 100]; „основні медоноси” [4: 140]; „медоносні культури” [4: 101]; „кормові медоносні культури” [4: 103]; „олійні медоносні культури” [4: 108]; „ефіроолійні і лікарські медоноси” [4: 109]; „овочеві і баштанні медоносні культури” [4: 114]; „медоноси садів і ягідників” [4: 115]; „спеціальні медоноси” [4: 117]; „декоративні медоносні рослини” [4: 119]; „медоноси лісові” [4: 121]; „трав’янисті медоноси” [4: 125]; „медоноси сінокосів і пасовищ” [4: 126]; „медоносне різнотрав’я” [4: 128]; „отруйні медоносні рослини” [4: 133]; „медоносна база” [4: 134]; „кормово-медоносні культури” [4: 140]; „високопродуктивні медоноси”; „поукісні та поживні посіви медоносів” [4: 141]; „сидерально-медоносні культури” [4: 142]; „висока медоносність” [4: 143]; „медоносні сільськогосподарські культури”; „медоносні дерева, кущі” [4: 145];

6) тип бджіл, що збирають мед, та елемент їх будови: „медоносні бджоли” [4: 147]; „медовий зобик” [4: 229];

7) артефакти бджільництва: „медові рамки”; „медові стільники” [4: 234];

8) кількість меду: „запаси меду” [4: 135] = „медовий запас” [4: 137].

Лексика бджільництва функціонує в межах системи професійного мовлення та, зважаючи на важливість для побутового, культурного життя етносу, вийшла поза його межі. Зважаючи на обмежений обсяг статті, пропонуємо розглянути лексему „мед”, що позначає один із важливих продуктів життєдіяльності „Божої комахи”, у загальномовному контексті. Для означення одиниць цього пласту лексики пропонуємо термін „мелісонім” („☽♏♋●♓♦♦♋ ♒♊ 1) бджола” [13: 505] + □▭■□☽♋, ♦□♋ – „1) ім’я; прізвище, кличка” [13: 581]), який позначає усю сферу життєдіяльності бджоли. У сучасній терміносистемі широковживаний термін „зоонім” (пор. „фітонім”), що є дуалістичний за своєю природою: з одного боку, він належить до царини загальних назв і позначає представників тваринного світу (широко інтерпретуємо це поняття), з іншого – це пропріатема („Вид оніма. Власне

ім'я (кличка) тварини" [15: 59]. Автор „Словаря русской ономастической терминологии" Надія Подольська пропонує низку термінів, однак вважає, що „зооніміка ще недостатньо опрацьована сфера, щоб використати й виокремити всі ці терміни як самостійні. Серед запропонованих термінів ужито термін інсектоніми „імена комах" [15: 59]. Звичайно, запропонований номен придатний для пропріальних лексем, однак його виникнення і сфера вживання сприятимуть систематизації загальної лексики, що пов'язана зі сферою існування комах („інсект, -а, ч. Комаха [2: 499]). Вважаємо, що запропонований термін „мелісонім" об'єднує розлогу систему номенів, які позначають сферу, спосіб існування бджіл, їхні різновиди та ін.

Згідно з етимологічною довідкою, номен ***мед*** походить від „стсл. **медъ**; – псл. medъ «мед», род. в. medu (давня основа на -u); – лит. medu͡s, лтс. medus, прус. meddo «тс.», двн. metu «медовий напій», дінд. ma͡dhu «мед, медовий напій», ma͡dhuh, madhura͡h «солодкий приємний», ав. ma͡u- «мед, вино», гр. ❍♏͡❑◆ «хмільний напій», ❍♏❑◆͡⬩ «я п'яний», дірл. mid «медовий напій»; ієв. *medhu «мед, хмільний напій» [7: Т.3: 427]. На основі лексеми мед утворено зооном **відмідь** („стсл. **медвэдь**; – псл. medvědь, утворене з основ *medhu та ěd*, тобто «медоїд»; назва виникла як мисливський евфемізм або як вияв табу замість давньої назви шкідливої для бортників тварини ієв. ..., що збереглася в дінд. rksah, гр. ♋♒❒♏♦□♐, лат. ursus; зміна давнього показника u-основ (medu-) на приголосний в сприяла пізнішій деетимологізації первісного значення й пов'язуванню з vědati «знати», через що *медвэдь* часто сприймається як «тварина, що розуміється на меді»; укр. ведмідь... утворилося внаслідок метатези компонентів" [6: Т. 1: 344]).

У системі сучасної української мови лексема ***мед*** існує у двох значеннях: „1. Густа солодка маса, яку бджоли виробляють з нектару квітів. // Квітковий нектар, що його збирають бджоли; солодкий запах цього нектару // *перен*. Про що-небудь зовні приємне, хороше (слова, ставлення тощо), але здебільшого нещире. 2. Легкий хмільний напій, виготовлений з цієї солодкої маси" [2: 655]. У кожному з цих значення лексема має численні означення: „МЕД 1. **Солодка речовина, що виробляється бджолами.** ***Про колір, запах, смак, характер фізичного впливу*** та ін. *Ароматний, білий, бурштиновий, бурштинно-золотий, водянистий, гіркий, густий, духмяний, жовтий, загуслий, запашний, зацукрений, золотий, золотистий, золотисто-жовтий, іскристий, крупчастий, липкий, недобрий, нерозсичений, отруйний, пахучий, полиновий, прозорий, п'яний, рідкий, свіжий, світлий, скляний, солодкий, сонячний, сонячно-хмільний, сяйливий, темний, терпкуватий, тлустий, цілющий, чародійний, щільниковий, янтарний, ярий, ясний*... **Оригінальні епітети**. *Густопотокий, настоянно-загуслий, соняшно-хмельний, соняшно-ясний*... ♦[1] *Акацієвий, бджолиний, весняний, гірський, гречаний, квітковий, конюшиновий, лавандовий, липовий, луговий, натуральний, рожевий, соняшниковий, степовий, черемховий, щільниковий тощо*" [21: 195 – 196]; „2. **Хмільний напій із бджолиного меду.** *Відомий, добрий, міцний, пекучий, п'янкий, солодкий, старий, сторічний, хмільний, цілющий, чародійний, чудодійний, шипучий, ярий*." [21: 196].

Також похідні утворення від лексеми ***мед*** використовують для позначення: а) *аромату* („**АРОМАТ** ... ♦ ... *медяний*..." [21: 15]; „**ЗАПАХ** ... ♦ ... *медвяний*..." [21: 139]); б) *особливостей сприйняття, вражень, що виникають у процесі сприйняття*

[1] Епітети термінологічного характеру та означення розмовно-побутового стилю [21: 6].

(„**ВУСТА** ... ***Про враження, психологічне сприйняття; про вуста, що виражають почуття, стан, риси характеру людини***. ... *медові*...” [21: 73]; Див.: „...Твої уста – медовії / Мого життя неспокої / Чаклунний світ моїх очей / Безсоння всіх моїх ночей...” (*М. Мозговий*); „**ГОЛОС** ... ***Про голос, що виражає стан, настрій, риси характеру, психологічний склад*** та ін. ... *медовий*...” [21: 85]; „**ЗІРКА** ... ***Про враження, психологічне сприйняття***. ... *медова*... Медові зорі в небі прокидаються (*Л. Костенко*)” [21: 150]; „**ЛІТО** ... **Оригінальні епітети**. ... *медоцвітне*...” [21: 189]; „**ПОВІТРЯ** ... ***Про чистоту, приємне на запах повітря, що позитивно впливає***. ... *медове*...” [21: 255]; „**ПОСМІШКА (усмішка, усміх)** ... ***Про посмішку, що виражає почуття, настрій, стан, риси характеру людини***. ... *медяна*...” [21: 290]; „**РІКА (річка)** ... ♦ ... *медова* (мн.)...” [21: 281]; „**РОСА** ... ***Про колір, блиск*** тощо. ... *медяний*...” [21: 290]; „**СЛОВО** ... ***Про слово, вираз, що вказують на стан роздратування мовця, його ставлення до подій, що оцінюються***... *медоплинне*...” [21: 316 – 317]; „**СТЕП** ... **Оригінальні епітети**. ... *медоплинний*...” [21: 342]; „**ТІЛО** ... **Оригінальні епітети**. ... *медово-гараче*... Він [Григорій] брав Наталку на руки, ... пестив її медово-гаряче тіло і клявся у дикій своїй любові (*К. Мотрич*)” [21: 353]; „**ТРАВА** (Як правило, вживається у множині). ***Про висоту, густоту, колір, запах; про стан трави***... ... *медова*... Каміння вже встигло нагрітися й промінилося теплом – запах медових трав з гірким присмаком (*Вал. Шевчук*)” [21: 358 – 359]; „**УКРАЇНА** ... ... *медова*...” [21: 369]; „**ЦВІТ Квіти (пелюстки) на рослині в період цвітіння.** ***Про колір, запах, густоту; про враження, психологічне сприйняття***. ... *медовий*...” [21: 391]).

З апелятивом ***мед*** пов’язано численні похідні утворення, що виникли безпосередньо чи у процесі кількарівневих словотвірних модифікацій, а саме: „**медвя▭ний**, -а, -е, *поет*. Який має запах, смак меду”; „**медведеня▭**, -я▭ти, *с*., *діал*. Ведмежа”; „**медве▭дик**, -а, *ч*., *діал*. Ведмедик”; „**Медве▭диця**, -і, *ж*., *діал*. Ведмедиця”; „**медведя▭**, -яти, *с*., *діал*. Ведмежа”; „**Медве▭дячий**, а, е, *діал*. Ведмедячий”; „**медве▭жий**, -а, -е, *діал*. Ведмежий”; „**медвя▭но**, *поет*. Присл. до **медвя▭ний**”; „**меде▭ць**, -дцю, *ч*. Зменш.-пестл. до **мед**”; „**медни▭й**, -а▭, е▭, *діал*. Багатий медом. *Медний рік*”; „**медова▭р**, -а, *ч*. Особа, що займається медоварінням”; „**медоварі▭ння**, -я, *с*. Виготовлення меду (у 2 знач.)”; „**медова▭рний**, -а. -е. Стос. до медоваріння. *Медоварна справа*”; „**медова▭рня**, -і, *ж*. Приміщення з відповідним обладнанням для варіння меду (у 2 знач.)”; „**медо▭вий**, -а, -е. 1. Прикм. до **мед** 1. // Вигот. з меду; з медом, на меду // *у знач. ім*. **медо▭ве**, -вого, с. У феодальні часи – податок з медозбору (у 2 знач.). 2. Такий, як мед (про замах); духмяний. // Схожий кольором на мед; золотаво-жовтий. // Солодкий. Як мед. 3. *перен*. Занадто люб’язний. *Медові слова*...”; „**медо▭во**. Присл. до **медо▭вий**”; „**медогі▭нка**, -и., *ж*., *спец*. Машина для відкачування меду зі стільниками”; „**медозбі▭р**, -бо▭ру, *ч*. 1. Збір бджолами нектару з квітів. // Час такого збору. 2. Збір меду від бджіл; мед. Зібраний від бджіл”; „**медо▭к**, -дку▭, *ч*. Пестл. до мед”; „**медоно▭с**, -а, *ч*. Медоносна рослина”; „**медоно▭сний**, -а, -е. 1. Який виділяє під час цвітіння нектар, що його бджоли переробляють на мед. 2. Який виробляє мед”; „**медоно▭сність**, -ності, *ж*. Властивість за знач. **медоно▭сний**. // Те саме, що **медопродукти▭вність**. Медоносність квітки”; „**медопродукти▭вність**, -ності, *ж*. Вихід меду з певної площі насаджень, посівів і т. ін.” [2: 655]; „**медосо▭с**, -а, *ч*. Лісовий південних птах, що живиться здебільшого квітковим нектаром”; „**медосо▭совий**, -а, -е. Такий, що живиться нектаром, пилком квіток”; „**медосо▭сові**, -их, *ім*. Родина птахів ряду горобцеподібних, що живиться

нектаром, пилком квіток, комахами"; „**медоточи□вий**, -а, -е, *заст*. Облесливий, нудотно-солодкий"; „**медоточи□вість**, -вості, ж. Властивість за знач. **медоточи□вий**"; „**медоцві□т**, -у, *ч., поет*. Медовий цвіт. // Мед з цвіту" [2: 656]; „**медоцві□т** – медовий цвіт, мед з цвіту; типовий поетичний образ. *Нахилюсь над медоцвітом, Принесу його до хати, Будем з квітом первоцвітом Вік з тобою вікувати*" [8: 358]; „**медоцві□тний**, -а, -е, *поет*. Прикм. до **медоцві□т**"; „**медо□чок**, -чку, *ч*. Пестл. до **медо□к**"; „**медуни□ця**, -і, *ж., діал*. Медунка"; „**меду□нка**, -и, *ж*. Трав'яниста рослина родини шорстколистих із дрібними запашними квітами рожевого, фіолетового або синього кольору"; „**ме□дяни□й**, ме□дяна□, ме□дяне□, рідко. Те саме, що **медо□вий** 1, 2. **ме□дяна□ роса□ – солодкувата рідина, що виступає на листі й стеблах рослин унаслідок їх пошкодження"; „**медя□ни□к**, -яни□ка□, *ч*. Медовий коржик"; „**медяни□ця**, -і, *ж*. Шкідлива комаха, що висмоктує сік перев. з плодових дерев, пошкоджуючи їх"; „**медя□ничо□к**, -я□ничка□, *ч*. Зменш.-пестл. до **медя□ни□к**"; „**ме□дяно**. 1. Присл. до **ме□дяни□й** 2. 2. *перен., розм*. Легко і приємно; солодко" [2: 656]. У „Етимологічному словнику української мови" знаходимо: „**мед**, [*мід*] «мед», [*ме□дя*] (дит.) «мед; усе солодке», [*ме□дьо*] (дит.) «солодощі» Ме(льничук О. С.), [*меде□ць*] (зменш.), [*меди□зна*] «медовий напій» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*меді□вка*] «підсолоджена медом горілка (?); медвяна роса (солодка рідина, яку виділяють комахи; сорт солодких слив Ж(елехівський Є., Недільський С.); сорт солодких груш МСБГ (Матеріали до словника буковинських говірок)», *медівни□к* «медовий коржик», [*медови□к*], *медя□ни□к* «тс.», [*медівника□р*] «хто випікає медовики» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медівни□ця*] «посудина для меду; пилок з квітів» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медівце□*] (зменш.) «мед питний» ВеБ (Верхратський І.), [*медінки□*] «сорт солодких яблук» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медни□ця*] «посудина для меду» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медови□ця*] «медвяна роса» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медовчи□к*] «пасічник», [*меду□лька*] «солодка груша» ВеБ (Верхратський І.), [*меду□нка*] «тс.; ласкава жінка», [*меду□ха*] «солодка груша» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медя□нка*] «берестяний кошик для меду», [*мида□рка*] «посуд, у якому зберігають мед» МСБГ (Матеріали до словника буковинських говірок), [*міду□нка*] «ласкава жінка», *медвя□ний*, [*медівни□й*] «медовий» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медінн□ий*] «тс.» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*медни□й*] «медоносний», *медо□ви□й*, *ме□дяни□й*, [*медяни□шний*] «медяний», [*мідки□й*] «солодкий, як мед» Ж(елехівський Є., Недільський С.), [*меди□ти*] «заправляти медом» ВеУг (Верхратський І.), [*су□меда*] «сорт содолкого яблука» Нед (Желехівський Є., Недільський С.)..." [7: 427]

Лексема ***мед*** не утворює розлогого синонімічного ряду: „**МЕД** (густа солодка маса, яку бджоли виробляють з нектару), **МІД** *діал.*, **ЛИ□ПЕЦЬ** *діал*. (липовий). *Мудрої мови мед золотистий, липець пахучий нам до сподоби* (М. Драй-Хмара); — *Краще міду свіжого скуштуйте. У вас не такий мід* (В. Кучер)" [22: Т. 1: 816].

У системі прізвищевих найменувань сучасної української мови існують так звані „медові прізвища", які пов'язують „з видобуванням, збереженням, якістю та використанням меду" [14: 194]. Їх утворено на основі апелятива ***мед*** та його похідних, а саме: „**Мед**... Утв. семант. способом від апелятива *мед*..."; „**Ме□да**... Генетичне, утв. з форми род. відм. одн. від прізвиська *Мед* (див.) перв. словосполучення *син Меда*" [24: Т. 1: 673]; „**Меду□лич**... Патронімічне, утв. за допомогою суф. -ич від незасвідченого прізвиська *Медуля*; перв. значення – „син Медулі"; „**Меду□лька**...

Утв. семант. способом від діал. апелятива *медулька* (назва рослини) (?)"; „**Меду⌂н** ... Утв. за допомогою суф. -ун від апелятива *мед*..."; „**Медю⌂к** ... Патронімічне, утв. за допомогою суф. -'ук від прізвиська *Мед* (див.); перв. значення – „син Меда"..."; „**Медяни⌂к**... Утв. семант. способом від апелятива *медяник* (=медовий коржик)", „**Медя⌂нський**... Може, від топонімічне, утв. за допомогою суф. -ськ- від ойконіма Медяники (Пл.); вказувало на походження або місце проживання"; „**Медуше⌂вський**... Відтопонімічне, утв. за допомогою суф. -ськ- від ойконіма Медушів (Рв); вказувало на походження або місце проживання" [24: Т. 1: 674]. Також до цього переліку, вслід за Анатолієм Поповським, долучаємо прізвища, які, на думку вченого, мають „медове коріння", а саме: *Гниломедов, Загмеда, Замедянський, Збираймед, Зберимед, Кисломед, Медак, Медаченко, Медаковський. Медаківський, Медведська, Медведовський, Мєдвинський, Медведський, Медзвецький-Коваль, Медик, Медина, Мєдинський, Мединський, Медицький, Мединець, Медіковський, Медко, Медмеденко, Медняк, Медовар, Медовий, Медовик, Медолиз, Медяниця, Медуницька, Медчук, Медулич, Медунко, Медущак, Медущенко, Медюк, Медущак, Медуза, Медах, Медяний, Медянко, Медянка Медяниця, Меданська, Медаченко* та ін. [14: 194]. Згідно з народною етимологією, яка, безперечно, не може бути переконливим аргументом для дослідника, до „медових" відносять прізвищеву назву *Мідяний* (діал. *мід*). Проте, на думку Юліана Редька, це прізвище „утв. семант. способом від прикметника *мідяний*", тобто виготовлений з міді [24: Т. 1: 696].

У лексичні системі сучасних мов (у тому числі й української) існує фразеологізм ***медовий місяць*** (а) перша пора подружнього життя; б) (*чого, ірон.*) щасливий початок чого-небудь, найкраща пора в чомусь" [2: 655]; „***медо⌂вий мі⌂сяць = медо⌂ві дні*** – перша пора подружнього життя" [8: 358]). За тлумаченнями одних дослідників, цей вислів є запозиченим і „походить з філософського роману Вольтера «Задіг, або Доля» (1747), у третьому розділі якого сказано: «Задіг переконався, що перший місяць шлюбу, як він описаний у книзі Зенд, є медовим місяцем, а другий – полинним місяцем». М. С. і М. Г. Ашукіни висловлюють припущення, що цей вислів споріднений з аналогічним висловом східного фольклору. „У переносному значенні – початковий період якогось явища чи події, коли ще не виявилися їхні негативні риси. / *Медовий місяць* Стадницького затягнувся для лісовиків на кілька років (М.Стельмах. Хліб і сіль)" [9: 161]. Згідно з іншою інтерпретацією, ця назва пов'язана з певною традицією використання медового продукту українцями. Василь Скуратівський зазначає: „Сучасні дослідники вважають, що вислів походить від щасливого інтимного життя молодят. Якась частка істини в цьому, звичайно, є. Але первісно цей період називався „медовим" тому, що було за непорушний звичай щовечора ставити біля молодої пари, коли вона лягала спати, кухоль розведеного з водою меду. Робилося це насамперед з практичною метою. Як правило, на цей період здебільшого припадає перша вагітність молодої жінки. Цим, власне, й зумовлювався звичай вживати майбутній матері медову ситу, котра позитивно впливає на загальний стан організму і зачаття" [20: 273]. Усюдипроникність меду репрезентовано у структурі висловлювання: „Мед пролізе туди, куди навіть вода не протече" [20: 308].

Апелятив ***мед*** уживають у структурі численних порівнянь та фразеологічних зворотів, паремій, де він позначає:

а) щось дуже приємне, бажане чого усі прагнуть або те, що згодом стало приємним, бажаним: „**Злітають сі як мухи до меду**. Львів. Збираються, приваблені чимось добрим"; „**Ідуть як мухи до меду**. Львів. Збираються, приваблені чимось

добрим" [23: 98]; „**Кортить як меду полизати**. Львів. Дуже хочеться" [23: 90]; „**Ласий як ведмідь до меду**. Дуже падкий, охочий" [23: 20]; „**Летять як мухи до меду**. Львів. Збираються, приваблені чимось добрим" [23: 98]; „**Кортить як меду лизнути**. Львів. Дуже хочеться" [23: 90]; „**Летить як пчола до меду.** Львів. Нестримно прагне" [23: 124]; „**Липне як муха до меду**. Полт., Терн. Горнеться, тулиться"; „**Льне як муха до меду**. Горнеться, тулиться" [23: 98]; „**Припав до смаку як муха до меду**. Дуже сподобалося що-небудь" [23: 139]; „а) Влип, як муха в мед...; б) Липне до мене, як муха до меду...; Липне до мене, як муха до меду, а риба до леду...; в) Липне, як муха до меду...; е) Прилипли, як мухи до меду..." [28: 182]; „а) Злітаються, як мухи до меду...; ... як мухи на мед...; б) Летить, як муха до меду...; ... як пчола до меду...; в) Летять, як бджоли до меду...; як мухи на мед..." [28: 184]; „Ідуть, як мухи до меду" [28: 173]; „**Пристав як бджола до меду**. Жадібно допався до чого-небудь" [23: 14]; „**Як медом по губах**. Про що-небудь приємне." [23: 90]; „**лет**і**ти / полет**і**ти (налет**і**ти** *і т. ін.*)**, як му**х**и на мед**. Охоче поспішати куди-небудь з намірами одержати задоволення, насолоду і т. ін. (про багатьох). *Летять, як мухи на мед (Укр. присл.); Курити хочеться. Кращої нагоди не вигадаєш. Налетять, як мухи на мед* (Літ. Укр.)" [29: Т. 1: 421]; „**як (кол**и**) мед, то й ло**ж**кою**. Уживається для вираження надмірного прагнення до чогось, як вияв надмірності в чому-небудь; занадто. – *Добре й без хомутів. Не все разом. На перший раз буде й цього. Як мед, то й ложкою, – примовив отець Харитін* (Н.-Лев.); *Що се виходить, «коли мед, то й ложкою», але я маю до кого вдатись і сподіваюсь, що ви мені вибачите мою напасність* (Л. Укр.)" [23: Т. 1: 481]; „**медо**в**ий мі**с**яць.** 1. *перев. у кого, чий*. Початок подружнього життя. *Пан Купа з Роксоланою побралися недавно, - тривав іще... медовий місяць* (Ільч.); – *А то б поїхали* [додому]? *Весело кинув Зінько. – Як не кажіть, а місяць у вас* [Катрі та Павла] *медовий...* (Кучер). // *Приємний, радісний і т. ін. період у житті кого-небудь. – Ти дуже радів,.. що життя твоє родинне – суцільний медовий місяць, аж поки тонкогнучкостанна жіночка не зробила тебе рогатим* (Кол.); – *Настав тоді* [після смерті батька] *Нокентієві медовий місяць. Як вечір, так він і в хату, а собака* (Збан.). / 2. *чого*. Період розквіту, найкраща пора чого-небудь. – *Маємо медовий місяць українства, панно Софіє, га? – Грушевський молодецьки підморгнув до секретарки* (Смолич); *Газет і журналів у медові місяці гетьманського захоплення владою було, мабуть, не менш, ніж у столиці світу – Парижі* (Григ.)" [23: Т. 1: 497]; „**медо**в**і дні** *чого, жарт*. Щасливий час, найкраща пора в чомусь. *Хлопці саме переживали свої медові три дні, три дні розгульної волі, що їх діставали від «хазяїна» кожного разу після того, як приводили важливого «язика»* (Гончар)" [23: Т. 1: 251]; „**як (мов, ні**б**и** *і т. ін.*) **ме**д**ом по губа**х *кому*. Дуже приємне що-небудь комусь. – *Що ж говорити?.. Розпланова дуже добре. Мені такий варіант просто як медом по губах* (Добр.); – *Яке ж тут кепкування? Хіба я неправду говорив? Тим більше, що Якиму Івановичу все це мов медом по губах. Для чого ж позбавляти людину того, що її так тішить?* (Збан.). Пор.: **як са**л**ом по губа**х. Синонім: **як ма**с**лом по душі**." [23: Т. 1: 482]; „На мід, не на жовч, люде мух ловлять" [27: 169]; „Допався, як муха до меду" [27: 237]; „**як ме**д**у полиза**т**и**. Щось дуже принадне, бажане. *Балакали ми, балакали, і чим більше товкли про той Борислав, тим він кращим, понадливішим здавався. Ну, просто так, як меду полизати!* (Фр.)" [29: Т. 2: 669]; „**як (мов, ні**б**и** *і т. ін.*) **му**х**а до меду**, *з сл.* припасти, присмоктатися *і т. ін.* Жадібно, без почуття міри, дуже і т. ін. *Припав до води, як муха до меду* (Укр. присл.). Синоніми: **як віл до бра**г**и**; **як Марти**н **до ми**л**а**" [29: Т. 1: 514];

„**ли□пнути, (мов, ні□би** *і т. ін.*) **бджо□ли (му□хи) до ме□ду** *до кого – чого*. Виявляти свою приязнь до когось, великий інтерес до чого-небудь. *За його довгі, рівні чорні брови, карі очі та темно-червоні уста дівчата липли до його [нього], як бджоли до меду* (Н.-Лев.); *Цікаві панночки посаг розглядають... Інша як побачить що, – хусточку чи сукню яку, – аж очі заплющить: так її за серце і вхопить. Так вони і липнуть як мухи до меду!* (Вовчок); *На вечорниці почала ходити* [Оленка]. *Парубки липли до неї, як мухи до меду* (Іваничук)" [29: Т. 1: 424]; „Хочеться, як меду" [20: 307]; „Добрався, як ведмідь до меду" [28: 165]; „Допався, як муха до меду... як циган до меду" [28: 166]; „Як вели медведя до меду, то вуха урвали; а як тягнули од меду, то урвали и хвіст" [27: 130]; „Всі ласі до жінок, як до меду доброго" [28: 291]; „За бджоли не скажу, а мед солодкий" [18: 302]; „У чужу жінку чорт меду додав" [20: 309]; „Посипались жінки, неначе мухи до меду" [28: 363]. В іронічному контексті фразеологізм може позначати несприятливі обставини, що виникла через надмірні бажання мовця, як-от: „**лі□зти на мед**, *ірон*. Піддаватися на обман, спокусу. – *Ти диви! Ще тройко! І пані з ними. Ну просто самі лізуть на мед! – вигукнуло одразу кілька жовнірів, одступаючи, щоб дати нашій хурі проїхати ближче до ганку* (Досв.) " [29: Т. 1: 438]; „**скуштува□ти ме□ду**, якого, ірон. Зазнати чого-небудь (звичайно неприємного) на власному досвіді, відчути щось самому. – *По правді сказати, умирати я не вмирав... Ну, та це пусте – спробувати можна. – Тим паче, - додав сивий дід, – що доведеться тільки раз на віку скуштувати того меду!* (Стар.)" [29: Т. 2: 822]; „Оце наївся меду" [27: 204]; „Солодкий медок, та ба!" [27: 506]; „Медок солодок, а язичок дере" [27: 506]; „б) І мід має їдь..." [18: 302]; „І медок солодок, а язичок дере" [18: 302]; „І на меду найдеш біду" [18: 302]; „Їж мед, а бережись жала" [18: 302]; „Мед солодкий, але бджоли жалять" [18: 302]; „Помастили губи медом, а облизати не дали" [18: 303]; „Так би заснув, як меду лизнув" [20: 307]; „а) Аби мед, а мухи налізуть...; б) Аби мед, а мухи знайдуться...; в) Аби мед, а мухи будуть...; г) Де мед, то там і мухи..." [18: 302]. Особливого смислового наповнення набувають паремії, де мед ідентифікують з поняттями «родини», «міри»; „Мед з рідного дому найсолодший"; „Солодшим од меду може бути тільки сон"; „Повіки склеювалися, ніби їх хтось змастив густо медом" [20: 307]; „Якщо не в міру, то і мед в гіркоту" [20: 309] „З чужих рук і мед гіркий, а в своїх і гірке – мед" [20: 310].

Непомірні сподівання та прагнення відтворено у таких фраземах: „З пальця меду не добудешся... не давицця" [27: 253]; „З пальця меду не добудеш" [18: 302]; „Солодкий мед, але пальців не обгризти" [27: 258]; „На ложку меду більше мух зловиться, як на бочку оцту" [18: 303]; „Пада муха на мед, не на воду" [20: 307] „Надіявся дід на мід, та води не пив... та й без вечері ліг спати" [27: 267]. Доволі бажаними можуть бути й шкідливі звички людини: „Він до тої горілки, як мухи до меду" [28: 53]; „Дали полизати меду через шкло" [18: 302]; „Помастив му медом під ніс" [28: 268]; „Торік їв мед, а сьогодні облизується" [20: 306]. „Якщо хочуть підтвердити гарні сполуки, то, – зазначає Василь Скуратівський, – кажуть, що «Медом води не попсуєш» чи «З медом і долото проковтнеш»; коли ж наголошують на чиємусь мужньому вчинкові, неодмінно приповідкують: «Думка воду п'є, а одвага – мед» або «Мед п'є, або кайдани тре» і, нарешті, підсилюючи суспільне значення цього продукту, ствердять, що «Солодшим од меду може бути тільки сон»... «Мед од ста хвороб» чи «В міру медом угостили – набрався розуму й сили» (щоправда, тут мед ідентифікується як ліки й напій-трунок)" [19: 97];

б) процес спілкування (репрезентує похвалу (лестощі), лагідну мову чи їх сприйняття): „**Говорить як медом мастить**. Львів. Підлещується, говорить

приємно ”; „**Хвалить як би медом мастив**. Захвалює, улещує.” [23: 90]; „**медо□ві слова□ (розмо□ви, ре□чі)**. Облесливе обіцяння. [Полковник:] *Медові твої речі, та, мабуть, не нашим губам ними ласувати...* (Кроп.)” [29: Т. 2: 827]; „**з ме□дом на вуста□х**. Який нещиро говорить комусь приємні речі; облесливий, нещирий. *Завідуючий був старий лис, з медом на вустах, якого, проте, радили мені стерегтися* (Вас.)” [29: Т. 1: 481]; „**з ме□дом та ма□ком**, з сл. промо□вити, сказа□ти *і т. ін*. Облесливо, нещиро і т. ін. – *І чого б пак нам гніватись? Я оце стояла в церкві, та все про те думала. Правда моя, Парасю? – промовила аж з медом та маком* (Н.-Лев.)” [29: Т. 1: 482]; „**ма□зати ме□дом [по губа□х]** *кого*. 1. Говорити комусь що-небудь приємне (перев. з корисливою метою). *Краще говорити людині гірку правду, ніж мазати медом по губах...* мазну□ти ме□дом по губі□. – *Життя солодкого бажаю Я всім так саме, як собі, І через те вас поспішаю Мазнути медо по губі* (Сам.). 2. Викликати в кого-небудь почуття задоволення, радості, втіхи (перев. похвалою, лестощами і т. ін.); бути приємним комусь. *Він* [дядько] *осаджує біля мене лошат і киває на них бровами й вусищами. – Ну, як?! – Змії! – кажу лише одне слово. Моя відповідь медом маже дядька Миколу* (Стельмах)” [29: Т. 1: 459]; „**ма□зати ме□дом ре□чі (слова□** *і т. ін*.**),** *зневажл*. Говорити облесливо, нещиро; підлещуватися до когось. *Там пан-гетьман по сто рублів дає Пройдисвіту, що речі медом маже* (Гл.). **ма□зати медко□м та по півслівця□.** *А вже він* [наклепник] *з другими раду торкоче, Маже медком та по півслівця* (Мал..). Антонім: **пуска□ти шпи□льку**.” [29: Т. 1: 459]; „**облива□ти / обли□ти соло□дким ме□дом** *кого*. Говорити щось дуже приємне кому-небудь; улещувати. *Мелашка прийшла додому, і свекруха справдила своє слово: ... вона знов облила Мелашку солодким медом* (Н.-Лев.)” [29: Т. 2: 569]; „**як (мов, ні□би** *і т. ін*.**) ме□дом (са□лом) [по губа□х] масти□ти (ма□зати)**. 1. Говорити улесливо, нещиро. – *Чи дозволите? – і далі неначе салом по моїх губах мастить* (Гуц.). 2. *з сл*. каза□ти, говори□ти, відповіда□ти *і т. ін*. Улесливо, угідливо. *Гарно, хитро каже баба, По губах мов медом маже, – Тому заськи, тома на... Угадайте ж, хто вона?* (Гл.); *Говорить Одарка, як медом мастить, що не слово – то медяник* (Гуц.)” [29: Т. 1: 466]; „**як (мов, ні□би** *і т. ін*.**) ме□дом по губах мазну□ли** *кого*. Щось почуте викликало в когось почуття задоволення, радості, втіхи і т. ін.; комусь приємно. *Набравшись сміливості, Ольга гукнула: – Чого це ви, молодий чоловіче, так швидко ретирувались?.. Знайте, що жінки не терплять неуваги до себе. Кіндрата наче медом по губах мазнули* (Іщук)” [29: Т. 1: 459]; „Хвалить, як би медом мастив” [27: 340]; „Говорить, як медом мастить” [28: 129]; „Слова, як медок, діла, як полин” [28: 142]; „На язиці мід, а в думці лід” [20: 309]; „Хвалить, якби медом мастить... як медом мастить” [28: 143]; „Вашими устами то тільки мед пити!” [18: 302]; „Брехати, як меду полизати” [20: 309]; „Каже улесливо, з гречаним медком у голосі” [20: 310]; „Говорила, немов мед пила” [20: 307]; „З коханою наговорився, як меду напився” [20: 307]; „Не маєш грошей в гаманці – май хоч мед на язиці” [20: 310]; „Так каже, як медом маже” [20: 307]. До цієї групи долучаємо прислів’я, які репрезентують різноаспектні комунікативні здібності людини: „Слова (вуста) твої медоточиві” [20: 310]; „Слова, як мед, а діла, полинь” [20: 310]; „Не той друг, хто медом мастить (маже), а хто правду каже” [20: 309]; „У неї голос, як у меду викупаний” [20: 307]. Апелятив мед використовують для позначення ласкавого мовлення (іронічне – солодкий мед = лагідна мова): „...Обізвався козак на солодкім меду / Гуляй, гуляй, дівчинонько, я додому одведу...” (*Нар. пісня*). Також до цієї групи належать конструкції, які відображають відповідність мовленого справжньому стану речей:

„Якщо на язиці мед, то і на думці мед” [20: 306]; „На язиці мід, а під язиком лід” [27: 168];

в) несприятливі / сприятливі обставини (достаток): „**Вдав як циган з медом**. Ів.-Фр. Сам собі нашукав біди.” [23: 158]; „**як мед пи□ти,** *з сл.* жи□ти. Дуже добре, в достатках, заможно. *Землю оре* [Іван], *добро складає. Мотря порядкує з свекрухою в хаті. Живуть, як мед п’ють* (Мирний)” [29: Т. 2: 628]; „**медо□ві[ї] та моло□чні[ї] рі□ки,** *нар.-поет*. Повний достаток. *Україна – це тихії води і ясні зорі, зелені сади, білі хати, лани золотої пшениці, медовії та молочнії ріки* (Вас.)” [29: Т. 2: 739]; „***медо□ві[ї] та моло□чні[ї] рі□ки*** – надзвичайний, часом лише бажаний достаток” [8: 358]; „**[і] хлі□бом (ме□дом, цу□кром** *і т. ін.***) не году□й** кого. Нічого більше не треба комусь; хто-небудь дуже задоволений чимсь. Його хлібом не годуй (Полт.)...” [29: Т. 1: 180]; „**не з ме□дом** *кому і без додатка*. 1. Нелегко, погано і т. ін. комусь живеться. *Поневіряється* [Марія] *десь бідна, у наймах, і їй не з медом*... (Коцюб.); – *Погано там? – Не з медом* (Стельмах); *Ой, видно, там їй* [Варці] *не з медом у того Манжоса, та хіба признається тепер*? (Гуц.) Пор.: **не мед**. Синоніми: **не з ма□ком; ні мед ні кутя□.** 2. *з дієсл.* живе□ться, дово□диться *і т. ін*. Скрутно, тяжко і т. ін. комусь. [Ларивон] Скрізь, виходить, бідноті не з медом живеться? (Кроп.); – Синові не з медом доводиться, а оно й сюди не гудяти приїхав (Дн. Чайка); – А ви ж у монастирі були, – озвалася Ольга. – Був, та прогнали мене, старий став. Не з медом було мені холопові монастирському (Хижняк)... Синонім: **з ли□хом**”[29: Т. 1: 482]; „**як (мов, ні□би** *і т. ін.***) у меду□,** *перев. з дієсл*. В достатках, у розкошах. *Ой, багато злота в Царгороді! Козаки були там, мов в меду*... (Сос.)” [29: Т. 1: 482]; „Медок соло□док, а патока й п□отім” [27: 340]; „Одна рука в меду, а друга в патоці” [20: 308]; „Меду не давай” [28: 252]; „Краще воду пити та в злагоді жити, ніж мед їсти та один одного гризти” [20: 310]; „Не всьо медок, що солодке” [20: 308]

г) характеристика перебігу подій, виконання намірів; дії, що є успішними чи ні: „**Як по меду**. Львів. Легко, добре виходить. ” [23: 90]; „[і] **не замани□ти калаче□м (ме□дом, добро□м** *і т. ін.***)** *кого і без додатка*. Не звабити, не спокусити кого-небудь ніякими принадами... *Знелюднів торг, баричам нічого робити, покупців тепер і медом не заманиш* (Хижняк). Антоніми: **не ви□курити і ла□даном; і калаче□м не ви□маниш**.” [29: Т. 1: 312]; „**вхопи□ти (захопи□ти) ши□лом (***рідко* **на ши□ло) па□токи (ме□ду)**. Зазнати невдачі... *– Та що, Велесичу, – озвався тихо князь Святослав, – вхопили шилом меду?* (Шевчук)” [29: Т. 1: 165]; „**хоч ме□дом масти□** *кого*. Уживається при протиставленні в знач.: як не догоджай комусь, як не задовільняй чиїсь бажання (а результат буде протилежний). *Масти хлопа хоч медом, він вкусить, наче гадюка* (Коцюб.); – *Покривав декого, думав покаються, та мужика хоч медом масти, а він вкусить* (Стельмах) [29: Т. 1: 466]; „**вли□ти в бо□чку ме□ду (в мед) ло□жку дьо□гтю**. Зіпсувати що-небудь якоюсь незначною, але неприємною дрібницею. *Зла людина не може не влити в бочку меду ложку дьогтю*” [29: Т. 1: 137]; „... ложка дьогтю бочку меду запаскудить” [20: 310]; „**да□ти ме□ду** *кому, жарт*. Ужалити (про бджолу, осу, джмеля). – *Он сьогодні Іван підодрав уранці джмеля, так він йому меду й дав* (Мирний)” [29: Т. 1: 222]; „**додава□ти / дода□ти куті□ ме□ду.** Підсилювати яке-небудь враження, підбурювати кого-небудь. – *А задирливий* [о. Артемій], *а запопадний, крий боже! І до княгині підскочить, і до пана підплигне! – додавав писар куті меду* (Н.-Лев.)” [29: Т. 1: 257]; „**передава□ти / переда□ти куті□ ме□ду**. Перевищувати норму, міру в чому-небудь, перебільшити що-небудь.

Правда, ліпше, щоб ти не їхала нікуди на свята, тільки не треба ж і в Петербурзі «передавати куті меду» з роботою (Л. Укр..); *– Ні, це вже Василь Васильович передав куті меду, – потупився Сагайдак і ніяково почав підбирати з лоба настовбурченого чуба. – Який я науковець?* (Добр.)... Синоніми: **перебира□ти че□рез мі□ру** (в 1 знач.); **взя□ти че□рез край; взя□ти ли□шку; перехо□дити межу□** (в 2 знач.)." [29: Т. 2: 616]; „Як по міді пішов" [27: 581]; „а) Додати куті меду...; б) Передав куті меду...; в) Передати куті меду..." [28: 239]; „Дітей годувати – не меду лизати" [20: 310] „Дітей годувати – не меду лизати" [20: 310]; „Солодок медок, та на шажку в роток" [27: 506]; „Пішов з мазницею по мед" [18: 303], де „**мазни□ця**, -і, ж. Посуд для дьогтю" [2: 636];

д) особлистості характеру, вдачі особистості: „**Наносив як мухи меду.** Львів. Про дбайливу, хазяйновиту людину" [23: 98]; [28: 187]; ; „**Як муха до меду.** Львів. Дуже ласий." [23: 99]; „**уку□сить і ме□ду дасть**. Нещирий, фальшивий у своїх вчинках, словах. *– Та й та гарна! То єхидна-лисиця, укусе й меду не дасть, – прикро, гидливо якось одказала Параска* (Мирний)" [29: Т. 2: 913]; „Він и укусит, и меду дасть" [27: 168]; „І укусит, і загоїть, і меду дасть" [18: 302]; „Ледаякого бортника и мед ледачим пахне" [27: 328]; „Ледачого бортника і мед ледачим пахне..." [18: 302]; „Ти ёго медом масти, а він дяблем воня" [27: 344]; „Добрий, як з медом" [28: 95]; „Такий добрий, як мід з цукром" [28: 95]; „Нашого Івана наче хтось медом помазав" [20: 306]; „Солодкий, як мед, а гіркий, як полин" [28: 57]; „Охочий до діла, як до ярма, а до зла, як до меду" [20: 309]; „Хто стає медом, того мухи злижуть" [18: 303]; „Не будь солодкий, бо мухи з'їдять" [20: 310]; „Такий, як крадений мед гіркий" [20: 310]. Прислів'я „Захотіли в жука та меду!" [27: 231], „Захотів від бика молока, а від жука – меду" [20: 310] позначають нереальні сподівання щодо особистості, очікування того, чого вона не зможе чи не схоче здійснити. „Бодай тобі кіт меду наносив" [20: 310];

е) власне смакові властивості: „**Добрий як з медом**. Дуже смачний" [23: 90]; „Годі з медом і язик з'їсти" [18: 302]; „Можна з медом і язик з'їсти" [20: 308]; та ***процес споживання їжі***: „**Допався як муха до меду**. Черніг. Дуже жадібно їсть або п'є" [23: 97]; „**Допався як циган до меду**. Дуже жадібно їсть або п'є" [23: 159]; „Припав до смаку, як муха до меду" [27: 244]; „а) Припав му до смаку, як муха до меду...; б) Припадає до води, як муха до меду..." [28: 194];

є) означення психологічного стану особистості: „**не мед** *кому і без додатка*. Кому-небудь тяжко, погано і т. ін. *Озлобилась шляхта, бачить, що не мед, офіцеру в п'ятки проситься душа* (Мал.). Пор.: **не з ме□дом** (у 1 знач.). Синоніми: **не з ма□ком; ні мед ні кутя□**" [29: Т. 1: 481]; „**ні мед ні кутя** *кому і без додатка*. Кому-небудь тяжко, погано і т. ін. – Дядька під корінь війна підрубала. А коли підрубала, значить, селянське господарство, то тут тобі й робочому ні мед ні кутя, і тим, що ото пишуть та на рахівницях клацають (Збан.). Синоніми: **не з ма□ком; не мед; не з ме□дом**" [29: Т. 1: 481]; „Мені не з медом", „Та йому не мед" [20: 307];

ж) характеристика зовнішності: „Гарна, як мед з маком" [20: 306]; „Обличчя заблищало мов корж, змащений медом" [20: 307];

з) характеристика процесу переміщення: „**Ідуть неначе в мед**. Житом., Київ. Дуже повільно рухаються" [23: 90] / „Їдуть, неначе в мед" [28: 177]; „Йому піти, як меду лизнути" [28: 173];

и) взаємозв'язок, спорідненість явищ, речей та ін.: „Де квітка, то там і мед" [20: 307]; „а) Де квітка, то там і мед...; б) Де цвіток, там медок..." [18: 30]; „Мед і гречка – брат і сестра" [18: 302].

„В архаїчних міфологічних системах різних народів світу, – пише Уляна Мовна, – мед фігурував як ритуальний символ з широким семантичним спектром” [11: 93]. У звичаєво-обрядовій системі українців лексика бджільництва займає особливе місце („медок у роток, а вощу у церкву” [27: 543]). „Але найчастіше використовували мед в різдвяно-новорічних обрядах” [20: 239] і не лише. Його вживали й в інших випадках, а саме: „Коли народжувалася дитина, його додавали до першої купелі. Теплою ситою годували не тільки немовлят, але й породільниць – „щоб сили відновились і молоко в матері прибувало”. Коли ж помирала людина, то робили обов’язкову ритуальну поминальну страву – коливо (канун), яке первинно називали „мед”” [20: 236].

Мед у давній культурі українців був особливо цінним продуктом, адже: „якщо хтось позичав гроші або якусь важливу річ у сусіда чи родича, то давав своєрідну клятву – «Ставлю на мед», «Роблю заставу на мед»” [19: 49]. „М(ед) посідав важливе місце у святкуванні календарних урочистостей – різдвяних (М(ед) і кутя з медом на Святий і Щедрий вечір, обходи господарства з М(едом), дівочі ворожіння), великодніх (приворожування парубків М(едом), посвячення М(еду) у церквах) та ін. (освячення меду на Маковія, Спаса, андріївська калита з М(едом), зажинкові „учти з М(едом)”. Знакова функція М(еду) яскраво виявлялась і в сімейних обрядах – народинах (М(ед) у першій купелі немовляти, на хрестинах), весільному дійстві під час заручин, заводин, вінкоплетин, вінчання (зустрічі молодих хлібом-М(едом), або самим М(медом)), весільного бенкету тощо, де він символізував солодкість подружнього життя й ідею родючості, здоров’я та багатства” [10: 331]. „На 30 квітня, – зазначає Василь Скуратівський, – припадає невеличке, але вельми пошанівне святце серед пасічників – святого Зосима. Він, як відомо, вважався покровителем бджіл... Фіналом пасічницького сезону, звичайно ж, був перший Спас, якого в народі називали «медовим», що припадає на 19 серпня” [19: 48].

У другому значенні лексему **мед** використовують для найменування напою (безалкогольного („**сита** = **сити**ця – мед, розведений водою, або медовий відвар на воді; здавна використовується як традиційний безалкогольний напій. *Будеш його годувати цукром головою, будеш його шанувати від меду ситою* (П. Чубинський)” [8: 540]) чи слабоалкогольного): „**мед** ... (у знач. напою) *меду-ха, медову-ха, меді-вка, меді-вочка*” [30: 357], що існує у численних різновидах: **мед-вино** „**мед-вино**, -а, с., *нар.-поет*. Медовий хмільний напій, виготовлений із бджолиного меду з додаванням запашних цілющих трав” [2: 655] („Мед-вино (мед-горілку, мед-пиво) пити – „бенкетувати” [30: 357]); **мед-горілка**: „І я там був, мед-горілку пив, по бороді текло, а в роті не бувало” (прислів’я) [30: 357]. Варто зауважити, що в народній творчості „так чи інакше згадується мед, мед-пиво чи мед-горілочка” [20: 166]. З меду „виготовляли різноманітні обрядові напої, зокрема колово та медовуху; його використовували при випіканні тістечок, приготуванні ліків тощо” [19: 48]. „У давні часи, – зауважують автори мовокраїнознавчого словника „Україна в словах”, – готували смачний напій із перевареного з водою меду, додаючи до нього хміль та лікарські трави – „медівку”, „медовуху”. Цей рецепт зберігався у великій таємниці” [30: 357]. „Вживання медопродукту, – зазначає Василь Скуратівський, – і трунку відоме за найдавніших часів майже в усіх народів. Як стверджують мовознавці, слово «мед» у перекладі з грецької означає ... напій, приготовлений з дріжджами через варіння – «п’янкий трунок». Натомість у нашій мові цей термін, окрім бджолиного продукту, вживається лише як напій” [19: 97]. Фразеологічні сполуки „***мед-вино-ю (мед-горі-лку) пи-ти (кружа-ти)***, –

зауважує Віталій Жайворонок, – у народнопоетичному мовленні – бенкетувати, гуляти, розпиваючи різні напої" [8: 358]. Це репрезентовано у численних ***пареміях*** („На Вкраїні добре жити: мед и вино пити" [27: 71]; „Буль, буль, и я там був, мед горілку пив, по бороді текло и в роті не бувало" [27: 575]; „Парася, Парася! Медку напилася" [27: 606]; „Був мед, та гості попили" [27: 121]; „Не кажи бо, батюшко, медку, а кажи люлечки – воно й роззявить роток" [27: 616]; „Од пива болить спина, а од меду голова" [27: 505]; „Як є на мед, тоді пий пиво; а як є на пиво, тоді пий воду" [27: 505]; „Одвага або мед пъє, або слизи ллє" [27: 213]; „Перший келішок, як по лёду, другий, як меду, а третій не питай, лише давай" [27: 507]; „Дід бабу дрюком: ёму меду гу□ком (багато)" [27: 505]; „Або мед п'є, або кайдани тре" [18: 302]; „Самі мед п'ють, а нам дулі дають " [18: 303]; „Терпи, козак, горе, мед будеш пити" [18: 303]; „З тобою домовитися, як меду напитись" [20: 311]; „Думка п'є воду, а одвага мед" [20: 311]; „Минулися діди, минулися й меди" [20: 311]; „Якщо хочеш пити мед, то терпи лихо" [20: 307]; „Пиво – не диво, і мед – не хвала, якщо мудра голова" [20: 311]), ***думах*** („В Царгороді на риночку / Та п'є Байда мед-горілочку" [26: 36]), ***баладах*** („У Києві на ринку / П'ють чумаки горілку. / Ой п'ють вони, гуляють, / На шинкарку гукають: / – Да шинкарко молода, / Повір меду і вина!" [1: 36]; „Шинкарочко молода, / Дай меду і вина." [1: 36]; „Мала мати їдну дочку / Та й купала [й] у медочку" [1: 314]; „Моя мила, навари пива. / Навари меду, бо зберу беседу... Старша багата мед-вино п'є, / Менша убога слізоньки ллє" [1: 403]).

Практика медоваріння на теренах України має давню й багату традицію. Відомий вислів Михайла Костомарова про „мед як національний напій" [19: 97] є доволі переконливим. „Традиційно кожен спосіб приготування меду мав свою назву: солодкий, прісний, чистий і непряний... Стосовно технології, то меди поділяються на *варені* (процес кип'ятіння і *ставлені* (себто без проварки). / Із бджолиного продукту, крім медовухи, готували також медові вина і пиво. Сподіваюся, буде цікаво знати, як робили їх наші предки, оскільки ці напої були такими ж популярними, як і медівка" [19: 111]. Процес виготовлення медових напоїв був чітко регламентований: „Така чітка регламентація виготовлення напоїв пов'язана принаймні з двома факторами: по-перше, медові напої вважалися ритуально-обрядовим елементом, призначеним для вживання за особливих обставин, а отже, їх ситення (варіння) регламентувалося суворим дотриманням утрадиційненого обрядодійства і, по-друге, на виготовлення медівки потрібно було витратити чимало часу, скажімо, найкращі меди вистоювалися місяцями, а то й роками" [19: 101]. Медовий напій – „медовий трунок" (*мед, медівка, медуха, медовуха, медовиця, варений мед, ситений сичевий мед* тощо). Мед-трунок мав кілька сортів: ціджений, чистий пряний (настояний з перцем), солодкий, прісний та ін. Меди-наливки залежно від концентратів мали назви вишневих, смородинових, малинових тощо. За якістю приготування вони поділяються на міцні, сильні, старі, кислі, прісні, п'яні, ярі, столові, добрі, гарні, обарні (зготовлені на теплій воді) та ін. За технологією виготовлення їх можна класифікувати на варені, приварені, переварені, ситені чи старосто ялі, ставлені. „Проте найужитковішими вважалися варені та ставлені; перші варились, другі лише настоювалися. Крім того, за способом їх приготування вони мали назви: простий мед, мед прісний, мед білий, мед червоний, мед обарний, мед боярський, мед ягідний" [20: 157]. Медові напої були особливо вживаними у княжу добу; „медівка як напій був улюбленим почастунком козаків" [20: 155]. „На початку XIX ст. в північно-західній частині України, Білорусі та Литві славився „липець". Варили його з чистого липового меду... За кольором він світлий, мав чудовий смак і запах" [20:

159]. Процес медоваріння був багатоетапним. Кожен етап вимагав ретельної підготовки й точного відтворення. Тому „підготовка продукту, процес варки і вистоювання трунку вимагали од медоварів неабиякого вміння, навиків і, зрештою, природного хисту. Професія медовара вважалася не тільки популярною, але й унікальною. За часів Київської Русі медовар належав до ремісників особливого стану” [20: 157]. Особливо шанованою була професія медовара (***„медова́р*** – у старовину – той, хто займався виготовленням легкого хмільного напою з меду” [8: 358]).

В українській кулінарії особливе місце займають „медові страви” [10: 330]. **„Медяни́к**... *Синоніми*: медівни́к, медо́вий пря́ник, (*заст.*) пра́ник, (*фольк.*) пря́ник-медя́ник... Медові пряники робили у формі різних тварин: коників, зайців, півників, а також фігурок людей. Найчастіше коржики випікали напередодні Різдва, нового року, пригощали ними колядників, щедрувальників, посівальників. Медяниками хрещені батьки на свята частували своїх похресників. Їх також привозили дітям з ярмарку. Ці пряники брали з собою в дорогу чумаки та козаки” [30: 357–358]. Мед у давньоукраїнській кулінарній традиції був важливим компонентом у приготуванні багатьох звичайних (буденних) та обрядових (святкових) страв. Зокрема „м(ед) (у чистому вигляді або як складник медових страв та напоїв) був важливим компонентом нар(одного) харчування українців. Медові страви – М(ед) з хлібом, булкою, коржем, зі свіжим чи малосольним огірком, сиром-„будзом” (Гуцульщина, Покуття, Бойківщина), каші з М(едом) (пшенична, ячмінна „логаза”), вареники з М(едом) (Покуття), обрядові кутя та коливо, медова паска, великодня „баба” (Покуття, Гуцульщина), медівники, пряники, маківники з М(едом), медові шишки та напої – сита (Гуцульщина), узвар з М(едом), напій з шипшини, молоко з М(едом), медовий квас, варенуха (Центральна Україна) та ін., попри певну локальну специфіку, засвідчують спільність в їх асортименті різних етнографічних р(айо)нах України” [10: 330].

Що ж стосується обрядових страв, то „мед був обов’язковим компонентом і при випіканні обрядового печива. До таких належали й знамениті українські медівники (медовий пряник, медяник, пряник тощо)” [20: 237]. „Чимало різноманітного печива з медовою приправою використовували й у шлюбних обрядах. Це, зокрема, весільні медівники” [20: 237]; „**медя́ни́к** (зменшене – ***медя́ничо́к***) = **медівни́к** – 1) рід печива у вигляді медового коржика, пряника, який виготовляли з додаванням до нього борошна; дарували щедрувальникам, посівальникам, колядникам, ними ж обдаровували на свята своїх хрещеників хрещені батьки, а онуків «онуків» баби-повитухи та ін. ... 2) ... **первоцві́т**” [8: 359]; „**ко́ливо** – поминальна кутя у вигляді каші з пшениці (***коливо*** з грецьк. „**&□⌨●●♓⊠, ♓&□ℯ □⌶** булка з ячмінного хліба муки грубого помолу, ячмінний хліб” [5: Т. 1: 963] – «варена пшениця»), ячменю, рису та ін. з солодкою поливою (з меду)... разом з узваром (варом) вважалася здавна *Бо́жою ї́жею*, бо була їжею для добрих духів бога Лада та душ покійників... *От тільки коржиків та колива з ситою На поминках душа ... лизне?* (П. Гулак-Артемовський)” [8: 299 – 300]; „**кану́н** – 1) вид наповненого їжею кошеля як найстаршого жертовного приношення; означення календарного передсвята; також мед, пиво на Храмове свято. *Пішов по канун та там і втонув* (М.Номис); ніч, проведена біля покійника напередодні похорону, та похоронна страва, яку ставили коло покійника” [8: 272]. У фразеологічному фонді українців є фразема „захотів кануну з мертвих бджіл” [20: 311], яка позначає щось неможливе, те, чого не можна здійснити, зреалізувати.

У народній медицині широковживаним є „медолікування” [10: 330], давньою є „традиція медолікування” [10: 330], адже „широко використовували мед у лікуванні й наші пращури” [20: 268]. „Звичайно, – пише Василь Скуратівський, – не всі обряди супроводжувалися уживанням медотрунків. У багатьох випадках мед-напій виконував чисто смислове, а відтак і символічне значення про щасливе подружнє життя, гостинність, родичання, кумівства, щедрість весняної ниви, зрештою бадьорість духу і тіла – як лікувальний засіб” [19: 112 – 113]. Відомо, що „1122 року Євпраксія Мстиславівна (в народі її шанобливо називали Добродією) вийшла заміж за візантійського царя Олексія Комнина і під час коронації отримала подвійне ім’я Євпраксія-Зоя. На основі привезених з батьківщини давньоруських літописів вона підготувала науковий трактат грецькою мовою „Аллима” („Мазі), який виявив у вітчизняній бібліотеці Лоренцо Медичі (Флоренція) вітчизняний вчений Х.В.Лопарів... Серед багатьох порад... Євпраксія-Зоя подала народні рецепти лікування медом” [20: 269–270]. Феномен медолікування зафіксовано і в українських фольклорних джерела. „Про лікувальні властивості солодкого продукту досить часто згадується в билинах, народних оповіданнях та піснях. Ним лікували народні знахарі, озброєні довголітньою практикою” [20: 274]; ефект медолікування репрезентовано в такій конструкції: „Хрін та редька живіт упушили – мед та горілка все те потушили” [27: 543].

В українській народній метеорології важливе місце займає прогнозування медозбору, а саме: „*На погоду*... Тумани під час медозбору – на щедрий урожай” [20: 216]; „*Прогнозування на майбутній рік*... Багото пухнастого інею взимку на деревах – бути медовому року” [20: 216]; „*Прогнозування за святами*... Якщо перед Різдвом крапає зі стріх, то буде медоносне літо” [20: 217]; „На Василя (старий Новий рік) вранці іній – на медовий сезон” [20: 217]; „Якщо нга стрітення крапає зі стріхґ, то так буде і мед крапати у вулики” [20: 217]; „ Як Кузьма (17. VIII) з медом, то Михайло (2. IX) з ледом” [20: 217]. Народні прикмети вітлені у прислів’я „На Ганни – зачатія (9-го Грудня) починають бджоли мед їсти” [27: 63]; „Весна по мід, а осінь по лід” [20: 307].

Отже, професійна лексика бджільництва є важливим компонентом лексичної системи сучасної української мови. Вона утворює складну систему, яка потребує ґрунтовного й усебічного вивчення.

1. Балади. Родинно-побутові стосунки. АН УРСР Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського. / [упорядн.: О. І. Дей та ін.] – Київ : Наук. думка, 1988. – 528 с. – (Українська народна творчість).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел]. – Київ : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
3. *Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А.* Лексические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П. Г. Гурвич, Ю. А. Кудряшов. – Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматія / [сост. Леонтьев А. А.]. – Москва : Рус. яз., 1991. – С. 327 – 343. – (Методика и психология обучения иностарнным языкам).
4. Довідник пасічника / [уклад.: В. П. Поліщук, В. А. Гайдар, М. І. Чергик та ін.; за ред В. П. Поліщука]. – Київ : Урожай, 1983. – 280 с.
5. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – в 2 т. – Москва : Гос. изд-во иностранных национальных словарей, 1958. – 1904 с.
6. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; [редкол. О. С. Мельничук (головн. ред.) та ін.] – Київ : Наук. думка, 1982. – Т. 1: А – Г / [укл. : Р. В. Болдирєв та ін.] – 1982. – 631 с.

7. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; [редкол. О. С. Мельничук (головн. ред.) та ін.] – Київ : Наук. думка, 1983. – Т. 3: Кора – М / [укл. : Р. В. Болдирєв та ін.] – 1989. – 552 с.
8. Знаки української етнокультури : Словник-довідник / [авт.–упор. Жайворонок В. В.]. – Київ : Вид-во „Довіра", 2006. – 703 с.
9. *Коваль А. П., Коптілов В. В.* Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми. Літературні цитати. Образні вислови / А. П. Коваль, В. В. Коптілов. – Вид. друге, перероб. і доповн. – Київ : Видавниче об'єднання в українській літературній мові, 1975. – 335.
10. Мала енциклопедія українського народознавства / [за ред. чл.-кор. НАН України, д-ра іст. наук, проф. С. Павлюка]. – Львів : Ін-т народознавства НАНУ, 2007. – 832 с.
11. Мовна У. В. Звичаї та обряди українських пасічників Карпат і Прикарпаття (друга половина XIX – XX століття): Монографія / У. В. Мовна / НАН України, Інститут народознавства. – Львів, 2006. – 208 с.
12. Морковкин В. В., Кочнева Е. М. Лексика в обучении русскому язику / Морковкин В. В., Кочнева Е. М. – Методика / [под ред. А. А. Леонтьева]. – Москва : Рус. язык, 1988. – С.84 – 101. – (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов).
13. Новогреческо-русский словарь: Около 67 000 слов / [Ппод ред. П. Пердикиса и Т. Паподопулуса]. – Москва : Культура и традиции, 1993. – 856 с.
14. Поповський А. М. Українські прізвища, пов'язані з бджільництвом / А. М. Поповський // Актуальні питання антропоніміки / [відп. ред. І. В. Єфименко]. – Київ, 2005. – С. 192 – 198.
15. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская / [отв. ред. А. В. Суперанская]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Наука, 1988. – 190 с.
16. Поліщук В. П. Бджільництво : підручник / В. П. Поліщук. – Київ : Вища шк., 2001 – 287 с.
17. Пособие по методике преподавания русскогоязыка как иностарнного для студентов-нефилологов / [В. С. Девятайкина, В. В. Добровольская, З. Н. Иевлева и др.] – Москва : Рус яз., 1984. – 184 с.
18. Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського / [упорядн.: М.М.Пазяк; відп. ред С. В. Мишанич]. – Київ : Наук. думка, 1989. – 480 с. – (Українська народна творчість).
19. Скуратівський В. Кухоль меду / Василь Скуратівський // Пасіка. – № 1 – 12. – 1998. – 120 с.
20. Скуратівський В. Т. „Я Вас, бджоли, благословляю..." / Василь Скуратівський. – Київ : Техніка, 2005. – 320 с. – (Народні джерела).
21. Словник епітетів української мови / [уклад. С. П. Бибик, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт; за ред. Л. О. Пустовіт]. – Київ : Довіра, 1998. – 431 с. – (Словники України).
22. Словник синонімів української мови: В 2 т. / [уклад. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С.І.Головащук та ін.]. – Київ : Наук. думка, 2006. – Т. 1. – 1026 с.
23. Словник стійких народних порівнянь / [уклад. О. С. Юрченко, А. О. Івченко]. – Харків : Вид-во „Основа" при Харківському державному університеті, 1993. – 176 с.
24. Словник сучасних українських прізвищ : В 2 т. / [уклад. Ю. Редько]. – Львів, 2007. – Т. 1: А – М. – XXVI, 720 с.
25. Українська мова. Енциклопедія / [Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. співголови), М. П. Зяблюк та ін.]. – Київ : Укр. енцикл., 2000. – 752 с. : іл.
26. Українські народні пісні та думи. – Київ : Т-во „Знання" України, 1992. – 96 с.
27. Українські приказки, прислів'я, і таке інше / [збірники О. В. Марковича та ін.; уклав М. Номис; упорядн., приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка]. – Київ : Либідь, 1993. – 768 с. – („Літературні пам'ятки України")

28. Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток / [упор. М. М. Пазяк]. – Київ : Наук. думка, 2001. – 392 с. – (Серія „Українська народна творчість").
29. Фразеологічний словник української мови / [уклад: В. М. Білоноженко та ін.]. – Київ : Наук. думка, 1993. – У 2 книгах. – 984 с.
30. Україна в словах: Мовокраїнознавчий словник-довідник: навчальний посібн. / [упор. і кер. авт. кол. Н. Данилюк]. – Київ : ВЦ „Просвіта", 2004. – 704 с.

LEXICON OF BEEKEENG IN THE LINGUODIDACTIC ASPECTS (ON THE MATERIALS OF THE WORDS „HONEY")

Halyna Tymoshyk

Systematics and the study of the vocabulary of the modern Ukrainian language belongs to the area permanently linguodidactics important tasks. Melisonimy represent a particular piece of linguistic reality, identifying a particular worldview and the worldview of the Ukrainians.

Key words: lexicon of beekeeng, professional vocabulary, melisonim.

ЛЕКСИКА ПЧЕЛОВОДСТВА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОМЕНА „МЁД")

Галина Тимошик

Систематизация и изучение лексики современного украинского языка принадлежат к сфере перманентно важных заданий лингводидактики. Мелисонимы представляют собою отдельный фрагмент языковой действительности, выявляющий особое мировосприятие и миропонимание украинцев.

Ключевые слова: лексика пчеловодства, пефессиональная лексика, профессионализм, мелисоним.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.124:378.013

ВИВЧЕННЯ ЛАТИНІЗМІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Яремчук Сергій

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: jarek_serge@ukr.net

Статтю присвячено вивченню латинізмів зі студентами-іноземцями у технічному вищому навчальному закладі. Подано лексико-тематичні групи латинізмів та розглянуто їхні морфемні особливості. Запропоновано низку завдань, спрямованих на вивчення орфографії, лексики та синтаксису української мови в іншомовній аудиторії.

Ключові слова: термін, термінологія, лексичні латинізми, іншомовна лексика, українська мова як іноземна.

Лексика латинського походження складає значний пласт словникового складу української мови, тому нерідко привертала увагу дослідників. Немалий інтерес у наші дні мають праці А. І. Соболевського, М. Р. Фасмера, І. А. Смірнова, у яких лексику іншомовного походження, а в тому числі латинську лексику розглядають у контексті загальної проблеми формування літературної мови. Поведінка запозичень, їхнє оформлення, ступінь пристосування до системи мови-реципієнта завжди викликали велике зацікавлення лінгвістів. При цьому слід зазначити, що переважно увагу дослідники приділяють одній із сторін процесу засвоєння запозичень українською мовою – лексико-семіологічній. Інші сторони комплексного процесу адаптації – фонетична, морфологічна, словотвірна – не отримали в літературі належного висвітлення. Мовознавець Л. П. Крисін у монографії, присвяченій іншомовним словам у російській мові [1: 22], так визначає умови входження чужого слова в систему мови-реципієнта:

1. Співвіднесення слова з граматичними класами і категоріями мови-реципієнта.
2. Фонетичне засвоєння іншомовного слова.
3. Граматичне засвоєння слова.
4. Словотвірна активність слова.
5. Семантичне засвоєння іншомовного слова.
6. Регулярне вживання в мовленні.

Очевидно, що не всі з перечислених умов є необхідними для входження іншомовного слова в мову і функціонування в ній.

Під латинізмом ми розуміємо слово, що виникло в латинській мові або створене на базі його лексичного матеріалу і проникло в мову-рецептор безпосередньо або через мову-посередник.

Під адаптацією іншомовних слів ми розуміємо складний багаторівневий процес входження лексичних одиниць у систему мови, що їх приймає, включаючи

© Сергій Яремчук, 2012

переоформлення іншомовних слів і їх пристосування до цієї системи. Ступінь пристосування може бути різним: від слів, повністю засвоєних мовою у фонетичному, морфологічному та інших аспектах, до слів, абсолютно чужих для мови за своєю структурою і тому вони існують у вигляді варваризмів або іншомовних вкраплень: nota bene, post faktum etc.).

Актуальність визначається необхідністю описати та вивчити латинізми і їхнєфункціонування в системі української мови. Сучасна українська мова наповнена великою кількістю нових іншомовних слів, які відчуваються як чужорідні елементи в її системі.

Метою дослідження є систематизація і класифікація лексичних латинізмів в українській мові та методи їх вивчення на заняттях з української мови як іноземної.

Як правило, латинські запозичення мають книжний характер, тому їх можна класифікувати за такими групами:

1) суспільно-політична лексика: *акція, агресія, вето, геноцид, депутат, дисидент, кандидатура, корупція, нація, пакт, паритет, президент, претендент, плюралізм, прогрес, репатріація;*

2) економічна лексика: *девальвація, дефіцит, дотація,експорт, імпорт, інвестиція, інфляція, капітал, комерція, компенсація, конкуренція, консорціум, контракт, пеня, приватизація, реклама, субсидія, фінанси;*

3) юридична лексика: *алібі, амністія, апеляція, адвокат, кодекс, кримінал, легальний, нотаріус, презумпція, прокуратура, прецедент, пролонгація, ратифікація, санкція, статус, юрисдикція;*

4) медична лексика: *акупунктура, алергія, ампутація, вірус, імунітет, імунодефіцит, канцероген, консиліум, летальний, ларингіт, ординатор, пацієнт, провізор, пульс, реанімація, санація, сомнамбула, тонус;*

5) географічна лексика: *абориген, акваторія, вулкан, горизонт, карта, колонія, меридіан, стратосфера, орбіта, планета, температура, територія, транзит, релікти, цивілізація, унія, урбанізація;*

6) релігійна лексика: *кардинал, кредо, конфесія, культ, меса, окультизм, пастор, релігія, християнин;*

7) освітня лексика: *абітурієнт, анотація, аспірантура, атестат, авдиторія, бакалавр, декан, дисертація, доцент, екзамен, екстерн, колоквіум, компіляція, конспект, лабораторія, лекція, магістр, опонент, професор, ректор, реферат, сесія, семінар, студент;*

8) філологічна лексика: *акцент, артикль, антонім, асиміляція, дифтонг, контекст, кульмінація, лексикон, персоналія, сатира, синонім, стиль, текст, фабула, фонема, фонетика;*

9) загальнонаукова лексика: *аргумент, дефініція, дискусія, еволюція, елемент, експеримент, класифікація, конструкція, консультація, мутація, об'єкт, процедура, реакція, суб'єкт, термін, формула;*

10) власні імена латинського походження: *Вікторія, Віталій, Гнат, Клавдій, Клара. Костянтин, Лілія, Максим, Маргарита, Марина, Маркіян, Марк, Наталя, Павло, Роксоляна, Роман, Сергій, Юлія, Юстина.*

Крім термінологічної лексики, є значна кількість загальновживаних слів, зокрема термінів, які ввійшли в активну лексику української мови: *альтернатива, варіант, дезодорант, дефект, дискусія, квартал, камера, оператор, організм, прогноз, проект, реальний, результат, серія, структура,традиція, транспорт, фальсифікація, фігура, форма, центр, церемонія, цитата.*

Усю лексику за стилістичним забарвленням можна поділити на дві групи: стилістично нейтральна лексика і стилістично забарвлена. Стилістично забарвлені слова у словнику мають спеціальні помітки: *хім., банк., мед., мор., політ., рел., філос., юр.* та ін.

Таким чином, значна частина латинізмів в українській мові є науковими термінами.

Терміни – це слова спеціальні, обмежені своїм особливим призначенням; слова, які переважно є однозначними, як точне відображення понять і назви речей. Це необхідно в науці, техніці, політиці і дипломатії [2: 16]. Терміни існують у мові у складі певної терміносистеми. Якщо в мові слово може бути багатозначним, то, потрапляючи в певну терміносистему, воно стає однозначним. Той самий термін може входити в різні терміносистеми певної мови, що кваліфікують як міжнаукову термінологічну омонімію. Наприклад: *реакція* – в хімії, фізіології, політиці; *редукція* – в філософії, юриспруденції, фонетиці; *асиміляція* – в етнографії, фонетиці [2: 17].

Латинізми відрізняють від іншої лексики за такими рисами:

1) префікси де-, дез- : деномінація, дезодорант;

2) префікси кон-, ір-, ре-, інтер-, контр-, про-, суб-, супер-, екстра-: конфедерація, ірраціональний, реакція, інтермедія, контрагент, прогрес, субконтинентальний, супермаркет, екстраординарний;

3) суфікси -изм, -ізм, -їзм: консерватизм, егоїзм, абсолютизм, деїзм;

4) суфікс –ці(я): констатація, ліквідація, репутація, орієнтація;

5) суфікс -ість: валентність, радіоактивність, ліквідність;

6) суфікс -ат: постулат, делегат, реферат, диктат;

7) суфікс -ітет: імунітет, менталітет, нейтралітет;

8) суфікси -ор, -тор, -атор: професор, спонсор, ординатор, куратор, оператор;

9) суфікси -ент, -ант: опонент, референт, претендент, мігрант, окупант;

10) суфікси -ур, -тур: квадратура, апаратура, прокуратура;

11) суфікс –ія (-ій(а)): агресія, депресія, копія, ліцензія, серія, професія.

Звичайно, викладач української мови як іноземної в технічному вищому навчальному закладі зіштовхується найбільше з технічними термінами латинського походження, які потрібно пояснити студентам. Проте студенти-іноземці, живучи у Львові, беруть активну участь у багатьох сферах суспільного життя, тому повинні розуміти не тільки технічні терміни й інші лексичні латинізми. Не можна оминути і латинські написи, якими рясніють стіни будівель старого Львова. Проводячи екскурсії по місту для іноземних студентів, викладач повинен пояснити студентам усі крилаті вислови, які трапляються на його шляху. Наприклад: *Soli Deo Honor et Gloria* (напис на Домініканському соборі) – Єдиному Богові честь і хвала; *Hik mortui vivunt et muti loquuntur* (напис на фасаді студентської наукової бібліотеки НУ „Львівська політехніка") – Тут мертві живуть і німі говорять та ін.

Для вивчення латинізмів на заняттях з української мови як іноземної можна запропонувати такі вправи:

Вправа 1. Вставте пропущену літеру у словах.

Д…кан, д…серт, д…ректор, пр…ректор, пр…цент, р…золюція, с…мптом, л…галізація, гл…балізація, ас…міляція, д…пресія, м…грація, д…легат, р…ферат, д…ктат.

Вправа 2. Заповніть пропуски у словах суфіксами –ик(а) або –ік(а).

Ботан…, республ…, електр…, електрон…, компаративіст…, статист…, орган…, фонет…, клас…, публ…

Вправа 3. Оберіть правильний варіант відповіді.

- Людина дивиться в майбутнє з вірою і надією. Вона:

а) оптиміст;
б) песиміст;
в) реаліст.

- Що означає слово *арена*?

а) коло;
б) пісок;
в) цирк.

- Стимул ,,stimulus"– це:

а) заохочення;
б) палиця;
в) подарунок.

- Як можна перекласти слово *радіус?*

а) радій;
б) круг;
в) промінь.

Вправа 4. З'єднайте слова з їхнім значенням.

Екземпляр	зміна
Фатум	число
Тотальний	прикраса
Казус	найменший
Клас	ручний
Бестія	держава
Культ	нагорода
Максимум	цілий
Мінімум	доля
Мануальний	образ життя
Мутація	випадок
Номер	найбільший
Орнамент	зразок
Премія	тварина
Республіка	розряд

Вправа 5. Доберіть українські відповідники до латинізмів.

Ілюмінація, асиміляція, індустрія, імпотенція, інтелект, репетиція, соціальний, вербальний, сакральний, комунальний, адаптація, процент.

Довідка: розум, безсилля, промисловість, пристосування, освітлення, відсоток, уподібнення,спільний, суспільний, повторення, словесний, священний.

Вправа 6. Доберіть антоніми до слів.

Оптимізм, мінімальний, активний, абстрактний, фальшивий, егоїзм, прогрес.

Вправа 7. Як можна перекласти чоловічі імена Антон, Костянтин, Павло, Мар`ян, Максим, Омелян?

Довідка: *Anteo - Вступаю в бій***,** *Constans – постійний, Paulus – малий, Marianus – морський, Maximus – найбільший, Aemulus – суперник.*

Вправа 8. Як перекласти жіночі імена Валентина, Маргарита, Анжела, Уляна, Юстина?

Вправа: Valens, ntis – сильна, Margarita – перлина, Angelica – ангельська, Iulia - кучерява, Iusta - справедлива.

Вправа 9. Хто такий "куратор"? *Той, що опікується.*

Вправа 10. Що означає "вето"? *Забороняю.*

Вправа 11. «Жах» латинською мовою, це...? *Терор - Terror.*

Вправа 12. Діти люблять желе. Від якого латинського слова воно походить ця назва і як це слово перекладається? *Gelu – лід, мороз.*

Вправа 13. Кожна людина має своє кредо. Що таке "credo"? *Вірую.*

Вправа 14. Як перекладаються слова "manufactura, manuscriptum"? *Зроблено руками, написане руками.*

Вправа 15. Від якого латинського слова походить українське "фунікулер"? Назвіть і перекладіть. *Funiculus – канат.*

Вправа 16. Слово комп'ютер походить від латинського "computo". Що воно означає? *Підраховувати.*

Вправа 17. Як перекласти назву на кнопці комп'ютера ,,Delete!"? *Знищуйте! Видаляйте!*

Вправа 18.Чому дерево пальма назвали саме так? *Palma - долоня.*

Вправа 19. Що таке пестициди? *Pestis - отрута.*

Вправа 20. Від якого латинського слова походить назва континенту Африка? *a frior – не морозний.*

Вправи на синтаксис.

Вправа 1. Складіть словосполучення зі словами.

Бартер, дефект, екстраординарний, локальний, імітація, одіозний, легалізація, нострифікація, міграція, корупція.

Зразок: локальна влада, легалізація документів.

Вправа 2. Складіть речення з поданими словами.

Акція, фокус, домінувати, фіксувати, апелювати, координувати.

Зразок: В аудиторії домінує хороший настрій.

1. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое / Л. П. Крысин. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 883 с.
2. Реформатский А. А. Введение в языкознани / А. А. Реформатский. – Москва : Просвещение, 1967. – 416 с.
3. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк]. – Київ : Довіра, 2000. – 1018 с.
4. Фурдуй М. І. Українська мова. Практикум з правопису / М. І. Фурдуй. – Київ : Либідь, 2003. – 272 с.

LEARNING LATIN WORDS DURING LECTURES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Serhiy Yaremchuk

The article is related to the studying of Latin words with foreign students in technical high school. Lexical-thematic groups of Latin words as well as their morphemic features are given. A series of tasks aimed at studying spelling, vocabulary and syntax of Ukrainian for a foreign language audience are suggested.

Key words: term, terminology, lexical Latin words, borrowed word, Ukrainian as a foreign language

ИЗУЧЕНИЕ ЛАТИНИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сергей Яремчук

Статья посвящена изучению латинизмов со студентами-иностранцами в техническом вузе. Рассмотрены лексико-тематические группы латинизмов, их морфемные особенности. Предложено ряд упражнений, направленных на изучение орфографии, лексики и синтаксиса украинского языка в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: термин, терминология, лексические латинизмы, иностранное слово, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК: 811.161.2Є'373

ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНА ЛЕКСИКА В МАЛІЙ ПРОЗІ ІВАНА ФРАНКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

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

Досліджено емоційно забарвлену лексику в малій прозі Івана Франка. Простежено використання емоційно та експресивно забарвлених слів у художньому стилі української літературної мови. Здійснено поділ лексичного матеріалу на слова позитивного, негативного та нейтрального забарвлення. Виявлено особливості художньої мовотворчості Івана Франка.

Ключові слова: українська мова як іноземна, художня література, порівняльний аналіз, емоційно забарвлена лексика, експресія.

Метою дослідження є систематизація, узагальнення і порівняльний аналіз емоційно забарвленої лексики української мови та збагачення словникового запасу студентів-чужоземців.

Практична цінність роботи полягає у можливості використання на заняттях з української мови як іноземної багатства лексичного матеріалу української мови за творами Івана Франка.

Лексика (від дав.-гр. τὸ λεξικόν – сукупність слів мови чи діалекту та словниковий склад мови письменника чи художнього твору) – словниковий склад мови. Крім того, терміном „лексика" також позначають окремі пласти (книжна, емоційно забарвлена, нейтральна) або групи (побутова, професійна, сільськогосподарська) лексики, словниковий склад окремих творів чи письменників. Науку, яка вивчає словниковий склад, називають лексикологією.

Потреба донести лексичне значення слів до чужоземців вимагає ретельної підготовки. Вивчення семантики слів має вагоме значення для розуміння мови, а роз'яснення додає довершеності загальному процесу навчання. Окрім того, якщо мовний матеріал взято з творів відомих українських письменників і на його основі вивчається лексика, то вивчається і стиль творів, і творчість самого автора, що дуже важливо для іноземців.

У лексикології слова вивчають з точки зору їхнього значення, стилістичного забарвлення, вживання в мові та походження. Залежно від мети спілкування вибирають з усього багатства мовних засобів найбільш дієві, виразні. Відбувається своєрідний відбір мовного матеріалу, його організація, а це приводить до появи в мові певних стилів. Емоційно-експресивне забарвлення і функціонально-стильова належність слів – різні за природою вияви одного явища. Різниця полягає в тому, що слова, які характеризуються певною функціонально-стильової належністю, можуть бути позбавлені емоційно-експресивного забарвлення.

© Галина Бойко, 2012

Слова, що належать до стилістично забарвленої лексики, характеризуються насамперед наявністю чи відсутністю в них конотативного значення, тобто певних емоційних відтінків. Більшість слів, навіть стилістично забарвлених, сприймаються без будь-яких емоцій. Це експресивно нейтральна лексика. До неї належать слова, що позначають різні абстрактні поняття (*ідеал, істина, демократія, гуманізм, суспільство, буття, самовідданість, недоторканність, мислити, тотальний*), слова з виробничо-професійної галузі (*цех, електрозварювання, катод, ротор*), терміни (*катет, гіпотенуза, тангенс, синус*), історизми (*бунчук, литаври, драгоман, ясир*). Але є частина слів, які надають висловлюванню емоційного забарвлення, містять стилістично-оцінний відтінок. Це експресивно забарвлена лексика. До неї переважно належить: книжна піднесена лексика: *мисль, бентежність, торжество, благоговіння, глава, страж, воїн, чадо, десниця, перст, достойний, волелюбний, незборимий*; поетичні слова: *легіт, відлуння, могуття, борня, виднокрай, розмай, блакить, ладо, дівчинонька, лебідонька, живодайний, легкокрилий, золототканий, осяйний, надхмарний, гожий;* розмовно-просторічна лексика*: добряк, базіка, гульвіса, морока, панькатися, комизитися, принditися, забрьоханий, підтоптаний, лупатий;* вульгаризми*: пика, морда, дурило, хамло* тощо.

Емоційно забарвленими часто є слова-синоніми до стилістично й емоційно нейтральних слів: *кінь – шкапа, прибічник – поплічник, іти – шкандибати, говорити – базікати, товстий – дебелий*. Емоційність властива словам, що називають різні почуття (радість, гнів, горе, захоплення, огиду), виражають якісну оцінку предметів та явищ. Такі слова містять емоційний елемент уже у своєму лексичному значенні. Позитивне емоційне забарвлення мають, наприклад, слова *щастя, радість, жага, кохання, шана, рідний, любий, ніжний, чарівний, ласкавий, вабити, радіти, любити, кохати*. Сумний настрій навіюють своїм лексичним значенням слова *жаль, сум, журба, туга, розлука, відчай, розпач, сумний, журливий, розпачливий*. Негативні емоції викликають лайливі слова й вульгаризми *негідник, шкуродер, шахрай, ледащо, неотеса, пика, потвора, лихий, нікчемний, мерзенний, осоружний, бридкий, гидкий, паскудний, брутальний*. У літературній мові лайливі й вульгарні слова використовують рідко, їхнє надуживання створює негативне враження про мовця чи самого автора. Є низка слів, які мають помітний відтінок урочистості: *вітчизна, батьківщина, велич, подвиг, провісник, поборник, визвольний, величний, вікопомний, доленосний, нездоланний*.

Отже, експресивна лексика сучасної української мови з погляду її значення і емоційного забарвлення – неоднорідна. З одного боку, вона об’єднує слова, що виражають своїм лексичним значенням різні емоції (*любов, жах, гнів*) або є засобом емоційної оцінки явищ дійсності (*гарний, гидкий, дурний*), а з іншого, слова, емоційне забарвлення яких досягається використанням певних суфіксів (*бабуся, дідуньо, зайчисько, голуб’ятко*). В українській мові, як і в будь-якій іншій, протиставляються звичайно експресивні слова з позитивним (*матуся, ласкавий, чудовий*) і негативним (*п’янюга, ледащо, бридкий*) значенням; деякі з них за цією ознакою вступають в антонімічні пари: *добро – зло, радість – горе, трудяга – ледар, вовчик – вовчище, веселий – сумний, ввічливий – брутальний, вродливий – потворний, веселитися – сумувати*. Але в конкретному мовленні окремі слова можуть набирати протилежного емоційного забарвлення порівняно з тим, що за ними закріплено в лексичному складі мови, тобто слова з позитивним значенням можуть набувати негативного забарвлення і, навпаки. Таким чином, і стилістичне забарвлення слова, і його

стилістичні властивості повністю розкриваються тільки в словесному або ситуативному контексті.

Заглянувши до різних ділянок літературного й наукового життя, до різних сфер духовних інтересів І. Франка, можна побачити всеосяжність експресивних засобів його мови, багатство лексики його творів. З. Т. Франко писала: „Невід'ємним компонентом художності, і зокрема художності мови, є правдивість відтворення дійсності, краса й сила зображення. Якщо правдивість і природність живописання, гармонійність і витонченість висловлення у творі викликають у читача естетичні враження, то пристрасність відтворення – емоційні. Враження (або експресія) прекрасного й почуттєвого в мові творчого самобутнього письменника характеризується не лише ступенем наснаги, а й засобами, їх комбінаціями та варіюванням. Експресивні засоби в мовотворчості письменника індивідуальні, а в кожному жанрі специфіковані. Такими вони є і в численних різновидах багатющої мовної практики І. Франка. Про художню мовотворчість І. Франка не можна говорити як про щось цілісне, єдине ні в синхронному плані, зважаючи на її жанрову різноманітність, ні в діахронному, беручи до уваги природне її мистецько-зображувальне вдосконалення і поступову змінність художньо-стильових манер. Вона винятково розмаїта жанрами, манерами, а отже, й мірою використання різних народно мовних джерел: фольклорного, говіркового, розмовного; книжних традицій і елементів різних функціональних стилів та експресивних стилів мовлення. Мовна творчість І. Франка розвивалась у руслі національної літературної мови в її західній літературно-мистецькій практиці і з орієнтацією на загальномовні зразки. Тому в ній при її загальнонародній основі було чимало місцевого, що не влилося в нормативну загальнолітературну мову і залишилося її обласними елементами. Але поряд з позанормативними елементами мова творів І. Франка поповнювалася відповідно до віянь часу елементами інтернаціонального фонду, запозиченнями з близько-споріднених мов" [10: 19].

„Поет користується в значній мірі готовою вже поезією мови, готовим засобом абстракції і абревіатур, але все-таки треба признати, що правдиві поети… з багатого запасу рідної мови вміють вибирати власне такі слова, які найшвидше й найлегше викликають у нашій душі конкретне смислове враження", – писав І. Франко у відомому дослідженні „Із секретів поетичної творчості" [6: 43]. Різноплановому зображенню картин в оповіданнях підпорядковане функціонування емоційно-оцінної лексики. Разом з іншими мовними засобами лексеми емоційно-оцінного змісту допомагають реалізувати авторський творчий задум, створюють образну систему, яка лежить в основі художнього твору.

Для змалювання певних відчуттів, настроїв, процесів, які вже в своєму значенні містять позитивне чи негативне забарвлення, І. Франко добирає велику кількість оцінних лексем: *радість, журба, горе, сум, туга, жаль, жах, ніжність, любов, кохання, щирість, ненависть, гнів, добрий, лихий, злий* та ін. Ці слова можуть виражати позитивну чи негативну оцінку явищ з погляду мовця і з погляду будь-якої суспільної групи (*милий, щирий, любий, коханий, ясний, красний, змучений, жорстокий, нещасний, немилосердний, хороший, чудовий, страшний*) [Див.:4: 43].

Емоційність звичайно притаманна лексичному значенню як його безпосередньому компонентові, всім тим словам, що виражають якісну оцінку предметів, явищ, дійсності, осіб та стану, почуттів людини. Функцію експресивних оцінних слів в українській мові виконують іменники (*щастя, радість, щирість, журба, лють*), прикметники (*милий, коханий, щирий, чарівний, веселий, сумний,*

тужливий, жахливий, нікчемний, мерзенний), прислівники (*весело, радісно, сумно, тужливо, млосно, жахливо*) і дієслова (*любити, ненавидіти, кохати, сумувати, радіти*). Їхнє емоційне забарвлення не залежить від мовного контексту, оскільки воно міститься в самому значенні слова [4: 43].

Для змалювання типових образів знедолених, картин їхнього соціального життя І. Франко добирає велику кількість оцінних лексем негативного змісту. Це слова, які своєю семантикою відповідають реаліям, що здатні органічно, завдяки власним якостям викликати неприємні відчуття. Їх дуже багато в „Бориславських оповіданнях" („Лесишина челядь", „Два приятелі", „Будяки", „Малий Мирон", „Вівчар", „Муляр", „Історія кожуха", „Свинська конституція") І. Франка: *нужда, гризота, лахмання, недостаток, недоля, погань, нудота, самота, недуга, нещастя, біда, розлука, горе, туга* та ін. Названі лексеми розташовані в центрі висловлювання, несуть на собі велике навантаження соціально загострених подій і фактів, наприклад: „Ой, бо то й *натерпівся* він усілякого *лиха*, відколи *померли* його родичі на *холеру*" [12: 5]; „*Погано* було жити на світі…"; „Нема науки без *муки*" [12: 226]; „Стільки *брехні*, стільки *фарисейства*, стільки дрібної *злоби*, і безтямності, і *нещирості*" [12: 472]; „А вже найбільш була біда Миронові з тим мисленням" [12: 69]; „О, тут *тяжка*, *погана* служба!" [12: 366]; „Уся *важка* щоденна робота тих людей приноситься передо мною, мов хмара…" [12: 59].

Додаткову емоційно-оцінну функцію в „Бориславських оповіданнях" та інших творах виконують порівняння як один із елементів словесної реалізації сюжету. Порівняння у мові І. Франка – це засіб типізації, спрямований на створення образу в широкому розумінні цього слова, зокрема на змалювання картин життя, типізації персонажів. Для творчості письменника характерним є використання порівнянь як завершального акорду до цілої раніше створеної словесної картини. Вони підсилюють певну ідею, зображену в реченні, наприклад: „Нічого, сумнішого в світі, як товпа ріпників, спішачих на роботу до ям. Улиці вузенькі, на котрих болото ніколи не висихає, талабоване тисячами ніг. Край улиць ями та горбки глини, – *немов глибоченні гроби, отверті для тисячі живих жертв*" [12: 280]; „Зітхнув важко, витяг сопілку з-за пазухи, заграв, затилікав, та так дрібно та тужно, *немов в тім голосі тонула вся його надія на тихе щастя*" [12: 13]; „Анна всміхнулась до неї, та якось сумно, *мов крізь сльози*" [12: 10].

У функції порівняння автор використовує іноді цілу розгорнуту картину, яка сама є своєрідним емоційно-оцінним образом, наприклад: „Вечоріло. Сонце закотилось за тяжкі, сірі хмари, від заходу протягнув холодний вітер; збиралось на негоду; ціла хмара густого удушливого нафтового сопуху лягла на Борислав, *немов убожество і недоля придавила його своїми широкими крильми*" [12: 344].

Вдало дібране порівняння завжди є виявом авторського ставлення до певних подій, дійових осіб, їхніх учинків. І. Франко виражає велику симпатію до трудящої людини. Страшні і тяжкі умови життя народу письменник порівнює зі становищем худобини, нічних птахів тощо, наприклад: „Чоловік, як *худобина*, в такій норі швидко нінащо зведеться" [12: 304].

В оповідання бориславського циклу вживаються такі поодинокі прикладки-порівняння, як: *Іван – бідолаха, смуток – туга, тьма – тьменна* та ін. Іноді вони створюють цілий емоційний образ, наприклад: „Василь, певне, сидячи на припічку і вдивляючись в меркотячу грань, і не подумав, що, може, й його синові прикро приходилось сеї ночі, що, може *Бабуся-Грижа* й йому засіла в голові" [12: 329].

Відповідний стилістичний ефект часто досягається вживанням ряду експресивно забарвлених синонімів. Це сприяє підкресленню, виділенню якоїсь певної риси зображуваного, появі конкретної особливості характеру, вдачі героя та ін. Яскравим прикладом такого вживання синонімів є опис картини життя, наприклад: „В шинку не було нікого; *брудна, вогка* світлиця була слабо освічена лампою, …" [12: 62]; „Звичайне – *гризота, сварка та бійка*" [12: 4]; „О, тут, *тяжка, погана* служба!" [12: 366].

Типовим явищем у творчості письменника є використання антонімічних оцінних слів в одній фразі, наприклад: „Як *страшно*, як *хороше* вона виглядала у ті хвилини" [12: 5]; „… Ні, не *поміч*, а *загибель* жде ту на вас" [12: 306].

Порівняно з лексемами негативного змісту в оповіданнях І. Франка вжито слова, забарвлені позитивно, які виражають радість, любов, щастя, задоволення. В оповіданнях вони трапляються рідше, ніж слова негативно забарвлені, тому що І. Франко велику увагу приділяв зображенню тяжкого життя народу, на долю якого випало більше суму й горя, ніж радості, наприклад: „Вона була ще *найщасливіша* на всю хату" [12: 5]; „*Любо* якось та *легко* ставало на серці" [12: 10]; „Але мені дивно було, чого-то Хома так *тішиться* і бігає по хаті" [12: 269]; „– А ти приходиш по році, як бачу, не дуже задоволений, – мовив учитель *усміхаючись лагідно*" [12: 471]; „Бачиш, *любий* приятелю, се *щира* правда, що ми тепер уже не мусимо робити панщини" [12: 327]; „Разом із десятником пішов до Юдки, *радий*, що пречінь знов дочекається кожуха в хаті" [12: 325].

Серед художніх порівнянь І. Франка знаходимо чимало постійних, які характерні для усної народної творчості. Поряд із іншими оцінними мовними засобами вони виконують зображальну функцію, а часом несуть додаткову, раніше не відому інформацію, наприклад: „Витріщаю очі – суне мій вуйко, *як копиця сіна в темноті*" [12: 365]; „Чому ти ніколи не погадаєш наперед, що маєш сказати, а все десь таке ляпнеш, *мов на лопаті вивіз*" [12: 69]; „Мені перевернулось у серці і кипіло, *мов у кітлі*" [12: 269]; „Аж ось і підмайстер надійшов, фукаючи чогось, *як ковальський міх*" [12: 61].

Потрібний авторові стилістичний ефект створюється також тим, що чимало звичайних, нейтральних слів в одному контексті виступають як емоційно забарвлені, а в іншому як звичайні. Стилістично нейтральні вони будуть тоді, коли вживаються у прямому значенні, а емоційного забарвлення ці слова набувають тоді, коли вжиті в переносному значенні, наприклад: „Місяць несміло, *блідо* поглядає крізь мутні шибки" [12: 12]; „Вітер *стогне* у верхів'ях дерев" [12: 365].

Щільно переплетені різні семантико-стилістичні елементи як засоби зображення конкретних чудових пейзажів і жахливих картин тяжкого життя ріпників. На фоні незайманої природи ще страшнішим і трагічнішим постає світ визиску, недолі і злиднів, у якому живуть і діють Франкові герої. У таких текстах один тип лексики (позитивно забарвленої) змінюється іншим (негативно-оцінним), підкреслюючи протилежність життєвих явищ, понять, почуттів, думок, людських характерів тощо.

Щоб досягти максимального результату, передусім необхідно ознайомити студентів-іноземців з короткими історико-літературними та біографічними відомостями про автора. Обсяг відібраного матеріалу залежить від ступеня знайомства читачів з творчістю письменника, а також чинників, що стосуються рівня підготовки тих, хто навчається. Певною мірою варто торкнутися тих сторінок життя і діяльності автора, які зумовили появу пропонованого літературного твору. Текст супроводжують запитання, які дають змогу перевірити його розуміння. Окремо

можна подати відомості про твір, його місце у творчості письменника. Важливою є попередня інформація, яка дає уявлення про історичну епоху, час, події, героїв конкретного твору, тобто орієнтує іноземного читача в часовому плані дії, місці дії, визначенні героїв. Її подають у формі бесіди, спираючись на навчальні матеріали. Цьому передує скрупульозний аналіз тексту, виявлення та семантизація лінгвокраїнознавчих одиниць, функціонально значущих для розуміння змісту твору. Завдання можна подавати у вигляді коментарів до країнознавчо цінних слів, рядів тематично пов'язаних слів. Варто залучати до передтекстової роботи засоби наочності, малюнки-ілюстрації, фото, аудіовізуальні матеріали.

Читання творів українських авторів, а особливо І. Франка – один із важливих видів мовленнєвої діяльності, суттєвий складник процесу вивчення будь-якої мови як іноземної. Найчастіше воно є засобом навчання, що сприяє збагаченню лексичного запасу студентів-іноземців, виробленню вміння працювати з перекладним і тлумачним словником, розвитку чуття мови, глибшому проникненню в образну систему мови, а у зв'язку з комунікативним спрямуванням процесу навчання мови формує мовленнєві вміння та навички.

1. Басс І. І. Художня проза І. Франка / І. І. Басс. – Київ, 1965. – 311 с.
2. Дорошенко С. І. Вступ до мовознавства / С. І. Дорошенко, П. С. Дудик. – Київ : Вища шк., 1974. – 296 с.
3. Ілюстрована енциклопедія Історії України (від найдавнішого часу до кінця 18 ст.). – Київ : Спалах ЛТД, 1998. – 216 с.
4. Кобилецький Ю. С. Творчість Івана Франка: до сторіччя з дня народження (1856–1956рр.) / Ю. С. Кобилецький. – Київ, 1956. – 357 с.
5. Кравченко М. В. Емоційно-оцінна лексика в „Бориславських оповіданнях" І. Франка / М. В. Кравченко // Укр. мова і літ. в школі. – 1982. – № 3. – С. 43–49.
6. Ольховий Я. І. Село І. Франка / Я. І. Ольховський // Жовтень. – 1981. – № 8. – С. 105–106.
7. Омельченко В. І. Живописець слова: до 130-річчя від дня народження І. С. Нечуя-Левицького / В. І. Омельченко. – Київ : Товариство „Знання", 1968. – Серія 5. – № 10. – 48 с.
8. Про поетичний словник І. Я Франка // Культура української мови : довідник. – Київ, 1990. – С. 209.
9. Середа В. Т. Витоки стильової манери видатного прозаїка / В. Т. Середа // Літературознавство. – 1988. – № 11. – С. 11–8.
10. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1969. – 439 с.
11. Сучасна українська літературна мова / [за ред. О. Д. Пономарева]. – 3-тє вид. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
12. Франко І. Я. Твори: в 50-ти томах / І. Я. Франко. – Київ, 1976–1986. –Т. 15. – С. 5–365.
13. Франко З. Т. Хто ми? Звідки родом? / З. Т. Франко. – Київ, 1990. – 48 с.
14. Франко З. Т. Засоби художньої експресії у мові творів І. Я. Франка / З. Т. Франко // Укр. мова і літ. в школі. – 1979. – № 12. – С. 19–25.
15. Чабаненко В. А. Теоретичні засоби дослідження експресивних засобів української мови / В. А. Чабаненко // Мовознавство. – 1984 – № 2. – С. 11–8.

EMOTIONALLY CHARGED VOCABULARY IN FRANKO′S SHORT STORIES AT LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Halyna Boiko

In this report we are researching the emotionally charged vocabulary in Franko′s short stories and the use of emotionally charged, expressive words in the artistic style of literary Ukrainian. Vocabulary words are differentiated according to positive, negative and neutral coloring, and the characteristics of the artistic language of I. Franko are explored.

Key words: emotionally charged vocabulary, expression, Ukrainian as a foreign language, imaginative literature, comparative analysis

ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННАЯ ЛЕКСИКА В МАЛОЙ ПРОЗЕ ИВАНА ФРАНКО НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Галина Бойко

Исследовано эмоционально окрашенную лексику в произведениях И. Франко. Прослежено использование эмоционально окрашенных и экспрессивных слов в художественном стиле украинского литературного языка. Совершено разделение лексического материала на слова положительной, отрицательные и нейтральные слова. Выявлены особенности художественной речи И. Франко.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, эмоционально окрашенная лексика, экспрессия, художественная литература, сравнительный анализ.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 132–142

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 132–142

УДК 811.161.2’243’276.6:341.7:061.1

НАЗВИ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Василько, Іванна Фітак

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
Університетська,1/233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55

Розглянуто маловивчений пласт української ергонімії – назви сучасних міжнародних організацій у сфері міжнародних відносин. Проаналізовано назви міжнародних організацій та створено їх класифікацію. З’ясовано структурно-семантичні моделі ергонімів цієї підгрупи.

Ключові слова: дипломатична лексика, онім, ергонім, ергонімія, назви міжнародних організацій, організаціоніми.

Сьогодні простежується виразна тенденція вивчення лексики певних мов або мовних груп як системи. У плані становлення і розвитку таких систем важливе значення надається багатоаспектному дослідженню окремих її частин – лексико-тематичних груп. Дедалі частіше об’єктом уваги дослідників стає суспільно-політична, економічна, військова, наукова, дипломатична лексика, мова засобів масової комунікації та ін. Розвиток лексики в будь-якій з перелічених сфер людської діяльності тісно пов'язаний з усіма подіями і змінами в житті суспільства, зокрема з геополітичними трансформаціями у світі.

На зламі століть глобалізаційні процеси, які охопили різноманітні сфери діяльності людини, нації, держави ставлять перед нашим суспільством завдання визначення пріоритетів суспільного розвитку як у державі, так і на міжнародній арені. З року в рік зростає кількість чужоземців, які вивчають українську мову. Головним завданням мовної освіти іноземців є не лише створення умов для всебічного розвитку людини, здатної виявляти оригінальність мислення, вільно висловлювати сучасною українською мовою власну громадську позицію, але й вирішувати життєві ситуації через звернення у найрізноманітніші установи, організації, зокрема міжнародні.

Міжнародні організації – явище в громадському житті не нове. Вони мають місце в розвитку людського суспільства впродовж тисячоліть. Проте тільки в останні століття міжнародні організації стали відігравати все більш помітну роль у розвитку міжнародних відносин. Різноманітна й активна діяльність міжнародних організацій, їх чисельний ріст і обумовлена цими чинниками необхідність розвитку міжнародно-правового регулювання їхньої діяльності сприяють вивченню в системі сучасного термінознавства нової його галузі – дипломатичної лексики.

Варто визнати, що й досі ґрунтовних досліджень українського дипломатичного мовлення немає. У стилістичних працях української мови та в стилістиках з інших мов дипломатичне мовлення або взагалі не згадується, або дуже загально в межах офіційно-ділового стилю (М. М. Пилинський, В. С. Перебийніс,

© Зоряна Василько, Іванна Фітак, 2012

А. П. Коваль, А. Ф. Марахова, М. П. Брандес, Д. Е. Розенталь та ін.). Єдиним спеціальним дослідженням в україністиці є кандидатська дисертація Н. Поліщук „Українська дипломатична лексика періоду УНР" [7], у якій проаналізовано наявну лексику, джерела формування і шляхи поповнення лексики дипломатичних документів, однак лише періоду УНР і ЗУНР. Проте спеціальних монографічних досліджень мовних засобів сучасних дипломатичних текстів в українському мовознавстві немає. Як не має окремих досліджень одна з маловивчених сфер ономастичного простору – ергонімія, зокрема дипломатична, яка зазнає динамічного розвитку. У наявних українських і зарубіжних студіях з ергонімії аналізують переважно лексико-семантичний бік відповідних одиниць (праці З. І. Бузинової, І. Г. Долгачова, Л. В. Дубровіної, Ю. О. Карпенка, С. А. Копорського, В. В. Лободи, Б. І. Маторіна, А. Мінтона, Н. М. Морозової, Р. Росслера, Л. М. Соколової, В. П. Тимофєєва, В. І. Ткачука, Т. О. Хейлик, Л. М. Щетиніна). Комплексний підхід до вивчення ергонімів, що має на меті всебічне й ґрунтовне висвітлення особливостей їх семантики, структури й функціональних ознак, лише започатковується. Фактичним матеріалом аналізу в таких дослідженнях слугують іншомовні ергоніми (розвідки А. В. Беспалової, Є. Жетельської-Фелешко, О. Г. Мікіної, Т. П. Романової) або певне коло питомих назв (праці О. О. Белея, С. О. Шестакової), що зумовлює необхідність розширення джерельної бази для об'єктивної наукової кваліфікації ергонімних утворень [3: 3].

Дипломатичній лексиці східнослов'янських мов приділена значна увага у працях українських (А. А. Бурячок, В. Ю. Франчук, В. Й. Горобець О. П. Лахно, М. Л. Худаш, М. М. Пещак, Ф. Є. Ткач та ін.; російських (А. В. Волосков, Є. М. Іссерлін, А. М. Сабенін, Ф. П. Сергеєв та ін.; білоруських (А. М. Булик, А. І. Журавський та ін.) мовознавців.

Актуальність теми полягає в тому, що дослідження дипломатичної лексики на позначення назв міжнародних організацій становить науковий інтерес як з лексикологічного погляду, так і з погляду соціолінгвістики, оскільки цей пласт лексики тісно пов'язаний із життям держави. На сучасному етапі налагодження дипломатичних зв'язків України з іншими країнами надзвичайно важливим є вивчення назв міжнародних організацій як основи сучасної дипломатичної лексики. Для назв організацій М. М. Торчинський пропонує термін організаціоніми [8: 265]. Оскільки цей термін не охоплює всіх досліджуваних назв міжнародних організацій, послуговуватимемось терміном «ергонім» на позначення назв міжнародних організацій.

Міжнародна організація – це об'єднання держав, установ, фізичних осіб, що спільно реалізують програму або мету на основі певних правил і процедур та діяльність яких виходить за національні кордони [6: 9]. Утворення міжнародних організацій є об'єктивним наслідком процесу розвитку суспільства.

Особливістю міжнародних організацій як суб'єктів системи міжнародних економічних відносин є те, що вони, поряд з державними органами, є регуляторами цих відносин. Як регулятори міжнародні організації мають великий вплив на розвиток і спрямованість міжнародних відносин, оскільки залучають в упорядкований процес чимало держав. По суті, сьогодні майже немає в світі держави, яка не була б членом якоїсь організації; більшість країн залучена зразу до декількох організацій.

Використання потенційних можливостей організацій зумовлює вибір форм, методів і засобів удосконалення будь-якої діяльності. Організувати означає

належним чином визначити ті функції і дії, які необхідні для реалізації певних завдань або виконання тієї чи іншої роботи, а також об'єднання цих функцій і дій у рамках відповідної організаційної структури.

Динаміка створення міжнародних організацій та зростання їхнього впливу в сучасному світі ставить перед науковцями досить важливе завдання їх класифікації, без якої опрацювання багатьох теоретичних проблем є досить складним. Класифікація дає змогу систематизувати знання про міжнародні організації. Існування доволі значної кількості міжнародних організацій породжує необхідність виокремлення великої кількості критеріїв для класифікації. Зважаючи на багатовимірність функціонування міжнародних організацій, особливість їхньої організаційно-інституційної структури та характеру діяльності, виділяють систему критеріїв для класифікації назв міжнародних організацій. Беручи до уваги класифікацію, яку запропонував О. С. Кучик [4: 17], вважаємо за можливе доповнити її критеріями, яких, на нашу думку, бракує для всестороннього аналізу цих номінацій, а саме:

За складом членів і юридичним статусом організації поділяються на міждержавні і міжурядові, утворені фізичними або юридичними особами, які не мають стосунку до урядової діяльності. **Критерій членства.**

Необхідно також мати на увазі, що іноді достатньо складно вписати ту або іншу організацію в рамки класифікації, тобто жодна класифікація не може бути абсолютною. Отже, в деяких випадках учені простежують певну відмінність між міждержавними і міжурядовими організаціями. Так, деякі з них припускають можливість членства представників територій, що мають свої уряди, але не є суверенними державами, тобто в прямому значенні ці організації не можна назвати міждержавними. Окрім цього, угода про створення міжнародної організації може мати або міждержавний характер (у цьому випадку йдеться про співпрацю всіх інституцій держави), або міжурядовий (коли передбачається співпраця виконавчих структур). Необхідно також зазначити, що деякі неурядові організації припускають так зване змішане членство, коли, крім недержавних структур, до них входять і певні державні організації. Наприклад, Міжнародна рада наукових спілок включає міжнародні наукові об'єднання, академії, національні наукові центри, наукові асоціації та урядові структури.

Міждержавні організації утворюються на основі офіційних урядових угод між країнами. Якщо угода укладається тільки між двома державами, то такі державні угоди називають двосторонніми. Представник країни в організації обстоює не власну точку зору, а узгоджену на відповідному рівні позицію свого уряду. До цієї групи належать назви:

Організація Об'єднаних Націй
Генеральна Асамблея
Міжнародний суд
Приватна Асоціація.

Неурядові організації утворюються на основі індивідуального або колективного членства суб'єктів, які не є офіційними представниками своїх урядів. Члени неурядових організацій мають значно більше свободи в своїх діях, вони можуть висловлювати особисту думку, не зважаючи на позицію свого уряду. Неурядові міжнародні організації мають досить сильний вплив на міжнародні відносини. До цієї групи назв належать номени:

Міжнародний комітет Червоного Хреста

Жіночий комітет
Комітет громадян
Неофіційна біржа.

За географічним поширенням міжнародні організації поділяють на *глобальні* та *регіональні*.

Глобальні організації об'єднують країни або інші суб'єкти не залежно від того, де, в якій частині світу вони розташовані:

Міжнародний валютний фонд
Міжнародна федерація профспілок
Міжнародне агентство з атомної енергії
Універсальна асоціація держав
Міжнародний суд

Регіональні міжнародні організації об'єднують країни, розташовані в якомусь певному регіоні, як правило, компактно, в територіальній близькості:

Європейський Союз
Північноатлантичний Союз

За масштабом діяльності відбувається поділ на організації *всесвітнього* (*Всесвітня рада миру*, *Світова торговельна організація*), *європейського* (*Європейський союз, Європейська валютна система, Європейський валютний банк, Європейський банк реконструкцій і розвитку*) значення.

За функціональною спрямованістю організації поділяють на *організації загальної компетенції* і *спеціальної компетенції*.

Організації загальної компетенції у своїй діяльності охоплюють широке коло проблем і напрямів:

Юридичний комітет
Таємна Рада
Розпорядчий комітет
Центральне управління інформації
Генеральний комітет.

До *організацій спеціальної компетенції* належать міжнародні організації, в яких одна з функцій є головною, пануючою, а решта (якщо вони є) – допоміжними. Найчастіше це стосується організацій у сфері виробництва і торгівлі, що утворилися для ефективної реалізації товару, наприклад:

Організація торгівлі.

За характером (напрямом) діяльності, яка задекларована в назві, міжнародні організації поділяють на *універсальні, військові, юридичні, політичні, економічні, гуманітарні, культурно-просвітницькі, оборонні* та ін.

Універсальною міжнародною організацією є ООН, яка виконує функцію регулювання й нагляду в найважливіших сферах людської діяльності. Її основним завданням є підтримання і зміцнення міжнародного миру та безпеки, розвиток співробітництва між державами, здійснення міжнародного співробітництва у вирішенні проблем економічного, соціального, культурного і гуманітарного характеру та захист прав людини.

До групи назв *військових організацій* належать:

Військово-морський флот
Військово-промисловий комплекс
Міністерство військово-повітряних сил

Військова організація НАТО

До *юридичних організацій* відносимо:

Комітет з правил внутрішнього розпорядку

Відділ внутрішніх звітів

Юридичний комітет

Орган з врегулювання суперечок

Федеральне бюро розслідувань

Надійні засоби перевірки виконання загальної заборони випробовувань

Міжнародний суд.

Політичні організації сполучають країни, для яких політична мета об'єднання має визначальний характер. До цієї групи назв належать:

Політичний комітет

Республіканська партія

Лейбористська партія

Демократична партія.

У системі міжнародних організацій велика роль належить *економічним організаціям*. Розвиток міжнародних відносин, поглиблення міжнародного поділу праці, міжнародна економічна інтеграція приводять до того, що вплив економічних стосунків стає дедалі вагомішим на інші сфери міжнародного співробітництва. Міжнародні економічні організації поділяють на *загальноекономічні* та *спеціалізовані*. *Загальноекономічні організації* відають широким спектром економічних проблем. До цієї групи назв належать:

Економічна та Соціальна рада

Європейський союз

Центральне управління інформації

Міжнародний валютний фонд

Міжнародна федерація профспілок

Всесвітня Рада миру

Міжсесійний комітет

Міністерство закордонних справ.

Спеціалізовані економічні організації зосереджують увагу на більш вузькому колі проблем, проте багатьом з них належить суттєва роль у міжнародній економіці. До цього типу назв організацій належать:

Міжнародний валютний фонд

Світовий банк

Світова торговельна організація

Міжнародна торговельна палата

Оборонні організації представлені такими номінаціями:

Рада опіки

Рада безпеки

Міністерство оборони.

Економічні організації, що утворились внаслідок регіональних інтеграційних процесів, поділяють також ***за ступенем інтеграції***. Основні рівні регіональної економічної інтеграції такі: зона преференційної торгівлі, зона вільної торгівлі, митний союз, спільний ринок, економічний і валютний союз, політичний союз.

За умовами участі в членстві міжнародні організації поділяють на *відкриті* й *закриті***.**

До ***відкритих*** може увійти кожна держава, яка поділяє принципи й статут організації.

До ***закритих*** організацій приймають нових членів тільки на запрошення засновників організації.

За територією дії організації поділяють на *загальні* – поширюються на всю територію держави; *місцеві* – діють в адміністративно-територіальних одиницях.

Кожна із організацій становить перед собою певну мету. Метою організації є задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, національно-культурних та інших інтересів членів організації. Наприклад, *Рада Безпеки ООН* несе головну відповідальність за підтримання міжнародного миру і безпеки; *Міністерство оборони* є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади щодо забезпечення реалізації державної підтримки у сфері оборони; *Міжнародний суд* – головний судовий орган ООН, який уповноважений розглядати правові спори між державами, ухвалювати обов'язкові до виконання рішення за всіма спорами, які передаються державами на його розгляд; *Товариство Червоного Хреста* – це міжнародна гуманітарна організація, головним завданням якої є організація міжнародної допомоги жертвам стихійних лих і техногенних катастроф, допомога національним товариствам у справі соціальної підтримки та охорони здоров'я населення. Кожна організація ставить перед собою певну мету і завдання і всякими способами намагається їх втілити в життя на благо державі.

Назви організацій можна поділити також ***за ключовим словом (типом утворення)***, яке увиразнює аспект назви і має істотне смислове навантаження, наприклад:

Агентство (*Міжнародне агентство з атомної енергії*)

Асамблея (*Генеральна асамблея*)

Асоціація (*Приватна асоціація держав, Універсальна асоціація держав*)

Бюро (*Федеральне бюро розслідувань*)

Комісія (*Комісія з представників декількох партій, Комісія з правил внутрішнього розпорядку)*

Комітет *(Комітет з правил внутрішнього розпорядку, Бюджетний комітет Політичний комітет, Генеральний комітет, Міжсесійний комітет*

Комплекс (*Військово-промисловий комплекс*)

Міністерство *(Міністерство внутрішніх справ, Міністерство закордонних справ, Міністерство торгівлі, Міністерство фінансів, Міністерство оборони)*

Орган *врегулювання суперечок*

Палата *громад, що засідає в якості бюджетної комісії*

Партія (*Лейбористська партія, Республіканська партія, Демократична партія*)

Пентагон

Рада (*Рада Адміралтейства, Рада опіки, Таємна рада, Всесвітня рада миру)*

Союз (*Європейський союз*)

Суд (*Міжнародний суд*)

Товариство (*Товариство Червоного Хреста*)

Управління (*Центральне управління інформації)*

Філія (*Іноземна філія*)

Фонд (*Міжнародний валютний фонд*).

Назви міжнародних організацій класифікують **за ідеологією**:

Лейбористська партія

Республіканська партія
Демократична партія
Головна опозиційна партія в парламенті Великої Британії.

Серед проаналізованих номінацій представлено лише одну назву за ґендерною ознакою – *Жіночий комітет.*

Очевидно, позитивним є явище активного використання мотивованих назв міжнародних організацій, які безпосередньо чи опосередковано вказують на характер діяльності чи відображають функції відповідної міжнародної організації, наприклад: *Комісія з правил внутрішнього розпорядку, Комітет з розвитку заморських територій, Комітет для організації урочистої зустрічі, Урядовий комітет з урегулювання кризових ситуацій, Федеральне бюро розслідувань, Відділ внутрішніх звітів*. Функціями міжнародної організації вважається зовнішній прояв її діяльності щодо виконання своїх завдань [5].

Головна функція полягає у визначенні відповідності інтересів учасників організації її цілям. Регулюючі функції полягають у розробці стандартів поведінки членів організації, методів і форм досягнення цілей, а також у регулюванні відносин з іншими суб'єктами міжнародного права.

Суть координуючої функції полягає в узгодженні інтересів і дій учасників організацій. Оперативні функції полягають у виконанні конкретної роботи організації відповідно до її цілей і компетенції.

Контролюючі функції виявляються у спостереженні за виконанням обов'язків організації, а також за розвитком ситуації в сфері її діяльності.

Немотивовані назви не містять інформації про характер діяльності та суть названого об'єкта: *Генеральний комітет, Державний департамент*.

Найперше, з чого починається організація, – це визначення цілей її діяльності. Якщо цілі визначено чітко, їх досягнення реально обґрунтовано, то така організація буде функціонувати ефективно. Якщо ж головна мета сформульована розпливчасто, якщо цілей забагато й вони не відповідають реальній ситуації, то це буде гальмувати діяльність організації або взагалі вона стане нежиттєздатною. Цілі організації значною мірою окреслюють рамки її компетенції. Компетенція організації – це об'єкт, сфера предметної діяльності, коло проблем, якими вона буде займатися. Окрім цього, в поняття компетенції входить комплекс повноважень, якими організація наділяється для виконання своїх функцій. Отже, назва міжнародної організації може вказати на її ціль, роль та функцію.

За структурними моделями ономастичного маркера можна виділити *дво-, три- та багатокомпонентні* назви.

Двокомпонентні назви становлять одну з найбільших груп серед зафіксованих у словнику [1]. Часте вживання таких назв прямо залежить від специфічних рис дипломатичної лексики, яка вирізняється охопленням широкого кола міжнародних відносин різних національностей та історичних періодів. Двокомпонентність дає змогу вмістити у назві якнайбільшу кількість інформації про організацію, показати міжнародне тло, національну належність та ін. Для прикладу можна навести такі конструкції:

прикметник + іменник:

Бюджетний комітет, Ревізійна комісія, Дорадчий комітет, Іноземна філія,Редакційний комітет, Таємна Рада, Державний департамент, Генеральний комітет, Генеральна асамблея, Міжсесійний комітет, Міжнародний суд,

Опікунська рада, Військове міністерство, Демократична партія, Неофіційна біржа, Республіканська партія, Політичний комітет, Лейбористська партія;

іменник + іменник:

Рада Опіки, Комітет громадян, Комітет зв'язку, Комітет персоналу, Комітет координації, Міністерство оборони, Рада безпеки, Міністерство торгівлі, Міністерство фінансів, Рада Адміралтейства.

Чималу кількість назв міжнародних організацій становлять трикомпонентні сполуки, які найчастіше виникають як ускладнення двокомпонентних сполук. Трикомпонентні словосполуки мають нижчу продуктивність, ніж двокомпонентні, проте кількість різновидів їх є більшою, адже зі збільшенням кількості компонентів зростає й можливість їхнього структурного комбінування для творення нових термінів і називання понять. Трикомпонентні словосполуки утворюються за такими моделями:

прикметник + прикметник + іменник:

Військово-морський флот, Економічна і Соціальна Рада, Військово-промисловий комплекс, Міжнародний валютний фонд, Американський фінансовий світ;

іменник + прикметник + іменник:

Міністерство закордонних справ, Товариство Червоного Хреста, Відділ внутрішніх звітів, Міністерство внутрішніх справ, Міністерство сухопутних сил, Міністерство морського флоту, Організація Об'єднаних Націй;

прикметник + іменник + іменник:

Центральне управління інформації, Всесвітня рада миру, Приватна асоціація держав, Універсальна асоціація держав, Об'єднаний комітет начальників, Федеральне бюро розслідувань.

Серед назв міжнародних організацій зафіксовано велику кількість багатокомпонентних словосполук, які мають різну кількість складників (від 4-х до 12-ти)**:**

Приватна асоціація об'єднаних держав, Міжнародне агентство з атомної енергії, Комісія з представників декількох партій, Комісія з правил внутрішнього розпорядку, Комітет для організації урочистої зустрічі, Комітет з розвитку заморських територій, Урядовий комітет з урегулювання кризових ситуацій, Професійна спілка з обмеженою кількістю членів, Головна опозиційна партія в парламенті Великої Британії, Об'єднане Королівство Великої Британії і Північної Ірландії, Палата громад, що засідає в якості бюджетної комісії, Надійні засоби перевірки виконання загальної заборони випробовувань.

Можемо стверджувати, що в дипломатичній лексиці на позначення назв міжнародних організацій частка словосполук із двома, трьома і більше компонентами є найбільшою, що свідчить про активне формування цього пласту лексики.

Процеси розбудови молодої української держави, формування у суспільстві нових політичних, економічних та культурних відносин, а також відповідних інституцій об'єктивно супроводжуються активним поповненням фонду сучасної української мови. Серед інновацій — чимало абревіатур, що фіксують нові або оновлені реалії громадсько-політичного життя (це назви нових міжнародних організацій, об'єднань, партій, політичних спілок та ін.). Нові абревіатури віддзеркалюють зміни в політичному, економічному та громадському житті України. Наприклад, зі здобуттям незалежності в Україні виникло багато нових міжнародних

організацій, різних культурних та інших установ, партій. Більшість із них має два найменування: одне – повне, яке є словосполучення, а інше – скорочене. [2: 3]. Велика кількість абревіатур у тексті ускладнює його сприйняття, правильне розуміння, особливо коли йдеться про студентів-чужоземців.

Найбільш продуктивним способом абревіації виявився ініціальний (коли абревіатура складається з початкових звуків або літер слів, що входять до словосполук,

ЄЕК – Європейська економічна комісія
СТО – Світова торговельна організація
МВФ – Міжнародний валютний фонд
МОП – Міжнародна організація праці
СНД – Співдружність незалежних держав
ООН – Організація об'єднаних націй
ЦУІ – Центральне управління інформації
ВПК – Військово-промисловий комплекс
ФБР – Федеральне бюро розслідувань
ОВС – Орган врегулювання суперечок

Однак серед ергонімів на позначення назв міжнародних організацій є також абревіатури *складового типу – Бенілюкс* (об'єднувальна назва трьох європейських держав – Бельгії, Нідерландів і Люксембургу) та *змішаного – Держдепартамент*.

Ознакою стратегії євроінтеграції України є поява в українському міжнародному дискурсі абревіатур із компонентом *євро* чи основою *Європа*, напр.:

Європарламент
Євроринок
ЄВБ – Європейський валютний банк
ЄБРР – Європейський банк реконструкції і розвитку
ЄС – Європейський Союз.

Більшість абревіатур досліджуваної підтеми утворена від початкових літер українських слів (*ООН; МВФ; ЄЕС*); частина – від початкових літер чужомовних слів (*ЮНЕСКО – UNESKO* англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; *НАТО – NATO*, англ. North Atlantic Treaty Organization).

Абревіатури є однослівним еквівалентом словосполучення. Будучи самостійними словами, вони мають свою вимову і власні граматичні характеристики.

Особливість абревіації як способу словотворення полягає в тому, що вона спрямована на створення більш коротких порівняно з вихідними структурами (словосполуками або реченнями) номінацій-синонімів. Через стислість плану вираження абревіатури часто використовують у текстах різних функціональних стилів – ділового, наукового, навчального, розмовного. Часто трапляються вони й у мові друкованих засобів масової інформації. Вживання абревіатур дає змогу економити місце в ділових паперах.

Формування дипломатичної лексики української мови, зокрема назв міжнародних організацій, відбувається не лише через активне поповнення новотворами і запозиченнями, але й у результаті глибокої перебудови семантичної системи, що виявляється у виникненні нових назв, розвиткові нових значень слів як успадкованих з минулого періоду, так і неологізмів. Загальновідомі слова, розширивши свою семантику й набувши нових значень, почали вживатися як дипломатичні терміни.

Оскільки дипломатичні тексти сформувалися як результат міждержавної співпраці, у сфері дипломатичної термінології іншомовні запозичення займають значне місце. Як правило, це прямі лексичні запозичення, що зберегли своє первинне значення. Поповнення лексики у сфері міжнародних відносин відбувається за рахунок інтеграційних та міграційних процесів у термінологічних системах сучасної української мови та лексичних запозичень з інших мов, особливо англійської. Лексеми іншомовного походження проникали до української дипломатичної лексики за посередництвом російської та польської мов. Одним з головних шляхів формування дипломатичної лексики, за твердженням Н. Поліщук, є термінологізація лексем і словосполучень, коли загальновживане слово, яке саме собою не є терміном, у певному контексті з метою позначення дипломатичного поняття стає терміном чи словосполученням термінологічного типу [7: 8].

Одночасно треба зауважити, що частина термінів іншомовного походження, які функціонують в українській мові, належить до інтернаціоналізмів. Використання цих запозичень потрібне тому, що їх відповідники відсутні в українській мові, а переклад був би дуже громіздким і спотворював би значення.

Отже, для адекватного розуміння тексту, зокрема зі сфери міжнародних відносин, включення цього тематичного пласту онімної лексики в процес вивчення української мови чужоземцями, на нашу думку, є обов'язковим, оскільки міжнародні організації створюються саме з метою розвитку міжнародного співробітництва в галузях економіки, політики, освіти, культури, права, охорони здоров'я тощо. Лінгвістичне опрацювання номінацій на позначення міжнародних організацій є вагомим для вивчення української мови як іноземної. Володіння відповідним рівнем інформації про міждержавні стосунки України з іншими країнами забезпечує формування комунікативної компетенції як у професійній, так і в непрофесійній сферах спілкування.

1. Англо-український дипломатичний словник / [за ред. І. С. Бика]. – Київ : Знання, 2006. – 579 с.
2. Короткий практичний словник абревіатур та скорочень української мови / [авт.-укл. Б. Зінкевич-Томанек та ін.]. – Kraków : Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997. – 92 с.
3. Кутуза Н.В. Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова"/ Кутуза Н.В. – Одеса, 2003. – 18 с.
4. Кучик О. С. Міжнародні організації : [навч. посібн.] / О. С. Кучик – 2-ге вид., перероб. і доповн. – Київ : Знання, 2007. – 749 с.
5. Международное право [учебное пособие] / [под ред. Ю. М. Колосова, В. Н. Кузнецова]. – Москва : Международные отношения, 1998. –172 с.
6. Міжнародні організації: [навч. посібн.] / [за ред. Ю. Г. Козака, В. В. Ковалевського]. – Київ : ЦУЛ, 2003. – 288 с.
7. Поліщук Н. М. Українська дипломатична лексика періоду УНР : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Н. М. Поліщук. – Київ, 1994. – 16с.
8. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : [монографія] / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 546 с.

NAMES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN THE COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zoriana Vasylko, Ivanna Fitak

A little studied layer of Ukrainian ergonymy – the nomination of modern international organization in the sphere of international relations has been studied. The names of international organizations have been analysed and their classification has been suggested. The article contains structural semantic models of ergonyms of this subgroup.

Key words: diplomatic vocabulary, proper names, ergonym, names of international organizations, names of organizations.

НАИМЕНОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Зоряна Васылько, Иванна Фитак

Рассмотрен малоизученный слой украинской ергонимии – номинацию современных международных организаций в отрасли международных отношений. Проанализированы названия международных организаций и создана их классификация. Выяснены структурно-семантические модели эргонимов этой подгруппы.

Ключевые слова: дипломатическая лексика, оним, эргоним, эргонимия, названия международных организаций, организационимы.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’243’373’.46:378.016

ТЕРМІНОСИСТЕМА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: АНАЛІЗ СИНОНІМНИХ ВІДНОШЕНЬ

Оксана Туркевич

Міжнародний інститут освіти, культури та зв’язків з діаспорою
Національного університету ,,Львівська політехніка”,
вул. С. Бандери, 32-Д, 79013 Львів, Україна
тел. : 032 258 01 51

Проаналізовано синонімні відношення в терміносистемі методики викладання української мови як іноземної. Виявлено переваги і недоліки синонімії для розвитку фахової мови методики викладання української мови як іноземної. Окреслено потребу унормування та кодифікації методичних терміноодиниць.

Ключові слова: методика, термін, синонімія, українська мова як іноземна, фахова мова.

Термінолексика методики викладання української мови як іноземної безперервно розвивається, удосконалюючи свій функціональний статус.

У зв’язку з цим актуально досліджувати семантичні відношення, які виникають між термінами, оскільки такий аналіз уможливить виявлення тенденцій наступних етапів становлення терміносистеми, а практично сприятиме її систематизації, унормуванню та кодифікації.

Окремі терміни, що стосуються різних аспектів методики викладання української мови як іноземної (УМІ), розглядали О. Антонів, А. Бронська, Н. Василенко, Л. Васильєва, О. Демська-Кульчицька, І. Кочан, Д. Мазурик, З. Мацюк, Л. Мацько, М. Мовчан, Г. Онкович, Л. Паламар, О. Палка, І. Процик, Л. Селіверстова, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Г. Тимошик та ін.

У наукових статтях мовознавців семантику окремих термінів описано в контексті вирішення лінгводидактичних проблем. Наприклад, А. Бронська [1] уклала реєстр термінів із методики викладання української мови як іноземної, яким повинен володіти будь-який викладач УМІ, щоб бути підготовленим до виконання професійної діяльності. Термінологічний мінімум, який виділила авторка, містить 643 терміноодиниці.

Фахова мова методики викладання УМІ оперує термінами, які виформовують систему на логічному та лінгвістичному рівнях.

Єдність терміносистеми методики викладання УМІ на лінгвістичному рівні зумовлюють семантичні відношення між її компонентами, зокрема синонімія.

Вияв синонімії сприяє визначенню специфіки розвитку методичної терміносистеми.

Метою статті є проаналізувати синонімні відношення в терміносистемі методики викладання УМІ, виявив їх позитивні і негативні наслідки.

Формування синонімних рядів можна характеризуватианалізувати за семантичним критерієм, що полягає в компонентному аналізі дефініцій. Труднощі застосування цього критерію спричинені постійною еволюцією методичних понять.

© Оксана Туркевич, 2012

У зв'язку з цим доцільніше використати прийом контекстного аналізу, що дає змогу встановити значення терміноодиниці в лексичному оточенні.

Традиційно синонімами вважають терміни, що „належать до одного і того ж денотата, але мають відмінності у поняттєвому плані, а також відрізняються семантикою словотворчих елементів, етимологією, ступенем сучасності та особливостями функціонування" [5: 181].

Синонімія терміноодиниць методики викладання УМІ полягає у відношенні значень, які виражені різними одиницями, але позначають основні якості того самого поняття.

За повнотою позначення поняття виділяємо абсолютні та відносні синоніми.

„Абсолютними синонімами, або дублетами, називають дві назви (чи більше) того ж поняття, які не характеризують його різні ознаки, а отже не мають жодних відмінностей у значенні, хоча можуть різнитися частотою вживання, сполучуваністю тощо" [5: 5].

Підтримуємо погляд О. Мартиняк, що такі випадки можливі лише в парах повний термін – скорочений термін, абревіатура: *українська мова як іноземна – УМІ, мовленнєва діяльність – МД, дистанційне навчання – ДН, лексико-семантичний варіант – ЛСВ* та ін.

Відносні синоніми за аналогією до загальноприйнятої лінгвістичної класифікації поділяємо на словотвірні, лексичні та синтаксичні.

Приклади словотвірних синонімів *навик – навичка, письмо – писання* вказують на невпорядкованість методичної терміносистеми.

Наприклад, спеціальні одиниці *письмо* та *писання* не можна вважати цілком взаємозамінними, бо слова з формантом *-нн(я)* переважно позначають дію (рідше – предметність), а деривати з нульовим суфіксом – наслідок дії. Коли потрібно вибрати одиницю на позначення виду мовленнєвої діяльності, треба звернути увагу на аналогічні випадки. Мовна практика закріпила назви *читання, слухання, говоріння, письмо*. Хоча закономірно було би вживати форму *писання*.

Лексична синонімія представлена спеціальними одиницями, які функціонують у парі: термін іншомовного походження – український відповідник, напр.: *адаптація – пристосування, комунікація – спілкування, аудіювання – слухання, екзамен – іспит, дефініція – визначення, імітація – наслідування, акультурація – окультурення* та ін.

Трапляються поодинокі випадки синонімних власномовних одиниць, напр.: *зразок – приклад*.

Інколи активно функціонує запозичений термін, наприклад: *семантизація (семантизація лексики, безперекладні способи семантизації, вербальна семантизація)* і немає закріпленого українського відповідника. Спеціальну одиницю *семантизація* можна перекласти як *пояснення*, але вона не точно виразить поняття ‚виявлення значення мовної одиниці у навчальному процесі'. Вважаємо, що термін *семантизація* потрібно зберегти у фаховій мові лінгводидактики.

У методичній терміносистемі можуть функціонувати синонімні пари запозичених одиниць, наприклад, *мовна інтерференція – мовний трансфер* на позначення впливу рідної мови на мову, яку вивчають, що спричиняє різні помилки. До зазначених іншомовних одиниць можна знайти український відповідник, який менш активно функціонує у фаховій літературі, наприклад, *мовний перенос*.

Оскільки в методичній терміносистемі терміносполуки переважають над унітермінами, то лексичну синонімію перевищує синтаксична синонімія, яку

спричиняють аналітичні конструкції, які з допомогою різного типу зв'язку номінують ознаки того самого поняття.

У методичній терміносистемі функціонують синонімні аналітичні назви з однаковою кількістю елементів, найчастіше це двокомпонентні терміносполуки: *мовне мислення – лінгвістичне мислення, гомогенна група – однорідна група, чужомовна аудиторія – іноземномовна аудиторія, найуживаніша лексика – частотна лексика, лексичний запас – словниковий запас, мовна компетенція – лінгвістична компетенція, мовленнєва компетенція – комунікативна компетенція, мінімалізований словник – редукований словник, завершальний етап – просунутий етап* та ін.

У таких терміносполуках синонімними є прикметники, які виступають основними уточнювальними компонентами.

Окремі синонімні ряди представлені трьома двокомпонентними найменуваннями одного поняття: *гетерогенна група – неоднорідна група – змішана група, іноземна мова – нерідна мова – чужоземна мова, академічна граматика – наукова граматика – описова граматика, підготовчий курс – вступний курс – пропедевтичний курс*.

Зазначені синтаксичні синоніми поєднані зв'язком узгодження. Спільний компонент іменник виражає основне поняття, розрізнювальний елемент – прикметник позначає близьке або тотожне значення.

Наступні ряди містять синонімні сполуки з різною кількістю елементів. Умовно називаємо їх комбінованими синтаксичними синонімами.

Тип **двокомпонентна терміносполука – унітермін** представлений одиницями: *діалогічний текст – діалог, монологічний текст – монолог, фонетична одиниця – фонема, тестове завдання – тест, словниковий запас – словник, текстовий матеріал – текст* та ін.

Тип синонімних пар **трикомпонентна терміносполука – двокомпонентна** містить такі терміни: *активний словниковий запас – активний словник, пасивний словниковий запас – пасивний словник, читання з метою вивчення – вивчальне читання* та ін.

Синонімні пари типу **багатокомпонентна – двокомпонентна терміносполука** підтверджують тяжіння до поступового скорочення кількості компонентів, а отже – до точності терміна: *навички володіння основними граматичними конструкціями – граматичні навички, навчально-методичний комплекс матеріалів – навчальний комплекс, читання з метою пошуку інформації – пошукове читання.*

Такий розвиток синонімії може допомогти у процесі кодифікації. Лексикографічно можна фіксувати мінімально короткі терміни, які повноцінно позначають обсяг поняття.

Синонімні трикомпонентні одиниці, наприклад, *інноваційні методи навчання – новітні методи навчання, інтерактивний курс навчання – онлайновий курс навчання* – свідчать про недостатній рівень системності методичних термінів і пошук характерної для номінації форми методичного поняття.

Синонімні чотирикомпонентні сполуки *елементарний рівень володіння мовою – перший рівень володіння мовою – початковий рівень володіння мовою, базовий рівень володіння мовою – другий рівень володіння мовою – середній рівень володіння мовою, пороговий рівень володіння мовою – третій рівень володіння мовою, високий рівень володіння мовою* підтверджують процес активного вибору найточнішого

відповідника для номінації базового методичного поняття „ступеня знання мови”. На наш погляд, такі багатокомпонентні сполуки чітко передають послідовність володіння мовою, проте потенційно можуть бути замінені символічними позначеннями, запропонованими в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2].

У цій праці рівні володіння мовою позначень умовними знаками A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2 (градація від початкового до високого рівня).

Крім зазначених основних видів відношень за подібністю, методичній терміносистемі властивий інший різновид синонімії, який зумовлений калькуванням. Його трактуємо як негативне явище, напр.: *ознайомче читання (ознайомлювальне читання), комунікативно-понятійний мінімум (комунікативно-поняттєвий мінімум), просунутий етап навчання (завершальний етап навчання)*. Таке співіснування є підтвердженням того, що у фаховій мові методики викладання УМІ відбувається результативний пошук оптимального україномовного відповідника.

Поширеним явищем є функціонування двох терміносполук, в одній з яких немає компонента, містить семантично тотожну конструкцію, напр.: *навчальна семантизація – семантизація, навчальний посібник – посібник, навчально-методичне забезпечення – методичне забезпечення*. На наш погляд, у зв’язку з економією мовних засобів вживають тільки основну назву і опускають конкретизатор *навчальний*. Такі синоніми є контекстними, оскільки скорочення кількості елементів в одній із аналітичних конструкцій не заважає її розумінню у відповідному фаховому дискурсі.

На основі проаналізованого матеріалу робимо висновок, що синонімія, з одного боку, є причиною постійних процесів пошуку відповідної форми, а отже, є рушієм еволюції терміносистеми. З іншого боку, „у разі свідомого ставлення до термінотворення, за умови впорядкованого стану термінологічної семантики, синонімія піддається частковому усуненню як усвідомлена знакова надмірність, оскільки термінологічні синоніми не мають суто знакових диференційних ознак, якими характеризуються загальномовні синоніми, і тому не передбачають істотних переваг у виборі” [3: 86].

Функціонування значної кількості синонімних терміносполук визначає специфіку терміносистеми методики викладання УМІ. Найчастіше видові терміни з допомогою прикметника конкретизують родове поняття. У зв’язку з тим відбувається постійний вибір найбільш вдалої назви поняття. У перспективі дослідження синонімії має важливе значення у зв’язку з унормуванням та кодифікацією методичних термінів.

1. Бронська А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних : монографія / А. А. Бронська. – Київ : Редакція „Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України”, видавництво „Толока”, 2002. – 208 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Куньч З. Українська риторична термінологія: історія і сучасність : монографія / Зоряна Куньч. – Львів : Видавництво Національного університету „Львівська політехніка”, 2006. – 216 с.
4. Мартиняк О. Синонімія та варіантність в українській науково-технічній термінології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова” / О. А. Мартиняк. – Львів, 2010. – 18 с.
5. Панько Т. І. Українське термінознавство / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів : Світ, 1994. – 216 с.

SYNONYMY IN TERMINOLOGY OF METHODS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Oksana Turkevych

The article analyses the synonymic relationship in the terminological method of teaching Ukrainian as a foreign language. It discovers the strengths and weaknesses of synonymy for the development of professional language for teaching Ukrainian as a foreign language. The necessity of the standardization of analyzed terms is outlined.

Kew words: methods, term, synonymy, Ukrainian as a foreign language, professional language

ТЕРМИНОСИСТЕМА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Оксана Туркевич

Проанализированы синонимические отношения в терминосистеме методики преподавания украинского языка как иностранного. Обнаружены преимущества и недостатки синонимии для развития профессионального языка методики преподавания украинского языка как иностранного. Очерчена потребность нормирования и кодификации методических терминов.

Ключевые слова: методика, термин, синонимия, украинский язык как иностранный, профессиональный язык.

Стаття надійшла до редколегії 25.03.201 2
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’373

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Руслана Жангазінова

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79001 Львів, Україна
тел.: (032) 239 43 55

Досліджено особливості вивчення мовознавчої термінології в іншомовній аудиторії на різних рівнях володіння мовою. Проаналізовано основні труднощі, що виникають у процесі засвоєння студентами-іноземцями української мовознавчої термінології, та запропоновано систему вправ для вироблення практичних умінь та навичок вживання мовознавчих термінів.

Ключові слова: термін, термінолексика, мовознавча термінологія, вправа.

З розвитком української незалежної держави з’явилось зацікавлення вивченням української мови. Знання української мови забезпечує вільне спілкування українською мовою в різних сферах і ситуаціях реальної комунікації. Навчання української мови як іноземної пов’язане зі знанням слів. Уміння і навички вживати слова слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу [5: 17].

Важливим компонентом лексики є терміни, особливо термінологія тієї галузі, фахівцем з якої готується стати студент-іноземець. Тому дослідження методик опрацювання української термінології в іншомовній аудиторії є актуальним і дуже потрібним. Ця проблема, як і методика викладання української мови як іноземної в цілому, ще недостатньо опрацьована [3: 198].

Терміни мають кілька важливих ознак, які роблять таку лексику складною для вивчення в іншомовній аудиторії. Насамперед терміни мають чітко окреслене значення, адже термін не просто виражає поняття, а спирається на його наукову дефініцію. Властивістю термінів є однозначність та денотативність, тобто основне значення термінів не супроводжується додатковим (емоційним, стилістичним) забарвленням. Терміни, як правило, поширені серед фахівців, і у загальновживаний пласт літературної мови зазвичай не входять.

Треба зазначити, що такі ознаки термінів, як однозначність та денотативність дещо спрощують подання термінного матеріалу студентам-іноземцям, оскільки не потребують додаткового коментаря. Процес вивчення термінології ускладнює те, що у повсякденному спілкуванні іноземні студенти не використовують української термінної лексики.

Освоєння мовознавчої термінології в курсі української мови як іноземної для студентів, які в майбутньому будуть навчатись на філологічних спеціальностях, має певні особливості. Насамперед воно пов’язане з рівнем володіння мовою (елементарний, основний, рубіжний, високий, вищий, найвищий) [4: 12].

© Руслана Жангазінова, 2012

Частину термінів іноземні студенти засвоюють уже на елементарному рівні вивчення мови, наприклад: *буква, слово, речення, звук, мова*. На цей час студенти ще не сприймають їх терміноодиниці. Вивчаючи поглиблено українську мову, опрацьовуючи мовознавчі статті, студенти-філологи кваліфікуватимуть названі слова як терміни.

Під час опрацювання мовознавчих статей, вміщених у фахових журналах, було виокремлено мовознавчу термінолексику, яка найчастіше трапляється у цих статтях.

Більшість термінів належить до таких розділів української мови, як фонетика, граматика та лексикологія, напр: *мова, слово, термін, речення, словосполучення, синоніми, омоніми, антоніми, дієслово, іменник, прикметник, займенник, числівник, прислівник, дієприслівник, дієприкметник, прийменник, відмінок, вид, рід, час, число, фонетика, граматична форма, граматика* та ін. Ці терміни супроводжують увесь період вивчення української мови іноземними студентами-філологами, які вчаться оперувати ними, застосовувати у різних мовленнєвих та немовленнєвих ситуаціях.

Основним завданням викладача української мови як іноземної, який працює в аудиторії студентів-іноземців, що в подальшому здобуватимуть філологічні спеціальності, є навчити вільно читати наукові роботи, розуміти їхній зміст, а також виробити навички працювати з джерелами потрібного наукового матеріалу.

Опрацювання наукової літератури ускладнює те, що, крім терміноодиниць, які студенти засвоюють на елементарному рівні, трапляються такі, які варто подавати на високому рівні, наприклад: *лінгвістика, дефініція, лексикографія, семасіологія, лексичне значення, лексична одиниця, стилістичне забарвлення, семантичне поле, термінофонди, синтагми, номінації, звуковий вияв, картина світу, моносемія, архісема* та ін.

Важливим у процесі подання термінної лексики є ілюстративний матеріал, який дає змогу студентові розуміти та диференціювати наукові поняття.

Для кращого вивчення багатокомпонентних термінів (*лексичне значення, лексична одиниця, граматична форма, стилістичне забарвлення, семантичне поле*) варто навчити студентів поєднувати такі слова в єдиний термін та розуміти цілісне його значення.

Вивчення термінолексики треба починати з імітації зразка мовлення. Найчастіше використовують лаконічні, неповні відповіді на запитання. Компонент, який треба вставити, можна подавати вербальним способом або списком, з якого студент вибирає потрібну лексичну одиницю [6: 3–7].

На середньому і вищому рівнях володіння мовою для вивчення термінів варто використовувати спеціально адаптовані тексти, у яких подавати визначення термінів.

Для закріплення матеріалу доречно використовувати мовленнєві вправи, які мають творчий характер і спрямовані на розвиток пам’яті, мислення студентів, їхніх розумових здібностей, логіки, наприклад:

Вправа 1. Поставте запитання до тексту.

У процесі суспільної діяльності люди вступають у різні стосунки, обмінюються досвідом з усіх сфер життя, передають інформацію від покоління до покоління. Це спілкування відбувається за допомогою мови.

Сучасні мови разом із народами – носіями цих мов – пройшли довгий шлях у своєму розвитку. Першим етапом у створенні української мови була руська мова. Українська є однією із мов індоєвропейської сім’ї.

Літературна мова виникла на основі загальнонародної. Загальнонародна мова – це сукупність усіх слів, граматичних форм, особливостей вимови людей, що нею розмовляють. Сюди входять діалекти, жаргони, літературна мова, тобто все, що перебуває у мовному спілкуванні народу. Виникнувши на основі говорів Середньої Наддніпрянщини, українська літературна мова ввібрала в себе чимало елементів, особливо лексичних, з інших говірок. За лексичним розмаїттям, виразовими і словотворчими можливостями вона є однією із найбагатших, а за звуковими властивостями – однією з наймилозвучніших мов світу.

Вправа 2. Дайте відповіді на поставлені нижче запитання до тексту вправи 1.

1. Яка мова була першим етапом у створені української?
2. До якої із мовних сімей належить українська?
3. Що таке загальнонародна мова?
4. Що входить до загальнонародної мови?
5. На основі яких говорів виникла українська літературна мова?

Вправа 3. Використовуючи подані нижче словосполучення, перекажіть текст вправи 1.

Спілкування відбувається; першим етапом у створенні української мови; літературна мова виникла; загальнонародна мова – це; за лексичним розмаїттям, виразовими і словотворчими можливостями вона є однією із найбагатших.

Вправа 4. Складіть план до тексту вправи 1.

Вправа 5. Складіть усі можливі речення, використовуючи слова з третьої колонки у потрібній граматичній форми.

Я	**цікавляться**	**українська мова**
Ми	**вивчаю**	**наукова стаття**
Ти	**любить**	**багато мов**
Ви	**досліджуємо**	**семантика слів**
Він (вона, воно)	**пишеш**	**лінгвістичні дисципліни**
Вони	**викладаєте**	**використання слів у різних формах**

Вправа 6. Подані словосполучення введіть у речення.

1. Лексична одиниця – це ...
2. Лексичне значення – це ...
3. Граматична форма – це ...
4. Стилістичне забарвлення – це ...
5. Семантичне поле – це ...

Вправа 7. Складіть словосполучення з поданими словами.

1. Синонімний –
2. Семантика –
3. Термін –
4. Дієслово –
5. Етимологічний –
6. Лінгвістичний –

Вправа 8. Складіть речення зі словами та словосполученнями.

1. Термін. 2. Терміносистема. 3. Синонімічний ряд. 4. Мовознавство. 5. Лексика.

Вправа 9. Дайте самостійно визначення термінів.

1) синонімія; 2) мова; 3) семантика; 4) антоніми; 5) лексика.

Вправа 10. Утворіть речення з поданими іменниками*:*

1) мова; 2) слово; 3)термін; 4) контекст; 5) лексема; 6) мовознавство; 7) антоніми.

Вправа 11. Виберіть правильне визначення терміна:

1. Лексика – це ...

а) слово як самостійна смислова одиниця в сукупності усіх своїх форм і значень;

б) сукупність слів певної мови, її окремих сфер чи діалектів;

в) термінологічний склад мови;

г) словниковий запас одного мовця.

2. Терміни це ...

а) слова, які людина використовує у своїй повсякденній побутовій діяльності;

б) слова, які використовують люди певної вікової групи;

в) слова, що позначають чітко окреслені поняття науки чи мистецтва.

3. Словоформа – це ...

а) граматичне значення слова, його граматичний різновид;

б) лексичне значення слова;

в) фонетичний склад слова.

Вправа 12. Знайдіть у тексті визначення термінів **лінгвістика, мова, слово**.

На сучасному етапі розвитку суспільства функціонує багато наукових дисциплін, однією з яких є лінгвістика – наука про мову. У сфері вивчення цієї науки мову розглядають як сукупність довільно відтворюваних, загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для позначення існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх поєднання у процесі вираження думок. Оскільки лінгвістика вивчає мову, яка є складною системою, то і в лінгвістиці виділяють дисципліни, які окремо вивчають звуки, слова – мовні одиниці, що називають певний предмет чи явище, словосполучення і речення. Саме великий обсяг питань і понять, які досліджує лінгвістика, а також її сформована термінологічна система дає змогу виокремити мовознавство в самостійну наукову дисципліну.

Надзвичайно важливою є дотекстова робота. Завдання дотекстових вправ – повідомити студентам нові для них відомості, зацікавити їх, пробудити бажання ознайомитися з текстом, стимулювати мисленнєву діяльність, активізувати уяву. Усю дотекстову роботу проводять в аудиторії під керівництвом викладача. Дотекстові вправи – це мовні вправи, які вимагають знання певних правил та визначень. Завданням таких вправ є ознайомити іноземця з невідомою лексикою, знизити рівень нерозуміння, тобто тлумачити невідому лексику, а також ознайомити

з певними явищами української мови, наприклад, омонімія, синонімія, антонімія, паронімія. Для поглиблення та закріплення знань у таких вправах можна подавати різного типу завдання, наприклад:

Вправа 1. Виберіть варіант відповіді, у якому подано мовознавчі терміни з розділу „Лексикологія".

а) фонема, б) лексема, в) словочлен, г) термінопростір, д) морфема, е) полісемія, ж) слово, з) речення, і) дериват.

1) а, б, в, г, е, з
2) б, в, г, е, ж
3) б, в, г, ж, з, і
4) а, б, в, г, е, ж

Вправа 2. Виберіть варіант відповіді, у якому подано загальновживані слова.

а) іменник, б) мова, в) наприклад, г) етимологічний, д) отже, е) звук, ж) дублет, з) слово, і) конотат.

1) а, б, д, з, і
2) б, е, ж
3) б, в, е, і
4) б, е, з

Вправа 3. Назвіть варіант відповіді, у якому подано назви метамовних одиниць.

а) мова, б) очевидно, в) отже, г) імплікація, д) слово, е) власне, ж) архісема, з) термін, і) розглядаємо.

1) а, в, д, е
2) б, в, д, е, і
3) б, в, е, і
4) г, е, ж, з, і

Вправа 4. Вкажіть варіант відповіді, у якому подано пари синонімів.

а) слово, б) наприклад, в) семантика, г) з огляду на, д) як от, е) лексема, ж) зважаючи на, з) лексичне значення.

1) а-е	2) а-в	3) а-е	4) а-в
б-д	г-д	г-д	б-д
в-з	б-ж	б-ж	е-з
г-з	е-з	в-з	г-ж

Вправа 5. Від поданих іменників утворіть прикметники.

1. Мова –
2. Словотвір –
3. Лексика –
4. Словоформа –
5. Термін –
6. Речення –
7. Моносемія –

Вправа 6. Вкажіть іменники, від яких утворено подані прикметники.

1. Мовленнєвий –
2. Мовознавчий –
3. Синонімічний –
4. Мовний –

5. Синонімний –
6. Словесний –
7. Семантичний –
8. Семасіологічний –
9. Термінологічний –
10. Термінний –

Вправа 7. З'єднайте ліву і праву частини як дефініцію терміна та його назву.

1. Різні слова, подібні між собою за зовнішньою формою, звучанням, але не за значенням	1. Лексикон
2.Словниковий запас	2. Лексема
3. Різні за значенням слова, що схожі за вимовою та в деяких випадках мають споріднені корені	3. Пароніми
4. Одиниця лексичного рівня мови, слово у сукупності всіх своїх значень	4. Омоніми

Вправа 8. Доберіть усі можливі варіанти спільнокореневих слів.
1. Лексика –
2. Мова –
3. Слово –

Вправа 9. Вкажіть рядок слів, з якими сполучаються подані лексеми.
- *мовний*

а) апарат, б) слово, в) картина світу, г) погляд, д) контингент, е) середовище.
1) а, б, д, е 2) а, в, г, е
3) б, в, г, е 4) а, в, д, е.

- *синонімічний*

а) ряд, б) значення, в) середовище, г) група, д) поле, е) синонім.

1) а, б, г 2) а, б, е
3) а, в, д 4) б, г, е
- *лінгвістичний*

а) підхід, б) метод, в) мова, г) дієслово, д) погляд, е) лексика.

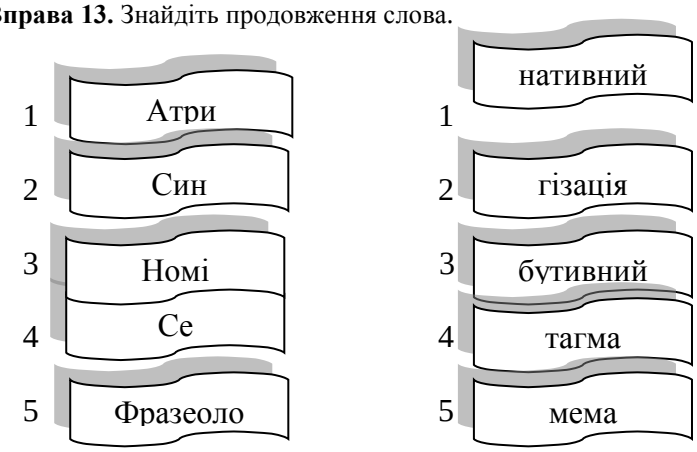
1) а, б, г 2) а, б, д, е
3) в, г, д, е 4) б, г, д.

Вправа 10. Запишіть усі відомі вам лінгвістичні терміни.

Вправа 11. Запишіть 10 відомих вам слів, що належать як до загальновживаної, так і до термінної лексики.

Вправа 12. Вкажіть 15 лексем чи словосполучень, які можуть бути метамовними одиницями наукового тексту.

Вправа 13. Знайдіть продовження слова.



Вправа 14. Складіть із літер слово-термін та прочитайте його.

Т , в , о , м , а , о , з , и , в , с , т , в , о
Г , і , т , и , е , м , о , л , о , г , і , я
Д , е , н , і , ф , і , я , ц , і
К , м , е , п , р , и , т , н , и , к
Я , і , н , н , о , м , а , ц , і

Вправа 15. Від поданих слів та словосполучень утворіть форми множини, якщо це можливо.

1. Рідна мова. 2. Українська мова. 3. Слово. 4. Словоформа. 5. Лінгвістика. 6. Термін. 7. Терміносистема. 8. Дефініція. 9. Словосполучення. 10. Звуковий вияв.

Вправа 16. Утворіть від поданих слів форми однини.

1) дієслова; 2) номінації; 3) лексеми; 4) речення; 5) архаїзми; 6) термінофонди; 7) словосполучення; 8) синтагми; 9) означення.; 10) фразеологізми.

Вправа 17. Вставте пропущені букви у поданих словах.

Імен..ик, дер..вація, контек..т, ко..отація, загал..но..овний, діа..ектний, а..хісема, с..ма, де..ініція, ді..слово, ле..сема, се..ема, лі..гві..тика, те..мінол..гія, слово..лен, ..инонім, ..разеологія, с..ман..ика, фра..еологі..м, мовле..ня.

Вправа 18. З набору літер, поданих у квадраті, закреслюючи зайві, випишіть якомога більше слів, які стосуються теми „ Мовознавство”.

й	**а**	**з**	**к**	**ч**	**м**	**о**	**я**	**і**
н	**е**	**у**	**з**	**с**	**е**	**в**	**а**	**г**
е	**с**	**л**	**о**	**о**	**т**	**а**	**л**	**о**
н	**н**	**л**	**в**	**є**	**и**	**м**	**о**	**ї**
с	**и**	**н**	**о**	**і**	**н**	**г**	**в**	**а**
с	**н**	**г**	**к**	**л**	**о**	**г**	**і**	**с**
ж	**і**	**м**	**і**	**е**	**і**	**н**	**я**	**т**
м	**н**	**т**	**е**	**р**	**м**	**у**	**к**	**и**

Вправа 19. До поданих прикметників доберіть іменники.

1) словотвірний; 2) термінологічний; 3) мовний; 4) лексичний; 5) звуковий; 6) лексемний; 7) діалектний; 8) дієслівний; 9) номінативний; 10) прикметниковий; 11) синонімічний.

Вправа 20. Серед поданого переліку слів знайдіть та запишіть антонімні пари.

Морфологічний, фонетичний, одномовний, номінативний, полісемія, багатомовний, апелятив, наголошений, лексичний, моносемія, лексемний, онім, прикметниковий, ненаголошений.

Вправа 21. Знайдіть в картинках слова: іменник, термін, семема, антонім, дублет, лексема, лексика, архісема, дієслово, викресливши непотрібні літери.

с	е	м		і	м	т		д	і	є
о	м	е		ж	е	н		о	л	с
і	а	к		к	и	н		в	о	о
н	і	м		с	і	х		і	м	м
т	е	р		е	а	р		н	о	т
к	т	м		м	а	к		т	а	н
д	е	д		а	с	и		с	л	е
л	б	у		и	к	к		е	с	к
е	т	к		л	е	а		м	а	а

Вправа 22. Прочитайте подані нижче слова, використовуючи транскрипцію.

Екстралінгвістичний ['е к с т р а л'і н г в’ і с т 'и ч н и й];
Ономасіологічний [о н о м а с'і о л о г’'і ч н и й];
Ад’єктоніми [а д й е к т 'о н' і м и];
Відапелятивний [в’і д а п е л' а т 'и в н и й];
Терміноодиниця [т 'е р м’і н о о д и н 'и ц' а]

Варто наголосити на тому, що вказані завдання потрібно подавати лише тим студентам-іноземцям, які вже досягли високого рівня володіння мовою і спрямовують свою подальшу діяльність у сферу української (слов’янської) філології.

Сучасна українська термінологія, як і термінологія будь-якої іншої мови, неоднорідна за своїм походженням. Більшість наукових термінів створено на основі чужомовних структурних елементів, головним чином старогрецьких і латинських (*філологія, лінгвістика, дефініція, антонімія, фонетика, лексикологія, лексикографія, семасіологія, омонім* тощо), що належать до міжнародного термінологічного фонду, зокрема європейського [1: 8]. Як зазначає З. Куньч, „з метою впорядкування і систематизації знань студентові-іноземцю треба систематично подавати у вигляді словничка відповідні терміноелементи та їхні можливі значення у терміносистемі його фаху, а також запропонувати українські відповідники-дублети, що можуть трапитися в наукових працях, навчальних посібниках чи в професійному жаргоні.

При цьому важливо наголосити на інтернаціональності таких моделей і відшукати з допомогою самого іноземного студента можливі паралелі в тих іноземних мовах, якими він володіє" [3: 200].

Науковий стиль є надзвичайно складним для розуміння іноземцями, тому варто використовувати якомога більше завдань, адаптованих до конкретного рівня знань. Для наукового стилю, який реалізує теоретичне мислення в поняттєво-логічній формі, характерні об'єктивність і некатегоричність, тобто виваженість і пропорційність оцінок, узагальнення, логічність і доведеність, точність і ясність, а також сфокусована комунікативна спрямованість на адресата, тобто діалогічність викладу. Ці основні стильові риси відображають типові, регулярно повторювані і тому стандартизовані характеристики, спільні для будь-якого наукового тексту. Оскільки студентам, які в подальшому продовжуватимуть свою діяльність у філологічній сфері, доведеться стикатися з різними мовознавчими статтями, то подання лінгвістичної термінології має бути сформоване структурно, щоб методом послідовного ускладнення мовознавчих текстів, які розглядають на навчальних заняттях, підготувати аудиторію до ознайомлення як з науково-популярними, так і з власне науковими текстами. Також варто сформувати у студентів уміння самостійно виділяти терміни та розуміти їхнє значення у певному контексті.

Володіння методикою навчання лінгвістичної термінології в курсі української мови як іноземної є надійною основою методичної роботи викладача та дає змогу студентові-іноземцеві успішно оволодіти спеціальною лексикою.

1. Жовтобрюх М. А. Науковий стиль української мови / М. А. Жовтюбрюх // Мовознавство. – 1968. – № 1. – С. 3–13.
2. Зеленська О. П. Комплекс вправ для самостійної роботи над професійно спрямованими текстами англійською мовою [Електронний ресурс] – Режим доступу: http.www.rusnauka.com/SND/philologia15-relens-Ka%2000pdos/htm.
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. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики) / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 10–14.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Київ : Ленвіт,2002. – 320с.
6. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для оформлення мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

SOME ASPECTS OF STUDYING LINGUISTIC TERMINOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE

Ruslana Zhanhazinova

This article describes the peculiarities of studying linguistic terminology by a foreign language audience with different levels of language knowledge. It analyzes the main difficulties that appear in the process as foreign students study Ukrainian linguistic terminology and, furthermore, proposes a system of exercises for developing practical abilities and skills in using linguistic terms.

Key words: term, terminological vocabulary, linguistic terminology, exercise

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Руслана Жангазинова

Исследованы особенность изучения лингвистической терминологии в иностранной аудитории на разных уровнях владения языком. Проанализированы основные трудности, которые возникают в процессе усвоения студентами-иностранцами украинской лингвистической терминологии, и предложена система упражнений для формирования умений и навыков использования лингвистических терминов.

Ключевые слова: термин, терминологическая лексика, лингвистическая терминология, упражнение.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

IV. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННІ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243'367.624(07)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРИСЛІВНИКА В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Мацюк

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79602 Львів, Україна
тел. (032) 239 43 55, ел. пошта: sora.km@gmail.com

Розглянуто особливості вивчення прислівників у курсі української мови як іноземної з увагою на специфіку їхньої семантики, словотвірні та синтаксичні ознаки. Показано функціонування прислівників у мовленні з урахуванням ситуації чи контексту, прокоментовано особливості сполучуваності та використання у реченні. Запропоновано систему вправ та практичних завдань, призначених для вироблення умінь та навичок вживання прислівників, зокрема усному діалогічному мовленні.

Ключові слова: прислівник, українська мова як іноземна, групи прислівників за значенням, безособово-предикативні слова, методичне осмислення результатів лінгвістичних досліджень.

У системі повнозначних частин мови прислівник займає особливе місце з огляду на специфіку його семантики, морфологічних ознак та синтаксичних функцій. Відсутність морфологічної парадигми перетворює цей лексико-граматичний розряд слів на своєрідну семантико-словотвірну підсистему української мови, ,,найперифері́йніший клас слів" [3: 298].

Відомо, що в лінгвістичній літературі не існує єдності щодо окреслення семантики і синтаксичних властивостей прислівника. Однак цей факт не має ускладнювати процес навчання та зусилля викладача навчити правильно вживати прислівники з урахуванням норм їхньої сполучуваності та структурно-семантичних особливостей. У сучасній лінгводидактиці існують спроби дослідити семантичні та синтаксичні особливості в межах різних підсистем прислівникового класу слів з метою використати результати аналізу конкретного матеріалу в практичному курсі граматики для іноземців [2]. Труднощі, пов'язані з семантичним розрізненням прислівників, зокрема близькозвучних, допомагають подолати спеціальні словники [11].

На жаль, в українському прикладному мовознавстві не існує праць, спрямованих на вирішення потреб практичного вивчення українського прислівника в аудиторії іноземців або тих, для кого українська мова є нерідною. Для методичного осмислення можна прийняти традиційну класифікацію прислівників на **атрибутивні, обставинні, означальні, предикативні**, яка зорієнтована на специфіку їхнього значення та синтаксичних функцій, та спробувати результати лінгвістичних

© Зоряна Мацюк, 2012

досліджень пристосувати до потреб практичного навчання граматики української мови як іноземної.

Ознайомлення з прислівником як специфічною незмінною морфологічною формою, яка здебільшого подає різноманітну обставинну характеристику дії, стану, іншої ознаки або називає рідко ознаку предмета, а також виражає предикативну ознаку чи служить для виявлення ставлення мовця до змісту всього речення, можна організувати на синтаксичній основі з огляду на синтаксичну природу його лексичного значення і відповідно виділяти три групи прислівників: **означальні, предикативні, модальні** [10]. Використання прислівників у залежній синтаксичній позиції як ознакового слова відносно дієслів або прикметників формує різні типи синтаксичних відношень: ***атрибутивні*** *(розмовляти добре),* ***просторові*** *(жити недалеко),* ***часові*** *(прийти опівночі),* ***причинові*** *(сказати спересердя),* ***цільові*** *(зробити наперекір),* ***допустові*** *(зробити всупереч)*. У ряду цих відношень, очевидно, найскладнішими для сприйняття та оцінки є атрибутивні, оскільки їх асоціюють на загал з функцією означення в реченні. Тому доцільно, узагальнивши зазначені типи синтаксичних відношень, термінологічно розрізнити їх як ***обставинно-атрибутивні*** та ***власне обставинні*** [1 : 247]**.**

Обставинно-атрибутивні прислівники виражають за аналогією до присубстантивного прикметника ті самі відношення. Наприклад, значення обставинно-атрибутивного прислівника *виразно* в реченні *Студент виразно читає* можна прокоментувати як синкретизм значень, що виникає в результаті злиття двох речень: *Студент читає + Його читання виразне = Студент виразно читає.* Ці прислівники структурно пов'язані з прикметниками, тобто вони є відприкметниковими прислівниками і зберігають не лише ядро лексичного значення, але й морфологічну здатність – утворювати ступені порівняння, пор.: *веселий → весело, веселіше (більш весело), найвеселіше (найбільш весело); поганий → погано, гірше, найгірше* і под.

Домогтися розуміння формально-семантичного зв'язку прикметника і прислівника допоможуть іноземному слухачеві вправи на зразок:

Вправа 1. *Об'єднайте два речення в одне, замінюючи виділений прикметник прислівником.*

Зразок: *Студенти розмовляли. Розмова їхня була* ***бадьора****. →* *Студенти* ***бадьоро*** *розмовляли.*

Люди співали. Пісня їхня була ***весела.***

Андрій усміхнувся. Усміх його був ***щирий.***

До обставинно-атрибутивних зараховують прислівники із семантикою міри і ступеня, які вказують не на якісну характеристику дії, а виражають ступінь вияву як дії, так і стану або іншої ознаки, пор.: ***дуже*** *+ вдарити, тихий, тихо;* ***трохи*** *+ втомився, втомлений, втомлено.*

Обставинно-атрибутивними вважають прислівники способу дії, які вказують на спільне або роздільне виконання дії або мають порівняльно-уподібнювальну семантику, напр.: *іти разом, говорити по-українськи, кашляти по-старечому, зробити по-вашому.* Відмітною ознакою підгрупи прислівників з порівняльно-уподібнювальною функцією є їхній зв'язок з іменниками, займенниками, прикметниками, що увиразнює можливість заміни речень з прислівниками складнопідрядними реченнями, компонентом підрядної частини яких є однокореневі слова, пор.: *Я говорю* ***по-українськи*** *→ Я говорю, як говорять* ***українці****; Батько*

кашляє ***по-старечому****. → Батько кашляє, як кашляють* ***старі*** *люди; Я зробив* ***по-вашому****. → Я зробив, як* ***ви*** *робите.*

Своєрідну групу атрибутивних прислівників утворюють прислівники якісно-означального змісту, тобто стосуються іменника і в реченні виконують роль означення, напр.: *кава по-турецьки, місто вночі, парк восени, робота вручну.* Їхнє значення визначає синтаксична функція, пор.: *Говорити по-турецьки* і *Кава по-турецьки; Дивитися вночі* і *Місто вночі; Виконувати роботу вручну* і *Робота вручну* тощо.

Уже з першого етапу знайомства з прислівниками треба акцентувати в іншомовній аудиторії на здатності прислівників змінювати свою семантику залежно від синтаксичної ролі, а також спроможності деяких прислівників виконувати подвійну або навіть потрійну синтаксичну роль, тобто бути означенням, обставиною, присудком, виконувати роль вставного слова, напр.: *зрозуміло, очевидно* та деякі інші.

Особливої уваги іноземного слухача вимагає словотвір прислівників та можливий його вплив на їхню семантику. Наприклад, належність прислівників *байдуже* (здебільшого предикативний) і *байдужо* (атрибутивний), *боязно* (предикативний) і *боязко* (атрибутивний) до різних функціонально-семантичних груп залежить від словотвірної структури.

Власне обставинні прислівники призначені для називання місця, часу, причини, мети дії та вираження обставин, всупереч яким дія відбувається (допустовість).

Прислівники кожної із цих груп відзначаються специфікою значення, зв'язку з різними частинами мови на рівні словотвірної структури, однак усіх їх об'єднує синтаксична функція обставини. Тип синтаксичних відношень, що має логічну основу, визначає семантику прислівника та його належність до певної лексико-семантичної групи.

Прислівники ***місця*** неоднорідні за значенням, вони можуть називати місце, де відбувається дія, або напрям руху, дії. Для них характерний словотвірний зв'язок з іменниками, напр.: *вгорі, внизу, додому;* прикметниками, напр.: *далеко, близько, зліва, справа, вліво, вправо;* займенниками, напр.: *тут, там, всюди.* Для іноземного слухача вміння встановлювати словотвірний зв'язок з твірними словами для визначення значення обставинних прислівників є дуже важливим, оскільки власне прислівникові суфікси, наприклад *-о*, регулярно приєднуються до твірної прикметникової основи і граматично оформляють слово. Важче піддається типологізації словотвір відзайменникових прислівників, який має історичне підґрунтя, в аудиторії іноземців-нефахівців його краще не деталізувати. Отже, прислівники на зразок *тут, там, всюди, звідусіль, куди* вивчають лексично як готові словесні формули.

Прислівники ***часу*** мають темпоральну семантику, тобто називають час, коли відбувається дія, вказують на її початок або кінець, напр.: *вчора, завтра, сьогодні, вночі, восени, замолоду; зранку, звечора, змолоду, здавна; дотепер, допізна, довіку, донедавна* та ін. Семантика більшості із них вмотивована словотвірною структурою та зв'язком з іменником, прикметником чи іншим прислівником. Увиразнити значення часу прислівників можна через зв'язок з твірними словами, пропонуючи іноземному слухачеві здійснити реконструкцію на рівні синтаксичних структур, напр.: *Птахи прилітають* ***навесні*** *→ Птахи прилітають, коли настає* ***весна***; *Приходьте* ***вдень*** *→ Приходьте, коли буде* ***день.*** Для визначення семантичного

відтінку „час, з якого починається дія” або „час, яким обмежується дія” варто звернути увагу на наявність префіксів *з-* та *до-* у структурі прислівників, а також граматичні відмінкові форми іменників, які лексикалізувалися, пор.: *Це трапилося* ***вночі*** *– В день ясний і* ***в ночі*** *горобині, в рідній чи далекій стороні я живу тобою, Україно!* Важче простежити особливість використання різноманітних суфіксів для творення, наприклад, прислівників від назв пір року, пор.: *весна → на-весн-і, осінь → в-осен-и,* але *літо → в-літ-ку, зима → в-зим-ку.* З іншого боку, без особливих труднощів іноземний слухач опанує словотвірну модель „*преф. що- + Р. відм. іменника*” для творення прислівників від назв днів тижня, напр.: *понеділок → що-понеділка, вівторок → що-вівторка* і т. д. Для встановлення семантичного зв’язку з прикметниками важливо навчити будувати перифраз, напр.: *здавна ← з давніх часів; допізна ← до пізнього часу (години); змолоду ← з молодих років; замолоду ← за молодих років* та ін. До структури перифразу входять прийменники *з, за*, семантика яких уже має бути відома іноземцям, та іменника з темпоральним значенням *час, роки, година*.

Значення часу виражають і деякі фразеологічні сполуки [13: 433], наприклад, *поки що, тільки що, з року в рік, з дня на день* та інші, на які можна звернути увагу іноземного слухача в межах теми „Прислівник”.

Знання українського словотвору мають скласти надійну базу для вирішення прикладних завдань навчання, зокрема лексико-граматичних особливостей частин мови. Але, на жаль, досі ніхто цим аспектом українського словотвору спеціально не займається [6 : 445–449]. У російській прикладній лінгвістиці на цю проблему звертає увагу Г. І. Рожкова, присвячуючи словотвору окремий розділ у праці з проблем навчання практичної граматики російської мови як нерідної [8]. У цьому зв’язку словотвір українських прислівників має стати об’єктом прицільної уваги науковців та методистів.

Прислівники ***причини*** називають причину дії. Їхнє виділення ґрунтується на причинових семантико-синтаксичних відношеннях складнопідрядного речення, тобто іноземному слухачеві достатньо перебудувати просте речення на зразок *Він сказав це* ***зозла (спересердя)*** у складне з підрядним причини, в структурі якого є спільнокореневе з прислівником дієслово, напр.: *Він сказав це, бо* ***злився (сердився)***.

Група прислівників причини обмежена словами *зозла, спересердя, зопалу.* У цьому ряду прислівник *зопалу* „у стані сильного збудження” є етимоном, тому не лише для іноземного, але й для українського слухача може бути невідомим його походження. Виникнення прислівника *зопалу* пояснюють як результат злиття прийменника *з* і незасвідченого іменника **опал* „гарячковість” [4 : 277]. У російськомовній аудиторії доречно порівняти значення і вживання цього слова зі словом *опала* „2. перен. То же, что немилость” [7 : 451], а в польській – зі словом *opał* „скрутне становище”, яке, однак, є застарілим. Така детальна характеристика значення і структури прислівника *зопалу* буде цікавою насамперед для фахівців. Вона дасть можливість продемонструвати не лише генетичний зв’язок між слов’янськими мовами, але й загострить бажання розвивати відчуття мовної здогадки, встановлювати зв’язок між кореневоспорідненими словами і на цій основі розкривати лексичне значення невідомого слова, враховуючи можливі зміни значень слів у процесі історичного розвитку тощо. Так, прислівник *зопалу* має спільний корінь з дієсловом *палити* „говорити відверто, прямо про щось неприємне; діяти швидко, часом необдумано”, напр.: *Він* ***палить*** *про це прямо в вічі;* ***Палити*** *з плеча*. Цей структурно-семантичний зв’язок сьогодні затемнений, тому в аудиторії

нефахівців достатньо обмежитися коментарем значення прислівника *зопалу* та закріпити його вживання на конкретних прикладах, напр.: *Не роби нічого* ***зопалу****, краще спочатку все добре обміркуй.*

Прислівники ***мети*** позначають мету дії. В основі їх виділення лежать цільові семантико-синтаксичні відношення, тому синонімічною синтаксичною конструкцією є складнопідрядні речення з підрядними причини. Найкраще цей тип відношень можна показати через реконструкцію простого речення з прислівником, пор.: *Картину підготували* ***напока́з****. → Картину підготували, щоб* ***показати****; Я зробив це* ***на зло****. → Я зробив це, щоб* ***розізлити****.*

Прислівників мети порівняно небагато, наприклад, *навмисно (навмисне), напоказ, наперекір, на зло*. Структурна і семантична близькість прислівників цієї групи *напока́з, на зло* до іменників *на по́каз, на зло* змушує викладача на конкретних прикладах показати різницю між їхнім вживанням. Так, прислівник *напока́з* виражає значення „щоб побачили всі, звернули увагу, оглянули інші; створення враження", напр.: *Картину виставили* ***напока́з*** *широкій публіці.* Іменник *по́каз* має ширшу палітру значень, переймаючи їх у дієслова *показувати (показати)*. У поєднанні з прийменником *на* іменник *по́каз* у формі знахідного відмінка може виражати значення „демонстрація кінофільму, показування спектаклю і т. ін.", напр.: *Мене запросили* ***на по́каз*** *картини.* На відміну від прислівника іменник допускає зв'язок з означуваним словом, наприклад, *перший, останній, масовий* тощо. Крім цього, доречно звернути увагу на місце наголосу та написання двох співзвучних форм *напока́з* і *на по́каз.* По-іншому, очевидно, слід організувати роботу щодо розрізнення значення і вживання омоформ *на зло* (прислівник) і *на зло* (іменник). Через відсутність формальних розрізнювальних ознак семантику і частиномовну належність допоможуть визначити синтаксично залежні від них слова, пор.: *Він зробив це* ***на зло*** і ***На зло*** *кондуктору куплю квиток, але піду пішки*. У кожному реченні форма *на зло* виражає значення „щоб завдати кому-небудь неприємностей" і допускає перебудову у підрядне речення мети, пор.: *Він зробив це, щоб* ***позлити****.* Іменник *зло* зберігає граматичну форму, однак значення предметності у прислівниковому сполученні послаблене, а обставинний відтінок „ознака дії" посилений.

Про складність роботи щодо розрізнення значення і відповідно морфологічної характеристики співзвучних з прислівниками словоформ свідчить той факт, що навіть у мовознавчій науці немає єдності щодо визначення статусу окремих таких слів. Наприклад, слово *всупереч* Словник української мови кваліфікує як прийменник, який у поєднанні з формою давального відмінка виражає значення „незважаючи на щось, наперекір чому-небудь" [12: 771], а в граматиках української мови зауважуємо прислівник *всупереч* [1: 251]. З іншого боку, прислівник *наперекір* подано як такий, що може вживатися у власне прислівниковому значенні та в значенні прийменника, пор.: „*присл.* 1. Протилежно до того, чого можна було б сподіватися чи бажати. 2. *у знач. прийм., з дав. в.* Уживається з назвою осіб, предметів, явищ, процесів, усупереч яким що-небудь здійснюється, відбувається" [12: 5: 141]. Отже, в реченнях 1) *Він не слухав нікого і робив усе* ***наперекір, на зло*** та 2) *Він не слухав нікого і робив усім* ***наперекір, на зло*** роль розрізнювача виконує форма давального відмінка *усім*, яка узагальнено називає осіб, усупереч яким суб'єкт виконує дію.

Лінгвістичні знання – це основа для методичного осмислення фактів, явищ мови та їхньої інтерпретації з метою реалізації практичних завдань, наприклад,

навчання української мови іноземців. У випадку розбіжностей між науковцями щодо тлумачення тих самих явищ мови викладач мусить визначитися у підходах та оцінках цих явищ і забезпечити єдність вимог. Це стосується зокрема групи ***допустових*** прислівників, яку виділяють не всі дослідники. З огляду на можливість встановлення допустових синтаксичних відношень, очевидно, варто виокремлювати допустові прислівники, хоч їхній склад мізерний – це прислівник *наперекір*. Дехто з науковців зараховує до цієї групи ще прислівник *всупереч* [1: 251]. Цікавою для іноземного слухача може бути робота щодо реконструкції синтаксичних структур, пор.: *Син одружився, хоч батьки забороняли йому одружуватися. – Син одружився* ***наперекір*** (прислівник) або *Син одружився* ***наперекір*** *батькам* (прийменник). Насамперед краще подавати складнопідрядне речення, а потім пропонувати його згорнути в просте. Вибір допустового прислівника *наперекір* підказує тип допустового підрядного речення, і право слухача надати перевагу одній із синонімічних конструкцій, у складі якої функціонує прислівник *наперекір* чи прийменник *наперекір*, який неодмінно вимагає форми давального відмінка іменника – назви особи, всупереч якій дія відбувається.

Здатність прислівників змінювати семантичне навантаження відповідно суттєво впливає на приналежність до функціонально-семантичних груп та здатність виконувати синтаксичні функції. Тому слід обирати такі методи і способи навчання прислівників, які скеровують увагу слухачів на особливості значення, ролі та місця в реченні, зв’язку з іншими словами.

Своєрідну групу складають ***модальні*** прислівники. Вони не пов’язані ні граматично, ні семантично з якимось із членів речення, а служать для виявлення ставлення мовця до змісту всього речення і виконують роль вставного слова. З прислівниками їх споріднює незмінність граматичної форми, а також близькість семантичної структури. Більшість модальних прислівників, за винятком прислівників на зразок *по-перше, по-друге,* окрім власне модального значення (впевненості, невпевненості, припущення, можливості тощо), виражають обставинні або предикативні відношення та виконують роль другорядного члена речення або головного члена односкладного речення, пор.: 1) *Я прийду* ***напевно (напевне)*** і 2) *Я прийду,* ***напевно (напевне)***. У першому і другому реченні функції прислівника *напевно (напевне)* відрізняються, що зумовлено специфікою значень, які засвідчує Словник української мови: „1. Точно, безперечно, безсумнівно, неодмінно, обов’язково” і „3. *у знач. вставн. сл.* Уживається для вираження ймовірності чого-небудь” (12 : 5 : 140). Побачити цю різницю має допомогти іноземцеві інтонація впевненості / невпевненості, яка супроводжує кожну із цих структур. Окрім цих двох, окремі прислівники, наприклад, *очевидно, зрозуміло* та деякі інші [13 : 431] можуть виконувати потрійну синтаксичну функцію, тобто бути ще предикатом у безособовому реченні, пор.: *Він говорив* ***зрозуміло.*** *– Він,* ***зрозуміло****, говорив. – Тобі* ***зрозуміло****?*

Без сумніву, ***предикативні*** прислівники треба вивчати окремо. Кількість власне предикативних прислівників незначна, всього кілька десятків слів, які можна запропонувати списком: *безлюдно, важливо, варто, вітряно, відрадно, видно, властиво, досадно, жалко, корисно, можна, морозно, наздогад, необхідно, потрібно, простимо, сніжно, соромно, сумнівно, треба, чутно* та ін. [13: 440]. Звичайно, з цього ряду можна виключити деякі рідко вживані слова, а також групувати їх відповідно до значення. Предикативні прислівники і прислівники, вжиті в значенні

предикативних, відзначаються не лише специфікою синтаксичних функцій, але й значення, тобто вони можуть означати [13: 443]:

1) міру наявності: *треба, потрібно, необхідно, забракло*, напр.: *Для виконання вправи* ***забракло*** *сил*;

2) фізичний або психічний стан людини або стан природи: *душно, весело, радісно, спокійно*, пор.: *Мені* ***душно.*** *– Сьогодні надворі* ***душно***. Прислівники із цим значенням деякі дослідники пропонують виділяти в окремий розряд слів категорії стану. Для іноземного слухача їхня частиномовна оцінка суттєвого значення не має. Деякі методисти радять розмежовувати прислівники та безособово-предикативні слова [9: 73–80]. На їхню думку, це дає можливість показати іноземному слухачеві норми побудови речення і вживання слів відповідно до їхніх класифікаційних ознак: функція прислівника – бути в реченні обставиною; функція безособово-предикативних слів – бути присудком. Окрім того, різними є їхні морфологічні ознаки: безособово-предикативні слова мають аналітичні форми вираження значення часу, пор.: *Було* ***тепло.*** *–* *Буде* ***тепло.*** *–* ***Тепло.*** Прислівники цього значення позбавлені.

Важливо навчити іноземного слухача розмежовувати безособово-предикативні слова за значенням: а) предикативні прислівники – безособово-предикативні слова з якісним значенням; б) модальні предикативи – безособово-предикативні слова з модальною оцінкою стану суб'єкта. Таке розрізнення є важливим не лише для уточнення значення предикатива, але й змісту всього висловлювання. Наприклад, значення модального предикатива *не можна* суттєво залежить від видових характеристик зв'язаного з ним інфінітива, пор.: 1) ***Не можна*** *читати без світла* (заборона, суб'єктивна рекомендація) і 2) ***Не можна*** *прочитати без світла* (немає об'єктивної можливості, немає умов). Аналогічний тип інформації передає модальний предикатив у поєднанні з формою давального відмінка іменника (займенника), пор.: *Мені* ***можна*** *виходити на вулицю* (дозвіл суб'єктові виконувати дію), але ***Можна*** *виходити на вулицю* (об'єктивна можливість виконати дію). Окремі методисти такі безособові речення з давальним відмінком в значенні суб'єкта дії ототожнюють з двоскладними на зразок *Я можу виходити на вулицю* [5].

Для модальних предикативів характерне вживання з інфінітивом чи іншими поширювачами, а прислівники-предикативи можуть вживатися: 1) самостійно, напр.: *Добре!* або 2) у поєднанні: а) з обставиною місця, напр.: *Тут добре!* б) з непрямим додатком, напр.: *Мені добре!* Щодо сполучення з інфінітивом, то треба вчити слухачів заглиблюватися у зміст висловлювання і семантику кожного із слів, враховувати комунікативний намір мовця, що може позначитися на порядку взаємного розташування прислівника та інфінітива, пор.: *Мені тут жити* ***добре!*** або *Мені тут* ***добре*** *жити****!*** Для порівняння можна запропонувати відомий вислів *Жити добре, але добре жити ще краще!* Звичайно, поява у другій частині речення прислівника *краще* як форми вищого ступеня порівняння предикатива *добре* приводить до видозміни семантики слова *добре* і переведення його до розряду обставинних (*жити* як? *добре*). У першій частині висловлювання прислівник *добре* виражає предикативне значення, а інфінітив є носієм тематичного значення, пор.: *Жити є добре, а вмирати – то чиста смерть.*

До речі, виникнення багатьох предикативних прислівників пов'язане з відмінковими формами іменників, напр.: *жаль, жах, шкода, сором, страх* та ін. Однакова форма іменника та прислівника створює труднощі для іноземного слухача і вимагає деталізації значення цих форм, їхньої частиномовної належності та

відповідно синтаксичної функції, пор.: ***Жаль*** *охопив мене* і ***Жаль*** *мені батька.* Адвербіалізуючись, іменник може набувати різноманітних значень – обставинних чи предикативних. Наприклад, іменник *страх*, вжитий в значенні прислівника, може означати: 1) „те саме, що страшно", напр.: ***Страх*** *сказати!* 2) виражати „захоплення, здивування тощо з приводу великої кількості кого-, чого-небудь або у відношенні до когось чи чогось дуже великого, сильного тощо", напр.: *Холодно –* ***страх!*** 3) означати „надзвичайно, дуже", напр.: ***Страх*** *погано (поганий)!*

Про прислівники, співвідносні з прийменниковими чи безприйменниковими, живими чи історичними формами іменників, доречно говорити в іншомовній аудиторії не лише в аспекті граматики, але насамперед для вирішення прикладних проблем словотвору. Словотвірна структура багатьох прислівників справді нагадує історичні відмінкові форми іменників, напр.: *верхи, влітку, безперестанку, дощенту, завчасу, навзнак, навстіж, завтра, заміж* та ін. Однак без попереднього осмислення методики подання словотвору таких прислівників в аудиторії чужоземців неможливе, на відміну від похідних прислівників, які зберігають живий зв'язок з відмінковими формами іменників, пор.: *бігóм, вгору, зáсвітла, зроду, вдень, наполовину, поночі, убік, уперед, вкупі,* а також *на мить, без жалю, на випуск, за світла* та ін.

У практичному курсі граматики української мови як іноземної важливо показати здатність предикативних прислівників сполучатися з формами родового, давального, знахідного та місцевого відмінків іменника (займенника), інфінітивом або іншим прислівником чи безособовим дієсловом, напр.: *Мені* ***холодно.*** – *На вулиці* ***холодно.*** – *Надворі* ***холодно.*** – *Стало* ***холодно; Треба*** *води.* – ***Треба*** *йти* тощо. Речення можуть складатися лише з предикативного прислівника, їх вважають згорнутими, пор.: ***Можна*** *вийти? –* ***Можна*** *(вийти); Надворі мінус 20 градусів. –* ***Холодно****! (надворі); У кімнаті плюс 20 градусів. –* ***Тепло****! (у кімнаті).* Звичайно такі однослівні вислови вживають в усному мовленні, для якого характерна залежність від ситуації спілкування та прагнення до економії. Цю особливість варто мати на увазі іноземному слухачеві у процесі усного діалогічного мовлення.

Отже, у практиці викладання граматики української мови важливо показати закономірності функціонування прислівників на основі єдності морфологічних, синтаксичних, семантичних та словотвірних ознак. До кола питань про прислівник важливо включити специфіку функціонування в мовленні, особливості сполучуваності, правила вибору з урахуванням ситуації чи контексту тощо.

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : підручник / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – Київ : Либідь, 1993.
2. Битехтина Г. А. Семантико-синтаксические разряды определительных наречий в современном русском языке и условия их функционирования / Г. А. Битехтина. – Москва : Диалог МГУ, 1979.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматика української мови / І. Вихованець, К. Городенська ; за ред. І. Вихованця. – Київ : Унів. вид-во „Пульсари", 2004.
4. Етимологічний словник української мови : в 7 т. – Т. 2. – Київ : Наук. думка, 1985.
5. Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. С. Крючкова. – Москва, 2004.
6. Мацюк З. О. Формування лінгвістичної компетенції іноземців засобами словотвору української мови / З. О. Мацюк // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2004. – Вип. 34. – Ч. ІІ. – С. 445–449.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 23-е изд., испр. – Москва, 1990.
8. Рожкова Г. И. Некоторые вопросы словообразовательной системы и методика работы по словообразованию / Г. И. Рожкова // Рожкова Г. И. Очерки практической грамматики русского языка. – Москва, 1978.
9. Рожкова Г. И. Самостоятельные неизменяемые слова // // Рожкова Г. И. Очерки практической грамматики русского языка. – Москва, 1978. – С. 73–80.
10. Русанівський В. М. Означальні, предикативні і модальні прислівники / В. М. Русанівський // Укр. мова і літ. в школі. – 1967. – № 4.
11. Словарь-справочник по русскому языку для иностранцев. Наречие [под ред. И. П. Слесаревой]. – Вып. 3. – Москва, 1972.
12. Словник української мови : в 11 т. – Київ : Наук. думка, 1971–1980. – Т. 1–11.
13. Сучасна українська літературна мова. Морфологія [за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1969.

LINGUO-DIDACTIC FEATURES OF STUDYING ADVERBS IN COURSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zoryana Matsiuk

This article examines the unique aspects of studying adverbs in courses of Ukrainian as a foreign language, paying particular attention to the adverbs' semantics, derivative and syntactic signs. The article demonstrates the particlar functioning of adverbs in speech while taking into consideration the particular situation or context, and comments on their compatibility and use in sentences. Additionally, the article proposes a system of exercises and practical assignments designed to develop the ability and skills of using adverbs, in particular in verbal dialogues.

Key words: adverb, Ukrainian as a foreign language, groups of adverbs separated by meaning, impersonal predicative words, methodical comprehension of the results of linquistic research

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЮ НАРЕЧИЯ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Зоряна Мацюк

Рассмотрены особенности изучения наречий в курсе украинского языка как иностранного с вниманием на специфику их семантики, словообразовательные и синтаксические признаки. Показана специфика функционирования наречий в речи с учетом ситуации или контекста, прокомментированы особенности сочетаемости и использования в предложении. Предложена система упражнений и практических заданий, предназначенных для выработки умений и навыков применения наречий, в частности в устной диалогической речи.

Ключевые слова: наречие, украинский язык как иностранный, группы наречий по значению, безлично-предикативные слова, методическое осмысление результатов лингвистических исследований.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 808.3 – 541.2

ІДЕОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПОДАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ДІЄСЛІВ ПЕРЕМІЩЕННЯ В КУРСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анна Середницька

Національний університет „Львівська політехніка”
кафедра української мови,
79013, Львів, України
вул. Карпінського, 2/4, тел. 032 258 26 75

Описано мовні поняття, на основі яких відбувається ідеографічний поділ лексико-семантичного поля дієслів переміщення, що складається з 8066 лексико-семантичних варіантів дієслів.

Ключові слова: дієслова переміщення, лексико-семантичне поле, ідеографічний поділ.

До семантичного поля дієслів переміщення належать слова, що позначають зміну розташування предмета в просторі з плином часу. Вивчаючи українську мову як іноземну, студенти обов’язково повинні засвоїти це семантичне поле, оскільки воно входять до ядра дієслівної підсистеми лексики української мови. Дієслова переміщення є первинними дієсловами, оскільки мають семантику дії і не походять від інших частин мови [4: 87]. Вони здебільшого частовживані, мають високий словотвірний потенціал, у реченні відіграють роль центрального компонента – присудка. Для кращого запам’ятовування доцільно подавати дієслова переміщення систематизовано.

Класифікуючи дієслова переміщення, а також дієслова семантичних полів мовлення, володіння, фізичної дії і впливу, думки, сприйняття, почуття, поведінки, звучання і відповідні їм фразеологізми, мовознавці найчастіше ділять слова на групи за поняттями, які ці слова виражають [3: 11]. Такий підхід до вивчення лексичної системи, для якого вихідною точкою є поняття, а завершальною — слово, що його виражає, називаєють ідеографічним.

Предметом дослідження статті є лінгвістична поняттєва організація дієслів переміщення, що існує у свідомості носіїв української мови. Поняття, за якими відбувається ідеографічний поділ слів, бажано визначати індуктивно, аналізуючи семантичну будову лексичного матеріалу. Тільки в цьому випадку можна відтворити систему поняттєвих узагальнень у тому вигляді, в якому вона існує в мові, не нав’язуючи їй класифікації, створеної самим дослідником. Адже наявність мовної картини світу і її відмінність від наукової не викликає сумніву в більшості мовознавців [1: 38; 8: 27; 13: 117; 14].

Мовна поняттєва організація може бути відтворена через аналіз значень слів. Слова як номінативні одиниці фіксують у своїх значеннях весь світ. Предметно-логічне значення слів містить сигніфікативний співвідносний з поняттям компонент [20: 59]. Воно складається з лексико-семантичних сем різного рівня узагальнення, серед яких виділяють інтегральну та диференційні [10: 79; 18: 61; 20: 59].

© Анна Середницька, 2012

Мовознавці порівнюють ієрархію сем у значенні слова з ієрархією поняттєвого змісту в семантичній системі мови загалом [16: 46]. На найвищому рівні мовної поняттєвої класифікації перебувають інтегральні семи, що входять до значення великих груп дієслів. Диференційні семи, що уточнюють їх, належать до нижчих рівнів класифікації.

У поняттєвій класифікації дієслів переміщення зміст абстрактних узагальнених понять також розкривають конкретніші. Конкретність ознаки впливає на розмір її лексичного поля: чим конкретніша ознака, тим менше поле, і навпаки, чим абстрактнішою є інтегральна ознака, тим більше слів входить у її групу. Великі за обсягом семантичні поля, побудовані на основі абстрактних понять, включають у себе менші поля конкретніших понять. Унаслідок цього класифікація лексики має інклюзивний характер: лексико-семантичні групи входять у мікрополя, мікрополя — у субполя, а субполя є частинами макрополя.

У поняттєвій класифікації дієслів переміщення максимально абстрактною є інтегральна категоріально-лексична сема переміщатися в просторі, яка об'єднує дієслова у поняттєве макрополе „Переміщення в просторі".

Ця інтегральна сема має багато диференційних. Механічне переміщення є складним процесом, що залежить від особливостей предмета переміщення та умов, у яких воно відбувається. На характер переміщення впливає форма предмета руху, кількість предметів, що переміщаються, їхній агрегатний стан (твердий, рідкий, газоподібний), вага і форма; певні особливості процесу переміщення притаманні людині, рослинам і тваринам. Процес переміщення може проходити за допомогою різних засобів переміщення, по різній поверхні, у різному середовищі. Тіло може переміщатися за різною траєкторією, у різних напрямах, з різною швидкістю; з різною регулярністю у часі; з різною метою або взагалі без неї. Переміщення може бути зумовленим як активністю самого предмета, так і впливом зовнішніх сил тощо.

Диференційні семи поняття переміщення мають різний рівень узагальнення. Серед них можна виділити абстрактні ознаки „спосіб", „напрям", „траєкторія", „фази" переміщення, „зміна розташування в просторі", за якими дієслова ділять на 5 субполів.

Конкретні диференційні семи, що уточнюють диференційні семи субполів, служать для поділу субполів на мікрополя. Диференційними ознаками поняття „напрям переміщення" є ознаки „*в певному напрямі*"; „*від однієї точки в різних напрямах*"; „*всередину чого-небудь*"; „*до однієї точки з різних напрямів*"; „*догори*"; „*донизу*"; „*назад*"; „*назовні чого-небудь*"; „*упоперек до чого-небудь*"; „*через що-небудь*"; „*віддаляючись від кого,- чого-небудь*"; „*змінюючи напрям*"; „*наближаючись до кого-, чого-небудь*"; „*наштовхуючись на кого-, що-небудь*"; „*примушувати переміщатися в певному напрямі*". На основі цих ознак виділено 15 мікрополів.

Диференційними ознаками поняття „зміна розташування в просторі" є „*змінювати положення*" (ця ознака є в словах *випрямлятися, схилятися, повертатися, перевертатися* тощо) чи „*приймати певне положення в просторі*" (*вставати, сідати, лягати* тощо), „*займати певне місце*" (*розміщатися, умощуватися, установлюватися* тощо). На основі цих ознак виділено 3 мікрополя.

Диференційними ознаками поняття „фази переміщення" є „*початок*" і „*кінець*", на основі цих ознак виділено 2 мікрополя.

Диференційними ознаками поняття „траєкторія переміщення" є „*обертання*", „*коливання*", „*безладність*", на основі цих ознак виділено 3 мікрополя.

Більшість диференційних ознак поняття „спосіб переміщення” дає характеристику предмета, що переміщається: „*дим*”, „*небесні світила*”, „*повітряні маси*”, „*рідина*”, „*рослини*”, „*світло, темрява, тінь*”, „*сипка речовина*”, „ *тварини*”, „*туман*”, „*хмари*”, „*велика маса предметів*”. Ознаки стосуються швидкості предмета переміщення: „*повільно*”, „*швидко*”, засобів переміщення: „*за допомогою транспорту*”, особливостей середовища переміщення „*в (по) рідині*”, „*летячи*” або його поверхні: „*по ковзкій поверхні*” або на характер рухів предмета: „*волоком*” (наприклад, *тягти*), „*кидком*” (наприклад, *кидати*), „*навантаживши на себе*” (наприклад, *нести*), „*пересилаючи*” (наприклад, *надсилати*); „*бігом*”, „*з шумом*”, „*плавно*”, „*стрибками*”, „*випереджаючи*”, „*котячись*”, „*переслідуючи*”, „*повзучи*”, „*подорожуючи*”, „*кроками*”, „*сунучись*”, „*танцюючи*” (всього 33 мікрополя).

Перелічені диференційні ознаки, на основі яких виділено мікрополя, можуть зазнавати подальшої конкретизації. Тоді мікрополя діляться на лексико-семантичні групи — синонімічні ряди. Перелік диференційних ознак, на основі яких виділено 327 синонімічних рядів, подано в статті [15].

Таким чином, ідеографічний поділ дієслів переміщення відображає три рівні поступового уточнення диференційними ознаками категоріально-лексичної ознаки „переміщатися”, інтегральної для всього макрополя дієслів переміщення.

Треба враховувати, що статус інтегральної чи диференційної семи є функціональним, а не притаманним якій-небудь ознаці постійно. Будь-яка диференційна ознака поняття переміщення може стати інтегральною на конкретні рівні класифікації, об’єднуючи лексеми у субполя, мікрополя чи лексико-семантичні групи. Наприклад, у структурі поняття „траєкторія переміщення” основною ознакою є „переміщення”, диференційною – „траєкторія”. Але ця диференційна ознака „траєкторія” для значень дієслів субполя є інтегральною. Наприклад, до семантичної структури слова *крутитися*, крім категоріально-семантичної семи „переміщення”, входить інтегральна сема „траєкторія” і диференційна сема „по колу”. У свою чергу, ознака „по колу” є інтегральною для мікрополя „Здійснювати обертальний рух”.

У поданому вище переліку диференційні ознаки переміщення і поля дієслів, виділені на їхній основі, виглядають окремими сходинками. Насправді в лексичній системі відношення між ознаками є не ступінчастими, а інклюзивними (ціле включає в себе частини). Усі ознаки, навколо яких об’єднані субполя, мікрополя і синонімічні ряди, є диференційними ознаками категорії переміщення, відповідно всі субполя і мікрополя є елементами макрополя „Переміщення в просторі”. Про те, що для лексики характерні відношення включення, стверджують Б.І. Косовський, А. А. Уфімцева, Ж. П. Соколовська та ін. „Складність семантичної системи мови пов’язана з її ієрархічною організацією: менші групи слів входять у більші, в результаті чого виникає багатократне включення лексичних груп одна в одну” [7:76]. „Лексична абстракція відрізняється двома основними особливостями: словесний знак, маючи дві семіологічні функції – ототожнення і диференціації, надає лексико-семантичній системі в лексиці і лексиці в цілому „підпорядковувально-підпорядковану” організацію лексем за їхнім семантичним змістом, тобто структурна організація вокабуляра в цілому або окремої лексико-семантичної парадигми і лексичних мікросистем має характер послідовної інклюзії, або включення слів нижчого рівня абстракції у вищий, чого нема при граматичній абстракції” [12: 442].

Принцип послідовного включення лексико-семантичних груп одна в одну обґрунтований також у роботі Ж. П. Соколовської [16], [17]. Її ідеографічна парадигма має вигляд ієрархії підпорядкованих одна одній груп значень слів:

ідеографічних класів — ідеографічних полів — ідеографічних субполів — мікрополів — тематичних груп. В основі цих класів лежать ознаки, зміст яких має різний рівень узагальнення.

Проведене нами дослідження підтверджує наведені вище думки: лексико-семантичні групи дієслів переміщення (наприклад, синонімічні ряди „*Іти безцільно (віятися)*”, „*Іти великою масою (товпитися)*”, „*Іти далеко (плентатися)* ”, „*Іти дрібними кроками, швидко (дріботіти)*”, „*Іти з пошкодженою кінцівкою (шкандибати)*”, „*Іти навпростець (прямувати)*”, „*Іти нахабно, грубо, настирливо (валити)*”, „*Іти нетвердою ходою (плутатися)*”, „*Іти плавною ходою (плисти)*”, „*Іти по воді або грузькій поверхні, утворюючи шум (чалапати)*” тощо) об’єднуються в мікрополе „Переміщатися кроками”, мікрополе поруч з іншими мікрополями входить до складу субполя „Спосіб переміщення”, а субполе є частиною макрополя „Переміщення в просторі”.

Вивчаючи дієслова в курсі української мови як іноземної, варто наголосити, що процес переміщення в мовній картині світу, властивий для української мови, представлений субполями дієслів, що виражають ознаки способу, напряму, траєкторії переміщення, зміни розташування предмета в просторі, а також його часові характеристики (початок і кінець). Передусім варто вивчати дієслова, які є назвами 56 мікрополів, що входять до складу цих субполів. Те, що назви полів, або архілексеми, за термінологією Е. Косеріу [6:95], відображають в узагальненому вигляді зміст слів усього поля, підтверджують А. А. Бурячок [2], Ю. М. Караулов [5], Е. Косеріу [6:95], Е. В. Кузнецова [9: 30], В. В. Морковкін [11], А. А. Уфімцева [19], Г. С Щур [21].

Назвами 33 мікрополів субполя „Спосіб переміщення”, до якого входить 61 % зі всіх аналізованих дієслів, є архілексеми, що можуть мати варіанти за ознаками односпрямованості — різноспрямованості та неперехідності — перехідності: *тягти, тягати, тягтися, тягатися* (мікрополе „Переміщати волоком”); *кидати, кинути* (мікрополе „Переміщати кидком”); *нести, носити* (мікрополе „Переміщати, навантаживши на себе”); *слати* (мікрополе „Переміщати, пересилаючи”); *іти, ходити* (мікрополе „Переміщатися (про дим)”), *іти, ходити* (мікрополе „Переміщатися (про небесні світила)”); *віяти, гуляти* (мікрополе „Переміщатися (про повітряні маси)”); *текти, литися, лити* (мікрополе „Переміщатися (про рідину)”); *рости* (мікрополе „Переміщатися (про рослини)”); *сунутися* (мікрополе „Переміщатися (про світло, темряву, тінь)”); *сипатися, сипати* (мікрополе „Переміщатися (про сипку речовину)”); *сунутися* (мікрополе „Переміщатися (про туман)”); *іти, ходити* (мікрополе „Переміщатися (про хмари)”); *бігти, бігати* (мікрополе „Переміщатися бігом”); *плисти, плавати* (мікрополе „Переміщатися в (по) рідині”); *їхати, їздити, везти, возити* (мікрополе „Переміщатися за допомогою транспорту”); *іти, ходити, вести, водити* (мікрополе „Переміщатися кроками”); *ковзати* (мікрополе „Переміщатися по ковзкій поверхні”); *повзти, повзати, сповільнюватися, сповільнювати* (мікрополе „Переміщатися повільно”); *стрибати* (мікрополе „Переміщатися стрибками”); *мчати* (мікрополе „Переміщатися швидко”); *випереджати* (мікрополе „Переміщатися, випереджаючи”); *котитися, котити* (мікрополе „Переміщатися, котячись”); *летіти, літати* (мікрополе „Переміщатися, летячи”); *повзти, повзати* (мікрополе „Переміщатися, повзучи”); *подорожувати* (мікрополе „Переміщатися, подорожуючи”); *сунутися, совати, сунути, совати* (мікрополе „Переміщатися, сунучись”); *гнатися, ганятися* (мікрополе „Переміщатися, переслідуючи”); *танцювати* (мікрополе „Переміщатися,

танцюючи"). Не мають архілексем мікрополя „Переміщатися великою масою"; „Переміщатися (про тварин)"; „Переміщатися з шумом", „Переміщатися плавно".

До субполя „Траєкторія переміщення" належать архілексеми *коливатися, коливати* (мікрополе „Здійснювати коливальний рух"); *крутитися, крутити* (мікрополе „Здійснювати обертальний рух"); *метушитися* (мікрополе „Переміщатися безладно").

До субполя „Зміна розташування предмета в просторі" належать архілексеми *вставати, ставити, сідати, садити, лягати, класти* (мікрополе „Приймати певне положення в просторі"); *розміщатися, розміщати* (мікрополе „Розміщатися де-небудь"). Не має архілексем мікрополе „Змінювати положення в просторі".

До субполя „Напрям переміщення" входять архілексеми *прямувати* (мікрополе „Переміщатися в певному напрямі"); *розходитися* (мікрополе „Переміщатися від однієї точки в різних напрямах"); *збиратися, збирати* (мікрополе „Переміщатися до однієї точки з різних напрямів"); *підніматися, піднімати* (мікрополе „Переміщатися догори"); *опускатися, опускати* (мікрополе „Переміщатися донизу"); *вертатися* (мікрополе „Переміщатися назад"); *перетинати* (мікрополе „Переміщатися упоперек чого-небудь"); *віддалятися, віддаляти* (мікрополе „Переміщатися, віддаляючись від кого-, чого-небудь"); *повертати* (мікрополе „Переміщатися, змінюючи напрям"); *наближатися, наближати* (мікрополе „Переміщатися, наближаючись до кого-, чого-небудь"); *наштовхуватися, наштовхувати* (мікрополе „Переміщатися, наштовхуючись на кого-, що-небудь"); *гнати, ганяти* (мікрополе „Примушувати переміщатися в певному напрямі"). Не мають архілексем мікрополя „Переміщатися через що-небудь"; „Переміщатися всередину чого-небудь"; „Переміщатися назовні чого-небудь".

До субполя „Фази переміщення" входять архілексеми *рушати* (мікрополе „Починати переміщатися"; *зупинятися* (мікрополе „Припиняти переміщатися").

Категоріально-лексичну ознаку „переміщення в просторі" містять значення дієслів мікрополя „Переміщатися в просторі", до якого належать архілексеми *переміщатися, переміщати* тощо.

Оскільки архілексеми є узагальненими лексичними еквівалентами цілих груп близьких за змістом, але конкретніших дієслів, їх треба вводити як основний лексичний запас у посібники для вивчення української мови як іноземної. Доцільно також зосередити увагу студентів на переліку синонімів-домінант, що є вершиною синонімічних рядів, на які поділено мікрополя [15]. Архілексеми і синоніми-домінанти — це природний інтегральний потенціал лексичної семантики, домінанти, навколо яких об'єднуються лексичні одиниці. Значення цих слів виражають основні поняття мовної картини поняття переміщення, властивої українській мові, тому їх, а також їхні похідні доцільно вивчати передусім.

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67.
2. Бурячок А. А. Принципи моделювання семантичних полів лексики / А. А. Бурячок // Мовознавство. – 1985. – № 4. – С. 41–53.
3. Васильев Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильев. — Москва : Высш. шк., 1981. – 184 с.
4. Вихованець І. Р. Частини мови в лексико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – Київ : Наук. думка, 1988. – 256 с.

5. Караулов Ю. Н. Семантическая иерархия в словаре и ее отражение в письменности / Ю. Н. Караулов // Восточные славяне. Языки, история, культура. – Москва : 1985. – С. 197–202.
6. Косериу Е. Лексические солидарности / Е. Косериу // Вопросы учебной лексикографии. – Москва : Изд.-во Московского гос. ун-та, 1969. – С. 93 – 104.
7. Косовский Б. И. Общее языкознание. Учение о слове и словарном составе языка / Б. И. Косовский — Минск : Выш. шк., 1974. – 270 с.
8. Кузнецов А. М. Семантика слова и внеязыковые значения / А. М. Кузнецов // Теоретические проблемы семантики и ее отражения в одноязычных словарях. – Кишинев: Штиинца, 1982. – С. 27– 33.
9. Кузнецова Э. В. Русская лексика как система : учебн. пособ. / Э. В. Кузнєцова. – Свердловськ : Урал. Гос. У-нт им А.И. Горького, 1980. – 88 с.
10. Кузнецова Э. В. Части речи и лексико-семантические группы слов / Э. В. Кузнецова // Вопросы языкознания. – 1975. – № 5. – С. 79–86.
11. Морковкин В. В. Смысловое членение универсума и классификация лексики / В. В. Морковкин // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. — Ленинград : Наука, 1976. – С. 181–190.
12. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – Москва : Наука, 1972. – 564 с.
13. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – Москва : Наука, 1988. – 216 с.
14. Семантика и категоризация. / Фрумкина Р.М., Михеев А.В., Мостовая А.Д. и др./ – Москва : Наука, 1991. – 168 с.
15. Середницька А. Домінанти синонімічних рядів дієслів переміщення в курсі української мови як іноземної / Анна Середницька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 82–93.
16. Соколовская Ж. П. Проблемы системного описания лексической семантики / Ж. П. Соколовская. – Київ : Наук. думка, 1990. – 184 с.
17. Соколовська Ж. П. Картина світу та ієрархія сем / Ж. П. Соколовська // Мовознавство. – 2002. – № 6. – С. 87– 91.
18. Уфимцева А. А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований. – Москва : Наука, 1980. – С. 5–80.
19. Уфимцева А. А. Теории семантического поля и возможности их применения при изучении словарного состава языка / А. А. Уфимцева // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – Москва : Изд.-во Академии наук СССР, 1961. – С. 30– 63.
20. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика. / Д. Н. Шмелев. – Москва : Просвещение, 1977. – 335 с.
21. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике / Г. С. Щур – Москва : Наука, 1974. – 255 с.

THE IDEOGRAPHIC CLASSIFICATION OF UKRAINIAN VERBS IN STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Anna Serednytska

The article describes the design principles of the ideographic dictionary of Ukrainian verbs (8066 verbs of motion) and examines the related theoretical problems of its creation.

Key words: ideographic dictionary, concept, verbs of motion, semantic field

ИДЕОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Анна Середницкая

В статье описываются принципы идеографической классификации глаголов перемещения украинского языка.

Ключевые слова: глаголы перемещения, лексико-семантическое поле, идеографическая классификация.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811. 161. 2 ′ 373. 611

СЛОВОТВІРНІ ГНІЗДА В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Надія Дзеньдзюра

Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України,
кафедра суспільних дисциплін,
вул. Січових Стрільців, 11, 79005 Львів, Україна
тел.: 032 297 72 20
ел. пошта: naddzen@gmail.com

Зроблено спробу показати використання словотвірних гнізд у курсі української мови як іноземної з метою швидкого і якісного засвоєння нової лексики. Дослідження проведено на прикладі словотвірних гнізд параметричних прикметників з вершинами-антонімами *високий–низький*.

Ключові слова: словотвірне гніздо, відображені антоніми, сема, словотвірне значення, українська мова як іноземна.

Проблеми методики викладання української мови як іноземної є актуальними в сучасній українській лінгводидактиці. Над їх вирішенням працюють З. Мацюк, О. Тростинська, Н. Ушакова, Л. Селіверстова, Т. Лагута, Н. Лисенко та ін.

Одним із перспективних способів засвоєння української мови в іншомовній аудиторії, на думку багатьох методистів, є вивчення її лексичного складу засобами словотвору. „Знання основних словотворчих ресурсів української мови, особливостей їх використання допомагає розкрити комунікативні можливості українського словотвору, забезпечує адекватність вибору мовних засобів відповідно до ситуації висловлювання, сприяє розвитку навичок мовної здогадки, полегшує процес семантизації похідних слів, увиразнює структуру морфологічних форм та багатство формальних показників лексико-граматичних та граматичних категорій тощо” [2: 445].

Відомо, щоб вивчити досконало мову іншого народу, потрібно насамперед зрозуміти його світобачення. Новітні дериватологічні дослідження, зокрема основоцентричного характеру, спрямовані на виявлення внутрішньої форми похідного, експлікованої мотиваційною ознакою, яка уможливлює виявлення етнокультурних чинників словотворення [1: 24]. „Мовний матеріал у таких дослідженнях дає змогу пізнати носія мови і системи його ціннісних орієнтацій, оскільки потреби людини визначають цінності, то в похідних словах вони експлікуються і стають надійною основою для з’ясування особливостей світобачення, світовідчуття і світосприймання етносу” [1: 25]. Отже, засобами словотвору можна не лише засвоїти лексичний склад мови, а й збагнути етноособливості народу, що значно полегшить іноземному студентові вивчення української мови.

Доведено, що словотвірні гнізда серед комплексних одиниць словотвору відіграють особливу роль у системній організації словотвірного рівня мови, а тому

© Надія Дзеньдзюра, 2012

введення гніздового способу під час вивчення нової лексики сприяє оптимізації її засвоєння [6; 8].

Однак словотвірним гніздам в аспекті прикладних проблем вивчення української мови як іноземної приділено ще недостатньо уваги. Хоча на доцільність використання такої методики вказує Л. Красільнікова, яка наголошує, що іноземні студенти, „вивчаючи словотвірні гнізда (з їх складниками: словотвірними ланцюжками і словотвірними парадигмами), що відображають національно- культурну специфіку будови і сприйняття певного фрагменту дійсності, … мають змогу збагатити свій концептуальний арсенал національною похідною лексикою” [4: 15].

Слова певної лексико-семантичної групи (ЛСГ) характеризуються певним набором похідних. На заняттях з іноземними слухачами вивчення похідних слів в межах лексико-семантичної групи (ЛСГ) (словотвірної парадигми чи словотвірного гнізда) дає змогу легше запам’ятати і глибше засвоїти лексичні одиниці [3: 23].

Розгляньмо словотвірні гнізда параметричних прикметників з вершинами-антонімами *високий–низький*. Вибір власне цих прикметників зумовлений тим, що вони є типовими представниками ЛСГ зі значенням розміру.

Студентові-іноземцеві варто наголосити на тому, що слова цієї ЛСГ належать до загальновживаної лексики з високою частотою вживання. Пропонуємо розглядати лише ті похідні слова, які відображають антонімію вихідних прикметників (відображені антоніми), оскільки в такий спосіб іноземний студент зможе легше і в більшому обсязі засвоїти матеріал.

Словотвірне гніздо з вершинами *високий – низький*

І ступінь словотворення

висок**еньк**ий (постать) — низ**еньк**ий$_1^2$ (постать) – сема „розмір”;

височ**езн**ий (димар) – низ**есеньк**ий (хатинка) – сема „розмір”;

височ**енн**ий (осокори) – низ**есеньк**ий (хатинка) –сема „розмір”;

височ**езн**ий (димар) – низ**еньк**ий$_1^2$ (постать) – сема „розмір”;

височ**енн**ий (осокори) – низ**еньк**ий$_1^2$ (постать) – сема „розмір”;

зависокий$_1^2$ (чоло) — **за**низький (чоло) – сема „розмір”;

надвисокий (тиск) — **над**низький (тиск) – сема „якість”;

висок**о**$_1^3$ (стояло сонце) — низьк**о**$_1^3$ (сонце спустилось) – сема „локація”,

висок**о**$_2^3$ (оцінювати) — низьк**о**$_2^3$ (оцінювати) – сема „оцінка”,

високо$_3^3$ (верещить) – низько$_3^3$ (сміється) – сема „якість”;

височ**інь**$_2^2$ (піднеслись на…) – низьк**ість**$_2^2$ (опустились до…) – сема „якість”;

височ**ина**$_3^5$ (зайняти..) — низ**ина**$_1^2$ (стоїть на) – сема „розмір”;

височина$_5^5$ (позначені на карті) – низина$_2^2$ (Наддунайська)– сема „розмір”;

вис**от**а$_3^7$(підніматись на..) — низ**ина**$_1^2$ (стоїть на) – сема „розмір”;

ІІ ступінь словотворення

висот**н**ий$_2^4$(сходження) – низин**н**ий$_2^2$(пасовиська) – сема „розмір”;

височеньк**о**$_2^2$ (сонце підбилось) – низеньк**о**$_2^2$ (сонце спустилось) – сема „локація”;

висот**к**а$_{зм.-пестл.}$(висотка спостережного пункту) – низин**к**а$_{зм.}$(вода набігла в низинку) – сема „розмір”;

Різноступеневі похідні

вищ**ість** (почуття) – низьк**ість**$_2^2$ (почуття) – сема „оцінка”;

вищ**а**ти (гори) — нижч**а**ти (гори) – сема „розмір”;

завищ**и**ти (бал) — **за**низ**и**ти (бал) – сема „кількість”;

підвищ**и**ти$_2^7$ (плату) – з**н**из**и**ти$_2^7$ (плату) – сема „кількість”,

підвищити$_3^7$ (температуру) — **з**низити$_3^7$ (температуру) – сема „інтенивність”,
підвищити$_5^7$ (тон) — **з**низити$_6^7$ (голос) – сема „якість”,
підвищити$_6^7$ (кваліфікацію) —знизити$_4^7$ (майстерність) – сема „якість”;
підвищ**и**ти$_3^7$(температуру) – **по**низ**и**ти$_2^6$ (температуру) – сема„інтенсивність”,
підвищити$_5^7$ (тон) —понизити$_3^6$ (голос) – сема „якість”,
підвищити$_7^7$ (чин) — понизити$_5^6$ (чин) – сема „соціальне значення”,
підвищити$_4^7$ (у власних очах) – понизити$_6^6$ (у твоїх словах) – сема „оцінка”
завищ**енн**я (оплати) – заниж**енн**я (виробничих планів) – сема „кількість”;
підвищ**енн**я$_1^4$ (плати) — зниж**енн**я$_2^6$ (плати) – сема „кількість”;
підвищення$_2^4$ (працездатності) – зниження$_4^6$ (працездатності) – сема „якість”;
підвищ**енн**я$_2^4$(функції залози) – пониж**енн**я$_2^4$ (функції залози) – сема „якість”;
підвищення$_4^4$ (у званні) – пониження$_1^4$ (у званні) – сема „соціальне значення”,
підвищення$_3^4$ (Сімферопольське) – пониження$_3^4$ (Яйли) – сема „розмір”.
підвищува**нн**я$_2^7$ (зарплати) — знижува**нн**я$_2^5$ (зарплати) – сема „кількість”,
підвищування$_3^7$ (температури) – знижування$_3^5$ (температури) – сема „інтенсивність”,
підвищування$_4^7$ (тону) — знижування$_5^5$ (голосу) – сема „якість”,
підвищування$_5^7$ (кваліфікації) –знижування$_4^5$ (майстерності) – сема „якість”;
підвищува**нн**я$_3^7$ (температури) — понижува**нн**я$_1^5$ (температури) – сема „інтенсивність”,
підвищування$_4^7$ (тону) — понижування$_3^5$ (голосу) – сема „якість”,
підвищування$_6^7$ (чину) – понижування$_4^5$(по службі**)** – сема „соціальне значення”,
підвищування$_7^7$ (у власних очах) — понижування$_5^5$ (у твоїх словах) – сема „кількість”;
завищува**нн**я (зарплати) — занижува**нн**я (норм) – сема „кількість”;
підвищений$_1^6$(рельєф) — **знижений**$_1^5$ (частини поверхні) – сема „розмір”,
підвищений$_6$ (якість) — знижений$_2$ (якість) – сема „якість”,
підвищений$_5$ (температури) — знижений$_3$ (температури) – сема „інтенсивність”,
підвищений$_4$ (голос) — знижений$_5$ (голос) – сема „якість”;
підвищений$_1^6$(рельєф) — **понижений**$_1^3$ (рівнини) – сема „розмір”,
підвищений$_5$ (температури) — понижений$_2$ (температури) – сема „інтенсивність”,
підвищений$_6$ (якість) —понижений$_4$ (праця) – сема „якість”;
підвищува**льн**ий(трансформатор) – знижува**льн**ий – сема „інтенсивність”;
підвищува**льн**ий(трансформатор) – понижува**льн**ий – сема „інтенсивність”;
підвищувати**ся**$_1^8$ (поле) — знижувати**ся**$_3^8$ (гори) – сема „розмір”,
підвищуватися$_3^8$ (оплата праці) – знижуватися$_5^8$ (ціни) – сема „кількість”,
підвищуватися$_4^8$ (темпи зростання) – знижуватися$_6^8$ (увага) – сема „якість”,
підвищуватися$_6^8$ (голос) – знижуватися$_7^8$ (голос) – сема „якість”;
підвищувати**ся**$_3^8$ (врожайність) – понижувати**ся**$_2^6$ (цукристість) – сема „кількість”,
підвищуватися$_5^8$ (температура) — понижуватися$_3^6$– сема „інтенсивність”,
підвищуватися$_6$ (голос) — понижуватися$_5$ (голос) – сема „якість”,
підвищуватися$_8$ (роль) — понижуватися$_4$ (думка) – сема „оцінка”.

Пропонуємо студентам-іноземцям аналізувати ці СГ за такою схемою: структура СГ; семантичний аналіз дериватів; визначення словотворчих засобів та

словотвірних значень відображених антонімів. Потрібно зазначити, що за таким принципом можна будувати СГ, вершинами яких будуть інші параметричні прикметники.

У СГ *високий* 49 дериватів, у СГ *низький* 51, з них 31 пара похідних (62 %) переймають антонімні відношення твірних і відображають їх у своїй семантиці. Такий відсоток відображених антонімів пояснюємо насамперед повною співвідносністю семантичних структур вихідних прикметників та продуктивністю семи „розмір" в обох СГ. Пропонуємо засобами мультимедіа іноземним студентам показати в повному обсязі обидва словотвірні гнізда. Так іноземні слухачі зможуть краще уявити і побачити, що вони характеризуються асиметричністю, унікальністю, проте є й типові представники − це, зокрема, відображені антоніми. Відображені антоніми розуміємо як одноступеневі чи різноступеневі деривати антонімних словотвірних гнізд, що самі по собі не є антонімами, а лише відображають антонімію вихідних слів і вступають у відношення протилежності однією, усіма, окремими семемами, а їхні семантичні структури об'єднані спільною інтегральною семою, в основному структурно співвідносні, в окремих випадках не співвідносні.

Найчастіше антонімними є семеми із семами "розмір"(17), "якість"(17), рідше − „інтенсивність"(9), „кількість"(9), „оцінка"(4), в окремих випадках − „локація"(2), „соціальне значення"(3). Деякі семеми окремих дериватів мають по два антоніми: *височенний, височезний – низесенький, низенький*$_1$*, підвищити*$_3$ *– знизити*$_3$*, понизити*$_2$*, підвищити*$_5$ *– знизити*$_6$*, понизити*$_3$*; підвищення*$_2$ *– зниження*$_4$*, пониження*$_2$*; підвищування*$_3$ *– знижування*$_3$*, понижування*$_1$*, підвищування*$_4$ *– знижування*$_5$*, понижування*$_4$*; підвищений*$_1$ *– знижений*$_1$*, понижений*$_1$*, підвищений*$_5$ *– знижений*$_3$*, понижений*$_2$*; підвищуватися*$_3$ *– знижуватися*$_5$*, понижуватися*$_2$*, підвищуватися*$_6$ *– знижуватися*$_6$*, понижуватися*$_5$. Окремі семеми дериватів мають різні антонімні відповідники: *підвищити – знизити, понизити; підвищення – зниження, пониження; підвищування – знижування, понижування; підвищений – знижений, понижений; підвищування – знижування, понижування.* Варто наголосити, що ці семантичні позиції властиві загалом усім дериватам СГ параметричних прикметників.

У плані змісту і в плані вираження деривати СГ параметричних прикметників з вершинами *високий–низький* характеризуються двома ознаками: семантичною співвідносністю чи неспіввідносністю і наявністю чи відсутністю структурної співвідносності. Враховуючи ці показники, деривати СГ з вершинами-антонімами *високий–низький* розподілити на такі структурно-семантичні типи.

1. Семантично і структурно співвідносні деривати

Такі похідні відображають семантику мотивувальних антонімів і протиставляються однією, кількома, усіма семемами та творяться додаванням однакового словотворчого форманта. Найбільшою є група відприкметникових дериватів із такими словотвірними значеннями і засобами їх творення:

1) „неповний вияв ознаки" з суфіксом **–еньк–:** *висок**еньк**ий – низ**еньк**ий;*

2) „надмірний вияв ознаки" з префіксами **над-; за-:** ***за**високий – **за**низький; **над**високий − **над**низький;*

3) „адвербіалізація ознаки" зі суфіксом **–о:** *висок**о** – низьк**о**, височеньк**о** – низеньк**о**,*

4) „абстрагована ознака" із суфіксами **–ість:** *вищ**ість** – низьк**ість;***

5) „носій ознаки" із суфіксом – **ин-:** *височ**ин**а – низ**ин**а;*

6) „набувати ознаки" із суфіксом **–а–:** *вищ**а**ти — нижч**а**ти;*

7) „наділяти ознакою” із конфіксами **за-…-и, по-..-и:** ***за**вищ**и**ти — **за**низ**и**ти.*

Віддієслівні похідні займають також значне місце в цій групі. Їм властиві такі словотвірні значення:

1) „такий, що характеризується відношенням до дійсності, названої мотивувальним словом” із суфіксом **–льн–:** *підвищува**льн**ий – знижува**льн**ий, понижува**льн**ий;*

2) „опредметнена дія” із суфіксом **-енн(я)/-нн(я):** *завищ**енн**я – заниж**енн**я, підвищ**енн**я – зниж**енн**я, понижен**ня**; підвищува**нн**я – знижува**нн**я, понижува**нн**я; завищува**нн**я – занижува**нн**я;*

3) „набувати ознаки, ставати якимось ” із постфіксом **–ся:** *підвищувати**ся** – знижувати**ся**;*

4) „такий, що характеризується відношенням до дії, названої мотивувальним словом”: *підвищений$_{пркм}$ − знижений$_{прикм}$, понижений$_{прикм}$;*

Непродуктивними є відіменникові та відприслівникові деривати із такими словотвірними значеннями :

1) „загальної відносності” із суфіксом **–н–:** *висот**н**ий – низин**н**ий;*

2) „ознака з відтінком суб’єктивної оцінки (демінутивності)” із суфіксом **–к–:** *висот**к**а. – низин**к**а*.

Усі ці відображені антоніми характеризуються спільністю семного складу, спільністю словотвірного значення, функціональною спільністю афікса і протилежністю семемного складу.

2. Семантично співвідносні, але структурно несп**і**вв**і**дносні деривати

Похідні відображають семантику мотивувальних антонімів однією, кількома або всіма семемами, але утворені додаванням різних словотворчих формантів. До цього типу входять відприкметникові похідні з такими словотвірними значеннями:

1) “абстрагована ознака” − “абстрагована ознака” із суфіксами **-ін**ь **/ -ість**: *височ**ін**ь- низьк**ість***;

2) “наділяти ознакою” − “наділяти ознакою” із конфіксами **під-…-и / з-…-и, по-…-и:** ***під**вищ**и**ти – **з**низ**и**ти, **по**низ**и**ти*.

Окремим відприкметниковим похідним властиві словотвірні значення “абстрагована ознака” − “носій ознаки” із суфіксами **–от(а) /-ин(а):** *вис**от**а – низ**ин**а;*

Ці відображені антоніми характеризуються наявністю спільної семи та спільного словотвірного значення, наявністю протилежних семем та афіксів з протилежними функціями.

3. Структурно і семантично несп**і**вв**і**дносні деривати

У цей тип входять усі решта дериватів аналізованих СГ з вершинами – антонімами, які відрізняються і структурно, і семантично та не мають антонімних відповідників. Наприклад, *превисокий, вишка* не мають відповідних відображених антонімів).

Після аналізу СГ з вершинами-антонімами іноземним студентам можна запропонувати виконати різні завдання, наприклад: утворити за аналогією похідні від інших параметричних прикметників; дібрати антоніми до поданих прикметників чи прислівників (*широко–вузько*); від поданих прикметників утворити прислівники та вказати засоби творення тощо. Звичайно, завдання повинні бути пов’язані з похідними ЛСГ параметричних прикметників. Аналогічно можна вивчати й інші ЛСГ.

Отже, вивчення СГ як одного із способів засвоєння української мови як іноземної дає змогу вивчати нову лексику не ізольовано, а у зв’язку із твірним словом

та іншими похідними, що значно полегшує запам'ятовування; сформувати поняття про семантичні зв'язки похідних слів однієї ЛСГ; їхнє словотвірне значення та засоби їхнього творення; виконувати різнотипні завдання, пов'язані зі знанням законів словотвору.

Окрім того, аналіз власне антонімних СГ дає змогу іноземному студентові ознайомитися з явищем антонімії та відображеної антонімії, що в цьому випадку сприяє швидкому та якісному засвоєнню нової лексики. За таким принципом можна вивчати також відображену полісемію та синонімію.

1. Ґрещук В. В. Словотвір у сучасній науковій парадигмі / В. В. Ґрещук // Студії з українського мовознавства: Вибрані праці. − Івано-Франківськ: Місто НВ, 2009. − С. 25−32.
2. Каспришин З. Формування лінгвістичної компетенції іноземців засобами словотвору української мови / З. Каспришин // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. −2004.− Вип. 34.− Ч. ІІ.− С. 445−448.
3. Красильникова Л. В. Русское словообразование в иностранной аудитории / Л. В. Красильникова // Journal of Institute for Russian Studies. – 2007. – № 4. − С. 21−34.
4. Красильникова Л. В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: Монография / Л. В. Красильникова – Москва : МАКС Пресс.− 2011.− 360 с.
5. Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся (учебное пособие) / Л. В. Красильникова. – Москва : Изд-во МГУ.− 2001. – 55 с.
6. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного язика : учеб.- метод, пособ. − Москва : Высш. школа, 1974. − 120 с.
7. Мацюк З. Словотвірні синоніми як об'єкт вивчення в чужомовній аудиторії / З. Мацюк // Teka Kom. Pol.-Ukr. Zwi№z. Kult. – Lublin, 2010.− С. 193–201.
8. Тихонов А. Н. Проблемы изучения комплексных единиц системы словообразования/ А. Н. Тихонов // Актуальные проблемы русского словообразования. − Ташкент : Укитувчи. – 1982.− С. 3−13.

WORD BUILDING NESTS IN THE PROCESS OF LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nadiya Dzendzyura

The attempt was made to show that word building nests could be used in learning Ukrainian as a foreign language and this aspect opens many possibilities in the organization of the educational process and helps to speed up and improve the quality of the process of learning new vocabulary. The research was done on the example of word building nests of parametric adjectives with the tops-antonyms *high-low.*

Key words: word building nest, reflected antonyms, word building meaning, Ukrainian as a foreign language

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ГНЕЗДА В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Надежда Дзеньдзюра

Осуществлена попытка использования словообразовательных гнезд при изучении украинского языка как иностранного, что в свою очередь открывает широкие возможности для организации учебной работы и способствует быстрому и качественному усвоению новой лексики. Исследование проведено на примере словообразовательных гнезд параметрических прилагательных с вершинами-антонимами *высокий–низкий*.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, отраженные антонимы, сема, словообразовательное значение, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 18.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2'243'26 (У77)

ЧИТАБЕЛЬНІСТЬ ТЕКСТІВ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Наталія Цісар

Львівський національний університет імені Івана Франка,
підготовче відділення для іноземних громадян
вул. Університетська, 1/ 089, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: natalya_tsisar@yahoo.com

Розглянуто питання читабельності текстів у курсі української мови як іноземної, наголошено на необхідності студіювання цього явища, визначено аспекти дослідження читабельності.

Ключові слова: українська мова як іноземна, читабельність, текст.

Будь-який текст – це насамперед діалог між автором та читачем, а текст іноземною мовою для студента-іноземця, який її вивчає, є діалогом і з традиціями певного культурного регіону та носієм властивостей мови, якою він написаний.

Основа кожного підручника з української мови як іноземної – це текст, отже, якість підручника залежить від якості текстів, уміщених у ньому. Ефективне засвоєння матеріалу підручника не можливе через надмірну складність текстів.

У навчальному процесі читання текстів відіграє важливу роль. По-перше, текст є дієвим засобом для розуміння та вивчення лексичного матеріалу із конкретної теми. По-друге, зображає синтагматичне оточення певної лексичної одиниці, що дає змогу студентові вивчати значення слова у контексті, а не відірвано від контексту за словниковою статтею. Часто слова бувають багатозначними, і студент-іноземець не може визначити, яке саме слово у якому значенні потрібно вживати в певній комунікативній ситуації. Крім того, існують різні мовні тональності, які вимагають спеціальних знань мовних формул відповідно до комунікативної ситуації, а тим більше в умовах міжнаціонального спілкування. Студенти передусім повинні розуміти функцію нового граматичного явища, яке вони вивчають. Їм необхідно усвідомити, що кожна окрема форма має одне значення і одну функцію тільки у контексті, але згодом їм варто закцентувати увагу на тому, що мова як система знаків та значень базується на багатозначності форм, проілюструвати аналогії. По-третє, текст є прикладом для висловлювання власних думок на основі прочитаного за допомогою текстових граматичних конструкцій іноземної мови. Давно доведено, що студентові, який вивчає іноземну мову, легше запам'ятати певну комунікативну конструкцію в граматичному оформленні, ніж окремі слова без контексту.

Нерідко перед викладачами іноземної мови постає нелегкий вибір: „що читати", „як це читати" і т. д. Щоб досягнути позитивних результатів у навчанні, читання повинно бути цілеспрямованим і контрольованим процесом. Багато зацікавлених у цьому питанні дослідників: журналістів, педагогів, видавців, лінгвістів та ін. із усього світу працюють над читабельністю текстів своє мовою.

© Наталія Цісар, 2012

Існують формули читабельності для англійської, французької, іспанської, німецької та інших мов, проте, на жаль, ще досі не розроблені достатньо принципи читабельності чи формули читабельності у славістиці, а якщо й існують дослідження такого типу для слов'янських мов, то зараз їх можна вважати застарілими. І немає такої формули для визначення читабельності текстів українською мовою хоча б для початкового етапу вивчення. Узагалі в Україні цьому питанню приділяють мало уваги, а якщо й вивчають читабельність, то лише у художньому аспекті або її роль у видавничій справі.

Який зміст у поняття читабельності вкладають дослідники?

За визначенням ВТСУМ, читабельність – властивість за значенням читабельний „який легко читається, має великий попит серед читачів; ходовий" [2: 1603]. Як розуміти поняття „легко читається", який текст можна „легко" читати, які ознаки характеризують такий текст?

У літературознавстві концепт читабельність, „окрім смислової доступності, зрозумілості, стилістичної вправності, … включає оцінку сюжетної динаміки, композиційну майстерність, вміння захопити читача, створити яскраві і життєвоподібні характери" [3: 231]. Літературознавчий аспект у визначенні читабельності скерований тільки на змістові особливості тексту, а не на лінгвістичну форму його існування. Тому такий підхід аж ніяк не можна застосувати до проблем української мови як іноземної.

Останніми роками у західному науковому дискурсі читабельним є текст, який зрозумілий у процесі читання для всієї групи, його оптимально швидко читають, він цікавий для всіх представників групи [5: 3].

У працях західних дослідників питання читабельності постало ще в кінці 20-их років XX століття й найбільшого розвитку сягнуло у 50-их роках XX століття. Дослідження читабельності продовжується і тепер разом із науковим прогресом та технічними засобами сьогодення.

Одним із перших, хто зацікавився питанням читабельності, був австрійський юрист та письменник Рудольф Флеш. Дослідник вивів свою формулу, враховуючи такі показники: середня довжина речення (відношення кількості слів до кількості речень); середня кількість складів у слові (відношення кількості складів до кількості слів). У визначенні рівня читабельності тексту дослідник користувався шкалою від нуля до ста, і чим вищий кількісно показник, тим більше текст надається до читання. Його шкала передбачає такі показники: 90-100 : дуже легко; 80-89 : легко; 70-79 : досить легко; 60-69 : стандарт; 50-59 : досить складно; 30-49 : складно; 0-29 : дуже складно [4: 23; 9].

Відому всім формулу Р. Флеша про визначення читабельності тексту, яка враховує тільки середню довжину слова та середню довжину речення, не можна застосовувати до україномовних текстів, зважаючи на структурно-системну специфіку української мови. Також впливає і той факт, що текст є не стільки кількісною одиницею, скільки якісною. Тому українські науковці, об'єднавши здобутки Р. Флеша та метод, використаний у системі CRES, здійснили спробу вивести трипараметричну формулу для визначення читабельності україномовних текстів, яку можна практично застосовувати в україномовних текстових процесорах, у видавничій справі, а також з навчальною метою [8]. Однак, широкої популярності та практичного втілення у викладанні української мови як іноземної поки що цей метод не набув.

Формула Едварда Фрая є своєрідним продовженням теорії читабельного тексту Р. Флеша і базується на випадковому відборі трьох уривків розміром 100 слів і обчисленні загальної та середньої кількості речень і складів у межах кожного 100-слівного уривка [4: 23; 6: 247].

Усі ці відомі методи обчислення призначені для англомовних текстів і враховують специфіку англійської мови. Щодо української мови, то дослідження читабельності україномовних текстів лише зароджуються.

У Канаді вже розпочато дослідження про читання на уроках української мови як другої [1]. Проте поняття читабельності не можна ототожнювати із поняттям читання і не можна обмежувати лише виведенням формули, адже на рівень читабельності текстів для курсу української мови як іноземної впливають також інші фактори, які необхідно виокремити та описати. З іншого боку, між поняттям читабельності та категорією читання існує тісний взаємозв'язок.

Методичний центр української мови Альбертського університету разом із підготовчим відділенням для іноземних громадян Львівського національного університету імені Івана Франка зініціювали студіювання читабельності текстів для української мови як іноземної або другої початкового рівня вивчення. У результаті досліджень було проаналізовано тексти для початкового рівня вивчення української мови як іноземної, обрані викладачами як стандартні і відповідні пропонованому рівню, й визначено критерії можливого аналізу читабельності.

Після експертної оцінки ми прийшли до висновку, що перед дослідниками питань покращення навчального процесу української мови як іноземної є завдання виробити критерії для визначення рівня читабельності україномовних текстів, призначених для іноземної аудиторії, у таких 6 основних аспектах:

- зміст;
- структура;
- вимова;
- стиль;
- дизайн (зовнішнє оформлення);
- аудиторія.

Зміст. Викладачі нерідко обирають теми текстів для читання за власними уподобаннями, отож найбільше спрацьовує суб'єктивний фактор, й часто такі тексти є нецікавими для аудиторії. Отже, з'являється необхідність у вивченні змістових смаків студентської іншомовної групи. Таку роботу вже розпочали канадські науковці, застосовуючи методи соціолінгвістичного анкетування та інтерв'ювання [1]. Ми маємо змогу почерпнути досвід іноземних колег та розпочати власне вивчення питань змістових показників текстів для різної аудиторії.

Структурні особливості. Розгорнуте студіювання цього аспекту передбачає лінгвістичний аналіз тексту і включає характеристику слів та характеристику речень.

Характеристика слів може відбуватися за такою схемою:

1) кількісні показники активної лексики, вживаної у тексті;
2) частотність слів та їхня довжина (кількість складів);
3) співвідношення конкретної та абстрактної лексики;
4) вживання прямого та переносного значення слів, їхні асоціативні показники;
5) відсоток пасивної лексики (архаїзмів, історизмів, неологізмів та ін.);
6) співвідношення національних та запозичених лексем, наявність міжнародних слів;

7) наявність власних назв та їхня типізація;
8) введення в текст абревіатур та іншого типу скорочень.

Характеристику речень можна здійснювати за такими критеріями:

1) довжина речень (кількість слів);
2) прямий чи непрямий порядок слів у реченні;
3) активна чи пасивна синтаксична конструкція;
4) стверджувальні чи заперечні речення;
5) наявність вставних та вставлених слів і конструкцій;
6) рівень складності речення (наявність відокремлених членів речення та ін.);
7) відношення речень із суб'єктом дії та речень без вказівки на суб'єкт дії;
8) наявність фразеологізмів.

Вимова. Наскільки легко артикуляційно читачеві озвучити текст, які фонологічні явища спрощують чи ускладнюють вимову звуків під час читання певного тексту.

Стиль. Стильова різноманітність текстів сама по собі передбачає певні змістові та структурні особливості тексту. Важливо визначити та пояснити студентам, текст якого стилю вони читатимуть, адже кожен стиль передбачає функційну цінність тексту – наприклад, науковий та розмовний стилі дуже різняться між собою в різних аспектах. Стилі також необхідно пристосувати до рівня володіння студентами українською мовою – наприклад, пріоритетом для читання із студентами рівня А1 не можуть бути тексти наукового стилю, а передусім розмовного.

Дизайн.

Зовнішні характеристики тексту (розмір літер, тип письма, колір, наявність малюнків, схем і т.д.) мають велике значення для ефективності сприйняття інформації та механізмів її запам'ятовування.

Аудиторія:

- вікова (вік має неабияке значення, адже передбачає наявність певного досвіду, уподобань, рівень сприйняття інформації та можливість маніпулювати нею тощо);
- професійна (звичайно, будь-які професійні навички або інтереси необхідно виражати у мовній формі, отже, професійна лексика стане пріоритетом для такої аудиторії);
- мотиваційна (залежить від мети та мотивації студентів для вивчення української мови як іноземної);
- культурна (маємо на увазі, залежність від того, представниками якого культурного регіону є студенти-іноземці. Міжкультурна комунікація передбачає насамперед виявлення ввічливості та толерантності до різних культур, тому й зміст текстів для рівня їхньої читабельності необхідно обирати, враховуючи культурні традиції представників певного культурного простору).

Перш ніж обирати текст для читання, необхідно з'ясувати, для кого цей текст призначений, а саме для якої аудиторії він буде легким та цікавим у сприйнятті. Коли студент читає текст іноземною мовою й під час цього насолоджується читанням, рівень засвоєння нової мови значно зростає, як і звичайно, через читання текстів, які входять до категорії потрібних студентові, корисних у теперішньому чи майбутньому його житті або професії. Крім того, „в усіх різна мета читання, різні думки і досвід, тому різні схеми. Неминуче ми всі виносимо щось інше з тексту. Відмінності можуть бути невеликими: більшість із нас не буде тлумачити розклад

руху поїздів або рецепт дуже по-різному, хоча деякі можуть робити це більш точно, ніж інші. Але відмінності можуть бути і великими, наприклад, читачі різних політичних поглядів можуть реагувати дуже по-різному на полемічні трактати, і хтось може ненавидіти вірш, який інший читач обожнює" [7: 20].

Вивчення питань читабельності текстів у курсі української мови як іноземної не обмежується лише аспектами, які ми розглянули. Для ефективного результату необхідно також аналізувати методику читання текстів, зацікавленість студентів, рівень засвоєння матеріалу, засоби засвоєння тощо.

План аналізування текстів може бути таким: 1) здійснити загальну характеристику україномовних текстів, які викладачі обирають для іноземної аудиторії; 2) проаналізувати кожен текст окремо за такими критеріями: а) супровідні ілюстрації, дизайн тексту (асоціативна візуалізація); б) загальна характеристика структури тексту (логічність побудови та зміст); в) комунікативне призначення; г) лінгвістичний аналіз; д) кількісні показники (наприклад, кількість слів, складів, речень, їхні відношення та ін.); 3) порівняти характеристики текстів з особливостями такого рівня текстів у вибраних іноземних мовах.

Отже, дослідження питань читабельності має на меті покращити проведення занять з УМІ та рівень засвоєння у студентів нового матеріалу іноземною мовою. Укладання шкал читабельності з урахуванням всіх вимог та кількісних показників „легкості" тексту значно спростить та удосконалить вивчення УМІ, стане критерієм відбору текстів для завдань із читання на іспиті для визначення рівня володіння УМІ, а також значно підвищить рівень мовної компетенції іноземних студентів. Проте необхідно знати межі спрощення текстів чи пристосування їх згідно із зразком, адже в іншому випадку можна втратити можливість передати реальну канву мови. З одного боку, спрощений за усіма вимогами текст легший у сприйнятті та розумінні, але з іншого боку, чи стане вивчення іноземної мови ефективнішим?

Практична цінність отриманих результатів дослідження може бути *а) короткотерміновою:*

1) визначення формули та шкали читабельності для української мови та її застосування на практиці допоможе створити модель, за якою можна було б підбирати тексти для читання для різних рівнів вивчення мови під час занять;

2) результати дослідження можуть бути основою створення нових текстів для читання;

3) нові тексти чи їхні моделі значно полегшать й розширять межі викладання української мови як іноземної чи другої для викладачів, адже по-перше, будуть вже готові матеріали і не потрібно витрачати час на їх пошук, по-друге, на основі цих моделей можна розробити типи завдань для кращого засвоєння текстів і розвитку в студентів автоматичного сприйняття текстів;

4) ефективне сприйняття текстів та їхнє швидке засвоєння допоможе студентам значно підвищити рівень автоматизованого читання українською мовою, оскільки текст – це форма висловлення думки засобами мови, він має певну проблематику та ідею, є підґрунтям до розвитку інших форм існування мови;

б) довготерміновою:

5) шкала читабельності буде корисною для укладання підручників та методичних рекомендацій з української мови як іноземної, створення тестових завдань для визначення рівня володіння мовою тощо;

6) з'явиться потреба у створенні нового лекційно-практичного курсу у вищих навчальних закладах.

1. Білаш О. Розробка навчальних ресурсів українською мовою для учнів 4-6 класів: труднощі та успіхи / Оленка Білаш // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб.наук.праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 239–257.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ, Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Філоненко С. Концепт читабельності і масова література / Софія Філоненко // Актуальні проблеми української літератури і фольклору. – В. 13. – С. 224-233.
4. Carell L. Patricia. Readability in ESL / Patricia L.Carell // Reading in a Foreign Language. – 1987. - 4 (1). – P. 21 – 40.
5. Dubay. H. William. The Principles of Readability / William H. Dubay. – Costa Mesa, California: Impact Information, 2004. – 72 p.
6. Fry E. Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to Level 17 / Edward Fry // Journal of Reading. – 1977. –Vol.21. – No. 3 – P. 242–251.
7. Nuttal C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttal. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. – P. 3–21.
8. http://www.franko.lviv.ua/ujcl/1_7st.htm
9. http://www.readabilityformulas.com/flesch-reading-ease-readability-formula.php

THE READABILITY OF TEXTS IN A COURSE OF UKRAINIANAS AS A FOREIGN LANGUAGE

Nataliya Tsisar

The paper deals with the issue of readability in teaching Ukrainian as a foreign language. The necessity of studying this phenomenon is stressed in accordance with research aspects.

Key words: Ukrainian as a foreign language, readability, text.

ЧИТАБЕЛЬНОСТЬ ТЕКСТОВ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Наталия Цисар

Рассмотрены вопросы читабельности текстов в курсе украинского языка как иностранного, сделано ударение на необходимости изучения этого явления, определены аспекты исследования читабельности.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, читабельность, текст.

Стаття надійшла до редколегії 20.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 398.21

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА (КУМУЛЯТИВНА) КАЗКА ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ У ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Ірина М'ягкота

Львівський державний університет фізичної культури
кафедра української та іноземних мов
вул. Дж. Дудаєва, 8, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 261 19 35

Розглянуто питання вивчення української народної казки в іншомовній аудиторії, з'ясовано її роль і дидактичні можливості, підібрано систему вправ для опрацювання казки.

Ключові слова: українська мова як іноземна, український фольклор, кумулятивна казка, методичний матеріал.

Українська мова є державною мовою України, і вільне володіння нею необхідне як для реалізації творчих можливостей громадян української держави, так і для комфортного проживання іноземних громадян.

У справі утвердження державного статусу української мови особливого значення набуває практичний курс української мови для іноземних студентів, який повинен не тільки допомогти влитися в україномовне побутове середовище, але й дати необхідну кількість знань для правильного використання української мови у різних сферах її функціонування .

Критеріями освіченості кожної людини є її висока мовна культура, адже саме через мову та її одиниці культура виявляється і проявляється. Відомо, що фольклор (від англ. folklore – народна мудрість, знання) є важливою складовою частиною культури народу. Термін запропонований у 1846 році англійським археологом У.Томсом як назва для давньої народної традиційної культури, який згодом утвердився як міжнародний науковий термін. В українську науку цей термін почав входити в останній чверті XIX ст. (у працях М. Драгоманова, І. Франка) і вживатися як синонім визначень „народна словесність", „усна народна творчість", „народна поетична творчість". Головно в цьому значенні – як назва неписаної народної літератури, мистецтва народного слова, сукупності різних видів і жанрів народної творчості: пісень, казок, легенд, переказів, приказок, прислів'їв, загадок, анекдотів, замовлянь, театральних сценок тощо – вживається термін „фольклор" в українській науці і в наш час [5: 396–397].

У процесі відбору тексту для навчання української мови як іноземної важливо враховувати його виховну спрямованість. На важливу роль художніх текстів у процесі вовченя іноземної мови вказують і сучасні лінгвісти та методисти зазначаючи, що вони є „багатим джерелом змістової та країнознавчої інформації, а також впливають на почуття, емоції людини, формують її естетичний смак" [3: 61], а також [6: 219]. Власне, твори фольклору і містять у собі ідеї високого гуманізму, справедливості, добра, правди і засуджують жорстокість та зло, неправду та кривду.

© Ірина М΄ягкота, 2012

Саме на такому матеріалі найкраще виховувати позитивні емоції та високі громадянські і моральні якості іноземних громадян.

Зважаючи на те, що українська народна казка розрахована на наймолодшого слухача – дитину, можна припустити, що саме цей жанр фольклору варто розглядати, як один із основних, досить ефективних засобів навчання усіх видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою, засвоєння мови й культурного фону країни, розвитку естетичних смаків.

Мета дослідження – з'ясувати роль і дидактичні можливості використання української народної казки у процесі опанування іноземними студентами української мови, підібрати систему вправ, спрямованих на ознайомлення з цим жанром фольклору; шляхи реалізації комунікативного та функціонально-стилістичного підходів при формуванні мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенції на заняттях з української мови як іноземної.

Морально-етичний інваріант народної казки зумовлює подібність їх мотивів у різних народів і сприяє взаємообміну між казковими моделями і сюжетами, водночас не позбавляючи їх національного колориту, що найвиразніше виявляється у мові, особливостях побуту, відображенні характерної флори і фауни, традиціях оповідної манери, складу мислення і особливостях поведінки персонажів [5: 177].

Серед усієї казкової прози окрему групу становлять кумулятивні казки (від лат. *cumulatio* – збільшення, накопичення, *cumulare* нагромаджувати, посилювати), оскільки відрізняються від казок інших типів композиційно-структурними ознаками.

В. Пропп визначає два основних види кумулятивних казок: 1) ланцюгові чи формульні та 2) епічні [2: 117]. У своїй статті зосередимо увагу на останніх.

Епічні кумулятивні казки це – група творів із подібними типами кумуляції, при якій однакові ланки або приєднуються одна до одної, перечислюючись підряд, або щоразу доповнюють уже існуючий ланцюг. Завдяки тому, що більше уваги звертається на епічні зв'язки між ланками ланцюга, ніж у казках першого виду, епічні кумулятивні казки значно довші, виконуються оповідним тоном, часто з уповільненням оповіді. Експозиція таких творів більш розлога (наприклад, у казці „Колобок" описується убогість діда з бабою, як баба з останнього борошна пече колобок). У ній поширений *мотив послідовних зустрічей персонажа:* колобок, втікши від діда з бабою, зустрічається з зайцем, вовком, ведмедем, лисицею. У цих зустрічах спостерігаються певна градація. Епічного характеру набувають зв'язки між ланками: „От котиться собі колобок по лісу та й котиться. Тут йому назустріч заєць…".

Мотивами, що часто трапляються в кумулятивних казках цього типу, є:

- *чіпляння один за одного, ставання один на одного* („Ріпка");
- *напрошування у житло* („Рукавичка");
- *виманювання із хати* („Коза дереза", „Котик і півник").

Епічні кумулятивні казки, як правило, завершуються несподівано, моментально: ріпку виривають, коза дереза втікає у далекий ліс, лисичка з'їдає колобка.

Прийом кумуляції в даному випадку є механізмом мимовільного запам'ятовування. Завдяки цьому такий вид кумулятивних казок стимулює мотивацію засвоєння української мови як іноземної і сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Матеріал легше запам'ятати ще й тому, що він не нав'язується, а викладається емоційно, нетрадиційно, часто в урочистій обстановці.

Важливою ознакою кумулятивних казок є багатство форм мовного викладу. Ці твори багаті на монологи, діалоги, полілоги. Імена персонажів цікаві у плані словотвору і, як правило, римуються. При цьому імена героїв часто виступають їх означеннями або короткими характеристиками: мишка-норушка (мишка-гризушка, мишка-скряботушка), зайчик-побігайчик (зайчик-косолапчик), коза-дереза, рак-неборак.

Важливим елементом архітектоніки кумулятивних казок є поєднання епічних елементів з ліричними. Тут в оповідні твори може вноситися віршова частина, яка щоразу повторюється. Наприклад, у казці про колобка це – пісенька, яку співає колобок, щоразу долучаються нові рядки:

Я по засіках метений,
У печі печений,
Я від діда втік,
Я від баби втік,
Я від зайця втік,
Я від вовка втік,
Від ведмедя втік,
І від тебе втечу…

У казці про Козу-дерезу такими елементами є діалог кози з дідом, а також – відповідь кози звірам.

Виконання кумулятивних казок вимагає неабиякої майстерності оповідача – уміння використати інтонацію, голос. Важливу роль відіграє тут промовляння колоритних слів, які нагромаджуються. Дослідники відзначають широке імпровізування при оповіді кумулятивних творів, що спостерігається навіть у їх віршованих частинах. Нерідко ліричні вставки співаються (мелодія в них теж імпровізується). Це дає підстави стверджувати, що народна казка – це й засіб відпрацювання вимовних (артикуляційних, акцентологічних, орфоепічних) і аудитивних навичок. Казка дає змогу іноземним студентам розширювати фразеологічний та лексичний запас, засвоювати стилістичні норми і синтаксичні структури української мови. Казка може виступати основою для розгортання діалогічного й монологічного підготовленого й непідготовленого мовлення.

У процесі опанування іноземними студентами української мови за допомогою текстів казкової прози, ефективності допоможе досягнути і такий методичний матеріал:

1. Текст наукового стилю, який містить відомості про ту чи іншу рослину, тварину, яка є символом чи персонажем у тексті казки. Завдання до тексту спрямовані на з'ясування змісту тексту і лексичного значення нових слів.

2. Прозовий текст художнього стилю, який розкриває символіку рослини чи тварини з тексту казки. Робота над текстом спрямована на збагачення мовлення виразними в мовностилістичному плані словосполученнями, ознайомлення із тим символічним значенням, якого набуло слово упродовж історії.

Однією з вимог до відбору текстів для читання і аудіювання є насичення їх безеквівалентною лексикою української мови з метою засвоювання студентами-іноземцями знань про Україну, культуру і побут українського народу.

3. Аудіозапис тексту казки або прослуховування її виразним читанням вголос.

4. Тренувальні вправи (мовні, мовленнєві, комунікативні), дидактичною метою яких є закріплення набутих знань та умінь.

Із метою формування орфоепічних, інтонаційних, граматико-стилістичних умінь і навичок можна використовувати вправи на заучування напам'ять прислів'їв, приказок, переказ текстів близьких за темою й змістом до тексту казки, але відмінних за стилістичними ознаками.

Для збагачення мовлення студентів синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням підбираємо вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, а також виконання вправ за зразком.

Комунікативний метод спрямований на формування вмінь студентів будувати власні зв'язні висловлювання усної та писемної форм мовлення діалогічного чи монологічного характеру.

Як слушно зазначає М. Єлісова, за умови достатньої кількості часу, вивчення однієї казки доцільно розбити на декілька уроків [1: 192]. Кожен урок складається з дотекстових, притекстових і післятекстових вправ. Типологію та особливості вправ розробив у своєму посібнику Б. Сокіл „Книга для читання з української мови. Книга1" (Тернопіль, 2010) [4: 5].

Призначення **дотекстових вправ** – підготовка студентів до самостійного читання та розуміння змісту тексту, подолання труднощів у вимові, читанні незнайомих слів, виробленні навичок сприйняття і використання нових слів, словосполучень. До прикладу, дотекстові вправи можуть включати завдання, що спрямовані на пошук синонімів і антонімів, тренування у вимові складних слів і словосполучень.

Притекстові (власне текстові) завдання супроводжують процес читання, вказують на комунікативний намір. Вони мають націлити учня на здобування інформації з тексту.

1. Прочитати уривок з казки.
2. Звернути увагу на наголошування виділених у тексті слів.
3. Вставити пропущені слова, речення чи словосполучення.
4. Розташувати частини казки в правильному порядку.

Завдання післятекстових вправ – переконатися в тому, як чужоземець засвоїв тему. Післятекстові завдання поділяються на два типи: 1) лексичні, фонетичні та граматичні вправи. Завданнями цього типу є: вправи на сполучуваність слів, на визначення словотвірної будови слів через зіставлення спільнокореневих, вправи на синонімію, антонімію; 2) вправи на розуміння прочитаного тексту. Завдання другого типу присвячені перевірці того, як студенти зрозуміли зміст прочитаного. Це такі вправи, як: відповіді на запитання до тексту, вибір правильної відповіді з кількох запропонованих, переказ тексту за запропонованим планом, самостійне складання плану тексту.

Приблизний план уроку з вивчення казки „Коза-дереза".

Дотекстові вправи.

Вправа 1. Прочитайте слова, які ви зустрінете в казці „Коза-дереза".

Значення невідомих слів з'ясуйте за словником.

Дід, баба, коваль, коза, заєць, ведмідь, вовк, лисиця, рак, звір, дуб, міст, гребелька, крапелька, ярмарок, піч, листок, клешні, страшний, повний, радий, плакати, сидіти, виганяти, мекати, бігти, сердитися.

Вправа 2. До поданих слів доберіть антоніми:

повний, радий, плакати, сидіти, купити.

Слова для довідок: порожній, злий, сумний, сердитися, стояти, сміятися, продати.

Вправа 3. До поданих слів доберіть синоніми:

сердитися, повний, радий, люба.

Слова для довідок: сумувати, злитися, мила, не порожній, веселий.

Притекстові вправи.

Вправа 1. Прочитайте казку „Коза-дереза".

Вправа 2. Зверніть увагу на наголошування виділених у тексті слів (*кізонька, гребельку, крапельку, місточок, водиця, клешнями, розсердився, вирвалася, заховалась, ущипне, замекає, навпростець*).

Вправа 3. У якому порядку до зайчика підходили звірі?

Післятекстові вправи.

Вправа 1. Утворіть здрібнілі форми від таких іменників:

листок, міст, коза, заєць, ведмідь, вовк, лисиця.

Зразок: листок - листочок

Вправа 2. Вставте у речення пропущені слова.

1. Бігла через … та вхопила кленовий … .
2. А дід стояв на … у червоних … .
3. Кізонько моя …, кізонько моя … !
4. – Я коза-дереза, за три … куплена.
5. Як же мені, ведмедику, не … , коли в моїй хатці … страшний сидить.
6. – А я …, як ущипну, – буде знак.

Вправа 3. Продовжіть пестливу форму іменників, що вживається у тексті казки:

зайчик-… , лисичка-… , вовчик-… , рак-… .

Вправа 4. Перекажіть текст казки за самостійно складеним планом (вправа може бути подана як домашнє завдання).

За можливістю, роботу над вивченням казки можна продовжити на наступному занятті за допомогою низки післятекстових вправ, зокрема граматичних.

Як бачимо, звернення до фольклорних жанрів у процесі вивчення української мови як іноземної поліфункціональне: воно пробуджує інтерес до національної самобутності українського народу, культури, дає **взірець майстерного володіння народним мовленням**. Українська народна казка є одним із важливих методичних засобів формування знань з української мови й мовленнєвих умінь і навичок. У ній найповніше представлена система значень, відображених у повсякденно-побутових поняттях. Система вправ спрямована на ознайомлення з даним жанром фольклору сприяє вдосконаленню навичок вимови, дозволяє опанувати інтонаційні структури українського усного мовлення, збагатити словниковий запас, розвивати навички читання і аудіювання, здійснювати загальне естетичне виховання іноземного студента.

1. Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів : навчальний посібн. для іноземних студентів / М. О. Єлісова. – Київ : ТОВ НВП „ІНТРСЕРВІС", 2010. – 120 с.
2. Пропп В. Я. Кумулятивная сказка // Пропп В. Я. Фольклор и действительность. – Москва, 1976. – С. 117.
3. Процик І. Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели „Дитинство" з роману Юрія Яновського „Вершники") / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 61 – 69.

4. Сокіл Б. Книга для читання з української мови. Книга І. / Б. Сокіл. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 195 с.
5. Українська фольклористика. Словник-довідник / [уклад. і заг. ред. Михайла Чорнописького. – Тернопіль, 2008. – 448 с.
6. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С. Шевченко. – Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 219.

THE UKRAINIAN FOLK (CUMULATIVE) TALE AS TEACHING MATERIAL FOR FOREIGN AUDIENCE

Iryna Myahkota

The article examines the problem of studying Ukrainian folk tales with a foreign-language audience, clarifies the folk tales' role, considers the didactic possibilities and selects a system of exercises for working through tales.

Key words: Ukrainian as a foreign language, Ukrainian folklore, cumulative tale, training materials

УКРАИНСКАЯ НАРОДНАЯ (КУМУЛЯТИВНАЯ) СКАЗКА КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Ирина Мягкота

Рассмотрены вопросы изучения украинской народной сказки в иноязычной аудитори, выяснено её роль и дидактичные особенности, представлено систему упражнений для работы над текстом сказки.

Ключевые слова: украинский язик как иностранный, украинский фольклор, кумулятивная сказка, методический материал.

Стаття надійшла до редколегії 8.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2:378.013

ТЕКСТ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ – ЗАСІБ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ТЕХНІЧНОМУ ВИШІ

Олег Качала

Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
вул. Карпінського, 2/4, 79013 Львів, Україна
тел.: 258-27-53
ел. пошта: olek.lviv@gmail.com

Наголошено на важливості залучення текстів за спеціальністю у процес навчання української мови як іноземної. Подано зразок такого тексту із завданнями та унаочненнями.

Ключові слова: текст за спеціальністю, технічний виш, науково-технічна термінологія, науково-популярний текст.

Мову спеціальності (технічне мовлення) чужоземні студенти засвоюють ще на підготовчому етапі вивчення української мови – власне, коли їм викладають основи точних чи природничих предметів, як-от математики, фізики, хімії тощо.

Вступивши на 1 курс технічного вишу, студент-іноземець упродовж кількох років мусить 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, на вивчення якої у вищій школі виділено 702 години протягом 7 семестрів, стає тут допоміжним, чи то пак помічним предметом. Іноземець має давати собі раду з українською науково-технічною термінологією, яка, до слова, ще не до кінця й унормована.

Завдання викладача української мови відтак полягає в тому, щоб полегшити іноземцеві процес опанування науково-технічною мовою – принаймні на рівні науково-популярного тексту, – бо ж для того, щоб фахово знатися на тій чи тій термінології, треба бути фахівцем у цій галузі.

З досвіду викладання української мови для іноземців у вищому технічному навчальному закладі (НУ „Львівська політехніка”) можемо сказати, що проведення занять на базі тексту чи мікротексту за спеціальністю досить часто є виправданим. На часі є створення посібника, який містив би такі тексти із дотекстовими і післятекстовими завданнями.

Відразу треба сказати про деякі застороги. 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

© Олег Качала, 2012

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, спрощувати 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.

Якщо говорити про посібник з текстами за спеціальністю для вивчення української мови як іноземної в найбільшому технічному виші Львова – Національному університеті „Львівська політехніка", – то над його створенням останніми роками працює колектив викладачів секції мовної підготовки іноземних студентів кафедри іноземних мов і кафедри української мови. Викладачі створили вже чималу базу з текстами за спеціальністю – як науково-популярних, так і з окремих спеціальностей. Більшість текстів уже апробована на заняттях зі студентами 1-3 курсів. Сьогодні працюємо над концепцією збірника з такими текстами – посібника під умовною назвою „Наука і техніка в сучасному світі", – до якого мають увійти 32 тексти із завданнями, а також тексти для самостійного читання. Крім цього, підбираємо відповідний ілюстративний матеріал.

Пропонуємо зразок тексту за спеціальністю з майбутнього посібника.

ТЕКСТ 26

Коментар до тексту

*Б**у**ря* – сильний вітер із грозою, дощем або снігом.

*Гл**и**нистий* – той, який містить у собі глину, багатий на глину або має колір глини.

*Завал**и**тися* – впасти.

*Знамен**и**тий* – відомий, знаний.

*М**а**рмур* – твердий кристалічний камінь вапнякової породи, який використовують переважно для архітектурних і скульптурних робіт.

*Оп**о**ра* – предмет, на який спираються або на який можна опертися; частина споруди, яка тримає на собі вагу інших частин і є для них основою.

*Осід**а**ння* – від *осід**а**ти* – знижуватися, заглиблюватися в землю; опускатися у вигляді осаду.

*Пот**у**жний* – міцний, дуже сильний.

*Пох**и**лий* – непрямий, той, що похилився; той, який стоїть нерівно до горизонталі і вертикалі.

*Чар**і**вність* – привабливість, те, що викликає захоплення.

*Як сл**і**д* – як належить, належним чином, добре.

1. Дайте відповіді на запитання.

1.1. Які ви знаєте визначні пам'ятки світової архітектури? Чим вони особливі, унікальні?

1.2. Чи є якісь особливі споруди у вашому місті, країні?

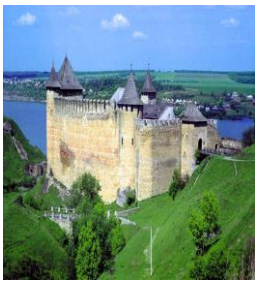
1.3. Чи є, на вашу думку, якісь особливі будівлі в нашому місті?

1.4. Якими пам'ятками, на ваш погляд, відома Італія?

1.5. Які ви знаєте італійські міста?

2. Доберіть синоніми до поданих прикметників:
знаменитий, оригінальний, міцний, надійний, чужоземний, сміливий, коханий.

3. Підберіть до малюнків слова з лівої колонки в таблиці. З'єднайте ці слова з їхніми визначеннями у правій колонці.



Вежа	1. Висока вузька споруда, призначена для спостережень, стрибків у воду або для укріплення чи розміщення на певній висоті над землею радіо- й телевізійних апаратів тощо.
Вишка	2. Висока башта, яку видно з моря; постійний навігаційний знак з сигнальними вогнями, які вказують шлях кораблям.
Маяк	3. Укріплений пункт з міцними, тривалими спорудами, призначений для довгочасної кругової оборони.
Фортеця	4. Висока вузька архітектурна або інженерна споруда, що стоїть окремо або пов'язана з іншими спорудами (фортецею, палацом).

4. Від поданих слів утворіть прикметники за допомогою суфіксів:

бетон, глина, основа, камінь, мармур, світ, турист, інженер, сигнал, вогонь, архітектор, наука	***-н-,*** ***-ов-,*** ***-ськ-,***	***-ист-,***	***-ян-,*** ***-ів-,*** ***-ен-***

5. Прочитайте текст, звертаючи увагу на вживання числівників.

Якщо проєкт швейцарського архітектора Бруно Вебера здійснять, то знамениту Пізанську "падаючу" вежу в Італії буде врятовано у простий та оригінальний спосіб – роль опори відіграє бетонна рука, що її підтримуватиме. Внаслідок нерівномірного осідання основи через
5 недостатню міцність ґрунту, яке розпочалося ще під час будівництва (13 ст.), Пізанська вежа відхилилася від вертикалі на 4,8 метра і її рівновага знаходиться зараз у критичному стані.

У самому центрі старовинного італійського міста Піза, на площі Чудес, стоїть похила вежа. Ця будівля з каменю і мармуру має висоту 54,5 метри і
10 важить 14 тисяч тонн. Пізанська вежа, можливо, не найгарніша, зате найбільш цікава пам'ятка старого міста. Річ у тім, що Пізанська вежа „падає".

Вежа стоїть у похилому положенні вже вісім століть і поступово нахиляється чимраз більше. Причина нахилу вежі в тому, що під її вагою осідає глинистий ґрунт. „Падіння” вежі почалося, очевидно, майже одночасно з її будівництвом у кінці 12 століття. Коли нахил помітили, будівельні роботи було припинено. Через 90 років було вирішено продовжити будівництво, але вежа за два роки нахилилася ще на 50 см. Вежі знову „дали спокій” ще на 60 років. Будівництво вежі відновив і закінчив архітектор Томазо Пізано. І ось 1350 року вежу було завершено. Її відхилення від вертикальної осі складало тоді 1 метр 43 сантиметри.

Зараз вежа відхилена від вертикальної осі вже майже на 5 метрів і... далі „падає”. Причому швидкість „падіння” стала постійною – 1 міліметр у рік. Якщо глинистий ґрунт і далі буде осідати, вежа рано чи пізно впаде. Відтак, перед науковцями всього світу виникла проблема порятунку Пізанської вежі. У кінці 1964 року над Пізою пронеслася буря, і вежа відхилилася ще на 0,1 мм. Саме по собі це відхилення дуже незначне, але якщо вежа „відреаґувала” на вітер зі швидкістю 60 км на годину, то в її положенні, мабуть, відбулися якісь зміни. Якщо „падіння” вежі втратило звичну рівномірність, то вона може впасти будь-коли.

Після бурі наприкінці 1964 року кількість винахідників, що зацікавилися проблемою врятування вежі, значно зросла. Серед проєктів, які надходять до комітету захисту вежі, є досить цікаві, а іноді й надто сміливі. Один з авторів, наприклад, пропонує з допомогою потужних підйомних кранів відірвати вежу від землі, зацементувати як слід фундамент і поставити вежу на місце. Інший радить розібрати вежу по цеглинці, а тоді скласти її знову, але вже в іншому, надійнішому місці. Дехто пропонує збудувати ще одну таку вежу з нахилом в інший бік і з’єднати дві вежі – тоді вони зрівноважать одна одну.

Тепер цілий світ знає, що Пізанська вежа „падає” і може завалитися будь-якої миті. Цьому можуть повірити науковці, але не туристи. Італійські та чужоземні туристи, приїхавши до Пізи, насамперед вилазять на вершечок вежі.

А вежа й далі падає і комітет її охорони чекає на проєкт, який врятував би її від загибелі. Рішення має бути оптимальним: опóри для втримання вежі зовсім не повинно бути видно, вежа й надалі має залишатися „падаючою” – у цьому її чарівність, – але вона не повинна більше нахилятися на жоден сантиметр.

6. Поєднайте цифри і числа зліва з фактами справа.

1	а) висота вежі, *м*
12	б) початок будівництва Пізанської вежі, *ст.*
54,5	в) закінчення будівництва вежі, *р.*
60	г) буря над Пізою, *р.*
143	д) швидкість відхилення вежі за рік, *мм*
1350	е) вага вежі, *т*

1964	є) відхилення вежі на кінець будівництва, *см*
14 000	ж) швидкість вітру під час бурі, *км/год*

7. Перепишіть, записуючи цифри словами, а скорочення – повністю:

1) вежа заввишки 54,5 м; 2) в кінці 1964 р.; 3) будівництво розпочали у 13 ст.; 4) зі швидкістю 62 км на год; 5) будівля важить 14 тис. т; 6) будівництво продовжили через 90 р.; 7) відхилення складало 1 м 43 см.

8. Поєднайте слова з обох колонок:

вертикальний	архітектор
глинистий	положення
підйомний	стан
італійський та чужоземний	ґрунт
швейцарський	турист
похилий	вісь
критичний	роботи
будівельний	крани
незначний	відхилення.

9. Виберіть із дужок відповідники до підкреслених слів.

1) Вона не повинна більше нахилятися на жоден сантиметр *(кожен, ані на, будь-який)*.

2) Проєкти з порятунку вежі є досить цікаві, а іноді й надто сміливі *(деколи, де-небудь, час від часу)*.

3) У положенні вежі, мабуть, відбулися якісь зміни *(котрісь, великі, певні)*.

4) Тепер цілий світ знає, що Пізанська вежа "падає" *(всякий, весь, великий)*.

5) Вежа може впасти будь-коли *(будь-якої миті, будь-де, колись)*.

6) Дехто пропонує збудувати ще одну таку вежу з нахилом в інший бік *(хто-небудь, хтось, деякий)*.

7) Якщо глинистий ґрунт і далі буде осідати, вежа рано чи пізно впаде *(колись, вдень або вночі, невідомо коли)*.

10. Розташуйте слова в реченні у логічному порядку:

1) рано чи пізно Якщо ґрунт вежа буде осідати, глинистий і далі впаде.

2) стоїть у чимраз більше похилому вже Вежа положенні вісім поступово нахиляється століть і.

3) Будівництво вежі і Пізано закінчив архітектор Томазо відновив.

4) 1964 року пронеслася В кінці відхилилася над Пізою буря, і на 0,1 мм вежа ще.

11. Поставте запитання до підкреслених слів:

1) Дехто пропонує збудувати ще одну таку вежу з нахилом в інший бік.

2) Знамениту Пізанську „падаючу" вежу заввишки 54,5 метри в Італії буде врятовано у простий та оригінальний спосіб.

3) Якщо глинистий ґрунт і далі буде осідати, вежа рано чи пізно впаде.

4) Італійські та чужоземні туристи, приїхавши до Пізи, насамперед вилазять на вершечок вежі.

5) У кінці 1964 року над Пізою пронеслася буря.

12. Як, на ваш погляд, можна врятувати Пізанську вежу?

Малюнки і світлини взято зі сайтів:
http://www.zazzle.com/italy_shield_italy_flag_italia_map_soccer_lovers_postcard-2394144563
http://foto-globus2010.mirtesen.ru/photos/20609881337
http://www.photoukraine.com/ukrainian/photos/region/6/7086
http://www.liveinternet.ru/tags/%E2%EE%F0%EE%ED%F6%EE%9+%EC%E0%FF%EA/
http://ukrfoto.net/foto_23-231.html
http://adsoftheworld.com/media/print/komatsu_wheel_loader_leaning_tower_of_pisa?size

1. Іванців О. С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О. С. Іванців, І. В. Чикайло. – Вісник ХНУ. – №12. – С. 115–120.
2. Комарова А. И. Теория и практика изучения языка для специальных целей : автореф. дис. д-ра филол. наук. – Москва, 1996. – 40 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / [под ред. А. Н. Щукина]. – Москва : Рус. язык, 1990. – 231 с.
4. Language Learning and Working Competences. Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex, 2000.

THE SPECIALTY TEXT – A MEANS OF TEACHING UKRAINIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL HIGH SCHOOL

Oleg Kaczala

The importance of involving specialty text in teaching Ukrainian as foreign language is emphasized. A sample text with exercises and illustrations is presented.

Key words: specialty text, technical high school, scientific and technical terminology, popular science text.

ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ – СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Олег Качала

Подчеркнута важность привлечения текстов по специальности в процесс обучения украинскому языку как иностранному. Подано образец такого текста с заданиями и иллюстрациями.

Ключевые слова: текст по специальности, технический вуз, научно-техническая терминология, научно-популярный текст.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161. 2’243’23:371.3

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА КАЗКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Олександра Антонів, Іванна Фецко

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com

Висвітлено специфіку говоріння як продуктивного виду мовленнєвої діяльності. Вказано на характерні особливості діалогічного і монологічного мовлення під час вивчення українських народних казок в іншомовній аудиторії. Запропоновано типи вправ для розвитку говоріння під час опрацювання текстів українських народних казок на заняттях з іноземцями.

Ключові слова: українська народна казка, українська мова як іноземна, говоріння як вид мовленнєвої діяльності, мовлення, діалог, монолог, мовленнєва ситуація, вправи.

Головною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є практичне оволодіння нею.

Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання та письма. Тобто чужоземець розуміє думки інших, передає власні, дотримуючись норм мовлення, вільно читає, грамотно пише, використовуючи мову в різних сферах – комунікативно-суспільній, суспільно-виробничій (навчальній, перекладній), пізнавальній діяльності, а отже, виявляє досконалість у продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (слухання, читання) видах мовленнєвої діяльності [8: 40].

Основним видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усна форма спілкування, спрямована на встановлення взаєморозуміння з іншими людьми, на виконання функцій переконання, доказу, на вираження емоційного ставлення до повідомлення, є говоріння [4: 107].

На занятті української мови в іншомовній аудиторії використовують широкий арсенал матеріалів. Здебільшого це тексти різних типів та жанрів. Ефективним засобом навчання говоріння іноземних студентів є тексти українських народних казок, які знайомлять їх у невимушеній формі з особливостями національного характеру, культурою та побутом народу, мову якого вони вивчають.

За своєю природою казка – досить характерний жанр фольклору: вона тісно пов’язана з іншими різновидами народної оповідальної творчості, насамперед з легендою, переказом, які, як відомо, особливо тісно пов’язані з конкретною історією, реальним життям їхніх творців [5: 25].

Говоріння здійснюється у двох формах: діалогічній і монологічній. На основі діалогів і побудовані тексти українських народних казок, де спілкування відбувається між всіма персонажами казки.

© Олександра Антонів, Іванна Фецко, 2012

Діалогічне мовлення є двобічним. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, оволодіння діалогічним мовленням передбачає вироблення вмінь говорити та аудіювати, що вимагає від учасників спілкування двобічної мовленнєвої активності та ініціативності. Зважаючи на це, у студентів потрібно розвивати уміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати їх до продовження розмови [3: 149].

Навчання іноземної мови здійснюється за допомогою організованих у певну систему вправ. Структура системи вправ залежить від мети і завдань навчання з урахуванням усіх факторів, що розвивають психологічні, психолінгвістичні, соціокультурні здібності студентів до іншомовного спілкування [2: 30].

Вправи для навчання діалогічного мовлення можуть бути в основному умовно-комунікативними (визначення форми та змісту мовлення, обмеженість його зразків, відтворення фрагментів спілкування, а не його цілісного процесу, тренувальний характер вправ, здебільшого спрямованих на опанування студентами окремих комунікативних функцій). Але комунікативні вправи також доцільно використовувати, оскільки цілісне спілкування також може обмежуватися однією комунікативною функцією, і така функція може реалізовуватися не на рівні тренування, а в мовленнєвій практиці [9: 30–31]. Для прикладу можна використовувати такі вправи:

1. Викладач повідомляє студентам про якусь подію з тексту казки. Студенти відповідають на репліки викладача, висловлюючи здивування чи захоплення / обурення.

2. Ви приїхали з Лондона до свого львівського приятеля. Вас цікавить український народний фольклор. Сьогодні ваш друг не може супроводжувати Вас у подорожі Львовом, а ви хочете відвідати найбільші книгарні Львова, щоб купити українські народні казки. Розпитайте приятеля, як Вам добратися до цих книгарень.

Навчання діалогічного мовлення зазвичай починається з відпрацювання різноманітних типів питань. Питання–відповідь, об'єднані загальною темою, складають мікродіалог. Студент повинен бачити навчальну цінність кожного типу питань і послідовність їх уведення. Загальні питання (*Які українські народні казки ви знаєте?*) розвивають уміння слухати і реагувати на сприйняте мовлення стверджувально чи заперечно. Інші питання *(Ви читали українську народну казку „Колобок"?)* закріплюють структуру розповідного речення у поєднанні з коротким питанням. На альтернативних питаннях (*Ви читали українську народну казку „Колобок" чи казку „Рукавичка"?*) вчать імітації, вибору відповіді і трансформації питання у повну відповідь.

Спеціальні питання (*Які українські народні казки ви читали*?) вимагають від студента елементів творчості у визначенні змісту відповідей і в їхній самостійній побудові [1: 136].

Під час навчання іншомовного діалогічного мовлення необхідно прагнути, щоб діалог відбувався безперервно, як і в процесі спілкування рідною мовою. Увагу співрозмовників варто розподіляти між тим, що говорить партнер, і тим, як треба прореагувати на його слова. Важливо, щоб кожний співрозмовник мав мету (*Доведіть, що цей персонаж казки поводився неправильно. Спробуйте пояснити його поведінку. Погодьтеся зі своїм співрозмовником і знайдіть для цього якомога більше*

доказів). Це спрямовує розмову, мобілізує увагу під час слухання реплік, змушує напружено працювати над підготовкою репліки-реакції.

Для того, щоб підвести студентів до рівня володіння непідготовленим усним мовленням, можна рекомендувати використовувати такі мовні вправи:

- Імітативні – основне завдання полягає в тому, щоб студенти-іноземці відтворили на рівні імітації відпрацьований мовленнєвий зразок. Для того, щоб надати цим вправам комунікативної спрямованості, потрібно супроводжувати вправи настановою: „Погодьтеся чи не погодьтеся зі мною". Підбирають такі вправи, з якими студенти були б змушені погодитися, повторивши речення, які містять відпрацьовані конструкції, наприклад: *Я купила збірку українських народних казок. Почитаймо її разом! – Добре, почитаймо її разом.*
- Вправи, пов'язані з видозміною зразка. Один із різновидів таких вправ – „помилкові твердження". Викладач подає альтернативну настанову: „Погодьтеся чи не погодьтеся". Потім він пропонує вислови, які не відповідають ситуації, наприклад: *Прочитайте текст казки і скажіть, згодні чи не згодні з такими твердженнями: „…".*

Використовуючи структурно-функціональні типи діалогічної єдності і ситуації, в якій функціонують мовленнєві конструкції, можна знайти різноманітні способи, які стимулюють у студентів потребу поставити питання. Наприклад, початковою реплікою в типовій для діалогу ситуації уточнення є розповідне речення, інформація якого є достатньою: *Я купила збірник. – Який збірник ви купили? – Я купила збірник українських народних казок.*

Серед мовленнєвих вправ виділяють такі різновиди:

- вправи, які навчають підготовленого мовлення: видозміна тексту-зразка, породження самостійного висловлювання за допомогою ключових слів, плану, заголовків та ін.: *Визначте тему прослуханої казки; перекажіть зміст прослуханої казки близько до тексту; складіть план прослуханої казки;*
- вправи, які навчають непідготовленого мовлення: з опорою на джерело інформації (картину, малюнок, фільм тощо), з опорою на життєвий і мовленнєвий досвід студентів: *Придумайте заголовок до тексту казки і поясніть його вибір; що ви думаєте про казку* та ін. [4: 113–114].

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням представляє певні труднощі для студентів-іноземців. Це викликано тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий співрозмовник має зрозуміти репліку першого та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Складність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого співрозмовника, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з іншого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Ще одна перешкода в оволодінні студентами діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою інших співрозмовників. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співбесідника, часом несподіваним, а така несподіваність приводить до зміни предмета спілкування [3: 156].

Монологічне мовлення є елементом діалогу або групової бесіди з певними особливостями. В умовах природного спілкування монолог є доповіддю, лекцією, виступом. Монологічні висловлювання, як і репліки діалогу, мають бути логічно пов'язаними із загальним контекстом розмови.

Навчання монологічного мовлення відбувається через поступове підведення студентів до побудови непідготовлених висловлювань. Студенти можуть виконувати різні ролі (кореспондентів, газетних або телевізійних репортерів тощо), розв'язуючи комунікативні завдання, пов'язані з монологічним мовленням інших студентів [3: 162].

Для того, щоб опанувати особливості як монологічного, так і діалогічного мовлення, використовують низку вправ. Для опрацювання функціональних одиниць монологічного мовлення (монологічних єдностей / мікромонологів) на матеріалі текстів українських народних казок можна запропонувати такі вправи:

- *На одному малюнку ви бачите епізод з української народної казки. Що ви думаєте про нього?*
- *Уявіть собі, що ваш друг їде в Україну до своїх знайомих і там збирається придбати збірку українських народних казок. Як ви думаєте, які вимоги висловить до них ваш друг, коли розказуватиме продавцеві, які саме казки бажає купити?*

Серед вправ для навчання монологів, що складаються з різнотипних функціональних одиниць монологічного мовлення вирізняють такі:

- *Розкажіть вашому співрозмовнику зміст української народної казки, яку ви читали востаннє та яка вам сподобалася / не сподобалася. Поясніть, чим казка сподобалася / не сподобалася, та дайте рекомендацію, чи варто співрозмовнику читати цю казку.*

Варто зауважити, що вправи на переказ цікавіші, якщо слухачі не знають заздалегідь змісту того, що переказують, і цей зміст може бути для них цікавим. Одним з ефективних засобів організації навчального процесу, який підпорядкований ідеї навчання іншомовного спілкування, є рольова гра. Рольова гра має великі можливості, оскільки дає змогу моделювати мовленнєву взаємодію в навчальних умовах. Вважають, що одним з компонентів рольової гри є ситуація, за допомогою якої утворюються умови спілкування, наближені до реальних. Дотримуючись такого погляду, необхідно зазначити, що ситуація повинна передбачати використання певного мовного матеріалу, володіння яким базується на активних мовних навичках [6: 19]. Наприклад, відповідно до ситуації студентам пропонують створити діалог. Для прикладу візьмімо ситуацію ***„На вулиці".*** Студенти-іноземці приїхали до Львова і хочуть купити збірку українських народних казок, але не знають, як пройти до книгарні. Основна мета такої гри – навчити студентів-іноземців вести діалог-розпитування на вулиці, використовуючи при цьому певну орієнтовану послідовність діалогу між туристом (запитати перехожих, чи є десь поблизу книгарні; спитати про назву книгарень; на якій вулиці вони розташовані; як пройти до найближчої книгарні) та перехожим (запитати, яку саме книгарню потрібно: з науковою чи художньою літературою; повідомити про найближчі книгарні; сказати, як вони називаються; розповісти, як пройти до книгарні).

На старших курсах, коли рівень володіння іноземною мовою студентів є більш високим, під час проведення рольових ігор викладач подає лише тему дискусії. Студенти самостійно знаходять необхідний матеріал для підтвердження своєї думки. Можна запропонувати рольову гру, коли групу поділяють на команди по 3–4 особи. Одна команда додержується певного погляду, інша – спростовує його. Кожна

команда обговорює аргументи, а також озвучує контраргументи. Потім проводять саму дискусію. Грають дві команди, інші – судді, які повинні розпізнати аргументи і контраргументи, виявити переможця. Перший гравець дає визначення теми, обґрунтовує її актуальність, а також наводить один аргумент. Гравець другої команди ставить йому запитання, коментує цей аргумент, намагаючись спростувати його. І так роблять усі представники команди. Останній гравець команди, що стверджує певну думку, ще раз повторює наведені аргументи і робить висновки, які підтверджують позицію його команди. Судді доводять свою думку, виставляють оцінки і, підсумовуючи результат, визначають переможця.

У такій грі не існує переможених, бо кожен, хто брав у ній участь, зміг висловити свою думку, а також мав можливість вдосконалити свої вміння спілкуватися іноземною мовою і розвинути вміння активно та креативно мислити [10: 47].

Вправи *для навчання цілісних діалогів*, що складаються з різних за комунікативними функціями мовленнєвих актів, займають провідне місце як на високому, так і на завершальному етапах навчання. Як приклад на заняттях з іноземцями під час вивчення українських народних казок можна використовувати такі вправи:

- *Ви хочете прочитати українську народну казку, але перед вами постала проблема, яку казку обрати. Подивіться на малюнки з різних текстів казок. Обговоріть у парі, якій з цих казок ви надаєте перевагу та чому, а які вам не подобаються. Чому?*
- *Прочитайте статтю про українські народні казки. Чи поділяєте ви думку автора?*

У цьому виді вправ, як і в інших, можна також використовувати відео- та аудіоматеріали, які є джерелом для обговорень, дискусій, рольових ігор тощо.

Відповідні вправи з використанням відеоматеріалів будують як озвучування студентами мовлення (реплік) одного або декількох персонажів у відеофрагменті. Озвучування можуть проводити за певними схемами. Перша схема полягає в тому, що студенти проглядають відеофрагмент казки з увімкненим звукорядом. Потім вони дивляться його знову з вимкнутим звукорядом, озвучуючи репліки персонажів цієї казки.

Іншу, складнішу, але більш проблемну та цікаву вправу, організовують так: студенти спочатку дивляться відеофрагмент казки з вимкнутим звукорядом, намагаючись здогадатися, які репліки промовляють персонажі цієї ж казки. Після цього знову проглядають фрагмент і озвучують репліки персонажів казки на підставі своїх здогадок. Перед цим доцільно провести у групі обговорення здогадок і припущень та домовитися, як саме треба озвучувати фрагмент за змістом та мовною формою. Потім третій раз переглядають фрагмент, але вже з увімкненим звукорядом. Студенти зіставляють озвучення з оригіналом, знаходять та обговорюють відмінності та збіги.

Третя схема полягає в тому, що одні персонажі у відеофрагменті української народної казки розмовляють з екрана, а студенти нібито „бесідують" з ними, подаючи репліки. Доцільно розміщувати субтитри-підказки внизу кадрів. Це ключові слова чи частини речень. Такі підказки допомагають студентам-іноземцям формулювати висловлювання за формою та змістом. Їх наявність робить вправу умовно-комунікативною, повністю або частково керованою. Такі ж підказки доцільні й у вправах

на озвучування відеофрагментів за першими двома схемами. Часто без них озвучування стає взагалі неможливим, особливо на середньому етапі навчання [9: 35–36].

Отже, мета ситуативних вправ – за допомогою зазначених у завданні умов відтворити одну комунікативну ситуацію, в якій може опинитись іноземець. Ці вправи допоможуть іноземцеві швидко адаптуватися в схожих ситуаціях у реальному житті [7: 209].

Отже, навчання говорінню будується на принципах і критеріях, характерних для навчання іноземної мови в цілому. Велике значення для формування мовленнєвої компетенції має засвоєння лексичних навичок говоріння.

Послідовність виконання вправ, починаючи з некомунікативних, потім умовно-комунікативних і закінчуючи комунікативними вправами з рольовим ігровим компонентом, забезпечує неперервне прищеплення навичок спілкування у різних ситуаціях та удосконалення вмінь професійно спрямованого говоріння [2: 35].

1. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам : теоретический курс : учебн. пособие / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – Киев : Высш. школа, 1976. – 280 с.
2. Личко Л. Я. Формування у студентів-менеджерів англомовної професійно спрямованої компетенції в говорінні / Л. Я. Личко // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 30–36.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – 2-ге вид, випр. і переробл. / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко [и др.]. – Москва : Русский язык, 1986. – 239 с.
5. Прокопова О. П. Українська народна казка як ефективний засіб навчання і виховання / О. П. Прокопова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 4. – С. 5–27.
6. Сажко Л. А. використання підстановчих вправ у навчанні діалогічного мовлення / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 19–21.
7. Сослюк О. Ситуативність діалогічного мовлення в лінгводидактичному аспекті / О. Сослюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 208–211.
8. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І.Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 40–47.
9. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібн. / О. Б. Тарнопольський. – Київ : Фірма „Інкос”, 2006. – 248 с.
10. Турчинова Г. В. Навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів педагогічних професійно–лінгвістичних спеціальностей / Г. В. Турчинова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 43–47.

UKRAINIAN FAIRY TALE AS AN EFFECTIVE MATERIAL FOR TEACHING SPEAKING IN FOREIGN AUDIENCE

Oleksandra Antoniv, Ivanna Fetsko

Reflect the specificity of speaking as a productive form of speech activity. Identified the specific features of the dialog and monologue training during the study of Ukrainian tales in a foreign language audience. Types of exercises are proposed for the development of speaking during the working of the texts of Ukrainian folk tales in the classroom with foreigners.

Key words: Ukrainian folk tale, the Ukrainian as a foreign language, speaking as a form of speech, dialogue, monologue, speech situation, exercise.

УКРАИНСКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Олександра Антонив, Иванна Фецко

Отражена специфика говорения как производительного вида речевой деятельности. Указано специфические особенности диалогового и монологового обучения во время изучения украинских народных сказок в иноязычной аудитории. Предложены типы упражнений для развития говорения во время прорабатывания текстов украинских народных сказок на занятиях с иностранцами.

Ключевые слова: украинская народная сказка, украинский язык как иностранный, говорение как вид речевой деятельности, речь, диалог, монолог, речевая ситуация, упражнения.

Стаття надійшла до редколегії 9.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 206–212

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 206–212

УДК 811.161.2’373.7–112 “18/19” Т. Шевченко

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ІНТЕРТЕКСТЕМИ Т. ШЕВЧЕНКА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ ПОВІСТЕЙ Т. ШЕВЧЕНКА)

Галина Біловус

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра бібліотекознавства і бібліографії,
вул. Валова, 18/20, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 78

В інтертекстуальному аспекті розглянуто фразеологічні інтертекстеми повістей Т. Шевченка; на підставі їх перекладів українською мовою здійснено спробу проаналізувати основні типи трансформацій фразеологічних інтертекстем.

Ключові слова: інтертекстуальність, фразеологічні інтертекстеми, трансформація, шевченкознавство.

Фразеологічний матеріал, і загалом культурномарковані одиниці мови, це той матеріал, який чи не найважче засвоюється іноземцями у процесі вивчення української мови. Фразеологічні інтертекстеми, що пронизують прозову творчість Т. Шевченка, є одним із важливих засобів художнього відображення, який допомагає визначити індивідуальні особливості стилю мови письменника, є засобом влучної характеристики дійових осіб, визначення фізичного, матеріального та психічного стану людини, а також метафоричного зображення дії тощо. Тому вивчення фразеологічних інтертекстем вимагає знання насамперед контексту. Оскільки саме через контекст краще розуміється значення тієї чи іншої інтертекстеми, її оточення чи взаємозв’язки з іншими мовними засобами.

Традиційно фразеологію трактують як репрезентацію культури народу, а фразеологічні інтертекстеми „як переосмислені, метафоричні вирази, образно-експресивні за своєю природою, можливо, найбільше несуть на собі сліди національної специфіки, тому довший час побутувала думка про неперекладність їх на іншу, навіть близькоспоріднену мову” [1: 75]. Однак тут варто говорити про вербалізацію мовних засобів. У процесі вивчення української мови слід шукати паралелі. Тут важливі знання як мови, так і позамовних чинників, щоб прагнення дослівного перекладу фразеологічних одиниць однієї мови на іншу, навіть близьку, не призвело до ефекту цілком протилежного. Особливо, це стосується інтертекстем як образів загальнолюдської культури. У статті йтиметься про фразеологічні інтертекстеми, зафіксовані у повістях Т. Шевченка, російською мовою, та їх українські відповідники, наведені у перекладах різних років.

Дослідники фразеолекту прози Т. Шевченка неодноразово наголошували, що автор постає у повістях, з одного боку, як практичний користувач (позаяк не носій) російської мови, який дотримується узуальних правил уживання її фразеологічного багатства за критеріями точності, доречності, виразності тощо, з іншого – Т. Шевченко – це передусім українська національно-лінгвокультурна особистість,

© Галина Біловус, 2012

яка філігранно вплітає українську фразеологію в текст, написаний російською мовою, лірично, емотивно та образно забарвлюючи мовлення, стимулюючи тим самим близькість до словесної творчості українського народу.

Прозові тексти українського письменника та насамперед їхні переклади, зокрема опубліковані у львівських періодичних виданнях кін. XIX ст. [7–12] поч. XX ст. – в „Українській накладні" Якова Оренштайна за редакцією Богдана Лепкого [14], за сприяння Українського наукового інституту у Варшаві в 1934–1936 рр. (ред. Павло Зайцев) [15] і в 1965 р. – у Києві [13], надають дослідникам унікальну можливість простежити взаємодію „свого" в „чужому" та „чужого" у „своєму". Саме дослідження фразеологічних інтертекстем, наявних у текстах перекладів, що належать різним часовим періодам, дає змогу виявити тенденції розвитку фразеологічної системи української мови, виявити прошарки фразеологічних інтертекстем, які потребують фразеографічної фіксації.

Т. Шевченко як лінгвокультурна особистість формувався у межах певного лінгвокультурного простору, а отже, неминуче зазнавав впливів інтертекстів й одночасно ставав суб'єктом їх використання і творчої адаптації до „свого" в авторському тексті та творчої інтерпретації.

Особлива увага в нашому дослідженні була зосереджена на інтертекстуальному аспекті розгляду прозової спадщини Т. Шевченка, тобто у відстеженні „чужих" текстів, різноманітних явищ культури, що наявні в повістях Т. Шевченка на правах інтертекстем (фразеологізмів, цитат, алюзій, ремінісценцій, епіграфів тощо) і вказують на культурну лінію, у контексті якої здійснюється їх інтерпретація, з огляду на те, що текст написаний однією мовою, а його автор належить до іншої лінгвокультури та намагається змалювати відповідну картину світу. Перекладач, своєю чергою, прагне реконструювати український світ. Прикметно, що в цьому разі, попри намагання якнайточніше відтворити авторський текст, перекладач залишається мовцем, належним до мовного простору, обмеженого у часі, із властивими тому часу пріоритетами у доборі певних форм тощо.

„Перекласти Шевченка... українською мовою? Справді, це чудно звучить. Текст повістей повинен бути таким, який вийшов би з-під пера самого Шевченка, якби Шевченко писав їх українською мовою", – зазначав О. Кундзіч, вважаючи, що „критерії мовних засобів перекладу російських повістей Т. Шевченка визначаються не тільки його українським словником, а й мовними засобами тих-таки російських повістей. З одного боку, його українська мова ніби читається крізь тканину російського тексту, з іншого ж – повісті російські і російські не тільки мовою; вони зумовлені традиціями тодішньої російської літератури, а мова і літературні традиції у творчості письменника не просто взаємно приплюсовуються – вони становлять органічну єдність" [3: 244]. Отже, українські переклади російськомовних повістей Т. Г. Шевченка – це вагома частина словесної культури, взаємозв'язок двох мовних систем, "діалог двох культур" (М. Бахтін).

Проілюструємо це на прикладах трансформованих інтертекстем повістей Т. Шевченка, опублікованих в академічному виданні творів Т. Шевченка 2003 р. [16]. Зокрема цікавий приклад інверсивної трансформації ілюструє інтертекстема *с пушком на рыльце*:

„...А между тем, если уж на большее нельзя рассчитывать, так по крайней мере можно лишний раз хорошенько пообедать". То-то и есть, что все мы более или менее лисицы ***с пушком на рыльце*** [16: IV: 225].

А тимчасом, коли на більше не можна рахувати, то принаймні можна зайвий раз пообідати. То-то бо й є, що у всіх нас ***пальці знати!*** [14: V: 286].

„...Бо ж коли чогось більше не можна сподіватись, то принаймні можна зайвий раз добре пообідати". То ж бо то й є, що в нас мало не в усіх ***лихі пальці знати.*** [15: IX: 179].

„...А тим часом, коли вже на більше нічого сподіватись, то принаймні можна зайвий раз добренько пообідати". Отим то й ба, що всі ми більш або менш ***з пушком на писку*** [13: 555–556].

Наведений матеріал засвідчує, що лише в одному з текстів здійснено спробу зберегти інтертекстему, перелокалізація компонентів якої несе на собі виразне стилістичне навантаження.

Одним із типів трансформацій, яких зазнають інтертекстеми, є субституція двох компонентів інтертекстеми „*а ларчик просто открывался*": одна заміна є тематичного характеру (*ларчик → ящик* (пор. *ларец (ларчик)* 'ящичек для хранения драгоценностей, каких-нибудь мелких предметов, часто с отделкой, украшениями; шкатулка' [5: II: 165]), інша – синонімічного (*открывался → отпирался* (пор. *отпереть* 'открывать (замок, задвижку и т. п.; отомкнуть' [5: II: 698]):

– Дело, – сказал я, – значит, ***ящик просто отпирался.*** [16: IV: 212].

– Гаразд, – сказав я. Значить ***ящик просто одмикався.*** [14: V: 269].

*– Добре, – сказав я. Значить, ...****ларчикь просто открывался.*** [15: IX: 161].

– Діло, – сказав я, – отже, воно ***простіше простого.*** [13: 541].

Далі у тексті натрапляємо на інтертекстуальний (фразеологічний) натяк, який втрачено у двох перекладах:

Я постараюсь ***открыть*** *этот таинственный* ***ларчик.*** [16: IV: 230].

Я постараюсь ***довідатись*** *про цю* ***таємницю.*** [14: V: 292].

Я постараюсь ***одчинити*** *цю таємничу* ***скриньку.*** [15: IX: 185].

Я постараюсь ***добути води з криниці.*** [13: 560].

Належить зауважити, що трансформовані фразеологічні інтертекстеми вимагають особливої уваги при їх передачі іншою мовою. Відповідники *простіше простого* та *добути води з криниці* у наведених вище текстах Т. Шевченка не демонструють творчого підходу письменника до мовного матеріалу, спрощують авторський текст, ламають образну систему та його прагматику, тому їх не можна вважати адекватними чи еквівалентними. Не можуть вони також слугувати коректним матеріалом для окреслення джерел та витоків шевченківських фразеологічних інтертекстем.

У текстах російськомовних повістей Т. Шевченка натрапляємо на українські літературні тексти. Однак, цитуюючи по пам'яті, автор інколи допускається неточностей, наприклад, в уривку з поеми І. П. Котляревського „Енеїда"[*]:

Могло случиться и иначе. Ты могла бы и подружиться с добрыми уланами – и попутешествовала б себе за их эскадронами во всякую погоду, как единородная мать Энея (у Котляревского): ***Боса, / Задрипана, простоволоса... /*** *И часто, часто бедная богиня Пафоса – /* ***В шинели сирий щеголяла, / Манишки офицерам прала, / Горилку з перцем продавала*** *и т. [д.].* [16: III: 103].

[*] „…Неточна цитата з поеми І. П. Котляревського „Енеїда". У Котляревського: *боса, / Розхристана, простоволоса...* (Виргилиева Энеида, на малороссийский язык переложенная И. Котляревским. – Харьков, 1842. – Ч. 3. – С. 11). Рядки стосуються не Венери, а Сивіли" (Наймичка, коментар).

Могло стати ся і инакше: ти могла подружити ся з уланами і ходити собі за їх ескадроном, під усяку погоду, як ота у Котляревського єдинородна Єнеєва мати: ***„Задріпана, боса, простоволоса" / І часто густо сердешна богиня пафоса / „В шинелї сїрій щоголяла / Манїшки офіцерам прала, / Горілку з перцем продавала***. [12: 44].

Могло статися й инакше: ти могла подружитися з уланами й ходити собі за їх ескадроном, під усяку погоду, як ота у Котляревського єдинородна Енеєва мати: ***„Задріпана, боса, простоволоса... / І часто густо сердешна богиня пафоса, / В шинелі сірій щоголяла, / Манишки офицерам прала, / Горілку з перцем продавала***. [14: V: 478].

*Могло статися й інакше: ти могла заприятелювати з уланами й подорожувати собі за їх ескадроном у всяку погоду, як ота єдинородна Енеєва мати (у Котляревського), – „**задрипана, боса, простоволоса"** / І часто-густо сердешна богиня Патосу –* ***„В шинелі сірій щеголяла, / Манишки офіцерам прала, / Горілку з перцем продавала" і т. і.*** [15: VII: 205].

Могло статися й інакше. Ти могла б і подружитися з добрими уланами – і помандрувати б собі за їхніми ескадронами під усяку погоду, як ота єдинородна Енеєва мати, що в Котляревського: ***боса, / Задрипана, простоволоса... / І часто-густо бідна богиня Пафоса – В шинелі сірій щеголяла, / Манішки офіцерам прала, / Горілку з перцем продавала*** *і т. д.* [13: 55].

Важливий прошарок інтертекстем у повістях становлять **автоінтертекстеми.** До них належать одиниці або фрагменти раніше створеного автором тексту, які уводяться в його новий текст. Це можуть бути певні ключові або прецедентні слова, словосполучення, фразеологізми, фрагменти тексту, короткий переказ чи згадка про певну ситуацію, подію, факт, до яких звертався автор у попередньому тексті (текстах). Так, наприклад, оповідь Т. Шевченка про своє уявлення космосу в дитинстві, зокрема про міфічні залізні стовпи, що підпирають небо, простежується у низці його текстів, виконуючи функцію стилістичної домінанти ідіостилю письменника, зокрема:

Так, однажды, будучи лет шести или семи, смотрел я на подобный же горизонт, и мне вообразилося, что за ним небо склонилося к земле и непременно уперлось на ***железные столбы****. [16: IV: 293].

Отак раз, як було мені ще літ шість чи сім, дивився я на такий обрій, і мені здалось, що за ним небо схилилось до землі й неодмінно сперлось на ***залізні стовпи***. [14: V: 374].

Так одного разу, як було мені ще літ шість чи сім, дивився я на подібний обрій, і мені уявилось, що за ним небо схилилось до землі й неодмінно оперлося на ***залізні стовпи.*** [15: IX: 271].

Так одного разу, коли мені було літ шість чи сім, дивився я на отакий самий обрій, і мені привиділось, що за ним небо схилилось до землі й неодмінно сперлось на ***залізні стовпи.*** [13: 626].

До цього типу інтертекстем належить інтертекстеми, на які натрапляємо в повісті „Наймичка":

Охотники, полагать надо, что были немного ***намоча морду*** *(термин из их же словаря).* [16: III: 83].

---

*Подібний ліричний відступ введено Т. Шевченком також до повісті „Княгиня".

Мисливцї мабуть були з ***„намоченими вже мордами”*** *(се термін з їхнего лєксикону).* [12: 26].

Мисливці мабуть були з ***„намоченими вже мордами”*** *(це термін з їхнього лексикону).* [14: V: 454].

Мисливці, мабуть, були трохи ***„з намоченими мордами”*** *(термін теж із їхнього лексикону).* [15: VII: 179].

Мисливці, мабуть, уже трохи ***„намочили морди”*** *(термін з їхнього ж словника).* [13: 35].

Мемуари містять такі свідчення: *„Після вечері, читаємо далі у Чужбинського, одно веселе товариство мужчин взяло Шевченка до себе в світлиці, принесли сюди доволі напоїв і тут справляли гучні привітання Тарасові. Тарас признався Чужбинському, що не сподівався на такий привіт від панів. Що ж то за товариство було? З кого воно складалося? Се було „общество мочемордия”; на чолі його стояв дідич Пирятинського повіту Віктор Закревський. В лексиконі товариства не було слова: „пити”. Замість того уживали вираз „мочити морду”. Товариші називалися „мочемордами” і титуловалися відповідно „заслугам”, себто відповідно тому, хто скільки випивав: чим більш хто з товаришів спроможен був випити, тим вище був і титул його; починаючи з мочемордія, високомордія і доходячи до „высокопьянейшества””* [2: 135–136].

Охотники, полагать надо, что были немного намоча морду (термин из их же словаря)... принялися мочить морды [16: III: 83]. Фразеологічна інтертекстема, яку вжив Т. Шевченко у повісті „Наймичка”, пов’язана з назвою створеного на Полтавщині з ініціативи В. О. Закревського гуртка так званих „мочеморд”, до якого був причетний і поет. До гуртка належали Віктор і Михайло Закревські, Яків і Сергій де Бальмени, Микола Маркевич та інші – особи, опозиційно настроєні до миколаївського самодержавства, щирі прихильники поезії Шевченка. У своїх застіллях „мочеморди” вільнодумствували з приводу антидемократичних порядків у Росії, займалися різними жартівливими витівками [16: 476].

Відфразеологічний дериват *мочиморда* фіксують словники. Наприклад, у „Короткому словнику жаргонної лексики української мови” Л. Ставицької закодифікований синонімічний ряд *мочиморда*, *мочирило, мочипика, мочиписок*…” [7]. Подібні фразеологізовані назви відтворюють пережите автором, сприяють більш глибокому, образному сприйняттю особи письменника та його оточення.

Цікаво, що у сучасній російській мові одиниця *мочить морды* вживається в іншому значенні, а саме „бити по обличчю”: *„Но вы же найдёте многих, кто будет идти с вами - потому что ваши идеи будут хороши... а потом что? будете* ***мочить морды*** *тем, кто скажет, что нужно решат проблемы другим путём. Вы скажете: да не гони, я умный и у меня хватит ума, чтобы правильно решать проблемы...”* (<http://nosheep.org.ua/news/12spt09>); „видаляти користувачів (аватари) з форуму”: *„Если б* ***морды тупо мочили****, то накрыло бы всех. Значит, либо мочат как-то по-хитрому, например, стараясь естественность ссылки оценить, и кому-то везет, а кому-то - нет; либо глюк какой, например, как зимой был, когда анкор-база для свежепроиндексированных документов отваливалась. Ждать надо следующего апдейта, тогда многое прояснится”* (http://forum. searchengines.ru/ showthread.php). У сучасній українській мові, зокрема субстандарті, не знайдено жодного вживання цієї одиниці у такому значенні.

Подібні інтертекстеми індивідуалізують макротекст Т. Г. Шевченка, надають йому неповторного, специфічного характеру, стають семантико-стилістичними маркерами шевченкового тексту в найширшому розумінні.

Інтертекстуальний аспект розгляду прозової спадщини Т. Шевченка, що полягав у виявленні „чужих" текстів, засвідчує, що інтертекстуальні елементи в повістях Т. Шевченка досить розмаїті: фразеологізми, цитати, алюзії, ремінісценції, епіграфи, фольклорні крилаті вислови, що є віддзеркаленням глибоких знань поетом усної народної творчості, унікальних народних традицій, звичаїв, пронизаних культурним контекстом, сплетеним з мережива цитат. Жодна з повістей Т. Шевченка не обходиться без цитат – дослівного відтворення певного тексту, його уривку. Основним джерелом цитованого матеріалу у Т. Шевченка є художня література. Автор цитує літературні твори М. В. Гоголя, І. П. Котляревського, Г. Ф. Квітки-Основ'яненка, І. О. Крилова, О. С. Грибоєдова та ін.

Як показують приклади, інтертекстеми в повістях Т. Шевченка трансформуються. Зокрема виявлено скорочення компонентного складу цитати, заміна одного із компонентів, дистантне їх розміщення. Перетворені таким чином цитати актуалізують зміст повісті та її сприйняття читачем.

Більш докладний аналіз інтертекстем може дати дослідникам нове прочитання творів письменника, індивідуальна мовотворчість якого відкриває широкі можливості актуалізації інтертекстуальних знаків.

Відтак можемо стверджувати, що Шевченківські інтертекстуальні відповідності знаходять відображення в повістевому доробку письменника, що дає змогу розпізнати єдність основних аспектів мовленнєвого простору Т. Шевченка, уважне ж вивчення текстів повістей переконує у виникненні асоціативності між конкретними текстами, а фразеологічний матеріал власне є доцільним, щоб представити іноземцям, які вивчають українську мову, традиції українського народу, його історію і культуру саме засобами української мови.

1. Бровко А. С. Стійкі звороти в російських прозаїчних текстах Шевченка / А. С. Бровко // Шевченківська конференція : тези доп. – Дніпропетровськ, 1964. – С. 75–77.
2. Кониський О. Тарас Шевченко-Грушівський : Хроніка його життя / О. Кониський. – Київ : Дніпро, 1991. – 702 с.
3. Кундзіч О. Творчі проблеми перекладу / О. Кундзіч. – Київ : Дніпро, 1973. – 264 с.
4. Російсько-український словник : А–П : у 4 т. / Українська Академія Наук ; редактори : В. М. Ганцов, Г. П. Голоскевич, М. М. Грінченкова ; гол. ред. А. Е. Кримський, С. Єфремов. – [Київ] : Червоний Шлях, 1924–1933. – Т. 1. – 290 с. ; т. 2. – 1056 с. ; т. 3. – 654 с.
5. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. язык, 1981–1984. – Т. 1–4.
6. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови / Л. Ставицька. – К. : Критика, 2003. – 336 с.
7. Шевченко Т. Г. Безщасний / оповіданнє Тараса Шевченка ; на мову українську переложив О. Я. Кониський // Зоря. – 1897. – Чис. 5. – С. 87–92 ; чис. 6. – С. 101–107 ; чис. 7. – С. 121–126.
8. Шевченко Т. Г. Варнак / оповіданнє Тараса Шевченка ; на мову українсько-руську переложив [О.] Перебендя // Зоря. – 1893. – Чис. 5. – С. 81–90.
9. Шевченко Т. Г. Капитанша / оповіданнє Тараса Гр. Шевченка ; переклад Левка Товкача ; під редакцією [О.] Перебендї // Зоря. – 1897. – Чис. 18. – С. 341–345 ; чис. 19. – С. 361–366 ; чис. 20. – С. 381–386 ; чис. 21. – С. 401–406.
10. Шевченко Т. Г. Княгиня / повість Тараса Шевченка, присьвячена автором Б. Заліскому ; переклад [О.] Перебендї // Правда. – 1889. – Т. 2, вип. 5. – С. 312–337.

11. Шевченко Т. Г. Музика / повість Т. Шевченка ; переложив Микола Міхновський ; під редакцією О. Я. Конiського // Зоря. – 1895. – Чис. 5. – С. 81–87 ; чис. 6. – С. 101–108 ; чис. 7. – С. 126–129 ; чис. 8. – С. 146–149.
12. Шевченко Т. Г. Наймичка / повість Т. Шевченка ; з московської мови переложив Ол. Конїсский ; на мову українську переложив [О.] Перебендя. – Львів : накладом редакциї „Правди" ; З друкарнї Наукового Товариства ім. Шевченка, [1895]. – 61 с.
13. Шевченко Т. Г. Повісті / Т. Г. Шевченко ; пер. з рос. Б. Антоненко-Давидович [та ін.]. – Київ : Держлітвидав УРСР, 1964. – 685 с.
14. Шевченко Т. Г. Повне видання творів : [у 5 т.] / Тарас Шевченко ; [за редакцією Богдана Лепкого]. – [Київ ; Ляйпціґ : Українська накладня ; Коломия : Галицька накладня ; Winnipeg MAN : Ukrainian Publishing, [1920]. – Т. 4–5.
15. Шевченко Т. Г. Повне видання творів : у 16 т. / Т. Шевченко [за ред. Павла Зайцева]; Український науковий інститут. – Варшава ; Львів, 1934–1936. – Т. 7–9.
16. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів : у 12 т. / Т. Г. Шевченко ; редкол.: М. Г. Жулинський (голова) та ін. – Київ : Наук. думка, 2001–2003. – Т. 3–4.

T. SHEVCHENKO'S PHRASEOLOGICAL INTERTEXTUAL UNITS IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (AS BASED ON TRANSLATIONS OF T. SHEVCHENKO'S STORIES)

Halyna Bilovus

The article focuses on the phraseological intertextual units of T. Shevchenko's stories. The main types of transformations of phraseological intertextual units are analysed on the basis of Ukrainian translations.

Key words: intertextuality, phraseological intertextual units, transformation, Shevchenko Studies.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРТЕКСТЕМЫ Т. ШЕВЧЕНКО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПОВЕСТЕЙ Т. ШЕВЧЕНКО)

Галина Биловус

В интертекстуальном аспекте рассмотрены фразеологические интертекстемы повестей Т. Шевченко; на материале их переводов на украинский язык предпринята попытка проанализировать основные типы трансформаций фразеологических интертекстем.

Ключевые слова: интертекстуальность, фразеологические интертекстемы, трансформация, шевченковедение.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 213–222

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 213–222

V. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАСТВО ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2’27’276.6:598.2

НАЙМЕНУВАННЯ СВІЙСЬКИХ ПТАХІВ: ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Дарія Добрусинець

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/.233, 79001 Львів, Україна
тел.: (032) 2394355

Розглянуто назви свійських птахів. З’ясовано походження цих найменувань, їхню здатність утворювати зменшено-пестливі форми, можливість бути базою при творенні прізвищ. Подано до них синоніми. Виявлено їх як елемент фразеологізмів, стійких народних порівнянь, загадок, лічилок. Указано на вживання цих номенів у різних жанрах усної народної творчості та в художній літературі.

Ключові слова: мова, культура, лінгвокраїнознавство, назви свійських птахів: гуска, індик, качка, курка, півень.

Мова – феномен етносу, народу, нації. Вона є одним із яскравих складників культури, тісно з нею пов’язана.

Проблеми взаємозв’язку мови і культури вивчає лінгвокраїнознавство.

Лінгвокраїнознавство, з одного боку, надає іноземцеві інформацію про країну (тобто країнознавчу відомість), необхідну та достатню для адекватної комунікації, з іншого – навчає прийомам і способам самостійного пошуку фактів культури з форм мови (лексики, фразеології, афористики, форм мовного етикету, невербальних засобів мови і загалом – із текстів) [5: 80].

Велику цікавість для лінгвокраїнознавчих досліджень становлять найменування птахів.

Ця праця продовжує дослідження назви птахів у лінгвокраїнознавчому аспекті. Уже розглянуто найменування: *ворон, ворона, гайворон, галка, голуб, горобець, дрозд, дятел, жайворонок, журавель*[1], *зозуля, ластівка, лебідь, лелека, синиця, сова, сокіл, соловей, сорока, спак, яструб*[2]. У ній аналізуються номени *гуска, індик, качка, курка, півень.*

[1] Добрусинець Д. І. Назви птахів як об’єкт лінгвокраїнознавства / Д. Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 90-102.

[2] Добрусинець Д. І. Лінгвокраїнознавчий потенціал орнітонімів / Д. Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 40–52.

© Дарія Добрусинець, 2012

На території України представників свійської орнітотології набагато менше, ніж диких пернатих.

Загальнонародні назви свійських птахів виникли різними шляхами, здебільшого в результаті конкретних спостережень людей за окремим птахом. Але всі характерні для птаха риси не можна було охопити найменуванням, тому на якійсь території бралась до уваги одна певна риса, на іншій – друга. З плином часу назви могли змінюватись, іноді запозичуватись із інших мов. Мотиваційні ознаки в місцевих найменуваннях найчастіше пов'язані з слуховими та зоровими враженнями від птахів, способом їхнього харчування, місцем гніздування. Чимало пташиних назв виникало метафоричним способом, на підставі легенд, казок, вірувань. пов'язаних зі свійськими пернатими.

А. Критенко зазначає, що „чи не найбільше птахів названо за особливостями їхнього співу, крику або писку*: гуска, квочка, курка, півень* та ін. (наприклад, *гуска* – за пронизливі крики, *квочка* – етимологічно пов'язується з квоктати)" [4: 54].

Тематична група назв свійських птахів в українській мові складалася історично. Поповнення її продовжується і в наш час на основі різних мовних засобів.

Однією із представниць орнітофауни України є **гуска.**

Слово *гуска* має значення: 1. Великий водоплавний свійський і дикий птах з довгою шиєю; самка гусака. 2. Страва з гусячого м'яса [8: Т.ІІ: 198]: „Раз нашу гуску яструб вбив під плотом" (І. Франко); „Печена гуска, книші й пляшка з горілкою вже стоять на столику" (О. Стороженко).

Від номена *гуска* утворюються зменшено-пестливі форми *гусонька, гусочка*: „В кабана ж вкрав Лис порося, А у *гусоньки – гуся*…(М. Стельмах); „А гусочка – ге-ге-ге, А *качечка* – ках-ках-ках, А *курочка* по сінечках – Куд-кудак, куд-кудак! (Казка).

Іменник *гуска* може вживатися з означеннями: *біла, велика, сіра, стара* та інші: „Не бачила вона, як з-під воріт дворища з гелганням вилізла стара гуска" (А. Шиян).

Лексема *гуска* є елементом фразеологізмів, приказок, стійких народних порівнянь, загадок: *як з гуски* (*гуся*, рідко *гусака*) *вода* – хто-небудь зовсім не реагує на щось; ніщо не випливає, не діє на когось [9: Т.І: 141]; „Питай гуски, чи зябнуть ножки" (Прислів'я та приказки); *живе як гуска з свинею* – недружно живе, конфліктує; *хитрий як Панасова гуска* – про хитру, вигадливу людину [10: 43]; „Летіло як міх, упало як сніг, лопатами ходить, а рогом їсть" [Гуска]; „Ходить по городу Пташиного роду, Ноги – як лопати, А сліду не знати" [Гуска]; „На ставочку я зустріла Дивну птаху сіро-білу. Шию птаха вигинала, І шипіла, і кусалась. Лізь у воду, боягузка, – Прошипить до мене..." [Гуска] (Загадки).

Назва *гуска* та зменшено-пестлива форма *гусочка* вживаються в українських народних піснях та казках: „Як служив я в пана Та й на третє літо – Заслужив я в пана Гусочку за літо"; „Єдна гуска вареная, Друга гуска печеная" (Пісні); „Підійшов він ближче, розбалакався з людьми, виміняв вівцю на гуску та пішов понад річкою та й зайшов у село" ; „Віддай мені, хазяїне, за качечку, гусочку!" (Казки).

Найменування *гуска* стало базою для творення прізвищ *Гуска, Гуськевич* [7: І: 268].

В українській мові на позначення самця *гуски* вживається лексема *гусак*, а дитинчати *гуски – гусеня, гуся:* "Соломія зупинилася на мить, щоб подивитися здалеку, як дикий гусак старанно уклав пір'ячко на голові самички" (І. Нечуй-Левицький); У нас вже й гусенята повилуплювалися" (М. Кропивницький); „А малесенька Олянка Вже гусят зове до ґанку" (М. Стельмах).

Трапляється зменшено-пестлива форма *гусачок*: „Я безщасний гусачок, Не виплодив діточок – Хворів літечко” (М. Кропивницький).

Найменування *гусак* входить до складу стійких народних порівнянь та загадок: *гордий як гусак* – про пихату людину; *п'є як гусак воду* – дуже багато, жадібно п'є [10: 43]; „Ой за лісом, за пралісом талалай кричить” [Гусак]; „Спить або купається – Він не роззувається. Чобітки червоні має, їх ніколи не знімає” [Гусак] (Загадки).

Лексема *гусак* засвідчена в українських народних піснях та казках: „Що не маю нічого з посагу живого: Ні кози, ні *гусака*, Гірка доленька моя” (Пісня); „Наперед тієї гусячої громади виступив найстаріший сірий *гусак* і каже до вовка…”; „Сила, звісно, Є в орла, У журавки, В журавля Є у Трясогузки, В гусака І кулика...” (Казки).

Від лексеми *гусак* утворилися прізвища *Гусак*, *Гусачук* [7: 268].

Образ гусака є і в народній демонології. Відомі легенди про появу нечистої сили місячної ночі у вигляді гусака. За деякими повір'ями, відьма плаває по воді у вигляді гусака, за іншими – відьма обертається в гусей у Вальпургієву ніч. Вірили, що гуси все літо живуть під наглядом водяника. Щоб задовольнити цього невловимого дідуся, селяни вночі під 15 вересня, відкрутивши голову в гусака, кидали тулуб у річку. Водяник за таку жертву стереже гусей і нікому не дає їх кривдити. Інакше він замучує гусей і геть виводить їх. Залишену голову відносили на пташиний двір з острахом, щоб, бува, домовик не дізнався про скоєне. Бо ж відомо, що турботливий домовик веде рахунок по головах [1: 403].

Відомі дівочі ворожіння на св. Андрія або під Новий рік: впускають у дім гусака, і до якої дівчини він підійде або котру ущипне, та першою вийде заміж [1: 404].

На позначення цього птаха використовується і множинний іменник *гуси*, який у давній українській мові мав форму жіночого роду *гусь*.

Лексема *гуси* має значення: 1. Великі водоплавні свійські й дикі птахи з довгою шиєю. 2. Масова народна гра: [8: 2: 198]: “Ой кричали сірі гуси В яру на ставу (Т. Шевченко); “[Мотря]: Парубки гратимуть у довгі лози, у тарана; дівчата – у ворона, у *гусей*!..” (М. Кропивницький).

Походить назва *гусь* від *gasь (< it. *ĝhans) замість сподіваного *zosь. Найвірогідніше пояснюється відомим в інших випадках паралелізмом it g і ĝ у відповідних коренях [2: І: 627].

Трапляється зменшено-пестлива форма *гусоньки*: „Ой гиля-гиля гусоньки на став” (Пісня).

Іменник *гуси* вживається з означеннями *білі, великі, сірі* та інші: „Гиля, гиля, сірі *гуси*, Не колотіть води” (Пісня).

Лексема *гуси (гусь)* засвідчена у фразеологізмах, прислів'ях та приказках, стійких народних порівняннях: *гусей підпускати* – брехати, пускати плітку; *гусей дражнити* – власними діями викликати в кого-небудь роздратування, заздрощі [3: 163]; *наче гуси ночували* – неохайно, неакуратно [9: І: 202]; „*Гусь* свині не товариш”; „І гуси вола з ніг звалять, як їх багато”; „Кожна гусь знає, чому ногу ховає” (Прислів'я та приказки); *доробив сі як гусь на воді* – нічого не заробив, залишився бідним; *потрібно як гусям ярмо* – зовсім не потрібне [10: 44].

Назви *гуси* трапляється в українських піснях та казках: „Та налетіли гуси з далекого краю, Скаламутили воду в тихому Дунаю”; „Пийте, люди, горілочку, а ви гуси, воду, Тяжко-важко сиротині без свойого роду” (Пісні); „А змії гризуть-гризуть... Аж летить знову табун гусей”; „Одного разу паслися гуси на толоці над водою”;

„Заляпався бідняга по самі вуха, а таки піймав *гусей*, узяв їх за крила і повів до коваля” (Казки).

З *гусьми* пов’язані народні прикмети: „Гуси високо летять – багато буде води, низько – мало”; „Гуси летять – зиму на хвості несуть”; „Гуси купаються у воді – буде дощ”.

Гуси у народних уявленнях близькі до журавлів та лелек. Покровителем гусей вважається св. Микола. Цей день (15 вересня) відомий як празник „гусятників”: б’ють гусей і стрижуть овечок [1: 403].

Ці птахи є провісниками весни, тому дикі гуси символізують повернення до витоків; на свято Сорока́ святих хлопці, побачивши диких гусей, кидали їм услід соломинки з побажанням: „*Гуси*! *Гуси*! Нате вам на гніздечко і на здоров’ячко, а нам на тепло!” [3: 162].

Яскравим представником фауни виступає свійський птах **індик.**

Номен *індик* в українській мові вживається із значеннями: 1. Великий свійський птах родини фазанових, якого вирощують на м’ясо; самець індички; індійський півень. 2. Страва з м’яса цього птаха [8: IV: 26]: „Вимети хату, внеси дрова, Посип індикам, гусям дай” (Т. Шевченко); „Обід помалу доходив до кінця, коли подали індика, гостям поналивано шампану” (І. Франко).

Слово *індик* походить від р. индюк, бр. індык, n. indyk, схв. ungujom. Запозичено через посередництво польської мови з новолатинської [2: II: 302].

Найменування *індик* має синоніми: *гиндик* (діал.), *дундук* (розм.), *трухан* (діал.): „Гнуться столи, гнуться Під смачними пирогами, Під *гиндиками* й качками” (Л. Забашта); „Селянин, миршавий дядько, з червоною, поораною фалдами, як у *трухана*, шиєю, виявився досить балакучим” (Ірина Вільде).

Від слова *індик* в українській мові є дериват *індичитися* – надиматися, як індик; бундючитися: „Та бери ж, чого ж запишалася, – прикрикнула, осяяна щастям мати. – Людина дає, а воно ще й *індичиться*” (Ю. Збанацький).

Найменування *індик* є елементом фразеологізмів, прислів’їв та приказок, стійких народних порівнянь, загадок: *як* (*мов, ніби*) *індик* з сл. надутися, наприндитися – сильно, дуже [9: I: 350]; „*Індик* думав та й у борщ попав”; „Хоч не співає *індик*, та думає доволі”; „Не представляйся мерзлим *індиком*” (Прислів’я та приказки); *булькотить як індик на купі гною* – нерозбірливо говорить [10: 61]; *грамотний як попів індик* – неосвічений, неграмотний, але з претензіями на освіченість; *ходить як індик переяславський* – про набундючену, пихату людину [10: 62]; „Птах надувся, ніби пан, Сірий одягнув жупан, Ходить двором і белькоче, Налякати діток хоче. Керувати змалку звик Цей поважний птах...” [Індик] (Загадка).

Лексема *індик* уживається у дитячому фольклорі: „У сукеночці червоній Між *індиками* стою; Не шиплять вони на мене, А приймають, як свою...”

Назва *індик* засвідчена в українській народній пісні: „Як служив я в пана Та й четверте літо – Заслужив я в пана *Індика* за літо”.

Зовнішній вигляд індика (голі голова й шия, коралі на підгорлі, хвіст колесом у самця) зумовлює символіку пихи, бундючності, зарозумілості, усього зовнішнього, показного, тому кажуть: „Ти чого, гаспиде, індичишся?” [3: 262].

На позначення самки *індика* функціонує слово *індичка*, а пташеняти – *індича*: „Тут же у пташнику ходила довгошия індичка”; „Невеличка Катруся, бавлячись з *індичатами*, сама себе забавляла” (Є. Кротевич).

Індичка – найслабша і „вриклива” (та, що боїться пристріту) птиця. Аби індички не пропадали, їх слід загодовувати свяченим і кропити свяченою водою, а

пташенятам, які тільки-но вилупилися, треба, як і гусенятам, припалити на чолопочку пушок страсною свічкою. Голову *індички* не годиться їсти: „вона дурна і схожа на гадючку” [1: 406].

Номен *індик* став базою для творення прізвища *Індик* [6: І: 417].

Характерною представницею світу пернатих є **качка**.

Лексема *качка* засвідчена у значенні „водоплавний свійський і дикий птах, цінний своїм м’ясом, яйцями і пір’ям; самка качура” [8: 4: 124]: „По хлівцях гуси ґеґекають, качки кахкають” (Г. Квітка-Основ’яненко).

Слово *качка* походить від бр. качка, п. kazka, пл. kacka. Каса – очевидно звуконаслідуване утворення, пов’язане з вигуком ках, що відтворює крик качки; виводиться назва від зменшеної форми жіночого імені r. Katerina „Катерина” [2: ІІ: 409].

Синонімами до найменування *качка* виступають: *крячка* (розм.), *маґерка* (діал.), *вутя* (діал.), *вутка* (діал.), *тася* (дит.), *таська* (дит.); *свищ*, *свіязь*, *чернь*, *чернюк*; *крижень*, *крижак* (діал.), *кряква* (діал.); *чирка*, *чирок*; *шилохвіст* [*шилохвість*], *шелихвіст* (розм.): „Низько над водою шугали зграями білі крячки” (Ю. Мушкетик); „Якось, блукаючи над Унавою влітку, Необережно підбив я чернюка” (М. Рильський); „Муркало про щось двоє *чирят*-хропунків, а їхні приглушені голоси забивав *шелихвіст* (О. Досвітній).

Від номена *качка* утворюється зменшено-пестлива форма *качечка*: „У кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить” (Казка).

Іменник *качка* вживається з означеннями *дика*, *криволапа*, *сиза*, *сіра* та інші: „Дивись, діду, яка сиза качечка!” (Казки).

Лексема *качка* є елементом фразеологізмів, прислів’їв та приказок, стійких народних порівнянь, загадок: *щоб тебе, її, його качка* [*ніжкою*] *копнула, брикнула* – уживається для вираження незадоволення ким-, чим-небудь, несхвалення чогось [9: І: 366]; „Заганяє *качки* собою”; „Отак, не бродячи, *качку* піймав”; „Літом і *качка* прачка, а зимою і дівка шмаркачка” (Прислів’я та приказки); *розумний як качка* – про нерозумну людину 10: 65]; „В сто одежок одягається, в повітрі літає, у річці купається, одежок не скидає, а завжди суха буває” [Качка]; „В неї ноги – наче ласти, Дзьоб плескатий, червонястий, Кря-кря-кря, – пливе по річці, Їсть зерно, скубе травичку... Ви вгадали цю босячку? Хто це? Звісно...” [Качка]; „Біле, як сніг, Надуте, як міх, Лопатами ходить, А рогом їсть” [Качка] (Загадки).

Слово *качка* і його зменшено-пестлива форма *качечка* засвідчені в українських народних піснях та казках: „За городом *качки* пливуть, каченята крячуть”; „Як служив я в пана Та й другеє літо – Заслужив я в пана *Качечку* за літо” (Пісні); „Проходить він поза лісове озеро, дивиться, а там *качка* плаває”; „Дуб, а на дубі гніздо, а в гнізді качка, а в качці яйце, а в яйці душа бездушного Костія” (Казки).

Номен *качка* засвідчений у скоромовці:

„Качка йде,
Каченят веде
На попасочку,
На порясочку,
На холодну водицю,
На зелену травицю”.

Використовується збірний іменник *качва*: „Качва неквапливо відпливає до протилежного берега” (М. Стельмах).

Слово *качка* стало базою для творення прізвища *Качка* [7: І: 448].

З *качкою* пов'язані народні прикмети: „Дикі качки прилетіли вгодовані – весна буде холодною"; „Качки обскубуються – дощ буде"; „Качки і горобці хлюпочуть – на дощ, а як дзьоби ховають під крила – на холод".

Качка у народі – символ забарності, несили, тому кажуть: „Бодай тебе качка копнула!"; символ домосідства. У народних легендах та переказах качка належить до первовічних птахів, тому в народних колядках завжди служить вищому єству; у весільних піснях качка – наречена [3: 277-278]. У народних піснях – символ жінки, часто пов'язаний із смутком. У багатьох творах фольклору – це образ дівчини-сироти, вдови, у якої помер чоловік, або жінки, що провела козака, чумака в далеку дорогу [6: 142].

В українській мові на позначення самця *качки* вживається слово *качур*, а дитинчати – *кача, каченя*: „Хлюпочуться *качаточка* Поміж осокою, А *качечка* випливає з качуром за ними" (Т. Шевченко); „Сів табунець *качат*" (О. Досвітній); „За городом качки пливуть, Каченята крячуть" (Пісня).

Номен *качур* має синоніми *селезень*, *селех*: „В одсвіті зорі пролетів *селезень* і незабаром упав на воду, де лунко кахкала дика *качка*" (М. Стельмах); „За ушима в дівчини із *селеха* заложені два закручених пірця" (Ганна Барвінок).

Найменування *качур*, *селезень* засвідчені в українських народних піснях та казках: „Сидить *качур*, сидить *качур* В гороховім вінку..." (Пісня); „Пливи, пливи, селезню, против води тихо" (І. Метлинський); „Був і *качур*, звавсь Основа, Цей удавсь вивчати мови"; „Пішли вони: голе телятко, кабан і півник. Ідуть, ідуть, біжить *качур*… " (Казки).

Від назви *качур* утворилися прізвища: *Качур*, *Качор*, *Качура* [7: І: 449].

Качур (селезень) став символом чоловіка, парубка. У весільних піснях селезень та унітка (качка) – це молодий та молода [6: 142].

Качур, або селезень, що відзначається яскравим опереннням, символізує парубка, іноді уособлює батька [3: 278].

Важливе місце серед свійських птахів посідає **курка.**

Слово *курка* має значення: 1. Свійська птиця, яку розводять на м'ясо і для одержання яєць. 2. Страва з курячого м'яса [8: IV: 410]: „В баби було на хазяйстві четверо овець, три курки та півень"; „Сіли за полудень – Печена курка й пироги пощезали з тарілок" (І. Нечуй-Левицький).

Лексема *курка* походить від найменування кур „півень" (назва kuчъ утворена за допомогою суфікса -ч- і звуконаслідувального вигуку *ku або *kuч [2: ІІІ: 150].

Синонімами до номена *курка* виступають: *куріпка* (діал.), *кокошка* (діал.), *кура* (діал.), *тютя* (дит.), *сокотуха* (розм.), *молодка* (розм.), *пулярка*, *пулярдка* (заст.), *пулярда* (заст.): "Знялася зграя куріпок" (О. Копиленко); „Куропатка з тетерою Снопи молотили, А кокошки по дві ношки До млина носили" (Пісня); „На Юра сховається у житі кура" (Прислів'я та приказки).

Від найменування *курка* утворюється зменшено-пестлива форма *курочка*: „До нас звик бігати під вікно чорний собака і приходила рябенька курочка" (Марко Вовчок).

Іменник *курка* та його пестлива форма курочка вживаються з означеннями: *біла*, *зозуляста*, *ряба*, *чорна* та інші: „Недурно ж у мене зозуляста курка півнем співала" (Б. Грінченко); „Як були собі дід та баба; у їх були *курочка* ряба й півничок" (Казка).

Назва *курка* входить до складу фразеологізмів, прислів'їв та приказок, стійких народних порівнянь, загадок: *курки ніде (нікуди) випустити* – дуже мало землі [9: І:

100]; *й курці ніде [було] клюнути* – дуже тісно, густо де-небудь [9: I: 382]; *носитися як (мов, ніби) курка з яйцем* – виявити надмірну турботу, приділяти надто багато уваги чомусь незначному [9: II: 558]; *сліпа курка* – людина, яка погано бачить; *як курка лапою* – недбало, неохайно, неакуратно (перев. писати); [*як*] *мокра (змокла) курка* – безвольна, нерішуча, жалюгідна на вигляд людина [9: I: 406]; *дивиться як курка на перший сніг* – дуже здивовано дивиться; *бігає як курка по гарячому попелі* – безладно метушиться [10: 79]; „Біда тій курці жити, на котрій яструба вчать ловити"; „Буде тобі курка і тхорова шкурка"; „Нема тої *курки*, щоб по два яєчка несла" (Прислів'я та приказки); „Невеличка щебетушка, заріж її – буде юшка" [Курка]; „Ко-ко-ко – лунає зранку. Принесе нам до сніданку Пташка золоте яйце – І корисне, і смачне. "Що ж оце за чаботурка? Це ряба матуся…" [Курка]; „Іде пані з міста, На ній суконь триста; Вітер повійне – і все видно" [Курка] (Загадки).

Лексема *курка* засвідчена в скоромовці: "Не клюй, *курко*, крупку, Не кури, турку, люльку".

Номен *курка* та його зменшено-пестлива форма *курочка* використовується в українських народних піснях та казках: „Нащо мені тая *курка*, Що ти сама, як та дурка, А я візьму в одній льолі, Аби мені до любові"; „Навари мені вечеряти: зготуй мені курку, Бо приведу на вечеру свою любу куму" (Пісні); „У цю пору коло хати Бігав наш Рябко вухатий. Крик почув Рябко – і вмить Рятувати *курку* мчить"; „ – І я йду з вами, – каже курочка, бо ж і її сонце пригріло й дуже тепло їй вчинилося, що аж рот роззявила..." (Казки).

Найменування *курка* стало базою для творення прізвищ *Курка, Курочка* [6: I: 565].

На позначення пташеняти *курки* функціонує слово *курча*: „*Курча*, що відбилося від квочки, десь під лопухом жалісно пищить" (М. Томчаній).

В українській мові вживається слово *квочка* – курка, що висиджує або виводить курчат: „На дворі зозуляста квочка, надувшись та настовбурчившись рябеньким пір'ячком, водила шестеро курчат" (М. Коцюбинський).

Курка здавна служить символом щастя і плодючості, тому є ритуальною у весільних обрядах. У народній уяві курка, зокрема її пір'я, асоціюється й з нечистою силою. За повір'ям, коли курка заспіває півнем – на нещастя [3: 323].

В українській мові використовується також множинний іменник **кури.**

Лексема *кури* вживається у значенні загальна назва свійських птахів родини курячих; *кури* й півні; м'ясо цих птахів; курятина [8: IV: 407]: „Гафійка сиділа на призьбі за хатою. Біля ніг її кружились *кури*" (М. Коцюбинський); „Баранів тьма було варених, *Курей*, гусей, качок печених" (І. Котляревський).

Найменування *кури* засвідчене у фразеологізмах, прислів'ях та приказках, стійких народних порівняннях: *і кури не клюють з сл. грошей* у кого – хто-небудь дуже багатий, у когось багато грошей; *кури засміють* – хто-небудь опиниться в незручному, смішному становищі; *кури сміються* – справляти про себе невигідне враження, виставляти себе в смішному вигляді [9: I: 406]; *курям на сміх* – щоб викликати глузування [9: II: 835]; *і кури загребуть* – хто-небудь пропаде, загине безслідно або опиниться в скрутному становищі [9: I: 406]; „Менше курей – менше турбот"; „Якби кури не заклювали, то ще живий би був"; „Од поганого зерна і кури сліпнуть" (Прислів'я та приказки); *видусив як лис кури* – безжально винищив [10: 82]; *надувся як сич на кури* – безпричинно сердиться [10: 136].

Лексема *кури* трапляється в українських народних піснях та казках: „Ой в неділю пораненько, єще *кури* не піли, Прийшов Яків до дівоньки, що й сусіди не

чули” (Пісня); „Іди, шуляче, *курей* хапати, бо кури не хочуть черви їсти…”; „А лисичка живе та *курей* ловить” (Казки).

З *курми* пов’язані народні прикмети: „*Кури* ранком на тин сідають – дощ буде”; „На початку осені линяють кури – зима буде ранньою”; „Кури обскубуються – на дощ”.

Кури символізують глухість; спостерігаючи за дзьобанням курми зерна, ворожили на новий врожай [3: 323].

На позначення самця *курки* вживається найменування **півень.**

Слово *півень* в сучасній українській мові має значення: 1. Свійський птах з червоним гребенем на голові, пишним хвостом і шпорами на ногах; самець курки. 2. перен., розм. Про задерикувату й запальну людину [8: VI: 380]: В хліві спросоння півень кудкудакнув по-дурному, а потім коротко й злякано проспівав” (Є. Гуцало); „Всі для нас народи рівні – і великі і малі. Не деріть ви горла, *півні*, щоб десь клюнуть на землі” (П. Тичина).

Лексема *півень* пав’язана з „піти, співати”; аналогічні щодо семантики й творення р. петух від петь, схв. певац “півень” від певати “співати” [2: IV: 384].

Синонімами до назви *півень* є *когут* (діал.), кокош (діал.), *ґалаґан*: „Сидить *когут* на сідалі та чогось не піє” (Коломийка); „А кокош сидить на вишні, Йому кокошка на мислі (Пісня); „У дворі Ілька раз і вдруге гучно сплеснув крилами, а потім гримнув зовсім не пташиним басом відомий всьому кутку *півень-ґалаґан*” (І. Рябокляч).

Від найменування *півень* утворюється зменшено-пестлива форма *півник*: „Ой *півнику*-когутику, який ти молодець!” (Н. Забіла).

Лексема *півень* уживається у фразеологізмах, прислів’ях та приказках, стійких народних порівняннях, загадках: *півень у брід переходить* – дуже мілко; *червоний (вогняний) півень* – пожежа; *як (мов, ніби) півень на тік* з сл. дивиться, поглядати – дуже обережно, обачно; *до* [*других (третіх)*] *півнів* – за північ; до пізнього часу або до ранку; *до перших півнів* – до півночі [9: II: 629]; *пускати/пустити червоного півня* – підпалювати що-небудь, викликати пожежу з метою розплати, помсти [9: II: 721]; Без півня хата пуста”; „Всякий півень на своєму сміттю гордий”; „Кому ведеться, тому і *півень* несеться”; „Забув *півень* як курчам був” (Прислів’я та приказки); *одібрало реч як бабчиному півневі* – різко замовк [10: 126]; *розмова як у півня з курчатами* – бесіда без порозуміння [10: 128]; „Двічі родився, у школі не вчився, а години знає” [Півень]; „Не сторож, а рано будить” [Півень]; “На дворі і на току – Скрізь луна: „Ку-ку-рі-ку!” Гордо птах цей походжає, Дуже пишний хвостик має, Шпори, гребінець чарівний... Що за птах цей?” [Півень]; „Не цар, а в короні ходить, Не гусар, а шпори носить, І як рано сонце сходить – Він людей до праці будить” [Півень] (Загадки).

Назва *півень* засвідчена у лічилці: „Стоїть *півень* на току У червонім чобітку, Будем півника просити: Ходи жито молотити!”.

Найменування *півень*, його зменшено-пестлива форма *півник* та діалектна назва *когут* входить до складу українських народних пісень та казок: „Піют *півні*, піют другі, і курка сокоче, Кличе мати вечеряти, А дочка не хоче”; „Бодай ся *когут* знудив, Що рано мене збудив, – Малая нічка, мала, Іще-м ся не виспала”; „Ще треті *півні* не співали, Ніхто ніде не гомонів, Сичі в гаю перекликались, Та ясен раз у раз скрипів”; (Пісні); „*Півень*, тріпочучи крилами, злетів на пліт і почав на все горло кукурікати”; „Жили-були собі двоє мишенят – Круть та Верть і *півник* Голосисте Горлечко” (Казки).

Від лексеми *півень* утворилося прізвище *Півень* [7: II: 820–821].

З *півнем (когутом)* пов'язані народні прикмети: „Коли *півень* голосно співає на порозі – гості будуть"; „*Півень* вночі співає не в пору – на негоду"; „Коли когут співає узимі, буде одм'як".

В українській народній символіці півень виступає передусім символом світла і сонця, прихід яких сповіщає; його брали в дорогу чумаки. Дуже поширеними були ворожіння з півнем; його вносили в хату, і за поведінкою вгадували, яким буде наречений: п'є воду півень – наречений буде пияком, заглядає в дзеркало – волоцюга, заб'ється в куток – безлюдько, махає крилами – розбишака. За повір'ями півень допомагає людині проти злої сили, особливо опівночі, коли співають другі півні [3: 452].

За народним повір'ям крик півня віщує наближення дня, відганяє від хати „нечисту силу" і злих духів. Люди вважали, що півень оберігає обійстя: якщо його в господарстві немає, то тут обов'язково заведеться сатана. За легендою, півнів уранці змушує співати „ангельська пір'їна" або ж Домовик, який сіпає їх за хвоста, щоб будили людей. Фігурки цих птахів вивішують як обереги на даху хати, воротах, на цвинтарній брамі [6: 160].

У лексиці української мови назви свійських птахів становлять невелику тематичну групу. Найменування переважно праслов'янського походження. Номени мають синоніми. Від назв утворюються зменшено-пестливі форми.

Уживаються означення, які характеризують пернатих. Від найменувань птахів утворюються прізвища.

Орнітоніми використовуються в українських народних піснях та казках, лічилках, скоромовках. Вони входять до складу фразеологізмів, стійких народних порівнянь, загадок.

Уживаються номени птахів на позначення самців, самок та їхніх дитинчат.

З птахами пов'язано багато народних прикмет, легенд, повір'їв.

Назви є багатим і цікавим матеріалом для лінгвокраїнознавчих досліджень.

1. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – Київ: Лебідь, 2002. – 664 с.
2. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / [за ред. О. С. Мельничука]. – Київ : Наук. думка, 1982. – 2006. – Т. 1–5.
3. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / Віталій Жайворонок. – Київ : Довіра, 2006. – 703 с.
4. Критенко А. Назви птахів / А. Критенко // Наука і суспільство. – 1965. – №8. – С.54.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / [под ред. А. Н. Щукина]. – Москва, 1990. – 231 с.
6. Пізнаймо Україну: матеріали мовокраїнознавчого словника-довідника „Україна в словах" / С. І. Терпелюк, С. А. Коробчук, Р. М. Пріма, С. О. Горожанова та ін. – Луцьк : Видавництво „Волинська обласна друкарня", 2004. – 228 с.
7. Редько Ю. Словник сучасних українських прізвищ: у 2 т. / Юліан Редько. – Львів, 2007. – Т.1–2.
8. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. – Т.I–XI.
9. Фразеологічний словник української мови: у 2 кн. / [уклад. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк, В. Й. Горобець та ін.]. – Київ : Наук. думка, 1993.
10. Юрченко О. С., Івченко А. О. Словник стійких народних порівнянь / О. С. Юрченко, А. О. Івченко. – Харків : Основа, 1993. – 176 с.

NAMES OF POULTRY: LINGUISTIC - COUNTRY STUDIES' ASPECT

Daria Dobrusynets

The names of poultry have been analyzed. The origin of these names, their ability to form diminished-tender forms and their possibility to be a base for forming of last names have been considered. The synonyms have been given to them. The nominations of poultry in nursery rhymes, idioms and riddles have been defined. The author also has paid attention to the fact that these nominations could be found in different genres of folklore and literature.

Key words: language, culture, linguistic-country studies, names of poultry: goose, turkey, duck, hen, cock.

НАИМЕНОВАНИЯ ДОМАШНИХ ПТИЦ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Дарья Добрусинец

В статье рассмотрены наименования домашних птиц. Выяснено происхождение этих названий, их способности образовывать уменьшительно-ласкательные формы, возможность быть базой при образовании фамилий. К ним указаны синонимы. Названия птиц рассмотрены как элемент фразеологизмов, устойчивых народных сравнений, загадок, считалок. Прослежено употребление этих номенов в разных жанрах устного народного творчества и в художественной литературе.

Ключевые слова: язык, культура, лингвострановедение, названия домашних птиц: гусь, индюк, утка, курица, петух.

Стаття надійшла до редколегії 25.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 81’373.23 – 112: 908 (477)

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ АНТРОПОНІМІВ У ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Наталія Хібеба

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79001 Львів, Україна
тел. (032)239 43 55
ел. пошта: khibeba@ukr.net

Розглянуто власні назви історичних осіб у лінгвокраїнознавчому аспекті: мотивовано добір антропонімів для вивчення в чужомовній аудиторії, розкрито понятійне (конотативне) наповнення історичних назв-символів, їхні виражальні можливості та значення в ономастичному просторі української мови. Запропоновано фрагмент лексикографічного опрацювання цієї онімної групи в межах лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, лінгвокраїнознавчий словник, антропонім, історичний антропонім, конотативний антропонім.

Останніми роками в українському мовознавстві з’явилося чимало праць, присвячених лінгвокраїнознавчому вивченню різних груп онімної лексики [1]. Зацікавлення науковців цілком закономірне, адже ономастичний матеріал має особливий лінгвокраїнознавчий потенціал: передаючи важливу для реципієнта інформацію, оніми здатні „приховати”, „закрити” її для чужомовного слухача, оскільки власні назви — це „завжди специфічні реалії, які належать до фонової лексики” [8]. Актуальність такого дослідження також у тому, що в задекларованому ракурсі власні назви є найменш вивчені.

На всіх етапах історичного розвитку будь-якого народу можна відзначити особистості, які виділялися з-поміж інших особливим природним обдаруванням, високим духовним складом, одержимістю до волі тощо. Ім’я та прізвище такої особи асоціативно пов’язують із конкретною епохою, історичними подіями, місцем цих подій. Це „постаті героїв, мічених перстом Божим” [1: 82], чиї імена відомі кожному свідомому громадянинові.

Важливими у створенні реальної історичної панорами українців є власні назви історичних осіб — своєрідні „індикатори”, які не тільки представляють певну історичну добу, а й живуть у людській пам’яті до сьогодні. „Історичні антропоніми — це власні імена осіб, які найяскравіше заявили про себе в тій чи тій галузі суспільного життя — науці, політиці, культурі тощо, адже життя та діяльність окремих людей мають історичну значущість” [5]. Ідеться, зокрема, про антропоніми, які стали загальнонаціональними символами українців, своєрідними знаками-репрезентантами сучасної культурної самосвідомості народу та його ментальності,

[1]Див. серію збірника „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006–2011. – Вип. 1–5.

© Наталія Хібеба, 2012

адже „у генній пам'яті кожного індивідуума, зокрема й усього роду – народу загалом, заховано все найсуттєвіше за тисячоліття й тисячоліття буття – від найраніших осмислень довколишнього й до сучасності" [7: 5]. Пропонована розвідка продиктована необхідністю задовольнити потреби чужоземця — висвітлити важливі історичні процеси України і окреслити значення визначних постатей у національному світобаченні. Актуальність дослідження зумовлене також зацікавленням своєю культурою, історією, її адекватним сприйняттям, яке виходить за межі політичної заангажованості.

Богдан Хмельницький, Іван Мазепа, Тарас Шевченко, Симон Петлюра, Андрей Шептицький, В'ячеслав Чорновіл — це далеко не повний перелік загальнонаціональних символів українського народу. Це непересічні постаті, навколо яких донині точаться суперечки. Саме історичні антропоніми, які передають фонову інформацію, повинні стати об'єктом лінгвокраїнознавчого вивчення, однак пошук особливих „імен-реалій", яким притаманна національно-культурна специфіка на противагу решті онімів, є проблемним [8].

Чимало українських прізвищ-„символів" передає потужну лінгвокраїнознавчу інформацію, комунікативну значущість, виражальні можливості яких розкриваються на тлі культурно-історичних реалій України. Основні події нашої історії та персоналії не оминули діалектних та фольклорних текстів, хоча інтерпретували їх по-різному. На функціонування онімів впливають екстралінгвістичні чинники: соціальна історія, ідеологія, етнокультурні процеси. Тому власні назви історичних осіб не тільки втілюють культурно-історичний досвід нації, а й стають своєрідними знаками, які здатні відтворювати сучасну самосвідомість народу. Ці найменування та похідні апелятиви вимагають „внутрішнього" прочитання.

Українців, зокрема тих, які заселяють західні терени країни, називають *мазепинцями*, *махновцями* чи *бандерівцями*. Тому чужомовний слухач має володіти мінімальними знаннями, щоб "зчитати" комплексну мовну інформацію, сконденсовану в омонімічному значенні, чи зрозуміти наповнення дериватів (пор.: *бандера, банде́рівець, банде́рівець, бандерівка, бандерофобія, бандерівський*).

Необхідна інформація про історичні персоналії, аналізовані у статті, дасть змогу чужоземцеві правильно інтерпретувати ситуації мовлення, допоможе усвідомити державні, загальнолюдські позиції українців, їхню суспільну свідомість, полегшить розуміння текстів різних стилів мовлення. Наприклад, читаючи поезію Тараса Шевченка, читач зверне увагу на часто вживане ім'я Богдана Хмельницького: „Знаково, що у творчості Т. Шевченка, крім імен персонажів, найуживанішим антропонімом є саме реальна постать з української історії – Богдан Хмельницький, який 23 рази згадується в поезії, 2 – у драматичних творах і 7 – у повістях" [16: 171]. Текст повинен викликати в кожного поінформованого чужоземця однаковий контекст історичних ремінісценцій, уміння інтерпретувати певні еліптичні „натяки", наприклад: „Що це було?... Чи *Умань, Чигирин*? Чи *Жовті Води, Пилявці*, чи *Корсунь*?"; „Три шаблі їх чекають на стіні, Що пам'ятають *Корсунь і Охматів*"; „Заснув *Остріг, Почаїв* снить. І в снах маячить *Берестечко*" [10: 476]. Успіх повноцінного спілкування залежить насамперед від рівня обізнаності співрозмовників, адже „лінгвокраїнознавча компетенція – це знання для людей, які ідеально розмовляють, всієї системи культурних цінностей, виражених у мові" [14: 372].

Пропонуємо до уваги лексикографічне опрацювання історичних конотативних антропонімів, які репрезентують різні етапи національно-визвольних змагань українства як фрагмент лінгвокраїнознавчого словника власних назв української

мови, започаткованого на кафедрі прикладного мовознавства (дет. див.: [12: 7]). Як зразок, обрано такі словникові гасла: *Богдан Хмельницький*, *Іван Мазепа*, *Степан Бандера*, які історики часто трактують тенденційно, таврують ярликом „націоналізму", сприймають деформовано тільки за те, що їх головним завданням було утвердити історичну, культурну, психологічну суверенність України. Це великі культурні діячі, дипломати й політики, які все своє життя підпорядкували вищим державним інтересам. Тому саме ці назви-символи передусім потребують об'єктивного висвітлення.

БОГДАН ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ

***батько Богдан, гетьман Зиновій, гетьман Зиновій Хміль, гетьман Хміль, Хмель, Хмельниччина, хмельнича́нин, хмельнича́нка, хмельничани.**

Богдан Хмельницький (1595–1657) – визначний український політик, дипломат, стратег, символ козацько-гетьманської влади. Доклав чимало зусиль для організації українського війська, встановлення дипломатичних зв'язків з іншими країнами.

Учасник війн із Туреччиною (1620 року потрапив у полон).

Вів непримиренну боротьбу з польською шляхтою — очолив козацьку визвольну війну 1648–1657 рр. (Хмельниччина), здобувши перемоги під Жовтими Водами, Корсунем, Пилявцями, Зборовим, Батогом.

Брав участь у походах на Молдавію (Молдова) 1650 і 1652 рр.

У боротьбі з Польщею шукав зовнішньої допомоги: союз із Кримським ханством, переговори з турецьким султаном, визнання зверхності російського царя.

Із його іменем пов'язано становлення української Козацької держави XVII–XVIII ст., формування української нації.

Християнське ім'я Хмельницького – Зиновій, але відомий за слов'янським ім'ям *Богдан*, яке є символічним ("Богом даний" українському народові). Навіть власне ім'я *Богдан* асоціюється для українця насамперед із Хмельницьким, як Тарас – із Шевченком. Дослідники припускають, що прізвище Хмельницький походить від назви поселення, у якому мешкав батько майбутнього гетьмана [7: 306, 307]; зокрема відомий львівський історик І. Крип'якевич наполягав на тому, що Хмельницькі — вихідці зі села Хмельник, що на Перемишльщині (Польща) [7: 307]. За народними джерелами, походження прізвища *Хмельницький* пов'язано з тим, що майбутнього гетьмана знайшли в хмелю [13: 129].

Документально не встановлено, де народився Богдан Хмельницький. За фольклорною традицією, це село Суботів (зараз Чигиринський район Черкаської області), де був маєток Хмельницьких [13: 128].

Богдан Хмельницький – герой багатьох літературних творів, однак інтерпретували його по-різному: звеличували з позицій "марксизму-ленінізму" (ідеологія радянської влади) за "возз'єднання" України з Москвою (визнання вищості московського царя після Переяславської угоди 1654 року) — історичні твори М. Старицького, О. Корнійчука, П. Панча, І. Ле, П. Загребельного, Н. Рибака та ін.; докоряли за приєднання до Росії — зокрема Т. Шевченко у віршах „Стоїть село в Суботові", „Розрита могила"; або ж намагалися об'єктивно з'ясувати значення для України (незавершена трилогія Ю. Косача „Цезар степів"). Оспіваний у народній творчості.

„Свідком" часів Хмельницького є низка топонімів: міста *Хмельницький*, *Переяслав-Хмельницький*, область — *Хмельницька*, також деривати *хмельнича́нин,*

хмельничáнка, хмельничáни ‘мешканці Хмельницького’[11: Т. 11: 96]. Іменем *Хмельницького* названо плавню (заболочені зарослі вологолюбною рослинністю низькі береги річок, що затоплюються під час повені) біля села Капулівка на Запоріжжі, де гетьман мешкав певний час; гора в Чигирині зветься *Богдановою* через те, що на ній розташовувалася гетьманська резиденція (місце перебування уряду, керівників держави і високопоставлених осіб) [13: 136].

Назву *Хмельниченки* має один із куренів (назва військової одиниці Запорізького війська, що складалася з кількох сотень козаків) скаутської організації Пласт (дитяча, молодіжна організація військово-політичного характеру, побудована на морально-християнських засадах), створена 1945 року на еміграції.

** За старого Хмеля, як була людей жменя. Висипався Хміль із міха і наробив панам-ляхам лиха. Од Богдана до Івана не було гетьмана [9: 86]. За старого Хмеля було людей жменя [6]. Знай, ляше, по Случ наше [13: 132].

**** Про смерть Богдана Хмельницького

Богдан Хмельницький був за рідного брата і батька козакам. Дуже його козаки любили. А як помер Богдан, то козаки обливались сльозами і похоронили його у стіні церкви-кріпості. А шляхта польська обрадувалась, що вже нема на них Богдана, і вирішила хоч з мертвого Богдана познущатися. Вона хотіла відмурувати тіло гетьмана, спалити і попіл за вітром пустити. Дізналися про це козаки, і один козак відмурував тіло з стіни і зі священиком перенесли і замурували в стіну Михайлівської церкви, щоб ніколи не поглумилися над Богданом вороги його (*М. Костомаров*).

**** …Ой Богдане!
Нерозумний сину!
Подивись тепер на матір,
На свою Вкраїну,
Що, колишучи, співала
Про свою Вкраїну,
Що, колишучи, співала,
Про свою недолю,
Що, співаючи, ридала,
Виглядала волю.
Ой Богдане, Богданочку!
Якби була знала,
У колисці б задушила (*Т. Шевченко*).

ІВАН МАЗЕПА

***мазепа, мазепинці, стрільчики-мазепинці, мазепіана, мазепúна.**

В історії України важко знайти постать більш суперечливу, аніж Іван Мазепа.

Мазепа (Мазепа-Колединський) Іван Степанович (1639(?) – 1709) – визначний український політичний діяч, дипломат, гетьман Лівобережної України від 1687 року.

Народився у с. Мазепинці на Київщині в українській шляхетській родині. Навчався в Києво-Могилянській академії, Єзуїтській колегії у Варшаві. Здобув блискучу європейську освіту, знав кілька європейських мов. Служив при гетьманах П. Дорошенкові та І. Самойловичеві. Іван Мазепа був першим гетьманом, який незмінно тримав гетьманську булаву упродовж 22 років (1687–1709 рр.). Для періоду

його гетьманування характерний економічний розвиток України-Гетьманщини, стабілізація соціальної ситуації, піднесення церковно-релігійного життя та культури.

Меценат освіти і мистецтва – 1694 року перетворив Києво-Могилянську Колегію в Академію, а в 1700 році – заснував Чернігівський колегіум. Фундував будівництво церков.

Прагнучи визволити Україну з-під російської влади, вів таємні переговори з польським королем С. Ліщинським, а 1708 року, під час Північної війни, перейшов на бік Карла XII й уклав договір про відновлення державної незалежності України в союзі зі Швецією. Це викликало масові репресії московських військ проти українців. Було знищено гетьманську столицю Батурин, Запорозьку Січ (політична і військова організація XVI–XVIII ст.). Російська православна церква прокляла І. Мазепу.

Після поразки шведів у Полтавській битві 1709 року І. Мазепа емігрував до Туреччини.

Похований у Святогірському монастирі м. Галаца (нині Румунія).

Полярність поглядів на І.Мазепу – патріот чи зрадник – розкрито й у фольклорі. Український народ шанобливо ставиться до гетьмана: у народній прозі оспівує його як військового провідника, якого козацтво називало батьком, дещо перебільшуючи його фізичні можливості [13: 146, 147, 148, 149]; в інших варіантах — навпаки, називає його хрещеником російського царя [13: 146]. Ім'я І. Мазепи в українських історико-героїчних переказах часто супроводжує епітет *проклятий,* що пояснюють підробкою фольклорних творів, зокрема у XVIII ст., коли з'являються пісні з "лайкою Мазепи" [15: 426]. Активна політика щодо знеславлення І. Мазепи відображена й на мовному рівні. "Словник української мови" наводить лексему *мазепа* 'про неохайну, грубувату або нерозумну людину' із ремаркою "*лайливе*": *У нас у селі Мазепою лаються: от як дурна Людина, чого не зрозуміє, так кажуть: ах ти мазепа!*" [11: Т. 4: 595].

Після проголошення незалежності України 1991 року розпочалася реінтерпретація Івана Мазепи.

Українці увіковічнили героя доброю пам'яттю про нього в топонімах та мікротопонімах [13: 278], чимало з них збереглося на Чернігівщині: *Мазепинщина, Мазепин замок, Мазепин будинок* [13: 144, 151].

Гетьман Іван Мазепа є героєм відомих творів українських письменників: Б. Лепкого, В. Сосюри, С. Руданського, Г. Хоткевича та ін.

** Мазепа у Полтаві подавився галушкою [6].

**** Пам'ятає Маківочка, згадує Кічера

Пам'ятає Маківочка, згадує Кічера,
Як ходив ту ще студентом Степанко Бандера.
Та він ходив із друзями тими гороньками,
Де *стрільчики-мазепинці* бились з москалями.
Лише пісня героїчна із Карпат до степу,
Як помстились січовики за Йвана Мазепу.
Пам'ятає Маківочка, згадує Кічера,
Як вів у бій *мазепинців* Провідник Бандера (*Г. Дем'ян*).

**** І гетьман, відложивши копії договорів, став переглядати секретні матеріали й витинки із заграничних газет, котрі йому поприводили післанці від довірених людей. Щастя, видимо, хилилося на бік Карла XII. Так можна було собі гадати. Це було гетьманові по душі. Не тільки тому, що відповідало воно його

політичним планам, але і з особистих причини. Гетьман не любив Петра. Це був варвар, а Мазепа ненавидів варварство (*Богдан Лепкий "Мазепа"*).

СТЕПАН БАНДЕРА

***бандера, банде́рівець, бандері́вець, бандерівка, бандерофобія, бандерівський.**

Степан Бандера (1909–1959) — націоналіст-революціонер, керівник Організації українських націоналістів (ОУН), видатний політик, символ української нації, один із лідерів національно-визвольного руху 30-50-х років XX століття.

Народився в селі Угринові на Львівщині в родині священика. Від ранніх років активно боровся за українську справу: у 18 років став членом Військової Організації, у 20 років — членом ОУН, у 29 — членом Крайової екзекутиви (виконавчого органу) ОУН на західноукраїнських землях.

Організатор низки замахів, зокрема вбивства в 1934 року міністра внутрішніх справ Польщі Б. Пєрацького. У 1934–1939 рр. ув'язнений у польських в'язницях. 1939 року очолив опозицію до А. Мельника (голова ОУН із 1938 року), що призвело до розколу ОУН. Від 1940 року — голова Революційного проводу ОУН.

С. Бандера мав свою революційну концепцію: за будь-яких умов, незалежно від того, які територіально-політичні зміни не відбувалися б на теренах України, ОУН і далі боротиметься за Українську Соборну Суверенну Державу. Ініціатор Акту відновлення Української державності 30 червня 1941 року у Львові. За відмову скасувати його, ув'язнений німцями в Заксенхаузені до 1944 року. Після війни очолив Закордонні частини ОУН. Убитий агентом Комітету державної безпеки при Раді Міністрів СРСР у Мюнхені в 1959 році.

С. Бандера став національним символом боротьби за незалежність українців. Такої популярності, як мав Бандера і в Україні, і за її межами, не мав ніхто. Борців за незалежність своєї держави комуністи називали узбецькими, литовськими, грузинськими та ін. „бандерівцями". Слово „бандерівець" стало синонімом націоналіста, але не із таврованою семантикою радянського часу: „….людей, які насмілилися демонструвати свою незалежність до української нації, називали *бандерівцями*, і це мало означати щось дуже погане, гірше як „ворог народу"… Від початку 1920-х років і до початку Другої світової війни таких людей у Радянському Союзі обзивали *петлюрівцями*" і …якби не нагла смерть і, певною мірою, загадкова смерть Б.Хмельницького і якби він спробував розірвати стосунки з Московією… то називали б нас „хмелями", або „хмельничанами", або ще якось у тому дусі" [2: 7–8].

В Україні на двадцятому році незалежності вже встановили 17 пам'ятників Степанові Бандері, шість із яких — на теренах Львівщини. Проте до сьогодні ім'я С. Бандери викликає суперечки: дехто вважає його патріотом і борцем за незалежність, інші — називають його поплічником німців і співучасником нацистських злочинів: „… ставлення до національної незалежності України в більшості її сучасних громадян майже цілковито збігається з їх оцінкою діяльності найвизначнішого керівника ОУН, духовного натхненника і практичного організатора підготовки масової збройної та ідейно-політичної боротьби УПА" [4: 5].

Чимало авторів, як в Україні, так і за її межами, присвячували Степанові Бандері свої вірші: Р. Пастух, В. Андрійчук, Б. Нижанківський, І. Калиненко та інші [3: 3].

** Іти в бандери, бандерівська земля

Вони не дають нам жити, — ми не дамо їм панувати! (афоризм С. Бандери [6]).

**** Банде́рівець, бандера, бандері́вець…
І так тривало понад сорок літ.
Аж ось нарешті день, як чорнобривець,
Вінчає сірий український світ (*Богдан Стельмах "Бандерівці'*).
**** Ця людина — ціла ера
В українському бутті….
Все йому віддав Бандера,
Все, що мав лишень в житті! (*Петро Гоць*).
**** Копія Бандери в Самборі!

У неділю в місті встановлять пам'ятник Провіднико́ві ОУН — Степанові Бандері. Монумент постане на площі Пам'яті. Зараз тут уже є постамент, тривають підготовчі роботи. А вже у неділю урочисто відкриють сам пам'ятник на честь українського героя за борця за державність.

Цей пам'ятник буде точною копією того, що стоїть зараз у Львові. (*Юлія Курій, газета "Експрес"*).

****А тоді час був такий, що нас усіх називали *бандерами*, убійниками, колаборнатами, прислужниками… За таку чорну неправду я сам би *ішов у бандери*! – не на жарт розійшовся Янко… А ви приїхали з Великої України межи *бандери*… усе життя прожили межи *бандерами*, хату межи *бандерами* побудували руками *бандерів*, дітей межи ними вигодували і там лишили, і *бандерівська* земля вас поховала в собі. Ще й учні ваші *бандерівські квіти* на вашу могилку носять … (*Марія Матіос "Чотири пори року"*).

****Тридцять сьомий рік минає,
Восьмий наступає,
Як у Львові в трибуналі
Присуд відчитали.
Там дванадцять українців,
То самі герої,
Що хотіли здобувати
Славу неньці своїй.
Перший герой — це *Бандера*,
Другий — Лебідь зветься,
Він кайданів не боїться —
З кайданів сміється… (*В. Сокіл*).

Лінгвокраїнознавчий коментар конотативно маркованих власних назв історичних постатей задовольнить пізнавальні запити чужоземця, заповнить лакуни відсутньої інформації, полегшить його спілкування в соціумі, допоможе сформувати правильну думку. Ці знання актуалізуватимуть систему еталонів, стереотипів, символів під час висвітлення національно-культурної специфіки онімного фонду української мови. Лексикографічні відомості полегшать читання та розуміння періодики, художніх творів на історичну тематику, усної народної словесності, допоможуть правильно „зчитати" фонову інформацію і створять достойний образ України у площині історичної правди.

1. Вегеш А. Віддзеркалення народнорозмовного антропонімікону українців в літературно-художній антропонімії Романа Іваничука „Вогненні стовпи" / Анастасія Вегеш // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства: зб. наук. пр. – Вип. 12. Українська діалектна лексика як об'єкт словникарства та лінгвогеографії / [відп. ред. І. В. Сабадош]. – Ужгород, 2008. – С. 81–83.

2. Гордасевич Г. Степан Бандера: людина і міф / Галина Гордасевич. – Львів : ЛА „Піраміда”, 2001. – 208 с.
3. Гоць П. У Степана — уродини: поезії / Петро Гоць. – Львів : НВМ ПТ УАД, 2003. – 24 с.
4. Дем’ян Г. Степан Бандера та його родина в народних піснях, переказах та спогадах / Григорій Дем’ян / [запис та упор. Г. Дем’яна]. – Львів : Афіша, 2006. – 568 с.
5. Лесюк М. Неофіційний антропонімікон УПА / Микола Лесюк // Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип. 8. – С. 10–24. – Режим доступу: www. pedagogics.org.ua
6. Номис М. Українські прислів’я, приказки і таке інше. – Режим доступу: www. aphorism.org.ua/subrazd.php
7. Пепа В. Україна в дзеркалі тисячоліть / Вадим Пепа. – Київ : ВЦ „Просвіта”, 2006. – 344 с.
8. Ражина В.А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты : автореф. дисс. на соис. науч. степеня канд. філол. наук : спец. 10.02.19. “Русский язык” / Виктория Александровна Ражина; Краснодар, 2007. – Режим доступу: www. bibliofond.ru/view.aspx
9. Савченко І., Каплаушенко О. Прислів’я і приказки доби Хмельниччини як джерело поповнення української фразеології / І. Савченко, О. Каплаушенко // Богдан Хмельницький і Хмельниччина у фольклорі й художній літературі: матеріали міжвузів. науково-практичної конф. (Черкаси, 11–12 жовтня, 1995 р.).– Черкаси, 1995. – С. 85–86.
10. Семенець О. Контекстуальна природа когнітивних мовних систем і пам’ять слова / Олена Семенець // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Філологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – Вип. XV–XVIII. – С. 473–478.
11. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1970–1980.
12. Сокіл Б., Мацюк З. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Богдан Сокіл, Зоряна Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Вип. 1. – С. 6–12.
13. Сокіл В. Українські історико-героїчні перекази: структурно-семантичний та поетичний аспекти / Василь Сокіл. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2003. – 320 с.
14. Цап Г. Національно-культурний компонент у семантичній структурі слова / Галина Цап // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Філологія. –Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – Вип. V–XVIII. – С. 371–375.
15. Чорнописький М. Цензура і репресії проти українського фольклору / Михайло Чорнописький // Українська фольклористика: словник-довідник / [укл. і заг. ред. М. Чорнописького]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – С. 423–427.
16. Яременко В.І. Історична ономастика у творчій спадщині Тараса Шевченка / В. І. Яременко. – Режим доступу: www. history.org.ua/JournALL/jourma/…/12/pdf

LINQUISTIC AND COUNTRY STUDIES VIEW ON STUDY HISTORICAL ANTHROPONYMS IN FOREIGN AUDIENCE

Nataliya Hibeba

The article considers the historical personages own names in the aspect of linguistic and country studies: anthroponyms motivated selection for the study in a foreign audience, revealed the conceptual (connotative) filling the historical names of characters, their features and value in the onomastic area of the Ukrainian language. Proposed piece of lexicographical treatment of groups within onim dictionary of proper names of the Ukrainian language.

Key words: linguistica and area studies, dictionary of anthroponyms, historical anthroponym, connotative anthroponym.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ АНТРОПОНИМОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Наталия Хибеба

В статье рассмотрено собственные названия исторических особ в аспекте лингвострановедения: мотивировано отбор антропонимов для изучения в иноязычной аудитории, раскрыто понятийное (коннотативное) наполнение исторических названий-символов, их выражательные возможности и значение в ономастическом пространстве украинского языка. Предложено фрагмент лексикографической обработки этой онимной группы в пределах лингвострановедческого словаря собственных названий украинского языка.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческий словарь, антропоним, исторический антропоним, коннотативный антропоним.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2’243

РЕПРЕЗЕНТАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОМУ АСПЕКТІ (НА МАТЕРІАЛІ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ ЛІНИ КОСТЕНКО „МАРУСЯ ЧУРАЙ”)

Олександра Антонів, Наталія Фарина

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com

Розглянуто текст художнього твору як репрезентант культури українців. Вказано на лінгвокраїнознавчий потенціал історичного роману у віршах „Маруся Чурай”. Звернено увагу на мовні знаки як носії культурної інформації в тексті.

Ключові слова: художній текст, лінгвокраїнознавчий потенціал, метафора, фразеологізм, оказіоналізм.

Мова є невід’ємним компонентом культури кожного народу, своєрідним обличчям нації на світовій арені. Вона виступає основним носієм і виразником ментальності, творчим чинником морального росту окремого народу.

Досконале володіння іноземною мовою – важливий чинник інтелектуального росту кожної освіченої особистості. Знання чужих мов сприяє міжнаціональній комунікації на якісно новому рівні, відкриває горизонти для продуктивної співпраці на державному рівні та у повсякденній роботі.

Українська мова стає незамінним засобом комунікації на міжнародній арені, адже наша держава контактує з іншими країнами, презентує власну культурну самобутність. Необхідним є вивчення української мови для студентів-іноземців, котрі прагнуть не просто більше дізнатися про українців як народ, але й мають намір здобувати освіту у нашій країні.

Незамінним дидактичним матеріалом у процесі навчання мови як іноземної є текст (від лат. textum – зв’язок, поєднання, тканина) – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об’єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв’язками, а в загальнокомпозиційному плані – спільною темою і сюжетною здатністю”[15: 679]. Якщо використовувати текст художньої літератури, то це дасть змогу студентам іноземцям побачити лексичне багатство, мелодійність (за умови використання аудіоваріанту твору чи усного прочитання носієм мови), ритміку мови, яку вони вивчають.

Українська мова у літературній формі свого існування найбільш цілісно представлена у художніх творах. Вони виступають одним з основних компонентів національної культури українського народу. Поетичний світ Л. Костенко надзвичайно багатий на художні засоби образності, характеризується наявністю мовних одиниць та конструкцій, які спричиняють труднощі у процесі читання для

© Олександра Антонів, Наталія Фарина, 2012

неносіїв мови, навіть якщо вони майже бездоганно володіють українською як іноземною. Проте актуальним залишається зміст твору. Автор історичного роману „Маруся Чурай" – видатна українська письменниця, шістдесятниця, громадський та політичний діяч. Твори цієї поетеси і прозаїка – спадщина культури нашого народу, саме тому вони яскравий матеріал для навчання видів мовленнєвої діяльності, різних мовних явищ в аудиторії іноземців. „Сьогодні йде загальна гуманізація наукового знання. Мову у всій складності не можна пізнати, якщо не вийти за її межі, не звернутися до її творця і носія – людини, до конкретної мовної особистості, а також до такої „індивідуальності", як нація" [10: 19]. Необхідно зазначити, що Маруся Чурай – легендарна авторка народних пісень. Про неї нема достовірних фактів, але, напевно, кожен, хто знає українську мову, чув відому народну пісню „Ой, не ходи, Грицю, та й на вечорниці", що лягла в основу цього твору. Є. Кононенко зазначає, що місце цього історичного роману в українській літературі таке саме, як „Пана Тадеуша" у польській та „Євгенія Онєгіна " у російській [6: 32].

Художні тексти майстрів слова повинні залишатися незамінним компонентом уроку, будучи практичним джерелом лінгвокраїнознавчих знань. У роботі з художньою літературою необхідно якнайповніше сприяти засвоєнню іноземцями усього її лінгвокраїнознавчого потенціалу. Як стверджує Н. Кулібіна [7: 54], іноземець, який дуже добре володіє іноземною мовою, може зіткнутися з проблемою адекватного розуміння художнього тексту. Це часто пов'язано з буквальним розумінням текстового полотна або ж із незнанням тих пластів лексики, які становлять лінгвокраїнознавчий потенціал мови. Лінгвокраїнознавчу цінність художнього тексту зокрема визначаємо на таких його рівнях: тематика, проблематика та ідейно-емоційна оцінка відображеної в ньому дійсності [8: 54].

У центрі зацікавлень лінгвокультурології (як і лінгвокраїнознавства) – дослідження і опис взаємодії мови і культури в діапазоні сучасного культурно-національного самоусвідомлення і його знакової презентації [14: 16]. Така презентація яскраво представлена в художньому тексті.

Художні тексти українських авторів повні шанобливого ставлення до рідної землі, традицій і звичаїв свого народу, його мови. Ці особливості проглядаються у текстах історичної тематики. Такі твори віддзеркалюють національну свідомість українського народу, сформовану на певному етапі його розвитку, дозволяють нам побачити тяглість культурних, ціннісних традицій. Одним з таких текстів є історичний роман Ліни Костенко „Маруся Чурай".

Аналіз тексту як лінгвокраїнознавчого явища дає науковцям широкий спектр можливостей. Але переважно звертаємо увагу лише на формально-мовний аспект художніх текстів, оминаючи ідейно-тематичне багатство творів. Можливість аналізувати текст різнобічно також залежить від авторського виконання твору, бо не завжди він містить смисловий лінгвокраїнознавчий потенціал. Вивчаючи історичний роман Ліни Костенко „Маруся Чурай", мусимо ствердити протилежне. Ідейна сторона такого тексту становить не меншу цінність, ніж його формальне вираження, адже йдеться про певні характерні національні типи особистостей, культурні традиції та звичаї, історичний відрізок, описаний у романі, знану українську піснетворку Марусю Чурай, яку українці вважають своїм національним символом. Світ образів у художньому тексті відповідає особливостям, виробленим у національній літературі, включаючи компонент авторського творчого рішення.

Мусимо зазначити, що „зв'язок окремого ключового слова з іншими компонентами в їхній текстотворчій функції не завжди прозорий. Майстерність

письменника якраз і виявляється в тому, що він, увівши в текст етнокультурну одиницю, поступово формує навколо неї складові тексту, створюючи загальну картину світу, що її сприймає читач як національно орієнтовану" [5: 82]. Бачимо, що текст виступає як живе полотно, зіткане з різних рівнів, які мають відмінну лінгвокраїнознавчу цінність. Такий аналіз ґрунтується на дослідженні мовних та немовних (ідейному, тематичному) текстових рівнів. Крім того, якість сприймання творів залежить від особистих знань читачів, їхніх національних ціннісних орієнтирів. Мусимо бути готовими, що читачі різних народностей знайдуть у творі те, що суперечитиме їхнім світоглядним уявленням. У „Марусі Чурай" наявна чимала кількість національних особливостей. В ідейному плані насамперед звертаємо увагу на дивну, на перший погляд, розв'язку подій твору: головну героїню звільняють від страти через цінність тих пісень, автором яких вона виступає. Іноземний студент не завжди правильно зрозуміє таке художнє рішення автора, не знаючи про настільки шановане ставлення українців до пісні (крім того, за сюжетом Маруся не була повністю винна у смерті Гриця).

У художньому тексті відображено авторське образне світосприйняття як частково національне. Тому під час адаптації тексту для іншомовної аудиторії враховуємо ступінь „етнічності" автора та знання іноземців про ту країну, мовою якої написаний твір. Декодування національної специфіки твору – тривалий процес, не завжди з якісними результатами.

В історичному романі Ліни Костенко події відбуваються у часи Хмельниччини. Адаптовуючи текст, мусимо встановити зв'язок між автором і реципієнтом, який побудований на загальних уявленнях адресата про історію тих часів.

Художній текст виступає українським культурним спадком, який допомагає іноземним студентам більше дізнатися про нашу країну, ментальні особливості народу, його морально-етичні цінності.

Історичний роман Л. Костенко „Маруся Чурай" є потужним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, адже у ньому йдеться про національні особливості українців, їхнє минуле. Цей твір „є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій" [1: 146]. Студенти-іноземці можуть відчути себе очевидцями тих подій, що зображені у творі. Слід зауважити, що „Марусю Чурай" відносимо до проективних текстів (нову інформацію можна з чимось співвідносити, подавати через близькі чи суміжні речі та явища. У цьому випадку необхідно робити висновок з прочитаного) [2: 112]. У них важче розпізнати те, що хотів сказати автор. Проте не можна абсолютно адаптувати і спростити всі матеріали, щоб полегшети розуміння. Художній текст у цьому випадку втрачає свою цінність як твір мистецтва, студент, що вивчає іноземну мову, не зможе відчути до кінця особливості творчої манери автора, а також світоглядної картини, яку закладено у текстовому полотні. Зазначимо, що „на відміну від будь-якого нехудожнього, художній текст виконує особливу функцію – естетичну, яка виступає у складній взаємодії з комунікативною і є визначальною особливістю його організації" [16: 427].

Як і в кожному художньому тексті, у цьому романі є мовні одиниці та конструкції, частота вживання яких безперечно забезпечує їх входження у лексичні мінімуми з української мови для іноземних студентів. Проте є й така лексика, яка становить труднощі для розуміння: безеквівалентна (власні назви, оказіоналізми, фразеологізми), фонова лексика. Її необхідно прокоментувати для адекватного розуміння текстового полотна. Щодо змістового рівня, бачимо, наскільки насиченим

подіями, персонажами є художній твір. Окремо виділяємо його морально-етичний рівень. Ціннісні орієнтири української нації визначають наше ставлення до вчинків головних героїв.

Що саме не дозволяє нам чітко побачити те, що заховано між рядками? Які модифікації відбуваються в текстовому полотні в результаті взаємодії різних мовних одиниць та конструкцій? Найвагомішу роль у проективних текстах відіграють підтекст, затекст та контекст.

„Підтекст – це та суб'єктивна інформація, яка пов'язана з мовленнєвим наміром адресанта і яка не випливає з об'єктивного змісту висловлювання" [16: 128]. Підтекст ми прочитуємо між рядками, інколи це важко зробити носіям мови, якою написаний твір художньої літератури. Остаточно стверджувати, що ми прочитали усі підтексти, що закладені автором у творі, не можна у жодному випадку. Адже кожен читач прочитує твір по-своєму і кожен раз по-новому. Головне, не слід відкидати з поля зору наявні факти підтексту, на які разюче вказано мовними одиницями. Наприклад, одній з героїнь твору автор вкладає у вуста такі слова:

Вже тато наш і на весілля втратились,
а Гриць умер... а Гриця вже нема... [4: 14]

Перший рядок тексту приховано виказує нам авторське бачення людської вдачі Галі Вишняківни, яка більше переживає про матеріальні втрати, пов'язані зі скасуванням весілля, ніж про смерть свого нареченого. У читачів формується відповідне ставлення до цієї дівчини.

Усі фрази, що передують чи ідуть після певного слова у тексті, оточують його у потоці тексту, називаються контекстом. Інколи саме контекст відіграє провідну роль щоб сформувати нове сприйняття значення. Це яскраво простежуємо за фразеологізмами:

Зав'язати світ – 1. Зробити кого-небудь нещасним, позбавити радості; 2. Змарнувати комусь кращі роки життя, зробити їх безрадісними [11:240]. Контекстуальне значення – закохатися одне в одного, не могти жити один без одного.

Одне одному ***світ як зав'язали****,*
в осокорах стояли до зорі [4: 51].

Затекст – це сукупність знань і відомостей, що відносяться до часу, про який йде мова у проективному тексті [2: 131]. Такі відомості скеровують іноземного студента на певний вид сприйняття художнього тексту. У нашому випадку йдеться про добу Хмельниччини, яка виступає історичним тлом для розгортання інших сюжетних ліній твору, а також відіграє вагому роль для адекватного розуміння певних подій.

Одним з найбільш репрезентованих пластів лексики у романі є власні назви. У художньому тексті майже завжди трапляються найменування дійових героїв, географічних об'єктів, які надають описаним подіям певної часопросторової означеності. Для читачів, що вільно володіють мовою написаного тексту, вони не становлять труднощів. Але іноземний читач натрапляє на величезну проблему, бо власні назви є національно-культурною особливістю кожної мови. Їх неможливо пояснити добором еквівалента у рідній мові іноземця. Тому так важливо фахово, а головне доступно подати лінгвокраїнознавчий коментар, що дасть змогу зрозуміти семантику цих слів, їх умотивоване вживання в тексті, сформує у читача певне уявлення про культуру і ментальність народу, мовою якого написаний текст.

В історичному романі Ліни Костенко „Маруся Чурай" зібрано власні назви, їх можна поділити на такі групи: *топоніми, антропоніми, назви пісень та книг, еортоніми, назви законів та документів.* Найширше репрезентовані в тексті антропоніми. Вони складаються з таких трьох підгруп: імена героїв роману, назви історичних постатей, біблійні та античні оніми. Навіть у самій назві твору використано антропонім – *Маруся Чурай.*

Автор надає своїм героям імена, які є загальноприйнятими в українському суспільстві *(Маруся, Гриць, Іван, Галя, Ганна),* або ті, які дещо вийшли з широкого вжитку *(Гордій, Ликера, Параска, Дем'ян, Кузьма, Дзизь).* Проте зазначимо, що походження всіх цих антропонімів не власне українське, а іншомовне. На сучасному етапі ми не відчуваємо цього, імена увібрали в себе дух нації, її історію.

Семантику власних імен науково розглянути важко. Деякі науковці сумніваються у можливості такого дослідження. Проте М.В.Підводний [9: 435–440] вважає, що для з'ясування етнокультурної цінності власних імен можливо звернутися до семантики їхніх апелятивів. Трапляються дуже специфічні імена та прізвища людей, утворення яких можна певним чином простежити. Поетичне *Ромашко Струк* виводимо з „*ромашка*" і „*струк*", „*стручок*":

Хай вам розкаже Процик Кулевара,
Семен Каптанчик і Ромашко Струк [4: 16].

Знатне сімейство *Вишняків* виводить ймовірно назву свого роду від дерева вишні. Вишневі українські сади є частиною етнічного життєвого устрою нашого народу. У нас, напевно, колись жили (можливо живуть і досі) *Бобренки* біля річок. *Жученко* – прізвище людини, яке свою семантику пов'язує з комахою жуком.Такі паралелі прослідковуємо і в інших назвах – *Гук, Лесько Хромий, Кислосломедка, Петро Капусник, Іскра* :

– Панове судді, я прошу пробачення,-
Сказав Горбань з паперами в руці [4: 13].

Проте українці можуть помічати певний зв'язок цих імен чи прізвищ із загальновживаною лексикою на позначення реалій навколишнього простору, особливе бачення якого їм нав'язує їхня мова.

Ліна Костенко намагається пояснити етимологію деяких онімів, що вирізняється від наукового тлумачення. Наприклад, власну назву Гордій (від гр.; Gordias - ім'я фрігійського царя, дане за географічною назвою Gordion – Гордій (столиця Фрігії) [12: 53] автор тлумачить досить оригінально:

Він гордим був, Гордієм він і звався.
Він лицар був, дарма що постоли [4: 42].

Топоніми, на відміну від антропонімів, здатні давати набагато більше екстралінгвальної інформації, викликати асоціації (з історичними подіями, які пов'язані з певним населенням, територією). Вони позначають реалії, дотичні до історичної долі, матеріальної і духовної культури українського народу, його традицій, з одного боку, а з іншого – як елементи мовної системи відображають специфіку мовної картини світу українців [13: 6].

Використовуючи топоніми, Ліна Костенко звертається до адресно-вказівної функції цієї лексики. Вживання майже всіх географічних назв мотивоване історичними подіями, що траплялися в українському житті. Автор подає величезний масив мікротопонімного матеріалу, який прив'язує нас до певної території ще тісніше, ніж назви великих географічних об'єктів. Можемо визначити, яку стилістичну функцію найчастіше виконують топоніми у тексті. Дослідниця К. Ірисханова вважає, що „ із

всієї сукупності екстралінгвальних факторів, які пов'язані з топонімами, провідними з погляду механізму його стилістично маркованої репрезентації є їх культурно-історична і національна співвідносність" [3: 6–7].

Через мову передається така риса менталітету нашого народу, як співучість. В основу твору „Маруся Чурай" лягли події, що відображені у пісні *„Ой не ходи, Грицю*". Назви пісень є прикладом того, як ціле речення або словосполучення може бути одним членом простого чи складного речення:

Які там „Засвіт встали козаченьки"? [4: 65].

Дівчата вчора берегом ішли
та й заспівали: „Ой не ходи, Грицю" [4: 159].

Власні назви – один з матеріалів, де найкраще відображена етноспецифіка мови. Їхні матеріальні вираження за допомогою різної кількості слів, синтаксичні конструкції та функції, у яких вони виступають, семантична мотивованість, словотвірні особливості і стилістична роль є основою для якісного ілюстрування української мови через культурну спадщину нашого народу.

Творчість Ліни Костенко насичена величезною кількістю новотворів, які прикрашають художнє мовлення, роблять його емоційним, цікавим для сприйняття. Україномовний читач вирізняє у тексті авторські неологізми, проте інколи не одразу може зрозуміти їхню семантику. Оказіоналізми спричиняють великі труднощі також для іноземців, які намагаються зрозуміти текст української літератури в неадаптованому вигляді. Саме тому дуже важливо правильно охарактеризувати функції цих мовних одиниць у творі, пояснити читачам семантику незрозумілих слів, яких вони не знайдуть у жодному словнику.

Важливо, що в авторських новотворах відображено не лише світогляд однієї людини, яка написала твір, а й наявний „ментальний" елемент, частина світогляду тих суспільства і країни, які цей письменник представляє, по-новому проектується мовна картина світу народу, про який цей твір написаний. Лінгвокраїнознавчий потенціал оказіоналізмів величезний. Ліна Костенко, мобілізуючи всі пласти української лексики, продемонструвала невичерпні можливості української мови, її високу деривацій ну спроможність.

У романі найбільше засвідчено оказіоналізмів-іменників (11), рідше автор творить нові слова-прикметники (6) та 2 дієслова. За семантикою вони подібні до тих одиниць, які вже засвідчені у мові, служать для переномінації відомих фрагментів позамовної дійсності. У новій формі модифікована або доповнена автором семантика все ж містить зв'язки із загальновживаною одиницею. Оказіоналізми у тексті є способом авторського самовираження, донесенням до читача власне авторського переосмислення певного слова. Така значеннєва зміна спричиняє зміну плану вираження.

Серед засвідчених авторських неологізмів-іменників можна виділити такі семантичні групи:

- одиниці на позначення істот за рисами характеру, якостями або суспільним становищем;
- назви неістот;

Оказіоналізми першої групи вжито з метою увиразнити ті особливості загальновживаного іменника, на якому акцентує увагу поетеса. Спосіб оказіоналізації у цьому випадку є найбільш дієвим, адже на новотвори читачі звертають увагу насамперед завдяки їхній формі вираження.

Наприклад, надзвичайну силу одного з героїв роману Ліна Костенко показує завдяки приєднанню до семи іменника якісної ознаки, перетворюючи синтаксичну одиницю *(великий воїн)* на морфологічну *(великовоїн):*

А був колись такий ***великовоїн****!–*

од трьох шабель ще й досі не загоєн [4: 135].

Майже усі (крім одного) оказіональні прикметники у романі творяться за допомогою семантичного увиразнення однієї частини складної лексеми іншою. З'являється нове значення, модифікуючи і поєднуючи у собі два загальновідомих: *благофортунний, гіркополинний, смарагдово-рудий.*

Можемо виділити серед засвідчених у тексті такі семантичні групи прикметників-оказіоналізмів:

- прикметники-кольороназви (*смарагдово-рудий*);
- лексеми на позначення звучання (*хлипучий*);
- семантично двокомпонентні відносні прикметники (4 одиниці);

Мовна картина світу українців характеризується наявністю величезної кількості одиниць на позначення кольорів, відтінків. По-своєму особливо малює Ліна Костенко барви осіннього лісу:

Стоять ліси ***смарагдово-руді****…*[4: 16].

Вживання оказіоналізмів у романі „Маруся Чурай" зумовлене бажанням автора увиразнити загальновідоме значення лексеми, надати нового відтінку семантиці слів, привернути увагу читачів до рис характеру героїв, властивості речей, наголосити на важливості певної дії. В оказіоналізмах бачимо не лише авторське „я" Ліни Костенко, вона використовує усе мовне багатство українців, враховує особливості нашого світосприйняття.

У тексті засвідчено також 2 дієслова. Значення одного з них лише дещо модифіковане від узуального (*„Вона мене хотіла* ***прикохати****…"* – закохати в себе). Інше (*удавнитися*) має значення того прикметника, який його мотивує (*давній*):

…А дні ідуть. ***Удавнилась*** *облога* [4: 151] – облога триває віддавна, є давньою.

Мова роману Ліни Костенко характеризується наявністю різноманітних художніх засобів, серед яких обов'язковим компонентом та інструментом творення художнього тексту виступають фразеологізми. Н. Ядловська [17: 22] зазначає, що повному та всебічному вивченню мови іноземцями сприяє залучення до навчального процесу на середньому та високому рівнях володіння мовою певної кількості фразеологічних одиниць, що здатні розширювати світогляд, збагачувати мовлення, виробляти в іноземців навички українського мислення та уяви.

Найбільшу групу становлять ті одиниці з роману, які засвідчені в тексті та в словниках без жодної структурної чи семантичної трансформації, вони давно існують в українській мові і продовжують активно функціонувати:

Стати на порі – досягти, дійти зрілого віку, коли можна одружуватись (СФУМ , С. 749).

Коли ж у Гриця вибилось навусся

і Чураївна ***стала на порі****,*

то полюбилась хлопцеві Маруся, -

могли б лише радіти матері [4: 19].

Проте лише в контексті найкраще виявляється справжнє значення і метафористичність багатьох типових фразеологізмів, найповніше розкривається їхній експресивно-стилістичний характер та створюється колорит епохи, увиразнюються властиві їм структурні особливості. Зрозуміти справжній смисл і

сучасне значення фразеологічної одиниці, а також наочно розкрити зв'язок між внутрішньою формою фразеологізму і його семантикою в синхронному плані можна лише за допомогою словесного і фразеологічного оточення в контексті.

Саме тому контекстуально і художньо умотивованими є інші групи фразеологічних одиниць, виявлені у творі Ліни Костенко.

Перша з них – це пласт фразем, які зазнали структурної трансформації без зміни семантики. Слова-компоненти виступають виразниками цілісного значення фразеологізму. Потрібно відрізняти фразеологічні варіанти від фразеологічних синонімів. „Фразеологічними варіантами називають ті видозміни фразеологізму, які, характеризуючись відносною тотожністю фразеологічних значень й етимологічних образів, розрізняються окремими компонентами, що надає їм певної експресивно-стилістичної забарвленості" [15: 710]. У поетичних текстах варіації можуть бути зумовлені ритмоорганізацією художнього твору. Але інколи спостерігаємо, що автор замінює якийсь елемент фразеологізму новим, характернішим для певного образу, наприклад:

Чи ***рвала*** *мати так* ***на собі коси****,*
як задзвонили по його душі? [4: 19].

Слово „коси" умотивоване у контексті, в цьому випадку воно стилістично виразніше, чим „чуб", „волосся" (чуб у козака, „волосся – нейтральне).

Друга – це група фразем, які виступають у контексті з іншим семантичним значенням, вони менш чисельні. Саме в цьому випадку контекст, як ніколи, відіграє вирішальну роль, бо фразеологізми, взяті поза контекстом, набувають загальновідомого значення. Тому доцільно говорити, що контекстуальне значення з часом може увійти в словник і фразеологізм з такою семантикою може продовжити своє функціонування поза контекстом:

Зав'язати світ – 1. Зробити кого-небудь нещасним, позбавити радості; 2. Змарнувати комусь кращі роки життя, зробити їх безрадісними (СФУМ , 3–28).

КЗ – закохатися одне в одного, не могти жити один без одного.

Одне одному ***світ як зав'язали****,*
в осокорах стояли до зорі [4: 51].

Можна простежити поєднання обох цих способів оказіоналізації. Ліна Костенко вдало поєднує, конструює фразеологічні одиниці в канві художнього тексту. У творі є також мовні конструкції, які набули фразеологічного значення, але ще не зафіксовані у словниках:

Ходити до гаю – Зустрічатися з кимось, до когось свататися.

Це мало хто із ким ***ходив до гаю!***
Сам цар Давид жону свою отверг [4: 67].

Українська мова зберегла у фразеології суспільно-етичні цінності, відобразила світогляд, мовну картину світу українців. Засвідчений у романі фразеологічний матеріал дає науковцям широке поле для подальших лінгвокраїнознавчих студій, а студентам-чужоземцям – джерело кращого пізнання мовної картини світу українців.

Лінгвокраїнознавство як досить молода галузь мовознавства на українському науковому ґрунті потребує свого повного і детального опрацювання. Одним з етапів такої роботи є адаптація для іншомовної аудиторії художніх текстів української літератури. Історичний роман у віршах Ліни Костенко „Маруся Чурай" – це український культурний спадкок, який допоможе іноземним студентам більше дізнатися про нашу країну, ментальні особливості, морально-етичні цінності українського народу.

1. Бацевич Ф. Текст як результат і одиниця комунікативної основи / Флорій Бацевич // Основи комунікативної лінгвістики. – Київ : Видавничий центр „Академія", 2004. – С. 147.

2. Верещагин Е., Костомаров В. Текст в лингвострановеческом рассмотрении / Е. Верещагин, В. Костомаров // Верещагин Е., Костомаров В. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва : Рус.язык, 1990. – 246 с.

3. Ирисханова К. Функционирование топонимов в художественной литературе (англи йский язык) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Москва, 1978. – 20 с.

4. Костенко Л. Маруся Чурай : Іст. роман у віршах / Ліна Костенко. – Київ, 1990. – 159 с.

5. Українська лінгвокультурологія : навч. посібн. [для студ. ВНЗ] / В. Кононенко. – Київ : Вища шк., 2008. – 327 с

6. Кононенко Є. Героїні та герої: статті та есеї / Євгенія Кононенко. – Київ : Грані-Т, 2010. – 200 с.

7. Кулибина Н. Лингвострановедческий подход к художественному тексту (страноведчески ценные реляционные единицы языка как средство создания словесной образности) / Н. Кулибина // Лингвострановедение и текст. – Москва : Рус.язык, 1987.– С. 54–59.

8. Кулибина Н. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. Кулибина. – Москва : Рус.язык , 1987. – 143 с.

9. Підводний М. Ісламська антропоніміка та етнолінгвістика (власні імена в мовній картині світу) / М. Підводний // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць. – № 7. – Київ, 2002. – С. 435–440.

10. Сербенська О. Українська мова як об'єкт вивчення іноземців (соціопсихологічний аспект) / Олександра Сербенська // Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання. – Львів, 1994. – С. 19.

11. Словник фразеологізмів української мови. – Київ : Наук. думка, 2008. – 1104 с.

12. Власні імена людей : словник-довідник / [уклад. Л. Скрипник, Н. Дзятківська]. – Київ : Наук. думка, 1986. – 310 с.

13. Станкевич Н. Передмова // Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зош. 1. Географічні назви. – Львів, 2005. – 90 с.

14. Телия В. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Телия // Фразеология в контексте культуры. – Москва : Языки рус. культуры, 1999. – 336 с.

15. Українська мова. Енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – Київ : Видавництво „Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

16. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / [сост. Л. Московкин, А. Щукин]. – Москва : Рус. язык. Курсы, 2010. – 552 с.

17. Ядловська Н. Фразеологічний матеріал української мови в чужомовній аудиторії матеріал / Наталія Ядловська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2 . – С. 122–125.

REPRESENTATIVENESS OF UKRAINIAN LITERATURE IN LYNGUISTIK AND COUNTRY STUDIES ASPECT (ON THE MATERIALS OF HISTORICAL NOVEL OF LYNA KOSTENKO „MARUSYA CHURAY")

Olexandra Antoniv, Nataliya Faryna

Fiction text is analysed under the view of linguistic and country study knowledges as the representative of Ukrainian culture. Determined cultural capacity of historical novel „Marysa Churay". Authors pay attention to the linguistic signs as cultural marks of information in the text.

Key words: fiction, linguistic and country studies knowledges capacity, metaphor, idioms, author neolohyzm.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА ЛИНЫ КОСТЕНКО "МАРУСЯ ЧУРАЙ")

Александра Антонив, Наталия Фарина

Рассмотрен текст художественного произведения как репрезентант украинской культуры. Указан лингвострановедческий потенциал исторического романа в стихах „Маруся Чурай". Обращено внимание на языковые знаки как носители культурной информации в тексте.

Ключевые слова: художественный текст, лингвострановедческий потенциал, метафора, фразеологизм, авторский неологизм.

Стаття надійшла до редколегії 2.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 242–249

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 242–249

УДК 811.161.2’373

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОНОТАЦІЇ ДЕМОНОМЕНА БІС (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ФРАЗЕМІКИ ТА ПАРЕМІЙ)

Дарія Якимович-Чапран

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79602 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55

Виявлено лінгвокультурні конотації лексеми *біс*, які є мотиваторами внутрішньої форми українських фразем і паремій, а також дієслівних та іменних дериватів з коренем біс-. На підставі аналізу 101 стійкого вислову виокремлено такі конотативні характеристики вказаного демономена, як рябий або рудий колір, зубата паща з палючим подихом, недобрий пильний погляд, особлива небезпечність для земних істот зумовлена злістю, переважно абсолютною, і здатністю вселятися в людей і тварин. Мікроконтексти ідіом засвідчують, що поняття „біс” і „чорт” могли ототожнюватись або ж розглядатись як споріднені, які часом взаємодіють, а часом і протистоять один одному.

Ключові слова: конотація, демономен, фразема, паремія, внутрішня форма, лінгвокраїнознавство.

Студії з української демонології в її культурно-етнологічному аспекті провадяться в Україні, починаючи з середини XIX ст. і до наших днів. У працях таких авторів, як М. Костомаров [14], Я. Головацький [3], В. Гнатюк [6; 7], Г. Булашев [2], В. Милорадович [15], П. Чубинський [23; 24], І. Нечуй-Левицький [16], І. Огієнко [13], В. Войтович [4], В. Давидюк [8] та ін., зібрано та проаналізовано корпус фольклорних текстів, у яких ідеться про різних демонічних персонажів, у т. ч. і про чорта та близькоспоріднених із ним істот. Указані роботи дають чимало цінної інформації про демонологічні уявлення нашого народу, про сприйняття образів нижчої міфології крізь призму ментальнісних орієнтацій українців.

Лінгвістичне вивчення назв демоноперсонажів в українській науці припадає на другу половину XX в початок XXI ст. Серед праць на цю тему виділяються статті Й. Дзендзелівського, Б. Кобилянського, Т. Лукінової[1] та ін., у яких аналізуються окремі демономени чи тематичні групи в етимологічному, дериватологічному, ономасіологічному та функційному аспектах, та монографічні дослідження Н. Хобзей [22] і Н. Тяпкіної [19]. Однак поза межами перелічених робіт залишився фразеологічний та паремійний матеріал, який, між іншим, є тою сферою мовної діяльності, „де, з одного боку, в мовних фактах яскраво відбиваються етнопсихологічні особливості соціуму, а з другого, – чітко простежується вплив мови на формування його менталітету” [12: 33], а також конотативні значення аналізованих найменувань.

[1] Детальний бібліографічних опис див. у кн.: Хобзей Н. Гуцульська міфологія: Етнолінгвістичний словник. – Львів, 2002.

© Дарія Якимович-Чапран, 2012

У пропонованій розвідці ми, власне, і ставимо мету визначити лінгвокультурні конотації лексеми *біс* через відтворення внутрішньої форми українських фразем та паремій з компонентом *біс*. Поняття „внутрішня форма", слідом за О. Потебнею, трактуємо як образну основу і спосіб, яким ця основа виражається [17: 175]. Загальновідомо, що майже в усіх випадках в основі переосмислення первісно вільної словосполуки лежить певний образ, значуща ознака чи дія, зміст якої проектується на новоутворений фразеологізм [1: 29], а підґрунтя семантики фразеологізмів – це „етимологічний елемент змісту, який є не що інше, як залишкове уявлення про будь-який факт, явище, подію" [1: 35]. Отже, таким чином можна точно встановити, які саме елементи народної системи уявлень про демонів, засвідченої у легендах, повір'ях, казках, переказах, закріпилися у фраземах (часто через фазу паремії), ставши частиною мовної картини світу українців та сформувавши національний світогляд. Думаємо, що спостереження, викладені нижче, будуть, по-перше, цікаві для самих носіїв української мови, адже через специфіку життя сучасного соціуму левова частка фольклорних текстів-мотиваторів внутрішньої форми більш чи менш відомих і вживаних фразем майже незнана широкому загалові мовців, а по-друге, корисні в лінгводидактичній практиці, особливо під час роботи з чужоземцями, позаяк демономен *біс* належить до часто вживаної фонової лексики, для адекватної семантизації якої деколи бракує самого тільки контексту.

Іменник *біс* належить до найуживаніших ідеографічних синонімів слова *чорт*[2], що є домінантою цього синонімного гнізда.

Назва *біс* функціює в сучасній українській мові з такими значеннями: 1) „уявна надприродна істота, що втілює зло і звичайно зображується у вигляді людини з козячими ногами, хвостом і ріжками; злий дух, чорт, диявол, сатана"; 2) „уживається як лайка" [18: 189]. Майже не відрізняється від наведеного вище тлумачення цього слова у словнику-довіднику В. Жайворонка, автор лише додає припущення про те, що бісами могли називати язичницькі жерці, що брали участь у магічних ритуалах, спрямованих на пророкування майбутнього [11: 40]. Етимологія назви *біс*, як і багатьох інших демономенів, затемнена (докладно про різні версії див. словник Н. Хобзей [22: 41–42]).

Співвідносне з демономеном поняття «біс» належить до числа антропозооморфних персонажів [19: 8] і сформувалося ще в дохристиянські часи, очевидно, у спільнослов'янський період, оскільки однозвучні та близькозначні найменування зафіксовані у всіх сучасних слов'янських мовах [10, 201]. Часто біса ототожнюють з чортом [7: 386], але це, очевидно, уявлення пізніх часів, бо в найдавніших писемних пам'ятках біс найчастіше фігурує саме як безтілесний дух (хоч не виключено і його матеріалізованих іпостасей [6: 115-116]), що вселяється в живі істоти, насамперед у людину, і спонукає її на різні гріховні вчинки, ба навіть суїцидного характеру (див., напр., давні й новочасні переклади Євангелія). Звичайно, таку властивість приписують і чортові, що видно з фразем і паремій, проаналізованих у нашій попередній статті [25], однак названа риса у чорта друго- або й третьорядна, а в біса – головна. Більшість дослідників також сходиться на тому, що слово *біс* не може бути точним відповідником грецизму *диявол*, тому що у священних текстах

[2] Докладно про нього див. статтю: Якимович-Чапран Д. Лінгвокультурні конотації українських демономенів (на матеріалі лексеми *чорт*) / Дарія Якимович-Чапран // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 118-131.

(починаючи з Остромирового Євангелія) співвідноситься з останнім як гіпонім з гіперонімом [22: 42].

Зміст низки фольклорних творів про бісів дає змогу відтворити зовнішні і внутрішні характеристики цих демоноперсонажів, що закріпилися як основні й конотативні семеми лексеми *біс.*

Як уже було згадано, демоноперсонаж „біс" у народних уявленнях здебільшого фігурує як дух, що приймає іноді подобу тварин, птахів та звичайних людей, і тільки сплячий набуває свого справжнього вигляду [6: 115–116], тож, крім антропоморфності, має такі особливі зовнішні ознаки:

а) рябий (рудий) колір: ***Чорт чорний, а біс рябенький*** [20: 46] ***(... а біс риженький)*** [20: 621];

б) страшне, відразне обличчя: ***бісова (вража, зла, диявольська, лиха, лукава) личина*** 1) „недобра, підступна людина або істота"; // „для вираження незадоволення ким-небудь, досади"; 2) „у жартівливому звертанні до когось" [21: 1: 431–432]; ***Біс у чорта сповідався – той кивнув, а той догадався*** [20: 358];

в) волохатість, що найімовірніше символізує силу; відповідно відсутність вовни на тілі окремих особин свідчить про нікчемність цих демонів: ***Та ну його (її, їх) к бісу (дияволу) [лисому]*** „для вираження небажання мати справу, негативного ставлення до когось, чогось" [21: 1: 34];

г) роги на голові: ***До біса на роги*** „дуже далеко, у найнебезпечніше місце" [21: 1: 32];

ґ) паща, зі страшними зубами, з якої виходить пекучий подих, а також великий язик: ***як бісові в пельку*** „безслідно, без вороття" [21: 1: 33]; ***дихати бісом (вогнем, полум'ям, пеклом, чортом, гаспидом)*** „дуже сердитися, гніватися, ненавидіти, тримати зло на когось" [21: 1: 239-240]; ***до всіх бісів у зуби*** „дуже далеко, де небезпечно" [21: 2: 955]; ***біс злизав*** „хтось безслідно пропав, зник" [21: 1: 30–31];

д) злі очі, якими він бачить далеко і добре: ***дивитися бісом*** 1) «виявляти велике незадоволення; мати сердитий, невдоволений вигляд; сердитися; 2) „неприязно ставитися до когось, чогось" [21: 1: 234-235]; ***Чорт біса із-під купи бачить*** [20: 358]; ***косий біс*** „заєць" [9: 11];

е) неохайний, бридкий вигляд: ***Вробився, як біс (чорт)*** [20: 308].

До внутрішніх характеристик біса, відображених у лексичній та конотативній семантиці, належать:

1. Злість різної інтенсивності:

а) абсолютне, невиправне, непереможне зло: ***На біса вилий цілий ліс, а все бісом біс*** [20: 174]; ***Хоть вивози цілий ліс, то все буде оден біс*** [5: 99]; ***Побий на бісові ліс, то все з біса буде біс*** [20: 198] ***Не займай біса, то лихо; займеш, то й двоє*** [20: 621]; ***Біс біду перебуде*** „усе обійдеться, минеться без наслідків" [21: 1: 30]. Із цим значенням безпосередньо пов'язані і всі лайливі вислови та прокльони: ***який (кий) [його] біс*** 1) „для вираження досади, роздратування"; 2) „зовсім ні" [21: 1: 31]; ***шо за біс (чорт)?*** „для вираження непорозуміння, здивування" [21: 1: 32]; ***в біса*** 1) „для вираження незадоволення, роздратування"; 2) для вираження здивування, непорозуміння [21: 1: 32]; ***де в біса (чорта)!*** „для вираження заперечення, спростування" [21: 1: 32]; ***ні к бісу (ні к чорту)*** 1) „дуже поганий, негодящий"; 2) „зовсім, абсолютно" [21: 1: 34]; ***матері твоїй (їх) біс*** „для вираження захоплення, замилування і т. ін" [21: 1: 31]; ***нехай йому (їм, вам і т. ін.) біс*** 1) „для вираження байдужості, втрати інтересу, мимовільної згоди"; 2) „для вираження досади, роздратування, гніву" [21: 1: 31-32]; ***отуди к бісу (до біса)*** „для вираження

незадоволення, досади" [21: 2: 591]; ***якого біса (ідола, диявола)*** „для вираження докору, незадоволення ким-, чим-небудь; для чого, навіщо, чому" [21: 1: 33]; ***на*** [***якого***] ***біса (чорта)*** „навіщо, для чого; непотрібно" [21: 1: 33]; ***к бісу*** „для вираження бажання позбутися чогось; геть" [21: 1: 33]; ***до біса*** 3) „для вираження категоричного небажання мати справу з ким-, чим-небудь"; 4) „для проганяння або відпускання кого-небудь з невдоволенням, обуренням; геть звідси, куди завгодно" [21: 1: 32];

б) зло таке ж або й менш небезпечне, як зла людина, насамперед жінка чи забіякуватий хлопець: ***Уродився б біс, та півень заспівав*** [20: 162] ***Не бий мене в ніс, бо я сам біс*** [20: 213]; ***І баба з хлопцем, і біс – в однім цеху ходить*** [20: 363]; ***У вічі – як лис, а за очі – як біс*** [20: 589]; ***Таки є той біс, що й мене боїться*** [20: 217]; ***Ляда біс чоловіка удре*** [5: 52].

2. Хитрість: ***Хитрий, як біс*** [20: 165].

3. Здатність вселятися в людину, тварину, таким чином оволодіваючи нею і підбиваючи на гріх: ***біс вселився (поселився)*** „хто-небудь у стані збудження, запалу" [21: 1: 30]; ***бісенята вселилися*** „перебувати в стані збудження, запалу" [21: 1: 33]; ***бісик в оці грає (бісики грають (іскряться, стрибають, горять) в очах)*** „хто-небудь веселий, в піднесеному настрої" [21: 1: 33]; ***Пускати бісики (ґедзики) [очима] [оком]*** „привертаючи до себе увагу, поглядати на когось" [21: 2: 718]; ***Ворожка з бісом накладає*** [20: 47]; ***Летіти к бісу (до дідька)*** „зазнавати краху, щезати" [21: 1: 421]; ***бісової віри*** „для вираження незадоволення кимсь" [21: 1: 132-131]; ***біс (чорт, нечистий) штовхає (спокушає) [під ребро]*** „хто-небудь робить щось необдумане, недоречне" [21: 1: 31]; ***біс (чорт) сіпає за язик*** „нестерпно хочеться щось сказати" [21: 1: 31]; ***Стрибається, покіль бісом штрикається*** [20: 580]; ***біс із ним*** „для вираження примирення з чим-небудь" [21: 1: 31]; ***Антін козу веде, бісова коза не йде: він її віжками, вона його ніжкою; він її дугою, вона його другою; він її уздою вона його ...*** [20: 556]. Саме такою властивістю бісів вмотивовані дієслівні деривати *бісити* „дуже сердити, гнівити кого-небудь" [18: 1: 190] і *біситися* „бути в стані роздратування, дуже сердитися; лютувати" [18: 1: 190], останній з яких фігурує ще й у фраземі б***іситися з жиру*** „вередувати, капризувати, живучи розкішно, без труднощів" [21: 1: 33]. Очевидно, вірою в те, що біси вміють опановувати людину і відбирати в неї розум, зумовлена поява ще й таких слів з коренем *біс-*, як *біснуватий* „психічно хворий, божевільний; // лютий, роздратований, розгніваний; несамовитий" [18: 1: 190] і *біснуватися* „бути в стані великого збудження, роздратування; лютувати" [18: 1: 190].

4. Обізнаність у таємницях: б***іс (біси) [його (її, їх)] батька знає (зна)*** [21: 1: 30]; ***Біс знає (зна)*** „невідомо, незрозуміло" [21: 1: 31]; ***Бісбатьказнащо*** [20: 187]; ***Біс (чорт) не розбере*** „незрозуміло нечітко" [21: 1: 31].

5. Здатність брати (у т. ч. красти), носити, возити, посилати людей і речі: ***не узяв його біс (її, їх і т. ін.)*** „для вираження схвалення чогось, захоплення кимсь" [21: 1: 31] ***Один біс по тітку їздив*** [20: 360]; ***Один біс, що по бабі їздив*** [20: 360]; ***Хоч біс, аби яйця ніс*** [20: 333]; ***Принесе біс кума, та не буде ложки*** [20: 522]; ***Біс узяв (вхопив і т. ін.)*** „раптово помер, загинув" [21: 1: 31]; ***Біс (чорт) його матиме*** „для вираження непевності у здійсненні чого-небудь; не відбудеться щось" [21: 1: 31].

6. Вміння займатися деякими людськими справами, зазвичай на шкоду людям або недоладно: ***бісова коляда*** „брехня" [20: 600]; ***Чорт біса пізнав та й на бал позвав*** [20: 358]; ***бісові його (її, їх) ковінька (корінь)*** 1) „для вираження незадоволення, обурення, досади"; 2) „для вираження захоплення з якого-небудь приводу" [21: 1: 383]. Остання паремія вмотивована, на наш погляд, змістом казки

про хитру бабусю, яка до спілки з болотяним бісом (болотяником) обробляла землю, і, попередньо домовившись, що й будуть вершки з урожаю, а бісові – корінці, посіяла мак [26].

7. Здатність до розмноження, про що свідчить наявність дериватів на позначення особин жіночої статі і недорослих істот (*бісиця, бісик, бісеня*) та фразем і паремій, де йдеться про бісове весілля і згадуються члени бісової сім'ї: ***Який біс жениться, а нам коровай плескать*** [20: 205]; ***Посилати до бісового батька*** „не бажати бачитися з кимсь; лаятися" [21: 2: 680]; ***бісового (чортового, сучого) батька*** „для повного заперечення" [21: 1: 18]; ***до бісового (чортового, бісячого) батька*** 1) „для вираження зневаги, презирства, злоби, обурення"; 2) „дуже багато, велика кількість кого-, чого-небудь" [21: 1: 18]; ***На [якого] бісового (чортового) батька*** „навіщо, для чого" [21: 1: 18]; ***у бісового (чортового, бісячого) батька*** „для вираження незадоволення, роздратування, досади" [21: 1: 18]; ***якого бісового батька (сина)*** „для вираження обурення, незадоволення чиїмись вчинками" [21: 1: 19]; ***посилати до бісового батька*** „різко висловлювати своє небажання спілкуватися з ким-небудь; лаятися" [21: 2: 679-680]; ***Заробила Гапка бісового батька*** [20: 588]; ***к бісовій (чортовій, лихій, нечистій) матері*** 1) „для вираження незадоволення, обурення, гніву"; 2) „для підсилення висловлюваного, дотла, нанівець неодмінно; 3) „для вираження небажання терпіти чиюсь присутність; геть, подалі звідси" [21: 1: 466 - 467]; ***до бісової матері*** „багато кого-, чого-небудь" [21: 1: 467]; ***якої бісової (чортової, вражої) матері*** „для вираження обурення, незадоволення діями, намірами когось" [21: 1: 467]; ***до бісової мами*** „зовсім непридатне, недоброякісне, погане" [21: 1: 467]; ***бісові (вражі, сучі, хрінові) діти*** „уживається як лайливий чи добродушно-лайливий вислів, звертання" [20: 187; 21: 1: 250]; ***бісова челядь*** [20: 186]; ***бісів син*** „лайливе" [21: 2: 805]; ***бісового сина дочка*** [20: 620]; ***Біс та його діти панують у світі*** [20: 91]; ***бісова (клята) баба*** „для вираження здивування чи негативного ставлення до когось" [21: 1: 16]; ***Чортова сатана, бісова!*** [20: 187]. З вірою у плодючість і багаточисельність бісів пов'язані фраземи, у яких названа конкретна кількість бісів, причому всі числівники, що входять до складу цих ідіом мають магічні конотації: ***[Нехай] сто бісів твоїй матері*** [20: 158, 194]; ***Хай тобі стонадцять бісів! (чортів)*** [20: 193]; ***кожен біс*** „абсолютно кожний" [9: 8]. Гадаємо, що саме уявленням про величезну кількість бісів, зумовлену їх плодючістю, вмотивовні фраземи: ***до біса*** (чорта) 1) „багато"; 2) „дуже, занадто, надзвичайно" [21: 1: 32]; ***з біса (чорта)*** „дуже, вельми, занадто" [21: 1: 32-33]; ***ні біса (чорта)*** „нічого, зовсім нічого" [21: 2: 956].

8. Наявність душі: ***бісова (чортова, проклята, окаянна, собача і т. ін.) душа*** „лайливий вираз" [21: 1: 277]. Ця конотація закріпилася за словом *біс*, очевидно, у зв'язку з тим, що відповідний демоноперсонаж мислився здебільшого саме як аморфний дух.

Ідіом, які б відображали стосунки Бога і біса, зовсім мало. У джерелах, опрацьованих під час написанння цієї розвідки, виявлено тільки одну паремію, що засвідчує їх непримиренний антагонізм: ***Бог боговоє, а біс бісовоє*** [Номис, 151].

Кілька паремій відображає уявлення українців про місця мешкання бісів:

а) гребля: ***Вередує, як у греблі біс*** [20: 152]; ***Мутить, як під греблею біс*** [20: 182] (***у греблі біс)*** [5: 54];

б) вир: ***Мутить, як біс у виру́*** [20: 182];

в) пекло: ***Хоч [до біса] у пекло*** „куди завгодно у найнебезпечніше місце" [21: 2: 610];

г) поле, відкритий, не зарослий деревами простір: ***Його к лісу, а воно к бісу; Його тягни до ліса, а він лізе до біса*** [20: 150]; ***Єден дивиться до ліса, а другий до біса ; Єдно к лісу, друге к бісу*** [20: 309].

Паремії та фраземи, компонентами яких є і *чорт,* і *біс,* відображають також цікаве співвідношення денотатів і сигніфікатів цих лексем:

а) повне ототожнення понять і відповідних персонажів, що відображено у варіантних одиницях, де слова *біс* і *чорт* взаємозамінні (див. приклади, наведені вище);

б) рівносильність за негативним потенціалом, але неоднаковість за деякими зовнішніми характеристиками чи функціями, які:

- протиставляються одне одному: ***Наскочив чорт на біса*** [20: 209], див. також вище прислів'я про колір біса і чорта;
- взаємодіють і допомагають одне одному ***Чорт біса витягне із ліса*** [20: 603]; ***Чорт бісу потягає*** [20: 358], а також ідіоми, подані вище.

Здійснений аналіз основної та конотативної семантики демономена *біс* довів, що внутрішня форма фразем (як одиниць мовного рівня) і паремій (як одиниць, які є проміжною ланкою між власне мовними явищами і фольклорними текстами) відображає більшість народних уявлень про біса як одного з головних демонів української нижчої міфології.

Буквальний зміст розглянутих стійких висловів з компонентом *біс* засвідчив, що біс, згідно з народними віруваннями, є насамперед безтілесною істотою, яка вкрай рідко, на відміну ваід інших демонопересонажів, являється людині і в антропозооморфній подобі. Саме тому фразем і паремій, де змальовуються зовнішні ознаки біса досить мало. Зокрема, в нашому матеріалі відсутні вислови про наявність у біса хвоста, крил, ніг, копит, кігтів тощо; лише в одній фраземі йдеться про бісячі роги; з приводу бісової пащі заакцентовано на її зажерливості (довгий язик і зуби) і палючому подихові, але не згадано про звуки, які видає ця паща. Серед внутрішніх ознак біса, які нам вдалося відтворити за даними фразем і паремій і які не актуалізовані у словникових тлумаченнях про цю міфічну істоту, а тому можуть вважатися конотативними семами, є такі:

- здатність вселятися в людей і тварин і спричиняти їх неадекватну поведінку включно з божевіллям;
- обізнаність у таємницях;
- хитрість;
- наявність душі;
- здатність до занять деякими людськими справами;
- однозначний антагонізм із Богом.

Якщо порівнювати функціювання лексем *біс* і *чорт* у фраземах і пареміях, то впадає в око, що в деяких випадках ці два слова виступають абсолютними синонімами (див. варіанти, де *чорт* і *біс* взаємозамінні, напр., ***до чорта (до біса)***, у деяких – ідеографічними синонімами, коли обидва фігурують як гіпоніми до гіпероніма *демон* чи *нечиста сила*, причому вони можуть діяти як спільники (напр., ***Чорт бісу потягає***) і мешкати в тих самих місцях (напр., у греблі, у пеклі тощо), а можуть протистояти один одному (напр., ***Наскочив чорт на біса***) і мати різні місця проживання (напр., біс у жодному з досліджених висловів не має стосунку до лісу, дерев, гір чи проваль). Цікаво, що біс назагал мислиться істотою, небезпечнішою за чорта, серед його рис практично нема жодної з позитивним забарвленням (натомість у чорта є кілька – спритність, жвавість, творчий потенціал, навіть і смертність) і

кількість фразем зі словом *біс*, які вживаються у позитивних контекстах, мінімальна (11 од.). Врешті сукупне число стійких виразів з компонентом *біс* є значно менше, ніж число ідіом зі словом *чорт* (101 од. проти понад 340 од.). На це може бути дві причини:

- ширша семантика іменника *чорт* як домінанти синонімного гнізда;
- сильніша порівняно зі словом *чорт* табуйованість лексеми *біс*, з огляду на більшу небезпеку, яку, згідно з народними уявленням, становить названий демоноперсонаж для людей та інших істот.

1. Авксентьєв Л. Сучасна українська мова. Фразеологія / Леонід Авксентьєв. – Харків : Вища шк., 1988. – 134 с.
2. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування / Георгій Булашев. – Київ : Довіра, 1992. – 415 с.
3. Виклади давньослов'янських легенд, або міфологія укладена Я. Ф. Головацьким. – Київ : Довіра, 1991. – 94 с.
4. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – Київ : Либідь, 2005. – 664 с.
5. Галицькі приповідки і загадки. Зібрані Григорієм Ількевичем / [ред. Н. Бічуя] – Репринтне вид. – Львів : Вид-во Львівського національного ун-ту імені Івана Франка, 2003. – 124, X с. – Вих. дані першого видання: Відень : Напечатано черенками о. о. Мехитаристів, 1841.
6. Гнатюк В. Нарис української міфології / Володимир Гнатюк. – Львів : Інститут народознавсва НАН України, 2000. – 264 с.
7. Гнатюк В. Останки передхристиянського релігійного світогляду наших предків / Володимир Гнатюк // Українці: народні вірування, повір'я, демонологія. – Київ : Либідь, 1991. – С. 383–406.
8. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору : монографія / Віктор Давидюк. – Луцьк : Волинська книга, 2007. – 324 с.
9. Демський М. Українські фраземи й особливості їх творення / Мар'ян Демський. – Львів : Просвіта, 1994. – 64 с.
10. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / [за ред. О. С. Мельничука] – Київ : Наукова думка, 1982. – Т. 1.
11. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / Віталій Жайворонок. – Київ : Довіра, 2006. – 703 с.
12. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика : нариси / Віталій Жайворонок. – Київ : Довіра, 2007. – 262 с.
13. Іларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу : історично-релігійна монографія. – Київ : АТ „Обереги", 1992. – 424 с.
14. Костомаров Н. Несколько слов о славяно-русской мифологии в языческом периоде, преимущественно в связи с народною поэзиею / Николай Костомаров // Костомаров М. І. Слов'янська міфологія : вибрані праці з фольклористики й літературознавства. – Київ : Либідь, 1994. – С. 257–279.
15. Милорадович В. Заметки о малорусской демонологии / Василий Милорадович // Українці: народні вірування, повір'я, демонологія. – Київ : Либідь, 1991. – С. 407–497.
16. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: ескіз української міфології / Іван Нечуй-Левицький. – Київ : АТ «Обереги», 1992. – 87 с.
17. Потебня А. Эстетика и поэтика / Александр Афанасьевич Потебня. – Москва : Искусство, 1976. – 616 с.
18. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1971. – Т. 1.
19. Тяпкіна Н. Демонологічна лексика української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Наталія Тяпкіна ; Запорізький національний університет. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.

20. Українські приказки, прислів'я і таке інше / уклав М. Номис ; [упоряд., приміт. та вступна стаття М. М. Пазяка]. – Київ : Либідь, 1993. – 768 с.
21. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / [уклад. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк та ін.] ; [за ред. Л. С. Паламарчук]. – Київ : Наукова думка, 1993. – Кн. 1-2.
22. Хобзей Н. Гуцульська міфологія: етнолінгвістичний словник / Наталія Хобзей ; Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. – Львів, 2002. – 216 с.
23. Чубинський П. Ангели на сходах неба: народні повір'я та забобони / Павло Чубинський. – Київ , 1992. – 52 с.
24. Чубинський П. Мудрість віків : українське народознавство у творчій спадщині Павла Чубинського / Павло Чубинський. – Київ : Мистецтво, 1995. – Кн. 1. – 224 с.
25. Якимович-Чапран Д. Лінгвокультурні конотації українських демономенів (на матеріалі лексеми *чорт*) / Дарія Якимович-Чапран //Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 118–131.
26. Як бабуся болотяника перехитрувала // Калиточка : українські народні казки. – Київ : Веселка, 1974. – С. 149–153.

LINGUISIC AND CULTURAL CONNOTATIONS OF THE DEMONOMEN "*БІС*" (BASED ON UKRAINIAN IDIOMS, PROVERBS AND SAYINGS)

Daria Yakymovych-Chapran

The article is devoted to revealing the linguistic and cultural connotations of the lexeme "*біс*," fixed in the content of Ukrainian idioms, proverbs and sayings. On the basis of the analysis of 101 staunch expressions with the component "*біс,"* the following connotative meanings of the particular denomination were discovered: spotted or red color, jaws with big teeth and hot breath, an angry intent look, absolute maliciousness and the capacity of possessing people or animals. The micro contexts of the idioms show that "біс" and "чорт" could be identified or considered as allied concepts, which sometimes interact and sometimes stand against each other.

Key words: connotation, demonomen, idiom, proverb, saying, interior form, linguistic country studies

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ ДЕМОНОМЕНА *БІС* (НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ)

Дарья Якимович-Чапран

Выявлены лингвокультурные коннотации лексемы *біс*, мотивирующие внутреннюю форму украинских фразеологизмов и паремий, а также глагольных и именных дериватов с корнем біс-. На основании анализа 101 стойкого выражения выделены такие коннотативные характеристики данного демономена: рябая или рыжая масть, зубастая, жарко дышащая пасть, недобрый зоркий взгляд, особая опасность для земных существ, обусловленная злобностью (по преимуществу абсолютной) и умением вселяться в людей и животных. Микроконтексты идиом показывают, что понятия «бес» и «черт» могли отождествляться либо рассматривались как родственные - иногда взаимодействующие, иногда противостоящие друг другу.

Ключевые слова: коннотация, демономен, фразеологизм, паремия, внутренняя форма, лингвострановедение.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

VI. РЕЦЕНЗІЇ

УДК 811.161.2 (075.8)

КРОК ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ: УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СЛУХАЧІВ (роздуми про підручник Г.М.Лісної „Украинский язык для стран СНГ”)

Мар’ян Скаб, Галина Кузь

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського 2, кімн. 64, 58018 Чернівці, Україна
тел.: 037 258 48 00
e-mail: kuzgala@rambler.ru

На основі аналізу книги Г. Лісної „Украинский язык для стран СНГ”(2010) розглянуто принципи укладання підручників для початкових рівнів А1, А2. Зокрема, автори привертають увагу до лексичних, граматичних, культурно-краєзнавчих та інших аспектів укладання посібників з мови для іноземців-гуманітаріїв.

Ключові слова: лінгводидактика, підручник з мови як іноземної, методика викладання української мови як іноземної.

Становлення методики викладання української мови як іноземної пов’язане з науковим опрацюванням як теоретичних основ навчання, так і з вивченням досвіду її практичного викладання. Існує гостра потреба у підручниках, методичних посібниках та навчально-дидактичних матеріалах, відсутність чи недостатність яких дуже ускладнюють діяльність як викладачів та студентів. Створення і вдосконалення підручників – важливий напрям науково-пошукової роботи лінгвістів, психологів, методистів, викладачів суміжних гуманітарних дисциплін, спрямований на розв’язання проблем змістового наповнення, структури, методики презентації навчального матеріалу. Він передбачає поєднання найновіших наукових результатів з традиційними, випробуваними часом, навчально-методичними аксіомами та індивідуальним і своєрідним підходом конкретного викладача, підготовку учнів чи слухачів до ефективної мовленнєвої поведінки у найрізноманітніших комунікативних ситуаціях тощо. Все це зумовлює необхідність видання найширшого спектру спеціальних підручників, що зорієнтовані на різні методики вивчення мови.

Важливо, щоб навчальні посібники створювали ті, хто має реальний та різнобічний досвід викладання української мови саме як іноземної, адже, як слушно твердить з Л. Паламар: „від колективних зусиль, результатів накопиченого досвіду викладання української мови іноземним студентам буде залежати якість підручників та посібників для цього складного контингенту слухачів. Якість підручників впливає на формування враження не лише про українську мову, а й українську націю загалом, її науку і культуру, бо викладачі – перші, хто отримує і формує, навчає, виховує цей складний різноманітний контингент студентів [4: 47].

З огляду на сказане хочемо привітати появу нового посібника для вивчення української мови авторства Г. М. Лісної „Украинский язык для стран СНГ” (Москва:

© Мар’ян Скаб, Галина Кузь, 2012

Российский государственный гуманитарный университет, 2010). Рецензований підручник орієнтований на початковий рівень вивчення української мови як іноземної і розрахований на слухача-гуманітарія, що володіє російською мовою принаймні в обсязі програми загальноосвітньої школи.

Треба відзначити, що укладання підручників для російськомовних студентів має досить тривалу історію, адже ще наприкінці 80-х і на початку 90-х років в Україні з'явилася низка самовчителів, розмовників, методичних порадників щодо вивчення української мови для російськомовного читача, хоч на практиці їх використовували й використовують і для ширшої аудиторії, що враховано також і в рецензованій методичній праці. Маємо на увазі і навчальний посібник Ю.О. Жлуктенка, Є. А. Карпіловської, В. І.Ярмак „Изучаем украинский язык" (1991), який є першим комплексним посібником з української мови для початківців, що поєднує характерні риси підручника, розмовника, хрестоматії та порадника з культури мови, і „Украинский язык для начинающих"(1991) З. Терлака та О. Сербенської, який можна використовувати і для подальшого вдосконалення знань та навичок, оскільки він знайомить не тільки з фонетичною структурою української мови, але й пропонує для засвоєння достатній запас слів і фразеологічних зворотів, і „Украинский язык для начинающих"(1992) та „Курс ускоренного обучения украинскому языку"(1994) І. П. Ющука, „Изучаем украинский язык. Расширенный курс: Самоучитель" (1993) І. Р. Вихованця, Є. А. Карпіловської, П. Ф. Клименка та ряд інших підручників. З'являлися посібники для російськомовної аудиторії і в останнє десятиліття. Назвемо, наприклад, підручники Т.Д.Фролової „Українська за 26 днів" (2004) та „Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення" (2004) Н.Ф. Зайченко та С. А. Воробйової.

Особливістю рецензованого видання є те, що це одна з перших ґрунтовних праць, укладених, надрукованих і, що важливо, розповсюджуваних у Росії. Автор Галина Лісна, президент Російської асоціації україністів на прес-конференції з нагоди виходу друком поінформувала, що підручник, згідно з угодою між Російським державним гуманітарним університетом і Міждержавним фондом гуманітарного співробітництва держав-учасниць СНД будуть розповсюджувати в російських та інших вишах, де вивчають українську мову. Водночас, не можемо обійти увагою, зайвий і недоречний, на нашу думку, компонент назви „для стран СНГ". Для конкретизації і розширення назви зазвичай вказують чи тих, кому адресовано підручник, а це, зрозуміло, не країни, чи рівень підготовки потенційних учнів. Тим паче, що навіть попередня інформованість та підготовка майбутніх студіювальників української мови у згаданих „странах" є різною. У цьому сенсі, дуже важливим, на наш погляд є уточнення й доповнення вступного коментаря з урахуванням знань не лише російської, а й інших мов (передусім білоруської, а також інших слов'янських і неслов'янських), які вони знають і використовують (див., зокрема, про можливості такого коментаря: 5).

Підручник Г.М. Лісної „Украинский язык для стран СНГ" має традиційну для такого типу (для початківців) структуру: він складений із двох частин – вступної фонетичної (10 уроків) та основного курсу (15 уроків). Така побудова цілком логічно випливає із навчальної мети, заявленої в передмові: „...формування в учнів надійних артикуляційних та інтонаційних навичок, засвоєння ними основ нормативного курсу граматики" [3: 12]. Не менш важливим завданням, яке ставить перед собою автор, є організувати навчальний матеріал в такий спосіб, щоб попередити фонетичні,

граматичні та лексичні інтерференційні помилки, зумовлені близькою спорідненістю української та російської мов [3: 15].

Необхідно відзначити, що поставлені завдання в рецензованому посібнику загалом зреалізовано послідовно і логічно. Вступна частина містить базову інформацію про фонетичну будову української мови та її графіку, з акцентуванням уваги на відмінностях у вимові та використанні кириличних букв в українській та російській мовах. Тут також вміщено інформацію про особливості українського наголошування, відсутність оглушення дзвінких в кінці слів, спрощення, подовження і подвоєння та окремі (найважливіші) чергування приголосних.

Уроки в першій частині містять і комунікативний та лексичний складники: вони насичені діалогами (з різними завданнями до них), лексикою (назви місяців, днів тижня, числівники тощо) та текстами (переважно віршованими) для читання. Вдалими для тренування навичок вимови та інтонування є, на наш погляд, вірші Лесі Українки, П. Тичини, Т. Шевченка, В. Гринька, а поезія С. Жупанина „Підкажи словечко" [3: 67], в якій пропонують на місці пропусків заримувати назви днів тижня, на наше переконання, є цікавою знахідкою для вивчення цієї лексичної групи.

Кожному етапу вивчення мови властиві відповідні та специфічні методи навчання. Так, для початкового етапу типовими є тренування, пояснення, демонстрація унаочнення: малюнків, фотографій, картин, таблиць. Саме на цьому етапі якнайбільше працюють слухова й зорова пам'ять, тому, думаємо, було б не зайвим урізноманітнити уроки ілюстраціями.

Про чималий педагогічний досвід автора-укладача свідчить і друга частина підручника, уроки якої складені із граматичного матеріалу, основних і додаткових текстів, а також системи вправ. Мета цього етапу – навчити сприймати мову на слух і розуміти тексти навчально-побутової тематики, читати адаптовану літературу, розмовляти на побутові й навчальні теми. Тут вміщено основний комплекс комунікативних вправ.

Граматична частина викладена досить стисло (у формі невеликих текстів російською мовою та таблиць відмінювання), а проте тут знайшли місце зауваги і щодо відмінностей родової належності іменників російської та української мов [3: 88] (на цій інформації послідовно роблять акцент у коментарях лексикологічного та граматичного характеру, що супроводжують кожен основний текст уроку під рубрикою „Аналіз тексту"), і щодо паралельних відмінкових форм (наприклад, *крилами / крильми; колінами / коліньми; серць / сердець*), і стосовно особливостей використання форм Кличного відмінка, і функціонування давноминулого часу.

Дуже вдало в підручнику Г.Лісної узагальнено інформацію про структурні типи дієслів і чергування в дієслівних основах, але викликає запитання віднесення до нерегулярного типу дієслів *йти, їхати* і невключення до цієї групи дієслова *дати* та дієслів на *-істи* (на зразок *розповісти, відповісти*).

Тексти в матеріалі уроків дібрано за традиційною для рівнів А1, А2 тематикою, вивчення якої має на меті опанувати базовий лексико-фразеологічний мінімум у обсязі 1500-2000 одиниць. Отже, в підручнику авторка пропонує для опрацювання теми „Моя родина", „Мій день", „Моя квартира", „В університеті", „У бібліотеці", „Дозвілля" та ін. Бракує тут, на наш погляд, тем пов'язаних із покупками (магазинами), закладами громадського харчування, здоров'ям та лікуванням, які традиційно включають до підручників для початкового рівня. Цікавими з різних поглядів могли б бути також теми „Спорт", „Інтернет" чи „Телефон". З огляду на країнознавчу цінність до підручника могла б увійти тема „Традиції. Звичаї. Свята",

хоча представлені тут тексти „Їдемо до Львова", „Київ", „Шевченко", „Україна", „Моїй Буковині" до певної міри компенсують відсутність етнографічної та краєзнавчої інформації.

Тексти супроводжують словнички без граматичних чи інших коментарів, натомість останні зосереджено в окремих спеціальних рубриках „Слововживання", „Поєднання іменників з прийменниками" тощо. Цю частину підручника вважаємо особливо цінною, адже такий матеріал дає змогу філологам (підручник адресований студентам гуманітарних факультетів) уже на початкових етапах вивчення української мови звернути увагу на потенційні помилки, детерміновані спорідненістю російської та української мов. Так, наприклад, у граматичних коментарях увагу студентів зосереджено на випадках розбіжностей: у роді іменників (укр. *рослина (ж.р.)* – рос. *растение (с.р.)*; укр. *ярмарок (ч.р.)* – рос. *ярмарка (ж.р)*; укр. *живопис (ч.р.)* – рос. *живопись (ж.р.)*; у числовому значенні (укр. *волосся* (одн.) – рос.*волосы* (мн.)*;* укр. *листя* (одн.) – *листья* (мн.)*;* укр. *двері* (мн.) – *дверь*(одн.)); у використанні прийменникових форм (укр. *за життя* – рос. *при жизни;* укр. *за словами* – рос. *по словам*; укр. *цього року* – рос. *в этом году*); у використанні відмінкових форм (укр. *минулого літа* (Р.в.) – рос. *прошлым летом* (О.в.)).

Надзвичайно корисними є, на наш погляд, лексикологічні коментарі до текстів. Авторка привертає увагу до наявності синонімів-дублетів в українській мові (*фактор і чинник*; *книгозбірня і бібліотека*; *поруч і поряд*); до випадків, коли одному російському відповідають два українських слова (рос. *угол* - укр. *кут* (внутрішній) і *ріг* (зовнішній); рос. *памятник* – укр. *пам'ятник* і *пам'ятка*; рос. *ссылка* – укр. *заслання і посилання*). Відображено тут і цікаві випадки міжмовної омонімії, окрім повторюваних у багатьох підручниках прикладів *луна – луна, місяць - месяц*, тут знаходимо такі цікаві і потрібні на початковому етапі вивчення мови пари слів, як укр. *рибалка* (рос. *рыбак*) – рос. *рыбалка* (укр. *риболовля*); укр. *мешкати* (рос. *жить*) – рос. *мешкать* (укр. *баритися*); укр. *складний* (рос. *сложный*) – рос. *складный* (укр. *зграбний*) та ін.

Збагаченню словникового запасу студентів сприятиме інформація про полісемантичність деяких слів (укр. *потяг* – „поезд" і „влечение"); подання й коментування фрагментів синонімічних рядів (*славнозвісний, славетний, знаменитий; витончений, вишуканий; старовинний, стародавній*); з'ясування різниці у значеннях (чи їх відтінках) спільнокореневих слів (*гадати, вигадати, загадати, відгадати, вгадати, підгадати, згадати, нагадати*).

На тлі такого ретельного опрацювання лексичного матеріалу впадає в око мінімальна присутність в підручнику фразеології. Хоч у вже згадуваних коментарях до текстів є рубрика „Фразеологічні звороти", проте поданий у ній матеріал обмежений переважно стійкими сполученнями на зразок: *посідати місце, справляти враження, укладати угоду, брати участь*; натомість до підручника, на жаль, не потрапили найцікавіші з огляду на країнознавчу цінність групи фразеології - ідіоми, фразеологічні єдності та фразеологічні вирази.

Нам відомо, що традиційно в підручники для початкових рівнів фразеологічний матеріал прийнято не включати або включати мінімально. Але беручи до уваги, що рецензована праця адресована філологам (з огляду на це в підручнику подано доволі складний граматичний та текстовий матеріал, для опрацювання також пропонують вірші, народні пісні, легенди), думаємо, наявність невеликої кількості народних ідіом, прислів'їв та приказок тільки підсилила б лінгвокраїнознавчий потенціал підручника (детальніше про це див.: 3). Адже, як

вказує у статті „Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної" В. Бадер: „...Знання мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, розвиває здатність сприймати українську мову в її культуроносній функції, сприяє залученню до діалогу культур, усвідомленню сутності мовних явищ, ролі мовних одиниць у комунікативних процесах" [1: 107].

Відсутність фразеології у багатьох підручниках з української мови як іноземної або їх мінімальне включення пов'язане, на нашу думку, із малодослідженістю загального фразеологічного мінімуму (тієї мінімальної кількості стійких утворень, що визначена як достатня на підставі частотності її вживання носіями мови). Формування такого мінімуму залишається відкритою проблемою і потребує ґрунтовного дослідження та вирішення.

Лінгвокраїнознавче спрямування мають не лише тексти для опрацювання, а й рубрика „Цікаво знати", у якій вміщено інформацію, що покликана зацікавити слухачів і додатково мотивувати процес навчання. Наприклад, тут вміщено інформацію про деякі фрагменти українського весільного обряду [3: 240], про елементи побутової культури українців (покуть, покуття) [3: 205]. На жаль, ця рубрика у підручнику трапляється тільки декілька разів і має переважно фольклорно-етнографічне наповнення. Гадаємо, розширення її тематики відомостями про українську музику, образотворче мистецтво, спортивні досягнення, музеї, популярні туристичні місця тощо дозволило б активізувати „діалог культур", що є не лише наслідком, але і причиною, і мотивацією вивчення іноземної мови.

У рецензованому підручнику досить ефективно реалізовано і комунікативний підхід як необхідний складник сучасного підручника з іноземної мови: маємо на оці завдання, хоч і доволі однотипні, що спонукають студентів до активного спілкування: „дайте відповіді на запитання", „розкажіть про", „розпитайте подругу чи друга" та ін. На наш погляд, їх можна було б урізноманітними широко застосовуваними у сучасній лінгводидактиці завданнями: робота в парах, рольові ігри (на зразок „В бібліотеці" чи „На пошті", підписати і надіслати листівку з місць подорожі (наприклад, у темі „Їдемо до Львова"), скласти привітання з нагоди свята та ін. Таким чином можна було б, окрім навичок монологічного та діалогічного мовлення, розвивати вміння висловити побажання, вимоги, зацікавлення тощо, розповісти про плани на майбутнє, обгрунтувати свої погляди в межах опрацьовуваних тем, як це передбачають Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Адже саме комунікативний підхід забезпечує навчання комунікативної компетенції, яка передбачає практичне засвоєння іноземної мови, здатність використовувати мову в різних соціально детермінованих ситуаціях та здійснювати міжкультурне спілкування, проникнути в соціокультуру народу, мову якого вивчають.

При укладанні сучасних підручників з іноземної мови прийнято також враховувати функціонально-стилістичний підхід, який „дає змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функціональними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації й сфери спілкування, враховувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях" [1: 108]. Оскільки підручник адресований початківцям, тексти, представлені в ньому, ілюструють лише розмовний та художній стилі української літературної мови. Треба відзначити високу етичну, естетичну та

лінгвокраїнознавчу вартісність відібраних віршів та прозових уривків. Студенти матимуть можливість познайомитися із найкращими зразками української поезії (Т. Шевченка, Лесі Українки, В. Сосюри, В. Симоненка тощо), текстами українських відомих пісень, легенд та бувальщин. Ці фрагменти підручника, на наш погляд, доречно було би доповнити стислою інформацією про поетів, твори яких подано, що, з одного боку, посилило би культурно-краєзнавчу інформаційність підручника, а з іншого, дозволило б уникнути прикрих недоглядів типу подання ініціала Л. замість імені Леся у псевдонімі.

Підсумовуючи, хотілося б відзначити, що матеріали, що увійшли до підручника апробовані на заняттях з української мови як іноземної. А отже, викладачам української мови в Росії та на теренах СНД пропонують виважений, перевірений, ґрунтовний з наукового та методичного поглядів продукт, який може стати базовим для опанування початкових рівнів А1 та А2. Сподіваємося, що подальша праця президента Російської асоціації україністів Г. Лісної виллється у серію підручників для різних рівнів вивчення мови російськомовними слухачами, а вже опубліковані підручники стануть поштовхом для створення інших і базою для обговорення актуальних на сьогодні проблем української лінгводидактики.

1. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної / Валентина Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 105–110
2. Кузь Г. Фразеологія у формуванні мовної компетенції студентів у процесі викладання української мови як іноземної / Галина Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 172–179.
3. Лесная Г. М. Украинский язык для стран СНГ: учебник / Г. М. Лесная. – Москва : РГГУ, 2010. – 368 с.
4. Паламар Л. Принципи укладання підручників з української мови для іноземних студентів / Лариса Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47).
5. Скаб М. Лінгводидактичні параметри вступного коментаря при вивчення української мови студентами-славістами / Мар'ян Скаб // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 3–10.

A STEP TOWARDS INTERCULTURAL COMMUNICATION: THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR RUSSIAN –SPEAKING STUDENTS (reflections on the textbook "Ukrainian for CIS members" by H. Lisna)

Maryan Skab, Halyna Kuz'

The article deals with the analysis of the book by H. Lisna "Ukrainian for CIS members" (2010) and the principles used to compile textbooks for beginning levels A1, A2. In particular, the authors draw our attention to lexical, grammatical, cultural, cross-cultural and other aspects of compiling language textbooks for foreign students-humanists.

Key words: linguodidactics, foreign language textbooks, methodology for teaching Ukrainian as a foreign language

ШАГ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ: УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ СЛУШАТЕЛЕЙ (размышления об учебнике Г. М. Лесной „Украинский язык для стран СНГ")

Марьян Скаб, Галина Кузь

В статье на примере учебника Г. Лесной „Украинский язык для стран СНГ" (2010) рассмотрены принципы написания методических пособий для начальных уровней А1, А2. Авторы акцентируют внимание на лексических, грамматических, культурно- краеведческих и других аспектах содержания учебников по языку для иностранцев- гуманитариев.

Ключевые слова: лингводидактика, учебник по языку для иностранцев, методика преподавания украинского языка иностранцам.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

УДК 811.161.2(07)(437.6)

НОВИЙ ПІДРУЧНИК „UKRAJINSKÝ JAZYK PRE SLOVÁKOV. УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ СЛОВАКІВ”

Софія Соколова

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
Інститут української філології,
кафедра української мови
вул. Тургенєвська, 8/14, 01601 Київ, Україна
sofia_sokolova@ukr.net
тел.: +38 066 298 92 96

Прорецензовано новий підручник з української мови як іноземної для словацької аудиторії з огляду на сучасні вимоги викладання іноземної мови.

Ключові слова: українська мова як іноземна, укладання підручників, методика навчання, мовленнєва діяльність, інтенсифікація навчального процесу, комунікативність.

Сучасні напрацювання з української лінгводидактики засвідчують активний пошук прийомів і методів викладання, визначення основних змістових ліній у навчанні української мови як іноземної. До цієї проблеми звертаються викладачі багатьох вищих навчальних закладів України та зарубіжжя (Канади, Польщі, Російської Федерації, Словаччини, Сполучених Штатів Америки, Угорщини, Чехії та ін.). Спостерігаємо активну роботу над написанням підручників з української мови для студентів-іноземців (З. Терлак, О. Сербенська [8], В. Вінницька, Л. Головашина, Н. Плющ [2], Н. Зайченко, С. Воробйова [3] та ін.).

Поряд зі створенням універсальних дидактичних матеріалів з української мови як іноземної актуальною є проблема вдосконалення наявних і розробка нових спеціалізованих навчально-методичних посібників та підручників, які враховують особливості рідної мови студентів. Серед них популярними є посібники та підручники, призначені: для поляків – автори І. Гук та М. Кавецька [11, Н. Грицюк [14], О. Белей [1], Я. Співак [13]; для угорців – І. Багмут і В. Штефуца [9], для російськомовних – М. Плющ і Л. Паламар [6], для англомовних – Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк [5], О. Бех та Дж. Дінглея [12] для носіїв китайської мови – Т. Кудіна [4] та багато інших.

З 2011 року можемо говорити про новий актуальний і сучасний підручник з української мови для словацької аудиторії – результат багаторічної роботи професора філософського факультету Пряшівського університету у Пряшеві Марії Чижмарової „Ukrajinský jazyk pre slovákov. Українська мова для словаків” [10], створення якого зумовлене необхідністю пошуку нових інтенсивних шляхів і засобів україномовної освіти у Словаччині.

Підручник презентує нове покоління дидактичних праць з української мови як іноземної та демонструє можливості сучасної методики формування мовної та мовленнєвої (писемної й усної) компетентності в україномовному спілкуванні, передбачає вивчення усіх розділів курсу української мови з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних методичних досягнень, враховує загальноосвітні, виховні

© Софія Соколова, 2012

та розвиваючі цілі навчання. Метою підручника є допомога студентам в освоєнні основних теоретичних засад функціонування системи української мови та практичного її використання.

„Ukrajinský jazyk pre slovákov" має стрункy, логічну побудову, складається з передмови, основних розділів – має усі необхідні компоненти навчально-методичної праці. Структура підручника чітка: визначено зміст і обсяг обов'язкових для засвоєння теоретичних відомостей, комунікативних тем, окреслено логіку й послідовність їх засвоєння студентами. Належний науковий рівень викладу теоретичного матеріалу вдало поєднується з його доступністю. Підручник містить 21 лекцію, що зорієнтована на особливості функціонування української мови в різних комунікативних ситуаціях. Тут розміщено відомості з усіх розділів науки про мову (фонетика, орфоепія, орфографія, лексикологія, словотвір, морфологія та синтаксис). Автор застосовує функціональний підхід до вивчення мовних явищ, які подано у зв'язному висловлюванні через взаємодію з усіма елементами мовної системи. Таке групування різнорівневих мовних явищ забезпечує можливість простежити функціональні зв'язки між мовними одиницями різних рівнів, збагнути їхню взаємозалежність, взаємодію і саме так підвести студентів до розуміння певних закономірностей та сприйняття або самостійного формулювання правил. Групування мовного матеріалу довкола тексту дає змогу авторові забезпечити комплексне і систематичне повторення раніше вивченого: на кожній лекції викладач зможе повернутись до пройденого та, з'ясувавши рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, продовжити формування навичок застосовування здобутих знань на практиці. Але наступні видання підручника доречно було б збагатити узагальнювальними таблицями наприкінці книги, які репрезентуватимуть усі вивчені мовні теми. Це сприятиме ефективній систематизації вивченого студентами матеріалу.

Кожна лекція містить діалогічні й монологічні тексти, граматичний коментар словацькою мовою, вправи. Усі тексти наближені до реальних умов спілкування, часто мають дискусійний характер, що стимулює студентів висловлювати власні міркування, виявляти ставлення до ситуації. У такий спосіб студенти вчаться спілкуватися українською мовою спочатку стисло, а згодом – з використанням усе більшої кількості української лексики.

Вивчення краєзнавчого матеріалу у процесі оволодіння українською мовою як іноземною зі самого початку забезпечує поповнення українознавчих знань студентів, зумовлює адекватне сприймання екстралінгвістичних реалій і тим самим створює передумови для правильного практичного застосування української мови. Соціокультурна проблематика включених до підручника текстів забезпечує засвоєння студентами духовних та культурних цінностей і моральних норм українського народу, сприяє їхньому естетичному розвиткові. Мислення й мовлення студентів розвивається у процесі відповідей на подані до текстів запитання, а також під час коментування окремих фрагментів текстів та нескладної їх інтерпретації, прогнозування змісту тощо. Варто відзначити, що дібраний автором текстовий матеріал є різноаспектним, різноманітним за стилями й жанрами, цінним у виховному плані, розвивальним та цікавим. До кожної лекції подано коротку оповідь або вірш, через які вводяться нові слова, словосполучення та фрази, що сприяє розширенню лексичного запасу студентів. Підручник містить тексти, які передають різноманітну інформацію про Україну, зокрема:

- державні символи України – Державний Гімн України [10: 275–276], Державний Прапор України [10: 277–278] та Державний Герб України [10: 278–279]; зміст статті 10 Конституції України [10: 109], яка закріплює статус української мови як єдиної державної мови України;

- розповіді про пам'ятки архітектури Києва: Софійський собор [10: 222–223], Успенський собор [10: 224], Золоті Ворота [10: 224–225];

- відомості про видатних українців – Агатангела Кримського [10: 128], Івана Пулюя [10: 129], Івана Мазепу [10: 270], Володимира Мономаха [10: 270], Олексу Довбуша [10: 271], Івана Огієнка [10: 272], Соломію Крушельницьку [10: 272], а також про нашого сучасника Сергія Бубку [10: 171];

- подання особливостей культури спілкування: мовний етикет [10: 63], родинний етикет українців [10: 240], правила сервірування столу [10: 189].

За словами В. Я. Стоюніна [7: 51], навчати мові варто так, щоб вона впливала не тільки на пам'ять або розум, але й на уяву, і на почуття – на всю душу. Емоційний вплив на студентів мають старанно дібрані авторкою поезії, тематика яких цілковито враховує вікові особливості студентів – у такому віці людей цікавить багато соціальних тем. Вірші Василя Симоненка [10: 77–78], Богдана-Ігоря Антонича [10: 65, 91], Петра Скунця [10: 24], Юрія Бачі [10: 99], Івана Мацинського [10: 212], вміщені у підручнику, розкривають філософські роздуми про буття. Наявна також патріотична лірика Максима Рильського [10: 116], Федора Лазорика [10: 148], Михайла Дрібняка [10: 196], Богдана-Ігоря Антонича [10: 247], Володимира Сосюри [10: 264]; любовна лірика Івана Франка [10: 53], Тетяни Ліхтей [10: 31, 89], Івана Тонюка [10: 39], Василя Симоненка [10: 166]; родинна лірика М. Пономаренко [10: 46], Варвари Гринько [10: 133], Тараса Шевченка [10: 163], а також гумористична тематика – твори О. Орач [10: 15], Івана Котляревського [10: 181].

Основою кожної лекції є розмовні тексти або діалоги, що відтворюють різні комунікаційні ситуації. Дидактичний матеріал подає основну інформацію про Україну, її історію, сучасність, культурні традиції та пам'ятки, про визначних діячів літератури, історії та культури. Лексика видання охоплює таку тематику: українська азбука, привітання, знайомство, зовнішність людини, кольори, „Мама", „Мій друг", пори року, дні тижня, місяці, час, режим дня, школа, професії, родина, житло, гостини, спорт, відпочинок, подорожі, охорона природи. Тут авторка знайомить словацьких студентів з уривками творів таких класиків української літератури, як Г. Квітка-Основ'яненко [10: 33], Б. Грінченко [10: 43], Є. Гуцало [10: 47], А. Головко [10: 49], В. Симоненко [10: 49], Т. Шевченко [10: 49], М. Слабошпицький [10: 58], В. Собко [10: 62], О. Гончар [10: 71], М. Коцюбинський [10: 94], Олександр Олесь [10: 103], Остап Вишня [10: 198].

Кожна лекція, крім перших трьох, закінчується вивченням відомої української народної пісні, а саме: „Через річеньку" [10: 38], „Ой чорна я си, чорна" [10: 45], „Заспіваймо собі" [10: 52], „Іванку, Іванку" [10: 64], „Ти ж мене підманула" [10: 76], „Місяць на небі" [10: 88], „Горіла сосна" [10: 98], „Стоїть дуб зелений" [10: 115], „Чом ти не прийшов" [10: 132], „Била мене мати" [10: 147], „Цвіте терен" [10: 165], „Ой, чий то кінь стоїть" [10: 180], „Із сиром пироги" [10: 195], „Розпрягайте, хлопці, коні" [10: 211], „Почекай ня милий" [10: 227], „Несе Галя воду" [10: 246], „Ой за гаєм, гаєм" [10: 263], „Рости, рости, черемшино" [10: 282]. Така добірка відображає пісенні традиції корінних українців Словаччини та особливості українських автохтонних діалектів цього краю.

Пріоритетним аспектом у роботі з підручником є читання. Відомо, що від вправності укладача стосовно добору навчальних матеріалів (мікро- та макротекстів, основних текстів) залежить успішність формування читацьких навичок студентів, інтересу до навчання. У перших темах посібника з української мови для словаків автор пропонує невеликі адаптовані тексти, потім – неадаптовані оригінальні, далі – спеціально створені для повної ілюстрації навчального матеріалу. Дбаючи про належний розвиток навичок читання, автор підручника прагне виховати в студентів потребу в самостійному читанні та сформувати читацькі інтереси. Особливої уваги заслуговує інформаційно-пізнавальний стиль викладу навчального матеріалу. У підручнику вибудувана система роботи, спрямована на вдосконалення вміння читати і сприймати тексти різних стилів і жанрів із поєднанням різних типів мовлення, а також на вдосконалення вміння читати вголос і мовчки. З такою метою Марія Чижмарова подає тексти пізнавального характеру: визначення особливостей характеру людини за рисами її обличчя [10: 34–35], способи збереження зору [10: 35], анатомічна будова людини [10: 36–37], вплив кольорів на людину [10: 40], етимологія українських назв місяців [10: 70–71], історія юліанського та григоріанського календарів [10: 75], інформація про Александрійський маяк [10: 79], кулінарні рецепти [10: 84–85], способи ефективної організації навчання [10: 111], винайдення сучасної системи навчання та часу для канікул [10: 114], історія створення українського алфавіту [10: 123], історія винайдення парашуту [10: 126–27], історія пральної машини [10: 129–130], про систему електропостачання [10: 130–131], виникнення українських прізвищ [10: 146], особливості давнього українського житла [10: 162], правила гри в міні-футбол [10: 173], історія створення „Книги рекордів Гіннеса” [10: 178], інформація про давньоримських гладіаторів [10: 178–179], традиційна українська кухня [10: 182, 192], історія появи світлофора [10: 209–210], різноманітність релігій [10: 231]. Тематика наведених матеріалів викликає в студентів зацікавлення, роздуми, що становить також і виховну цінність.

На особливе схвалення заслуговує те, що підручник забезпечує розвиток уміння студентів виділяти в тексті незнайомі слова та різними способами з’ясовувати їхнє значення. Зазначимо, що в поточних словничках до тем на сторінках підручника подано 610 лексичних одиниць (слів, термінів та сталих висловів). Тому наступне видання корисно було б збагатити ще й узагальнювальними словацько-українським та українсько-словацьким словниками наприкінці книги, що сприятиме ефективній систематизації вивченого студентами.

Мовні знання формуються через виконання системи мовленнєвих різнорівневих завдань. Для цього передбачено встановлювати понятійні зв’язки між лексичними, граматичними й фонетичними одиницями. Тому особливий інтерес становить подана в підручнику система ситуативних вправ, призначених для розвитку умінь і навичок усного діалогічного спілкування, що є важливою умовою повноцінного опанування мови. Пропонована автором методика ґрунтується на найновіших здобутках мовознавчої, педагогічної, методичної та психологічної наук. Вона забезпечує додержання принципів особистісно зорієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів. Попри достатній рівень складності підручник відзначається доступністю через розподіл матеріалу на блоки відповідно до дидактичної мети. З метою інтенсифікації навчання автор використовує текстово-ігрові та текстово-діяльнісні опори – цікаві вислови, віршові уривки, зокрема українські народні прислів’я та приказки [10: 62, 73, 96], крилаті вислови відомих людей [10:

62]. Широко використано в підручнику різні види унаочнення як конкретного (текстово-ілюстративного), так і абстрактного (таблиці) характеру.

Метою підручника „Української мови для словаків" є формування української мовленнєвої діяльності словацьких студентів з урахуванням таких змістових ліній, які є базовими при створенні підручників з української мови як іноземної, – українознавчої, комунікативної, лінгвістичної та діяльнісної. В його основі закладено опис фонетичної, лексичної та граматичної системи української мови з урахуванням рідної (словацької) мови студентів; передбачено комунікативний мінімум, зорієнтований на вікові особливості та інтереси студентської молоді, а також лінгвокраїнознавчий мінімум, необхідний для спілкування словаків українською мовою на побутові, соціально-культурні теми.

Підручник Марії Чижмарової як основний засіб навчання має провідну роль у формуванні комунікативно-мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної компетенції студентів філософського факультету Пряшівського університету, які вивчають українську мову. Тому він виконує такі функції:

- **навчальну** (реалізована формуванням стійкої мотивації вивчення української мови; наявністю оптимального обсягу навчального матеріалу; забезпеченням засвоєння знань про мову як засіб спілкування та пізнання, вираження думок і почуттів людини; а також формуванням навчально-мовних, нормативно-стилістичних, правописних (орфографічних та пунктуаційних) умінь і навичок; формуванням загально-навчальних умінь, оволодіння стратегіями, що визначають мовленнєву поведінку людини);

- **інформаційну** (наявне значне наповнення цікавим матеріалом про Україну; передбачено засвоєння культурних і духовних цінностей українського та словацького народів, норм, які регулюють відносини між поколіннями, націями та сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості);

- **розвивальну** (поданий у книзі дидактичний матеріал має на меті розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності студентів; розвиток навичок аналізу, критичності мислення, взаємодії, комунікації; саморозвиток завдяки активізації мисленнєвої діяльності та діалогічній взаємодії з підручником);

- **контрольну** (містить систему запитань та вправ, спрямованих на постійний контроль за рівнем знань студентів).

Навчання за підручником Марії Чижмарової „Ukrajinský jazyk pre slovákov. Українська мова для словаків" сприятиме ґрунтовному опануванню студентами української мови як іноземної та підвищенню їхньої культури мовлення. Він повністю відповідає сучасним вимогам до підручників нового покоління та реалізує Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

1. Белей Олег. Розмовляєте українською? : підручник української мови. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2010. – 188 s.
2. Вінницька В. М. Українська мова як іноземна (початковий курс) / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Підготовчий факультет. / В. М. Вінницька, Л. С. Головяшина, Н. П. Плющ. – Київ : ВПЦ „Київський університет", 2002. – 379 с.
3. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – Київ : Знання України, 2005. – 324 с.
4. Кудіна Т. Українська мова як іноземна (початковий курс) : підручник. / Т. Кудіна. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. – 334 с.

5. Макарова Г. Розмовляймо українською. Вступний курс : навчальний посібник / Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк. – Київ : Фірма „ІНКОС”, 2010. – 126 с.
6. Практический курс украинского языка : учебник / М. Я. Плющ и др. — Москва : ИПК МГЛУ „Рема”, 2009. — 428 с.
7. Стоюнин В. Я. Беседы И. И. Срезневского о русском языке / В. Я. Стоюнин // Хрестоматия по методике русского языка. – Москва, 1982. — С. 51.
8. Терлак З. Украинский язик для начинающих / З. Терлак, О. Сербенська. – Львив : Свит, 2000. – 264 с.
9. Bahmut Irina, Stefuca Viktória. Lépcsőfok I. Ukrán nyelvkönyv kezdők részére (szlavisztikai hallgatóknak). Сходинка І. Українська мова для початківців : підручник для студентів-славістів. – Szeged : Auctores, 2010. – 252 s.
10. Čižmápová Mária. Ukrajinský jazyk pre slovákov. Українська мова для словаків. – Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej university v Prešove, 2011. – 282 s.
11. Kawecka Mirosława, Huk Irena. Вивчаємо українську мову : Podręcznik do nauki języka ukraińskiego. – Lublin : Wydawnictwo KUL, 2003. – 228 s.
12. Olena Bekh and James Dingley. Ukrainian a complete course for beginners. – Berkchire : Cox & Wyman Limited, 1997. – 299 p.
13. Śpiwak Jan. Podręcznik języka ukraińskiego. –Warzawa : Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 2010. – 508 s.
14. Ukraiński. Kurs podstawowy. – Warzawa : Wydawnictwo Edgard, 2009. — 96 s.

A NEW TEXTBOOK „UKRAJINSKÝ JAZYK PRE SLOVÁKOV УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ СЛОВАКІВ”

Sofia Sokolova

The article reviews the new textbook of Ukrainian for Slovak readers, which takes into account modern requirements of teaching a foreign language.

Key words: Ukrainian as a foreign language, composition of textbooks, teaching method, speaking, intensification of the teaching process, communicative skills

НОВЫЙ УЧЕБНИК „UKRAJINSKÝ JAZYK PRE SLOVÁKOV УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ СЛОВАКІВ”

София Соколова

Прорецензирован новый учебник украинского языка как иностранного для словацкой аудитории с точки зрения современных требований к преподаванию иностранного языка.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, создание учебников, методика обучения, речевая деятельность, интенсификация учебного процесса, коммуникативность.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

VII. ХРОНІКА

ФОРУМ УКРАЇНІСТІВ У ПОЗНАНІ

Тетяна Космеда

Познанський університет імені Адама Міцкевича,
Інститут російської філології,
Заклад україністики
ел.пошта: tkosmeda@gmail.com

4–5 листопада 2011 року в Познанському університеті імені Адама Міцкевича відбувся форум україністів – Перший науковий семінар, присвячений 20-річчю україністики.

У роботі семінару взяли участь понад 30 учених з України (Київ, Луцьк, Львів, Дрогобич) і Польщі (Краків, Вроцлав, Люблін, Щецин і Познань).

Відкрив науковий семінар заступник декана факультету неофілогії Познанського університету, який привітав учасників і побажав плідної роботи.

З вітальним словом виступив директор Інституту російської філології професор А. Сітарський, що стисло розповів про найближчі перспективи україністики в Познанському університеті.

Керівник кафедри україністики професор Т. Космеда репрезентувала кафедру україністики, ознайомила з науковими досягненнями членів кафедри та їхніми навчальними обов'язками, вказала, що докладна інформація про досягнення кафедри україністики, її історію, види діяльності міститься в книзі „Кафедра україністики: перспективи, сьогодення, минуле (до 20-річчя заснування)". Це наукове видання здійснено за редакцією професорів А. Сітарського і Т. Космеди, його авторами-укладачами стали співробітники факультету А. Сітарський, Т. Космеда, М. Четирба, А. Хранюк, Р. Купідура, Л. Малєцький та деякі випускники, зокрема Д. Поваловська, Ф. Качмарек. Названу брошуру отримав у подарунок кожний учасник семінару.

Пленарне засідання проходило під керівництвом професора Т. Космеди. Лінгвістичні доповіді виголосили О. Таран (Харків), В. Сліпецька (Дрогобич) і Т. Космеда (Познань–Дрогобич). У цих наукових розвідках йшлося про мовлення українців, що актуалізує давнє минуле, зафіксоване у міфах, і сьогодення, відображене в жаргонній лексиці (О. Таран), вербалізацію негативних емоцій, репрезентовану в давніх мовленнєвих жанрах прокляття (В. Сліпецька), а також про сучасну риторику українців, яка виявляється через порушення мовної норми з метою посилення експресії, створення комічного ефекту за допомогою моделювання мовної гри: мова йшла про конкретні механізми породження мовної гри, заснованої на українсько-російському і російсько-українському білінгвізмі (Т. Космеда). Доповідачі проектували мовленнєвий матеріал не лише на факти української мови, але й порівнювали його із фактами польської, російської, англійської мов, що значно посилило вагомість цих наукових студій.

З доповідями, що репрезентували літературознавчу науку, виступили професор Галина Корбіч (Познань), Марія Кавецька (Люблін) і Василь Саган (Харків). Вишуканою академічністю вирізнялася доповідь Галини Корбіч, предметом

© Тетяна Космеда, 2012

якої стали українсько-польські взаємини, віддзеркалені в українському літературно-критичному дискурсі кінця XIX – початку XX ст., і досліджені крізь призму імагології. Українську барокову прозу в контексті європейської літератури докладно розглянула М. Кавецька. Надзвичайно емоційно й експресивно виголосив ретроспективну доповідь про поширеність польського поетично-пісенного слова в Харкові В. Саган. Учений вдало ілюстрував наукові висновки поетичними текстами, які декламував з великою майстерністю, що яскраво засвідчило зацікавленість українців польською культурою.

Усі доповіді, виголошені на Пленарному засіданні, викликали низку запитань і жваве обговорення.

Приємною подією наукового семінару було те, що його відвідав Посол України у Польській Республіці Маркіян Мальський, який побажав усім успіхів, наголосив на тому, що україністика у Познанському університеті імені Адама Міцкевича має гарні традиції і є однією із найсильніших у Польщі.

Не менш активним було обговорення доповідей на секційних засіданнях. Працювало чотири секції: **„Викладання української мови як іноземної: актуальні проблеми”** (Олександра Антонів – Львів; Оксана Баранівська – Краків; Анна Хранюк – Познань; Ніна Станкевич – Львів); **„Українська граматика: проблеми і перспектива”** (Пшемислав Юзвікевич – Вроцлав; Поліна Ткач – Харків; Оксана Халіман – Харків); **„Лінгвокультурологія і міжкультурна комунікація”** (Юлія Лебеденко, Яна Василенко – Харків; Лукаш Малєцький – Познань; Марія Четирба – Познань; Ірина Левчук – Луцьк; Тетяна Осіпова – Харків; Гелена Сойка-Мажталерж – Вроцлав; Оксана Ерделі – Познань; Ірина Капанайка – Дрогобич; Богдана Юськів – Львів). У секції **„Українська культура і література в контексті сучасної Європи”** виступили Марта Абазурова (Познань), Сільвія Войтович (Вроцлав), Рішард Купідура (Познань), Юлія Купідура (Люблін), Анна Горнятко-Шуміловіч (Щецин), Марта Мельник (Львів), Альберт Новацький (Люблін).

Учасники семінару обговорювали окремі аспекти викладання української мови як іноземної, ділилися власним досвідом, торкалися проблемних питань, що стосуються культурологічної складової навчального процесу (О. Антонів, А. Хранюк), розвитку у студентів креативності (Н. Станкевич), ролі перекладу (О. Баранівська).

Граматисти зосередили увагу на вияві категорії оцінки у формах українського відмінка (О. Халіман) і синтаксичних конструкціях із значенням преференційності. Комп’ютерну термінологію української мови охарактеризував П. Юзвікевіч, виокремивши складні питання її кодифікації.

Найбільш активно обговорювали проблеми, пов’язані з дослідженням конкретних концептів: *дім* (Ю. Лебеденко, Я. Василенко), *страх* (Л. Малєцький), *жінка* (М. Четирба), комунікативної лінгвістики – вербальної (І. Левчук, О. Ерделі) і невербальної (Т. Осіпова); крім того, аналізували публіцистичний дискурс (Г. Сойка-Мажталерж, І. Капанайко) і українську паремійну картину світу (Б. Юськів, М. Четирба, Т. Осіпова).

Об’єктом досліджень, пов’язаних з аналізом окремих аспектів діяльності українських творчих особистостей, діячів культури, релігії, історії, літератури, стали М. Коцюбинський і В. Винниченко (Р. Купідура), А. Шептицький (С. Войтович), Р. Купчинський (М. Мельник). Сміливі спроби окреслення „обличчя” української літератури загалом зробили А. Новацький та А. Горятко-Шуміловіч; про роль жінки в історії Східної Галичини в 1889–1939 рр. доповідала Ю. Купідура; важливу роль

метричних книг для наукових досліджень із ономастики охарактеризувала молодий науковець М. Абазарова.

Отже, заслухано 29 доповідей, які було підготовлено на належному науковому рівні. Вони відображали актуальні питання україністики, зіставного мовознавства і літературознавства, історії літератури, літературної критики, прагмалінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології, міжкультурної комунікації, риторики, української граматики, методики викладання української мови як іноземної. Усі доповіді рекомендовано до друку в спеціальному збірнику наукових праць, що буде виданий 2012 року. Учасники семінару відзначили високий рівень проведення і подякували керівництву закладу та організаторам.

Було прийнято ухвалу, в якій висловлено побажання проводити науковий україністичний семінар у Познанському університеті імені Адама Міцкевича регулярно раз на два роки. Запропоновано кілька ідей щодо проблематики Другого наукового семінару, зокрема висловлено слушну думку, що 2013 рік буде особливим, оскільки відзначатиметься 100-річчя від дня народження М. Коцюбинського і у зв'язку із цим доречно було б наступний науковий семінар присвятити цій знаменній даті. Крім того, учасники семінару вважали за доцільне в межах семінару провести Круглий стіл, присвячений обговоренню концепції нового підручника з української мови як іноземної.

Господарі запропонували учасникам семінару культурну програму, товариську зустріч, де в затишній атмосфері продовжили жваву дискусію; гості отримали задоволення й від екскурсії визначними місцями міста Познані.

Стаття надійшла до редколегії 09.03.2012
Прийнята до друку 02.04.2012

Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 266–267

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2012. No 7. P. 266–267

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗА КОРДОНОМ

Олександра Антонів

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com

Вивчення теоретичних підвалин навчання мови як іноземної – складний і досить трудомісткий процес. Він виглядатиме неповним, позбавленим яскравості, якщо не дати студентам можливості спробувати застосувати свої знання на практиці.

Саме цю мету – тісний зв'язок теорії і практики – намагаються втілити на кафедрі українського прикладного мовознавства, коли готують спеціалістів-україністів, які навчатимуть української мови іноземців. Доброю нагодою для реалізації цих задумів стали навчально-методичні практики українських студентів за кордоном.

З 1 до 14 березня 2012 року група студентів філологічного факультету проходила навчальну практику в Познанському університеті ім. Адама Міцкевича. Такий обмін студентами став можливий внаслідок підписання у 2009 році угоди про співпрацю між двома університетами. Поїздка була реалізована завдяки підтримці декана філологічного факультету Ярослава Гарасима і Студентського уряду ЛНУ ім. І. Франка. Студенти, які навчаються на кафедрі українського прикладного мовознавства і слухають спецкурси з методики викладання української мови як іноземної, мали змогу практично застосувати теоретичні знання з прослуханих дисциплін, навчаючи польських студентів української мови. У навчальній практиці брали участь студенти п'ятого (Іванна Фецко, Марія Сворінь, Марія Чукас, Мар'яна Слота, Христина Сидорів) та третього (Лариса Шмакова, Оксана Свистун, Уляна Шевченко, Андрій Олійник) курсів. Керували практикою асистент кафедри українського прикладного мовознавства Олександра Антонів та аспірант кафедри Петро Луньо.

Практика почалася з урочистої зустрічі львівських студентів з директором Інституту проф. Анжеєм Сітарським та завідувачем Закладу україністики проф. Тетяною Космедою, викладачами і студентами кафедри. Директор розповів про популярність української мови серед польської молоді, зростання престижу української мови за кордоном, про плани Познанського університету відкрити вже з наступного року магістратуру з української мови.

Роботу в Познанському університеті студенти-україністи розпочали із пасивної практики: відвідали цікаві заняття досвідчених викладачів-україністів відділу неофілології: доц. Марії Четирби, магістрів Анни Хранюк та Оксани Ерделі. Українські студенти спостерігали за методикою викладання лексики, граматики, перекладу та видів мовленнєвої діяльності, враховували індивідуальні

© Олександра Антонів, 2012

методи і прийоми викладачів, що зможе послужити їм у майбутній професійній діяльності.

Наступним етапом роботи стала активна практика. Студенти-україністи з великим ентузіазмом проводили заняття для своїх колег з першого, другого і третього курсів. Кожне із занять було цікавим по-своєму. Практиканти активно використовували самостійно дібрані аудіозаписи, відеоролики, кольорові ілюстрації, за допомогою яких вдосконалювали вміння польських студентів читати та аналізувати тексти, писати та говорити українською мовою, а також поглиблювали знання з граматики. Тематика уроків відповідала навчальним планам Закладу україністики Познанського університету (для першого курсу – „Прогулянка містом", „Мій дім", „Йдемо в гості", для другого – „Народна пісня", „Доля на рушнику", „Народна іграшка", „Кобзарство", „Народна творчість", для третього – „Молодіжні субкультури").

Кожне із занять студентів детально аналізували викладачі Закладу україністики, керівники з кафедри українського прикладного мовознавства та самі студенти.

Під час практики львівські студенти взяли участь у святкуванні Шевченківських днів у Познанському університеті. Несподіванкою для самих викладачів стала творча співпраця студентів обох університетів у конкурсі на краще декламування поезій Тараса Шевченка. Польські студенти навчили українських декламувати поезії польською мовою, а українські – працювали над фонетикою та інтонацією польських друзів. Поезія Тараса Шевченка лунала українською і польською мовами у студентських тандемах.

В останній день практики відбулася зустріч, на якій підсумовували досвід проведення навчально-методичної практики.

Можна з усією впевненістю сказати, що такі практики збагачують студентів країнознавчою інформацією, сприяють їхній інкультурації, виробляють навички міжкультурної комунікації, а основне – дають можливість рости професійно, використовуючи здобутий досвід за фахом в аудиторії студентів-іноземців.

Стаття надійшла до редколегії 1.04.2012
Прийнята до друку 2.04.2012

ЗМІСТ

І. УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ : ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ

Світлана Романюк. Варшавська україністика: камо грядеши? 3
Аніко Берегсасі, Степан Черничко. Викладати як іноземну?
Проблеми викладання української мови в школах з угорською мовою навчання.....11

ІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕНЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇМОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Кочан. Становлення і розвиток методики викладання
української мови як іноземної 17
Надія Бабич. Правильність писемного мовлення в умовах комп'ютерного буму.....25
Алла Чистякова. Про навчання іноземних учнів мови у ВНЗ України 34
Олеся Палінська. Особистість викладача й ефективність занять
з української мови як іноземної.....42
Надія Гимер. Методи та способи організації навчального курсу
української мови як іноземної у вищому юридичному навчальному закладі 49
Ніна Станкевич. Навчання практичного письма
в курсі української мови як іноземної.....56
Ана Дуганджич і Дарія Павлешен. Елементи гри на уроках
української мови в початкових класах.....64
Світлана Дерба. Вивчення української мови як іноземної
на основі аудіовізуального методу.....71
Ірина Юзвяк. Мультфільми на уроках з української мови як іноземної.....76

ІІІ. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ І ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Петро Луньо. Фонетичний матеріал української мови
у підручниках для іноземців.....84
Ірина Процик. Вивчення релігійної лексики
на заняттях з української мови як чужої.....93
Галина Тимошик Лексика бджільництва у лінгводидактичному аспекті
(на матеріалі номена „мед”).....101
Сергій Яремчук. Вивчення латинізмів на заняттях з української мови як іноземної....119
Галина Бойко. Емоційно забарвлена лексика в малій прозі Івана Франка
на заняттях з української мови як іноземної.....125
Зоряна Василько, Іванна Фітак. Назви міжнародних організацій
в курсі української мови як іноземної.....132
Оксана Туркевич. Терміносистема методики викладання української мови
як іноземної: аналіз синонімних відношень.....143
Руслана Жангазінова. Деякі аспекти вивчення української мовознавчої
термінології в чужомовній аудиторії.....148

IV. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННІ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Мацюк. Лінгводидактичні особливості вивчення прислівника в курсі української мови як іноземної.....158
Анна Середницька. Ідеографічний аспект представлення лексико-семантичного поля дієслів переміщення в курсі вивчення української мови як іноземної.....167
Надія Дзеньдзюра. Словотвірні гнізда в курсі української мови як іноземної.....174
Наталія Цісар. Читабельність текстів у курсі української мови як іноземної.....181
Ірина М'ягкота. Українська народна (кумулятивна) казка як навчальний матеріал у чужомовній аудиторії.....187
Олег Качала. Текст за спеціальністю – засіб навчання української мови як іноземної у технічному виші.....193
Олександра Антонів, Іванна Фецко. Українська народна казка як ефективний матеріал для навчання говоріння в іншомовній аудиторії.....199
Галина Біловус. Фразеологічні інтертекстеми Т. Шевченка у процесі вивчення української мови як іноземної (на матеріалі перекладів повістей Т. Шевченка).....206

V. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАСТВО ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Дарія Добрусинець.. Найменування свійських птахів: лінгвокраїнознавчий аспект.....213
Наталія Хібеба. Лінгвокраїнознавчий аспект вивчення історичних антропонімів у чужомовній аудиторії.....223
Олександра Антонів, Наталія Фарина. Репрезентативність української літератури в лінгвокраїнознавчому аспекті (на матеріалі історичного роману Ліни Костенко „Маруся Чурай").....232
Дарія Якимович-Чапран. Лінгвокультурні конотації демономена „біс" (на матеріалі української фраземіки та паремій).....242

VI. РЕЦЕНЗІЇ

Мар'ян Скаб, Галина Кузь. Крок до міжкультурного спілкування: українська мова для російськомовних слухачів (роздуми про підручник Г. М. Лісної „Украинский язык для стран СНГ").....250
Софія Соколова. Новий підручник „Ukrajinský jazyk pre slovákov. Українська мова для словаків".....257

VII. ХРОНІКА

Тетяна Космеда. Форум україністів у Познані.....263
Олександра Антонів. Навчально-методична практика студентів Львівського університету за кордоном.....266

CONTENT

I. UKRAINIAN LANGUAGE IN THE WORLD: TEACHING EXPERIENCE

Svitlana Romaniuk. Warsaw Ukrainian studies: Que Vadis?.....3
Anikó Beregszászi, István Csernicskó. Problems of teaching Ukrainian in Transcarpathian schools that have instruction in Hungarian.....11

II. ORGANIZATION AND METHODOLOICAL PROVISION OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Irina Kochan. Formation and development of teaching Ukrainian as a foreign language.....17
Nadiya Babich. Correctness of written speech in the computer boom.....25
Alla Chistyakova. On the issues of teaching foreign students at higher educational establishments of Ukraine.....34
Olesya Palinska. The personality of the teacher and the effectiveness of lessons of Ukrainian as a foreign language.....42
Nadia Gymer. Methods and means of organizing a course for learning Ukrainian as a foreign language in institutes of jurisprudence.....49
Nina Stankevych. Learning practical writing in courses of Ukrainian as a foreign language.....56
Ana Dugandžić, Dariya Pavlešen. Game elements in Ukrainian language classes for children.....64
Svitlana Derba. Studying Ukrainian as a foreign language by using the audiovisual method.....71
Iryna Yuzvyak. Animated cartoons during lessons of Ukrainian as a foreign language.....76

III. METHODOLOGY OF TEACHING PHONETICS AND LEXICA OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Petro Lunyo. Phonetic material of Ukrainian in manuals for foreigners.....84
Iryna Protsyk. Studying religious vocabulary during lessons of Ukrainian as a foreign language.....93
Halyna Tymoshyk. Lexicon of beekeeng in the linguodidactic aspects (on the materials of the words „honey").....101
Serhiy Yaremchuk. Learning Latin words during lectures of Ukrainian as a foreign language.....119
Halyna Boiko. Emotionally charged vocabulary in Franko′s short stories at lessons of Ukrainian as a foreign language.....125
Zoriana Vasylko, Ivanna Fitak. Names of international organizations in the course of Ukrainian as a foreign language.....132
Oksana Turkevych. Synonymy in terminology of methods of teaching Ukrainian as a foreign language.....143
Ruslana Zhanhazinova. Some aspects of studying linguistic terminology of Ukrainian language in a foreign audience.....148

IV. METHODOLOGY OF TEACHING GRAMMAR OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. THE ROLE OF WRITTEN TEXT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Zoryana Matsiuk. Linguo-didactic features of studying adverbs in courses of Ukrainian as a foreign language.....158
Anna Serednytska. The ideographic classification of Ukrainian verbs in studying Ukrainian as a foreign language.....167
Nadiya Dzendzyura. Word building nests in the process of learning Ukrainian as a foreign language.....174
Nataliya Tsisar. The readability of texts in a course of Ukrainianas as a foreign language.....181
Iryna Myahkota. The Ukrainian folk (cumulative) tale as teaching material for foreign audience.....187
Oleg Kaczala. The specialty text – a means of teaching Ukrainian as foreign language in a technical high school.....193
Oleksandra Antoniv, Ivanna Fetsko. Ukrainian fairy tale as an effective material for teaching speaking in foreign audience.....199
Halyna Bilovus. Tares Shevchenko's phraseological intertextual units in the process of studying Ukrainian as a foreign language (as based on translations of Taras Shevchenko's stories).....206

V. LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES AND PROBLEMS OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION IN UKAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES

Daria Dobrusynets. Names of poultry: linguistic - country studies' aspect.....213
Nataliya Hibeba. Linquistic and country studies view on study historical anthroponyms in foreign audience.....223
Olexandra Antoniv, Nataliya Faryna. Representativeness of Ukrainian literature in linguistik and country studies aspect (on the materials of historical novel of Lyna Kostenko „Marusya Churay").....232
Daria Yakymovych-Chapran. Linguisic and cultural connotations of the demonomen "*біс"* (based on Ukrainian idioms, proverbs and sayings).....242

VI. REVIEWS

Maryan Skab, Halyna Kuz'. A step towards intercultural communication : the Ukrainian language for Russian–speaking students (reflections on the textbook "Ukrainian for cis members" by Halyna Lisna).....250
Sofia Sokolova. A new textbook „Ukrajinský jazyk pre slovákov".....257

VII. CHRONICLE

Tetyana Kosmeda. Forum of Ukrainians in Poznan.....263
Олександра Антонів. Educational practice of Lviv University students abroad.....266