

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Львівська політехніка»
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Підкомітет з питань регіонального та транскордонного співробітництва між Україною та
країнами ЄС Комітету Верховної Ради України
з питань європейської інтеграції
Кафедра польської мови як іноземної Ягеллонського університету
Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада Світового Конгресу Українців
Наукове Товариство ім. Шевченка (Нью-Йорк)

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
IV Міжнародної
науково-практичної конференції

9 – 10 листопада 2016 року, Львів

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

ББК 373

У 27

Редакційна колегія:

Винницька-Юсипович О. А. (д-р), Канада
Ключковська І. М. (к. педаг. н., доц.), Україна
Козловська І. М. (д. педаг. н., проф.), Україна
Кочан І. М. (д. філол. н., проф.), Україна
Мукан Н. В. (д. педаг. н., проф.) Україна
Пономарева О. (к. філол. н., доц.), Італія

У 27 Українська мова у світі : Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2016 р. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. – 335 с.

ISBN

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників IV Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі», яка відбулася 9-10 листопада 2016 р. Об'єктом наукового обговорення стали питання методики викладання української мови як іноземної, організації навчального процесу в українознавчих осередках у світі, використання новітніх технологій у навчальному процесі. Збірник призначений для широкого кола науковців, студентів, аспірантів, викладачів української мови як іноземної.

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

ББК 373

Відповідальний за випуск: Галина Темник

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Відповідальність за зміст та орфографію матеріалів несуть автори. Точки зору авторів публікацій можуть не збігатися з точкою зору редколегії збірника.

© Національний університет
«Львівська політехніка», 2016

ЗМІСТ

Ліля Гриневич	
ВІТАЛЬНЕ СЛОВО МІНІСТРА ОСВІТИ УКРАЇНИ	8
Владика Йосиф Мілян	
ВИСТУП З ВІТАЛЬНИМ СЛОВОМ.....	9
Юрій Бобало	
ВИСТУП З ВІТАЛЬНИМ СЛОВОМ	12
Оксана А. Винницька-Юсипович	
МОВНІ ТА ОСВІТНІ ПОТРЕБИ МОЛОДИХ УКРАЇНЦІВ З ПОДВІЙНИМ ГРОМАДЯНСТВОМ – ВИКЛИКИ 21-ОГО СТОЛІТТЯ	13
Владислав Мьодунка	
ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ У НАВЧАННІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	21
Олена Пономарева	
НОВА УКРАЇНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ ТА ПРОЦЕСИ ДЕКОЛОНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВ	27
Марта Єнкала	
УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ «МЕНШ ПОШИРЕНИХ МОВ» В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	37
Антоніна Аністратенко	
ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ	44
Beata Baran	
TEACHING LEGAL UKRAINIAN LANGUAGE IN POLAND IN THE LIGHT OF ACADEMIC AND BUSINESS NEEDS	50
Галина Бойко	
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ДІТЕЙ ВІКОМ 6-8 РОКІВ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	56
Вікторія Винник	
ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	64
Ольга Волосова	
ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОНДОНСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ПРЕЧИСТОЇ ДІВИ МАРІЇ	69
Інна Григорович	
УКРАЇНСЬКА МОВА В ДІАСПОРІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	77
Інна Заваруєва	
ІНТЕРАКТИВНИЙ СЛОВНИК ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	84

Анжеліка Заячківська	
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ	89
Ірина Збир	
УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА. РІВЕНЬ В1–В2	93
Світлана Івлєва	
АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ ТА АУДІОЛІНГВАЛЬНИЙ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	95
Райна Камберова	
20 РОКІВ УКРАЇНІСТИКИ В СОФІЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ СВЯТОГО КЛИМЕНТА ОХРИДСЬКОГО	100
Ірина Кметь	
МОВНА СПЕЦИФІКА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	104
Юлія Косенко	
РОЗШИРЕННЯ МЕЖ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	111
Тетяна Космеда, Олена Гоменюк, Тетяна Осіпова	
УКРАЇНСЬКА ФРАЗЕОЛОГІЯ В ПОЛЬСЬКІЙ АУДИТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ	117
Зоряна Куньч, Мар'яна Куньч	
ДЕРЖАВНА МОВА В УКРАЇНІ: СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ	128
Олеся Лазаренко	
«ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ НІМЦІВ ЯРОСЛАВА БОГДАНА РУДНИЦЬКОГО: МОВНІ І КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ	135
Павло Левчук	
УКРАЇНСЬКА МОВА У ЖИТТІ ПОЛЬСЬКИХ СТУДЕНТІВ З УКРАЇНИ	143
Вікторія Лисогора, Оксана Дудник	
ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВЕБ-КВЕСТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	150
Тетяна Лозан	
ПРОБЛЕМИ БІЛІНГВІЗМУ ТА ПОЛІЛІНГВІЗМУ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	152
Володимир Марковський	
ПРО ПЕРСПЕКТИВИ ОНОВЛЕННЯ МОВНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ	160
Наталія Мартинишин	
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКИХ СУБОТНІХ ТА НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ ЗА КОРДОНОМ: ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ	167

Лариса Мафтин, Володимир Ткач	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СИСТЕМІ УКРАЇНОЗНАВСТВА.....	170
Олена Медведєва	
ШЛЯХИ МОВНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	178
Олена Мицько	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ...	185
Вікторія Мущинська	
СТРУКТУРА Й ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА «ПРОГУЛЯНКИ ПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГУ» (ДЛЯ ТИХ, ХТО ВИВЧАЄ УКРАЇНСЬКУ МОВУ ЯК ІНОЗЕМНУ)	191
Анна Огойко	
ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНТЕРНЕТІ: СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУ- МЕНТИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ	196
Олеся Палінська	
НА ПЕРЕХРЕСТІ КУЛЬТУР: ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ КУЛЬТУРИ В КУРСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ / ДРУГОЇ	201
Людмила Підкуймуха	
ЛЕКСИКА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО ВАРІАНТА ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В МОВЛЕННІ ДІАСПОРАН КАНАДИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КНИГИ «НЕЗВИЧАЙНІ ДОЛІ ЗВИЧАЙНИХ ЖІНОК. УСНА ІСТОРІЯ ХХ СТОЛІТТЯ»)	208
Уляна Плавущак-Підзамецька	
21ST CENTURY LEARNING AND COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: DESIGNING OPPORTUNITIES WITH AUTHENTIC ASSESSMENT TO BUILD CAPACIOUS LEARNERS	216
Надія Прокопчук	
ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАННЯ МОВИ («CEFR») ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ МОВНИХ УМІНЬ І НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ	223
Ірина Процик, Ядвіґа Сковрон	
ЮВІЛЕЙ ВРОЦЛАВСЬКОЇ УКРАЇНІСТИКИ: ЗДОБУТКИ ДВОХ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	228
Оксана П'ятковська	
МІГРАЦІЙНА ПОЛІТИКА ЄС У СФЕРІ МОВНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВРЕГУЛЬОВАНИХ ІМІГРАНТІВ	235
Світлана Романюк	
ІННОВАЦІЙНЕ ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ	240

Іван Руснак	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНСЬКОМУ ЗАРУБІЖЖІ	248
Богдан Сиванич	
АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЛІТНІХ ШКОЛАХ	254
Олеся Сидоренко	
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ У ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ	258
Алла Силка	
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНОЮ МООВОЮ	263
Ольга Сікорська, Ольга Шаніна, Олена Уварова	
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ ТА ПІДВИЩЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ У РОСІЙСЬКОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ (ДОСВІД КАФЕДРИ СУСПІЛЬНИХ НАУК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)	269
Галина Темник	
ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ «КРОК ДО УКРАЇНИ» ЯК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС	274
Наталія Токуєва	
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ (ВІДДІЛЕННЯХ) ВНЗ УКРАЇНИ	282
Олександра Федорова	
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОКОМУНІКАНТІВ АУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ	287
Христина Чернописька	
ВИКЛИКИ БЕЗВІЗОВОГО РЕЖИМУ ДЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СІМ'Ї	292
Тетяна Чубань, Тетяна Левченко	
ВИВЧЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПИТАНЬ СКЛАДНОГО СИНТАКСИСУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	295
Ганна Швець	
ПРИЙШОВ, ПОБАЧИВ, ВИВЧИВ: ЕКСКУРСІЇ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	300
Мирослава Шевченко	
ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРАКТИЧНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРОЕКТ УРОКУ	309

Ірина Юзвяк

ЛЕКСИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ТЮРКОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ ТА ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ ДЛЯ ЇЇ ПОДОЛАННЯ	315
---	------------

Сергій Яремчук

ТЕКСТИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ	320
УХВАЛА КОНФЕРЕНЦІЇ	327
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	330



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

пр. Перемоги, 10, м. Київ, 01135, тел. (044) 481-32-21, факс (044) 481-47-96
E-mail: mon@mon.gov.ua, код ЄДРПОУ 38621185

Шановні учасники IV Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі»

Щиро вітаю Вас на заході, який згуртував усіх зацікавлених у поширенні української мови у світі.

Висловлюю вдячність усім, хто небайдуже ставиться до питань функціонування української мови у світі, зокрема усім Вам, фахівцям у цій галузі, викладачам та науковцям, хто прибув на цю конференцію з України та з-за кордону.

Питання української мови у світі стоїть на порядку денному Міністерства освіти і науки України, яке визначило проблему підтримки і розвитку українського шкільництва за кордоном одним із важливих напрямів своєї діяльності.

Реформування української освіти стосується не лише освітніх закладів України, але й українських освітніх закладів за межами нашої держави.

Актуальним питанням, що стосується функціонування української мови у світі, є сертифікація знань з української мови як іноземної.

Перші кроки Міністерство освіти і науки України уже здійснило, затвердивши План заходів Міністерства освіти і науки щодо підтримки та розвитку українського шкільництва за кордоном на 2016-2020 роки, окремий пункт якого присвячений створенню Стандарту з української мови як іноземної та організації сертифікаційних іспитів.

Ми усвідомлюємо, що це лише початок великого шляху, зокрема для розроблення стратегії розвитку українського шкільництва за кордоном, яке покликане плекати українську ідентичність.

Слова окремої вдячності адресую Міжнародному інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка», який учетверте скликає цей інтелектуальний форум та працює над формуванням навчально-методичного забезпечення з української мови як іноземної, створюючи інноваційний освітній портал, підручники та посібники, якими можуть користуватися не лише вчителі та діти української діаспори, але й усі бажаючі, хто хоче вивчати українську мову.

Сподіваюся, що на конференції будуть напрацьовані пропозиції, які увійдуть до законопроекту «Про освіту» та допоможуть розробити необхідні для українських громад механізми у питаннях розвитку шкільництва.

Ми усі разом стоїмо перед новими викликами, на які зобов'язані дати відповіді, аби зберегти і зміцнювати українську ідентичність. Лише разом Українська держава та українські громади за кордоном зможуть достойно вирішити поставлені перед нами питання.

З повагою,

Міністр освіти і науки Украї-

Лілія ГРИНЕВИЧ

Вітальне слово Владики Йосифа Міляна

Вельмишановні Пані і Панове, організатори та учасники конференції!

Слава Ісусу Христу!

Вступ

«І сказав Бог...» (Бут. 1). – такими словами розпочинається біблійний опис кожного дня творіння, чим підкреслюється, що усе суще починається зі слова. Зі слова починається творіння світу, зі слова починаються міжлюдські відносини, зі слова починається сім'я, зі слова починається дружба, зі слова починається нація, але зі слова також починається й конфлікт, війна, розбрат. На перших сторінках Біблії описано, що Бог творить світ словом, словом Він благословляє людину, словом її наставляє на шляху до її щастя; але й диявол спокушав людину словом.

Євангелист Іван розпочав написання свого Євангелія промовистою фразою: «На початку було Слово...» (Ів. 1.1). Роздумуючи над сутністю релігії та містичного зв'язку людини і Бога, очевидним видається факт: все, що ми знаємо про Бога – це Його слово. Першим джерелом наших знань про Бога є сотворений світ, тобто матеріалізація творчого Божого слова. Плодом спілкування Бога і людини є Біблія, тобто записане Боже слово. І врешті, найвище і абсолютне одкровення Бога людству відбулося в особі Господа Ісуса, якого Євангелист Іван та традиція Церкви називають Божим Словом (Логосом).

I. Цивілізація – реалізація слова

Вся історія людства – це реалізація промовленого чи написаного слова. На яку б царину життя ми не поглянули, в глибині кожного соціально-історичного феномену лежить слово.

Візьмим, наприклад, економіку. В основі всіх сучасних економічних процесів лежать трактати Адама Сміта (1776) та Томаса Кейнсі (1931). Чи соціально-політичні концепції, як демократичні, так і тоталітарні: комунізм чи фашизм – всі вони формувались у кабінетах Карла Маркса і Фрідріха Енгельса, аж поки не стали запроваджуватись у життя.

З цих прикладів бачимо, що мова є визначальним фактором наукового пізнання, світоглядних уявлень, соціально-політичних ідеологій тощо. Втім, найяскравіше творча роль мови виражається у формуванні нації та держави. На основі історичного досвіду людства ми можемо стверджувати: яка мова, така й держава. Приклад сучасної Європи чітко показує, що стабільною державністю є тільки тоді, коли вона ґрунтується на мовному принципі. Європа знала чимало багатомовних імперій: Австро-Угорщина, Німецька імперія, Річ Посполита, імперія французів епохи Наполеона I Бонапарта, Радянський Союз, Югославія, Чехословаччина та інші. Всі вони розпалися. Сьогодні в Європі майже не залишилося країн, які би об'єднували носіїв різних мов. А ті, в яких співіснують різні мови, вимушені інвестувати колосальні зусилля у збереження власної територіальної цілісності. Прикладом цього є Бельгія й Іспанія, а особливо Україна, якій доводиться платити кров'ю за збереження цілісності в умовах двомовності.

З іншого боку, єдність мови є наймогутнішим чинником формування країни. Пригадаймо, принаймні, Італію: у 1861 році король Віктор-Еммануїл II Савойської

династії зумів об'єднати Італію тільки тому, що всі мешканці Апеннінського півострова від Венеції до Сицилії і від Сардинії до Таранто розмовляють італійською. Через десятиліття після об'єднання Італії, тобто у 1871 році, в Німеччині старання Отто фон Бісмарка призвели до об'єднання країни, яка століттями була розділена на десятки князівств, графств і маркграфств. Це стало можливим тому, що всі німці розмовляють німецькою. В рік об'єднання Італії, тобто у 1861 році, розпочалась Громадянська війна у США, результатом якої стало об'єднання країни у 1865 році. І знову основою об'єднання стала спільна для американців англійська мова. Натомість сусідня Канада, хоч і зуміла на півтора століття законсервувати мовну проблему, не оминула труднощів співжиття в межах однієї країни англомовного Онтаріо і франкомовного Квебеку. Приклад України тут також дуже промовистий: українці впродовж століть жили в різних країнах, розділених спершу Дніпром, а згодом Збручем, проте вони обабіч демаркаційних рік завжди пам'ятали, що належать до одного народу, бо говорили однією мовою. Врешті Україна об'єдналась. В цьому контексті Митрополит Андрей Шептицький у відомому творі «Як будувати рідну хату» наголошував: «Всі, що по-українськи говорять або, що вважають українську мову за рідну, будуть складати український народ».

II. Мова любові

Спільна мова – це основна передумова взаєморозуміння. Однак ми неодноразово стаємо свідками ситуації, коли люди, спілкуючись однією мовою, не розуміють одні одних. В такому випадку йдеться не тільки про співвідношення герменевтичних кіл, а передовсім про відмінність духовних світів двох людей. Близькі люди здатні розуміти одне одного без слів, але не без мови. Якщо між двома людьми існує сильний зв'язок любові, вони відчують одне одного, співпереживають і проникають у духовний світ іншої людини. Мовлення без слів – це мова духа, яка уможливорюється виключно любов'ю. В Євангелії зустрічаються численні розповіді про те, що Христос знав про проблеми і потреби людей, нічого не запитуючи їх. Схожі випадки описані в житіях багатьох святих. Такі ситуації не повинні викликати подиву, адже ж серце, яке палає любов'ю, і справді спроможне проникати у внутрішній світ іншої людини, як батьки розуміють дітей без слів.

Христос проповідував Царство Боже, яке абсолютно відмінне від будь-яких відомих нам політичних утворень. Воно ґрунтується не на силі та страху, а на любові. Господь прагне, щоби міжлюдські відносини ґрунтувались на любові. Якщо ми зуміємо досягти ідеальної мови, тобто мови, яка акустичними і графічними засобами виражатиме щирі прагнення серця, а серце сповнюватиметься любов'ю, тоді наш світ преобразиться. Мова серця зробить сім'ї щасливими, нації благородними, держави міцними. Українці, які зуміли зберегти рідну мову впродовж багатьох поколінь перебування в діаспорі, зробили це тому, що люблять рідний край, народ і культуру. Сьогодні нагальна потреба забезпечення національної безпеки України тісно пов'язана з популяризацією української мови. Жодними силовими засобами чи матеріальними стимулами неможливо змусити людей спілкуватися і думати українською мовою. Цього можна досягти виключно засобами плекання мови серця, любові до Батьківщини і прабатьківських традицій.

Висновки

Шановні учасники конференції! Усіх нас зібрала в цьому академічному просторі любов до рідної мови, однак не тільки для того, щоби засвідчити важливість для нас рідної мови, а й для того, щоби об'єднати свої зусилля для популяризації української мови і культури. Для мене надзвичайно важливо перебувати в цьому інтелектуальному товаристві, оскільки саме від Ваших зусиль і старань залежить завтрашня доля української мови, культури і державності. У Ваших серцях палає щира любов до рідної мови. Молю Бога, щоби результатом цієї конференції стало знайдення добрих і якісних шляхів поширення мови серця в усьому українському народі. Заохочую Вас до багатогранного вивчення феномену мови, враховуючи її невербальний рівень.

Нехай Все милостивий Господь допоможе нам, українцям, зберегти той Його безцінний дар, який робить нас українцями, і передати його наступним поколінням, як і наші попередники зберегли його для нас!

Виступ ректора Юрія Бобала

Шановні учасники та організатори IV Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі»!

Сердечно вітаю вас в одному з найдавніших технічних університетів України та Східної Європи, який рівно через місяць відзначатиме своє 200-ліття!

Незважаючи на те, що наш вищий навчальний заклад має технічне спрямування, Львівська політехніка була і залишається своєрідним центром культурно-освітнього, мистецького життя, наш університет безперервно зберігає та плекає духовність, творить національну науку та культуру.

Проведення міжнародних конференцій, присвячених мовним питанням, вже стало традицією нашого університету. Вже вчетверте Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» до Дня української писемності та мови проводить конференцію «Українська мова у світі», яка збирає мовознавців і освітян з усієї земної кулі для обговорення актуальних проблем, що стосуються української мови як іноземної та її викладання не тільки в Україні, а й за кордоном.

У питаннях стратегії підтримки української мови у світовому просторі Україна сьогодні стоїть перед новими викликами. Гострою є проблема поширення української мови як іноземної, що зумовлена не лише входженням нашої держави до міжнародної спільноти, але й асиміляційними процесами в діаспорному середовищі. Щороку зростає число іноземців, які прагнуть більше дізнатися про Україну, її історію, культуру, традиції. Ми можемо також констатувати збільшення ареалу функціонування української мови у світі, що поширюється головним чином через українську діаспору та завдяки створенню українознавчих освітніх осередків.

Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» у рамках проекту «Відкриймо для України українську діаспору» регулярно презентує діяльність українських товариств діаспори, які зберігають і плекають рідну мову в обставинах, які є не завжди легкими і сприятливими. Завдяки своєму проєктові «Крок до України» МІОК успішно вирішує комплекс питань, пов'язаних із розробкою та затвердженням Державного стандарту сертифікації знань з української мови як іноземної, розробкою навчально-методичного забезпечення, створення підручників, освітнього інтерактивного порталу тощо.

Користуючись нагодою, дозвольте привітати вас усіх з Днем української мови та писемності, Днем мови, яка єднає всіх, хто хоче пізнавати Україну та гідно представляти нашу державу на світовій арені.

Ще раз щиро вітаю із початком конференції, бажаю творчого натхнення, наукових здобутків, великих успіхів, плідних дискусій, цікавих виступів та обговорень!

МОВНІ ТА ОСВІТНІ ПОТРЕБИ МОЛОДИХ УКРАЇНЦІВ З ПОДВІЙНИМ ГРОМАДЯНСТВОМ – ВИКЛИКИ 21-ОГО СТОЛІТТЯ

Оксана А. Винницька-Юсипович

Сьогодні я хочу:

1. розглянути декотрі реалії 21-го століття;
2. розвіяти певні міфи, які побутують щодо подвійного громадянства;
3. запропонувати для осмислення шляхи можливого розвитку на виклики, які нас чекають.

Двадцять перше століття

На Світовому економічному форумі, який відбувся 20-23 січня 2016 року у Davos, Швейцарія, обговорено так звану Четверту промислову революцію (Fourth Industrial Revolution) [16].

У 18 столітті під час першої промислової революції людина залучила воду й силу пари, щоб механізувати виробництво. У 19-ому столітті під час другої промислової революції залучення електроенергії призвело до масового виробництва. У 20-ому столітті під час третьої промислової революції виробництво стало автоматизоване через використання комп'ютерної електроніки та інформаційних технологій.

Сьогодні, у 21-ому столітті, ми на грані четвертої промислової революції, яка вже розмиває кордони між фізичними, цифровими та біологічними сферами. І хоча ми достеменно не знаємо, які будуть наслідки, ми маємо чітко усвідомити, що не гроші, не природні багатства, не статки, не соціальні статуси... а людський капітал, кожна людина як особистість у спілкуванні та співдії з іншими стане найважливішим ресурсом будь-якої організації, фірми чи держави.

Зверніть увагу, що кожна з попередніх промислових революцій призвела з часом до політичних перетворень та змін у людських відносинах. Ті організації, фірми та політичні структури, які зуміли використати виклики нової епохи перетворилися, інші знайшли свій спочинок у підручниках історії.

І тому, той факт, що ми щось робили чи виконували в певний спосіб вчора, вже сьогодні означає, що завтра ми так робити не зможемо.

Міфи і реалії подвійного громадянства

Щодо подвійного громадянства в Україні у пресі та соціальних мережах час від часу появляються чергові сенсаційні заяви, обурення та тлумачення [2,3,4]. В умовах сучасної війни можливість існування подвійного громадянства викликає в декотрих осіб страх, що ворог прийде на нашу землю визволяти своїх громадян. Будучи свідомою цих болючих побоювань, я хочу сьогодні з Вами поділитися дещо іншими фактами, щодо подвійного громадянства, а саме:

1. міжнародним тлумаченням подвійного громадянства;
2. законодавством України, яке опосередковано вводить в дію подвійне громадянство;

3. нововведеннями, щодо перетину кордонів подвійних громадян.

Подвійне громадянство: міжнародне тлумачення

Подвійне (або множинне) громадянство означає, що особа може бути громадянином двох або більше держав в один і той самий час [15]. Через збільшення різноманітних поїздок, пов'язаних з глобалізацією економіки, відкритістю кордонів та вільним пересуванням людей, подвійне громадянство стає дедалі більш поширеним явищем у світі. Що цікаво, що імміграція (коли людина в'їжджає) та еміграція (коли людина виїжджає) служать рівною вагою в обговоренні подвійного громадянства [14].

Загальноприйнятими є декілька визначених міжнародних норм надання громадянства:

*за народженням – *jus soli* – право землі – коли дитина народжується на території конкретної держави;

*за народженням – *jus sanguinis* – право крові – коли дитина успадковує громадянство своїх батьків;

*громадянство шляхом подання – *naturalization* – коли доросла особа подає заяву з бажанням стати громадянином.

За міжнародною практикою кожна держава має право визначати хто є, чи не є, її громадянином.

Подвійне громадянство: законодавство України

Між громадянами України побутує думка, що подвійне громадянство заборонене законодавством України. Коротко можна відповісти, що це не зовсім так.

Закон України «Про громадянство» «визначає правовий зміст громадянства України, підстави і порядок його набуття...» [1]. Я не буду входити в подробиці Закону, а лише зверну Вашу увагу на «Статтю 6. Підстави набуття громадянства України» де вказано, що «громадянство України набувається за народженням», а в «Статті 7. Набуття громадянства за народженням» роз'яснюється, що «Особа, батьки або один з батьків якої на момент її народження були громадянами України, є громадянином України... Особа, яка має право на набуття громадянства України за народженням, є громадянином України з моменту народження».

Що це означає?

Це означає, що всі діти, в кого мама чи тато на момент їхнього народження були громадянами України, успадковують громадянство своїх батьків. Такі діти вважаються громадянами України незалежно від того, де вони народилися – в Україні чи поза її межами. Рівно ж діти, в яких хтось з батьків на момент їхнього народження є громадянином України, стають громадянами України навіть, якщо за законами держави громадянства другого з батьків, вони також набувають інше громадянство.

Отже, що ми маємо?

Щороку близько 3-4% шлюбів в Україні укладаються між громадянами України та громадянами іноземних держав [9]. Це означає, що за останніх 25 років від того часу, коли встановлено громадянство України, зареєстровано на території України приблизно 250,000 таких шлюбів. Діти, народжені від таких шлюбів, успадковують громадянство і мами, і тата – українське та іноземне. Досвід показує, що в таких сім'ях

народжується від одної до трьох дітей – пересічно двоє. Це означає, що з таких шлюбів (незалежно від того, де сім'я проживатиме й чи шлюб батьків розлетиться) народилося півмільйона дітей.

У мене нема статистики, скільки шлюбів укладено з громадянами України поза її межами. Але нема причини сумніватися, що таких шлюбів є стільки само або може й більше. Це означає, що на сьогоднішній день є щонайменше один мільйон дітей, які є подвійними громадянами України і ще якоїсь держави за принципом *jus sanguinis* (право крові).

Визнаючи право дитини успадкувати громадянство одного з своїх батьків і не заперечуючи проти набуття іншого, Україна визнає, що її громадяни можуть бути подвійними громадянами.

Але виявляється не все так просто. В Конституції України ми читаємо у «Статті 4. В Україні існує єдине громадянство. Підстави набуття і припинення громадянства України визначаються законом». Досвід останніх двох років, а ще більше останнього року дає нам дуже цікаву підказку, що і як відбувається і як держави, в тому числі Україна, починають діяти в реаліях 21-ого століття.

Конкретно, це стосується останніх нововведень щодо перетину міжнародних кордонів.

Подвійне громадянство: Перетин кордону

Єдине громадянство передбачає, що людина проживає в одній і тій самій державі більшу частину свого життя, виховує там своїх дітей, працює, платить податки. Натомість питання, пов'язані з подвійним громадянством в основному цікавлять осіб, які є мобільними, які бажають або мають необхідність регулярно перетинати міжнародні кордони у зв'язку з метою проживання, веденням підприємницької діяльності або підтримкою родинних та дружніх зв'язків.

Важливо відзначити, що останнім часом аналіз політики різних держав показав, що визнання існування подвійного громадянства як в законодавстві, так і в практиці постійно зростає [10]. Тим не менше, протягом останніх місяців у практиці багатьох держав запущені механізми, які визнають лише єдине громадянство у відносинах з цими державами. Сьогодні я зосереджу нашу з Вами увагу на прикладі перетину кордонів Канади й України. Подібні механізми та правила стосуються щораз частіше й інших держав.

У 2014-ому та 2015-ому роках я провела декілька неформальних зустрічей з представниками консульських служб України, під час яких вони підтвердили, що Україна запустила механізм підтвердження громадянства осіб, які його успадкували від одного з батьків. В той самий час, у 2014-ому та 2015-ому роках паспортні та реєстраційні столи України почали вимагати, щоб особи, які є громадянами України за народженням, оформляли своє постійне проживання на території України як громадяни України, а не як постійно проживаючі, що вони робили до того часу.

Ці дієві зміни в тлумаченні Закону України «Про громадянство» означають, що громадяни України у відносинах з Україною мають єдине громадянство, громадянство України. Як мені пояснив один дипломат: «Якщо перед мною сидить людина, яка виклала п'ять своїх паспортів, мене цікавить лише паспорт громадянина України. Всі інші – це його чи її справа». Інший дипломат мені підтвердила, що Україна вже

запустила механізм подачі документів на підтвердження громадянства України дітей, які народжені поза межами України і мають право за народженням на отримання паспорта громадянина України.

Вісім місяців тому, з 4-го березня 2016р. Україна спростила перетинання свого державного контролю в аеропортах України для своїх громадян шляхом передачі паспортних даних під час польоту. Прибувши в аеропорти України, дані громадянина України вже внесені в систему прикордонної перевірки і прикордонники лише повинні звірити фото у паспорті з особою пред'явника [6]. Натомість всі іноземні громадяни проходять прикордонний контроль за такою самою процедурою, що і колись.

Приблизно в тому самому часі в аеропортах Канади запровадили електронну перевірку паспортних даних. Прибувши в аеропорт Канади, громадяни Канади власноручно запускають свої паспорти у спеціальні машини, які звіряють дані. Натомість, всі іноземні громадяни проходять прикордонний контроль в присутності офіцера прикордонної служби Канади.

Починаючи з 15 березня 2016р., Канада почала вимагати, щоб всі іноземні громадяни (за винятком громадян США) оформляли або візу, або електронний дозвіл на подорож (eTA) для в'їзду в Канаду – це включає громадян Німеччини, Польщі, Австралії та інших [13].

З завтрашнього дня, з 10-го листопада 2016р., всі громадяни Канади, навіть ті, які дотепер перетинали канадський кордон, використовуючи паспорт свого другого громадянства, більше не будуть мати можливості це робити й зобов'язані в'їздити на територію Канади, представляючи паспорт громадянина Канади [12].

Спостерігаючи світові тенденції, можна ствердити, що не лише Україна, але навіть держави, які відкрито визнають існування подвійного громадянства, в майбутньому визнаватимуть єдине громадянство у правових відносинах з собою і у процедурах перетину своїх кордонів [7, 8].

Чому держави є зацікавлені у визнанні єдиного громадянства у відношеннях з ними?

Виклики подвійного громадянства

Стурбованість держав у сьогодиншньому світі спричинена захистом безпеки, запобіганню відмивання грошей, несплати податків і низки інших цивільних та кримінальних правопорушень. Але є й інша складова – людина, яка є основним ресурсом 21-ого століття.

За даними Світового Банку, на 2013 рік Україна займає дев'яте місце у світі за кількістю осіб, які виїжджають з своєї країни поза її межі на постійне місце проживання. У 2014 році особами, які є за кордоном, передано в Україну 6,2 мільярда доларів США [17]. Цікаво, що ці гроші дуже часто зароблені батьками подвійних громадян.

За даними Міжнародної організації з міграції (IOM) за 2016-ий рік, незалежно від країни призначення діаспорні організації не відіграють суттєвої ролі в житті переважної більшості довгострокових трудових мігрантів. Тільки один з десяти трудових мігрантів вихідців з України мають будь-який зв'язок з організованою українською діаспорою і лише 41% з них є зареєстрованими членами діаспорних

організацій. Себто, менше ніж 5% себе бачать діаспорою [11]. І це не дивно – вони не діаспора, вони громадяни України, які проживають за кордоном.

Так що сьогодні ми маємо від одного до двох мільйонів громадян України, які не тільки, що не обмежені в часі й просторі через Четверту промислову революцію, але ще й мають можливість фізично перебувати на території двох держав на правах громадянства. Їхні батьки поповнюють державні бюджети і України, і країни свого перебування.

Потреби батьків та самих дітей, які за фактом свого народження стали подвійними громадянами, можна визначити наступним чином:

1. втримувати контакт з родичами та друзями з можливістю довгострокового проживання з ними;

2. здобувати освіту згідно особистих зацікавлень та здібностей;

3. спілкуватися з однолітками – такими самими, як вони.

Виклики подвійного громадянства: проживання з родиною та друзями

Ми вже переглянули зміни та правила, які внесені цього року при перетині міжнародних кордонів.

Спостерігаючи світові тенденції, можна передбачити, що скоріше чи пізніше громадяни України, незалежно від того, чи в них є інше громадянство, будуть зобов'язані перетинати український кордон лише при наявності Закордонного паспорта громадянина України. Це означає, що у відносно короткому часі молоді люди будуть оформляти документи в Консульствах України за кордоном для короткотривалих і довготривалих поїздок в Україну. Це справа консульської служби.

Чи вона готова на більший потік подач? Мене запевняють, що готова й що чекає цих молодих громадян України в себе.

Виклики подвійного громадянства: здобуття освіти

Здобуття освіти – це друга складова молодого українця. Нас цікавлять молоді громадяни України, які, проживаючи за кордоном України, ходять до школи у країні свого другого громадянства й згодом плянують поступити на університет, в коледж чи інститут.

Звернім увагу, що Аттестат про повну загальну освіту, виданий в Україні, визнається за межами України для вступу у Вищі навчальні заклади Європи та Північної Америки. Проте, Аттестат про повну середню освіту, виданий системами освіти Європи та Північної Америки, не визнається для вступу до Вищих навчальних закладів України.

Так що дитина, громадянин України, яка навчається в Канаді, здобувши Аттестат про повну загальну освіту і яка хоче поступити на загальних підставах в український університет – цього зробити не може. Вона мусить перездати всі предмети державного компоненту через систему МУШ, отримати український Аттестат встановленого зразка, а щойно тоді подавати документи на ЗНО і поступати. Ніяка інша держава в Західному світі, а особливо університети та ВУЗ-и в тих державах, де є великий наплив іноземних студентів, цього не вимагає.

Очевидно, це необхідно змінити. Чому? Тому що в реаліях Четвертої промислової революції Україна має сприяти тому, щоб вся молодь, яка цього бажає, а особливо молоді громадяни України, частково або повністю здобували освіту в Україні. Україна мусить визнати всі атестати та дипломи, видані в освітніх установах, де проживають і навчаються її громадяни [5].

Які це має наслідки для нас, які зібралися обговорювати українську мову в світі?

Виклики подвійного громадянства: вільне володіння українською мовою

Попередньо ми згадали, що прийде час, коли молоді громадяни України, які постійно проживають за кордоном, будуть зобов'язані перетинати український кордон за документами, які підтверджують їхнє громадянство. Для цього їм буде необхідно прочитати інструкції, заповнити анкети, подати заяву, спілкуватися з консульськими службами та прикордонними службами українською мовою. А чи буде їхній рівень української мови достатній для цього?

Молоді громадяни України, які проживають і навчаються поза межами України, мають право здобувати освіту в Україні. Проживши та провчившись в освітніх закладах не українською мовою, чи буде їхній рівень української мови достатній, щоб вивчати правознавство, медицину, економіку і інше українською мовою? Які необхідно запустити мовні, культурні та соціальні механізми, щоб ці молоді люди стали успішними в Україні? Які кроки треба нам робити вже сьогодні, щоб цю зростаючу групу молодих людей забезпечити можливостями вільно володіти українською мовою?

Висновки і виклики для майбутнього

У мене єдине громадянство. Я – громадянка Канади. У мого чоловіка єдине громадянство. Він – громадянин України. А наша спільна дитина за *jus sanguinis* (право крові) подвійний громадянин – Канади й України. Коли я говорю про потреби контактів та можливостей проживати з родичами й друзями в двох країнах; про потребу взаємного визнання шкільних документів, атестатів та дипломів; про потребу вміти вільно спілкуватися українською, я маю дуже особистий інтерес.

Наша дитина у відносинах з Україною є громадянкою України, у відносинах з Канадою є громадянкою Канади. В неї два законно набуті паспорти, які це підтверджують. І тому, я переконана у важливості цієї теми, й що настав час про неї говорити виважено, але впевнено.

Якщо ми надалі продовжуватимемо жити в світі міфів, переконуючи себе, що подвійне громадянство заборонене в Україні, ми не визнаємо, що за 25 років незалежності України народилося від одного до двох мільйонів дітей, які стали подвійними громадянами не тому, що вони вибрали бути такими, а тому що в силу обставин, хто є їхні батьки, вони такими народилися. Ніхто не має права вимагати в дитини вибирати між мамою і татом, а держава – між громадянством батьків. Лише визнавши цей факт, ми з Вами зможемо нормально обговорювати освітні та мовні потреби цієї великої, щоденно зростаючої групи молодих людей.

Дипломатична служба України прийняла рішення, що ця молодь має право на паспорт громадянина України. Чи визнаватимуться їхні атестати й дипломи, здобуті за межами України, залежатиме від подальших дій Міністерства освіти та науки України.

А чи вмітимуть ці громадяни України вільно розмовляти, читати та писати українською, що надасть їм можливість стати повноправними учасниками життя в Україні, залежатиме від нас з Вами.

Література

1. Закон України про громадянство, редакція від 28.01.2016р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2235-14>.
2. Маляр Г. Подвійне громадянство чи переважають національні інтереси? [Електронний ресурс] / Г. Маляр. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/columns/2016/04/21/7106236/>
3. Романчук І. 10 фактів і міфів про подвійне громадянство в Україні? [Електронний ресурс] / І. Романчук. – Режим доступу: <http://www.nikpravda.com.ua/10-faktiv-i-mifiv-pro-podvijne-gromadyanstvo-v-ukrayini/>
4. Санжаревська І. Проблема подвійного громадянства в Україні? [Електронний ресурс] / І. Санжаревська. – Режим доступу: <http://poltava.just.gov.ua/info/321/>
5. «Порядок визнання здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти» (Наказ МОН від 05.05.2015 №504, Затверджено МЮ 27.05.2015 №614/27059) продовжує традицію створення процедур для визнання освітніх досягнень за межами України і не повинно розглядатися в якості вирішення проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15>.
6. У аеропорті «Львів» спростили проходження прикордонного контролю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tvoemisto.tv/news/u_aeroporti_lviv_sprostyly_prohodzhennya_prykordonnogo_kontrolyu_76712.html.
7. 16 листопада 2016р. – через сім днів після цієї презентації, Європейський Союз оприлюднив плани з 1 січня 2020р. запровадити ETIAS (European Travel Information and Authorization System), яка вимагатиме від не-громадян ЄС, які не зобов'язані попередньо отримати візу, зареєструватися в електронній базі для підтвердження права на перебування на території ЄС. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.euimmigration.org/etias-eu-visa.html>.
8. ЄК розраховує, що нова система дозволів на в'їзд до ЄС запрацює з 2020 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurointegration.com.ua/news/2016/11/16/7057547/>.
9. З іноземцями найчастіше одружуються на сході та в Києві. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/person/2009/03/17/15691/>.
10. "...our data shows a steady trend towards broader acceptance of dual citizenship." Blatter, Joachim K.; Erdmann, Stefanie; Schwanke, Katja. (2009). "Acceptance of Dual Citizenship: Empirical data and Political Contexts." Working Paper Series "Global Governance and Democracy, 02.

11. "Diaspora associations have no significant role for the vast majority of long-term migrant workers, irrespective of destination countries. Only one in ten Ukrainian migrant workers have any kind of interaction with diaspora associations abroad and only 41 percent are registered members of such associations." International Organization for Migration (IOM), Mission to Ukraine. (2016). Migration as an Enabler of Development in Ukraine, p.12.
12. "If you are a dual Canadian citizen used to traveling to or transiting through Canada by air with a non-Canadian passport, you will no longer be able to do so as of November 10, 2016. You will need a valid Canadian passport to board your flight." Dual Canadian citizens need a valid Canadian passport. <http://www.cic.gc.ca/english/visit/dual-canadian-citizens.asp> (retrieved Nov.8/16).
13. "New entry requirement now in effect: visa-exempt foreign national who fly to or transit through Canada need an Electronic Travel Authorization. Exceptions include U.S. citizens and travelers with a valid Canadian visa. Canadian citizens, including dual citizens, and Canadian permanent residents cannot apply for an eTA. Note: The leniency period that allows travelers to board their flight without an eTA ends November 9. Electronic Travel Authorization (eTA). <http://www.cic.gc.ca/english/visit/eta.asp> (retrieved Nov.8/16).
14. Brondsted Sejesen, Tanja. (2008). "I Vow to Thee My Countries.' – The Expansion of Dual Citizenship in the 21st Century". International Migration Review: 42(3).
15. Lace, Agnese. (2015). "Dual citizenship as a tool for diversity management in the era of transnationalism." Integrim Online Papers, No.5.
16. Schwab, Klaus. (2016). "The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond." World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
17. World Bank Group. (2016). Migration and Remittances Factbook 2016. Third Edition (accessed November 3, 2016).

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ У НАВЧАННІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Владислав Мьодунка

У статті, опираючись на функції, які мова виконує щодо державної влади, розглянуто специфіку європейських стандартів навчання мов, особливостей їх впровадження у навчанні слов'янських мов. Детально показано польський шлях втілення європейських стандартів у галузі викладання, навчання та оцінювання знань з польської мови як іноземної. Велику увагу присвячено змінам, які відбулися у польській мові після їх впровадження, наведено статистичні дані, які показують позитивну динаміку змін.

Ключові слова: європейські стандарти навчання мов, польська мова як іноземна, українська мова як іноземна, функції мови, сертифікація знань з мови як іноземної.

The specifics of European standards of language teaching and the peculiarities of their introduction into the process of teaching the Slavonic languages are reviewed in the article on the basis of the functions of the language that it performs concerning the government. The Polish way of implementation of European standards in the process of teaching, studying and assessing Polish as a foreign language is shown in details. The great attention is devoted to the changes that occurred in the Polish language after the introduction of the European standards of language teaching. The statistics that shows positive dynamics of changes is presented.

Keywords: European standards of language teaching, Polish as a foreign language, Ukrainian as a foreign language, functions of the language, certification of knowledge of the language as a foreign one.

Основи мовної політики

Конференція, яка присвячена українській мові у світі, організована Міністерством освіти і науки України, Львівською політехнікою та Міжнародним інститутом освіти, культури та зв'язків з діаспорою. Список організаторів показує важливість української мови для української влади, яка ангажується у питання мови, визнаючи її важливість для держави. Це питання можна розглядати з точки зору мовної політики, яка підкреслює, що важливість мови для держави виникає з функцій, які мова виконує щодо державної влади. Експерти підкреслюють, що ці функції спираються на такі факти, що

- мова є інструментом праці влади;
- мова є інструментом комунікації між владою і громадянами;
- мова є джерелом авторитету влади;
- мова є інструментом внутрішньої політики
- мова є інструментом зовнішньої політики.

Перед тим, як сконцентруватися на мові як інструменті зовнішньої політики, я хотів би коротко зупинитися на мові як інструменті внутрішньої політики. Зазвичай тут

говорять про три принципи. Основним принципом, який зазвичай визнається найкращим рішенням, є принцип: одна держава – один народ – одна мова. Але оскільки це не скрізь може бути застосовано, звертається увага на старий принцип *«розділяй і володарюй»*, який найчастіше використовується в політиці колоніальних держав. У мовній політиці Європейського союзу 4 травня 2000 був прийнятий принцип *Unité dans la diversité* (єдність в різноманітті).

Оскільки державна влада визнає офіційну державну мову важливим інструментом зовнішньої політики, то, як правило, вживає таких заходів:

- здійснює просування мови на міжнародній арені з метою отримання іміджевих, політичних та економічних вигод;
- старається підтримувати знання мови та її суспільних функцій за кордоном і проведення заходів для її єдності; це явище стосується ситуацій, коли одна мова, наприклад, французька, іспанська або португальська використовується в декількох країнах та існує необхідність погодження рішень про внесення змін у мові;
- здійснює внесення таких змін в структуру мови, правопис і орфографію, які зроблять її менш схожою на мову тієї країни, від якої ця країна хоче відрізнитися; ця ситуація є близькою українській мові, якій протягом століть довелося змінюватися таким чином, щоб достатньо відрізнитися від мов сусідніх народів – польської та російської;
- до компетенції влади також належить такий вибір іноземних мов у системі освіти країни, щоб іноземні мови відображали міжнародну політичну орієнтацію держави; наприклад, з приєднанням Польщі до Європейського союзу пов'язане скасування обов'язкового вивчення російської мови і введення обов'язкового вивчення однієї зі світових мов з обов'язковим іспитом після закінчення школи [8, с. 58-65].

Європейські стандарти у викладанні слов'янських мов

Основна мета моєї презентації – показати, яку роль можуть відігравати європейські стандарти у викладанні слов'янських мов. Насамперед, варто звернути увагу на причини, з огляду на які у викладанні іноземних мов в різних країнах посиляємося на європейські стандарти. Перш за все, важливо підкреслити, що народи не живуть в ізоляції, а навпаки – співпрацюють у багатьох сферах. Щоб ця співпраця була можливою, люди, які беруть в ній участь, повинні знати інші мови, щоб мати можливість спілкуватися з колегами. Це особливо важливо у роботі з такими організаціями, як Європейський союз, в якому використовується багато офіційних мов держав-членів, які вважаються рівноправними. У такій ситуації виникає необхідність впровадження певної регуляції, щоб всі, хто говорить про знання мови або мов, говорили про те саме. Слід підкреслити, що європейські стандарти були створені представниками всіх країн-членів Ради Європи. Основна складність полягала у створенні правил, які б підходили усім. Першочерговим завданням було запропонувати систему викладання, навчання і оцінювання знання іноземних мов, яких можливо було б використовувати в багатьох країнах для вивчення багатьох іноземних мов.

Європейські стандарти були зафіксовані в документах Ради Європи. Базовою версією зазвичай вважається англійська версія *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment (CEFR)*, опублікована в 2001 році. Ці стандарти функціонують не тільки в Європі, але й в усьому світі, про що свідчить їх переклад на біля 40 мов. Польська версія стандартів була випущена відносно швидко, у 2003 році під назвою *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*.

Підготовка стандартів у версії CEFR мала **політичний характер**, оскільки:

- йшлося про підготовку європейців до **мобільності на ринку праці** і міжнародної співпраці у сфері освіти, культури, науки, торгівлі і промисловості;
- їхнім завданням було пропагування взаєморозуміння і толерантності, а також поваги до культурної самобутності і різноманітності;
- йшлося також про запобігання маргіналізації людей, які не мають навичок, необхідних для спілкування, особливо з точки зору міжкультурної комунікації.

Популярність цього здобутку Ради Європи виникає з факту, що європейські стандарти є підсумком лінгвістичних, психологічних та педагогічних знань на тему навчання іноземних мов, і в результаті вони створюють міжнародну систему викладання, навчання і сертифікації іноземних мов, доступних в Європі і визнаних в інших частинах світу. Важливим є те, що документи, які підтверджують знання мови, яка охоплена системою, мають таке саме значення, незалежно від місця проведення рівневих іспитів, сертифікати знань конкретних мов на тому ж рівні можна порівнювати, посилаючись на CEFR. Про те, як виглядають вимоги, які ставляться особам, що здають сертифікаційний іспит з польської мови, інформує дослідження *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle «Standardów wymagań egzaminacyjnych» oraz «Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego»*. *Monografia zbiorowa pod red. Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, Kraków 2015*.

За якістю сертифікаційних екзаменів, які підтверджують знання конкретних мов, наглядає Асоціація мовного тестування в Європі (ALTE) – найбільша організація в світі, яка об'єднує установи та організації, які тестують та підтверджують знання мов. ALTE контролює якість системи сертифікації конкретних мов шляхом проведення аудитів. У випадку системи сертифікації польської мови такі аудити були проведені двічі – у 2008 і 2015 роках.

Польський шлях втілення європейських стандартів у галузі викладання, навчання та оцінювання знань з польської мови як іноземної

Перша спроба запровадити європейські стандарти у навчальні плани польської мови як іноземної міститься в томі *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. *Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod red. W. Miodunki (UJ, 1992)*. Цей том був важливим з багатьох причин, оскільки включав у себе такі елементи:

- результати статистичних досліджень сучасної польської мови, якою розмовляють на польському телебаченні (TVP);
- дослідження охоплювали частотність граматичних категорій (форм) і лексики, яка використовується в TVP;

- описуючи граматику розмовної польської мови розрізняють дві системи: центральну і периферійну; наприклад, до центральної системи польських відмінків іменника зараховується називний, родовий, знахідний та місцевий відмінки, загальна частота вживання яких складає приблизно 90% від використання всіх відмінкових форм іменника;
- частотність розмовної лексики в TVP порівнювали з дослідженнями частотності слів у інших варіантах мови, щоб визначити слова, які трапляються найчастіше, є найбільш необхідними в навчанні польської мови як іноземної;
- запропоновано програми навчання граматики і лексики на трьох рівнях – початковому, середньому і високому;
- представлено дві системи, які посиляються на програми викладання європейських мов – інтенційно-концептуальну і тематичну;
- представлено нарис системи сертифікації знань з польської мови як іноземної, яка ґрунтується на європейській системі рівнів.

Подальших подій треба було чекати кілька років, коли лише у **1998 році Міністр освіти Польщі скликав Комісію зі справ Сертифікації знань польської мови як іноземної, якій було доручено підготувати пропозицію системи сертифікації польської мови як іноземної мови, яка базуватиметься на європейських стандартах.** Комісія складалася з представників національних центрів викладання польської мови як іноземної, а підготовлені нею пропозиції стали основою доповнення Закону про мову в 2003 році. Комісія прийняла такі рішення:

- звернутися до ALTE про прийняття Польщі, в репрезентації Ягеллонського університету, в якості члена-спостерігача (Польща була прийнята в ALTE у 2000 році);
- організувати сертифікаційні іспити на рівнях B1, B2 і C2;
- підготувати стандарти екзаменаційних вимог для трьох рівнів знання польської мови B1, B2 і C2, які мали бути охоплені сертифікаційними екзаменами;
- перевіряти в рамках іспитів володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: слухання, розуміння письмових текстів, редагування (написання) текстів польською мовою, говоріння польською мовою у форматі монологу, діалогу і посередництва на основі письмового тексту;
- передбачаючи участь в сертифікаційних іспитах осіб, чия участь в офіційних курсах польської мови була обмежена, Комісія вирішила додати на кожному рівні частину, присвячену перевірці практичних знань з польської граматики.

Сейм Польщі доповнив навесні 2003 року Закон про польську мову, впровадивши до нього загальні правила, пов'язані з підтвердженням знання польської мови як іноземної для іноземців і поляків, які постійно проживають за кордоном. Це дозволило міністрові освіти видати розпорядження до Закону і скликати 1 серпня 2003 року Державну комісію з сертифікації знання польської мови як іноземної, яка складається з 10 людей – представників центрів, які спеціалізуються на викладанні іноземцям польської мови. Головою комісії став професор В. Т. Мьодунка, а її секретарем – др. Вальдемар Мартинюк, обидва із Ягеллонського університету.

Ця система сертифікації знань польської мови як іноземної функціонувала на практиці з червня 2004 р до кінця 2015 р. Ось кілька прикладів з цього періоду, які свідчать про реальне функціонування системи сертифікації знань польської мови як іноземної:

- в 2004-2015 роках іспити здавали всього 10 029 осіб з понад 80 країн світу;
- на рівні B1 (базовий поріг) – 6 095 осіб;
- на рівні B2 (вище середнього) – 2 893 осіб;
- на рівні C2 (високому) – 1 041 осіб;
- найчастіше сертифікаційні іспити здавали кандидати з таких країн: **Україна (3 596 осіб; 36 %)**, США (1 119 осіб; 11 %), Росія (870 осіб; 8,6 %), Білорусь (614 осіб, 6,1 %), Німеччина (589 осіб; 5,8 %);
- найкращі оцінки з сертифікаційних іспитів отримали кандидати на рівень B1; Наприклад, в 2015 році оцінку «відмінно» отримали 224 особи (16 %), дуже добре – 516 (37 %), добре – 360 (25 %), задовільно – 131 (9 %), незадовільно 159 (11 %). Серед кандидатів на рівень B1 в 2015 році щонайменше добрий рівень мовної компетенції мали аж 78 % кандидатів (**знання польської мови щонайменше на рівні B1 вимагається від іноземців, які звертаються про набуття польського громадянства з 2012 року**).

Зміни, які відбуваються у викладанні польської мови, представлені у статті В. Т. Мьодунки: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950-2012 [w:] 70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*. Księga jubileuszowa dedykowana prof. J. Mazurowi pod red. A. Dunin-Dudkowskiej i A. Małycki, UMCS, Lublin 2013, s. 681-710.

Загальне значення сертифікації знань польської мови як іноземної мови полягає в тому, що сертифікація привела до значних змін у викладанні польської мови як іноземної:

- спричинила тестування і відпрацювання мовних навичок;
- спричинила приготування нових типів завдань для навчання і тестування мовних навичок;
- спричинила домінування **комунікативного підходу** у викладанні польської мови як іноземної;
- привела до усвідомлення необхідності підготовки нових програм навчання польської як іноземної мови (див. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. Praca zbiorowa pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Kraków 2011; wyd. 2: 2016);
- заохотила розробку нових (версій) підручників і збірників вправ для рівнів B1, B2 і C2;
- призвела до **інтеграції фахівців у галузі викладання польської мови як іноземної, які від конкуренції перейшли до співпраці**, яка полягає в обміні досвідом, навчанні один в одного, спільній підготовці збірників вправ і т. д.).

Сертифікація також мала великий вплив на сприйняття польської мови серед неспеціалістів, які знайомлялись із результатами процесу сертифікації польської мови як іноземної:

- усвідомили реальність викладання польської мови як іноземної (кількість кандидатів, рівень знання, ступінь знання, країни походження, вік і стать кандидатів);

- цінність польської мови для іноземців, які хочуть мати документ, який підтверджує її знання;
- підвищення престижу польської мови як національної мови;
- серед студентів польських і неофілологічних напрямків **зростання популярності магістерських студій в галузі викладання польської мови як іноземної і як другої.**

Українська мова використовується за межами Української держави у середовищі громад українського походження у Північній Америці (США, Канада), Південній Америці (Аргентина, Бразилія), у Західній Європі і в Азії. Обов'язком Української держави є проведення відповідної мовної політики не тільки в країні, але і за кордоном – тим більше, що вчені вважають, що саме українська мова стала основою для створення української нації і держави. На цьому фоні особливого значення набувають питання української мови як іноземної, викладання якої у світі потребує осучаснення. Відповісти, який час є найкращим для вирішення цих проблем, можна питаннями:

Якщо не зараз, то коли? Якщо не ви, то хто?

Переклад з польської – Богдан Сиванич

Література:

1. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris 2001.
2. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment , Cambridge University Press, 2001.
3. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
4. Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod red. W. Miodunki, UJ, Kraków 1992.
5. Lubaś W., Polityka językowa, seria Komparacja Współczesnych Języków Słowiańskich pod. red. S. Gajdy, Uniwersytet Opolski, Opole 2009.
6. Miodunka W.T., Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950-2012 [w:] 70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana prof. J. Mazurowi pod red. A. Dunin-Dudkowskiej i A. Małycki, UMCS, Lublin 2013, s. 681-710.
7. Miodunka W.T., Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy, Księgarnia Akademicka, Kraków 2016.
8. Szul R., Język, naród, państwo. Język jako zjawisko polityczne, PWN, Warszawa 2009.
9. Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle "Standardów wymagań egzaminacyjnych" oraz "Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego". Monografia zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ФІЛОЛОГІЯ ТА ПРОЦЕСИ ДЕКОЛОНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВ

Олена Пономарева

*Присвячується пам'яті Богдана Гаврилишина,
з яким ми не раз обговорювали проблеми та шляхи деколонізації України*

Стаття присвячена аналізу фундаментальної праці французького психіатра та філософа Франца Фанона «Вигнанці землі» («Les damnés de la terre»), у якій дається теоретичне підґрунтя для інтерпретацій процесів індивідуальної та суспільної деколонізації. Положення Фанона досліджуються з проєкцією в сучасний український контекст. У центрі аналізу феномен «Архетипу слова», здатного реконструювати нову національну реальність та адекватно витлумачити нові суспільно-політичні й моральні запити.

The article analyzes the fundamental work of French psychiatrist and philosopher Franz Fanon «Earth Exiles» («Les damnés de la terre»), which gives a theoretical basis for interpretation of individual and social processes of decolonization. Fanon's principles are studied with projection on the contemporary Ukrainian context. The phenomenon of "Archetype of the word" that can reconstruct the new national reality and adequately explain new socio-political and moral needs is in the center of the analysis.

1. Мовна ідентичність українців в Україні та за її межами

За роки свого викладання українистики в Римському університеті «La Sapienza» мені доводилося неодноразово констатувати мовні проблеми в студентів – вихідців з України, надто в тих, що переїхали до Італії в молодшому або середньому шкільному віці: у більшості випадків українські матері не прагнуть або нездатні передати дитині власну мовну й культурну ідентичність в умовах імміграції. Водночас, згідно з експериментальною моделлю акультурації Джона Беррі [1, pp. 38-74], існує певна кореляція між збереженням автентичної культурної ідентичності іммігрантів та ефективністю їхньої адаптації в умовах нового соціуму. З цієї точки зору, повноцінну інтеграцію забезпечує саме підтримання питомої культурної ідентичності в поєднанні з постійним обміном та співпрацею з іншими культурними групами. Порушення рівноваги між цими двома компонентами веде до зниження потенціалу інтеграції. Так надмірне бажання зберегти власну культурну ідентичність коштам утрати контактів із зовнішнім середовищем обертається сепарацією (відділенням); вихід з питомої культурної ідентичності та злиття з домінантною культурою – асиміляцією, а слабкий інтерес до своєї культури й фактична відсутність контактів із зовнішнім контекстом породжує маргіналізацію. Саме дві останні форми акультурації найхарактерніші для українців в Італії, при цьому асиміляція відбувається радше на поверхневому рівні, що унеможливлює повноцінну інтеграцію в нове соціокультурне середовище [2, pp. 57-66].

Нездатність та/або небажання українських матерів передавати дітям рідну мову спостерігається не лише в умовах імміграції, а й у самій Україні. Внутрішня міграція з периферії до центру так само часто супроводжується втратою питомої ідентичності, насамперед, мовної. Нові покоління навіть у постмайданній Україні продовжують підпадати під феномени російщення¹ (неадекватний термін русифікація, від Русь), причому саме народна мова виявилася особливо контамінованою. Ці явища мали б наштовхнути філологів на роздуми про народну мову та народ як транслятора традицій у специфічному українському контексті.

2. Нова філологія

У природних умовах свого розвитку мова, як стверджує іспанський філософ та культуролог Хосе Ортега-і-Гассет, «це завжди результат зусиль і спрямувань різних суспільних груп. Кожна з них має свою, відмінну від інших мову. Відмінності ці не випадкові, а зумовлені тим, що кожна із суспільних груп – самостійний орган, який виконує власну функцію в процесі нормативного існування мови» [3, с. 348]. Мовна манера, власне, мовна практика суттєво відрізняється всередині трьох найбільших соціальних груп – простих людей, середніх верств та вищих класів. Середній верстві рідко вдається впливати на мовну норму, тож залишається народ та освічена верхівка. Їхнє ставлення до мови, пише Ортега-і-Гассет, відбиває ставлення до життя взагалі. Існують два способи жити. Перший, коли людина не стежить за своїми вчинками та пускає їх на самоплив. Другий – коли вона опановує власні пориви й намагається узгоджувати свою поведінку з нормою. Цікаве посилання в Ортеги-і-Гассета на Е. Лерха, представника Празької школи функціональної лінгвістики про те, що освічені люди – зазвичай представники вищих класів, говорять, «виходячи з мовної норми, зі свого ідеалу рідної мови та мови взагалі» [3, р. 438]. Саме Лерх, на противагу романтикам, висуває тезу про те, що саме вищі класи, освічена верхівка, зберігаючи вірність нормі, зберігають мову, запобігаючи тому, аби вона остаточно виродилася під впливом панівних у народній мові фонетичних законів.

Якщо віддати мову на поталу фонетичному свавіллю, то вона в підсумку складатиметься із самих лише односкладових малозрозумілих вокабул, оскільки в одній формі збігатимуться похідні від найрізноманітніших слів. Щось схоже, констатує Ортега-і-Гассет [3, pp. 440-441], уже відбулося в англійській та китайській мовах. Наслідок – те, що самі англійці називають spelling'ом, тобто необхідністю повторювати за літерами вимовлені слова, причому не тільки іноземцям, а й своїм співвітчизникам. У китайській мові цю проблему розв'язали запровадженням складнішої системи ортоєпії (вимови), що, втім, унеможливило транскрипцію будь-якими засобами неідеографічного письма. Варто згадати, що саме представники Празької школи створили нову науку фонологію – розділ фонетики, який вивчає звуки з погляду їхнього значення й функцій у мові. Адже основна ідея Празької лінгвістичної школи полягала в трактуванні мови як функціональної системи засобів вираження, що слугує певній меті.

¹ Саме цей термін пропонують уживати мовознавці (К. Городенська, В. Німчук, О. Пономарів), доводячи немотивованість у цьому контексті слова 'русифікація' як похідного від етноніма 'Русь'.

Що відбувається з українською мовою як функціональною системою засобів вираження? У сьогоднішній Україні частка високоосвіченої верхівки, яка не припускається мовних помилок і говорить, «виходячи зі свого ідеалу рідної мови», така незначна, що фактично не впливає на мовну норму. Західні дослідники в своєму аналізі, зокрема, двомовності в сучасній Україні доходять парадоксального висновку, що для значної частини українців рідною, материнською мовою є суржик [4, pp. 24-32]. Тому, говорячи про нову українську філологію, метою якої мало б стати вивчення мови в її **реальній цілісності**, украї важливо здавати собі справу в гібридності мовного досвіду українців, так само як досвіду історичного, політичного, суспільного та культурного, який протягом останніх двох з половиною століть формувався в умовах залежного колоніального існування.

3. Колоніалізм і деколонізація

Колоніалізм, як зазначає один з його найвидатніших дослідників Едвард Саїд, є, насамперед, наслідком імперіалізму. Парадоксальність сьогоднішньої ситуації полягає в тому, що «колоніалізм переважно закінчився, імперіалізм натомість залишається на своєму звичному місці – в загальнокультурній царині та в специфічних політичних, ідеологічних, економічних і соціальних практиках [5, с. 44].

Протягом останніх років, що минули з часів Революції Гідності, в Україні немало говорять про деколонізацію, щоправда переважно в контексті де-комунізації, очевидно внаслідок ухвалення в 2015 році Верховною Радою відомого декомунізаційного пакету¹. Але оскільки комунізм і колоніалізм є абсолютно відмінними між собою явищами – насамперед, з історичного та феноменологічного погляду, то, очевидно, дослідження деколонізації в Україні має бути відмежоване від практики декомунізації. Увійшло в новітній політичний лексикон навіть таке дивне з семантичного погляду слово деокупація, насамперед стосовно Криму, де воно явно виступає евфемізмом, адже лексичним протилежником слова окупація є *звільнення, визволення*. Утім про деокупацію говорять і в ширшому контексті, вживаючи його, по суті, в значенні деколонізації. Так Антиокупаційний Форум українських справ у Києво-Могилянській академії, що його перше засідання відбулося в травні 2016 року, проголосив своїми завданнями (а не задачами, як говорилося на Форумі) «усунення не лише наслідків панування комуністичної ідеології, але й численних феноменів окупації як такої – демографічних, економічних та гуманітарних втрат» [6], які можуть і повинні, на нашу думку, вивчатися в контексті деколонізації. Поєднання, а нерідко ототожнення таких різних понять як «декомунізація» та «деколонізація» видається не просто методологічно невмотивованим, а й таким, що спричинюється до концептуальної контамінації й невиправданої та небезпечної в сучасному українському контексті підміни понять. Як приклад наведу лише кілька заголовків з українських ЗМІ, назв конференцій, а також наукових видань: «Декомунізація як деколонізація візуального простору українських міст» [7]; «Ідеологічна деколонізація топонімічної системи вербальних маркерів Рівного» (наукова розвідка Долганова П. С. з

¹ Як відомо, мова йде про чотири закони: про заборону комуністичної та нацистської пропаганди; про відкриття архівів КДБ; про вшанування борців за незалежність України в 20 сторіччі; про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні.

Рівненського державного гуманітарного університету [8]; «Деколонізація і декомунізація в контексті національної безпеки» (заявлена назва конференції Товариства «Просвіта», без відповідного аналітичного підґрунтя, публікації відповідних матеріалів тощо); Інформаційна деколонізація, яку пропонують самі журналісти [9]; Мовна деколонізація, що про неї говорять у свої публічних виступах численні українські мовознавці.

При цьому досі не постало питання про комплексний науковий аналіз загального феномена деколонізації. В Україні певною мірою започатковані постколоніальні студії (насамперед, завдяки дослідженням Соломії Павличко та Оксани Забужко), водночас постколоніалізм – це передовсім філософський і літературний напрямок, тоді як осмислення й концептуалізація проблематики колоніалізму та, відповідно, деколонізації потребує різнобічного висвітлення специфіки українського контексту в його політичній, економічній, соціальній, крім того, що в культурній площині. Водночас, як слушно зауважує Оксана Забужко, відсутній синхронний контекст, не засвоєні напрацювання зарубіжної постколоніальної критики, тому «українська думка полишена сама на себе, заізолювана в собі, приречена, безпорадно товктися в анахронічному колі романтичного націоналізму зразка XIX століття й породженої перестаріло-патріотичної риторики» [10, с. 35].

Шкільні підручники з географії, видані з грифом Міносвіти України, ведуть мову про деколонізацію виключно в контексті ліквідації колоніалізму в країнах третього світу.

Чи не в єдиній науковій праці на тему політичної та соціальної деколонізації, виданих після подій Майдану, знаходимо таке визначення: «Логічним кроком у становленні майбутньої національної держави й громадянського суспільства бачиться здійснення деколонізації. Сьогодні провідною є ідея деколонізації національної ментальності, економічних, політичних, інформаційних інститутів, збереження та зміцнення української державності, послідовної зміни державних, суспільно-політичних та економічних відносин, захисту загальнонаціональних інтересів українського народу» [11, с. 309].

Не зовсім ясно, що нове й конкретне у вивченні проблематики деколонізації намагався сказати автор, але очевидна неадекватність дискурсивних засобів та підходів, здатних оприятити сутність феномену. А феномен існує, і наслідки його в певних ситуаціях виявляються фатальними. Більш ніж шокують свідчення зі східного фронту про те, що людські втрати могли б бути незрівнянно меншими, якби в лексиконі українських військовиків, насамперед командного складу збройних сил, не переважала російська мова: у бойових діях лік іде на миті, а швидкість реакції на почуту іншою мовою команду чи перехоплене повідомлення завжди сповільнена. Там, де команди віддаються українською мовою, втрати бійців значно менші, оскільки противник не завжди встигає зреагувати. **Незважаючи на це, команди віддаються переважно російською мовою.** Який може бути більший вияв колоніалізму? На наш погляд, вивчення українського феномену варто починати із психоаналізу. Інший ключ до прочитання певних явищ у постмайданній Україні важко дібрати.

4. Ключові чинники та гравці деколонізації (за Францом Фаноном)

1961 року в Парижі з передмовою Ж.-П. Сартра вийшла друком одна з найфундаментальніших праць, присвячених проблемі деколонізації. Назва її

«Вигнанці землі», автор – Франц Фанон, французький психіатр та психоаналітик мартиніканського походження, який у 50-х роках минулого століття безпосередньо брав участь в антиколоніальному русі та визвольній боротьбі алжирського народу¹. Фанон вивчає та систематизує трансформації, яких зазнає людська особистість в умовах колоніалізму. Це чи не єдине джерело психоаналізу, де робиться спроба дослідити колонізовану свідомість – як на індивідуальному рівні, так і на рівні суспільства. Щодо колонізаторської свідомості, то тут цікаво пригадати, зокрема, випадок російського пацієнта Зигмунда Фрейда. Той пацієнт, одеський поміщик Сергій Панкєєв, панічно боявся кастрації, у нічних кошмарах йому ввижалися відчинені вікна: там він бачив дійсність, якої волів би не бачити ніколи. Один італійський дослідник писемної творчості З. Фрейда [12] цитує з цього приводу рядки Бориса Пастернака з вірша «Розрив»:

У наші дні й повітря пахне смертю:

Вікно відчиниш – жили розітнеш².

[А в наши дни и воздух пахнет смертью:

Открыть окно – что жилы отворить.]

Французький психоаналітик Фанон, описуючи колонізовану свідомість, виокремлює стрижень проблем, на який у вигляді спіралі поступово нанизуються подальші чинники. Механізм колонізації на індивідуальному рівні, за Фаноном, полягає в деперсоналізації або знеособленні: власне, відчуженні від самого себе, неадекватному сприйнятті своєї особи та, зрештою, у внутрішньому самознищенні. Відповідно первісна деколонізація відбувається на особистісному рівні: деколонізованим насамперед має бути індивідуальне буття. На індивідуальному рівні, стверджує Фанон, ця зміна відбувається миттєво, без перехідного періоду, причому у випадку індивідуальної деколонізації йдеться про цілковите заміщення одного типу людини абсолютно іншим типом.

Натомість, на рівні суспільства деколонізація – це історичний процес, у ході якого виробляється абсолютно відмінний соціальний досвід, нове мовлення, новий гуманізм [13, pp. 39-43]. Роль суспільства є визначальною: саме воно формує ключових гравців, які в свою чергу зумовлюють перебіг деколонізації. Фанон у своїй праці доводить, чому саме і яким чином такими ключовими гравцями стають **національна буржуазія та національна інтелігенція**.

У постколоніальних країнах національна буржуазія відсутня за визначенням, оскільки буржуазія – це прямий продукт певних економічних реалій, а в колоніях економічна реальність навіть після здобуття політичної незалежності залишається *іноземною реальністю*. Метрополія в період свого панування надає перевагу певним регіонам, вилучаючи решту з економічного життя, відтак економіка екс-колонії не є

¹ Відповідь на питання «Наскільки виправдана проєкція в український контекст?» буде радше ствердною на підставі універсальної подібності імперій: різні імперії, на думку більшості дослідників, діють абсолютно однаково щодо колоній, тому наслідки колонізації доволі схожі в різних країнах.

² Переклад Олександра Пономарева.

інтегрованою на національному рівні. Подолання колоніальної структури та колоніальних відносин в економіці є передумовою виникнення національної буржуазії.

Буржуазія як клас не лише економічний, а й суспільно-політичний історично (принаймні у випадку західноєвропейських країн) відіграє визначальну роль у становленні демократії, її принципів та інститутів – лібералізму, парламентаризму, громадянського суспільства¹.

Показником того, що буржуазія в нових незалежних країнах залишається колонізованою, є відкидання нею революційного шляху в економіці (тобто шляху реформ) і слідування шляхом стагнації: орієнтація не на виробництво, інновації та створення робочих місць, а на діяльність, пов'язану, насамперед, із посередницькою функцією. У такий спосіб колонізована буржуазія фактично стає провідником псевдокапіталізму, під яким часто маскується неоколоніалізм. Величезні прибутки, отримані внаслідок експлуатації природних багатств національної території, не інвестуються в її розвиток, а вивозяться за кордон та осідають в іноземних банках. Натомість, «величезні кошти використовуються на утримання апарату, дорогі машини, вілли – усі ті речі, які в економічній літературі описані як риси недорозвиненої буржуазії» [13, р. 151].

Коли національна буржуазія нездатна оформитися в клас, вона перетворюється на касту, відтак її недоліки й слабкості не тільки визначають характер економіки, а й впливають на політику нової незалежної держави. Так, на інституційному рівні парламентаризм має суто імітаційний характер. Держава не додає певности громадянам, а порушує їхній спокій. Політичний лідер, як правило, слугує прикриттям для буржуазії в її стосунках з народом: він [політичний лідер] гальмує усвідомлення суспільних процесів з боку громадян, захищаючи касту, приховуючи її діяльність, у тому числі містифікації та різноманітне ошукування мас [13, pp. 159-163]. За цим усім, – підсумовує Фанон, тягнеться довгий караван корупції за участю колишньої метрополії, яка утримує буржуазну касту своєї экс-колонії та через армію своїх експертів стримує протестні настрої народу, нейтралізує або тероризує його.

Здавалося, що в Україні ця фаза закінчилася в 2014 з падінням режиму Януковича, але зануреність у стару систему та її схеми – реальна економічна й у наслідку політична неподоланість колоніалізму – спричинюють той факт, що демократичні процеси досі не стали незворотніми. Після падіння СРСР та всього соціалістичного блоку західні дослідники перехідних суспільств наголошували на тому, що трансформації в таких суспільствах слід починати з економічних реформ – вихідного пункту для політичної модернізації та подальшої демократизації [14, pp. 102-107]. Очевидно, економічна та політична модернізація мають певні етологічні й етичні передумови, без яких трансформація таких суспільств видається радше проблематичною. Адже, як пише Фанон, колоніалізм закінчується передовсім тому, що «нездатний забезпечити колонізованому народові матеріяльні умови, яких було б достатньо, аби змусити їх забути про власну гідність» [13, р. 199].

¹ Примітно, що негативна конотація мовної категорії «буржуазія», яка закріпилася за часів СРСР, фактично неподолана в сучасній Україні.

Після (де)колонізованої національної буржуазії другий ключовий гравець у процесах деколонізації – це (де)колонізований інтелектуал, власне представник освіченої верхівки, що про неї йшлося на початку, який має завдавати не лише мовнокультурні, а й суспільні норми. Фанон виділяє три фази перетворення свідомості інтелектуала в умовах колонізації:

- Асиміляція культури окупанта – інтелектуал почувається зовнішньо й окремішньо відносно власного народу.
- Період «туги і тривоги» – відразу до самого себе, потреба вивергнути із себе самого себе.
- Фаза «боротьби» – після спроб розчинитися в народі, розчинитися разом з народом, інтелектуал починає шукати засобів *пробудити народ*.

Цей потяг настільки сильний, що «навіть у межах ситуацій, наприклад, в умовах ув'язнення, вони [інтелектуали] відчують потребу *висловити* свій народ, сформулювати ідеї, що уособлюють його, стати виразниками нової доби» [13, pp. 211-212]. При цьому Фанон застерігає колонізованого інтелектуала від фундаментальних помилок, яких той схильний припускати в цій третій вирішальній фазі:

А) Намагатися переосмислити автохтонну культуру в межах колоніального панування, оскільки деколонізація означає якраз вихід за його межі.

Б) Слабко здавати собі справу в тому, що національна правда – це, насамперед, національна реальність: упродовж століть усе робилося для того, щоб змусити колонізованого визнати нижчість своєї культури, зведеної до інстинктивних порухів, визнати *нереальність* своєї нації: «Після ста років колоніального панування національна культура жорстка, застигла і нагадує радше викопні рештки, мінеральну верству» [13, p. 225]. Тож повернення до національної культури лежить через прояснення (в оригіналі «*désopacification*», op. cit., p. 226) свідомості мас.

В) Перебувати в полоні партикуляризмів, займаючись детальною, методичною, сентиментальною та безплідною «інвентаризацією культури». Натомість потрібно шукати сприйнятливі на загальному рівні суспільні ідеї з проєкцією в сучасне та майбутнє.

Головні елементи для рефлексії, які інтелігенція, на думку Фанона, має донести до суспільства, такі:

- Бідність народу, національне поневолення й пригнічення культури – це явища одного порядку.
- Умова існування культури – це відродження держави.
- Нація – не лише умова, це вимога для існування культури, яка дає останній життя в *біологічному* розумінні. Саме національний характер робить культуру проникливою до інших культур. Адже «Те, чого не існує, жодним чином не може впливати на реальність» [*Ce que n'existe pas ne peut guère agir sur le réel*] [13, pp. 227-233].
- Національна свідомість у моменті свого успіху має бути перетворена на **соціальну й політичну свідомість**: доки цього не станеться, майбутнє нестиме не визволення, а поширення імперіалізму [13, p. 272].

Надзвичайно цікава (крім того, актуальна в сьогоdnішніх українських реаліях) розвідка Фанона на тему «Збройний конфлікт та культура» в останньому розділі його праці, але це питання дещо виходить за межі нашого дослідження.

5. Реконструкція мовно-культурної традиції через базові архетипи

Більшість з описаних Фаноном феноменів як то індивідуальна та суспільна деколонізація, відновлення автентичної культури через відбудову нації, трансформація національної свідомості в соціальну й політичну – присутні в сьогоднішній Україні, причому ці процеси мають одночасний і взаємозумовлений характер. Українське суспільство переживає глибокий футурошок (перейнявши термін Елвіна Тоффлера), власне, порушення зв'язку часів – глибокий розрив між минулим, теперішнім та майбутнім. Асинхронність історичного розвитку України особливо гостро проявилася після подій 2013-2014 років: з одного боку, увиразнення незавершених, зокрема, через неподолані наслідки колоніалізму, націє- та державотворчих процесів; з іншого боку, новітня постановка питання про моральні засади в суспільствах XXI століття з висуненням на перший план проблематики *homo ethicus et dignitus* – безпосередньо пов'язаної з процесами індивідуальної та (часткової) суспільної деколонізації.

Чи можливо реконструювати часову й історичну тяглість культури? Український філософ Сергій Кримський доводить, що в принципі можливо, якщо застосувати для цього адекватні механізми. Кримський, який досліджував світоглядно-ціннісну свідомість української культури саме в контексті дискретності її традицій, виносить на перший план ентокреативну здатність культури як сили, здатної актуалізувати не тільки втілене в життя, а й нездійснені можливості історичного процесу, дозволяє будувати життя за допомогою досвіду минулих поколінь. Інструментом такої актуалізації може стати метод архетипів, перевагою якого є «здатність висвітлювати не лише найдавніші, а й майбутні часи історично-культурного життя етносів» [15, с. 166]. Як відомо, термін «архетипи», інакше символічні схеми колективного підсвідомого, належить Карлові Юнгові, засновникові школи аналітичної психології. Але вже античні філософи плекали ідею прообразів пізнання та культури, починаючи з Платона, який уперше вжив поняття *ейдос* у значенні видимої наявності абстрактного. У культурній площині йдеться про певні наскрізні структури, які в різні епохи реалізуються образами, що можуть суттєво відрізнятися засобами вираження, але структурно утворюють певні прототипи або ж можуть бути реконструйовані як прототип: «Вони асоціюють особливе методологічне бачення, коли завдяки перетворенню минулого на символи останніми окреслюються смисли майбутнього, а архетипи висвітлюються як «культура попереду нас» [15, с. 165].

Серед базових архетипів цінностей української культури, С. Кримський виділяє, зокрема, такі:

- архетип **етичної цінності особи** (Україна як «кордонна цивілізація», що їй упродовж своєї історії завжди доводилося стримувати натиск Дикого поля; на кордоні виживає лише «вільна індивідуальність»);
- архетип **софійності світу**, що тлумачиться як Книга – Текст Бога, як «вертоград божої мудрости» (з цим архетипом асоціюється також ідея онтологічного оптимізму, власне апокатастасису – повернення до первісної чистоти ще за земного життя);
- архетип **філософії серця** або кардіоцентризм («внутрішня людина» Г. Сковороди насамперед як суб'єкт зв'язку з рідною землею);

- архетип **Слова** (Слово, трактоване як Логос («абеткова молитва» св. Кирила; «меч духовний» [письменники-полемісти XV-XVII ст.]; «модель світу» [Г. Сковорода]; «голос правди» [Т. Шевченко] тощо) [15, с. 167-176].

Слово в духовному житті України завжди вважалося початком вільної думки та вільної людини. А свобода та її маніфестація у вчинках вільної особи була найвищою цінністю в українському менталітеті: «В інтервалі між абетковою молитвою св. Кирила і мовною молитвою Т. Шевченка і виявляється саяво архетипу Слова в українській культурі» [15, с. 176-177], – робить висновок С. Кримський.

Разючий контраст зі свідченнями пацієнтів Франца Фанона, уражених синдромом знеособлення унаслідок колонізації свідомости: для них «слова більше не мають жодної ваги» [13, pp. 267-272].

Саме в цьому інтервалі мають вибудовуватися, на нашу думку, основні завдання нової філології:

- перезавантаження мовного явища;
- реконструювання автентичного змісту слів та понять;
- долання дискретности мовної традиції, насамперед через передавання наступним поколінням материнської мови¹.

Для здійснення цих завдань необхідно виробити та/або розширити адекватний категоріяльний апарат, здатний виразити та концептуалізувати певні явища та процеси, пов'язані з суспільною деколонізацією, поки що не(до)описані в українському дискурсі. Отож, сучасна українська філологія має започаткувати сучасний дискурс, не лише формуючи нові методологічні інструменти для інтелектуальної рефлексії, а й формулюючи запити до інших суміжних дисциплін у плані комплексного та різнобічного аналізу української проблематики.

Саме новій філології за визначенням належить реконструювати Архетип Слова як базовий принцип української культури, дати новітні інтерпретації феномену слова як атрибута вільної думки та вільної людини, увиразнивши його взаємозв'язок із питанням про моральні засади в суспільствах XXI століття. Досі цього не робилося або ж робилося недостатньо. Наслідки очевидні для всіх у теперішній українській ситуації, а *tertium non datur*. Третього шляху для нас справді не існує.

Література:

1. Berry John W., *Pscicologia transculturale* (trad.it), Milano, 1994, pp. 38-74.
2. Cfr.: Ponomareva Olena, *L'identità sociale degli immigrati ucraini in Italia e le problematiche dell'integrazione*, *La Critica Sociologica*, XLV, 179, 2011, pp. 57-66.
3. Ортега-и-Гассет Хосе. Человек и люди в: *Дегуманизация искусства*: Москва, «Радуга», 1991, с. 348.

¹ «Традиція» походить від латинського дієслова *trādere* - передавати, вручати, віддавати на зберігання.

4. Cfr.: Bellezza Attilio Simone, *Ucraina, insorgere per la democrazia*, Casa Editrice La scuola, Brescia, 2014, pp. 24-32.
5. Саїд Едвард, *Культура й імперіялізм*, Критика, Київ, 2007, с. 44.
6. <http://www.spilka.pt/pt/ucrania/7024-porjadok-dennij-suchasnoyi-ukrayini-deokupatsija-ta-pozbuttja-naslidkiv-kolonialnoyi-politiki-moskvi>
7. «Український тиждень», 26 листопада 2015 <http://tyzhden.ua/Society/152408>.
8. <http://mnemonika.org.ua/>.
9. <http://www.3republic.org.ua/ua/ideas/11654>.
10. Забужко Оксана, *Notre Dame d'Ukraine. Українка в конфлікті міфологій*, Видавництво Факт, Київ, 2007, С. 35.
11. Розпутенко Іван, *Третє тисячоліття Україна і неоколоніалізм* Київ, К.І.С., 2014, с. 309.
12. Corvino Bruno, *L'enigma dell'Uomo dei Lupi* in: Sigmund Freud e la psicoanalisi <http://www.progettobabele.it/rubriche/showrac.php?ID=6204>.
13. Cfr.: Fanon Frantz, *Les damnés de la terre*, La Découverte & Syros, Paris, 2002, pp. 39-43.
14. Cfr.: Hawrylyshyn Bohdan, *Toward more effective societies. Road Maps to the Future*, Dolman Scott, 2009, pp. 102-107.
15. Кримський Сергій, *Українська культура та її базові архетипи в: Мудрецы всегда в меньшинстве. Статьи разных лет: Видавничий дім Дмитра Бураго*, Київ, 2012, с. 166.

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ «МЕНШ ПОШИРЕНИХ МОВ» В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Марта Єнкала

У своїй доповіді я б хотіла порушити чотири основні питання:

- коротко описати сучасний стан викладання іноземних мов у Великобританії;
- подати короткий огляд історії та специфіки викладання української мови для дорослих у Великобританії, зосереджуючи увагу на вищих навчальних закладах;
- вказати на проблеми викладання «менш поширених мов» та важливість трактування української мови в контексті таких мов, особливо слов'янських та східноєвропейських;
- окреслити перспективу на майбутнє щодо можливих напрямів розвитку викладання української мови.

Викладання іноземних мов у сучасній Великобританії

Великобританія в минулому ніколи не була передовою у вивченні іноземних мов, проте ситуація змінилася після Другої світової війни, коли встановлено ближчі зв'язки між європейськими державами та коли виникла потреба вивчати інші мови (напр., арабську, китайську) з політичних чи економічних причин. Цей прагматичний підхід перетворився на загальне вивчення іноземних мов у середніх та вищих закладах освіти.

Проте вже за два десятиліття відбувається спад у вивченні мов, який останнім часом став різкішим. Це спричинене тим, що, між іншим:

- В ері глобалізації і поширення Інтернету де-факто переважає англійська мова.
- Учні, вчителі та директори середніх шкіл вважають, що на випускних екзаменах важче отримати найвищі оцінки з іноземних мов. Коли уряд класифікує кожен середню школу залежно від результатів (і цю класифікацію подають у ЗМІ), школи не надто заохочують учнів складати екзамени з іноземних мов.
- Унаслідок цього вивчення іноземних мов стало факультативним після 14-го року життя.
- Ряд економічних криз довів до скорочення коштів у сфері освіти.

Запровадження «Англійського бакалаврату» 2010 року зумовило збільшення кількості кандидатів для складання екзамену GCSE (в 16 років) з іноземних мов, але це остаточно не вплинуло на кількість студентів, які вступають на лінгвістичні факультети університетів. Навіть цього року помітно зменшилась кількість учнів, які складали завершальні екзамени з польської мови, тоді як кількість поляків, які живуть у Великобританії, зросла до 800,000, і ця етнічна меншина стала найбільшою у Великобританії (перше місце дотепер займала індійська меншина).

На тлі цього постало поняття т. зв. «Less commonly taught languages» (Мов, які менш поширено викладають) у ВНЗ Великобританії. До таких мов належить і українська.

Перші спроби запровадити слов'янські студії в британських університетах здійснено 1870 року в Оксфордському університеті. А 1915 року засновано при Лондонському університеті Школу слов'янських та східноєвропейських студій (SSEES). Запроваджено курси з культури, літератури та мови різних народів (передусім російської, а згодом польської, угорської, чеської, сербської, румунської). Сьогодні курси російської мови, культури та літератури (не згадуючи вже про історію та політичні науки) пропонують чимало британських університетів. Щодо інших мов ситуація більш складна, оскільки останніми десятиліттями були спроби (деякі з них успішні) скоротити навчання східноєвропейських мов (за винятком російської).

Викладання української мови

Викладання української у ВНЗ Великобританії почалося значно пізніше, ніж російської чи інших східноєвропейських мов. Реальні можливості виникли щойно у 1950-их роках, коли Віктора Свободу призначено викладачем української та російської мов у SSEES і запроваджено вечірні курси. Викладання української мови як залікової у ВНЗ сягає початку 1970-их років, коли в SSEES на бакалаврському рівні запроваджено курси української мови, історії мови та літератури (читав їх Віктор Свобода). Після проголошення незалежності України встановлено курси набуття навичок читання для студентів бакалаврських та магістерських програм, а з 1999 року (до сьогодні) – комплексні модулі та вечірні незалікові курси.

Курси (незалікові) української мови в Кембриджі запроваджено 2006 року, а три роки пізніше, 2009 року, встановлено лекторат української культури, літератури та мови. Відтоді кембриджські студенти можуть вивчати українську мову з метою набуття знань, які дозволять їм читати вибрані тексти з української літератури в оригіналі.

Деякі інші університети пропонують курси мови специфічно для аспірантів та студентів на магістерських програмах, метою яких є засвоєння мови для дослідження та користування архівними матеріалами. Наприклад, в Оксфордському університеті з такою метою можна вивчати болгарську, хорватську, чеську, польську, сербську, словацьку, словенську, українську. Донедавна в Бірмінггамському університеті аспіранти могли вивчати українську, проте кілька років тому курс відмінено. Для порівняння – російську можна вивчати у 18 британських ВНЗ.

Водночас поза ВНЗ українську вивчають британські дипломати, перекладачі (для роботи в уряді чи публічній сфері), військові, бізнесмени, а також громадяни, які хочуть набути знання для сімейних, приватних чи інших потреб. Курси мови для дорослих також пропонує Український Інститут у Лондоні, Філія УКУ.

Тут, можливо, варто вказати на специфіку викладання української мови як іноземної поза межами України (посилаючись передусім на британський досвід). У Великобританії українську вивчають:

- студенти на магістерських програмах та аспіранти, які повинні вміти читати і розуміти прочитане для роботи в українських архівах, бібліотеках тощо (таких, мабуть, найбільше);
- урядові службовці: дипломати, поліція (особливо лондонська метрополітанська), імміграційна служба, військові та інші, яким потрібен хоч мінімальний рівень знань для виконання своїх професійних обов'язків;
- перекладачі (для судів, місцевого самоврядування, лікарень та інших медичних закладів);

- студенти на залікових комплексних курсах бакалаврського рівня (таких не дуже багато);
- особи, які навчаються на вечірніх чи відкритих курсах у ВНЗ, українських установах і т. ін.

Виклики та можливості

Стільки про навчання і вивчення української мови. Проте, як кажуть англійці, «Not everything in the garden is rosy» – «Не все у саду рожеве». Як уже згадано, «менш поширені мови», в тому числі й українська, зазнають різного тиску, і важко передбачити, як довго ці мови зможуть проіснувати в британських університетах (обмеження державних коштів для вищої освіти вже довело до скорочення викладання деяких мов). На сьогодні більшість східноєвропейських «менш поширених мов» викладається лише в UCL.

До важливіших чинників, які можуть довести до скорочення кількості мов, слід зарахувати:

- освітню політику британських урядів у минулому, унаслідок чого значно скоротилася кількість учнів, які складають завершальні іспити (A-Levels) з іноземних мов;
- помітний спад рівня загальної освіти за останні десятиліття, головним чином через спроби зробити іспити «більш доступними» для учнів, що, своєю чергою, впливає на рівень знань студентів, які вступають на вищі студії;
- економічні кризи в минулому, глобалізація, серед усього й у сфері освіти, які спричинили відповідний тиск на освітню систему взагалі та систему ВНЗ зокрема;
- поєднання попереднього чинника із запровадженням високих оплат за навчання і поширенням концепції студента як споживача освіти, що призводить до спаду рівня університетської освіти та показників кваліфікації випускників.

Оскільки українська мова входить до групи «менш поширених мов», це створює ще й інші проблеми. У Великобританії є небагато ВНЗ, у яких викладач «менш поширеної мови» працює на повну ставку. Це означає, що викладання таких мов здебільшого зорієнтоване на викладачів, яким доводиться працювати на кількох роботах (не лише викладання, а й переклад для публічних служб таких, як суди, лікарні тощо, проведення тестування та екзаменів для різних урядових чи міжнародних відомств, репетиторство тощо). Це, звісно, впливає на якість та підготовку майбутніх викладачів, яким треба бути «майстрами на всі руки». І не завжди легко знайти відповідних викладачів.

Проте новітні тенденції у сфері викладання мови створюють для нас можливості. Знаю, що тут присутні спеціалісти, які прекрасно ознайомлені з найновішими дослідженнями у сфері викладання мови як іноземної. Тому дозволю собі лише перелічити найважливіші інновації, які увійшли в наше професійне життя у Великобританії за останні роки:

- У підготовці навчальних матеріалів та під час занять викладачі використовують Powerpoint, інтерактивні матеріали, Інтернет, форуми (ці технології сьогодні вважають мінімальним ресурсом для належної практики

викладання, що спонукає майже кожного викладача використовувати такі засоби).

- Іноді уроки особисто з викладачем замінюють т. зв. онлайнним та/або змішаним (blended) навчанням. Ця концепція виникла, принаймні частково, з економічних причин, і, хоч керівництво університетів заохочує викладачів готувати такі матеріали, це питання є доволі спірним – бо чим більше студенти вивчатимуть мови онлайн, тим менше (є такі побоювання) буде потрібно реальних викладачів. Такі ресурси, звісно, потрібні для автономного навчання, проте вони вимагають великих затрат часу та зусиль для їх створення, підтримки та оновлення.
- Студенти готові користуватися такими ресурсами для автономного навчання, але, зацитую Джоселін Вайбурд, директора Лінгвістичного центру Кембриджського університету, «більшість студентів віддає перевагу навчанню віч-на-віч із викладачем».
- Сьогодні також акцентовано на співвідношенні мови й культури: викладанні мови через культуру та культури через мову.
- Викладачі ставлять собі більш реалістичні цілі стосовно того, що за даний час навчання може досягнути студент. Студент ніколи не буде носієм мови, деякі студенти досягнуть європейського рівня C1/C2, але більшості це не вдасться зробити. Тож і до цього треба підійти реалістично.
- Від дослідників та авторів матеріалів вимагають відкритості доступу. Британський уряд надає кошти на дослідження за умови, що результати (дисертації, наукові статті, матеріали тощо) будуть доступними іншим дослідникам та викладачам через репозитарії (цей принцип вже поширений на загал наукової сфери).
- Масивні онлайнні відкриті курси (MOOC) – це спроба надати загалу глобального населення доступ до інтернетних курсів. Сайти, де можна побачити широкий асортимент таких курсів, – це Coursera, Futurelearn (створений Відкритим університетом – Open University у співпраці з іншими університетами) та UCLeXtend.

Інтернет, звичайно, створює ширші можливості для автономного навчання, а особливо для «менш поширених мов» – таких, як українська. Викладачам, звісно, треба бути ознайомленими з новими тенденціями та технологіями, але й розбірливо та критично обирати саме ті, які найбільш підходять цілям їхнього викладання.

У перспективі майбутнього

У цьому завершальному розділі презентації я б хотіла зробити перелік заходів, які, на мою думку, значною мірою би посприяли викладанню української мови поза Україною, в тому числі й у Великобританії.

Для студентів, які вивчають українську мову у Великобританії потрібні не лише комплексні курси, але й цільові матеріали, які допоможуть їм досягнути мету, задля якої вони вивчають мову. Такі матеріали для викладання східноєвропейських мов представлено в електронному репозитарії мовних ресурсів, створених викладачами британських університетів-учасників проекту CEELBAS (це Центр східноєвропейських регіональних студій, який приділяє особливу увагу вивченню мов). На сайті розміщені ресурси для викладання та вивчення різних «менш поширених мов» (з яких, звісно, російська найпоширеніша). Сайт дозволяє викладачам подивитись, чим займаються

колеги з інших мов, та, якщо доречно, застосувати досвід колег для власного викладання.

Щиро вітаю появу нових, цікавих підручників із української мови. Зараз ми в набагато кращому становищі, ніж були десять років тому, оскільки всі зрозуміли, що для вивчення мови потрібні сучасні, привабливі ресурси (як, напр., *Крок*, *Яблуко* чи *Beginners Ukrainian*). Поволі публікуються матеріали на середньому рівні, а теж вже вийшло кілька курсів для студентів вищого рівня.

Проте, в британському контексті нам слід також зосереджувати увагу на тих аспектах вивчення мови, які студентам найбільше потрібні: набуття навиків читання, ресурси для студентів магістерських програм, аспірантів та дослідників (передовсім із політичних, суспільних та історичних наук), труднощі мови, напр., наголос, набуття словникового запасу і т. ін. (приклади моїх власних ресурсів, які намагаються підійти до цих питань з погляду студента, можна побачити на сайті ukrainianlanguage.org.uk).

Багато можна б досягнути за умови співпраці між різними секторами зацікавлених в українській мові та її викладанні як іноземної. Подаю нижче види співпраці, які маю на увазі:

- співпраця між мовознавцями, які досліджують українську мову, та викладачами мови; для розвитку науки про мову дуже потрібно, щоб науковці її досліджували та оприлюднювали результати своїх досліджень; проте, мені здається, що ці цінні дослідження можна б використати ще й для ширшого загалу: видавати (у формі, доступній іноземним студентам) ресурси не лише для викладання мови, але й про мову, її історію, розвиток, специфіку;
- співпраця між літературознавцями та викладачами мови (щоб зробити літературні тексти доступнішими студентам-іноземцям, які їх вивчають);
- співпраця між викладачами різних «менш поширених мов», щоб ділитися знанням та досвідом (knowledge exchange); коли викладач (напр., польської чи угорської мови) створив цікавий та корисний ресурс, то можна б створити подібний для української (тут може слугувати прикладом сайт-репозитарій CEELBAS).

Варто тут дещо сказати й про підготовку та кваліфікацію кадрів для викладання української мови як іноземної для закордоння (що відрізняється від викладання в Україні). Розумію, що в Україні проводиться підготовка якісних викладачів для тутешньої сфери, проте потрібні також кваліфіковані викладачі, які розуміють специфіку викладання в інших країнах світу. Здається, сприяння (Україною) викладанню мови за кордоном – це одна з найважливіших культурних та політичних цілей зовнішньої діяльності держави (нагадаймо хоч Британську Раду і її важливість, і це не лише у популяризації англійської мови та культури у світі ...).

Для британського контексту це означає, що викладач повинен:

- бути носієм української мови або знати її досконало;
- виявляти глибший інтерес до мови, знати хоч трішки її історію;
- вміти пояснити студентам спірні питання (напр.: правописні, русизми, суржик, диглосію та двомовність);
- розуміти з погляду студента труднощі вивчення мови і знати, як допомогти йому подолати ці труднощі;

- мати високий рівень володіння англійською мовою;
- мати досвід (навіть, якщо він обмежений) з викладання для дорослих;
- могли поєднати основну роботу (яка є головним джерелом заробітку) із непевними годинами викладання української (буває, що доводиться викладати лише кілька годин на тиждень).

Щоб надати підтримку недосвідченим викладачам, які бажають увійти в цю сферу, створено на основі співпраці з колегою – викладачем чеської мови у Шеффільдському університеті – сайт Teaching Slavonic Languages.

Ще кілька слів про тестування та оцінювання того, що студент осягнув. Якщо студент навчається на курсі української мови у ВНЗ, і цей курс йому зараховується, то він, звичайно, має чітку мету, до якої прямує у навчанні. Якщо успішно склав екзамен, осягнув визначену ціль. Існують й інші екзамени для тих, що вивчають мову в різних (але обмежених) сферах, напр., для перекладачів, чиновників, дипломатів тощо.

Проте, для всіх тих дорослих, які вивчають мову у ВНЗ на відкритих чи вечірніх курсах, та для тих, які навчаються у комплементарних освітніх закладах, дуже потрібна система оцінювання та кваліфікації, яка надасть їм мотивацію та бажання вивчати мову та продовжувати покращувати рівень знань (на кшталт ToEFL чи Cambridge English, але не обов'язково така сама). На мій погляд, така система оцінювання мала б бути:

- запровадженою на офіційному рівні;
- єдиною для України;
- пов'язаною (щодо рівнів, іспитів та сертифікатів) з європейською системою оцінювання CEFR;
- доречною для тих, хто вивчає мову, – як в Україні, так і поза нею;
- надійною та доступною всім тим, хто бажав би пройти оцінювання та здобути сертифікат.

Знаю, що віддавна йде дискусія на цю тему і що останнім часом посилюються спроби запровадження такої системи оцінювання. Сподіваймось, що незадовго вона стане реальністю, бо минають роки, минають когорти та покоління тих, які вивчають мову, а такої системи й далі немає.

На завершення – я впевнена, що у питаннях, які я сьогодні порушила, ми знаходимо порозуміння з присутніми тут колегами, які з відданістю та одержимістю реалізують викладання української мови. Вірю, що виклики та труднощі спільними зусиллями зможемо подолати.

Посилання:

Опис сучасного стану викладання мов у Великобританії:

<http://www.britac.ac.uk/publications/languages-state-nation>

Відкриті навчальні ресурси:

<https://www.coursera.org>

<https://www.futurelearn.com>

<https://extend.ucl.ac.uk>

<http://languagebox.ac.uk>

<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware>

Репозитарій ресурсів для навчання «менш поширених мов»:

<http://www.ucl.ac.uk/ceelbas/repository>

Веб-портал ресурсів із української мови:

<http://www.ukrainianlanguage.org.uk>

Професійна підтримка для викладачів «менш поширених мов»:

<http://slavonic.group.shef.ac.uk>

Навчальні заклади, які пропонують навчання української мови для дорослих:

<http://www.ucl.ac.uk/ssees>

<http://www.mml.cam.ac.uk/slavonic>

<http://ukrainianinstitute.org.uk/learningukrainian/>

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Антоніна Аністратенко

У статті окреслено основні етапи вивчення української мови як іноземної згідно з Кембриджською системою та встановлено їх відповідності із пірамідою потреб Маслоу, описано зміст та характер мовленнєвих навичок на кожному з цих етапів, проаналізовано особливості мотивації студентів у процесі навчання. Серед важливих мотиваційних факторів визначено сертифікацію знань та функціонування навчальних програм в Інтернет-ресурсах. Окремо висвітлено проблеми вивчення української мови як іноземної студентами, які здобувають медичний фах у системі освіти України.

Ключові слова: Кембриджська система рівневої організації володіння нерідною мовою, піраміда потреб Маслоу, мотиваційні фактори, сертифікація знань з іноземної мови, навчальні програми, бази даних для вивчення мови

The main stages of studying Ukrainian as a foreign language according to the Cambridge system are outlined and the accordance of them to Maslow's pyramid of needs is set in the article. The nature of the content and the type of communicative skills at each of these stages are described, the peculiarities of motivation of the students in the process of studying are analyzed in the article. Among the important motivational factors the certification of knowledge and the functioning of training programs in the Internet resources are identified. The problem of studying Ukrainian by the students who get medical profession in the education system of Ukraine is separately highlighted.

Key words: Cambridge system of level organization of knowing of non-native language, Maslow's pyramid of needs, motivational factors, certification of knowledge of foreign language, training programs, databases for language learning.

Вступ. Постановка проблеми. У наш час пріоритетного значення набуває мовна освіта, від якої залежить рівень підготовки молодого спеціаліста в умовах інтеграції України у світовий інформаційний, економічний, культурний простір. Це зобов'язує дбати про українську мову не лише в Україні, а й у всьому світі.

Навчання української мови як іноземної належать до актуальних, практично необхідних і важливих питань. Оволодіння українською мовою іноземними громадянами, українцями за кордоном, мігрантами, біженцями стало актуальною потребою в Україні. «Для налагодження єдиного державного інформаційно-документального механізму реалізації освітніх послуг необхідно створити єдиний комунікаційний системний апарат обміну законодавчо-управлінською базою стосовно предмету» [3], методичними засадами, науково-навчальними та навчально-методичними матеріалами, досвідом вирішення практичних проблем та практичними кроками успіху, а не лише задокументувати теоретичні щаблі компетентностей та

загальноосвітніх стандартів, що існують у цілком іншому вимірі, ніж практична реалізація навчання та використання здобутих знань.

Основна частина. Що ж стосується вивчення української мови іноземними громадянами, що здійснюють фахову підготовку в українських закладах вищої школи, то проблеми у викладанні цього предмета виходять за рамки дидактичних. Фактори впливу, як позитивні, так і негативні, на вивчення мови як іноземної можна трансформувати та представити у вигляді піраміди потреб А. Маслоу. Зручність такого представлення також пов'язана зі ступінчатою організацією переходу з одного рівня володіння мовою на інший та злитістю цих «сходинок».

Отож, перший щабель – це рівень A1 (за Кембриджською системою рівневої організації володіння нерідною мовою). Тобто, йдеться про базовий рівень оволодіння мовними і мовленнєвими навичками, що забезпечують особі, що навчається, потреби виживання (living skills). Цей рівень відповідає першій сходинці природних потреб Маслоу – фізіологічні потреби.

Перехід від повної відсутності поняття про конкретну мову до цієї першої сходинки вважається вченими (Л. Щербина, І. Франк, С. Бернштейн) [1, с. 6] найпростішим, оскільки діє ефект природної мотивації, яка викликана «різницею інформації», переходом від незнання до певного рівня знання.

Часто активний процес засвоювання мови «застрягає» на цій сходинці. Пов'язано це часто з тим, що життєві потреби студента задоволені, а вторинна, психологічно-емоційна мотивація виявляється недостатньою для здійснення переходу на наступний рівень.

Другий рівень володіння мовою – A2 (за Кембриджською системою рівневої організації володіння нерідною мовою). Тобто початковий рівень оволодіння мовними і мовленнєвими навичками, що забезпечують особі, що навчається, безпеку в мовному середовищі переважання тієї мови, яку вона вивчає. Цей щабель відповідає другому рівню потреб за Маслоу, тобто безпеки людини та її майна, майбутнього. Мовна підготовка цього рівня дає можливість студентів впоратися з усіма основними життєвими ситуаціями, здійснити мовленнєвий контакт з працівниками соціальної сфери, активно діяти в умовах надзвичайного стану, організувати дозвілля тощо.

Перехід на цей рівень полегшує перебування в мовному середовищі, що підштовхує мовця до поглинання мови і виходу на другий щабель.

Третій рівень володіння мовою – B1 (за Кембриджською системою рівневої організації володіння нерідною мовою). Тобто середній базовий рівень оволодіння мовними і мовленнєвими навичками, який забезпечує особі, що навчається, реалізацію соціальних і психологічних потреб у мовному середовищі: тобто дружні бесіди, спільний відпочинок з мовцями, для яких ця мова є мовою спілкування, ведення дискусій на різні теми тощо.

Перехід на цей рівень один із найскладніших у всій системі градації мовних щаблів. Адже мотивація докладання зусиль на цьому рівні діє винятково особистісно, а різниця між попереднім рівнем підготовки і тим, що має бути опанований удвічі більша, ніж була поміж двома першими.

Четвертий рівень володіння мовою – B2 (за Кембриджською системою рівневої організації володіння нерідною мовою). Тобто середній рівень оволодіння мовними і мовленнєвими навичками, який забезпечує особі, що навчається, реалізацію

професійної активності у сфері мовної та мовленнєвої комунікації. Цей рівень відповідає сходинці поваги та самоповаги у піраміді потреб Маслоу. Середній рівень мовних навичок дозволяє студентові навчатися у вищому навчальному закладі, здобуваючи освіту іноземною мовою за участю мови посередника та повністю забезпечити побут і психологічні потреби дорослої людини.

П'ятий рівень – найвища сходинка. За Кембриджською системою рівневої організації володіння нерідною мовою відповідає рівню C1, тобто високому, професійному рівню мовленнєвої підготовки. За пірамідою потреб Маслоу, це рівень самореалізації та творчості. У сфері навчання такий рівень дозволяє студентові практикувати професійні навички та здійснювати наукові дослідження, писати праці іноземною мовою та реалізувати всі можливі комунікативні ситуації без витрати додаткової психічної енергії на пошук необхідних мовленнєвих одиниць.

Перехід між четвертим та п'ятим рівнями пов'язаний не стільки з особистою мотивацією і навчанням, як із мовним та комунікативним досвідом: читанням наукової та художньої літератури іноземною мовою, спілкуванням, вживанням іноземної мови в процесі мислення тощо.

Треба зауважити, що роль викладача найбільш затребувана на перших трьох рівнях, коли в досягненні успіху переважає елемент навчання та регулярного тестування на практиці отриманих навичок. Тоді роль «мовного середовища» часто належить педагогу.

Другу роль в успішному навчанні відіграє мотивація. Щодо мотиваційних заходів у вивченні української мови як іноземної студентами ВНЗ України, що є громадянами інших держав, то практичний і прикладний аспекти домінують у наскрізному міжрівневому навчанні.

Перше і основне – джерельно-документальний дискурс навчання. До уваги тут береться сфера можливостей, які матиме студент відповідно до опанованого рівня мовних навичок. Скажімо сертифікат, що діє протягом достатнього часу (5 років, наприклад) і дозволяє отримати деякі преференції, мотивуватиме студента значно краще, ніж тисячі слів, сказаних викладачем на користь володіння мовою.

До прикладу, «школа іноземних мов Варшавського університету (Szkola Języków Obcych UW) пропонує курси англійської, німецької, французької, іспанської, італійської, російської мов» [4, С. 30], з яких сертифікує усі вищезазвані, а Школа східних мов (Szkola Języków Wschodnich UW) організовує щороку заняття з 28 мов, більшість із яких також сертифікуються по завершенні курсу.

Важливим мотиваційним фактором у процесі навчання іноземної мови студентом також стає економія і оптимізація навчального часу. В цьому сенсі важливим кроком для дійсного покращення викладання української мови як іноземної є розробка інтернет-локальних навчальних програм та баз даних для самостійного вивчення мови. Скажімо, англійських андроїд-додатків такого типу є понад 180 [2]. Серед найпопулярніших – Puzzle English, Easy English, Lingua Leo, Study English та інші. Щодо царини української мови як іноземної, таких програм у вільному доступі поки немає не те, що у форматі інтернет-додатку для вживання на телефоні чи планшеті, але й комп'ютерної мультиверсії немає.

Викладання української мови як іноземної у системі вищої медичної освіти пов'язане також з рядом дидактичних проблем. Стандарти мовної підготовки і

теоретичне обґрунтування знань, умінь і навичок студентів ВНЗ медичного профілю з української мови як іноземної відображають неповно реальні потреби у навчанні та побуті іноземних громадян та не в усіх аспектах враховують соціокультурний чинник у формуванні мовної компетенції студента. Практика університетського курсу мови, що побудований за логічними категоріями рівнів мови (фонетичний, лексичний, графічний, граматичний) запозичена з традиції викладання української мови як рідної, однак такий підхід не завжди ефективний і виправданий у викладанні мови іноземним громадянам, хоч у Наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.06.2012 р. № 654 розроблено загальні положення, що передують стандартам мовної підготовки іноземних громадян, що тимчасово перебувають на території України, та вказівки щодо державної політики у сфері державної мови, пропонувані у Розпорядженні Кабінету міністрів України від 22 серпня 2012 року № 605-р «Про затвердження плану заходів щодо інтеграції біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, в українське суспільство на період до 2020 року» [3], визначені порядок та загальноосвітній стандарт володіння вказаними особами українською мовою: CEFR (Common European Framework of Reference) і рекомендованих резолюцією Ради ЄС (листопад 2001 р.).

Адже, «без урахування всесвітніх маркерів мовної підготовки не можуть бути враховані при навчанні такі важливі питання як вивчення мови пропонується дорослим особам, формування основного активного понятійного словника завершено» [1, с. 6], вивчення не може здійснюватися без урахування попередньої освітньої бази (оскільки привести її до спільного знаменника у випадковому контингенті складно), академічний курс з граматичним ухилом не забезпечує мовленнєву компетенцію, а у деяких випадках їй перешкоджає.

Нещодавно у *The Journal of Neuroscience* були опубліковані результати спільного дослідження фахівців з Королівського коледжу Лондона у співпраці з дослідниками з Браунівського університету в США, що мало на меті встановити сензитивний вік вивчення мов. За результатами дослідження, таким періодом є 2-4 роки. Саме в цей період часу формується 70 % словника людини [6, с. 178]. Відповідно, дублювання словникового запасу (а йдеться про активний словник іноземної) відбувається найбільш ефективно в ранньому дитинстві. Успішність і швидкість засвоєння іноземної мови також залежить від ряду суб'єктивних та об'єктивних обставин: вік і кількість мов, якими володіє той, хто навчається, рівень розумової зайнятості, яке навантаження на пам'ять і увагу лягає на особистість, соціокультурна мотивація, тобто те, наскільки особа потребує володіння цією мовою.

Відтак стандартизація мовленнєвих навичок та вимог до рівня володіння мовою не в повному обсязі збігається зі стандартами вищої освіти в Україні. Тобто опанувати академічний курс української мови студенти-іноземці не можуть. Навчатись на умовах інтенсивного курсу української мови також не мають можливості, оскільки типова і, відповідно, робоча навчальна програма розроблена за принципом академічного курсу мови.

За міжнародними стандартами мовних знань, академічний та інтенсивний курси мови відрізняється терміном вивчення, метою викладання, дидактичними засобами та педагогічними підходами. Іноземним студентам-медикам з англійською мовою навчання необхідний і достатній інтенсивний курс української мови, адже навчальний процес цієї групи студентів проводиться англійською мовою, а для щоденного вжитку

та професійно орієнтованої практики інтенсивний курс, безумовно, ефективніший. Натомість для іноземних студентів, що здобувають вищу медичну освіту в Україні державною мовою, академічний курс є не просто бажаним, а обов'язковим, тому що для цієї групи студентів українська мова набуває статусу інструмента здобуття вищої медичної освіти.

Щодо навчального процесу, то «жорстка лімітованість тематичного й сутнісного навантаження програм з дисципліни і, як наслідок, слабка детермінація тематичного і практичного блоків в системі мовних навичок студента» [7, с. 5] мала би давати результат стандартизації освітніх послуг, проте, на практиці, процес засвоєння одиниць мовлення протікає суто індивідуально для різних осіб. Окрім того, для ефективності структурної моделі вивчення мови студенти повинні апріорі бути готовими сприймати мову як знакову систему й систему лексикографічних одиниць. Це наскрізно європейська традиція, що не завжди коректна у викладанні студентам-іноземцям медичних спеціальностей українських ВНЗ, адже контингент переважно формується на основі громадян з неєвропейських держав.

Індивідуальний національно-ментальний підхід до студентів з кожної окремої країни є основою первинної комунікації «студент-викладач» та «викладач-студент», адже саме сприйнятливість забезпечує результат. Студенти, що знають дві й більше іноземних мови, окрім рідної, неусвідомлено створюють власну модель вивчення мови, що значно спрощує процес запам'ятовування граматичних форм та лексичних одиниць. Звичайно за умови «співпраці» з когнітивною сферою особи, що навчається, а не спробою викладача «переінакшити» її асоціативну і когнітивну базу.

Що стосується методичного забезпечення практичних занять, то, лектури з порівняльним аспектом у граматиці та зіставним у лексиці дають кращий результат, ніж яскрава і дидактично правильна наочність однією мовою. Тільки якісна асоціація особи, що вчиться, із відомим їй словом чи поняттям у іншій освоєній мові дає результат активного запам'ятовування. Натомість у вітчизняних посібниках «основним способом розкриття граматичного значення і форм слова у граматики-перекладному методі є переклад на рідну мову учнів, а сам процес навчання розпочинається із зазубрювання правил побудови речень, словотвору, а також поєднання слів. Як правило, у підручниках, побудованих за цим методом, відсутні творчі вправи, комунікативна спрямованість, яка й забезпечує мовленнєву поведінку при подальшому оволодінні мовою» [5, с. 14].

Щодо організації навчального процесу, то, окрім традиційних методів описового й ілюстративного характеру, варто залучати метод Іллі Франка (для опанування словниковим запасом і технікою читання), давній принцип Мохаммеда Ібн Наср Тархана (для граматичних і графічних компетенцій), не нехтувати вітчизняними методиками В. О. Сухомлинського (удосконалення мовлення і зменшення часу затримки перед формуванням фрази, за допомогою вивчення поезій та декламування).

Висновки: Отже, з усього видно, що інтенсивний курс вивчення української мови як іноземної має переваги в засвоєнні мови та її активного використання, а ефективна організація навчального процесу сприяє втіленню трьохкомпонентної мети викладання дисципліни для студентів з англійською мовою навчання. В той час академічний курс необхідний для студентів, що здобувають вищу медичну освіту

українською мовою. Якщо розмежувати дві згадані групи студентів-іноземців, то дидактичні проблеми нівелюються.

Література:

1. Аністратенко А. Українська мова: граматика і лексика [Рукопис] / А. В. Аністратенко. – Чернівці: Буковинський державний медичний університет, 2015. – 126 с., іл.
2. Десять безкоштовних ресурсів для вивчення англійської. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/languages/46386/>.
3. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>.
4. Романюк С. Вивчення іноземної мови у Польщі: погляд у майбутнє // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2010. – Вип. 5. С. 29–34.
5. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
6. Українознавство в системі вищої медичної освіти: колективна монографія / Кафедра суспільних наук та українознавства Буковинського державного медичного університету / За наук. ред. А. А. Мойсея. – Чернівці, БДМУ, 2015. – 224 с.: іл.
7. Шутак Л. Б., Собко І. О., Нікоряк І. В. Вчимося української: навчальний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів освіти IV рівня акредитації. – Чернівці, 2009. – 231 с.

TEACHING LEGAL UKRAINIAN LANGUAGE IN POLAND IN THE LIGHT OF ACADEMIC AND BUSINESS NEEDS

Beata Baran

Мета цієї статті полягає у тому, щоб представити актуальні питання викладання української мови (за юридичним спрямуванням) в Польщі. Відповідно до швидкого поширення української мови в Польщі та розвитку ділових відносин питання професійного спілкування українською мовою стало вирішальним. У статті представлено, де і яким чином можна вивчити українську мову для юридичних потреб та потреб бізнесу.

Ключові слова: українська мова, викладання української мови, українська мова за юридичним спрямуванням, українська мова в Польщі

The aim of this article is to present current issues of teaching legal Ukrainian (Ukrainian for law students) in Poland. In accordance with rapid growth of Ukrainian in Poland and development of business relations the matter of professional communication in Ukrainian has become crucial. The paper presents where it is possible and in what way to learn Ukrainian language in scope of legal and business needs.

Keywords: Ukrainian language, teaching Ukrainian, legal Ukrainian, Ukrainian in Poland

I. Introduction

The aim of the article is to present current situation of teaching legal Ukrainian in Poland. Rapid growth in the number of Ukrainians in Poland, development of business relations and cultural exchange make it crucial to operate in correct and professional Ukrainian language in scope of legal issues. In this paper will be presented where it is possible to learn legal Ukrainian, what are the possibilities to gain knowledge in this area. There are papers devoted teaching Ukrainian in Poland [31, 179] but not focused on legal language.

Firstly, it is fundamental to outline the background of need of learning Ukrainian in Poland nowadays. The number of Ukrainians has increased significantly in last two years [1, 7]. It is said that in Polish territory there is approx. 800 000 – 1 000 000 of Ukrainian people [2]. There is no accurate data on this issue, as some of the people staying in the territory of the Republic of Poland illegally [2]. In 2015 Polish consulates in Ukraine issued approx. 925 000 visas which permit residence in Poland [6]. More and more applications for temporary residence permit is submitted – the number has tripled in the last two years. In 2014 there were submitted more than 18 000 applications, this year (till 16 October 2016) have been submitted approx. 66 000 applications [1, 7]. Also the amount of applications for the permanent residence permit submitted by the Ukrainian citizens have risen. During the whole year 2014 there were 3 800 applications, till the middle of October 2016 there have been more than 56 000 applications [1, 7].

It is worth presenting not only the amount of submitted applications but also the amount of granted permits. What can be observed, is a trend of favorably disposal by

Polish authorities towards Ukrainians. More than 11 000 applications for temporary residence were positively processed in 2014 (more than a half of submitted), when till the mid of October 2016 have been 65% (43 000 applications) (1, 7). In case of permanent residence permits in 2016 (till the mid of October) the authorities granted 83 % (4700 applications) when in 2014 (the whole year) is was 63% (2400 applications) [1, 7]. There is as strong upward trend, especially in granting permanent residence permit.

Secondly, the issue of amount of Ukrainians who work in Poland should be considered. There are no official statistics in this matter as the National Labor Inspectorate stated (5). It is believed that the amount of 1 000 000 workers working in Polish territory (not all legally stayed and employed) (6). Most of them work in sectors such as: services for households, building and renovation services and farming [7, 22-23]. There is also an increase in Ukrainians who set up their business entities in Poland and start conducting business activity.

In addition, the amount of Ukrainians studying in Poland should be bring to the light. Official statistics show that in academic year 2015/2016 there were approx. 30 500 Ukrainian students studied at Polish universities (3). This number represents 53% of all foreign students in Poland. More than 400 Ukrainian students receive the Polish government scholarships [4]. Ukrainian origin students are 2% of total number of students in Poland.

The need of learning Ukrainian language growth rapidly. Nowadays, it is commonly heard in public transport, on the streets, in shopping malls, university campuses and other public areas. The amount of Ukrainians in Poland caused the requirement of legal assistance provided in understandable for them language code. The revival in academic exchange and cooperation, also among law schools and legal scientists, necessitate knowledge of legal terminology in Ukrainian.

II. Teaching general Ukrainian in Poland

The issue of teaching legal Ukrainian should be outlined on the background of teaching Ukrainian language in Poland generally. Currently, Ukrainian is not pointed as one of the most popular foreign languages which is studied by Poles [8, 5]. There are no specialized commercial schools or language centers focused on teaching Ukrainian. In most cases it is possible to learn Ukrainian in schools which different Slavic languages, usually offering Russian and Czech classes as well. It is possible to learn Shevchenko's language in big cities, e. g. in Cracow (3 commercial foreign language schools organize such classes). Quite popular are offers to organize individual classes of Ukrainian by foreign language schools. Also on internet forums it is possible to find advertisements of individual tutoring, usually provided by native speakers.

There are several universities in Poland (including Jagiellonian University, University of Warsaw and University of Wroclaw) where it is possible to learn Ukrainian. Classes are conducted at the philology faculties. The studies include not only practical tutoring of modern Ukrainian but also the media language in Ukraine [9], specialist vocabulary (medicine, natural science) [9], translation of non-literary-texts (economics and technology) [9]. Ukrainian language is also taught at the Ukrainian Culture studies (e. g. at the Jagiellonian University) [10]. Every of the specified courses has some teaching materials, including student books, dictionaries or monographs, some of them are prepared especially for Polish students.

What is worth underlying is the variety of materials to teach and learn general Ukrainian. The most popular ones are: *Język ukraiński dla początkujących* ed. by B. Zinkiewicz-Tomanek and O. Baraniwska [32], *Українська мова як іноземна* ed. by O. Палінська and O. Туркевич, [33] and *Розмовляєте українською?* by O. Белей, [34]. There are also dictionaries and other teaching materials (e. g. pravopyses or grammar exercises books). It is also possible to find free on-line general Ukrainian courses, some of them prepared especially for Polish students.

III. Teaching legal Ukrainian in Poland

a. Identification of needs of teaching legal Ukrainian

There are several factors which indicate the need of teaching and learning legal Ukrainian. Some of them could be enumerated:

- growing number of Ukrainians in Poland what implies the necessity of legal assistance provided in their native language, especially in fields of civil law, labor law, tax law, family law and immigration law;
- considerable increase in Poles having business contacts and cooperation with Ukrainian companies which operate on the territory of Ukraine (assistance in tax law, company law, customs law),
- developing cooperation between Ukrainian and Polish universities and scientific institutions which focus on legal issues.

There can be pointed out more factors but for the scope of the paper they will be the most common.

b. Where it is possible to learn legal Ukrainian

The crucial question to answer is about the places where it is possible to learn legal Ukrainian in Poland. There are several institutions which conducted such courses – both from private and public education sectors. On the first place should be presented private schools of foreign languages. There is very limited offer of classes which cover specialized area of legal Ukrainian. Most of schools propose individual lessons (face-to-face system) with a native speaker. It was impossible to find a syllabus of such a course [11]. An advantage of such a solution is tailoring of the course for the needs of a student and focusing on those aspects which are the most important and interesting to that very person. The second solution is to learn legal Ukrainian via on-line courses. Access to that sources of knowledge is unlimited but the quality and correctness may not be satisfactory. The last place which should be indicated here is a university. Several universities in Poland conduct courses on legal Ukrainian. The problem of attending them is the limited accessibility because of being a part of philological studies. The target of those courses are philology students, who mostly prepare to be entrepreneurs. As it can be observed this kind of teaching also does not respond to the problem of people who are interested in learning legal Ukrainian because of business, academic or legal practice needs. There is one more, pretty unique opportunity to learn legal Ukrainian – the School of Ukrainian Law at the Faculty of Law at the Jagiellonian University in Cracow [21]. The first semester of the School is devoted to learn and practice legal vocabulary and important grammar structures which are necessary to understand legal texts in Ukrainian [12]. The course met with interest of the Polish National Bar Association, which promoted it on the Internet [19]. There were more Schools of Ukrainian Law which also covered the topic of teaching legal Ukrainian (the John Paul Catholic University in Lublin, the Marie Curie-Skłodowska

University and the University of Wrocław). Unfortunately none of them continue its activity [13, 14, 15].

c. Thematic scope of the legal Ukrainian courses

Consequently, the issue of topics covered by the aforementioned courses should be presented. Firstly, they deal with basic legal vocabulary and grammar structures. As an example, on the course taught at the School of Ukrainian Law in Cracow, at the very beginning, the issue of nouns and verbs variety is presented. The most basic structures are shown on the «legal» words, e. g. how correctly use nouns in different linguistic situations is introduced by the word «prosecutor». In the same way the very basic rules of Ukrainian grammar are presented. Different approach might be observed on the courses taught at the faculties of philology. They put much more emphasize on the interpreting aspect. A characteristic example is the course of «The Language of Official Documents» at the Marie Curie-Skłodowska University in Lublin [16]. On the other hand, there are courses which focus on narrowly specialized terminology (e. g. «The Language of Business and Customs Documents» at the Ukrainian Philology Studies at the Marie Curie-Skłodowska University in Lublin [17]). There is also a group of «general» legal Ukrainian courses which provide students with an outline of the legal terminology (e. g. «The Language of Law and Business» at the Ukrainian Philology Studies of Jagiellonian University [18] or «Practical Learning of Ukrainian Language – the Language of Law» at the Ukrainian Philology Studies of the University of Wrocław [20]).

d. Teaching materials for legal Ukrainian

What should be pointed out in the matter of teaching and learning legal Ukrainian are available teaching materials. The sources of knowledge can be divided into two groups: teaching materials and real legal documents and papers. In the first category the most basic tool are materials prepared by teachers themselves, as indicated in syllabuses [12]. In 2016 the very first student book for learning legal Ukrainian was released – *Український мовно-правовий і юридичний: підручник до навчання української мови: середній заглиблений рівень. Ч. 1* ed. by Osana Borys, Magdalena Jeż and Irena Mytnik [22]. There is also the dictionary which covers some aspect of legal terminology *Українсько-польський, польсько-український термінологічний словник: право, фінанси, економіка, торгівля: близько 45 тисяч слів та словосполучень* ed. by S. Jacenko [23]. There are also publications written only in Ukrainian, e. g. *Мова ділових паперів. Підручник* ed. by G. M. Kasavec and L. M. Palamar [24], *Ділова Українська Мова* ed. by I. M. Plotnicka [25], *Ділова українська мова в державному управлінні* ed. by I. M. Plotnicka [30] and *Складання ділових паперів: практикум* ed. by L. G. Pogiba, T. O. Gribinisenko, M. P. Bagan [26].

Also other materials can be used to teach legal Ukrainian. What should be presented here are books and papers for learning Ukrainian law (e. g. *Prawo ukraińskie: teksty, źródła, tłumaczenia: podręcznik naukowo-dydaktyczny dla studentów prawa, administracji i nauk społecznych*, ed. by B. Skoczyńska-Prokopowicz, I. Luchakivska [27]). Also some legal scientific papers deal with the topic of vocabulary issues on the substantial legal grounds (e. g. *Термінологічні проблеми в законодавстві Республіки Польща (на матеріалі з термінів трудового права)* by B. Baran [28]).

There is still a lack of available teaching materials – there is no specialized dictionary covering Polish and Ukrainian legal terminology. It is possible to use firstly

English-Ukrainian, Ukrainian-English Law Dictionary [29] and then doing further translations. Such a solution may cause the mistake of double conversion, what in legal issues might cause fundamental changes in meaning of a text or a term.

IV Conclusions

To sum up, it is worth underlining that there is a progress in the possibility of learning legal Ukrainian language. There are courses individually tailored, classes at universities and the School of Ukrainian Law in Cracow with the legal language included; most of them cover general introduction to legal Ukrainian, some concentrate on particular area like customs law. Progression can be observed also in the field of teaching materials – there is a narrowly specialized course book (in Polish) and Ukrainian materials as well. Still there is a need of professional Polish-Ukrainian legal terminology dictionary.

The current trend in teaching legal Ukrainian is positively growing. A lot of work should be done to facilitate access to legal Ukrainian courses, especially in places where is a huge amount of Ukrainians. Target of the courses is wide – from lawyers to people involved in business activities and students.

References:

1. Raport na temat obywateli Ukrainy (Ukrainian citizens in Poland – Report), Urząd do Spraw Cudzoziemców – the Office for Foreigners, Warsaw 2016.
2. <http://poland.mfa.gov.ua/pl/press-center/comments/4911-komentar-posla-ukrajini-shhodo-sliv-glavi-polysykogo-uryadu-v-jevroparlamenti-19-sichnya-2016-r-properebuvannya-v-rp-blizyko-milyjona-bizhenciv-z-ukrajini>; access 31.10.2016.
3. Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego za 2015 rok (Introduction data on university education in 2015), Główny Urząd Statystyczny – Central Statistical Office in Poland, Warsaw 2016.
4. <http://buwiwm.edu.pl>; access 31.10.2016.
5. <http://www.gp24.pl/wiadomosci/slupsk/a/ilu-naprawde-ukraincow-pracuje-w-polsce-rozmowa-z-romanem-giedrojcem,9972499/>; access 31.10.2016.
6. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1664626,1,milion-ukraincow-w-polsce-kim-sa-gdzie-pracuja.read>, access 31.10.2016.
7. Bilans Płatniczy Rzeczypospolitej Polskiej za IV kwartał 2015 (Balance of Payments of Republic of Poland for the Fourth Quarter of 2015 Year), Narodowy Bank Polski – Central Bank of Republic of Poland, Warsaw 2016.
8. Znajomość języków obcych (Knowledge of foreign languages), TNS Poland, Warsaw 2015.
9. Program of Ukrainian Philology Studies at the Jagiellonian University, <http://www.ifw.filg.uj.edu.pl/documents/1717115/119289395/UKR+SUM+201617.pdf/7b43caa2-3298-4945-b3ee-f0e906706897>, access on 31.10.2016.
10. Program of Ukrainian Culture Studies at the Jagiellonian University, <http://www.ukrainoznawstwo.uj.edu.pl/studia/harmonogram-i-programy>, access on 31.10.2016.
11. <http://www.kursy-online.pl/ukrainski-dla-prawnikow/>, access on 31.10.2016.

12. Syllabus for Legal Ukrainian Language, www.law.uj.edu.pl/okspo/file/29/prawniczy-jezyk-ukrainski, access on 31.10.2016.
13. http://www.kul.pl/szkola-prawa-ukrainskiego,art_120.html, access on 31.10.2016.
14. <http://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,61,szkola-prawa-ukrainskiego,10340.chtm>, access on 31.10.2016.
15. <http://spu.prawo.uni.wroc.pl/>, access on 31.10.2016.
16. <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2016/1028/082502-ukr-ii-2.pdf>, access on 31.10.2016
17. <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2016/1028/082503-ukr-iii-1.pdf>, access on 31.10.2016.
18. https://www.usosweb.uj.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=WF.IFW-IS203Da, access on 31.10.2016.
19. <https://www.oirp.warszawa.pl/szkola-prawa-ukrainskiego-uj-prawniczy-jezyk-ukrainski-20162017-darmowy-kurs/>, access on 31.10.2016.
20. <http://www.ukraina.uw.edu.pl/sites/default/files/pliki/Ukrainistyka%20II%20stosownie%20do%20C5%84%2024.06.pdf>, access on 31.10.2016.
21. <http://www.law.uj.edu.pl/okspo/pl/spu>, access on 31.10.2016.
22. Borys O., Jeż M., Mytnik I., *Український мовний курс: підручник до науки української: рівень завантажуваний вищий. Ч. 1*, Warsaw 2016.
23. Jacenko S., *Українсько-польський, польсько-український термінологічний словник: право, фінанси, економіка, торгівля: близько 45 тисяч слів та словосполучень*, Kyiv 2004.
24. Kacavac G. M., Palamar L. M., *Мова ділових паперів. Підручник*, Kyiv 2006.
25. Plotnicka I. M., *Ділова Українська Мова*, Kyiv 2004.
26. Pogiba L. G., Gribinisenko T. O., Bagan M. P., *Складання ділових паперів: практикум*, Kyiv 2004.
27. Skoczyńska-Prokopowicz B., Luchakivska I., *Prawo ukraińskie: teksty, źródła, tłumaczenia: podręcznik naukowo-dydaktyczny dla studentów prawa, administracji i nauk społecznych*, Rzeszów 2015.
28. Baran B., *Термінологічні проблеми в законодавстві Республіки Польща (на матеріалі в термінів трудового права) – Дні Науки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» на Факультеті Правничих Наук. 2012-2013, Київ 2013.*
29. Shevchenko L. I., Muravjov B. I., *English-Ukrainian, Ukrainian-English Law Dictionary*, Kyiv 2010.
30. Plotnicka M. I., *Ділова українська мова в державному управлінні*, Kyiv 2011.
31. Syrnok M., *Nauczanie języka ukraińskiego w Polsce po roku 1989 (w:) Rocznik Lubuski, t. XXX, cz. I, 2004.*
32. Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O., *Язык український для початківців*, Cracow 2012.
33. Палінська О., Туркевич О., *Українська мова як іноземна*, Lviv 2011.
34. Белей О., *Розмовляєте українською?*, Wrocław 2006.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ДІТЕЙ ВІКОМ 6-8 РОКІВ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Галина Бойко

Статтю присвячено важливим етапам вивчення української мови як другої дітьми віком 6-8 років в іншомовному середовищі. Подано важливі принципи вивчення української мови для дітей дошкільного віку. Зосереджено увагу на проблемах суботніх шкіл у країнах Європи. У статті подано спостереження за віковими особливостями дітей щодо сприймання мови на слух та які фактори впливають на розвиток дитини, а також на поетапне навчання дошкільнят розмовної мови у перенесеному реальному світі в навчальне середовище. Наголошено на вибіркових цитатах щодо сприймання мови на слух та розвитку розмовної мови у початкових класах. Запропоновано один зі зразків уроку для вивчення української абетки в іншомовному середовищі.

Ключові слова: українська мова як друга, іншомовне середовище, дошкільний вік, адаптація, спілкування, довкілля.

The article is devoted to important stages of learning Ukrainian as a second language by children of 6-8 years in the foreign language environment. The important principles for learning Ukrainian by preschool children are suggested. The emphasis on the problems of European Sunday schools is made. The article presents observations of the age characteristics of children in relation to speech perception by ear and studies factors that affect child development, and submits recommendations for a phased preschoolers learning spoken language by simulating real-life situations in a learning environment. The role of selective quotations in speech perception by ear and spoken language development in primary school is emphasized. A sample of one lesson for learning the Ukrainian alphabet in a foreign language environment is proposed.

Key words: Ukrainian language as a second, foreign language environment, preschool age, adaptation, communication, environment.

Відчуваючи потреби усіх українців за межами України та на її території у вивченні української мови та збереженні культури і звичаїв, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою створює крок за кроком початкові сайти та портали для підтримання і розвитку українства у країнах Європи та за океаном. Залучення фахівців-україністів до наповнення сайтів навчально-методичною базою та розвиваючими матеріалами – важливе завдання цієї інституції. Підтримання часточки суспільства за його межами України – це велика відповідальність і велика праця. Ми повинні заглибитися у сьогодення, відчути його потреби, зрозуміти його проблеми і лише тоді вирішувати їх і докорінно змінювати. Ми повинні розробити правильну і ефективну концепцію навчання, не поверхнево її сприймати, а заглибитись у середину навчального процесу і розробити новий план дій. Це зможе зробити тільки вчитель, який орієнтується на нове покоління дітей, які вимагають цікавого і нового навчання відповідно до світових норм життя [2, с. 18-19].

Кожна дитина і людина розвивається. Розвиток не залежить безпосередньо від навчання. Навпаки, навчання може лише сприяти розвитку або сповільнювати його. По-перше, сам хід розвитку є природний і незмінний. По-друге, довкілля може сприяти результатів цього розвитку [2, с. 20–21]. Не ми вчимо дитину, а дитина вчиться сама. Все, що ми можемо зробити, – сприяти цьому процесові, створюючи найсприятливіші умови для цього. Дитина вживає мову для спілкування. У спілкуванні відбувається обмін інформацією, спостереженнями, особистими думками. Мета навчання – якнайбільше відтворити реальний світ у стінах класу. Мова дитини розвивається поступово. Спочатку вона сприймає її на слух, потім розуміє, відтворює, а лише тоді вживає мову для спілкування. Цей принцип ми використовуємо і для вивчення української мови як другої у чужоземній аудиторії. Слухаємо – запам'ятовуємо – відтворюємо – повторюємо – вживаємо у мову – використовуємо у ситуаціях – спілкуємося. Роль учителя – створити ситуації, в яких мова з'являтиметься природно, коли діти отримують продумані завдання, у них виникає потреба комунікації, думання вголос, дискусії, переговорів. У таких моментах з'являється природна необхідність вживати мову.

Основне наше завдання – дати дитині унікальну можливість вивчати українську мову природним шляхом – через ігри, забави, співи, танці, малювання, що в комплексі створює позитивне і наповнене веселощами середовище, яке дозволяє дітям розмовляти українською як своєю рідною мовою.

Пам'ятаймо, що усі діти в класі різного віку і володіють українською мовою по-різному, що створює додаткові труднощі для вчителя. Якщо в Україні у школах чітко сформовані класи за віком і за знаннями, то у школах зарубіжжя класи містять дітей різного віку і різного рівня підготовки. Чому так? Тому що кількість людей, що виїжджають до цих країн є незначною. Згрупувати дітей одного віку важко, тому приймають у «Суботні українські школи» усіх охочих. Щодо різного рівня підготовки – то тут ситуація складніша. Багато людей, які залишили Україну з тих чи інших питань, несвідомо ставляться до мовного питання і відкидають його на другий план. Діти, народжені у країнах Європи, не розуміють і не знають української мови, вони не чують її у сім'ях і не мають змоги вивчити її в силу певних побутових, сімейних чи особистих проблем батьків, які пізно розуміють значення «друга рідна мова» чи «друга іноземна мова». Намагаючись навчити дитину своєї рідної мови, вони звертаються до бабусь, хочуть повернути втрачені можливості і віддають дитину в суботні українські школи. Саме там вони будуть мати змогу долучитися до україномовного середовища, зустріти дітей, які вже добре володіють українською мовою і допоможуть їм швидко адаптуватися, будуть під опікою носіїв мови, які підтримають їх і розвинути їхні навички, допоможуть набути нового досвіду. Для таких шкіл і дітей хочеться працювати вдвічі активніше. Велику роль у цьому навчальному процесі відіграють активні українці за кордоном, які самі відкривають такі школи, шукають вчителів, закуповують навчальні матеріали у різних куточках України, активно навчають своїх дітей та інших школярів. Завдяки ентузіазму, патріотизму, любові таких людей до рідної землі будуть розвиватися та активно працювати українські школи.

Щоб мати можливість спілкуватися з рідними і близькими, бути досвідченими і розумними, впевненіше почуватися у країні своїх батьків, потрібна мова, розмовна мова. Не повинно бути страху перед спілкуванням, невпевненості в собі чи почуття

меншовартості. Над цим потрібно працювати. Це одне із важливих завдань вчителя – сформувати почуття любові до мови і розкрити здібності кожної дитини.

Важливо побачити сам розвиток розмовної мови у кожної дитини зокрема. Загальноновизнаним фактом є те, що всі люди проходять через конкретні етапи розвитку. Хоч у різних дітей та в різних культурах ці етапи можуть мати неоднакову тривалість, втім їхня послідовність однакова в цілому світі. Хоча кожен етап виникає з попереднього, вони не мають чітко визначених вікових меж, і дітям часто потрібні неоднакові проміжки часу, щоб перейти до наступного етапу розвитку [2, с. 25]. Однак спостереження Управління освіти міста Торонто (Канада) за віковими особливостями свідчать, що діти 6-8 років спроможні сприймати на слух приблизно 20 000 слів; прислухатися і розуміти зміст інших; прислухатися до нових понять і виконувати вказівки; починають відстоювати власне нерозуміння і ставити питання про значення слів; оцінювати і порівнювати прозу, поезію, музику. Діти 6-8 років щодо розвитку розмовної мови можуть: розповідати оповідання; ставити багато питань (як? чому?) про навколишній світ; намагатися зрозуміти поняття співвідношення, наприклад, час, простір; вживати, хоч і не завжди правильно, абстрактні поняття. Мова залишається суб'єктивною – значення слів зрозумілі для дитини, але не завжди для того, хто її слухає [2, с. 26].

Уже доведено, що на розвиток кожної дитини впливає довкілля. Стверджують, що залежно від виду та якості стимулу, який дитина отримує в ранньому віці, наприклад, звуки, набір інформації, залежатиме її розумовий розвиток. Але і сама дитина відіграє важливу роль у цьому розвитку. У нашому випадку дитина, перебуваючи в іншомовному середовищі від народження, повинна чути дві мови рівноцінно, оскільки розвиток мови країни, у якій вона буде рости і виховуватися, буде мати переваги у всьому. А втримати розвиток української мови і продовжити його – це кропітка праця мами, підтримка тата і усієї родини. І неодмінний компонент цього – створення відповідного україномовного середовища для дитини: поїздки до бабусі в Україну, спілкування вдома з дитиною кожен день у різних побутових ситуаціях, обов'язкове відвідування українських суботніх шкіл, спілкування по Skype з рідними і близькими з України, слухання українських пісень, казок, віршів, мультфільмів та перегляд відео про мову та Україну тощо. Стимулюйте дитину не тільки до слухання і споглядання, а й говоріння: запитуйте, допомагайте відповідати, не насміхайтесь із неправильно сказаних слів, підтримуйте і залучайте до вивчення мови когось із чужоземного середовища чи тата, чи бабусю-іноземку, часто повторюйте нові слова і т. д. Найновіші дослідження вказують, що дитина мусить активно брати участь у діях, які стимулюють розвиток мозку. Недостатньо забезпечити дитину чудовими іграшками та книгами. Треба дати нагоду дитині виявити своє ставлення до цих речей, взаємодіяти з довкіллям – коли дитина бере предмети в руки та зіставляє знане з незнаним за допомогою творчого малювання, писання, розмови. Щоб досягнути максимального ефекту, таке співставлення має відбуватися за допомогою усного мовлення. Треба пам'ятати, що дитина вчиться, коли говорить, а не коли слухає.

Але як відтворити реальний світ вдома чи у класі, адже те, що знає одна дитина, може бути зовсім невідомим для іншої. Як зробити так, щоб кожна дитина мала можливість порівняти нову інформацію з уже відомою? Насамперед, треба розрізняти розмовну мову для комунікації, розмовну мову для навчання та розмовну

мову для виступів. По-друге, треба подолати в собі упередження, що діти не здатні щось зробити, якщо їм не подати точно всієї інформації наперед. По-третє, треба усвідомити, що контроль за діями має бути в руках дітей, а не батьків чи вчителя. Діти робитимуть непередбачені речі й вибиратимуть для себе правильний шлях, який не завжди збігатиметься зі шляхом учителя чи батька [2, с. 30].

Діти можуть розповідати один одному, що відбулося на вихідних, що їм сподобалося із телевізійних програм, що сталося на майданчику тощо. Всі це роблять одночасно парами: одна дитина з пари говорить, а інша слухає. Коли перша закінчить говорити – друга починає розповідати. Діти можуть перебивати одне одного, тоді виникатимуть суперечки, стане шумно. Це позитивне. Вони можуть переказати щось цікаве, що почули від свого співрозмовника, комусь іншому в класі. В цей спосіб дитина має сприйняти інформацію та передати її далі. Дитина, яка розповідає першою, може прислухатися, чи друга дитина правильно переповідає. Тоді буде дискусія між дітьми, чи перша дитина досить точно й зрозуміло розповідала та чи друга дитина досить сконцентровано слухала. У класі знову буде шумно, бо триватимуть дискусії, а можливо, й суперечки [2, с. 31].

Думати вголос чи говорити допоки вони не зрозуміють – це так зване «дослідницьке говоріння». Така форма навчання позначається частими ваганнями, перефразуваннями, помилковими починаннями і змінами напрямку. Коли діти говорять, вони переосмислюють накопичену інформацію, поєднуючи те, що вони знають із новим. Замість того, щоб пропонувати дитині робити завдання самостійно, потрібно дати нагоду дітям обговорити завдання парами або малими групами. Сильніші діти можуть допомагати слабшим. Може статися непорозуміння, бо одна дитина вважатиме, що одна відповідь правильна, а інша дитина не буде погоджуватися. Після обговорення вчитель або діти можуть записати відповідь. Передбачається, що діти можуть записати різні відповіді, хіба що мета завдання – дійти до спільного знаменника чи розв'язки. Потрібно пам'ятати, що основне – це вироблення вміння спілкуватися. Якщо мета – дати дітям нагоду розвинути здібності виступати перед публікою, то треба спочатку дати дітям нагоду випробувати те, що вони будуть говорити перед класом чи рідними, у присутності свого друга чи подруги та лише після малої групи однолітків. Дати нагоду дітям порадити одні одним, що зробити, щоб поліпшити виступ. Щойно після декількох спроб дати дитині нагоду виступити перед класом [2, с. 32].

Для кращої орієнтації батьків і вчителів пропоную нижче вибіркові цитати з умінь, які стосуються сприймання мови на слух та розвитку розмовної мови у початкових класах. Підтеми такі: сприймання на слух, розмовна мова для комунікації, розмовна мова для навчання, розмовна мова для виступу.

Сприймання на слух: дитина сприймає розповідь невеликих казок, оповідань, віршів, визначає на слух межі речення, слухає читання художнього твору, слухає розповідь вчителя, товариша, усвідомлено слухає читання і розповіді, зацікавлено слухає, доповнює відповіді.

Розмовна мова для комунікації: правильно вживає ввічливі форми звертання відповідно до ситуацій, з повагою ставиться до думки товариша.

Розмовна мова для навчання: складає розповідь за власними спостереженнями, будує найпростіші міркування, порівнює спостереження за природою і з прочитаним текстом, слухає і доповнює відповідь під час бесіди.

Розмовна мова для виступу: уміє передати зміст прослуханого, переказує своїми словами, змальовує словесну картину до частини тексту, будує усну розповідь обсягом 4-5 речень за картиною, описує нескладні предмети.

Але що ми хочемо, щоб діти вміли? Чого ми від них чекаємо? Як ми маємо навчати і не відбити бажання вчитися? У цьому нам допомагають навчальні програми і правильно підібрана методика, вдало скомпоновані матеріали, вправи, ігри, які можуть використовувати і батьки, і вчителі.

Створення матеріалів для навчання – це довготривалий творчий процес. У цьому нам допомагають книги, відео уроки, сайти інших іноземних видань, які використовують українські вчителі на уроках чи курсах загальноосвітніх шкіл. Оскільки ці кроки є ще недосконалими, тому вони пройдуть нелегкий шлях апробації і вимагатимуть кропіткої роботи, у якій нам допоможуть українські громади за кордоном.

Звичайно ж, що навчати і навчатися у середовищі україномовному і бути присутнім під час усіх змін – це добре і ефективно і для вчителя, і для дитини. Та що робити тим, хто далеко за межами України намагається встигнути за процесом розвитку і змін. Їм вдвічі складніше досягнути матеріали навчального процесу для українських шкіл, а ще важче адаптувати його для дітей, які намагаються вивчити українську мову лише один раз в тиждень. Зрозуміло, що програма українських шкіл для них заскладна, розробити програму відповідно до норм сьогодення – це практично неможливо, тому Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (MIOK) (miok.lviv.ua) розробив навчальний портал, «Крок до України» (krok.miosk.lviv.ua), який дає чудову можливість вивчати українську мову, мову волелюбного народу з давньою культурою, самобутніми традиціями, історією, та літературою. Там ви знайдете матеріали для вчителів, студентів, дітей, а також ідеї для проведення уроків, матеріали для читання і слухання, інтерактивні курси, ігри тощо. Ці матеріали допоможуть вивчити мову у будь-якій країні світу, підтримати розвиток української мови і збагатити мовні ресурси кожного зокрема.

Оскільки, тема доповіді присвячена дітям дошкільного віку, то на освітньому сайті можна знайти навчальні матеріали під рубрикою «Чап-чалап» (2-4 роки), «Чап-чалап-2» (4-6 років) та «Мої друзі. Абетка» (6-8 років). Усі вони спрямовані на розвиток наймолодших учасників суботніх шкіл та забезпечення найрізноманітнішими матеріалами навчальних закладів, а саме: навчальними уроками, цікавими іграми, веселими діалогами, кольоровими картками, розвиваючими відео, ситуативним словничком, коміксами, нескладними завданнями і вправами, розминками, піснями, розмальовками і найрізноманітнішими творчими завданнями.

В основу уроків лягли найрізноманітніші підходи щодо методик вивчення мови (англійської, німецької, французької, турецької) в іншомовному (українському) середовищі. Допомогою були книги різних видань і з різних країн, а особливо – Оксфорд і Кембридж. Мета уроків – всесторонньо охопити навчальний матеріал, зрозуміти написання букв і вправляти у ньому, проговорити букву у

найрізноманітніших ситуаціях, вивчити нові слова у певному побутовому середовищі, удосконалити уже відомий матеріал, повторити попередній, закріпити новий, дізнатись багато нового у легкій формі гри і розмальовки. Комплекс одного уроку – це сім додатків, які складають одне ціле заняття: 1. Зошит учня для роботи на уроці. 2. Робочий зошит для навчання і повторення вдома. 3. Картки до заняття на задану букву із зображенням. 4. Пісні або вірші на допомогу вчителю із посиланнями на сайти. 5. Наочність для дітей і вчителя (таблиця, абетка в цілому, пазли тощо). 6. Прописи на дану букву. 7. Розмальовки. Окремо ми виносимо і додаток «Веселий словничок!», який намальований у вигляді картинки із прописаними новими словами над зображенням. Все це допомога у навчанні і для вчителів, і для дітей зарубіжжя.

Для прикладу пропоную зразки до одного з уроків (Урок 3 Буква «Б») із рубрики «Мої друзі. Абетка» (6-8 років): 1. Зошит учня для роботи на уроці. 2. Робочий зошит для навчання і повторення вдома. 3. Картки до заняття на задану букву із зображенням. 4. Розмальовка.

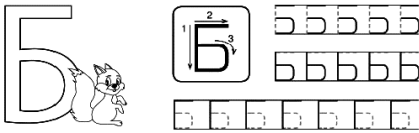
• Мої друзі • Українська мова для дошкільнят

Урок 3 Буква «Б»

Рівень: В 1
Тема: Буква «Б».
Словник: Богдан, білка.

★ Запам'ятовування нових слів, вивчення букви «Б», вчимося складати діалоги, використовуючи вивчені фрази руху.

1. Розмалюй, обведи, напиши.



2. Слухаємо і повторюємо.
(Богдан друг Андрійка). Діти побачили білочку через вікно.



Білка Богдан

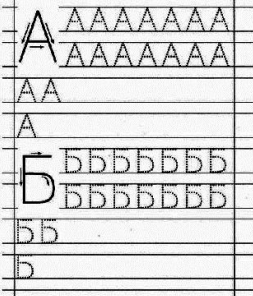
МІОК© 6-8

1.

• Мої друзі • Українська мова для дошкільнят

Мої друзі _____ «У класі»

12. Обведи і напиши.



13. Знайди і скажи. Розмалюй.



Богдан
Білка

МІОК© 6-8

2.

• Мої друзі • Українська мова для дошкільнят

Урок 3

	Богдан
	Білка
	Булка

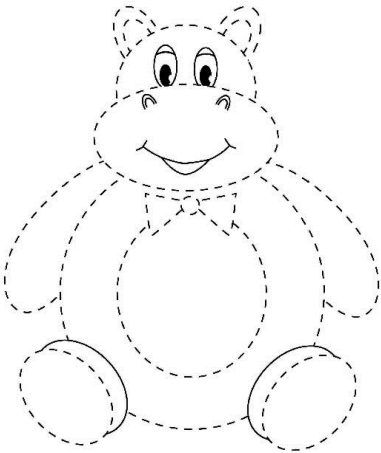
МІОК© 6-8

3.

• Мої друзі • Українська мова для дошкільнят

Мої друзі «У класі»

22. Розмальовка «Бегемот».



МІОК© 6-8

4.

Звичайно ж, що окрім навчання мови важливим компонентом розвитку цілісної і розвиненої особистості нам необхідно розвинути у ній любов і до традицій українського народу, культури та звичаїв. У цьому допомагає правильна організація навчального плану суботньої школи. Оскільки навчання розпочинається у вересні і триває аж до червня, то доцільно було б організувати невелике свято-зустріч із піснями і танцями у вишиванках «Рідна школо!», не забуваймо і про свято осені «Золота пора» чи веселі замальовки зі збору урожаю. Усі чекають на Різдво і коляду, організуйте і невеликий костюмований вертеп; важливе також свято вшанування великого українського поета Т. Г. Шевченка, а далі продумайте творчу підготовку до Пасхи: розмальовування писанок, випікання пасочок, складання кошиків і вишивання рушничків, також вивчіть кілька гаївок. Пам'ятайте про свята прославлення української мови, вишиванки та пісні. А на закінчення організуйте свято останнього дзвоника, невеликі канікули і, звичайно ж, пізнавальну подорож до України на літню мовну школу (miok.lviv.ua), щоб доторкнутись до справжнього життя, відчутти і послухати українську мову у середовищі, скуштувати смачні страви, налагодити контакти з новими українськими друзями і відвідати найпрекрасніші куточки України. Допоможіть дітям застосувати знання, набуті у класі чи вдома, у реальному житті, навчіть їх не боятися говорити і сміливо виходити із будь-якої ситуації, прищепіть

любов до України як до другого дому – дому бабусі і дідуся, тітки і двоюрідних сестричок та брата. Спробуйте залишати дитину наодинці з ровесниками з України чи рідними, щоб вона відчувала потребу у спілкуванні і вправлянні. Не підказуйте і не втручайтеся у розповідь вашої дитини при спілкуванні з іншими членами родини, лише при проханні про допомогу чи переклад. Навчіть дитину використовувати усі можливі форми спілкування у складних ситуація: мову, жести, словники, розмовники, електронні пристрої, міміку, очі тощо. Та попри те, багато розповідайте дитині, про все, що ви робите чи хочете зробити, куди ви ідете, що ви готуєте, робите, плануєте. Захоплюйте до комунікації різні сфери життя і впровадьте сміливо туди дитину. Вже згодом ви почуєте, як сильно змінилася мова дитини, бажання вчитися і удосконалюватися, ще і ще приїжджати в Україну і бути справжнім українцем. Пам'ятаймо, що ми разом, у нас одне коріння і одна Батьківщина. Бережіть з трепетом у серці це прекрасне почуття і любов до рідної землі і мови, закладайте з народження, передавайте із покоління в покоління.

Література:

1. Верещагін Є. Психологічна та методична характеристика двомовності (білінгвізму). – М.: МГУ, 1969. – С. 11-89.
2. Винницька О. Обличчям до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі. Посібник для професійного розвитку вчителя. – Львів: Літопис, 2005. – С. 43-70.
3. Дешерієв Ю. Основні аспекти дослідження двомовності / Ю. Д. Дешерієв, І. Ф. Протченко // Проблеми двомовності і багатомовності. – М.: Наука, 1972. – С. 26-42.
4. Зимова І. Психологія навчання нерідній мові. – М.: Російська мова, 1989. – С. 121-201.
5. Кітроська І. Деякі питання методики навчання другої близькоспоріднених мов: Автореф. дис. к. пед. н. – М., 1970. – 29 с.
6. Коваленко Ю. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 37-42.
7. Круківська І. Робота з країнознавчим матеріалом як фактор розвиваючий навчання // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 7-9.
8. Протасова К. Діти і Двомовність // Дитячий садок. – 2003. – № 8. – С. 2-23.
9. Розенцвейг М. Проблеми мовної інтерференції: Автореф. дис. д. філол. н. – М., 1975. – 51 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Вікторія Винник

У статті окреслено прийоми використання пісенної творчості у процесі викладання української мови як іноземної з метою формування та удосконалення фонетичних, лексичних, граматичних навичок у студентів. Обґрунтовано ідею, що українська пісенна творчість сприяє підвищенню культурної компетенції та мотивації іноземців у навчальному процесі.

Ключові слова: пісенна творчість, українська мова як іноземна, автентичний текст, мовні навички, мотивація.

The article outlines the techniques of using songs in teaching the Ukrainian as a foreign language in order to develop and improve the phonetic, lexical, grammatical skills in students. The idea that the Ukrainian songs promote cultural competence and motivation of foreigners in the educational process is proved.

Keywords: songs, Ukrainian as a foreign language, authentic text, language skills, motivation.

Використання пісень під час вивчення іноземної мови є поширеною практикою у багатьох країнах. Це ефективно, оскільки впровадження пісенної практики як національно-культурного компонента сприяє формуванню в іноземних студентів фонетичних, лексичних, граматичних навичок, допомагає їм опанувати мовний матеріал, набути позамовних фонових знань. Пісні репрезентують звичаї, традиції, історію, спосіб життя та мислення народу, є «прекрасним засобом підвищення інтересу як до країни досліджуваної мови, так і до самої мови» [2, с. 29]. Таким чином, пісенна творчість як країнознавчий елемент допомагає іноземцям у процесі адаптації до нового культурного середовища.

Країнознавчо-орієнтована методика у викладанні іноземних мов неодноразово була об'єктом наукових студій Н. Алмазова, Ю. Байрам, Г. Гритчук, С. Ніколаєва, Н. Саланович, Т. Швець, Т. Murphey, В. Bryant, D. Ho. Роль музики у процесі запам'ятовування мовного матеріалу досліджували Л. Ашер, П. Венер, Дж. Еванс Д. Шустер, М. Glazner. Проте методика використання пісенної творчості у процесі вивчення української мови як іноземної є малодослідженою.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання пісень у викладанні української мови як іноземної.

За останні роки українська музика збагатилась жанрово і тематично. Її якісний формат представлений різними напрямками: поп-, рок-музика (гурти «Океан Ельзи», «ВВ», «Танок на майдані Конго», «Крихітка Цахес», «Скрябін», «Тартак», «Плач Єремії», «Кому Вниз»), вокальні гурти («Пікардійська терція»), інді-поп («Один в каное»), електро-фольк (група «ОНУКА»). Функціонує велика кількість українських музичних Інтернет-ресурсів для широкого загалу слухачів, що полегшує доступ та

процес відбору й підготовки дидактичних матеріалів. Сучасну українську музику та пісні виконавців репрезентовано на Інтернет-сайтах *UaModna* (<http://www.uamodna.com>), *Музика твоєї країни* (<http://uaradio.com.ua>), *Радіо Тільки Українське* (<http://radio.obozrevatel.com/>) та ін.

Пісенні тексти містять українські фразеологізми, прислів'я, приказки, символи з фольклору: «*Двічі в одну річку не звійдеш*», «*Не шукай у річці броду...*», «*Кохає лебідку лебідь*» («Дівчина-весна»); діалектизми: *полонина* («Я піду в далекі гори»), *гуцулка*, *трембіта* («Гуцулка Ксеня»); *чар-зілля*, *сонце-рута* («Червона рута»); *кошара* («Щедрик»); факти з історії: *Володимир Великий*, *принцеса Галицько-Волинська* («Львів Стоїть Борислав Сміється») та весь арсенал художніх засобів. Тому сучасна українська музика є новітнім доповненням українського фольклору.

Використання автентичних текстів з країнознавчим наповненням на практиці передбачає застосування відповідної методики. У книзі «Music and Songs. Resource book for teachers» автор, Tim Murphey, поділяє види діяльності з пісенним матеріалом на дві категорії: «котрі розпочинаються з читання та письма і переходять до прослуховування та співу» і «котрі розпочинаються зі слухання, говоріння, співу та продовжуються читанням і письмом» [4, с. 69]. До **критеріїв** відбору пісенного матеріалу відносимо: актуальність, мовну наповненість, лінгвокраїнознавчий аспект та врахування вікових інтересів. Відповідно, **класифікувати** народну й сучасну українську музику можна за граматичним потенціалом, тематичністю лексики та соціокультурним аспектом.

Пропонуємо орієнтовну таблицю № 1:

№	Назва пісні, виконавець	Лексичний матеріал	Граматичний матеріал	Соціокультурний аспект
1	«Чом ти не прийшов», укр. нар. пісня		Минулий час	
2	«Назавжди» Адріана		Минулий час	
3	«Ти ж мене підманула», укр. нар. пісня	Дні тижня	Минулий час	Український народний гумор
4	«Він чекає на неї» О. Пономарьов		Займенник, теперішній час	
5	«Намалюю тобі» Тіна Кароль		Майбутній час	
6	«Я піду в далекі гори» Квітка Цісик		Майбутній час	Природа та побут Карпат
7	«Шаленію», гурт «Львів Стоїть Борислав Сміється»		Теперішній час	Історичні згадки
8	«Грицю, Грицю, до роботи», укр. нар. пісня		Теперішній час	Український народний гумор

9	«Листопад», «ТІК»		Минулий час	
10	«Вона», «Плач Яремії»		Майбутній час	
11	«Гуцулка Ксеня»		Минулий час	Природа Карпат
12	«На небі», «Океан Ельзи»		Місцевий відмінок	
13	«911», «Океан Ельзи»		Числівник	
14	«Як тебе найти» «Біла вежа»		Родовий відмінок	
15	«Родина» Н. Яремчук	Моя сім'я		Українські традиції, культ сім'ї.
16	«Червона рута», С. Ротару	Кольори		Українська природа
17	«Вишиванка» Слова: М. Сом	Кольори		Український традиційний одяг, вишивка
18	«Дівчина-весна», Н. Бучинська	Пори року		Традиції України

У використанні пісенного матеріалу можна виокремити **III етапи**: до, під час та після прослуховування. Кожен із них має мету, підготовчі матеріали (таблиці, ілюстрації), методи та форми роботи. Автори книги «Sing Out Loud American Rhythms» зазначають, що під час прослуховування пісні «студентів можна зорієнтувати на пошук відповідних звуків, слів, детальної інформації» [3, с. 17]. Час проведення залежатиме від рівня студентів та складності обраної пісні.

Для **фонетичного** опрацювання на початковому етапі варто відбирати не довгі ритмічні пісні із частими повторами. Прикладом може слугувати всесвітньовідомий «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича. Методика використання щедрівки у навчальних цілях передбачає передтекстову частину: ознайомлення студентів-іноземців із традиціями українців у період Різдвяних свят та пояснення значення слів «*щедрівка*», «*щедрувати*», «*щедрик*», опрацювання нових лексичних одиниць (іменники: жінка, господар, голова, Різдво і т. п.). Після власне прослуховування пісні другим етапом буде фонетична розминка на вимову українських шиплячих звуків [ш, ч] та гортанного [г]: «*щедрик*, *щедрівка*, *щедрівочка*, *щебетати*»; «*ластівочка*, *ягнички*, *овечки*, *чорноброва*»; «*гроші*, *хороший*, *будеш*»; «*голова*, *господар*, *гроші*». Якщо студенти відмовляються співати, вони можуть «підспівувати», відбивати ритм, промовляти окремі слова чи вирази. Третім етапом опрацювання «Щедрика» слугують різні види вправ на засвоєння фонетичного й лексично матеріалу. Так, пропонуємо по пам'яті підібрати слова з пісні за поданими початковими чи кінцевими літерами: В__ (вийти), Г__ (господар, гроші), Ж__ (жінка), Щ__ (щедрівка, щедрик), __а (чорноброва, полова, щедрівка,), __и (овечки). Залежно від рівня підготовки студентів, можна ускладнити завдання на предмет помилок у тексті пісні:

В тебе узвар весь хороший,
Будеш мати мірку грошей;
То не гроші, то голова,
В тебе донька чорноброва.

Урізноманітнюємо завдання шляхом поділу групи на команди. Вид завдань та час виконання відповідно варіюється залежно від таких чинників як мета, тип матеріалу, ступінь складності тексту тощо.

На збагачення словникового запасу та вдосконалення граматичних навичок з теми «Відмінки в українській мові» пропонуємо для опрацювання тексти пісень «На небі» («Океан Ельзи») та «Як тебе знайти» («Біла вежа»). Методика проведення також передбачає передтекстову частину, під час якої студенти-іноземці ознайомлюються з новими для них словами з допомогою лексичних карток чи наочності.

Для зацікавлення студентів та введення нової лексики записуємо заголовки та 5-7 ключових слів з пісні на дошці. Подану інформацію вони мають використати для висловлення припущень, про що йтиметься у пісні. Метод мозкового штурму також можна застосувати на початковому етапі ознайомлення студентів із вищим мовним рівнем. Обираємо слово, словосполучення чи речення або малюнок, що стосуються обраної пісні. Записуємо його всередині кола на дошці. Групуємо «думки» студентів у підтеми та записуємо у невеличких колах навколо початкового слова. Після прослуховування пісні відзначаємо, котрі думки чи асоціації були правильними. Далі студенти отримують листки з текстом пісні, де є пропуски іменників у місцевому («На небі») та родовому відмінках («Як тебе знайти»): «... *На моїй (вулиця) давно уже весна...*», «*І я на (небо)! Мила моя, на (небо)! Зоре моя, на (небо), Відколи тебе знайшов! І я на (небо), Мов на земному (небо)...*»; «*Серед (сни), я тебе зустрів – У країні (мрія). ... Відтоді я не можу (місце) знайти, Не можу більше (рада) дати собі...*».

Під час вивчення теми «Дієслово. Часи дієслова» цікавим буде використання пісень «Шаленію» у виконанні гурту «Львів Стоїть Борислав Сміється» та «Намалюю тобі» Тіни Кароль. Текст пісні «Намалюю тобі» має дієслова у формі майбутнього часу: *намалюю, складу, підпишу, скажеш*. У передтекстовій частині пропонуємо подати студентам малюнки з теми «Моє хобі», дати питання. Таким чином, ми пригадаємо лексичний матеріал попередніх занять та переходимо до вивчення нових граматичних явищ.

Пісня «Шаленію» містить велику кількість дієслів у теперішньому й майбутньому часі (24): *сховаю, мрію, знаю, дивлюся, молюся, промовчати, сказати, торкнутися, іти, змагатись, боятись, допомогти, пірнаю, знаєш, полюю, зміцнимо, пишатися, любив, промовляю...*). Додаткову лінгвокраїнознавчу інформацію стосовно історії України доречно подати на початковому етапі опрацювання тексту: «*Я Володимир Великий, ти чула про мене?! Принцесо Галицько-Волинська...*». Як зазначає Ю. М. Галка, «використання лінгвокраїнознавчих прийомів у викладанні української мови як іноземної передбачає оволодіння студентами знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни» [1].

Під час викладання української мови як іноземної доцільно використовувати тексти пісень з багатьох причин. По-перше, вони підвищують інтерес і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. По-друге, є дієвим засобом вивчення і

засвоєння фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. По-третє, пісні сприяють розвитку мовленнєвої діяльності, допомагають досягти точності в артикуляції та інтонації. Все, що робимо з текстом, ми можемо також робити з піснями, котрі є доступними завдяки розвитку українських Інтернет-сайтів. Піснетворчість формує не лише мовну, але й культурну компетенції, оскільки містить лінгвокраїнознавчу інформацію.

Література:

1. Галка Ю. М. Викладання української мови як іноземної у лінгвокраїнознавчому аспекті [Електронний ресурс] / Ю. М. Галка. – Режим доступу: <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45>.
2. Орехова И. А. Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. А. Орехова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №5. – С. 28-30.
3. Bryant B., Ho D. Sing Out Loud American Rhythms. General Songs activities for American Rhythms, 2013. – 70 p. // [Electronic resource] / Bridgette Bryant. – Mode of access: World Wide Web: <https://americanenglish.state.gov/resources/american-rhythms>.
4. Tim Murphey. Music and Songs. Resource book for teachers. – Oxford University Press, 1992. – 151 p.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОНДОНСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ПРЕЧИСТОЇ ДІВИ МАРІЇ

Ольга Волосова

Статтю присвячено роботі найбільшої української школи у Великій Британії. У ній висвітлено структуру школи, її навчальний план, програми, виховну роботу. У статті представлено досягнення школи останніх двох років (власні видання, підготовані вчителями школи) і окреслено основні проблеми, які виникають у ній.

Ключові слова: українська діаспора, українська мова, Велика Британія.

This article is dedicated to activity of the biggest Ukrainian school in the UK. It enlightens structure of the school, its curriculum, extra curriculum activities. School's achievements of the last two years (own editions prepared by school's teachers) are represented in the article as well as main problems that occur in its work.

Keywords: Ukrainian diaspora, Ukrainian language, Great Britain.

Українська громада Великої Британії є порівняно невеликою. Дослідники вважають, що її кількість коливається між 15 і 30 тисячами. Сюди входять як представники попередньої, повоєнної хвилі еміграції, так і ті, хто прибув до країни після 1991 року [1, с. 12]. Як наслідок економічних негараздів останніх двох десятиліть, чимало громадян України виїздить за кордон на тимчасове або постійне проживання, тому українська громада Англії поповнилася новими членами, які заповнюють простір, створений попередньою, повоєнною хвилею еміграції і залишений численними асимільованими нащадками.

Українська школа Пречистої Діви Марії була заснована 1955 року при Лондонській філії Союзу українців Британії. Її мета – виховувати в християнському патріотичному дусі дітей українського походження. Школа покликана прищеплювати дітям любов до української мови та культури, підтримувати національні традиції.

Школа від самого заснування функціонує на волонтерських засадах. Педагогічний склад отримує компенсацію за видатки, пов'язані з роботою, батьки ж сплачують школі невелику суму, яка є, наскільки нам відомо, однією з найменших з-поміж плати за навчання в усіх школах національних меншин у Лондоні. Це свідомий крок, покликаний зробити школу доступною для всіх.

Заняття в школі відбуваються щосуботи, навчальний рік триває 39 тижнів. Типовий день – це лінійка і чотири уроки по 45 хвилин кожен.

Структура нашої школи схожа на структуру англійської школи, але має й деякі відмінності: це передшкілля (підготовчий клас) і 10 класів. Школа умовно ділиться на молодшу (передшкілля – 4-ий клас) і старшу (5-ий – 10-ий класи). Якщо є фізична можливість розташувати ще одну групу дітей, то набирається група садочка. До передшкілля дітей приймають у віці п'яти років, у деяких випадках (якщо дитина достатньо самостійна і добре володіє українською мовою) – у віці чотирьох років. До садочка приймають дітей трьох і чотирьох років. Коли до нашої школи приєднуються

діти шкільного віку, які нещодавно приїхали з України на постійне або тимчасове проживання, вони, як правило, потрапляють до груп старших за віком дітей, оскільки наші програми відрізняються від програм шкіл в Україні, тому виходить так, що молодша на рік або навіть два дитина вже вивчила те, що тільки вивчатимуть її однолітки в нашій школі. Випускники нашої школи – це п'ятнадцяти- та шістнадцятилітня молодь.

Сьогодні в нашій школі навчається 190 учнів, які таким чином розподілені по класах:

Передшкілля	25	5-ий клас	17
1-ий клас	20	6-А клас	11
2-ий клас	21	6-Б клас	14
3-А клас	14	7-ий клас	8
3-Б клас	15	8-ий клас	10
4-ий клас	15	10-ий клас	9
діаспорна група молодша	5	діаспорна група старша	6

Найменші групи, молодша та старша діаспорні – це групи дітей, які не говорять українською. Діти, які є третім поколінням українців за кордоном і які розмовляють українською, навчаються у класах, відповідних їхній віковій групі.

З наведеної таблиці видно, що кількість учнів зменшується в середніх і старших класах. Проблема зменшення контингенту учнів існувала в нашій школі від самого її заснування, вона характерна для багатьох шкіл такого типу. Причин цього кілька. По-перше, з кожним навчальним роком у дітей збільшується навантаження в англійських школах, у п'ятому класі англійської школи діти складають іспити, тому частина учнів має додаткові заняття і додаткове домашнє завдання; ці уроки часто відбуваються по суботах, тому деякі діти перестають відвідувати українську школу. По-друге, з віком у дітей з'являється підвищений інтерес до певних галузей знань, і учні, яких цікавлять предмети, що не викладаються в нашій школі (наприклад, фізика або хімія), і яких не цікавлять дисципліни, що в ній викладаються (література, історія та географія), втрачають інтерес до неї.

Третя причина – це відсутність мотивації: слів про те, що вони вчать мову й культуру своїх предків, дітям недостатньо. Більше того, навіть ті діти, які щороку відвідують Україну й безпосередньо спілкуються зі своїми родичами, які живуть у ній, часом кажуть, що вони вже вивчили достатньо, вміють говорити, читати та писати, а отже, вважають, що їм уже не потрібно відвідувати українську школу. Діти можуть хотіти займатися в суботу спортом або чимось іншим, що може допомогти їм у їхньому дорослому житті, наприклад, при вступі до університету, або просто відпочивати.

Четверта причина – це рівень учнів, причому як рівень володіння ними українською мовою, так і загальна академічна успішність. Діти, які добре вчаться в українській школі, як правило, добре вчаться і в англійській школі. Більшість учнів, які закінчують повний курс навчання в нашій школі, успішно закінчують англійські школи.

Ще одна причина – це приклад батьків: якщо батьки беруть активну участь у житті української громади і самі цікавляться культурою взагалі та України зокрема, то вони здатні передати жагу знань своїм дітям. Учителям набагато важче зацікавити учнів, батьки яких байдуже ставляться до культури і не виявляють інтересу до подій, якими живе українська громада. Деякі батьки, навіть ті, які нещодавно приїхали з України і мають вищу освіту, відверто кажуть, що їхнім дітям достатньо навчитися читати й писати і що їм досить кількох років навчання у нас, що їх пріоритет – це навчання в англійській школі, ствердження і досягнення дітей в англійському середовищі. Такі батьки не планують повного курсу навчання в українській школі для своїх дітей.

Для того щоб отримати в Англії свідоцтво про середню освіту, учні старших класів повинні скласти іспити, відомі під абревіатурою GCSE (General Certificate of Secondary Education). До них входять у тому числі й іспити з іноземних мов, причому діти можуть складати іспити не тільки з тих мов, які традиційно викладаються в школах (французька, німецька, іспанська), а й з багатьох менш популярних серед учнів мов (таких, як китайська, російська), які викладають у деяких англійських державних і приватних школах, а також із мов багатьох національних меншин, що викладаються в додаткових школах, схожих на нашу. Один із кроків, який стимулював вивчення української мови дітьми повоєнної еміграції, – це існування в Англії до 1994 року такого іспиту з української мови, який учні нашої школи могли скласти у своїх англійських школах як іспит з іноземної мови, що зараховувався при вступі до університетів і при прийомі на роботу.

Відновлення цього іспиту зараз, на жаль, є нездійсненною мрією, мотивувати дітей тим, що їм потрібно вчити мову для додаткового іспиту, сьогодні неможливо. Тому цікавим є той факт, що деякі наші учні блискуче складають в англійській школі випускний іспит з російської мови. Тут необхідно пояснити, що уроків російської мови в англійській школі в цих учнів не було, вони готуються до іспиту або тільки вдома з батьками, або з батьками і репетитором, причому в другому випадку кількість занять із репетитором мінімальна (близько 15 годин), її буде недостатньо для того, щоб скласти аналогічний іспит з іншої іноземної мови, наприклад, французької.

У нашій школі існує черга на прийом до молодших класів. Якщо з'являється вільне місце в одному з них, ми запрошуємо дитину з цієї черги, якщо її можна підтягти до очікуваного рівня.

Останніми роками наша школа значно збільшилася, і основний контингент сьогоднішніх учнів – це діти останньої хвилі еміграції, та в кожному класі є кілька дітей, чії родичі належать до повоєнної еміграції. Рівень мови та старанність деяких із них вражає, прагнення їхніх батьків зберегти мову і наполегливість, з якою вони роблять це, викликає глибоку повагу. Спостерігати за мовою цих дітей дуже цікаво, особливо коли в їхньому лексиконі після спілкування з дітьми з України, наприклад, після перебування в таборі Пласту, з'являються слова, що почали вживатися в останні 20-30 років і яких не вживали їхні батьки та дідусі з бабусями: всілякі *класно*, *круто* та ін. Старанність і креативність, з якими ці діти часом виконують завдання, може викликати справжній подив.

Більшість наших учнів є двомовними (володіють українською та англійською мовами), але трапляються й тримовні діти, які вдома спілкуються двома мовами

(українською й російською або польською). Цікаво те, що діти з російськомовних родин можуть виявляти більшу старанність у навчанні, ніж діти з україномовних родин. У дитинстві вони плутають слова з різних мов, але, якщо вони регулярно займаються мовою, мають можливість перебувати в середовищах, у яких спілкуються кожною з цих мов, то з часом до них приходить усвідомлення того, яке слово належить до якої мови, і вони можуть говорити ними досить чисто.

Учням, у родинях яких протягом тижня спілкуються англійською, важко вчитися в нашій школі. Особливо важко їм у старших класах вивчати спеціальні предмети (літературу, історію та географію України) українською мовою. Тому зараз у нашій школі сформовано дві окремі групи і розробляється окрема програма для діаспорних дітей, поки що молодшого і середнього шкільного віку, яка б допомогла їм опанувати українську мову для щоденного спілкування. Їхні батьки просять навчити дітей української мови і звільнити їх від уроків літератури, історії та географії.

Система шкільної освіти, шкільні програми України та Англії сильно відрізняються, тому діти не завжди розуміють, чого намагаються домогтися від них учителі. У сучасній Англії на уроках англійської мови практично не вивчається граматики, увага зосереджена на розвитку зв'язного мовлення і творчих здібностей учнів. Окремі уроки англійської мови закінчуються в шостому класі, потім словом English називають уроки англійської літератури та розвитку зв'язного мовлення. Далі учні вивчають граматику тільки на уроках іноземних мов.

Іноземні мови вивчаються в державних англійських школах, починаючи з семи років. До одинадцяти років це, по суті, – перше знайомство з іншою мовою та культурою, яке обмежується елементарними фразами та не передбачає домашніх завдань. У нашій школі учні щотижня отримують домашнє завдання. З передшкілля по п'ятий клас є окремий урок розвитку мовлення, який присвячується усному мовленню, і в усіх класах є окремий урок української мови, на якому ми займаємося вивченням граматики і навичками письма. Програма нашої школи передбачає вивчення граматики української мови, перш за все, морфології, а також синтаксису на елементарному рівні. Ті наші учні, які складають англійський іспит GCSE з російської мови, відзначають, що їм дуже допомогло вивчення граматики в нашій школі.

Навчальний план нашої школи виглядає таким чином:

Клас	Предмети	Клас	Предмети
Передшкілля – 5 клас	1. Українська мова 2. Читання 3. Розвиток мовлення 4. Музика	10 клас	1. Українська мова 2. Українська література 3. Історія України 4. Підготовка до іспитів
6 – 7 класи	1. Українська мова 2. Українська література 3. Історія України 4. Музика / драма	Діаспорні групи	1. Усне мовлення 2. Письмо 3. Читання
8 – 9 класи	1. Українська мова 2. Українська література 3. Історія України 4. Географія України		

Діяльність Лондонської української школи Пречистої Діви Марії

Навчальні програми нашої школи побудовані на основі програми Спільки українських вчителів у Великій Британії (СУВ). Ми вивчаємо всі основні теми, запропоновані цією програмою, змінюючи й доповнюючи їх своїми, подаючи їх часом в іншій послідовності. Наші програми охоплюють такий матеріал:

Українська мова	Фонетика (звуки й букви, правила вимови); будова слова (корінь, закінчення, інші частини слова); лексикологія (омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми, пряме й переносне значення слова, метафора); морфологія (основна увага приділяється змінним самостійним частинам мови); синтаксис (підмет і присудок, однорідні члени речення, прості й складні речення); орфографія.
Українська література	До 5-го класу – уроки читання, з 6-го по 10-ий клас – уроки літератури. У 8 – 10-му класах предмет вивчається з запровадженням елементів історії літератури: література подається в хронологічній послідовності від її виникнення («Повість минулих літ») до сучасності, вивчаються основні літературознавчі терміни, дається уявлення про стилі та жанри.
Історія України	Основні етапи історії від найдавніших часів до сьогодення (трипільська культура, розселення слов'янських племен, Київська Русь, Галицько-Волинське та Польсько-Литовське князівства, Козаччина, Україна в ХІХ ст., Перша й Друга світові війни, національно-визвольні змагання, голодомори, репресії, хвилі еміграції українців, Україна в повоєнні роки, русифікація, Чорнобильська катастрофа, проголошення незалежності, Помаранчева революція, Революція гідності та події після неї.
Географія України	Адміністративний устрій України, обласні центри. Рельєф України, клімат, ґрунти, моря, річки, озера. Корисні копалини. Флора і фауна. Промисловість. Сільське господарство. Транспорт. Населення України.

Ця таблиця дає загальне уявлення про програми. На уроках мови ми менше, ніж у школах України, але більше, ніж у школах Англії, приділяємо теоретичному матеріалу, також у нас є уроки писемного розвитку мовлення. Крім традиційних вправ, наші учні складають письмові розповіді на теми, поширені при вивченні іноземних мов (наприклад, теми «Мій день», «Моя сім'я», «Моя англійська школа»), іноді пишуть творчі роботи на вільні теми. У тому випадку, коли всі учні класу добре розмовляють українською, можна пробувати писати нескладний диктант. Для цього, на нашу думку, дітям, народженим за кордоном, треба спочатку дати прочитати текст диктанту. Це можна робити в той час, коли вчитель читає весь текст уперше.

Минулого року учні мого класу (це був 9-ий клас) писали радіодиктант національної єдності, але ми зробили це на уроці після Дня української писемності та культури. Мені було дуже приємно, що його дуже добре написали навіть ті діти, які є третім поколінням діаспори (вони мали можливість прочитати один раз текст). Диктант розвиває сприйняття мови на слух, він є цікавою і несподіваною формою роботи для наших учнів, оскільки диктанти в англійських школах не практикують.

Програма з літератури, відповідно до вимог СУВ, включає всі основні теми з давньої літератури, чимало з яких навіть в Україні не є обов'язковими для вивчення, але які традиційно вивчалися в діаспорних школах – це «Повість минулих літ», «Слово про закон і благодать» Іларіона, «Повчання дітям» Володимира Мономаха, «Слово о полку Ігоревім», Києво-Печерський патерик, творчість І. Вишенського, козацькі літописи, вертепна драма, «Історія русів», драми «Милість Божа» невідомого автора та «Володимир» Ф. Прокоповича, творчість Г. Сковороди. Вивчення літератури продовжується через знайомство з «Енеїдою» І. Котляревського, з творчістю Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, П. Куліша, М. Шашкевича, Ю. Федьковича, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, В. Стефаника, Олександра Олеся. ХХ-те століття представлено в нашій програмі творами П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, Миколи Хвильового, О. Довженка. Учні знайомляться з письменниками еміграції, з творами шістдесятників. Наша програма з літератури включає переважно невеликі твори, які можна повністю або уривками прочитати на уроках або вдома. Коли це можливо, ми демонструємо уривки з фільмів за літературними творами (наприклад, «Тіні забутих предків», «Лісова пісня», мультфільм «Енеїда»). Перелік імен і творів, що вивчаються на уроках літератури, змінюється в різних класах залежно від рівня мовної підготовки учнів.

Навчання в нашій школі завершується складанням іспитів. Іспити проводяться Спілкою українських вчителів у Великій Британії. Для наших учнів це є, власне, незалежним оцінюванням, оскільки розробка завдань і перевірка робіт проводиться вчителями інших українських шкіл Англії. Як правило, іспити проводяться в присутності вчителів з інших міст, учителі випускних класів не можуть заходити до кімнати під час іспиту. Перед іспитами з історії та літератури всі учні, відповідно до вимог СУВ, мають підготувати реферати з цих предметів. Оцінка за реферат складає 20 % оцінки за іспит. СУВ налагоджує співпрацю з Українським католицьким університетом у Львові, свідоцтва про закінчення нашої школи завіряються печатками СУВ та УКУ.

Кілька років тому в нашій школі точилися дискусії щодо доцільності проведення випускних іспитів. По-перше, учні старших класів завантажені в англійських школах, готуються до випускних іспитів, складають їх частинами впродовж року, підліткам фізично бракує часу для навчання в нашій суботній школі. По-друге, чимало батьків каже про те, що оцінка у свідоцтві про закінчення української школи їм неважлива взагалі, вони говорять, що відправляють до нас своїх дітей у першу чергу для того, щоб вони мали українських друзів, українське коло спілкування. Після тривалих дискусій було вирішено залишити іспити з рекомендацією спростити їх, оскільки, готуючись до іспитів, учні підбивають підсумки навчання, повторюють вивчене.

Чим старшою стає дитина українського походження, народжена за кордоном, тим меншим стає її український словниковий запас порівняно зі словниковим запасом

мови країни проживання. Дитина навчається весь тиждень іншою мовою, відмінною від української, її світогляд розширюється і збагачується через мову освіти. Прийшовши додому, дитина обговорює з батьками події свого дня, спілкується на побутові теми, але теми шкільних уроків, які розвивають дитину, її інтелект, якщо й обговорюються вдома, то побіжно, через що український словниковий запас дітей, народжених за кордоном, менший, ніж в однолітків в Україні.

У своїй роботі ми використовуємо переважно підручники, видані в Україні протягом останніх п'ятнадцяти років, а також підручники з української мови, видані діаспорою до 1991-го року. Звичайно, ми беремо матеріал вибірково, оскільки займаємося один раз на тиждень і не маємо часу вивчати підручники повністю. У підручниках для середніх і старших класів з'являється багато нових слів, яких наші учні не знають, тому перед нами постала проблема розробки власних навчальних посібників. На сьогодні розроблено й видано підручник з літературного читання для 5 класу (упорядники О. Волосова і О. Полісвят) [2] та підготовано до друку підручник з української літератури для 6 класу (упорядники С. Олесків, О. Волосова і О. Полісвят). Матеріал подано за уроками, до кожного тексту додано українсько-англійський словничок, який може використовуватися на уроках мови та розвитку мовлення, а також завдання, тести.

Географія України вивчається за підручником, підготованим учителями Української школи ім. Т. Шевченка в Манчестері К. Тишкул і М. Савдик [3], історія України та література – за підручниками, виданими в Україні.

Змінюється й технічне оснащення школи. За останні два роки придбано чотири інтерактивні дошки, що дозволило урізноманітнювати форми роботи на уроках і зробило навчання цікавішим для дітей.

Сьогодні в школі працює директор, 17 вчителів, 4 асистенти вчителя, які працюють у класах, секретар і два помічники. Вищу педагогічну освіту мають 12 вчителів, з них два українські філологи, чотири іноземних філологи (три англійських і один французький), два учителі географії, п'ять фахівців із початкової освіти. Учителі музики мають середню спеціальну освіту. Один учитель – студент. У колективі є один учитель-методист, один учитель вищої категорії та один кандидат філологічних наук. Директор нашої школи працює учителем в англійській школі, два вчителі працюють асистентами учителя в англійських школах. Це дозволяє нам використовувати досвід сучасної англійської системи освіти у своїй роботі.

Головна проблема, пов'язана з педагогічним складом, – це плінність кадрів, викликана тим, що частина наших учителів – це економічні мігранти, або заробітчани, як їх частіше називають в Україні. Вони приїздять до Англії на певний час і повертаються назад. Деякі знаходять собі оплачувану роботу в суботу і залишають школу. Дуже шкода, коли колектив залишає учитель, який зміг перебудуватися, змінити звичні методи роботи для того, щоб пристосуватися до потреб діаспорних учнів.

Школа, безумовно, живе не тільки навчанням. У нас регулярно відбуваються різноманітні заходи: свята першого та останнього дзвоників, вшанування пам'яті жертв Голодомору, день св. Миколая, святкування Різдва і Великодня, Шевченківське свято, день матері, випускний вечір у десятикласників. Школа регулярно бере участь у благодійних заходах і концертах, що організовуються українською громадою.

Сьогодні у Великій Британії є дві школи, які мають схожу структуру (від передшкілля до десятого класу) і навчальний план, який передбачає вивчення мови, літератури, історії та географії, – це Українська школа Пречистої Діви Марії в Лондоні та Українська школа ім. Т. Шевченка в Манчестері. В інших школах, що працюють у Лондоні та інших містах, навчаються діти молодшого шкільного віку, у них діти вивчають мову і знайомляться з музикою.

Крім нашої, у Лондоні діє ще дві українські школи. Одна з них – недільна школа при кафедральному соборі Преображення Господнього УАПЦ, у якій діти молодшого шкільного віку навчаються грамоти, займаються катехизмом і музикою. Друга – «Українське коло» – це школа, у якій раз на два тижні діти вивчають мову, займаються музикою та драмою.

Українська школа Пречистої Діви Марії відрізняється від решти шкіл тим, що в її програмах представлено найширше коло тем, пов'язаних з історією, географією, літературою, найбільшим колективом учнів і педагогів. Ми намагаємося осучаснити її, створюємо нові навчальні матеріали та видання.

Надзвичайно важливою для виховання дітей є позиція батьків. Активне використання ними української мови в родині, участь у житті громади, поїздки в Україну, спілкування з рідними й друзями в ній є життєво необхідним для того, щоб передати наступному поколінню мову та культуру. Така позиція разом з працею вчителів дозволяє прищепити дітям інтерес до України та уповільнити асиміляцію.

Література:

1. Kubal Agnieszka, Dekker Rianne. Exploring the Role of Inter-Wave Dynamics in Stagnating Migration Flows. Ukrainian Migration to the United Kingdom and the Netherlands // www.imi.ox.ac.uk/publications/inter-wave-dynamics-stagnating-migration-flows.
2. Літературне читання: Підручник-зошит для 5 класу Української школи Пречистої Діви Марії м. Лондона / Упоряд. О. Полісвят, О. Волосова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. – 80 с.
3. Савдик М., Тишкул К. Початкова географія України: Навчальний посібник для учнів старших класів шкіл українознавства / Упоряд. М. Савдик, К. Тишкул. – Манчестер: б. в., 2014. – 34 с.

УКРАЇНЬКА МОВА В ДІАСПОРІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Інна Григорович

Стаття торкається проблем та стратегій розвитку усного мовлення у дітей української діаспори в Лондоні; аналізує труднощі викладання та вивчення української як другої мови, а також розкриває конструктивні ідеї диференціації навчання з метою зацікавлення дітей з різним рівнем мови.

Ключові слова: українська як друга мова, розвиток усного мовлення, диференціація навчання, асиміляція, асоціативні методи викладання, інтерактивне навчання.

This article reviews the problems and strategies related to the development of speaking skills of the diaspora children in Great Britain; it analyses the challenges of teaching and learning Ukrainian as a second language as well as reveals the differentiation approach in order to engage children with different speaking skills and various needs.

Keywords: Ukrainian as a second language, development of speaking skills, differentiation of learning, assimilation, associative teaching, interactive teaching approach.

Українська школа Пречистої Діви Марії в Лондоні була заснована в 1955 році представниками Української громади в Лондоні і з того часу динамічно розвивається та зростає. Вже багато років школа тісно співпрацює та отримує підтримку від Асоціації Українських вчителів у Великобританії, які приїжджають з методичними візитами, готують та проводять іспити в 9 та випускному 10 класах з української мови, літератури, історії та географії. Заручившись підтримкою Українського Католицького Університету, Спілка Учителів нагороджує випускників школи (за умови успішного складання випускних іспитів) сертифікатом про закінчення школи, завіреним печаткою УКУ, чим наші учні дуже пишаються. Проте за цими досягненнями стоять 11 років плідної праці педагогічного колективу, батьків та самих учнів, адже школа є суботньою, а українська мова для багатьох дітей є другою.

В процесі свого розвитку співвідношення дітей, для яких українська мова є основною/першою мовою спілкування, та тих учнів, які вже народились у Великобританії і зростають двомовними, постійно змінювалось.

Починала школа своє існування 61 рік назад з підростанням другого покоління українців у Великобританії. Незважаючи на брак підручників, навчальних програм та вчителів, глибока любов до України, її культури та історії живила ентузіастів натхненням і вони продовжували розвивати школу. Національно свідомі батьки сіяли зерно любові до української мови в серцях своїх дітей. Школа розвивалась, були розроблені програми та надруковані підручники. [1, с. 5-6] Слід зазначити, що тоді в 60х-70х роках підхід до викладання мови базувався на розвитку усного мовлення, збагаченні словникового запасу та жвавих обговореннях, а з граматики вводилися лише елементи. Методика викладання української мови набувала характеру вивчення мови як другої і переймала досвід з англійської системи освіти. [3] Окрім навчання в

школі, учні брали дуже активну участь в культурних заходах громади, що збагачувало їх мову, розвивало сміливість в спілкуванні українською, адже всі вони мали приблизно однаковий рівень володіння мовою.

З другою активною хвилею міграції в 90-х роках школа поповнилась учнями, народженими в Україні, які вільно володіли українською, мали багатий словниковий запас слів і для яких українська мова була першою мовою спілкування. Їхні потреби на уроках відрізнялися від потреб вже третього на той час покоління діаспори у Великобританії. Потрібен був новий підхід, нова програма, нові навчальні матеріали. Це стало початком залучення українських підручників та адаптації їх до вимог програми СУВ; викладання мови проводилося за українською національною програмою, розробленою для рідних мовців.

На якому ж етапі перебуває існування та викладання української мови у Великобританії у цей час?

Ми пишаємося, що станом на завершення 2015-2016 року Українська школа Пречистої Діви Марії в Лондоні нараховувала 203 учні, з яких приблизно 80 % народжені у Великобританії.

No. of Pupils on Roll: 203		R	Y1	Y2	Primary USL booster group	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Secondary USL booster group	Y9
	USL	7	7	8	10	4	4	12	4	6	6	6
	NON-USL	18	18	18	—	18	19	14	8	9	—	4
	TOGETHER	25	25	33	10	18	23	26	12	15	6	10

Відповідно, сьогодні знову ми повертаємося до статистики та потреб 60-х років, коли всі 100 % учнів були поколінням, народженим за межами України. В багатьох родинах ми спостерігаємо і те, що батько чи, часом, матір не є українцями. Незважаючи на англomовне середовище, англomовне телебачення, тішить те, що батьки спілкуються вдома українською і розвивають любов до мови у своїх дітей. Та слід зазначити, що словниковий та граматичний запас родин третього покоління української діаспори є вже трохи обмеженим, що ускладнює процес збагачення мови. Окрім того, сильний акцент надає певного відтінку звучанню слова і під час сприйняття на слух діти часто запам'ятовують слово в трохи зміненому вигляді, що пізніше під час написання впливає на грамотність та значення їх висловлювання.

З огляду на все вищезгадане, коли у віці 5 років діти розпочинають навчання в Українській школі Пречистої Діви Марії в Лондоні, рівень усного мовлення та

впевненості у спілкуванні просто вражає – вони переказують казки, жваво щебечуть про те, що полюбляють найбільше, активно і швидко засвоюють алфавіт і навіть до кінця класу Передшкілля починають читати українською мовою. Проте завзятість до обговорень, впевненість та швидкість спілкування не залишається такою весь час. На жаль, ми спостерігаємо спад в рівні усного мовлення з кожним наступним роком навчання і в старших класах багато учнів надають перевагу відмовчуванню, аніж активній дискусії (в письмовій формі ця проблема трохи менш загострена). З початком навчання в англійській школі наші діти проводять щонайменше 6 годин в англомовному середовищі; постійне збагачення англійської мови витісняє українську в пасивний стан; процес асиміляції переводить їх мислення на англійську мову. Відповідно, розмовляючи українською мовою, учні постійно перекладають. Це уповільнює швидкість мовлення і, часом, відбиває бажання спілкуватись в цілому. Ми зрозуміли, що хоч ми і вдосконалюємо розуміння тексту, граматику, розширюємо словниковий запас, проблема усного спілкування українською мовою залишається досить гострою саме в старших класах. Визначивши цю проблему, школа працює над стратегіями та методами розвитку мовлення серед всіх школярів.

Різниця у рівні володіння мовою, потребах та бажаннях батьків між дітьми, які є третім/четвертим поколінням українців у Великобританії та дітьми, які є першим поколінням, залишається досить суттєвою і два роки тому була дуже гострою комплексною проблемою. Ці діти змушені не просто долати академічні бар'єри, такі як розуміння та вивчення мови, яка є для деяких з них іноземною, але також і адаптовуватись до культурних відмінностей між старою асимільованою та новою діаспорою.

Проаналізувавши успішність учнів школи станом на червень 2015 року, опитування батьків та учнів, дирекція та батьківський комітет школи визначили, що успішність дітей з родин, де мало спілкуються вдома, родин третього/четвертого покоління діаспори, для яких українська виступала іноземною мовою, була нижчою, що почало впливати на ставлення громади до школи, а ця група дітей почувалась відокремленою. Глибший аналіз виявив, що ці учні були абсолютно незадіяними на уроках, це спричиняло погіршення поведінки на уроці, вони не бажали йти до української школи. Відкриті уроки також продемонстрували, що в більшості випадків диференціації на уроках не було, дітям було складно сприймати навчальний матеріал на рівні однокласників, які нещодавно приїхали з України. Батьки цих дітей (The USL cohort – Ukrainian as Second Language) були в розпачі і готові були забрати дітей зі школи.

Це підштовхнуло дирекцію до розробки стратегій трансформації підходу школи до викладання української мови в стінах нашої школи з метою створення програм, в яких будуть задовольнятися потреби різних дітей. Зменшення відриву між USL and non-USL cohort стало пріоритетом та основним фокусом в Плані Вдосконалення Школи 2015-2016 року (School Improvement Plan) [7, с. 2-4] Ми сподівались, що цей проект професійно розвине педагогічний колектив, підніме успішність школи, а головне – кожен в українській громаді отримає рівні права на розвиток свого рівня української мови.

Втілення проекту ми розпочали у серпні 2015 року, коли було протреновано двох вчителів, і з вересня 2016 року вони розпочали свою роботу, спостерігаючи за

дітьми перший місяць в класі. За порадою вчителів-класоводів та за висновком спостережень, було визначено кілька мінігруп дітей, які потребували додаткової підтримки. З жовтня 2015 року ці діти розпочали 45-хвилинні заняття в мінігрупах – їх на цей час відділяли від основного класу і в окремому приміщенні за планом уроку, складеним вчителем-класоводом, вони займалися у комфортному для них темпі, з додатковим поясненням лексики. Проте за кілька тижнів було зрозуміло, що не завжди запланований матеріал був цим дітям під силу. Тоді розпочалось окреме планування цих 45-хв. сесій для цих груп дітей.

Керуючись поглядами Сухомлинського та його працею «Своє серце віддаю дітям», ми вирішили, що нова програма базуватиметься на яскравих та захоплюючих асоціаціях, задіянні творчості, акторства та елементів гри навколо вивчення української мови з метою виховання в них власної ініціативи відкривати Україну глибше, радше ніж відбивати це бажання нудними незрозумілими їм текстами з українських шкільних підручників. В старшій школі цього року учні самі запропонували теми, які вони хочуть вивчати, щоб поглиблювати свої знання з української мови, і ми радо спланували уроки розвитку мовлення згідно з їхніми побажаннями. Намагаючись прислухатись до потреб наших учнів, ми заручились їх підтримкою і бажанням працювати.

Зустріч з батьками цих дітей засвідчила, що це був наш перший успіх – діти з радістю ішли на цей урок і матеріал їм подобався. Незважаючи на це, перед нами постала нова проблема – на цьому етапі батьки бажали, щоб формат, методика і підхід до викладання був таким на всіх уроках. Забезпечити це в усіх класах школи ми на тому етапі проекту не могли, адже більшість дітей в класі базовою лексикою володіє завдяки спілкуванню вдома українською мовою. Тоді було запропоновано пілотування нового підходу до навчання дітей, для яких українська мова є другою, а деколи й іноземною мовою. Ми започаткували USL provision (окремий підхід до роботи з дітьми, для яких українська виступає майже іноземною мовою). Аналізуючи теоретичні дослідження двомовності, ми занотували, що перша мова грає значну роль в когнітивному сприйнятті, вивченні та засвоєнні іноземних мов. Вчителі повинні цінувати це лінгвістичне розмаїття і створювати можливості для дітей розвивати і використовувати рідну мову у вивченні іноземної в процесі гри та навчання. Цим дітям потрібен час! Інтервал між розумінням на слух та можливістю спілкуватись в більшої частині випадків дуже тривалий. (Це пояснювало, чому згідно з підсумковими даними, діти діаспори добре читали та писали, але майже не могли спілкуватись українською мовою). Спираючись на це, ми ввели додаткові пункти до Стратегічного Плану щодо роботи з цими групами дітей. Було створено старшу (11-14 років) та молодшу групу (6-8 років), які займалися окремо від основних класів по окремо розробленій для них програмі з вивчення української як іноземної, схожій до англійської методики викладання сучасних іноземних мов. Проте повністю перейняти англійський підхід було неможливо, адже синтаксис та граматику української мови вимагають більш детальної до них уваги, аніж іспанська чи французька мови, і будувати нашу програму тільки на усному мовленні ми теж не могли. Діти в цих групах мали уроки розвитку зв'язного мовлення, читання та письма, але у доступному для них форматі. Корисним тут стало залучення інтерактивних методик з використанням інтерактивних розумних дошок, комп'ютерних програм з вивчення української для дітей, а саме Learn Ukrainian, Ukrainian – a comprehensive grammar, Fun easy learn Ukrainian, Ukrainian

school syllabus, Ukrainian language USA peace corp, Ukrainian enhanced e-book. Старша група почала займатись по Yabluko Elementary Study and Work Book. Результати були неймовірні – ці діти щосуботи ідуть до школи з посмішкою, всі вони повернулися до навчання в новому навчальному році, поведінка на уроках покращилась, навіть наймолодша учасниця групи цього року заговорила реченнями. Позаяк, ця перемога є початком низки інших змін в школі, адже з початком нового навчального року нам було надіслано ще кілька прохань про переведення дітей до цих мінігруп USL provision.

**Achievement of USL: progress break down for End of June 2016
(% of pupils who've made good to outstanding progress)**

	Reading		Literacy (Writing and Speaking)		Average of displayed subjects	
	June 2015	June 2016	June 2015	June 2016	June 2015	June 2016
Primary USL pupils	40 %	100 %	40 %	100 %	40 %	100 %
Secondary USL pupils	48 %	80 %	32 %	70 %	40 %	75 %
All USL	44 %	94 %	36 %	92 %	40 %	93 %
All non-USL	99 %	99 %	91 %	93 %	95 %	96 %

Було очевидно, що видозмінення підходу до викладання та навчальних ресурсів вимагала не лише ця мала когорта учнів. В кожному класі переважали діти, які народились у Великобританії, і з поглибленням їхніх знань англійської мови, потребою більше читати та досліджувати на англійській мові, українська мова поступово переходить в пасивну, що не впливає на їхнє вміння читати, проте уповільнює процес сприйняття та розуміння прочитаної інформації, не погіршує їхніх вже отриманих навичок письма та знань граматики, але надає їм відтінку англійського синтаксису та будови думки. Рушійний вплив цього процесу асиміляції припадає саме на навички мовлення, що тягне за собою цілу низку реакцій – втрата впевненості, боязнь спілкуватись та вести дискусії, усвідомлення того, що тебе зрозуміють і англійською, підштовхує до швидкого переходу на англійську, схильність сказати собі «Я не можу», аніж «Я можу». Зрозуміло, що відмінити процес асиміляції ми не в силі, проте нам під силу задіяти всі можливі техніки, знані хорошому вчителю, що допоможуть зачинити двері «Я не можу».

Прослухавши Сера Кена Робінсона, який стверджує «Немає жодної системи в світі чи школи в країні, яка краща, ніж її вчителі» [6], ми обрали напрямок на

прислухання до думки наших педагогів, їхніх спостережень. З метою їх професійного вдосконалення, провели тренінги з використання інтерактивних ресурсів та нових методик на уроках розвитку мовлення, які акцентують на усному мовленні, роботі зі словами та текстами та пропусканні нової лексики через «Я». Вчителі отримали підтримку та творчу свободу створювати власні навчальні матеріали. Були запроваджені дружні візити на уроки з метою обміну досвідом. Результати були плідні – вчитель-методист Ольга Полісвят разом з вчителем української мови Ольгою Волоосовою впорядкували підручник з Літературного читання для 5 класу, в якому були враховані потреби наших учнів і до всіх текстів додано українсько-англійський словник незнайомих слів. Його було додано умисно до тексту, щоб ознайомлення з новою лексикою відбувалось саме до читання тексту, а також дітям-візуалістам це спрощує процес сприйняття та декодування нових слів під час самого читання тексту [5, с. 43-45]. За сприяння Батьківського Комітету школи цей підручник було надруковано в Україні і успішно протестовано у двох п'ятих класах минулого року. Цього літа за участі вищезгаданих педагогів та Стефи Олеськів, колишнього вчителя 6-го класу нашої школи, було розроблено Підручник з Літературного читання для учнів 6 класу з урахуванням тих же потреб. Учителем початкової школи Тетяною Шахно було розроблено низку інтерактивних ресурсів з розвитку зв'язного мовлення та читання в 2 класі для інтерактивної дошки (смартборд) у призмі втілення в життя програми «Перші кроки», зініційованої Спілкою учителів Великобританії. Програма зосереджена на візуальній, слуховій та кінестетичній подачі навчального матеріалу, асоціативному засвоєнні нової лексики з залученням елементів гри та риторики. Яскраві картинки, веселі пісні та вірші, ілюстрації з сучасного життя українців та мальовничі фото сьогоденної України перетворюють урок у цікаву подорож. Учні цього класу стверджують, що «вчитись в українській школі цікаво та весело, а українська мова зовсім не важка».

З метою зацікавлення учнів середньої школи, ми розпочали адаптацію англійського ресурсу спрямованого на розвиток мовлення, який називається «Один малюнок. Одна історія. Кожен день» [8]. З розрахунку 38 навчальних субот, з яких кілька припадають на культурно-виховні заходи, ми розробляємо 35 таких уроків для учнів 6-8 класів. Основна концепція полягає у фото з реального життя, проте з доданими абсолютно абсурдними елементами фантастики, що захоплює уяву та розвиває креативне мислення. Зображена на картинці ситуація є активною та самодостатньою сама по собі, але за рахунок того, що в додатку додається лише перший абзац з оповідання, розвиток сюжетної лінії залишається за учнями. Сучасні фото, провокативні питання, завдання з елементами граматики, цікава життєва лексика – цим ми сподіваємося пробудити інтерес до дискусії у наших підлітків. Весь урок буде побудовано з урахуванням двомовності дітей: робота з лексикою, паралель між українським та англійським текстом, можливість користування словником задля збагачення вживаних прикметників та прислівників, робота в групі та індивідуально.

Цього року було також впроваджено новий формат уроку драми для учнів середньої школи (6-8 класи), під час якого учні будуть знайомитись з сучасними українськими письменниками, українськими перекладами відомих світових авторів, переглядатимуть відомі стрічки українського кіноматографу, слухатимуть пісні і на цій основі будуть намагатись відтворити інтонацію, вимову, передати емоції та основну думку, будуть диктувати, грати та драматизувати. Основна ідея в цьому

нововведенні спрямована на те, щоб відкрити учням сьогоденну Україну та українську мову – мову, яку перекладають; мову, якою озвучують фільми, які пропонують на Оскара, мову, якою виграють Євробачення... Саме таким підходом ми маємо намір завоювати інтерес учнів, які ще жодного разу не були на Україні і які очима їхніх батьків та розповідями бабусь і дідусів бачать Україну дуже далекою і застарілою.

Підсумовуючи все вище згадане та проаналізоване, хотілося б лише додати, що труднощі вивчення та викладання української як іноземної в Українській школі Пречистої Діви Марії в Лондоні є абсолютно природними і характерними для процесу вивчення будь-якої іноземної мови. Та вирішення цих питань є лише частиною запоруки успіху. Тішить те, що вчителі, батьки та діти знаходять місце та час у своїх серцях та насичених графіках для України та української мови і приходять до Української домівки та Української школи. Попри те, важливим є спілкування українською вдома, читання дітям українських книжок, відвідування українських імпрез та зустрічей, підтримування спілкування українських родин між собою, адже мова живе та розвивається тільки, коли нею спілкуються, нею мовлять.

Література:

1. Альманах Школи Українознавства в Лондоні. 1955–1990. – Лондон, 1990. – 191 с.
2. Бурак М. «Яблуко»: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. – 268 с.
3. Дейко М. Волошки. – Лондон, 1992.
4. Дейко М. Євшан зілля. – Лондон, 1995.
5. Літературне читання: Підручник-зошит для 5 класу Української школи Пречистої Діви Марії м. Лондона / Упоряд. О. Полісвят, О. Волосова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. – 80 с.
6. Ken Robinson. How to escape education's death valley. – TED, 2013.
7. St Mary's. Ukrainian School. School Improvement Plan. – London, 2015.
8. One picture. One story. Every day // www.Pobble365.com.

ІНТЕРАКТИВНИЙ СЛОВНИК ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Інна Заваруєва

В статті робиться спроба проаналізувати і дослідити одне із сучасних явищ лексикографії – електронного інтерактивного словника. Важливість дослідження полягає в тому, що електронні словники набувають все більшого значення в сучасному світі. У зв'язку з цим, проблематика нашого дослідження є актуальною, а виявлення основних тенденцій та прогнозування перспектив розвитку електронної лексикографії є необхідним.

Ключові слова: електронний словник, інтерактивний словник, інформаційні технології, комп'ютерна база даних, мультилінгвістичний, гіпермедіальний, гіперпосилання, гіпертекст, електронна лінгвістична побудова.

In the present article to analyze and search one of the modern phenomenon – an electronic interactive dictionary – has been made. The significance of the research is in the fact, that electronic dictionaries gain in more importance in the modern world. As a result the problematic of our research is relevant and defection of fundamental trends and prediction of prospects for electronic lexicography development is essential.

Keywords: electronic dictionary, interactive dictionary, information technology, computer database, multilinguistic, hyper median, hyperlink, hypertext, electronic linguistic building.

Всебічний та масштабний розвиток сучасної науки і техніки відкрив неосяжні обрії в існуванні людського суспільства, а межа XX – XXI століття стала символом технічного прориву. Яскравим проявом цього є розвиток інформаційних технологій, які подолали складний шлях, починаючи з жестів, усного мовлення та до сучасних телекомунікаційних технологій і глобальної мережі Інтернет. Важливою умовою стрімкого розвитку інформаційних технологій є рух у бік розширення комунікативної сфери діяльності: вдосконалення шляхів передачі, зберігання і використання інформації.

В сучасному світі рівень розвитку інформаційних технологій визначає рівень наукового, соціального, економічного стану суспільства. В тенденції розвитку будь-якої науки, як відомо, виникає закономірна необхідність осмислити і оцінити досягнуте, виділити основні моменти для подальшої роботи, і лексикографічна наука не є винятком. Можна говорити про те, що поява комп'ютерних технологій ознаменувала собою новий етап у розвитку словникової справи. Це заслуговує на певний теоретичний аналіз, необхідність зафіксувати й осмислити ті активні процеси в лексиці, які відображають соціальні зміни – зміна культурологічних цінностей і орієнтирів, нові тенденції в розвитку гуманітарних знань, створення можливості об'єктивного відображення мовної реальності. Все повинно відобразитися у відповідних за обсягом інформації творах. Словник в суспільстві відіграє важливу

роль авторитетного порадника для користувачів, є певним чином соціальним інститутом, який регламентує слововживання і навіть в принципі життя мови в рамках певної норми [1, с. 16]. Для середнього носія мови словниковий добуток видається надійним провідником у різних галузях знання. Відповіді лексикографа (носія колективного знання) сприймаються як більш-менш обов'язкові приписи для читачів словника, оскільки словник призначений для того, щоб усунути розбіжність між індивідуальним знанням і знанням всього колективу [1, с. 12].

Лексикографічна праця, за зауваженням В. В. Дубічинського, є свідком певного рівня цивілізації народу, вона фіксує стан і рівень виробництва і виробничих відносин в суспільстві, розвиток філософської, політичної, релігійної, науково-технічної думки етносу як носія описуваної в словнику мови [1, с. 16-17].

Словники традиційно є об'єктом і результатом лексикографічних досліджень. Значний вклад у розвиток словникової справи внесли такі відомі вчені, як Ю. Д. Апресян, Р. А. Будагов, В. В. Виноградов, В. Г. Гак, П. Н. Денисов, В. В. Дубічинський, Г. А. Золотова, А. Е. Карпович, В. В. Морковкін, Г. Н. Скля-ревська, Ф. П. Сороколетов, Е. Н. Толікіна, Н. Ю. Шведова, В. А. Широков та ін.

З розвитком комп'ютерних технологій в лексикографії з'явилася нова галузь – електронна лексикографія, що займається створенням електронних словників, які поєднують великий обсяг зі зручністю користування. Електронні словники не тільки перевершують за обсягом книжкові, але і знаходять необхідне слово або словосполучення за кілька секунд, причому пошук здійснюється в будь-якій формі та за всім велетенським масивом словників. Що просто є нереальним в паперовому варіанті [2, с. 334]. Досягається це, в першу чергу, завдяки машинному механізму пошуку. Щоб знайти слово в електронному словнику, зазвичай досить просто надрукувати його в командному рядку словника, натиснути "Введення" – і як результат в окремому вікні з'являється потрібна інформація. Завдання електронних словників – задовольнити потреби найбільш широкої аудиторії, тому основною їх якістю повинна бути корисність. Електронні (комп'ютерні) словники діляться на ті, в яких користувач нічого не може змінити, тобто незалежні від діяльності користувача, та інтерактивні. Поняття «інтерактивний словник» є досить новим і мало розробленим в лінгвістиці. В класифікаціях словників, що є зараз, цей вид словників недостатньо висвітлюється. Ми можемо визначити *інтерактивний словник* наступним чином: це електронна (комп'ютерна) лінгвістична побудова, яка не є незмінною, і будь-який користувач може внести свої зміни і доповнення до цього тексту. У цей час інтерактивні словники існують в різних формах: від коротких глосаріїв до гетерогенних мультилінгвістичних колекцій словників і електронних енциклопедій (більше їх є в російськомовному варіанті). Інтерактивні словники створюються за допомогою особливих методів, які називаються контекстно-залежними, містять комплексні структуровані об'єкти знань, різноманітні системи класифікації та впорядкування. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють досягати нових властивостей інтерактивних словників: незалежність словникових об'єктів від просторових і часових обмежень; використання гіпермедіальних об'єктів; розподілені середовища для зберігання, поширення та подання кінцевим користувачам словникових об'єктів. Як зазначає В. А. Широков, інтерактивні словники можуть

використовуватися для підтримки різноманітної навчальної діяльності: сприяти формуванню ментальних структур знань користувачів, повно і компактно представляти, зокрема візуалізувати концептуальну структуру знань предметної області, дискретно інкорпорувати нові колекції понять і знань для досягнення професійних та інших персональних цілей [3, с. 10]. Інтерактивні словники різняться за багатьма аспектами і параметрами: якістю, призначенням, комплектацією, технологічним середовищем функціонування, рівнями структурування інтерфейсів введення і виведення, типами і перевагами кінцевих користувачів, входів доступу, використовуваного ілюстративного середовища і т. п.

Весь корпус інтерактивних словників, поданих в мережі Інтернет, є дуже великим і постійно поповнюється. Матеріалом для нашого дослідження стали російськомовні та україномовні контенти. Це різноманітні словники за обсягом від всеохоплюючої «Вікіпедії» («Вікіпедії» україномовний варіант, дещо відрізняється від російськомовного) до «Джинсового словаря», в якому є всього кілька слів. Ряд словників є електронною обробкою вже існуючих видань, інші створюються особисто тим чи іншим автором. З технічної точки зору інтерактивний словник може надати споживачеві можливість розв'язати те чи інше завдання, для вирішення якого не пристосований паперовий словник. Прикладом такого виду словника може бути «Словарь любителя кроссвордов» (важливою частиною даного словника є розділ, який надає тлумачення слів, що дозволяє вважати його різновидом словника тлумачного). Користувач може шукати потрібне слово залежно від теми, від кількості букв або ж просто отримати його тлумачення. У корпусі «Словаря любителя кроссвордов» представлено 1200 тем, до системи пошуку включено 100 000 слів, також може використовуватися словник термінів на 80 000 слів. Для пошуку надаються такі опції: 1) «загальний кросворд»; 2) «пошук за темами»; 3) робота зі словником термінів; 4) «пошук за словами», здійснюється пошук за всіма словами, що є в базі даного словника.

Здійснення описаної процедури дозволяє користувачеві самостійно створити свою лінгвістичну побудову, своєрідний гіпертекст, що вміщує як тлумачення слова, так і необхідне формальне його розташування. Далі ми коротко опишемо ті види інтерактивних словників, які найбільш часто трапляються в мережі Інтернет і є найбільш доступними для користувачів.

Однією з найвідоміших є добірка словників на російськомовному порталі «ГРАМОТА.РУ» [6]. Крім тлумачних словників, включає в себе наступні: «Русский алфавит» із зазначенням назв букв; «Русский орфографический словарь» Російської академії наук; «Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке» (автор К. С. Горбачевич); «Новый словарь русского языка»; «Толково-словообразовательный» (автор Т. Ф. Єфремова); «Русское словесное ударение»; «Словарь нарицательных имён» (автор М. В. Зарва); «Словарь имён собственных» (автор Ф. Л. Агеев); «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» (автор Н. Абрамов); «Словарь антонимов русского языка»: близько 3200 антонімічних пар (автор М. Р. Львов); «Словарь русских личных имен» (автор Н. А. Петровський); «Словарь методических терминов» (теория и практика преподавания языков) (автори

Е. Г. Азимов, А. І. Щукін); «Словарь русского аргю» (автор В. С. Єлістратов); «Синонимы: краткий справочник»; «Справочник по фразеологии».

Відвідувачі сайту можуть перевірити написання слова, наголос і особливості його вимови відразу в дев'яти онлайн-словниках, один з яких унікальний – найповніший і регулярно поповнюється «Электронный орфографический словарь» російський орфографічний словник Російської академії наук під редакцією В. В. Лопатіна.

Компанією «Словари.ру» інтернет-спільноті було представлено проект «РУССКИЕ СЛОВАРИ». Цей проект покликаний заповнити прогалини у поданні професійних ресурсів російськомовної частини користувачів Інтернету. Призначений для всіх, хто цікавиться російською мовою як рідною або як іноземною, а також для фахівців, які професійно займаються лінгвістикою або викладанням російської мови. Він містить загальнодоступну лінгвістичну інформацію різного типу. Словникова база сайту містить 21 том основних інтерактивних лінгвістичних словників.

У березні 2007 р у мережі з'явився найбільший електронний словник-довідник російської мови системи ASISv версії 4.2, що включає 302000 слів під назвою «Электронный словарь-справочник русского языка» його автор – В. М. Тришин. У словнику представлено найбільшу кількість синонімів (тлумачень), в Словнику-довіднику російської мови – 1268000. Запропонований тлумачний словник багатофункціональний. Він може бути використаний як орфографічний словник російської мови для перевірки правильності написання слів, особливо при складанні документів з використанням складних і рідковживаних спеціальних термінів. Як словник синонімів і пояснювальних слів він може використовуватися під час пошуку близьких за змістом слів і виконувати функції тлумачного словника. Словник може служити інструментом для філологічних спостережень і мовних досліджень, завдяки розвиненій системі запитів за різними ознаками слова (за значенням, складом, синонімією і т. д.). Ним можуть користуватися як довідником і фахівці з різних галузей знань для пошуку потрібної інформації.

До уваги користувачів мережею Інтернет пропонується і серія інтерактивних англо-російських, українсько-англійських ілюстрованих словників «Янус». Ці двомовні мультимедійні (текст, ілюстрація, звук) видання дозволяють в ефективній формі вивчати іноземну мову і одночасно поглиблювати свої знання в різних галузях науки, культури і суспільного життя.

В Україні електронні граматичні словники (ЕГС) розробляють як частину інтегрованої лексикографічної бази Українського мовно-інформаційного фонду Національної Академії наук України (УМІФ НАНУ). Концептуальною схемою розробки є теорія лексикографічних систем [4]. Словники орієнтовані, в першу чергу, на писемні варіанти мов, доступні користувачеві як довідковий засіб (пошук слів, надання інформації щодо словозміни конкретних реєстрових одиниць словника) [7]. Сьогодні на сайті Фонду <http://ulif.org.ua> розміщені: «Словник російської словозміни» обсяг словника – біля 170 тис. одиниць; «Словники України on-line» з розділами словозміна, синоніми, фразеологія; «Українсько-російсько-англійський словник зі зварювання», який містить в собі близько 12000 найбільш вживаних науково-технічних термінів зі

зварювання і споріднених технологій. Словники доступні в режимі on-line для отримання довідки щодо словозміни конкретного слова.

Наявна база інтерактивних словників українською мовою є ще не досить розвиненою і тому потребує значної уваги лексикографів та підтримки держави. Подальший розвиток електронної словникової бази буде слугувати популяризації державної мови не тільки серед молодого покоління, іноземців, а й стане надійним помічником для старших користувачів, які бажають вивчити або вдосконалити знання з української мови.

Підсумовуючи, ми наголошуємо на різноманітності існуючих на даний момент електронних словників і вважаємо, що перевагами електронного словника є ефективна і зручна пошукова система; можливість додавання користувачем коментарів або нових слів в персональний словник; система авторизації доступу до інформації, контрольована адміністратором словника; захист бази даних від несанкціонованого використання (копіювання, зміна або видалення інформації). Матеріали нашого дослідження можуть бути використані в процесі підготовки вузівських курсів лексикографії, при написанні студентами дипломних і курсових робіт, дослідниками специфіки електронної комунікації, у викладанні курсу «Лексикологія»; при підготовці навчальних посібників із сучасної української і російської мови, а також у лінгводидактиці – для навчання студентів-іноземців мови спеціальності.

Література:

1. Дубічинський В. В. Теоретична і практична лексикографія / В. В. Дубічинський. – Харків, 1998. – 154 с.
2. Заваруєва І. І. Електронний словник і його місце в словниковому дискурсі / І. І. Заваруєва // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Лінгвістика». – Вип. 4. – Херсон, 2006. – С. 332-335.
3. Капанадзе Л. А. Структура і тенденції розвитку електронних жанрів [Електронний ресурс] – Режим доступу: /<http://rus.1september.ru/2002/21/7.htm> (2002).
4. Широков В. А. Інформаційна теорія лексикографічних систем / В. А. Широков – К.: Довіра, 1998. – 331 с.
5. Широков В., Синиця К., Манако А., Манако В., Веренич Д. Персоналізація інтерактивних словників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vss.nlr.ru/queries/cat.php?Rid=270&prid=1.
6. «Грамота.ру» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: / <http://www.gramota.ru>.
7. Словники України [Електронний ресурс] – Режим доступу: / url = <http://itnews.com.ua/20340.html>].

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Анжеліка Заячківська

Статтю присвячено впровадженню лінгвокраїнознавства на початковому етапі викладання української мови іноземним студентам. Доведено, що лінгвокраїнознавчий підхід дозволяє іноземцям швидко адаптуватися до нового соціокультурного середовища. Проте, на сучасному етапі лінгвокраїнознавство у викладанні української мови як іноземної потребує науково обґрунтованих теоретичних та методичних розробок.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, соціокультурна адаптація, українознавство.

This article is dedicated to cultural-oriented linguistics implementation to teach the initial stage of the Ukrainian language for foreign students. This approach adapts foreigners to new social and cultural environment. However, current state of cultural-oriented linguistics in teaching Ukrainian as a foreign language requires scientifically grounded theoretical and methodological workings.

Keywords: cultural-oriented linguistics, social and cultural adaptation, Ukrainian studies.

Кількість іноземців, які приїжджають з різних куточків світу для отримання вищої освіти в Україні, щорічно зростає. Потрапляючи в нове соціокультурне середовище, здебільшого усі вони отримують «культурний шок». Тому, ознайомлення іноземців з культурою, традиціями, нормами вербальної і невербальної поведінки в українському суспільстві на початковому етапі вивчення мови дозволяє їм успішно адаптуватися до нових умов проживання та навчання. Лінгвокраїнознавчий підхід стає вагомим чинником мовної, соціокультурної та навчальної адаптації іноземців в Україні. Проте, сьогоденні теорія й методологія лінгвокраїнознавства все ще малодосліджені.

Мета статті – проаналізувати стан впровадження лінгвокраїнознавчого підходу під час викладання української мови як іноземної на початковому етапі і окреслити перспективи його розробки для мовної, психологічної та соціокультурної адаптації іноземців до нового середовища.

Ідея поєднання мови і країнознавства виникла ще в 50-х рр. XX сторіччя (Ф. Аронштейн, Ж. Ласер, В. Попп, Е. Отто, В. Хюбнер та ін.). Термін «лінгвокраїнознавство» вперше з'явився в 1971 році в статті російських вчених Є. М. Верещагіна й В. Г. Костомарова «Лінгвістична проблематика країнознавства у викладанні російської мови іноземцям». Там же був визначений об'єкт лінгвокраїнознавства – «фонові» знання – інформація, якою володіють усі члени певної етнічної та мовної спільноти (культура, особливості побуту і менталітету, спосіб життя, звичаї й традиції, мовленнєва культура носіїв мови). Далі ідея лінгвокраїнознавства знайшла свій розвиток у працях багатьох науковців і

викладачів-дослідників (О. Акішина, І. Зимня, С. Крашен, Р. Ладі, Ю. Пассов, Ю. Прохоров, А. Райхштейн, Н. Формановська, Д. Херде, Х. Улеман та ін.).

Аксіомою лінгвокраїнознавчого підходу стала теза про те, що для успішного входження в іншомовне середовище має бути сформована лінгвокраїнознавча компетенція – «цілісна система уявлень про національно-культурні особливості цього середовища» [1, с. 17]. Лінгвокраїнознавчу компетенцію поділяють на когнітивний («фонові» знання) і комунікативний компонент (система дій, що забезпечує реалізацію «фонових» знань у практичній діяльності). Поєднання цих компонентів у вивченні іноземної мови дає вагомі результати для ефективного засвоєння навчального матеріалу і використання його в різноманітних ситуаціях в спілкуванні в іншомовному середовищі. Тому чимало сучасних вчених-дослідників і методистів убачають широкі перспективи лінгвокраїнознавчого підходу як одного з найпродуктивніших підходів в методиці викладання нерідної мови.

Слід зазначити, що впродовж останніх років і серед українських науковців зросло зацікавлення лінгвокраїнознавчою проблематикою (А. Бронська, І. Васильцова, О. Гринчишин, І. Дорожко, О. Палка, Є. Панченко, А. Чистякова). Ученими та методистами досліджуються різні аспекти мовної підготовки іноземців з опорою на культуру, історію, соціально-політичний устрій, реалії, традиції та звичаї України.

Водночас, результати аналізу наукових і методичних джерел з порушеної проблеми засвідчують, що в українській науці відсутні ґрунтовні дослідження теоретичних і методичних засад лінгвокраїнознавчого підходу в процесі навчання іноземних студентів української мови. Скажімо, для поняття «лінгвокраїнознавство» відсутнє єдине тлумачення. У методичній літературі зустрічаються такі поняття, як «країнознавство», «українознавство», «лінгвокраїнознавство», «лінгвокультурознавство», «лінгвокультурологія».

Дотепер невирішеним залишається питання змісту, форм і методології впровадження лінгвокраїнознавчих матеріалів в освітню практику підготовки іноземних студентів. Не визначено критерії відбору, систематизації і мінімізації країнознавчої інформації, відсутня системно спрямована й доцільно організована лінгвокраїнознавча підготовка іноземних студентів. Поза увагою вчених і методистів знаходиться навчальний курс «Українознавство» [2], який відповідно до навчальної програми довузівської підготовки іноземців (2004 р.) за своїм змістом відокремлений від вивчення української мови на початковому етапі навчання іноземних студентів. Окрім того, з цього курсу нема підручників, методичних вказівок і спеціальної літератури на допомогу викладачам і студентам. Серйозною проблемою є те, що викладання цього курсу вимагає високого рівня обізнаності з українознавством і володіння методикою та формами країнознавчої роботи. На жаль, сьогодні в Україні не вистачає цілеспрямованої підготовки викладачів до роботи у цьому напрямі.

Практика свідчить, що формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів відбувається в межах традиційного курсу мовної підготовки. Викладачі-мовники на власний розсуд відбирають і адаптують для іноземців країнознавчі тексти і діалоги для читання й аудіювання. Починаючи з перших занять вивчення української мови, іноземним студентам пояснюється лексика з яскраво вираженою національно-культурною семантикою (наприклад, борщ, галушки, рушник тощо),

відпрацьовуються різні види мовленнєвої діяльності в ситуаціях повсякденного спілкування. Завдяки цьому іноземці знайомляться з українським мовленнєвим етикетом і культурою спілкування серед українців.

На початковому етапі вивчення української мови як іноземної чимале значення мають позаурочні навчально-виховні заходи: навчально-ознайомчі екскурсії, студентські вечори, конкурси, олімпіади тощо. Практика свідчить, що такі заходи позитивно впливають на культуру мовлення іноземних студентів, необхідних для продуктивного спілкування в україномовному середовищі. Вони не лише адаптують іноземців до нового соціокультурного середовища, але й сприяють розвитку їхніх особистісних якостей і естетичної культури.

З метою розширення діапазону країнознавчої тематики для іноземних студентів підготовчого відділення було започатковано проект, який має на меті створення мультимедійної програми «Ілюстрована Україна для іноземців». Вона являє собою презентацію ілюстрованих матеріалів з українознавства з максимально адаптованими коментарями до них. Програма поділяється на два розділи («Сучасна Україна» і «Історія України»). Кожен розділ включає десять уроків-презентацій.

Розділ «Сучасна Україна» розрахований на студентів-іноземців, які майже не володіють українською мовою. Цей розділ вміщує 10 уроків-презентацій: 1) «Україна на мапі світу»: загальні відомості про Україну, символіка держави (герб, прапор і гімн України, атрибути влади тощо); географічне розташування країни, її територія і кордони; грошові одиниці; населення України; 2) «Національна культура українців»: відомості про релігію та побут українців, про сучасну українську сім'ю, про національні страви та одяг, основні норми вербальної і невербальної поведінки українців; 3) «Рослинний світ України»; 4) «Тваринний світ України»; 5) «Освіта в Україні»: система освіти, провідні університети країни, університети Прикарпаття; 6) «Івано-Франківськ та Івано-Франківська область»; 7) «Міста і села України»; 8) «Економіка країни»; 9) «Свята і традиції українців»: святкування Нового року, Різдва Христового, Великодня тощо, народний календар, святкування днів народжень, весіль тощо; 10) Видатні люди сучасної України: політичні діячі, науковці, олімпійські чемпіони, діячі мистецтва і культури.

Другий розділ «Ілюстрована історія України» призначений для іноземних студентів з базовим рівнем мовної підготовки. На підготовчому відділенні застосування цих матеріалів відбувається в другому семестрі під час вивчення курсу «Країнознавство». Цей розділ складається з уроків-презентацій, які висвітлюють основні моменти в історії України: Трипільська культура, Київська Русь, Ярослав Мудрий, монголо-татарська навала, Галицько-Волинське князівство і Данило Галицький, козацтво і кріпосне право, Тарас Шевченко, Іван Франко, Голодомор і масові репресії, Друга світова війна, Чорнобиль, Незалежна Україна.

Робота над проектом потребує багато часу і зусиль щодо відбору, мінімізації і адаптації великого обсягу країнознавчої інформації з різних джерел. Проте, на нашу думку, ці зусилля не є марними, оскільки вони розповідають в яскравій і доступній формі громадянам інших країн про українську історію, культуру, традиції, освіту, науку тощо. Окрім того, мультимедійна програма завдяки своїй ілюстративності і невеликим за обсягом текстам сприяє формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів уже на початковому етапі перебування і навчання в Україні.

Вивчення української мови з опорою на національно-культурні особливості сприяє усвідомленню іноземцями закономірностей розвитку нашої країни, її культури, виробляє вміння орієнтуватися у традиціях, звичаях, духовних цінностях українського народу, дає можливість спілкуватися і набувати фахові знання мови, оперуючи її культурними поняттями й реаліями.

Література:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін. – К., 2005. – Ч. 2. – 168 с.

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА. РІВЕНЬ В1–В2

Ірина Збир

У статті описано структуру та зміст підручника для навчання української мови як іноземної на рівні В1–В2, призначеного для корейських студентів. Окреслено перспективи розширення цільової аудиторії цього видання. Подано інформацію про автора описаного підручника та здійснено короткий огляд підручників з української мови як іноземної, створених та виданих у Кореї.

Ключові слова: підручник, структура уроку, навчальна тема, українознавчий аспект

The article describes the structure and the content of the textbook intended for teaching Ukrainian as a foreign language for Korean students at the levels of B1–B2. The prospects of expanding of the target audience of this publication are outlined. The information about the author of a described textbook is given and a short review of textbooks in Ukrainian created and published in Korea is made.

Keywords: a textbook, the structure of a lesson, training topic, Ukrainian lingvo-country aspect

Влітку 2016 року у видавничому центрі Корейського університету іноземних мов Хангук (Республіка Корея) було опубліковано підручник «Українська мова як іноземна. Рівень В1–В2 (실용 우크라이나어)» для корейських студентів, які вивчають українську мову. Автор підручника – Ірина Збир – кандидат філологічних наук, доцент факультету українознавства Корейського університету іноземних мов Хангук (раніше працювала викладачем підготовчого відділення для іноземних громадян Львівського національного університету імені Івана Франка).

Слід зауважити, що викладання української мови в Республіці Корея ведеться з 2008 року, коли було створено факультет українознавства в Корейському університеті іноземних мов Хангук (до речі, єдиний окремий факультет українознавства в Південно-Східній Азії!). Відтоді в університеті створюються і ведуться пошуки моделі нових підручників для студентів різного рівня (Хонг Согу «Грамматика української мови. Початковий рівень» (2008), Чой Син Джін «Українська мова. Читання» (2012), Щегель Олена «Рушаймо! Розмовна мова (Рівень 1)» (2015) та ін.). Підручник Ірини Збир «Українська мова як іноземна. Рівень В1–В2» став наступною ланкою у навчанні української мови в Корейському університеті.

Підручник складається з *Передмови* (корейською і українською мовами), *Змісту*, навчального матеріалу (*Уроків*), *Словника*, *Відповідей* (Ключів до вправ) і *MP3 файлів* (аудіозаписи всіх текстів). Сподіваємося, що аудіозаписи стануть невід'ємним додатком до підручника, за допомогою якого студенти зможуть навчатися не лише на заняттях з викладачем, а й самостійно. З цією ж метою вкінці підручника подано й *Ключі*, які допоможуть студентам здійснити самоконтроль.

Підручник «Українська мова як іноземна. Рівень В1–В2» створений для студентів-корейців вищих навчальних закладів, а також усіх охочих громадян

Республіки Корея, які вже оволоділи українською мовою на початковому рівні. Мета підручника – розширити словниковий запас, узагальнити та систематизувати знання з лексики, граматики, синтаксису; активізувати навички усного та писемного мовлення студентів. Підручник складається із 18 уроків. Добірку навчальних тем доповнено уривками із текстів різних стилів (художнього, наукового, публіцистичного), які у майбутньому будуть вивчати корейські студенти під час навчання у вищих навчальних закладах України гуманітарного профілю. Зокрема, це такі теми: «Місто Львів», «Мова – найбільший скарб народу», «Тарас Шевченко», «Компліменти», «Екологічні проблеми», «Європейський вибір України» тощо.

Усі уроки підручника мають однакову структуру:

Тема уроку.

1. Питання-роздуми.

2. Нові слова.

3. Текст.

4. Питання до тексту.

5. Керування дієслів.

6. Лексичні вправи.

7. Граматичні вправи.

8. Твір-роздум.

Навчальний матеріал одного уроку розрахований не на одне, а на кілька занять, що залежить від рівня володіння студентами української мови, їхніх уподобань, профілю тощо.

Слід додати, що всі заняття в Корейському університеті проводяться в мультимедійних аудиторіях, тому до будь-якого типу вправ викладач може подавати додаткову інформацію (демонструвати граматичні таблиці, схеми, малюнки; переглядати фільми, новини; слухати аудіозаписи, пісні, інтерв'ю тощо).

Одним із аспектів цього підручника є українознавчий. Він полягає в тому, щоб у процесі вивчення мови корейські студенти отримали певний обсяг інформації про Україну, її історію, географію, культуру, ознайомилися із персоналіями відомих українців минулого й сучасності тощо. Кожен урок підручника є завершеним і самодостатнім, тому послідовність вибору тем може бути довільною і залежить від навчальної та комунікативної мети.

Спочатку підручник був задуманий виключно як україномовний з короткими коментарями і поясненнями англійською мовою. Однак в процесі апробації стало очевидно, що багато слів, синтаксичних конструкцій, граматичних узагальнень є незрозумілими або малозрозумілими. Тоді було вирішено перекласти слова, зробити коментарі корейською мовою. Практично в останній момент видавництво прийняло рішення про видалення англійської частини з підручника, оскільки він видається для корейських студентів і в Кореї, тому це є зайвим. Сподіваємось, що в майбутньому зможемо підготувати 2-ге видання цього підручника (уже доповнене і з коментарями та перекладом слів англійською мовою), що розширить діапазон використання підручника не лише корейськомовною аудиторією, але будь-яким іншим контингентом студентів, мовою-посередником яких є англійська.

Думаємо, що підручник «Українська мова як іноземна. Рівень B1–B2» стане корисним не лише для студентів факультету українознавства Корейського університету іноземних мов Хангук, а й для студентів-іноземців вищих навчальних закладів України, слухачів підготовчих відділень та іноземних громадян, які вже оволоділи українською мовою на початковому рівні.

АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ ТА АУДІОЛІНГВАЛЬНИЙ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Світлана Івлєва

Статтю присвячено сучасним методам вивчення української мови як іноземної – аудіолінгвальному та аудіовізуальному. Ці методи є досить специфічними та відрізняються від низки інших методів використанням новітніх технологій та досягнень.

Ключові слова: українська мова, методи, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, іноземці.

This article is devoted to modern methods of studying Ukrainian as a foreign language – audiolingual and audiovisual. These methods are very specific and differ from the other methods by the using the latest technologies and achievements.

Keywords: Ukrainian language, methodology, audiovisual method, audiolingual method, foreigners.

Методи навчання виступають досить складною педагогічною категорією, завдяки якій здійснюються основні функції навчального процесу: освітньо-виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна тощо. Аналіз методичної літератури дозволяє сказати, що як в дидактиці, так і в методиці, методи навчання виділяються і систематизуються неоднаково.

Такі автори, як С. Чавдаров, В. Масальський, Є. Дмитровський методами навчання мови іменують взаємозв'язані способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу. В. Онищук припускає, що методи навчання – порядок взаємопов'язаних видів діяльності викладача та студентів і прийомів викладання, а кожний прийом є системою дій та операцій, які виділяються доцільною логічністю. Л. Федоренко вказує, що методи навчання мови є способами роботи викладача і залежних від них способів роботи учнів з відібраним для вивчення мовним матеріалом.

Дослідники І. Олійник та О. Біляєв визначають, що методи навчання мови це об'єднана в єдине ціле функція викладача та студентів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної практики. І. Лернер, беручи за основу особливості й ступінь пізнавальної практики учнів, виділяє такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький [4].

У цій статті зупинимося на аудіолінгвальному та аудіовізуальному методах вивчення української мови як іноземної, що заслуговують на докладне висвітлення. Представлені методи є сучасними та досить специфічними через застосування новітніх інформаційних технологій.

В сучасній методичній літературі стали з'являтися роботи, які описують можливості застосування аудіометодів навчання іноземних мов. Такі відомі

методисти, як О. А. Громова, Т. Ю. Венієрі, Г. Боргіум і Дж. Ферсон приділяли цьому питанню значну увагу. Але, на жаль, подання реальної ситуації стосовно шляхів вирішення поставленої проблеми не завжди повною мірою відображає усі можливості такого методу роботи.

Цінність аудіовізуального та аудіолінгварного методів навчання іноземної мови полягає в тому, що разом із загальною інтенсифікацією навчального процесу за допомогою цих методів створюються спеціальні умови, певною мірою близькі до природних умов, в яких функціонують природні мовні ситуації.

Львівський дослідник-філолог Сокіл Б. М. дає наступну характеристику вказаним методам [5]. Аудіолінгвальний метод передбачає механічне засвоєння матеріалу, тобто багаторазове прослуховування записів і промовляння мовних структур і мовленнєвих прикладів [2, с. 101]. Основні правила даного методу визначають наступне:

- а) в основі оволодіння мовою лежить оволодіння мовленнєвими навичками;
- б) мова реалізується в усній формі;
- в) навчати потрібно мови, а не правил про мову;
- г) мови є різними за своєю структурою;
- г) навички повинні бути автоматизованими до такої міри, щоб здійснювалися на практиці без залучення свідомості;
- д) автоматизація навичок відбувається у процесі тренування шляхом багаторазового повторення мовленнєвих взірців [5, с. 15].

В аудіолінгвальному методі використовуються такі основні методичні прийоми:

а) практична спрямованість навчання. Реалізація такої настанови передбачає вивчення звукової системи мови на обмеженому лексичному матеріалі, оволодіння новими мовленнєвими взірцями за аналогією до старих, знайомство з культурою народу, мова якого вивчається;

б) принцип усного випередження. Будь-яка кількість матеріалу повинна спочатку бути вивчена усно;

в) принцип роботи за моделями. Мета такої роботи полягає в тому, що учень повинен навчитися будувати фрази за зразками, а відповідні навички формуються в результаті багаторазового повторення моделей і мовленнєвих зразків аж до їх повної автоматизації;

г) принцип врахування рідної мови. Навчання будується із найбільш повним урахуванням можливостей рідної мови;

д) максимальне використання технічних засобів навчання [5, с. 16].

Аудіовізуальний метод передбачає вивчення мови за короткий термін на обмеженому лексико-граматичному матеріалі, який властивий розмовному стилю мовлення. Першорядна увага приділяється заучуванню опорних конструкцій і слів, що вживаються найчастіше. Предметом вивчення в аудіовізуальному методі повинні бути моделі вербальної і невербальної діяльності [3, с. 83].

Основні методичні прийоми в аудіовізуальному методі:

- 1) принцип опори на розмовне мовлення;
- 2) принцип усного випередження;
- 3) принцип функціональності;
- 4) принцип глобальності;

5) принцип візуально-звукового синтезу.

Методика роботи за цим методом навчання здійснюється за наступним принципом:

а) розгляд малюнків з певної тематичної групи, прослуховування фонограми і засвоєння значення;

б) повторення фонограми, відпрацювання звуків, інтонацій, темпу, наголосу;

в) розіграш ситуацій з малюнків, запитання та відповіді на питання, використання різних ситуацій зі свого життя [5, с. 16].

Сучасна миколаївська дослідниця Філіпп'єва Т. І. зазначає, що аудіометоди відбивають мову як сукупність структур. Їхня суть – представлення мови через готові структури та їх заучування через технічні засоби навчання. Для аудіовізуального методу характерне максимальне завантаження зорового каналу прийому інформації одночасно зі слуховим, що досягається показом «картинки» під час звукового стимулу. Завдяки цьому очікується утворення стійких асоціацій, а отже, і автоматизму в оволодінні структурами мови, відтворюваними навіть тоді, коли один із стимулів (зоровий або слуховий), а згодом і перший, і другий знімаються [6].

За твердженням Філіпп'євої Т. І. та Томко Ю. В., як аудіолінгвальний, так і аудіовізуальний методи дуже інтенсивні – вони вимагають багатогодинних тренувань як у присутності вчителя, так і самостійних за допомогою технічних засобів навчання. Метою навчання є опанування «живої» мови. Домінуючим умінням, на розвиток якого спрямовані всі зусилля, стає говоріння. Інтенсивність за часом, використання технічних засобів навчання, багаторазовість повторення матеріалу дозволяють досить швидко досягти певного рівня розвитку вмінь [6].

Аудіовізуальний метод знайшов своє поширення в Англії, Канаді, Туреччині, Мексиці, Польщі. Він застосовується головним чином на курсах іноземних мов. Мова за цим методом вивчається протягом 3 – 3,5 місяців з 20 годинами занять на тиждень (весь курс навчання 250-300 годин). Кінцевою метою є використання іноземної мови як засобу спілкування в повсякденному житті [2, с. 39].

На сьогодні методисти звертаються до аудіометодів не як до основних, а як до побічних. Аудіомовні методи – це гарний спосіб вирішення фонологічної проблеми, оскільки вони ґрунтуються на прослуховуванні аудіозаписів і відтворенні власної мови та призначені для розвитку навичок розуміння принципів роботи слухового й мовного апарату; отримання можливості аналізу вимови, як носіїв мови, так і своїх власних, а також розходжень між ними; можливість нормального й у повному обсязі сприйняття іноземної мови; поліпшення акценту.

Але, на жаль, ці методи не дозволяють правильно висловлювати свої думки сучасною іноземною мовою без виникнення труднощів психологічного характеру. Критики цих методів підкреслюють неможливість поглибленого проникнення в структури мови подібним способом: технологія лабораторії усного мовлення дозволяє засвоїти досить обмежений, а отже, одноманітний набір вправ, метою яких є, в основному, відтворення (а не продукція) знайомих мовних структур. У розвитку умінь також спостерігається надмірний нахил у бік говоріння – читання і письмо залишаються на периферії і вводяться лише на просунутому етапі навчання. Що ж стосується аудіювання, то воно не знаходить послідовного розвитку саме як вміння: аудіювання є скоріше засобом досягнення мети, але не самою метою.

На сьогодні ці методи займають значне місце у методичній базі вищої школи. Західна Європа, вищі навчальні заклади США та Канади все частіше звертаються до аудіометодів, враховуючи їхні переваги, насамперед продуктивність та швидкість завченого матеріалу. Проблемою залишається вживання завчених конструкцій у живому мовлені. У цьому випадку на перший план виступає комунікативний метод, який бере за мету практику вже відомих структур. На жаль, через слабкість результатів, і, що більш важливо, критику з боку деяких методистів щодо вивчення мови як набору звичок, аудіомовний метод сьогодні рідко використовується як основний. Однак, окремі елементи цього методу все ще зустрічаються в підручниках. Тобто, методичні розробки та подальші дослідження цієї теми все ще залишаються актуальними та вимагають ретельного розгляду [6].

Дослідники з Харкова Борисова А. О., Архипова В. О. та Колесник А. О. описують шість етапів роботи з аудіовізуальним методом [1]. Їм передуює підготовчий етап, який стосується керівника занять. Впродовж цього етапу викладач підбирає відповідний навчальний матеріал. Одночасно проводить підбір або, у крайньому випадку, виготовлення супровідної фонограми. Крім того, розробляє спеціальну серію вправ для найкращого закріплення вивченого та вирішує питання способу відтворення робочої фонограми.

Перший етап за характером опрацювання мовного матеріалу – суто рецептивний. Мета цього етапу – досягнути осмисленого сприйняття студентами аудіоматеріалу та наочних засобів, що представляють певний сюжет.

На *другому* етапі – вже декілька інших методичних завдань: тут студенти починають активно засвоювати мовний матеріал. На екран нічого не проєктується, а тільки відтворюється супровідна фонограма. Однією з найбільш типових вправ на цьому етапі є вимовляння в паузах відтворюваного мовного матеріалу.

Третій етап має призначення закріпити первинно засвоєний мовний матеріал. На цьому етапі відсутня слухова опора на фонограму. Найбільш типові вправи цього етапу: доповнення незавершених речень; трансформація елементів речень або фраз; конструювання фраз з простіших елементів; підстановка в мовну модель одних лексичних елементів замість інших; переклад з рідної мови на іноземну тощо.

Четвертий етап є оглядовим. У методичному плані це означає повторення і подальше закріплення раніше вивченого матеріалу на попередніх трьох етапах. Саме на цьому етапі починають вироблятися елементи спонтанного мовлення у своїй первинній формі.

На *п'ятому* етапі завершується весь цикл роботи над сюжетним епізодом і супровідною фонограмою. Особливість даного етапу полягає в тому, що цього разу ні фонограма, ні сюжет вже не відтворюються. Для реалізації цього етапу викладач проводить спеціально розроблені серії вправ, за допомогою яких вдається відтворити мовні ситуації, що дуже нагадують тематичний матеріал, опрацьований на попередніх етапах заняття.

Шостий етап дещо віддалений в часі від п'яти попередніх, оскільки студентам доводиться працювати самостійно в навчальних лабораторіях, обладнаних комп'ютерами. Основним навчальним матеріалом є фонограма, спеціально приготована для самостійної роботи.

Незважаючи на зростаючу популярність аудіовізуального методу, ще рано говорити про те, що його теоретичні основи вже розроблені і сформульовані, а вузькі місця остаточно вивірені. Має відбутися ще більша робота як в теоретичному, так і в практичному плані, щоб довести, яке місце повинен зайняти аудіовізуальний метод в наших умовах навчання іноземних мов. Але вже тепер можна з упевненістю сказати, що в цій області є перспективи [1].

Отже, можна зробити висновок, що для викладача нині актуально повсякчас покращувати особисті знання про методи навчання іноземних мов, запроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні ідеї та розробляти дійові методичні погляди на навчання.

Література:

1. Борисова А. О., Архипова В. О., Колесник А. О. Аудіовізуальний метод як засіб вирішення проблеми оволодіння іншомовним спонтанним мовленням [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>.
2. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Академия / Academia, 2008. – 256 с.
3. Капитонова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1987. – 230 с.
4. Методи і прийоми навчання української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://grinch-home.at.ua>.
5. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
6. Філіпп'єва Т. І., Томко Ю. В. Сучасні методики вивчення іноземних мов на аудіо-основі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fif.at.ua>.

20 РОКІВ УКРАЇНІСТИКИ В СОФІЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ СВЯТОГО КЛИМЕНТА ОХРИДСЬКОГО

Райна Камберова

У статті окреслено історію відкриття україністики у Софійському університеті імені Святого Климента Охридського. Описані основні етапи розвитку, основні досягнення і діяльність болгарської університетської україністики.

Ключові слова: українська мова, україністика, Софійський університет, заснування, річниця.

The article presents the development of Ukrainian language as the subject and the object of a scientific research in Sofia University. It describes the main moments, main achievements and projects in Ukrainian studies history in Bulgaria.

Keywords: Ukrainian language, Ukrainian Studies, Sofia University, opening, anniversary.

Цього року відзначають 20 років з часу відкриття української філології в Софійському університеті імені Святого Климента Охридського. Навчального 1996/1997 року вперше спеціальність «слов'янська філологія» прийняла студентів-україністів, крім богемістів, полоністів, сербохорватистів, словакістів. Відтоді і до теперішнього часу єдиним місцем в Болгарії, де викладають українську мову, літературу і культуру, є і залишається Софійський університет.

Про розвиток україністичної ідеї в Болгарії можна говорити ще з кінця XIX століття. У 1889 році в Софію прибуває відомий український вчений Михайло Драгоманов, який був запрошений викладати на кафедрі загальної історії історико-філологічного факультету у щойно заснованому болгарському університеті. М. Драгоманов виявляв великий інтерес до болгарського народу та докладав значних зусиль до розвитку болгарської науки та розширення міжнародних зв'язків. Ідею про розвиток україністики, дослідження української мови і літератури продовжує болгарський професор Сімеон Русакієв (1910 – 1991). Він був завідувачем кафедри російської мови і літератури факультету слов'янських філологій (1967 – 1975), заступником ректора Софійського університету (1953 – 1958). У 1964 році проф. Русакієв публікує своє дослідження про українського поета «Платон Воронько. Особистість і творчість», а 1965 р. захищає дисертацію на тему «Тарас Шевченко і болгарська література». Багато уваги він приділяє дослідженню української літератури та історії українсько-болгарських літературних і культурних взаємин. Його наукові розвідки присвячені окремим питанням українського літературного процесу. Проф. Русакієв був добре обізнаним з основними тенденціями розвитку української літератури, тому намагався представити українську літературу в історичному контексті.

Першим україністом в Софійському університеті є Лідія Терзійська, яка закінчила українську філологію в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка у 1963 році. Повернувшись з України, вона починає працювати на кафедрі російської і радянської літератур. Її любов до україністики не залишається прихованою

і через декілька років після повернення вона захищає дисертацію на тему «Болгарська тема в українській літературі». Доц. Л. Терзійська вперше в Болгарії почала читати курс з української мови як факультатив. Його відвідували не тільки студенти філфаку, а й історичного і географічного факультету, а також і колеги-викладачі.

Історія болгарської україністики свідчить, що декілька разів Л. Терзійська з підтримкою професора С. Русакієва намагалася відкрити україністику в Софійському університеті. Потрібно було налагодити співпрацю між Софійським та Київським університетом у зв'язку з відкриттям нової спеціальності. Вперше українську філологію як другу спеціальність запропонували студентам 1994 року.

Після 30 років наполегливих зусиль з боку Лідії Терзійської, на умовах університетської автономії і завдяки зміні політичних обставин в Болгарії і в Україні відкриття україністики в Болгарії стало виглядати можливим. Був запрошений лектором проф. Іван Андрійович Стоянов (1992-1998) – етнічний болгарин, україніст і відомий славист. Він разом з Лідією Терзійською почав викладати 1994 року студентам, які хотіли отримати україністику як другу спеціальність. За 2 роки вони встигли відкрити нову спеціальність – україністику. 1996 року були прийняті перші студенти української філології.

До викладання української мови долучилися двоє українок за походженням – Таня Дімітрова і Валентина Драгулева, які довгий час викладали у школах російську мову. Сама Лідія Терзійська продовжила викладати українську літературу, а нещодавно захистив дисертацію і почав викладати з нею молодий колега Владімір Колев. Теоретичний курс і історичну граматику почав викладати доц. Д-р Валентін Гешев – спеціаліст з порівняльної граматики слов'янських мов, який завдяки своєму ентузіазму, широкому колу інтересів і надзвичайній ерудиції став одним із засновників болгарської україністики. Далі до нього долучилася вже доц. д-р Албена Стаменова, яка читає курс з історії української літературної мови. Згодом долучилася й д-р Павліна Мартінова-Іванова (читає теоретичний курс з української мови), а стилістику і прагматику української мови читає д-р Райна Камберова. Викладання україністичних дисциплін відповідає всім вимогам софійської славістики. Українська мова як на практичному, так і на теоретичному рівні викладається за установленими критеріями, якими керуються всі інші славістичні спеціальності. Поглиблюється й розширюється обсяг викладання дисциплін.

Крім болгарських викладачів, у Софійському університеті викладають і лектори, носії мови і фахівці з різних українських університетів. Серед них були Валентина Червоножко (Київ, 1999), Остап Сливинський (Львів, 2003), Наталя Григораш (Львів, 2006), Ліляна Куртова (Одеса, 2008), Ольга Сорока (Львів з 2009 до теперішнього часу). Приїзд лекторів до нас пов'язаний з багатьма труднощами і, на нашу думку, в цьому відношенні дуже потрібна серйозна адміністративна допомога на найвищому рівні.

Крім того, софійська україністика підтримує зв'язки з декількома українськими університетами – як, наприклад, з Київським національним університетом імені Т. Шевченка, з Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, з Львівським національним університетом імені Івана Франка та ін. Болгарські студенти їздять в Україну на стажування, що дуже допомагає їм у засвоєнні української мови та

в ознайомленні з викладанням україністичних дисциплін. Так само Софійський університет приймає українських студентів-болгаристів, які приїжджають в Софію на стажування.

Викладачі відділення україністики Факультету слов'янської філології взяли активну участь у науковому проєкті під назвою «Болгарська віртуальна україністика», який тривав з 2009 до 2013 року. У рамках проєкту була створена інтернет-сторінка, яка отримала однойменну назву – «Болгарська віртуальна україністика». Її можна знайти за адресою www.bgukrainistika.com у трьох версіях – болгарською, українською та англійською мовами. Проєкт орієнтований на студентів-україністів, викладачів, дослідників у галузі україністики і славістики, на різні культурні установи, бізнес та на кожного, хто цікавиться Україною та українсько-болгарськими науковими, культурними та мовними взаєминами. Ще однією важливою метою сторінки є надання інформації про працевлаштування студентів після закінчення навчання. Таким чином ми хочемо заохотити своїх випускників підтримувати зв'язки, щоб покоління болгарських україністів знали одні про одних. На сторінці також розміщено новини, оголошення про різні події, конференції, літні школи, про можливості роботи, електронні адреси наукових установ та ін.

За час існування спеціальності україністи Болгарії власним коштом та завдяки подарункам (передусім з особистих бібліотек приватних осіб, викладачів Софійського та українських університетів, Посольства України в Республіці Болгарії, українських та болгарських перекладачів) зуміли зібрати значну кількість літератури для власної бібліотеки. На сайті Болгарської віртуальної україністики можемо знайти електронний каталог цієї спеціалізованої бібліотеки. Він є важливим джерелом інформації для відвідувачів сайту.

З 2010 року на сайті болгарської україністики виходить раз в рік електронний альманах «Болгарська україністика» – онлайн-видання, яке має на меті публікувати наукові дослідження в галузі гуманітаристики і, зокрема, україністики. До редакційної колегії альманаху входять доц. д-р Лідія Терзійська, доц. д-р Валентін Гшев, доц. д-р Маргаріта Младенова, доц. д-р Албена Стаменова, гл. ас. д-р Райна Камберова, гл. ас. Ольга Сорока, гл. ас. д-р Владімір Колев із Софійського університету і доц. д-р Олена Чмир із КНУ імені Тараса Шевченка, Ольга Албул із ЛНУ імені Івана Франка. Альманах має міжнародний номер для періодичних видань (ISSN). В ньому публікуються наукові статті, огляди, рецензії, інформація про наукові форуми від авторитетних болгарських, українських та іноземних науковців, розробки та дослідження студентів, дипломантів та докторантів. Альманах приймає публікації в галузі мовознавства, літературознавства, фольклористики, етнографії, історії, культурології, соціології. Згідно з прийнятими редколегією технічними вимогами, альманах публікує статті всіма слов'янськими мовами і англійською.

Внаслідок викладацької роботи Райни Камберової і Албени Стаменової досі були опубліковані два підручники української мови для болгар – частина перша і третя. Підручники призначені для студентів першого і третього курсу спеціальності «українська філологія» в Софійському університеті ім. Св. Климента Охридського. «Украински език за българи – част 1» вийшов 2008 року і був перевиданий ще у 2012 році (автори: А. Стаменова і Р. Камберова). «Украински език за българи – част 3» вийшов 2015 року (автор: Р. Камберова). Автори першого підручника готують також другу частину.

Найцінніше, чим може похвалитися болгарська україністика, – це студенти-україністи. За статистичними даними, за 20 років в Софійський університет на україністику було зараховано понад 130 студентів, захистили дисертації – 6, а зараз ще 3 навчаються в аспірантурі. Болгарська університетська україністика може похвалитися тим, що її абсолювенти успішно реалізуються як вчені, перекладачі, журналісти, редактори, коректори, вчителі та ін. Їхні досягнення і реалізація є найбільшим признанням для україністики.

Болгарська університетська україністика є не тільки єдиною університетською україністикою, а й єдиним центром викладання української культури, літератури і мови в країні. Таким чином, вона відіграє значну роль у культурних і наукових стосунках між двома країнами.

Література:

1. Якімова А. Внесок українців в науку і освіту Болгарії // Друга Міжнародна науково-практична конференція «Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації» (У рамках Конгресу української діаспори): Збірник доповідей. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2008. – С. 341–345.
2. Стаменова А. Університетська україністика в Болгарії: традиції та сучасність// Викладання славістичних дисциплін в університетах Європи – С. 151-156.

МОВНА СПЕЦИФІКА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина Кметь

Статтю присвячено розгляду мовних особливостей науково-навчального підстилю наукового стилю, проаналізовано аномативи української літературної мови у посібнику з китайської мови для студентів-початківців зі серії «Сучасна китайська мова» (Пекін, 2010). Звернуто увагу на відповідність навчальних текстів нормам сучасної української літературної мови, вимогам наукового стилю, основним комунікативним ознакам культури мовлення.

Ключові слова: мовні аномативи, норми літературної мови, лінгвістика помилок, науково-навчальний підстиль наукового стилю, лінгводидактика, навчальний посібник.

The article is devoted to the study of the linguistic peculiarities of scientific and educational substyle of the scientific style. Anormatives of Ukrainian literary language in the Chinese language textbooks for students beginners from the series «Modern Chinese Language» (Beijing, 2010) are analyzed. Attention is paid to the compliance with the standards of the modern Ukrainian literary language educational texts, scientific style requirements, the basic communicative signs of the language culture.

Keywords: language anormatives, norms of literary language, linguistics errors, scientific and educational substyle of the scientific style, linguodidactics, textbook.

Вивчення мови – складний і тривалий процес, реалізація якого залежить від вдосконалення навичок мовця в усіх видах мовленнєвої діяльності, а необхідною складовою набуття лінгвістичних знань є опрацювання відповідних навчально-дидактичних матеріалів, зокрема підручників-посібників. Належний рівень володіння українською мовою – необхідна передумова підготовки доброго наукового тексту, успішної презентації результатів навчальної, наукової діяльності.

Дидактична спрямованість текстів науково-навчального підстилю наукового стилю, логіка та стрункність викладу, відбір матеріалу з врахуванням зацікавлень та рівня обізнаності реципієнта, аргументована і доступно подана інформація для студентів чи учнів сприяє засвоєнню на належному рівні навчального матеріалу. Саме тому підручники і посібники повинні відповідати визначеним критеріям, навчальній програмі, бути науковими, об'єктивними, відображати наступність і перспективність у процесі розгортання навчального курсу [5, с. 22-24.]. Обов'язковою складовою якісного науково-навчального тексту є відповідність нормам літературної мови, дотримання яких свідчить про рівень мовної компетенції автора (мовна компетенція поєднує лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну та пунктуаційну компетенції).

Прикладний аспект культури професійного мовлення – це дотримання функціонально-стильової специфіки наукового тексту, що дає змогу уникнути мовленнєвих огріхів, а також збагнути причину їх появи (звертали на це увагу у своїх

працях Н. Бабич, Ф. Бацевич, І. Кочан, Л. Мацько, О. Пономарів, А. Сербенська, Є. Чак та ін.). Правильність мови – це дотримання логіки висловлювання і мовних норм на всіх рівнях мови як системи. *Мовна девіація* (помилка) – позначення мовної аномалії, анормативу – відхилення від норми, від істини; погіршність, похибка, недогляд, неточність, обмовка (в усному мовленні), описка (у писемному мовленні); ляпсус (груба помилка, що є результатом необачності, легковажності); мовний недолік; мовленнєвий дефект; спотворення (Ф. С. Бацевич) [8, с. 163 – 166]. «Лінгвістика помилок» («помилкознавство», «девіатологія») – один із сучасних напрямів мовознавчих досліджень, об'єктом якого є т.зв. «науковий жаргон» або «псевдонауковий (наукоподібний) стиль» (за П. Селігеєм). Серед причин такого субстильового утворення дослідники називають заплутаність мислення, труднощі з культурою думки; навмисне цілеспрямоване затемнення смислу; недорозвинуті мовні навички. Недотримання норм літературної мови у відповідних текстах, низька термінологічна культура, надуживання довгезленими реченнями, зайве багатослів'я, невміння узагальнювати, відділяти головне від другорядного, брак ясності – ознаки таких текстів [4, с. 41 – 51]. Актуальність виявлення вмотивованих (незнання правил чи існування у мові ще некодифікованих нових елементів, наприклад okazіonalіzmів) чи невмотивованих порушень мовних норм у різноманітних текстах є беззаперечною, адже мовні девіації негативно впливають на мовну систему загалом, врешті, на популяризацію та суспільне сприйняття української мови.

Ілюстрацією якісного відображення у тексті мовних норм сучасної української літературної мови повинні бути підручники та посібники: «Кожний учений мусить писати свої праці, особливо ж шкільні підручники, тільки соборною літературною мовою, щоб вони тим самим ставали всенациональним добром. Усі вчені в усіх своїх наукових працях, а надто в шкільних підручниках, мусять конче дотримуватися однієї для цілої нації спільної, наукової термінології; недотримання цієї вимоги сильно шкодить моральному розвитку літературної мови» [3, с. 73 – 74]. Підручник – книга, у якій викладено зміст навчального матеріалу дисципліни відповідно до вимог чинної програми. Підручник повинен містити весь обов'язковий зміст навчального курсу, а посібник – доповнювати підручник, адже у посібнику можуть бути розглянуті не усі розділи, теми, проблеми, а лише ті, які потребують особливої уваги [7]. На жаль, не поодиноким випадком у сучасному книговидавництві – продукування за державний кошт низькоякісних підручників чи посібників. «Вигідний бізнес на державному бюджеті» і абиякі видання, на думку Міністра освіти і науки Лілії Гриневич, знеохочують до навчання, а отже є основою незворотніх руйнівних процесів для нації [1; 2]. У висновку експертів про мовне оформлення підручників «Математика» для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автори – Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.) та «Математика» для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автори – Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.) зазначено, що з огляду на велику кількість мовних помилок (розширений перелік орфографічних, пунктуаційних, граматичних, стилістичних, логічних, технічних анормативів додано) згадані підручники з математики «не можна використовувати у навчальному процесі початкової школи». Проблема неякісних підручників не стосується лише початкової, середньої ланки освіти чи природничої сфери дидактики. Особливо прикро, коли такими є книги з вивчення мов – чи рідної, чи іноземної. Критерій «у степу і хрущ

м'ясо» в освітній книговидавничій сфері не повинен задовільняти пересічного споживача, адже недотримання хоча б однієї з описаних вище складових творення якісного дидактичного видання не тільки унеможлиблює ефективне засвоєння чужої мови, а й спотворює обличчя рідної.

Цим і зумовлене зацікавлення сучасним посібником з китайської мови для студентів-початківців зі серії «Сучасна китайська мова» [6]. Хай запропонована мовна експертиза цього видання буде спонукою якісно та сумлінно працювати не тільки тим, хто вивчає мови, а й тим, хто допомагає їх вивчати іншим.

1. Орфоепічні, орфографічні помилки:

а) не дотримано правил чергування звуків, слів:

дієсловні фрази (С. 4). **Правильно:** дієслівні...;

віна (С. 5). **Правильно:** вона;

для папіру (С. 36). **Правильно:** для паперу;

для ручек (С. 37). **Правильно:** для ручок;

тони і інтонації (С. VII). **Правильно:** тони й інтонації;

навчаюсь в київському університеті (С. 6). **Правильно:** навчаюсь у київському університеті;

контракт з собою (С. 150). **Правильно:** контракт зі собою;

б) порушення правопису слів з відповідними префіксами, відсутність відображення у написанні спрощення або чергування звуків, недотримання правил подвоєння чи подовження звуків, втілення у словах російської звуковимови:

сбережує (С.4). **Правильно:** зберігає;

розповідний (С. 50). **Правильно:** розповідний;

збори (С. 52). **Правильно:** збори;

сдаватися (С. 116). **Правильно:** здаватися;

устне (С. 6). **Правильно:** усне;

дванадцять (С. 117). **Правильно:** дванадцять;

латинізований (С. 11). **Правильно:** латинізований;

продовжений (С. 91). **Правильно:** продовжений;

місяц (С. 62). **Правильно:** місяць;

пробачьте (С. 54). **Правильно:** пробачте;

нічього (С. 102). **Правильно:** нічого;

в) порушення правопису складних слів:

від сюди (С. 108). **Правильно:** відусюди;

прем'єр міністр (С. 117). **Правильно:** прем'єр-міністр;

не зважаючи на (С. 177) **правильно:** незважаючи на.

2. Лексичні, стилістичні помилки:

а) вживання слів з невластивим значенням, плеоназм:

звертання (С. VII) **замість** звернення;

знаходиться (С. 5) **замість** перебуває, є;

рідкіший (С. 19) (рідкіше прізвище складається з двох ієрогліфів) **замість** рідший;

відкрийте книги (С. XIV) **замість** розгорніть книги;

річ (С. 46) **замість** мовлення;

наймати квартиру (С. 71) **замість** винаймати квартиру;

невелике число студентів (С. 71) **замість** незначна кількість студентів;
пробував страви (С. 85) **замість** куштував страви;
відносини з іншою стороною (С. 110) **замість** стосунки (взаємини) з іншою стороною;
розряджене повітря (С. 126) **замість** зрідле повітря;
з'явлення нових форм підприємств (С. 149) **замість** поява нових форм;
дозволення (С. 162) **замість** дозвіл;
стопи ніг (С. 94) **замість** стопи;
невдячлива людина (С. 87) **замість** невдячна;
б) помилки у термінній лексиці:
вирази або слово часу (С. VII) **замість** категорія часу;
прийменник напряму (С. 21) **замість** прийменник напряму дії;
введення в фонетику (С. 1) **замість** вступ у фонетику;
в) використання суржику, російськомовних слів, висловів:
вибачаюсь (С.4);
ворожильні кістки (С. 6);
тверде небо (С. 8);
надписи(С. 8);
одітий (С. 9);
англічанин (С. 18);
оточуючі народи (С. 30);
говорючі (С. 30);
верний (С. 37);
відносно (С. 37);
позвольте спросить (С. 37);
гость (С. 40);
облака, река (С. 43);
брюки (С. 44);
кисло-сладкий (С. 45);
двойна форма (С. 50);
днівний час (С. 53);
відношення о себе (С. 60);
звертатися по імені (С. 60);
внутри даного міста (С. 61);
перехожого студента, левая, вне, внутри, сзади впереди (С. 76);
кофе (С. 75);
вблизи, рядом (С. 77);
гостинница (С. 79);
письмова мова (С. 80);
забрався на стену (С. 81);
ложитися спати, пригостувати (С. 89);
я могу (С. 101);
комната (С. 103);
учбова будівля (С. 109);
одинаковий (С. 119);
із-за великої території (С. 125);

дневна температура (С. 126);
слідую після, (С. 9), слідую за нею (С. 147);
дарити (С. 151);
хозяїн (С. 152);
начати (С. 163);

Мене майже не збила машина (С. 5);
Китайські голосні звуки чистіші ніж англійські (С. 5);
На українській мові; мова, на якій розмовляють (С. 10);
Китайська мова існувала задовго до з'явлення письмових систем (С. 10);
Як ваше прізвище (С. 11) Як твоє прізвище? (С. 15);
Як тобі подобається Київський університет? (С. 20);
Розмовляючи один з іншим (С. 35);

Конструкція виражає роблення дії над якимось об'єктом і змінення його стану (С. 169);

Порядок членів речення має наступну схему (С. 15). Коли ви відвідаєте Китай, вам можуть знадобитися наступні номери телефонів (С. 171);

Сергій пам'ятає деякі місця, так як він вже приїжджав сюди декілька років тому (С. 175);

Дозвіл місцевих волостей на взяття шлюбу (С. 184).

3. Граматичні помилки

а) морфологічні аномалії:

посібнику, підручнику (С. 1). **Правильно:** посібника, підручника;
фіналем, ініціалем (С. 5). **Правильно:** фіналом (закінченням), ініціалом;
у реченні типа (С. 17). **Правильно:** у реченні типу;
в окличний реченнях (С. 39). **Правильно:** в окличних реченнях;
зображення дракону (С. 43). **Правильно:** зображенння дракона;
декада місяцю (С. 70). **Правильно:** декада місячя;
Саши (С. 76). **Правильно:** Сашка;
найбільш поширені засобу транспорту (С. 79). **Правильно:** засоби транспорту;
розмовної китайської мові (С. 79). **Правильно:** китайської мови;
кілька шматочків хлібу (С. 102). **Правильно:** хліба;
мовний сім'ї (Р. В. С. 125). **Правильно:** мовної сім'ї;
кожен з наших вчителей носит окуляри (С. 91). **Правильно:** ...з наших вчителів носить...;

спортивних матчей (С. 157). **Правильно:** спортивних матчів;

дієсловів (С. 3). **Правильно:** дієслів;

дієслови напряму, будь-які дієслови (С. 3, 30). **Правильно:** дієслова;

два календари (С. 32). **Правильно:** два календарі;

керівництва деяких регіонів (С. 177). **Правильно:** керівництво...

збираєшся (С. 55). **Правильно:** збираєшся;

лове мишей (С. 87). **Правильно:** ловить миші;

пійшла (С. 102). **Правильно:** пішла;

Ти стаєшь все молодіше і молодіше, красивіше і красивіше (С. 115).

Правильно: Ти все молодієш і красивієш;

він више ніж я (С. 124). **Правильно:** він вищий, ніж я;

сама популярна (С. 141). **Правильно:** найпопулярніша;

з самих перших класів (С. 141). **Правильно:** з першого класу;

б) синтаксичні анормативи, порушення логіки висловлювання (двозначність у формулюванні):

Всі ці фотографії зняті мною в Китаї (С. 108). **Правильно:** Всі ці світлини відзняв у Китаї;

Погода у місті краще, ніж тут (С. 5). **Правильно:** Погода у місті краща, ніж тут.

Сашу та його подругу Чжан завытали в госты до сем'ї (С. 23). **Правильно:** Сашко та його подруга Чжан завітали в гості до сім'ї.

Фруктовий сік або проста мінеральна вода звичайно подаються в залежності від бажання гостю та сезону (С. 56).

Раніше я вирощував квіти, держав птахів, але мені не подобалися собаки (С. 101).

Іноді той, над ким робиться дія, з'являється на початку речення як тема, а той, хто робить дію, може бути зовсім відсутнім і тому стан речення здається пасивним (С. 109).

4. Пунктуаційні помилки:

Місто, де я народився знаходиться на північному сході (С. 9). **Правильно:** Місто, де я народився, знаходиться на північному сході;

Я не викладач (С. 11). **Правильно:** Я не викладач;

Ця мапа на українській мові (С. 12). **Правильно:** Ця мапа українською мовою;

Людина яка народилася у китайській сім'ї (С. 19). **Правильно:** Людина, яка народилася у китайській сім'ї;

Людина яка лізе в чужі справи (С. 87). **Правильно:** Людина, яка лізе в чужі справи.

Номер, що йде після слова означає номер уроку (С. 98). **Правильно:** Номер, що після слова, означає номер уроку.

5. Одруки:

повлення, звертає, рахувальти, втрерджена (С. 9); великий и красивий., жіночій (С. 21); китайскго языка (С. 45); вийта на канікули (С. 62); двонадцять (С. 71); вищіх (С. 72); сидять (С. 75); велосіпели (С. 79); на прийшла (С. 92); на справд (С. 109); воин (С. 110); сдів (С. 193); підзвонити (С. 60); захишити (С. 71) та ін.

Добрий підручник повинен не тільки допомагати у навчанні та сприяти ефективному засвоєнню матеріалу, а й заохочувати до вдосконалення набутих знань. Саме тому мовне оформлення навчальних текстів повинно відповідати нормам сучасної української літературної мови, вимогам наукового стилю, відображати основні комунікативні ознаки культури мовлення.

Література:

1. Гриневич Л. Підручники в Україні неякісні і дорогі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uaonline.com.ua/novyny_87500.html (11.07.2016). – Назва з екрану.

2. Експертиза: підручники з математики не можна використовувати через велику кількість помилок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/society/2013/10/28/141978/> (11.07.2016). – Назва з екрану.
3. Огієнко І. (митрополит Іларіон) Рідна мова / [упоряд. М. С. Тимошик]. – Київ: Наша культура і наука, 2010. – 435 с.
4. Селігей П. Науковий жаргон- бар'єр між автором і читачем / П. О. Селігей // Вісник НАН України : Щомісячний загальнонауковий та громадсько-політичний журнал . – 06/2004 . – № 6 . – С.41-51.
5. Семеног О. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / О. Семеног. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. – 213 с.
6. Сучасна китайська мова для починаючих / [уклад. Александр Черкасов]. – Пекін : Sinolingua, 2010. – 195 с.
7. Тезаурус методичного працівника / [уклад. В. В. Демченко]. – Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
8. Шульга Т. Типові помилки в наукових роботах студентів / Тамара Шульга // Культура слова. – 2011. – № 74. – С.163 – 166. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Kuls/2011_74/Shulga.pdf (11.07.2016). – Назва з екрану.

РОЗШИРЕННЯ МЕЖ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Юлія Косенко

У статті йдеться про стрімке впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи. Модернізація та інформаційно-технологічний прогрес суспільства зумовили використання нових інформаційно-комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів, що відкрили нові можливості для індивідуалізації та диференціації процесу навчання української мови як іноземної. У статті робиться спроба довести необхідність і ефективність такого використання.

Ключові слова: анімація, Інтернет-ресурси, мультимедія, навчальні ситуації.

The article refers to the rapid introduction of innovative technologies in the educational process of higher education. Modernization and Information Technology progress of society led to the use of new ICT and Internet resources that have opened new possibilities for individualisation and differentiation process of learning Ukrainian as a foreign language. The article attempts to prove the need and effectiveness of such use.

Keywords: animation, Internet resources, multimedia, learning situations.

Навчальний процес останнім часом став набирати обертів у сфері використання інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ). Застосування сучасних ІКТ – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняних навчальних закладах в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби ІКТ стали все частіше використовуватися при вивченні іноземної мови. Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів і методистів до інновацій.

Українська мова як іноземна все більш користується популярністю серед іноземців, оскільки дає можливість не тільки вивчити іноземну мову, але й отримати диплом європейського зразка.

У наш час є багато способів вивчення іноземної мови, і тому сучасна молодь обирає між традиційними і нетрадиційними методами навчання переважно нетрадиційні. Такий вибір ставить в глухий кут сучасних методистів, адже дуже складно модернізувати те, що будувалося роками. Зараз існує тенденція до поєднання традиційних методів навчання з нетрадиційними, цю думку підтримують такі сучасні українські методисти: О. Антонів, К. Арутюнян, В. Бадер, О. Білик, Л. Бей, Я. Гладир, І. Жовтоніжко, С. Дерба, І. Довгий, Е. Джурко, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, В. Комарова, А. Корнілов, А. Кулик, Т. Лагута, В. Тараненко, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші. Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їх постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить із розряду актуальних для вищої освіти. Відкритим питанням залишається й те, чи варто використовувати традиційні методи навчання

разом з нетрадиційними або, чи взагалі є доречним використання нетрадиційних методів навчання під час вивчення української мови як іноземної. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць (О. Антонів, Ю. Артемьєва, С. Вдович, А. Гейдел, Ю. Гапон, І. Довгий, А. Зарицька, Г. Іванишин, О. Калініченко, О. Коваленко, А. Ковальова, І. Кочан, В. Корженко, Т. Кудіна, В. Литвяк, К. Маргстич, Л. Мацько, Є. Можар, Л. Олійник, М. Онищенко, М. Опанасюк, О. Палка, О. Пономарьова, А. Різніченко, О. Самолисова, Т. Скорбач, Б. Сокіл та інші.), мета яких – швидко, цікаво та легко навчити іноземців говорити українською мовою.

Тому мета статті – дослідити особливості використання ІКТ у викладанні української мови студентам-іноземцям, їхню взаємодію з традиційними формами та методами викладання дисципліни.

Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання. Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг над традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності та сполучати їх в різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечують реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи іноземних студентів.

Крім цього, «застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів» [3, с. 180]. У вік цифрових технологій іноземні студенти не уявляють життя без використання комп'ютера, звичайно, це впливає і на якість навчання. Відомо, що без зацікавлення іноземним студентом навчальним предметом заздалегідь можна передбачити, на якому рівні він зможе засвоїти матеріал. Зараз перед викладачем української мови як іноземної у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів-іноземців до вивчення нерідної мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні. Тому навчання іноземної мови вимагає від викладача креативності та постійного пошуку нової, цікавої та потрібної інформації.

Комп'ютерні технології та Інтернет дають змогу викладачеві краще подати навчальний матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання іноземних студентів і підвищити їхній інтерес до навчання. Викладач-україніст має можливість отримувати найновішу інформацію в мережі Інтернет, що сприяє якісній мовній підготовці іноземних студентів. Таким чином, авторитет викладача серед іноземних студентів підвищується завдяки використанню сучасних освітніх технологій.

«Робота з Інтернет-ресурсами повинна розпочинатися на аудиторних заняттях під керівництвом викладача, який знайомить студентів з особливостями ресурсу, типами представлених текстів, знімає у разі потреби фонетичні, лексичні або граматичні труднощі, ставить комунікативні завдання студентам. Поступово робота з першоджерелами переноситься на самостійну роботу вдома, яка передбачає пошук, обробку і презентацію здобутої інформації самим студентом відповідно до рівня його навченості, творчості та особистих інтересів» [1, с. 14].

Комп'ютерні носії дозволяють моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних навчальних вправах ситуативного характеру, рольових іграх, опосередковано вивчати граматику, допомагати студентам-іноземцям створювати власні висловлювання і швидко реагувати на варіантність відповідей.

Комп'ютерні технології в навчанні української мови мають низку позитивних рис: швидка передача, пошук, обробка інформації, підвищення самостійності іноземних студентів, спонукання до самоосвіти, можливість надати навчанню творчий характер, емоційність.

Є багато скептиків, які прагнуть довести, що залучення ІКТ тільки шкодить навчальному процесу. Вони спираються на те, що використання на заняттях комп'ютерних носіїв тільки відволікає увагу іноземних студентів від викладача-україніста. Однак вдало спланована попередньо робота викладача української мови як іноземної, навпаки, лише сконцентрує увагу іноземців, оскільки саме під час таких занять їм буде цікаво отримувати нові знання. Наприклад, під час навчання дієслів руху (*ходити, приходити, їздити, приїхати, доїхати, заїхати* тощо) доречним стане використання електронної карти, яку можна розмістити на мобільному телефоні або планшеті. Іноземний громадянин за допомогою електронної карти, таким чином, не тільки поповнює свій словниковий запас, але й знайомиться з розташуванням вулиць свого міста.

До речі, уміння пояснити дорогу українською мовою або прокласти маршрут, використовуючи україномовну карту, – це важлива компетенція, якою необхідно оволодіти кожному іноземному студенту. Для цього йому потрібно мати у своєму арсеналі не тільки набір дієслів руху, що позначають різноманітні способи переміщення в просторі, але й добре орієнтуватися у лексиці, яка використовується для вказівки напрямку руху. Для відпрацювання подібних навичок в підручниках з української мови як іноземної пропонують будь-які вправи. Потрібно відповісти на питання типу «Як пройти до бібліотеки?», «Як дійти від їдальні до гуртожитку?» тощо; пояснити співбесіднику, як доїхати до кінотеатру, майдану або набережної; розповісти, що ви бачите із свого вікна, указуючи на місцезнаходження цих об'єктів. Однак, щоб процес розуміння та запам'ятовування відповідних термінів, дієслів і граматичних конструкцій проходив швидше та ефективніше, потрібен навчальний матеріал.

У вигляді наочного матеріалу пропонуємо розглянути електронний довідник «2GIS». Цей довідник дозволяє завантажувати через мережу Інтернет карти міст з докладним описом як пішохідних, так і автомобільних маршрутів. Крім того, цей ресурс дозволяє прокласти маршрут з використанням суспільного транспорту. У цьому довіднику можна також знайти інформацію про режим роботи магазинів і ресторанів, про систему оплати у цих закладах (готівкою або банківською картою) і навіть про середню вартість обіду. Пошукова система довідника містить список сфер діяльності, що спрощує пошук потрібних організацій. Переваги користування довідником «2GIS» полягають ще й в тому, що після завантаження карт підключення до мережі Інтернет не вимагається, що надає безліч можливостей і варіантів роботи на заняттях з української мови як іноземної» [4, с. 27].

Інтегровані підходи до вивчення мов базуються на двох важливих технологічних розробках: мультимедійних комп'ютерах та мережі Інтернет. Мультимедійні комп'ютерні програмні засоби дозволяють іноземному користувачеві, що навчається одночасно сприймати візуальну та аудіоінформацію. Мережа Інтернет дає їм доступ до інформації та практичних занять, включаючи аудіювання, читання, письмо та можливість працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити та перевірити повідомлення, зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співрозмовниками.

«Не менш важливе значення Інтернет має й для навчання письма. Використання його ресурсів разом з електронною поштою є найбільш ефективним і доступним засобом удосконалення навичок і вмінь писемного мовлення і розвитку соціокультурної компетенції в умовах реального спілкування» [1, с. 13]. Електронна пошта дає можливість іноземним студентам дізнаватися про культуру і традиції країни, мову якої вони вивчають, про норми писемного спілкування цієї країни, а також дозволяє інокомунікантам підтримувати зв'язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними.

Інтернет став першим помічником студентів-іноземців. Комп'ютерна техніка допомагає чужомовцям швидко відповісти на будь-яке питання, якщо є підключення до мережі. «Перш за все, Інтернет дозволяє розвивати у студентів компетенцію у читанні. Отримуючи актуальну інформацію з першоджерел, студенти оволодівають стратегіями вивчаючого, ознайомлювального, переглядового читання, знайомляться з жанрово-стилістичними особливостями різних типів текстів, збагачують свій словниковий запас» [1, с. 13].

Інші переваги комп'ютерного навчання:

1) при комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більше матеріалу, ніж при традиційному; до того ж, він засвоюється міцніше;

2) комп'ютер дозволяє показати свої реальні знання іноземним студентам, які з певних причин психологічного характеру не можуть показати свої реальні знання під час традиційних аудиторних занять;

3) комп'ютерний контроль знань студентів-іноземців дозволяє більш об'єктивно оцінити знання іноземців і значно заощадити час викладача, оскільки під час такого контролю одночасно перевіряються знання усіх іноземних студентів;

4) комп'ютер накопичує статистичну інформацію (кількість правильних та неправильних відповідей тощо), яка дозволяє викладачеві судити про якість знань студентів-іноземців.

Серед переваг використання мережі Інтернет у навчальному процесі студентів можна виділити такі основні аспекти, як швидкість знаходження навчального матеріалу та можливість його оперативної актуалізації; об'єктивізація контролю знань; активізація пізнавальної діяльності студентів. Негативними факторами є неможливість перевірки достовірності деяких веб-ресурсів мережі Інтернет, тому що всю інформацію можуть вносити як компетентні особи, фахівці, так і люди, необізнані в цій галузі. Тому важливою умовою для іноземних студентів є не запам'ятовування й відтворення інформації, а розвиток умінь систематизувати, аналізувати, зіставляти, оцінювати отриману інформацію з різних електронних ресурсів між собою та з паперовими носіями.

Іноземні студенти все частіше звертаються до вивчення української мови за допомогою Скайпу. Це програма, яка дозволяє безперешкодно і безкоштовно спілкуватися людям, що знаходяться далеко один від одного. Для дистанційного навчання потрібен лише комп'ютер з доступом до Інтернету. Завдяки миттєвим повідомленням, голосовим викликам і відеозв'язку в Скайп можна обмінюватися новинами, вивчати мови, проводити наради, проводити відеоконференції тощо. Цей спосіб на сьогодні є досить популярним, адже економить час студента та викладача. Перевагою є те, що вміло побудовані заняття Скайпом не дуже відрізняються від звичайного уроку.

За допомогою технології мультимедіа у Скайпі можна інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену у вигляді анімації, відеофільму, слайдів, текстової та графічної інформації за допомогою інтерактивного діалогу. Мультимедійні технології дозволяють поєднати друкований текст, графічне зображення, відео, іншу наочність та аудіозапис. У разі такого поєднання в іноземних студентів працюють одночасно всі органи чуття, тому інформація засвоюється набагато швидше та з інтересом. До того ж, студенти одночасно засвоюють усі аспекти мови: фонетичний, лексичний, граматичний та комунікативний.

Застосування такого методу навчання, за спостереженнями викладачів, має наступні переваги: навчає нерідної мови; дає можливість заговорити, починаючи з першого заняття; знайомить з культурою та традиціями країни, мова якої вивчається; враховує індивідуальні потреби кожного студента-іноземця; проходить у дружній неформальній атмосфері. Можливості цієї програми створюють комфортні умови для засвоєння іноземцем української мови. Однак живе спілкування на заняттях, звісно, залишається на першому місці.

Ще одним розповсюдженим методом навчання української мови є використання сайтів. Це також дієвий спосіб отримання знань, але цей метод використовується переважно як допоміжний під час самостійного вивчення. На сайті студент безліч разів може робити тестування, і, навіть отримавши негарний результат, не соромиться, що досить часто і є причиною небажання іноземця продовжувати вивчати нерідну для нього мову. Отже, тестування на комп'ютері більш цікаве порівняно з традиційними формами опитування, що створює позитивну мотивацію в іноземних студентів.

Цікаві завдання, що супроводжуються граматичним коментарем, правильно допомагають будувати фрази та відображають комунікативні ситуації. Відомо, що чужомовці, які користуються ІКТ відчують себе набагато впевненіше під час комунікації, ніж ті, що спілкуються лише на заняттях. Це пов'язано з тим, що студент-іноземець, зробивши вправи на комп'ютерному носії, точно знає правильне написання цих лексем, правильне прочитання, переклад, у результаті чого студент-іноземець не тільки отримує необхідні знання, але й – задоволення від навчального процесу.

Студенти-іноземці завжди з цікавістю розглядають ілюстрації, особливо їм запам'ятовуються ті, що мають переклад. Вдало підібрані вправи викликають задоволення у студентів, оскільки вони одразу відчують результат своєї роботи. Після виконаних завдань іноземець розширює свій словниковий запас, може вільно спілкуватися українською мовою як іноземною.

Існує також багато комп'ютерних програм, які можна використовувати на мобільному телефоні, планшеті чи будь-якому гаджеті. Викладач на занятті має розповісти і показати студентам-іноземцям усі можливі способи самостійного вивчення української мови як іноземної. Із залученням ІКТ студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності: вивчати лексичний матеріал; моделювати навчальні ситуації, удосконалювати розуміння аудіотексту; розвивати техніку читання; вивчати граматику; навчатися писемного мовлення; тренувати вимову тощо.

Використання комп'ютера є дуже важливим в навчальній діяльності студентів, яке сприяє розвитку здібностей, пам'яті, творчого нестандартного мислення, підвищує інтерес до навчання. Проведення занять із використанням ІКТ робить процес навчання цікавішим та інтенсивним. Варто також зазначити, що комп'ютер не замінює викладача, а тільки доповнює його. Кожне заняття викликає в іноземних студентів емоційний підйом, навіть невстигаючі іноземці охоче працюють з комп'ютером.

ІКТ не руйнують традиційні методи, вони лише розширюють межі методики викладання української мови як іноземної. ІКТ не можуть заповнювати весь навчальний час, тому, готуючись до занять, викладач-україніст повинен чітко дозувати використання ІКТ, враховуючи навчальні потреби, технічні можливості та рівень підготовки іноземних студентів. Таким чином, використання ІКТ є ефективними за умови поєднання з традиційними методами навчання, адже саме вони сприяють якісному формуванню вмінь та навичок іноземних студентів.

Література:

1. Андрійко В. Використання Інтернет-ресурсів для навчання мовленнєвої діяльності у немовному вузі / В. Андрійко // Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: [матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю] (14–15 квітня 2016 року, Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2016. – С. 13–15.
2. Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: [матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю] (14–15 квітня 2016 року, Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2016. – 400 с.
3. Литвяк В., Гейдел А. Поєднання інноваційних і традиційних підходів при викладанні української мови як іноземної // Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: [матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю] (14–15 квітня 2016 року, Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2016. – С. 179–180.
4. Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV-ой Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – 467 с.

УКРАЇНЬСЬКА ФРАЗЕОЛОГІЯ В ПОЛЬСЬКІЙ АУДИТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ

Тетяна Космеда, Олена Гоменюк, Тетяна Осіпова

У статті йдеться про труднощі засвоєння усталених виразів української мови в польськомовній аудиторії, що, насамперед, зумовлені фактом спорідненості української і польської лінгвокультур, яка мотивована низкою відомих екстра- і інтралінгвістичних чинників. Лінгвокультурні відмінності не завжди чітко помітні, що й породжує міжмовну омонімію, паронімію, міжкультурні лакуни, несхожість конотацій, прагматики та ін. Усе це й призводить до труднощів засвоєння фразеологічної системи, непростого шляху підбору відповідних міжмовних еквівалентів, а відтак й до комунікативних невдач.

Ключові слова: міжмовний еквівалент, українська і польська лінгвокультури, усталений вираз, фразеологічна система.

The article is focused on the difficulties of learning of Ukrainian set expressions by Polish students. These difficulties are caused by the following fact: Ukrainian and Polish are related linguistic cultures. This affinity is motivated by extra- and intralinguistic factors. The linguo-cultural differences are not always visible. This fact causes an interlinguistic homonymy, paronymy, intercultural gap, differences in connotations and pragmatics and etc. All these factors lead to certain difficulties during the process of learning of the phraseological system, difficulties in choosing the proper interlanguage equivalents and the communicative failures.

Keywords: interlanguage equivalent, Ukrainian and Polish linguistic cultures, set expression, phraseological system.

Проблематика статті скерована в русло прагмалінгвістичної наукової парадигми з актуалізацією порівняльного і лінгводидактичного аспектів, що забезпечує міждисциплінарність наукового пошуку, і спроектована на паремійну, а зокрема фразеологічну мовну картину світу українського і польського народів.

Усталені вирази, як відомо, найбільш яскраво відображають лінгвокультуру кожного народу, його світобачення, світовідчуття і світорозуміння, репрезентують релігійні, натурфілософські, психоментальні та ін. уявлення, сприяють засвоєнню ономастикону, традицій, обрядовості, символів, репрезентують специфіку контактів між народами, національний характер тощо, а це й викликає особливі й непередбачувані труднощі під час засвоєння національного фразеологічного фонду кожної лінгвокультури.

За умови спорідненості мов рівень труднощів засвоєння усталених виразів підвищується, що, зрозуміло, пояснюється наявністю омонімії, паронімії, конотативних лакун, тобто складністю підбору еквівалентів і под. Звичайно, наявність двомовних фразеологічних словників надає допомогу викладачам та тим, хто навчається. Однак, на жаль, до сьогодні не укладено жодного українсько-польського чи польсько-

українського фразеологічного словника, за винятком «Українсько-польського словника еквівалентів слова» А. Лучик, О. Антонової і І. Дубровської (2011), об'єктом якого є лише один з пластів усталених виразів [11]. Частково українсько-польські фразеологізми-порівняння можна віднайти в «Українсько-російсько-білорусько-болгарсько-польському словнику порівнянь» О. Левченко (2011), однак в ньому міститься лише 200 одиниць [9]. На ці лексикографічні видання опубліковано рецензії, у яких йдеться про достоїнства і недоліки названих лексикографічних видань [8; 12]. Крім того, викладачі УАМ в Познані (Л. Малецький, М. Четирба, О. Ерделі) разом з доцентом ХНПУ ім. Г. С. Сковороди Т. Осіповою [18] під керівництвом проф. Т. Космеди уклали підручник з «Української фразеології» (2011), у додатку до якого подано результат першої спроби створення тлумачного українсько-польського фразеологічного словника [18]. Звичайно, українські і польські науковці впродовж тривалого часу робили спробу теоретичного опрацювання проблеми співвідносності фразеологічного пласту української і польської мов, насамперед, це праці Д. Будняк, М. Демського, О. Демської, А. Івченка, І. Кононенко, О. Співака та ін. дослідників. Однак поки робота над укладанням двомовного українсько-польського словника усталених виразів триває, студенти-поляки наражаються на проблеми під час засвоєння фразеологічного фонду української мови, що й спонукало авторів цієї наукової розвідки описати деякі дискусійні питання сприйняття української фразеології польськомовною аудиторією.

Відомо, що проблема вироблення фразеологічної компетентності є надзвичайно актуальною ще й тому, що фразеологія – це не лише яскравий стилістичний засіб, що надає мовленню образності, експресії, краси, але й потужний інструмент спілкування, аргументації, переконання. Вивчення власної національної фразеології сприяє самоусвідомленню й самоідентифікації мовної особистості в сучасному глобалізованому суспільстві, а знайомство з фразеологічним фондом інших народів забезпечує міжкультурну компетентність, виховує етнічну толерантність, духовно зближує народи, допомагає засвоїти гуманні принципи співіснування.

Українська і польська фразеологія як продукт мов двох споріднених слов'янських народів мають чимало спільного в лінгвокультурах, що зумовлено низкою відомих екстра- й інтралінгвістичних чинників, а це, звісно, полегшує засвоєння усталених виразів, однак зазначена ж спорідненість наражає й на труднощі.

Що ж потрібно, насамперед, урахувувати носіям польської лінгвокультури під час засвоєння української фразеології?

Фразеологізми української і польської мов можуть бути абсолютними еквівалентами, тобто бути абсолютно подібними і за формою, і за значенням, і за прагматичними параметрами, що, як правило, простежується саме за умов близькості, спорідненості культур та за умови використання інтернаціонального фразеологічного фонду, що передається шляхом калькування (це фразеологізми античного походження, прецедентні вирази з текстів світової класики, афоризми і под.), напр.: укр. **гратися з вогнем** (*ідіом., розм., несхв.*) значить «поводитися необережно, займатися чимось небезпечним, не думаючи про наслідки; ризикувати». Його польський абсолютний відповідник **igrać z ogniem**. Укр. **правда очі коле** (*присл., заст.*) значить «правду, висловлену в очі, ніхто не любить; неприємно слухати,

визнавати». Абсолютний еквівалент цього усталеного виразу в польській мові ***prawda w oczu kole***. Укр. ***прикусити язика*** (ідіом., прост., жарг.-ірон.) – «утриматися від висловлювань; замовкнути» має такий абсолютний аналог у польській лінгвокультурі – ***ugryźć się w język***; відповідно укр. ***промокнути (змокнути) до нитки*** (ідіом., розм.) у знач. «промокнути наскрізь» – пол. ***przemoknąć do suchej nitki***; укр. ***тримати (держати) язик (язика) за зубами*** (ідіом., розм.) у знач. «мовчати, не розголошувати чого-небудь, утримуватися від висловлювання» – пол. ***trzymać język za zębami***; укр. ***(якась) муха вкусила*** (ідіом., ірон.) – «що-небудь спричинило комусь поганий настрій, хтось дивно себе поводить, розсердився, нервує і т. ін.; сердитий» – пол. ***mucha (osa) ugryzła*** та ін. Простежуємо фіксацію еквівалентних паремій, що однаково омовляють народні спостереження, напр., укр. ***Як сіно косять, то дощів не просять*** (присл., розм., фольк.) – пол. ***Jak siano koszą, to deszczu nie proszą*** та ін. Інтернаціональний вираз античного походження ***валаамова ослиця*** (ідіом., книжн.) – «про покірну, мовчазну людину, яка несподівано висловлює протест», звісно, має абсолютний аналог у польській мові – ***oślica Balaama***. Відомо, що ***осліця пророка Валаама***, зупинена ангелом, несподівано заговорила людською мовою на знак протесту проти побоїв. Укр. ***буря в склянці води*** (пол. ***burza w szklance wody***) – усталений індивідуально-авторський вираз, що став афоризмом. Він, як відомо, належить французькому письменникові і філософу Ш.-Л. Монтеск'є (1689–1755). Цими словами останній характеризував політичні події в карликовій республіці Сан-Маріно. Подібні вирази («буря в ложці», «гроза з корита») зустрічаються і в античних авторів (Афіней, Ціцерон).

Під час знайомства зі спільним фразеологічним фондом, повними еквівалентами української і польської лінгвокультур виникають й інші труднощі, зокрема трапляються фразеологізми, що не зафіксовані словниками, однак серед них є такі, які активно використовуються в живому повсякденному мовленні українців, а їхні еквіваленти – так само в мовленні поляків, напр., в українському усному мовленні активно вживають фразеологізм ***вставити (встромити) свої п'ять (три) копійок (копійку)***, але, як з'ясувалося, в академічних українських фразеологічних і тлумачних словниках та електронних джерелах [17; 19; 15; 16] така ФО не зафіксована. А польські словники містять цей вислів (порівн.: ***wtrącać (dorzucać) swoje trzy grosze***) і дають йому таке тлумачення: «Odzywać się nie będąc pytanym, wypowiadać niepotrzebnie swoje zdanie; wtrącać się» [22]. Знаходимо еквівалент цієї ФО і в російських паремійних джерелах (порівн.: ***вставить пять копеек***. Жарг. арм., мол. шутл.-ірон. Принять участие в чём-л. [1]. Чому ж зазначена одиниця не отримала відповідного опису в українській фразеографії не зрозуміло. Польські студенти виявили зацікавленість щодо цього факту і під керівництвом викладача здійснили пошукову роботу в інтернет-мережах, віднайшовши інформацію, що, справді, підтверджує факт функціонування цієї ФО в українському мовному просторі, крім того, в Інтернет-мережі поширені міркування носіїв мови щодо походження цього вислову. Одні джерела зазначають, що вислів є своєрідною калькою американського *two cents* (*that's my two cents* — це мої два центи), що, імовірно, походить від англійського вислову *put in my two pennies worth* або *my two-penn'orth*. Водночас цей усталений вислів етимологічно пов'язують з англійською ідіомою *a penny for your thoughts*, використання якої датується XVI ст. Важко з'ясувати, де

губляться корені цієї фрази, що стала підґрунтям оригінального саркастичного вислову *I said a penny for your thoughts, but I got two pennies' worth* [14]. Інша етимологічна версія появи цієї ФО пов'язана з реаліями радянської доби, спільними для мовного простору країн соціалістичного табору, куди, звісно, належала і Польща, і Україна. Носії української мови, як видається, слушно вважають, що наведена ідіома виникла в сер. XX ст., коли у сферу послуг було впроваджено автомати для продажу газованої води, придбати яку можна було, вставивши в автомат 3 копійки. Аналогічно сплачували 5 копійок в автоматах метро за проїзд [5]. Вважаємо, що сучасна українська фразеографія повинна ліквідувати відповідну лакуну, щоб в іноземних студентів не виникало враження, що такої ФО в українській мові не існує.

Подібне явище відсутності ФО у відповідних фразеологічних словниках польської мови спостерігаємо й щодо польських усталених виразів, які функціонують в українському лінгвокультурному просторі. Це стосується, зокрема, фразеологізму біблійного походження *od morza do morza – від моря до моря*, що увійшов до польського паремійного фонду і став розповсюдженим у мовленні поляків, набуваючи навіть статусу патріотичного гасла. Він був актуалізований і в українській мові, де його використовують до сьогодні [7]. Фахівці зазначають, що, незважаючи на популярність, зазначена ФО не подана ні в українських, ні в польських словниках. Припускається, що це, імовірно, не випадковість, а відлуння проблеми тлумачення цього певною мірою політизованого усталеного вислову, адже з огляду на історію українського і польського народів ця ФО має особливості психоаксіологічного сприйняття. Поляки усвідомлюють її як одиницю, що має позитивну маркованість, оскільки вони завжди були зацікавлені в розширенні своєї території від Балтійського моря аж до Чорного (такий вислів первинно вважався прямою номінацією явища), а для українців подібні державні стратегії були небезпечними й загрозливими, тому в цей вираз вони вкладають іронію, прагматику несхвальності [7].

Низка українських і польських ФО репрезентує подібність за формою, лексичним складом, однак семантика і прагматика при цьому може абсолютно відрізнятись. У цьому разі, зрозуміло, маємо справу з міжмовними омонімами й паронімами. І тут слід бути обережними. Це псевдодрузі перекладачів, напр.: укр. **на барани ходити** (ідіом., розм., несхв.) – «напролом, бути впертим і самовільним», однак пол. **wziąć (brać, nieść) na barana** має інше значення – «садити когось, як правило, дитину на плечі, підтримуючи ноги руками, і так носити»; ця усталена одиниця, зрозуміло, немає несхвальної тональності. Під впливом польської мови подібний вираз використовують у Галичині (**сісти на барана**). Укр. ідіома **як (мов, наче і т. ін.) по нотах** і пол. **jak z nut** на перший погляд збігається в значенні, однак у польського виразу ширша валентність і прагматика. Український усталений порівняльний вираз має значення «легко, без ускладнень, як слід; ніби за наперед продуманою схемою», тобто використовується як схвалення, а в польській мові проектується на дію, виражену дієсловом *brexatu (kłamać)*, що моделює несхвальну тональність – «говорити неправду, вводити когось свідомо в оману». Неповним відповідником до укр. **ангели взяли** (ідіом., заст., книжн., евф.) у значенні «хтось помер» за умови частково лексичного збігу є пол. ідіома **powiększyć grono aniołków**, хоч і співвідноситься вона з українською ідіомою за всіма прагматичними параметрами, однак має вужче значення, оскільки стосується лише дитини.

Відчуття сорому в польській мові закладене паремію *świecić oczami* («відчувати сором за когось, чужі помилки, діяння, виховання»). В українській мові фразеологізм-відповідник ширший за семантикою, порівн.: *світити очима (оком, очуцями* і т. ін.): 1) пильно дивитися; 2) дивлячись, виявляти поглядом почуття гніву, роздратування і т. ін.; 3) не мати чим освітлювати приміщення. Як бачимо, семантика і прагматика українського виразу не збігається з польським. Окрім того, незначні трансформації, що цілком припустимі в усному мовленні, можуть повністю змінити семантику і прагматику цієї ФО, порівн.: *світити в очі* – «лестити, підлещуватися».

Важко засвоюються ФО, що мають полярну внутрішню семантику (явище енантеосемії), зокрема українська ідіома *у (в) славі* має два полярні значення: 1) прославлений героїчними подвигами, талантом (контекст: *Герой доживав свій вік у славі* (з усн. мовл.)); 2) знеславлений, зганьблений (контекст: *У славі він покидав рідне містечко через недобрі чутки* (з усн. мовл.)). Наявність у ФО паронімічної пари ще більше ускладнює її сприйняття й можливість практичного застосування, порівн.: *у (в) славу* уживається за умови вказівки на когось або щось, заради уславлення того, на честь кого відбувається дія (контекст: *У славу рідної армії лунало на повен голос: «Ура!»* (з усн. мовл.)). Мовні одиниці такого ґатунку становлять труднощі не тільки для іноземців, але й для носіїв рідної мови, оскільки допомогти розв'язати проблему їхнього сприйняття можуть лише відповідні лексикографічні джерела.

Відмінність за формою, лексичним складом може бути незначною, а значення при цьому повністю еквівалентним. У ФО різних лінгвокультур значущими стають різні образи, насамперед такі, що номінують концепти фауни чи флори, що однак мотивують абсолютно подібні значення, напр., в укр. паремійному фонді *як (мов, ніби і т. д.) корові сідло* уживається для вираження повного заперечення викладеного змісту, тобто «зовсім не личить, не підходить що-небудь», а в польській лінгвокультурі для омовлення цього значення актуалізувався образ свині, порівн.: *jak świni siódło*. Про це щодо фразеологічних порівнянь докладно пише О. Левченко. Залежно від тваринного образу змінюються окремі лексичні одиниці фразеологізму, порівн.: *кожна жаба своє болото хвалить* («кожному подобається своє») – *każda pliszka swój ogonek chwali* (*жаба* – *болото* в укр. і в пол. *трясогузка* – *хвостик* в пол.); *швидкий (скорий, жвавий) як ведмідь за перепелицями (за мухаму)* («дуже повільний, незграбний») – *szykowny (zgrabny) jak woł do karety (jak osieł do tańca)*: в укр. *ведмідь* – *перепилиці* (*мухи*), а в пол. *віл* – *каре́та* чи *осел* – *танець*; *комар носа не підточить* («так, що й ні до чого причепитися») – *mucha nie siada* та ін.

В Україні переважає православ'я, тому в пареміях омовлюється насамперед образ священика чи попа, а Польща – монорелігійна держава, де поширений католицизм, то й у ФО актуалізовано, що цілком зрозуміло, образ ксьондза, порівн.: *аби люду, а ніяк буде* («на готовий прихід попа знайдуть») і пол. еквівалент *jak będą ludzie, to i ksiądz się znajdzie*; хоч у зв'язку з тим, що в Польщі також частково поширена православна релігія, у складі ФО з'являються й відповідні релігійні поняття, порівн.: укр. *Бог Богом, а люди людьми* («шана до Бога не стримує людину через її слабку натуру від задоволення, що часто не збігаються з Божими заповідями») – пол. *Bóg Bogiem, a por porętem*.

Аналогічні ідентифікаційні процеси спостерігаємо й у ФО, що містять елементи фразеологічного антропонімікону. Як правило, фразеологізація власної назви виникає на спільному підґрунті, а отже, не повинна викликати труднощів декодування, однак дає змогу відчутти особливості відповідної лінгвокультури, фонетико-графічну специфіку мови, поширеність власної назви. Однак важливо, що заміна власної назви на культурно значущу для конкретної лінгвокультури не впливає на значення, що залишається аналогічним, хоч часом ФО зі складниками – власними назвами належать до інтернаціонального фонду, походять з Біблії, античної культури чи літературної класики, порівн. *Хома* (заст. *Тома*) – *Tomasz*: укр. **Хома невірний (невірячий)** (за Євангельською легендою про апостола Хому, який не повірив повідомленню про воскресіння Христа) – пол. **niewierny Tomasz**; так само укр. **за царя Гороха (Панька, Тумка, Хмеля)** у значенні «дуже давно, у дуже давні часи») – **za (czasów) króla Świeczka**; укр. **кожна птиця знайде свого Гриця** («кожен знаходить собі пару для подружнього життя») – пол. **każda Kasia (Różia) trafi na swojego Jasia (Jozia)**; укр. **у всякого Мусія своя затія** («кожний має власні інтереси») – пол. **każda Teresa ma swe interesa** (простежуємо чинність гендерного фактору чоловіче – жіноче ім'я), хоч на значення це також не впливає) і т. п. У фразеологічному мовленні зазвичай «приживаються» не лише найбільш частотні для певного народу імена, але й такі, що за своєю семантикою відповідають тому образу, який формує відповідну семантику чи, швидше, прагматику ФО, що засвідчено в теорії конотонімів (Див. праці Є. Отіна та Г. Лукаш) [13; 10]). Напр., укр. паремія **Без Гриця й вода не освятиться** характеризує людину, яка постійно втручається в чужі справи, викликаючи в оточуючих несхвалення, іронічне ставлення. Обрана народом власна назва при цьому цілком умотивована: Григорій = Григір = Грицько (Григір = Гриць = Ригір = Ригор) (від гр. gregoreo – «не сплю, пильную», буквально — «той, хто не спить», що в приповідках часто стає об'єктом гумору (**Куди твоє, Грицьку, діло!; Не для Гриця паляниця; Тиць, аж і Гриць**), насміху (**Гриць має голову з дурниць; І ти, Грицю, пан!; Дурний Грицько млинці пекти – він краще тістечко з'їсть**), співчуття (**Гриць за волами, Гриць і за дровами**); символізує незграбність (**Поволі, Грицю, бо на корито впадеш**), некмітливості (**То не з Грицем справа**), неправності (**Не видів Гриць воза та й зробив собі сани**) [6, с. 156]. Подібний принцип, вірогідно, реалізується й відповідно до інших власних назв, що фразеологізуються в мовленні, порівн.: ім'я **Галина** походить від грецького слова «**galene**» (спокій, безтурботність) і етимологічно містить семи: «спокійна», «безтурботна», «ясність», «тиша», «гладь моря», «лагідність», «штиль на морі», «тиха погода», що цілком відповідає українським уявленням про молоду дівчину, тому й актуалізується це ім'я в пісенному фольклорі (народні пісні «**Несе Галя воду**», «**Ой ти, Галю**» та ін.). Узагальнений образ молодої дівчини репрезентують паремії **Не буде Галя, то буде другая; Пішла б Галя і в Рим, коли було б із ким**.

У польській лінгвокультурі образ дівчини репрезентують паремії, де, як складники, функціонують переважно такі жіночі імена, як *Zosia, Marysia, Agnieszka, Dorotka*, що, очевидно, пов'язано з частотністю їхнього використання для називання дівчат, порівн.: **Każda Zosia dobra gosposia; Jeden woli Zosię, drugi Marysię; Dobra Agnieszka, kto z nią nie mieszka** чи **Nie namówisz, nie Dorotka**. У пареміях польської лінгвокультури, як вже було показано, часто складниками стають жіночі імена, що пов'язані з постатями святих, оскільки польська нація вирізняється схильністю до

релігійності, порівн.: *Po świętej Urszuli ciężko wyjść w samej koszuli; Święty Andrzej grzechem; Święta Katarzyna śmiechem; Barbara święta o górnikach pamięta* та ін. Отже, український і польський фразеологічний антропонімікон стимулює більш глибоке розуміння ФО, знайомить з культурою, національним характером.

Велика кількість фразеологізмів має різну лексичну презентацію, однак за значенням аналоги можна віднайти, хоч вони матимуть відповідну культурно-національну маркованість. У фразеологічних одиницях послідовно репрезентується релігійно-обрядова сфера життя, що важливо для актуалізації народознавчої інформації, наприклад, 14 жовтня православний світ відзначає одне з великих і значних церковних свят року – Покрову Пресвятої Богородиці, що вважається символом захисту, заступництва й розради. Козацтво України споконвіку вважало Пресвяту Богородицю своєю покровителькою. В Україні 14 жовтня відзначають державне свято – День українського козацтва. У народі говорять, за фольклорною традицією актуалізуючи тавтологічні звороти: «Покрова накриває траву листям, землю – снігом, воду – льодом, а дівчат – шлюбним вінцем». Тому й зафіксовано в українському паремійному фонді *Покрова землю листом покрива* [18, с. 159]. За народною прикметою на Покрову може випасти перший сніг. У польській лінгвокультурі цей день пов'язаний з постаттю Святої Урсули – мучениці, діви, святої Католицької церкви. З іменем цієї покровительки пов'язують 21 жовтня, порівн.: *Od Świętej Urszuli oczekuj koszuli* [18, с. 159]. Народ ушановує й інших святих, імена яких укарбовані у ФО: *Варвара ночі увірвала, а дня приточила* [18, с. 156]: на свято Варвари (17 грудня) починає прибавлятися день, а ніч скорочується. Святу *великомученицю Варвару* вважають покровителькою ремесел. В Україні це молодіжне свято. Оскільки від Варвари день уже повертає на весну, то в народі говорять: «Варвари ночі урвали і дня доточили на макове зерно». Паремія зберегла інформацію, що на це свято дівчата готували вареники з маком. Пол. *Święta Łucja dnia przyrzuca* [18, с. 156]: йдеться про релігійне свято, яке відзначають у ніч з 12 на 13 грудня (за старим календарем), коли найдовша в році ніч, що символізує кінець старого і початок нового сонячного року. *Свята Луція* – мучениця, яка близько 304 р. (у часи переслідування християн) за правління імператора Діоклетіана загинула в Сіракузах на Сицилії. У народних віруваннях 13 грудня – день особливої активності відьом, тому напередодні дня св. Луції не впускали на подвір'я чужих жінок, бо вважалося, що вони приходять, аби щось украсти й таким чином забрати в корови молоко чи якось інакше нашкодити господарям. Кожного дня (від св. Луції до Різдва) треба уважно стежити за погодою і на цій основі можна передбачити, якими будуть найближчі кілька місяців нового року.

Ментальність українців, їхній національний характер, як зазначають фахівці, вирізняється певною кардіоцентричністю (внутрішньою емоційністю, чутливістю), що відображено в чисельній кількості українських фразеологізмів, напр.: *золота (щира) душа (серце)* («про чесну, відверту, щедру, доброзичливу людину»); *нутром (серцем) чути (відчувати, відчуту)* («підсвідомо, інтуїтивно передбачати що-небудь, здогадуватися про щось»). Іноземець повинен урахувати цю особливість, оскільки, наприклад, емоційний компонент у польській мові реалізується більше зовнішніми параметрами, порівн.: *złoty człowiek* («про позитивну і сердечну людину»); *czuć coś przez skórę* («відчувати щось інтуїтивно, здогадуватися про щось, мати, швидше, недобре передчуття»).

Комунікативна компетенція мовця, безперечно, регулюється знанням прагматичної інформації, що завжди викликає відповідні труднощі, особливо в тих, хто вивчає іноземну мову. За своєю природою, як відомо, фразеологізми функційно багатогранні. На міжкультурному рівні ця багатогранність стає ще однією проблемою засвоєння усталеного виразу. Напр., український фразеологізм **без розсуду не твори суду** («не розібравшись у справі як слід, не поспішай з висновками») має комунікативну тональність, що вказує на її рекомендаційний або навіть приписний характер. Ця ФО семантично співвідноситься з польською **najprędzej ten błędzi, kto prędko sądzi** («nie analizując dogłębnie sprawę, nie należy wyciągać pochopnych wniosków»), комунікативна тональність якої спроектована на абстрактну репрезентацію стверджувального значення; несхвальне укр. **кістку перемувати** («займатися пересудами, обмовляти кого-небудь») співвідноситься з гостро засуджувальним польським **nie pozostawiać (pozostawić, zostawiać, zostawić) na kimś suchej nitki** («ostro kogoś, coś skrytykować; oszkalować, oczernić, obmówić kogoś, nie dostrzegając ani jednej dodatniej cechy»); українське іронічне **свій своєму поневолі рідня** («родинні зв'язки існують незалежно від бажань і уподобань людини») – із узагальнювально-стверджувальним польським **swój swojego broń; swój za swoim stoi (staje)** («więzy rodzinne są bardzo silne»).

В окремих випадках прагматика фразеологізму історично зумовлюється, що може закріплюватися в стилістичній системі мови. Напр., **жидами** в Україні (переважно в західних регіонах) під впливом польської мови, де саме ця номінація до цього часу стилістично нейтральна, називали представників єврейського етносу. В українському мовленні ФО з таким компонентом сьогодні демонструє негативне ставлення до етносу, виражає несхвальність, іронію, зневагу, хоч в XIX ст. значення цієї лексичної одиниці ще не мало негативного ореолу в мовленні українців, очевидно, воно з'явилося під впливом російської мови, де функціювала лексема *еврей*, що сьогодні є нейтральною стосовно лексеми *жид*, порівн. ФО зі словника «Галицько-руські народні приповідки», зібрані І. Франком: **Коли біда, не їди до жида, а їди до сусіда** [4, с. 84]. Однак вже І. Франко пояснює причини, що мотивували появу негативної оцінної конотації: представники єврейського етносу, як правило, займалися підприємництвом (заробляли гроші кравецтвом, тримали шинки, були лікарями, ювелірами і т. п.), що давало їм добрий прибуток, вони також давали кошти в борг, також маючи з цього певну частку, вигоду, що й зумовило негативне ставлення до представників цього етносу загалом. Отже, польський мовець повинен урахувати особливості прагматики наведеної лексеми, адже, українські ФО, напр., **Багатий як жид пархами** («про багача») уживається для омовлення зверхньо-зневажливого ставлення до представника зазначеного етносу. У цьому разі, за спостереженнями мовців, виробилася думка щодо схильності представників названого етносу бути неохайними, що може спричинити хвороби шкіри. Це спостереження зафіксовано паремією й уперше описане І. Франком [4, с. 142]. Однак пол. вираз **Bogaty jak Żyd w parzycy** («o bogatym człowieku») фіксує загалом негативне, зверхнє сприйняття окремих осіб єврейської нації. Натомість таке упереджене ставлення спостерігаємо в застарілих фразеологізмах, що сьогодні вийшли з мовного обігу, але зафіксовані в академічних джерелах, можуть траплятися в художніх текстах класиків художньої літератури.

Важливим чинником мовленнєвої компетентності є не тільки ситуативна інтуїція, але й знання традицій свого народу й народу, мовою якого користується людина. У статті наводилися приклади фіксації традицій у ФО, однак не завжди, що очевидно, українські і польські традиції збігаються. Усім українцям відомий фрагмент весільної обрядовості **давати (дати, підносити, піднести) (печеного) гарбуза** («відмовляти кому-небудь у сватанні»), порівн. контекст: *Гарна була дівчина, на все село. Сватало її багато парубків, так вона всім гарбуза давала* (укр. казка), що, як відомо, описано також у творах Г. Квітки-Основ'яненка, І. Котляревського та ін.

Польські словники також фіксують ФО, що цілком подібна за лексичним складом, семантикою і прагматикою – **dostać harbuza** [21], однак зазначений усталений вираз поширений у східній частині Польщі, що пов'язано з більш тісними контактами цієї частини з Україною, а в західній частині Польщі він маловідомий. Натомість знавці української і польської лінгвокультур стверджують, що в українсько-подільській лінгвокультурі поширена інша ФО на позначення тієї самої обрядової традиції – **podać komuś czarną polewkę** [20], порівн.: *Czas, w którym żył, były czasami samowoli i zdarzało się nieraz, że konkurent, poczęstowany czarną polewką, nie rezygnował, lecz usiłował pannę wykraść* (Z. Kossak). Це також означало відмову у сватанні. Сім'я молоді дівчини на виданні могла відмовити кількома способами небажаному кандидату в зяті, що й стало причиною поширення в польській лінгвокультурі синонімічних виразів: **давати гарбуза** – це те саме, що **частувати чорним супом** (супом з качиною крові) чи **надсилати кошик горохового лушпиння** (непотрібних решток від очищеного гороху). У поемі «Пан Тадеуш», напр., Адам Міцкевич описує трагічне закінчення сватання Яцека Сопліца до Єви Горешків: закоханому запропонували чорний суп.

Л. Булаховський точно вказав на труднощі, з якими стикаються науковці – фразеологи, що працюють над тлумаченням ФО і, додамо, викладачі української мови як іноземної, коли знайомлять своїх студентів з фразеологічним фондом української лінгвокультури, порівн.: «Фахівець-фразеологіст (назва фаху взагалі не звичайна) є представник не стільки власне мовознавчої, скільки філологічної галузі знання, у завдання якої входить добирати різний матеріал, здатний кинути світло на походження, семантико-побутові корені певних фразеологізмів і дати конкретні пояснення, коли, де та як той або інший вираз набув пізнішого свого, вже безпосередньо незрозумілого значення, що з ним обертається в мові як належний їй фразеологізм. Зібраний досі матеріал такого роду переконливо свідчить, що виникнення і поширення фразеологізмів не підлягає якимсь закономірностям і що це ділянка випадковостей, виявлення яких вимагає копіткої дослідницької праці» [2, с. 68]. Зазначена стаття цілком підтверджує твердження вченого.

Отже, зіставляючи окремі одиниці фразеологічного фонду української і польської лінгвокультур доходимо висновку, що існує чимало труднощів, які є традиційними: міжмовна омонімія і паронімія, культурні лакуни, різні співвідношення прагматичної інформації, семантики (ширше чи вужче значення) і банальна відсутність поширених ФО у чинних словниках та ін. Про ці труднощі неодноразово писали дослідники актуалізованої в цій розвідці проблеми, але, зіставляючи матеріал різних лінгвокультур, наштовхуємося на низку відповідних прикладів, які необхідно описувати, що в кожному разі вимагає низки відповідних знань, розуміння специфіки дискурсивної практики та ін. Це необхідно й загалом для створення двомовного

словника, зокрема в цьому разі словника українсько-польських і, відповідно, польсько-українських усталених виразів. Такий словник повинен містити коментарі, щоб його можна було використати в навчальних цілях. Безперечно, потрібне й відповідне велике академічне видання.

Література:

1. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : Олма Медиа Групп, 2007. – 785 с.
2. Булаховський Л. А. Фразеологія / Л. А. Булаховський // Л. А. Булаховський Вибр. праці в 5 томах. – Київ: Наукова думка. – Т.1 : Загальне мовознавство. – С. 68–70.
3. Всесвітній словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.worldwidedictionary.org/світити>.
4. Галицько-руські народні приповідки: [у 3 т.] / [зібрав, упорядкував і пояснив Др. Іван Франко]. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. Ів. Франка, 2006. – 2-е вид. – Т. 1. – 818 с.
5. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://funbook.com.ua/mi-govorimo-svoi-tri-kopijki-vstaviv-chomu-same/>
6. Жайворонок В. В., Знаки української етнокультури: Словник-довідник / В. В. Жайворонок; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Київ: Довіра, 2006. – 703 с.
7. Космеда Т. А. «Політичний» фразеологізм у мовній свідомості галичан: проблема трактування / Т. А. Космеда, О. М. Прасол // Вісник Дніпропетровського університету: Науковий журнал / за ред. М. В. Полякова. – Сер. «Мовознавство». Вип. 20 (1). – № 11. – Т. 22. – 2014. – С. 77–82.
8. Космеда Т. А. Рецензія. А. Лучик, О. Антонова, І. Дубровська Українсько-польський словник еквівалентів слова, Київ, 2011, 312 с. // Мовознавство. – 2014. – № 2. – С. 85–87.
9. Левченко О. Українсько-російсько-білорусько-болгарсько-польський словник порівнянь / О. Левченко. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. – 748 с.
10. Лукаш Г. П. Актуальні питання української конотоніміки: [моногр.] / Галина Павлівна Лукаш. – Донецьк: ТОВ Вид.-полігр. підпр. «ПРОМІНЬ», 2011. – 460 с.
11. Лучик А. Українсько-польський словник еквівалентів слова / А. Лучик, О. Антонова, І. Дубровська. – Київ: Український національний фонд НАН України, 2011. – 312 с.
12. Мізін К. І. Рецензія на книгу Левченко О. Українсько-російсько-білорусько-болгарсько-польського словника порівнянь. – Л.: Вид-во Львівської Політехніки, 2011. – 748 с. // Мовознавство. – 2012. – № 5. – С. 91–94.
13. Отин Е. С. Словарь коннотативных собственных имен / Е. С. Отин. – М.: А ТЕМП, 2006. – 440 с.
14. Откуда взялись «мои пять копеек»? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://murgab.net/blog/culture/1516.html>.

15. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980.
16. Словopedia: Фразеологічний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua>.
17. Ужченко В. Д., Фразеологічний словник української мови / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К.: Освіта, 1998. – 224 с.
18. Українська фразеологія: теорія, вправи, тести, словник (для польських студентів філологів): Навч. посібник / за заг. ред. Т. Космеди; уклад. Т. Космеда, О. Ерделі, Л. Малецькі, Т. Осіпова, М. Четирба. – Познань: Вид-во УАМ, 2011. – 240 с.
19. Фразеологічний словник української мови / уклад. В. М. Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 1993. – 984 с.
20. Słownik frazeologiczny [w:] Źródło elektroniczne: www.edupedia.pl; www.enacademic.com; <http://sciaga.pl/slowniki-tematyczne/slownik-frazeologiczny/>
21. Słownik związków frazeologicznych, [w:] Źródło elektroniczne: http://www.bryk.pl/slowniki/slownik_zwiazkow_frazeologicznych
22. Uniwersalny słownik języka polskiego, Wersja 1.0. Copyright (C), Wydawnictwo naukowe PWN SA, 2004.

ДЕРЖАВНА МОВА В УКРАЇНІ: СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Зоряна Куньч, Мар'яна Куньч

Статтю присвячено питанню функціонування в сучасній Україні державної української мови. Взято до уваги суспільно-політичний контекст цієї проблеми, тобто реалізацію державного мовного законодавства, суспільно-політичну ситуацію в країні та соціально-культурні передумови. Запропоновано пріоритетні напрями державної мовної політики.

Ключові слова: Україна, українська мова, державність української мови, мовна ситуація, державна мовна політика.

This article is dedicated to the main functions of the Ukrainian language in Ukraine. The social and political context was taken into account. It means realization of the state language legislation, socio-political situation in the country and the socio-cultural background. It was suggested about the priority directions of the state language policy.

Keywords: Ukraine, Ukrainian language, Ukrainian language statehood, the language situation, the state language policy.

Проблема функціонування української мови в сучасній Україні постає у центрі уваги суспільства. Адже мовна ситуація в Україні є наслідком тривалої війни проти української мови, української держави та й загалом «українськості», яку Росія відверто розгорнула після 1654 року. Нинішню мовну ситуацію в Україні спричинив насамперед незавершений в радянський період асиміляційний процес, що його ще 1965 року описав Іван Дзюба у відомій праці «Інтернаціоналізм чи русифікація?» [3]. Цей процес перетворення українськомовної спільноти в російськомовну триває донині, віддзеркалюючи постколоніальний стан українського суспільства.

Нові проблеми й виклики, які виявили себе за кілька останніх років, актуалізують проблему політичного контексту мовного питання в Україні. Ми розглянемо дві групи чинників, що впливають на статус української мови в нашій державі за сучасних умов: по-перше, державне мовне законодавство та його реалізацію, по-друге, суспільно-політичну ситуацію в країні та соціально-культурні умови.

Щодо першого чинника, то стаття 10 Конституції України законодавчо закріплює за українською мовою статус державної. Володіння державною мовою є, як відомо, однією з основних умов надання людині українського громадянства і повноцінної участі її в державному житті країни. Однак досі не створено незалежного компетентного органу, який опікувався б питаннями сертифікації знань з української мови. Тому особи без українського громадянства різними способами «обходять» цю конституційну норму, відсутність сертифіката про рівень володіння державною мовою не стає перешкодою для набуття громадянства України, зокрема й для державних чиновників високого рангу, як держслужбовці грузинського, литовського

походження. Таким чином статус державної мови в Україні на рівні набуття громадянства повністю знівельовано. Отож, нагальне завдання сучасного моменту – створити нормативну базу для забезпечення сертифікації знань з української мови як іноземної, щоби запрацював механізм реалізації державного статусу української мови, який прийнято в усіх державах Європи.

З метою утвердження української мови в усіх сферах життя українців за час незалежності державна влада визначала й формулювала у вигляді програм різні заходи. Так, протягом 1997-2000 років в Україні діяли Державна програма розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 року та Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови. Однак у площині їхньої практичної реалізації констатуємо пряме недотримання затверджених положень, а жодна посадова особа жодного разу не звітувала, принаймні публічно, про виконання цих заходів. Поступове розширення функцій української мови постійно наштовхується на мовчазне ігнорування або й на негативні реакції. Так, у січні 2006 року Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Деякі питання розповсюдження і демонстрації фільмів», яка встановлювала квоти обов'язкового дублювання, озвучення або субтитрування державною мовою фільмів іноземного виробництва, але цю постанову було оскаржено Асоціацією сприяння розвитку кінематографу, і Апеляційний господарський суд Києва 17 жовтня 2006 р. виніс ухвалу на користь згаданої асоціації. Інший приклад: у програмі діяльності уряду В. Януковича на 2006–2011 рр. було передбачено послідовне відстоювання свободи у виборі мови спілкування й навчання, визнання російської мови регіональною (по суті, другою державною) мовою в Україні. Тож, починаючи з 2005 року низка районних, міських та обласних рад східних і південних областей України прийняла рішення про надання російській мові статусу регіональної. І хоч у травні 2006 р. міністр юстиції України Сергій Головатий оприлюднив юридичний висновок міністерства про те, що рішення місцевих органів самоврядування про надання російській мові статусу регіональної суперечать Конституції та законам України, окремі політичні сили не полишають спроб понизити статус української мови.

Яскравою ілюстрацією порушення державності української мови стало запровадження в дію у серпні 2012 року закону «Про засади державної мовної політики» (сумнозвісний закон Ківалова-Колесніченка), який із посиланням на ратифіковану Верховною Радою України «Європейську хартію регіональних або міноритарних мов» офіційно вніс до українського законодавства поняття «регіональної мови». Це поняття за своєю суттю нічим не відрізняється від поняття «державна мова», адже закріплена на певній території «регіональна мова» має ті ж самі права, що й державна. Олена Руда, досліджуючи мовне питання в сучасному українському політичному дискурсі як об'єкт маніпулятивних стратегій, слушно наголошує: «тексти і закону, і Хартії вже отримали експертну оцінку науковців і юристів, які одностайні у висновку: положення документів суперечать Конституції України та Хартія використовується не за її призначенням» [7, с. 6]. Однак численні протести громадянського суспільства було проігноровано тодішньою владою, а спроби представників депутатського корпусу скасувати цей закон наштовхувалися на несприйняття депутатів. Лише в лютому 2014 року Верховна Рада України ухвалила Закон «Про визнання таким, що втратив чинність, Закону України «Про засади державної мовної політики». У

пояснювальній записці було зазначено, що закон «Про засади державної мовної політики» є таким, що суперечить Конституції України, положенням Європейської хартії регіональних або міноритарних мов та прийнятий Верховною Радою з грубим порушенням процедури, встановленої Конституцією і законами України [1]. Однак О. Турчинов як голова Верховної Ради України не підписав цього закону, внаслідок чого він так досі й не набув чинності. Згодом 57 народних депутатів України звернулися з поданням до Конституційного Суду України щодо відповідності скандального закону Конституції України, у жовтні 2014 р. Конституційний Суд розпочав розгляд цього питання, однак рішення дотепер не прийнято. Зволікаючи з винесенням ухвали, голова КСУ Ю. Баулін демонструє свою упередженість щодо цього питання, адже якщо врахувати, що завершується каденція частини суддів, які свого часу засвідчували неконституційність мовних законів, то напрошується висновок про небажання приймати рішення на користь утвердження української мови.

З іншого боку, наголосимо, що на законодавчому полі України з'являються й правові акти, спрямовані на підтримку статусу української мови. Так, В. Ющенко як Президент України видав у лютому 2010 р. Указ «Про Концепцію державної мовної політики». Це один із найкращих мовних актів України останнього 20-річчя, метою якого було задекларовано «визначення стратегічних пріоритетів і орієнтирів у подоланні деформацій національного мовно-культурного та мовно-інформаційного простору, забезпеченні мовних прав громадян та єдності України» [9]. Указом Президента було доручено Кабінетові Міністрів України розробити й затвердити план заходів, спрямованих на реалізацію цієї концепції, передбачивши створення державної програми розвитку та функціонування української мови, удосконалення законодавства про мови, розширення застосування української мови в засобах масової інформації, сфері культури, освіти й науки тощо. Однак дотепер такої програми не створено, а Концепція, хоча й залишається чинною, абсолютно ігнорується.

Одним із найдієвіших чинників впливу на свідомість населення є засоби масової інформації: саме вони формують моду на використання тих чи тих мовних засобів. І тут виявляє себе їхня згубна роль на реалізацію будь-яких заходів з утвердження української мови в усіх сферах життя українців. Наприклад, з одного боку, в грудні 2007 р. Конституційний Суд України у своєму рішенні записав, що іноземні фільми не підлягають розповсюдженню та демонструванню в Україні, якщо вони не дубльовані або не озвучені чи не субтитровані державною мовою, а центральний орган виконавчої влади у галузі кінематографії не має права надавати суб'єктам кінематографії дозвіл на розповсюдження і демонстрування таких фільмів та видавати відповідне державне посвідчення. З іншого боку, національні телеканали продукують телепередачі, в яких лише назва українська, а ведучі розмовляють російською, їхні гості здебільшого також: «Вечірній Київ», «Ревізор», «Розсміши коміка», чи один ведучий розмовляє українською, а інший – російською мовою: «Україна має талант», «Хто зверху», «Піраньї». Якщо в таких передачах з'являється україномовна людина, то вона білінгв, тобто може говорити і українською, і російською; якщо ж російськомовна – то вона зазвичай монологіст, який думає і розмовляє лише російською. Назагал панівною мовою розважальних і політичних шоу є російська, а українська лише «декоративно-символічною». Засоби масової інформації як найдієвіші важелі

державної мовної політики в нинішніх умовах «свідомо або несвідомо демонструють суспільству легковажне ставлення до державної мови як одного з найважливіших чинників національної самобутності Українського народу, гарантії його національно-державної суверенності» [2], – зазначено у недавньому зверненні Держкомтелерадіо. Мовна картина на загальноукраїнських телеканалах щоразу погіршується не на користь української мови. Так, проведений громадянським рухом «Відсіч» моніторинг ефіру десяти найбільших загальноукраїнських комерційних телеканалів підтвердив тенденцію до зменшення вживання української мови в ефірі національних телерадіоканалів: за результатами моніторингу, частка української мови у вітчизняному телевізійному ефірі 07.11.2015 р. (день проведення моніторингу) становила 23 відсотки, а в червні вона складала 28 відсотків. Тобто за 5 місяців ця частка зменшилася ще на 5 відсотків – українська мова в Україні вже після Революції гідності зникає з телеефіру зі швидкістю 1 відсоток на місяць, а телебачення відіграє свою згубну роль, здійснюючи подальшу русифікацію України.

Ще одне порушення державного статусу української мови виражається в тому, що офіційні особи з апарату державної влади України не реалізують положення статті 10 Конституції: українські урядовці під час виконання своїх службових обов'язків часто не вважають за потрібне вживати українську мову. Мова йде не тільки про державних службовців різних рангів на місцях, а й про українських міністрів – насамперед, про Арсена Авакова, який навіть мав намір судитися за право не говорити українською.

Викликає певне занепокоєння також і позиція Президента України. З одного боку, будучи відповідно до своєї посади гарантом Конституції, він неодноразово у своїх виступах підкреслює державний статус української мови: «Принципово залишаюся на тій позиції, що єдиною державною мовою має залишатися українська», – заявляє Президент [6], але в червні 2014 від адміністрації Президента до Верховної Ради було внесено проект змін до Конституції щодо повноважень органів державної влади та місцевого самоврядування, в якому російській мові надано «спеціального статусу» (хоча такого терміна немає в українському законодавстві). Заявляючи, що російська агресія закрила спекулятивне мовне питання в Україні, Президент, безумовно, має на увазі те, що кожен українець розуміє невинуватість російської експансії саме в тих регіонах України, в яких мешканці не усвідомлювали вагомості своєї самоідентифікації як громадянина Української держави. Але якою мірою гарант Конституції, кажучи, що за мовною ознакою нас тепер вже ніхто ніколи не розколе, готовий реалізовувати послідовно ті заходи, які підтримуватимуть правовий статус української мови, сприятимуть її поширенню на всіх рівнях, забезпечуватимуть неухильну українізацію українського суспільства, – це все ще залишається риторичним питанням.

Ще одним парадоксальним, на наш погляд, чинником негативного суспільно-культурного впливу на статус української мови в Україні є, за влучною характеристикою Емілії Огар, поступова і невідворотна англomовна експансія [5]. І мова тут не про засмічення словникового складу української мови безпідставними запозиченнями, особливо у сфері інформатики, фінансів тощо, а мова про те, що з 1 січня 2013 року вступив у дію наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1111 від 17.10.2012 р. щодо «Порядку формування Переліку наукових фахових видань України». Згідно з положеннями цього наказу (пункти 2.09 та 2.12)

наукові статті до друку слід подавати українською (російською) мовами та повністю дублювати англійською, принаймні на інтернет-сайті видання. Ця вимога розповсюджується на всі фахові видання України. Без її дотримання статті не вважаються фаховими, а наукове видання під час чергової перереєстрації буде виключено з переліку фахових видань України. За браком коштів чимало наукових журналів стали обмежуватися лише англомовними версіями наукових статей, а публікація українською мовою результатів наукових досліджень виявляється необов'язковою. Також знаковим видається запровадження як обов'язкового критерію під час прийому на державну службу знання англійської мови. Факт перевіряння держслужбовців на знання англійської і неврахування їхнього рівня володіння державною мовою засвідчує упослідженість української мови, а заяви про пріоритетність державної української мови залишаються голосливими.

Суперечливість позиції щодо мовного питання високих державних діячів, довільність у виборі мови в засобах масової інформації, приниження української мови під англомовним тиском – все це не лише свідчить про недотримання державного статусу української мови, а й утворює у свідомості громадян України переконання в невідворотності двомовності.

Іван Дзюба ще наприкінці минулого століття так характеризував становище української книги і преси: «Українська преса сьогодні практично витіснена з суспільного побуту. Українські книгодрукування і книготоргівля знищені... Дев'ятий вал російськомовної «масової культури» заливає руїни культурної інфраструктури України» [3]. Сьогодні ситуація нічим не краща: українська преса перебуває в не найкращому стані, телепродукція, навіть власного виробництва, демонструє свою російськомовність, «масова культура» заповонила свідомість українців неукраїнським продуктом, книговиробництво українською мовою не відповідає запитам суспільства, соціальні мережі, які є відображенням основних ознак суспільного життя, послуговуються чи то російським, чи то українським суржилом. Усі ці тенденції зумовлені суспільно-політичними реаліями сучасної української дійсності.

Як свідчать дослідження Лариси Масенко, явище масової двомовності – це перехідний етап в асиміляційному процесі витіснення однієї мови іншою. За такого контактування двох мов одна прагне стати панівною, а друга – підлеглою. Панівна мова витісняє підкорену прямо пропорційно до обсягу інформації, що подається цими мовами, й обернено пропорційно до структурної диференціації мов, тобто генетично-структурна близькість підкореної мови полегшує панівній мові процес поглинання [4]. Отож нинішня ситуація масової двомовності в Україні створює сприятливі передумови для фактичного знищення української мови, і таке знищення відбувається вже не в умовах імперського впливу, а за відсутності в державного керівництва України волі до реального утвердження української мови в Українській державі. На жаль, в сучасному українському громадянському суспільстві ще не утвердилося усвідомлення того, що без національної ідентичності, основою якої є єдина мова, наша країна перетворюється на «failed state» – державу, що не відбулася. Чимало так званих «інтернаціоналістів» стверджують, що запровадити єдину мову на території держави, яка раніше була складовою частиною іншої країни або об'єднала різномовне населення, дуже складно. Так, важко, але зі світового досвіду відомо, що держави, прагнучи утвердити на своїй території єдину державну мову, яка б визначала національну ідентичність і зміцнювала державу, досягали своєї мети. Так, наприклад,

у Франції після буржуазної революції 1794 року близько половини 25-мільйонного населення не володіло французькою мовою. З проголошенням незалежності Італії лише 2,4 % населення розмовляло італійською. Ці країни успішно впоралися зі своїм завданням шляхом запровадження комплексної програми утвердження державної мови [8, с. 223].

Отож, і в Україні державна мовна політика має бути спрямована на те, щоби унеможливити перетворення України в денаціоналізований географічний простір, а поєднати населення країни в одномовну націю. Пріоритетними, на наш погляд, мають стати такі напрями:

1. Випрацювання системи заходів для утвердження української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

2. Запровадження нормативних актів для вивчення і сертифікації української мови як іноземної.

3. Налагодження контролю за дотриманням мовного законодавства та роботи із забезпечення юридичної відповідальності за порушення законів, які регулюють питання використання державної мови.

4. Створення на базі законодавчих актів програми підтримки для україномовних ЗМІ.

5. Запровадження пільгових умов для українського книговидання, а також для теле- й кіновиробництва.

Зрозуміла річ, цими заходами аж ніяк не вичерпується перелік першочергових завдань для утвердження української мови. Держава й громадянське суспільство мусять систематично докладати чималих зусиль для неухильного просування українського слова в усі сфери життя українського суспільства, для вироблення у свідомості українців «моди» на українську мову.

Підсумовуючи, зазначимо, що історія знає багато прикладів, коли легковажне ставлення до рідної мови призводило до занепаду культури, укорінення комплексу національної меншовартості і, як результат, втрати державної незалежності. Новітня історія України, на жаль, дає нам приклад того, що формальний характер мовної політики в державі, відсутність в українській мові реального високого соціального статусу призводить до експансії російської мови, а за мовною окупацією, як бачимо, настає військова. Тому вважаємо, що в нинішніх умовах піднесення національної свідомості українців складаються суспільно-політичні передумови для посилення впливу української мови на формування громадянина України. А питання утвердження державної української мови в усіх сферах життя українців, насамперед в державних установах та організаціях, на сторінках засобів масової інформації, в теле- і радіопросторі, має стати об'єднувачим чинником, який не дозволить здійснювати окупацію України.

Література:

1. ВР скасувала мовний закон Колесніченка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unian.ua/politics/888625-vr-skasovala-movniy-zakon-kolesnichenka.html>.

2. Держкомтелерадіо закликає вітчизняні телерадіокомпанії утверджувати в інформаційному просторі державний статус української мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmu.gov.ua/.
3. Дзюба Іван. Інтернаціоналізм чи русифікація? / Іван Дзюба. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/idzuba/dz.htm>.
4. Масенко Лариса. Що таке масова двомовність / Лариса Масенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vesna.org.ua/txt/masenkol/movpol/02.html>.
5. Огар Емілія. Українська мова в сучасній мовній ситуації в Україні: соціолінгвістичний та етнокультурний аспект / Емілія Огар. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ji.lviv.ua/n12texts/ohar.htm.
6. Порошенко Петро. Російською мовою Україну люблять не менше, ніж українською / Петро Порошенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/ukrayina/rosiyskoyu-movoyu-ukrayinu-lyublyat-ne-menshe-nizh-ukrayinskoju-poroshenko-364439.html?authstate=6>.
7. Руда О. Г. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: монографія / Олена Руда; НАН України, Ін-т укр. мови. – К., 2012. – 232 с.
8. Стахєєва Ганна. Питання мови в законодавстві України / Ганна Стахєєва // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – Вип. 34 (підсерія «Курасівські читання»). – Київ, 2007. – С. 223.
9. Указ Президента України «Про Концепцію державної мовної політики». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/161/2010>.

«ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ НІМЦІВ ЯРОСЛАВА БОГДАНА РУДНИЦЬКОГО: МОВНІ І КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ

Олеся Лазаренко

У статті розглянуто і описано «Підручник української мови» авторства Ярослава Богдана Рудницького, який було укладено і видано у 1940 р. в Німеччині (наступні видання – 1942, 1943, 1964, 1992). Увагу зосереджено на особливостях представлення в ньому граматичного і лексичного матеріалів української мови для німецької аудиторії, проаналізовано відмінності і доповнення у різних виданнях.

Ключові слова: викладання української мови за кордоном, українська мова як іноземна, підручники української мови для німців, Я. Б. Рудницький.

«The Ukrainian Language Textbook» by Jaroslav Bohdan Rudnyckyj that was compiled and published in 1940 in Germany (it was re-published in 1942, 1943, 1964 and 1992) was analyzed. The article describes the presentation of Ukrainian grammar and vocabulary to the German reader as well as changes and supplements in the various editions of Rudnyckyj's textbook.

Keywords: teaching Ukrainian language abroad, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian language textbooks for the Germans, J. B. Rudnyckyj.

Історія викладання української мови в Західній Європі, зокрема в Німеччині, ще не є повні описаною і дослідженою, однак окремі розвідки вітчизняних і зарубіжних науковців дозволяють скласти уявлення про рівень зацікавлення європейцями Україною саме через вивчення її мови.

Так, у статтях К. Бруннер [2] і В. Маковської [5] розглядається низка традиційних і on-line підручників української мови для німецької аудиторії, здійснюється їхній аналіз, обґрунтовується доцільність вибору того чи іншого посібника. Йдеться передусім про такі навчальні праці, як: О. Anhalt-Bösche «Ukrainisch. Einführendes Lehrbuch» (1996) [13], S. Amir-Babenko «Lehrbuch der ukrainischen Sprache» (1999) [14], V. Kolbina, S. Sotnikova «Svitanok. Ukrainisch fuer Anfaenger» (2004) [16], L. Schubert «Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene, Lehrbuch und CD» (2008) [22]. До цього переліку ми би додали ще одне останнє видання, а саме: L. Klymenko, J. Kurzidim «Разом. Ukrainisch für Anfänger und Anfängerinnen» (2012) [15].

З точки зору німецького автора К. Бруннер, усі вищевказані сучасні посібники, декларуючи використання найновіших комунікативних методів, здебільшого базуються власне на граматико-перекладному [2, с. 74], а самовчителі із серії «Kauderwelsch» та «Online Media World Sprachen» скеровані переважно на дуже вузьку тематику – переважно для подорожей, що не дозволяє серйозно опрацювати і пізнати мовну систему загалом [2, с. 74]. Продовжуючи думки своєї німецької колеги, В. Маковська не тільки торкається теми опису навчального матеріалу української мови в Німеччині. Дослідниця аналізує також нові платформи і нові ідеї для формування

такого типу підручників української мови як іноземної, які би представили «українську культуру в усій її контрверсійності, з її неоднорідною рецепцією, з багатонаціональною традицією», що дозволило б «показати її не тільки в етнографічному, а й сучасному культурному розмаїтті» [5, с. 43]. Першим кроком до цього, як вважає В. Маковська, стало би запровадження такої дисципліни, як «міжкультурна компетенція» [5, с. 43], чому дуже сприяють наукові і культурні заходи на кшталт «Українікуму» при Грайфсвальдському університеті ім. Ернста Морітца Арндта на півночі Німеччини [6].

Такі міркування є надзвичайно важливими для майбутніх укладачів підручників української мови, скерованих на іноземну, в тому числі німецьку, аудиторію. Врахування особливостей національних культур, порівняння різних культурних традицій і моделей, осмислення культурного і неоднорідного розмаїття різних народів, безумовно, сприятимуть полегшенню у налагодженні мовного діалогу поміж українцями і тими, хто вивчатиме українську мову як іноземну. Цьому завданню допоможе також, на нашу думку, врахування і дослідження навчальних матеріалів, які містяться в українських посібниках 40-90-х років. Мова йде передусім про «Підручник української мови» для німців («Lehrbuch der ukrainische Sprache»), автором якого є відомий український мовознавець-славіст Ярослав Богдан Рудницький (1910-1995) [18].

Пріоритетними напрямками наукової діяльності Я. Б. Рудницького були такі дисципліни, як лексикографія, етимологія, ономастика, діалектологія, слов'янознавство, соціолінгвістика, історія мови, літературознавство, фольклористика [3, с. 99; 4, с. 88]. Бібліографічний покажчик його праць налічує близько 3000 найменувань різними європейськими мовами – українською, німецькою, англійською, іспанською, італійською, португальською, польською, словацькою, сербською, хорватською, російською [4, с. 88, с. 90; 17]. Серед словників, монографій, статей, наукових розвідок українського славіста, присвячених найрізноманітнішим темам і проблемам у царині лінгвокультурології, важливе місце належить також підручникам і граматикам української мови як для україномовної, так і для іншомовної аудиторій [4, с. 91]. Свідченням цього є численні видання і перевидання українського правопису, правописних словників, граматики сучасної української мови, граматичні таблиці з української мови [4, с. 91]. Неодноразово виходив друком англomовний «Посібник з граматики української мови» (1949, 1968; співавтор – Ю. Луцький), а німецьке видання, зокрема підручника з української мови витримало 5 редакцій протягом 1940-1992 років (1940, 1942, 1943, 1964, 1992) [18; 19; 20; 21]. Саме цей посібник стане предметом нашого невеличкого наукового дослідження, оскільки вважаємо, що історія його появи і практичного застосування є непересічним явищем в історії української лінгводидактики 40-90-х років, зокрема тієї, що скерована на поширення української мови і культури за межами України.

До Берліна Ярослав Рудницький прибув у лютому 1938 року на запрошення Українського Наукового інституту [далі УНІ – О. Л.] [1], одним із проектів якого стало укладання «Українсько-німецького словника». Для здійснення цього лексикографічного задуму була скликана словникова комісія, до складу якої ввійшли знані філологи-мовознавці: З. Кузеля, Я. Рудницький, С. Іваницький, Г. Наконечна [7, с. 219; 10, с. 103; 11, с. 85], була розроблена концепція укладання українсько-німецького й німецько-українського словників, опрацьована література, зібрана

картотека. «Зовсім несподівано дістав я після промоції в травні 1937 року листа від З. Кузеля з пропозицією переїхати до Наукового Інституту в Берліні на працю над словником», – згадує Я. Рудницький [8, с. 86]. Оформивши необхідні документи на виїзд (що тривало з великими труднощами), львівський мовознавець вже за півроку прибув до Німеччини: «Негайно після цього я виїхав за кордон, везучи з собою матеріали до спортової термінології (над якою я тоді працював) та виписки з Антонича й інших модерних поетів. Почалася інтенсивна праця в «Словниковому Відділі» УНІ» [8, с. 86]. Ґрунтовно опрацьований словник побачив світ у 1943 році і став із часом одним із найцікавіших і найвагоміших надбань в історії української лексикографії ХХ-го століття. Завдяки самовідданій праці З. Кузеля і Я. Рудницького за співучасті д-ра Сократа Іваницького «Українсько-німецький словник» став надзвичайно цінним джерелом української мови, який зафіксував і утримував українське слово у найрізноманітніших його лексичних і стилістичних проявах поза межами України, зокрема у міжвоєнний період [12]. У 1982 і 1987 роках зусиллями «Дослідницького фонду Я. Рудницького» («J. B. Rudnyckyj Research Fund») і Товариства Української мови (Ukrainian Language Association) у Вісбадені (Західна Німеччина) був здійснений передрук цієї серйозної і вагомої лексикографічної праці.

Цікаво, що вже у передмові до першого видання «Підручника української мови» 1940 року, у розділі, присвяченому оглядові рекомендованої літератури, тобто за три роки до офіційного друку «Українсько-німецького словника», Рудницький згадує про цю поважну лексикографічну працю поряд із відомим «Малоруско-німецьким словником» («Ruthenisch-deutsches Wörterbuch», 1886) Є. Желехівського [18, XV]. Важливою також є вказівка у перших трьох виданнях (1940, 1942, 1943) про те, що підручник побачив світ за підтримки саме Українського наукового інституту в Берліні. У подальших перевиданнях – 1964, 1992 року – вже цієї інформації на титульній сторінці не зазначено, оскільки згадана наукова установа, заснована у 1926 році, припинила своє існування із закінченням Другої світової війни, тобто у 1945 році.

Перебуваючи в Берліні на посаді наукового співробітника УНІ, Я. Рудницький активно ангажувався до багатьох інших наукових і громадських проєктів – він був представником-кореспондентом кількох українських часописів (чернівецьких – «Час», «Дзвіночок» та львівських – «Вогні», «Наша Батьківщина»), брав участь і виступав на університетських семінарах відомого мовознавця Макса Фасмера, досліджував разом із Ганною Наконечною українські говірки в Інституті Фонетики Берлінського університету, допомагав своєму колезі І. Ільницькому-Занковичеві в укладанні «*Німецько-українського та українсько-німецького летунського словника*» («*Deutsches und Ukrainisches Fliegerwörterbuch*», Берлін 1939), публікував статті і розвідки з українознавчих питань у німецьких виданнях [9, с. 112-114]. На тлі цієї поважної наукової роботи, здійснюваної Я. Б. Рудницьким в Німеччині, особливу увагу привертає згаданий вже вище «Підручник української мови» для німців.

Структура підручника. Підручник складається із Передмови, Літератури, Вступу («Вступ. Букви й звуки») і чотирьох частин – «Вправи та граматичні пояснення», «Вибір текстів», «Граматичні таблиці», «Словничок до поодиноких лекцій», насамкінець – «Алфавітний покажчик слів» і «Алфавітний предметний покажчик».

У **Передмові** представлено основні моменти з історії української мови (часи Київської Русі, Емський указ 1876 р., 1914-1918 роки); окреслено місце української

мови у групі східнослов'янських мов, з'ясовано використання термінів «руський», «російський», «малоросійський», «великоросійський», «рутенський», «русинський»; відображено найбільш важливі фонетичні відмінності між українською і російською мовами; охарактеризовано українські діалекти; названо найбільш відомі літописні пам'ятки української мови; перелічено прізвища українських поетів, письменників і драматургів XIX-XX століть, які прислужилися своєю творчістю розвитку української мови; згадано про Словникову Комісію, яка була створена при Українській Академії наук у Києві; перелічено європейські університетські центри, де вивчається або досліджується українська мова – Берлін, Бреслау (нині Вроцлав), Кенігсберг (нині Калінінград), Мюнстер, Галле, Прага, Неаполь, Париж [18, IX-XVI].

Варто одразу на маргінесі зазначити, що до 1943 року підручник друкувався у Лейпцигу, у відомому видавництві «Отто Гаррасовіц», яке спеціалізувалося зі східної і слов'янської літератури. Однак, оскільки після Другої світової війни це місто опинилося у радянській зоні окупації і пізніше опинилося на території Німецької Демократичної Республіки (Східна Німеччина), Я. Б. Рудницький наступні видання підручника (1964, 1992) здійснив у Вісбадені, у Західній Німеччині (Федеративна Республіка Німеччини), впровадивши незначні зміни.

У підрозділі «**Література**» перелічено граматики української мови, починаючи від петербурзького видання граматики О. Павловського 1818 року, словники української мови, перекладні українсько-російські, українсько-німецькі, німецько-українські [18, XV-XVI].

Частина «**Букви й звуки**» традиційно ілюструє у вигляді таблиці український кириличний шрифт із фонетичними вказівками щодо вимови окремих звуків. Нижче більш детально розглядаються особливості вимови голосних і приголосних звуків української мови, що доповнюється українськими і німецькими прикладами із відповідними транскрипціями. У кінці цього розділу пропонується вправа на вимову певних українських звуків, особливих поєднань звуків, прикладів на апостроф, географічні й особові назви тощо [18, с. 1-7].

«**Вправи та граматичні пояснення**» [18, с. 8-91]. **Структура уроку.** Загалом у підручнику вміщено 38 уроків (лекцій), граматичний матеріал викладено німецькою мовою коротко, але насичено – із багатьма прикладами (завжди наголошеними) і вправами. Часом теоретичні пояснення базуються на підставі невеличкого тексту (прозового чи віршованого), тобто спочатку особа, що вивчає українську мову, знайомиться на практиці із функціонуванням різноманітних мовних явищ, засвоюючи їх пізніше через розписані граматичні правила. Переважно у кінці кожного уроку пропонується вправа з перекладу – з німецької мови українською. Останній 38-й урок завершується, наприклад, творчим завданням порівняти німецький переклад «Заповіту» Тараса Шевченка із оригіналом, вміщеним у попередньому уроці.

Лексичний матеріал оформлено як діалоги на певні теми («Форми вітання», «В готелі», «У лікаря», «При телефоні», «На двірці»), або як тематичні оповіді – «Одяг», «Пори року. Місяці», «Родина», «Весілля», «Дні тижня», «Барви (кольори)», «Лист» та ін.

У самі уроки (лекції) часто буває вплетена цікава історична і лінгвокультурна інформація. Скажімо, при вивченні українських числівників у 31-й лекції автор вміщує текст «Де живуть українці та скільки їх», а нижче він у вигляді граматичної вправи подає відомості про час хрещення України у 988 р., про знищення Києва Андрієм

Боголюбським у 1169 р., про татарську навалу 1240 і 1241 років, про битву під Полтавою 1709 р. Оперувати числівниками вчить студентів також завдання, присвячене датам народження відомих українських поетів і письменників – Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки.

Культурологічну картину доповнюють багаті і змістовні цитати не тільки із художніх творів – віршів згаданих вище поетів, а ще П. Куліша, Ст. Руданського, М. Вороного, прози Г. Квітки-Основ'яненка, П. Мирного, М. Коцюбинського, але також із поважних наукових праць таких діячів української культури, як С. Єфремов, Ф. Колесса. В ілюстраціях до граматичного матеріалу про відмінювання прізвищ, наприклад, фігурують постаті І. Котляревського, М. Драгоманова, Д. Донцова, П. Зайцева. Згадку про те, що український прапор жовто-блакитний, а гербом України є блакитне тло й золотий тризуб, містить лексична тема, присвячена назвам кольорів в українській мові (22-а лекція). У багатьох вправах на переклад згадується, що українці – це велике слов'янське плем'я, або, що в Україні існує багато розповідей про козаків і що життя козаків було цікавим або що козаки в степах часто билися із татарами (20-а, 21-а лекції), що відомим українським королем був Данило, що козаки були найсміливішим військом в Україні, що найширшою і найдовшою річкою в Україні є Дніпро (23-я лекція) та інше. Тексти лекцій рясніють влучними і наочними прикладами українських прислів'їв, приповідок і загадок – «Сухий березень, мокрий май, буде жито, немов гай» (17-а лекція, лексична тема «Пори року. Місяці»), «Час – найкращий лікар» (23-а лекція, граматична тема «Ступені порівняння прикметників»), «Добрій людині добра й пам'ять» (24-а лекція, граматична тема «Відмінювання прикметників») тощо.

Перераховані вище мовні деталі, які є вибірковими і абсолютно не вичерпують усього багатства представленого у підручнику Я. Б. Рудницького українського словництва, покликані створити для тих осіб, які мають намір навчитися однієї зі слов'янських мов, своєрідне історичне і культурне тло, завдяки якому процес опанування української мови буде більш ґрунтовним і всебічним.

Надзвичайно цікавим є авторський **«Вибір текстів»** [18, с. 92-108], головна увага якого зосереджена на знайомстві читачів або студентів із українським фольклором, а саме з усною і пісенною народною творчістю. Цей розділ містить дві частини: «Із народніх оповідань» та «Із народніх пісень». Опрацьовуючи першу частину, можна прочитати 10 народних казок і легенд: «Рак і ворона», «Заєць та жаби», «Чому багато води в морі», «Переказ про Золоті Ворота в Києві», «Козацький чура», «Про Марусю, козацьку дочку» та інші. Знайомлячись із другою – заспівати колискову та любовну пісню, «Гей, на горі», послухати «Думу про Марусю Чурай», «Пісню про Нечая» та ін.

«Граматичні таблиці» [18, с. 109-140] власне повторюють той теоретичний матеріал, з яким студенти працювали протягом 38-ми уроків (лекцій). Однак тут він зібраний воєдино, частково оформлений у вигляді схем, що значно полегшує сприйняття граматичної структури української мови. Термінологію прописано німецькою і латинською мовами. Важливою складовою частиною цього розділу є також викладені німецькою мовою «Правила орфографії», а саме розгляд правопису голосних, приголосних, різних суфіксів, подвоєння приголосних, фонетичних чергувань і спрощень.

«Словничок до поодиноких лекцій» [18, с. 141-168] і «Алфавітний покажчик слів» [18, с. 169-202] (німецько-українська й українсько-німецька частини) за представленим лексичним матеріалом власне дублюються. Реєстрові слова глосарія супроводжуються певною граматичною характеристикою. Скажімо, для іменників – це форми родового відмінка і обов'язкове зазначення граматичного роду і числа. У випадку розходження родів в українських і німецьких лексемах, при німецькому прикладові також вказується рід: **дитина <-ни> f Kind n; очі <очей> n/pl Augen; повітря <-ря> n Luft f** і т. ін. Українські прикметники подаються у формі Називного відмінка із зазначенням форм усіх граматичних родів: **козацький <-ка, -ке> kosakisch, Kosaken-; готовий <-ва, -ве> fertig; злий <зла, эле> böse** та ін. При вихідній формі інфінітива дієслів наводяться також форми 1-ої та 2-ої особи однини теперішнього або простого майбутнього часу: **летіти <лечу, летиш> fliegen; любити <-блю, -биш> lieben; шукати <-аю, -аеш> suchen** та ін.

Важливо зазначити, що увесь ілюстративний український матеріал викладено у підручнику із зазначенням наголосу.

Цікавим, на нашу думку, і дуже цінним додатком до першого (1940) і третього (1943) видань «Підручника» стали платівки, опрацьовані і записані в Інституті Фонетики Берлінського університету (у цьому Я. Рудницькому допомагала співробітниця цієї наукової установи д-р Ганна Наконечна). Новим впровадженням для третього передруку стали також німецькі транскрипції до українських слів перших шести уроків, що було вказано в «Словничку до поодиноких лекцій», наприклад: **що <stscho> was, це <cä> das, є <jä> ist, рот <rot> Mund, зуб <sub> Zahn, ніс <nif> Nase** тощо. Зазначив автор теж про доопрацювання окремих уроків і про те, що він додав до підручника три нові народні пісні.

Насамкінець хотілося б вказати на кілька моментів, пов'язаних зі змінами і доповненнями, здійсненими Я. Б. Рудницьким вже у повоєнних виданнях підручника. Про них він згадує у невеличкій передмові, вміщеній у четвертому (1964) і п'ятому передруці (1992). Тут, зокрема, йдеться про те, що українська мова після Другої світової війни завдяки членству України в ООН, а також розвитку українського мовознавства, як в Україні, так і за її межами, набула більшого значення. Автор «Підручника» зазначає, що великі україномовні групи, окрім Європи, перебувають також і в Сполучених Штатах Америки, Канаді й Австралії, існує інтерес до вивчення мови українців в Японії, Китаї, Індії та інших країнах. Скориставшись таким піднесенням престижу своєї рідної мови у світі, Я. Б. Рудницький вирішив здійснити передрук свого навчального посібника, удосконаливши граматичний і лексичний матеріал. Джерелом до цього послужило третє видання згадуваного вище «Українсько-німецького словника» авторства З. Кузелі і Я. Б. Рудницького (1987) [20, XVI; 21, XVI].

Зазнала певних незначних змін у двох останніх друкованих версіях і загальна «Передмова» до українського підручника, до якої був включений попередній розділ «Література». Новими є згадки про розвиток українського мовознавства ще з XVI століття, бо саме тоді з'явилися друком граматики і словники церковнослов'янської мови, які містили український граматичний і лексичний матеріал, зокрема і «Грамматика» Мелетія Смотрицького (1619). Значимою також є інформація про засновника і найвидатнішого дослідника не тільки українського, але і загального

слов'янського мовознавства, українця Олександра Потебню (1835–1891) [20, XIV; 21, XIV].

Таким чином, на підставі викладеного матеріалу можемо зробити висновок, що проаналізований «Підручник української мови» для німців Ярослава Богдана Рудницького становить собою важливу пам'ятку історії розвитку української педагогічної, дидактичної, мовознавчої науки і заслуговує на подальше лінгвокультурологічне дослідження. Актуальність цього навчального посібника донині обґрунтовується в сучасних умовах не тільки в науковому, але і в практичному значенні.

Література:

1. Бурім Д. В. Документи з історії діяльності Українського наукового інституту в Берліні в архіві університету Гумбольдта (Берлін, Німеччина) / Д. В. Бурім // Історичний архів. – Випуск. 8. – С. 170-185.
2. Бруннер К. Українська мова як іноземна в Німеччині / К. Бруннер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 72-75.
3. Гапон Л. Філологічні аспекти досліджень Ярослава-Богдана Рудницького / Л. Гапон // Теорія літератури і гуманітарні студії. Збірник наук. праць з нагоди 75-річчя д.ф.н., проф., акад. Академії вищої школи України Р. Гром'яка. – Вип. 34. – Тернопіль, 2012. – С. 295-299.
4. Гапон Л., Залюбовська Л. Пріоритетні напрями лінгвістичних досліджень Ярослава-Богдана Рудницького / Л. Гапон, Л. Залюбовська // Мандрівець: Всеукраїнський науковий журнал. – 2013. – № 4. – С. 88-91.
5. Маковська В. Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? / В. Маковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 39-44.
6. Маковська В. На українікум до Грайфсвальда! / В. Маковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 10. – С. 211-213.
7. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами / С. Наріжний // – Прага, 1942. – Ч. 1. – 372 с. + Ілюстрації.
8. Рудницький Я. З. Кузеля як лексикограф / Я. Рудницький // Збірник на пошану Зенона Кузеля. Париж – Нью-Йорк – Мюнхен – Торонто – Сідней 1962. – Т. CLXIX. – С. 84-88.
9. Рудницький Я. Мої берлінські роки. 1938-1941. / Я. Рудницький // Українці в Берліні (1918-1945). Пропам'ятний збірник доповідей і спогадів з життя і діяльності українців у Берліні з нагоди З'їзду 5 вересня 1981 р. в Шератон готелі в Торонті, Канада. – Торонто, 1996. – С. 111-120.
10. Смик Р. Професор Зенон Кузеля – людина, вчений, громадянин і патріот / Р. Смик // Українці в Берліні (1918-1945). Пропам'ятний збірник доповідей і спогадів з життя і діяльності українців у Берліні з нагоди З'їзду 5 вересня 1981 р. в Шератон готелі в Торонті, Канада. – Торонто, 1996. – С. 101-106.

11. Сулима М. Український науковий інститут / М. Сулима // Українці в Берліні (1918-1945). Пропам'ятний збірник доповідей і спогадів з життя і діяльності українців у Берліні з нагоди З'їзду 5 вересня 1981 р. в Шератон готелі в Торонті, Канада. – Торонто, 1996. – С. 81-86.
12. Українсько-німецький словник / Склали Зенон Кузеля і Ярослав Рудницький при співпраці Карла Г. Маєра. – Ляйпціг: Отто Гаррасовіц, 1943. – 1494 с.
13. Anhalt-Bösche O. Ukrainisch. Einführendes Lehrbuch / O. Anhalt-Bösche // Wiesbaden, 1996. – 226 s.
14. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache / S. Amir-Babenko // Hamburg, 1999. – 303 s.
15. Klymenko L., Kurzidim J. «Разом. Ukrainisch fuer Anfänger und Anfängerinnen» / L. Klymenko, J. Kurzidim // Wien, 2012. – 257 s.
16. Kolbina V., Sotnikova S. Svitanok. Ukrainisch für Anfänger / V. Kolbina, S. Sotnikova // Erlangen, 2004. – 266 s.
17. Rudnyckyj J. B. A Bibliography of writing (1933-1963) / J. B. Rudnyckyj // Winnipeg: Trident Press Ltd, 1964. – 96 p.
18. Rudnyckyj J. B. Lehrbuch der ukrainischen Sprache (im Auftrage des Ukrainischen Wissenschaftlichen Instituts in Berlin) / J. B. Rudnyckyj // Leipzig: Otto Harrassowitz, 1940. – 200 s.
19. Rudnyckyj J. B. Lehrbuch der ukrainischen Sprache (im Auftrage des Ukrainischen Wissenschaftlichen Instituts in Berlin) Dritte verbesserte Auflage / J. B. Rudnyckyj // Leipzig: Otto Harrassowitz, 1943. – 204 s.
20. Rudnyckyj J. B. Lehrbuch der ukrainischen Sprache. Vierte verbesserte Auflage / J. B. Rudnyckyj // Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1964. – 204 s.
21. Rudnyckyj J. B. Lehrbuch der ukrainischen Sprache. Fünfte verbesserte Auflage / J. B. Rudnyckyj // Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1992. – 204 s.
22. Schubert L. Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene. Lehrbuch und CD. 2., überarbeitete Auflage / L. Schubert // – Wiesbaden, 2008. – 312 s.

УКРАЇНЬСЬКА МОВА У ЖИТТІ ПОЛЬСЬКИХ СТУДЕНТІВ З УКРАЇНИ

Павло Левчук

Статтю присвячено мовній ситуації студентів з України, котрі навчаються у польських університетах, та використанню ними української мови після виїзду за кордон. Автор, використовуючи соціолінгвістичні дослідження, показує як часто студенти користуються українською, в яких місцях, з ким розмовляють цією мовою. Додатково респонденти відповідають на питання пов'язані з вибором української при користуванні з ЗМІ та емоційне відношення до української мови. Підсумовуючи, автор звертає увагу на статус української мови як рідної у мігранта з України та перспективи української у Польщі.

Ключові слова: українська мова у Польщі, багатомовність, мовна адаптація.

The main problem of this article is language situation of Ukrainian students studying in Poland and their using of the Ukrainian language after traveling abroad. This article presents the results of sociolinguistic research conducted among Ukrainian students, aimed to explore usage frequency of Ukrainian language, the most popular place of using and students' interlocutors. In addition, this research identified how they justify their choices of Ukrainian mass media and their emotional attitude to Ukrainian. The second part of the article focused on the status of Ukrainian language as a native of Ukrainian migrants and the prospects of the Ukrainian language in Poland.

Keywords: Ukrainian language in Poland, multilingualism, language adaptation.

Протягом останніх років в Польщі все частіше можна зустріти знайомого з України. Ця тенденція постійно зростає і бере свій початок з політичної та економічної ситуації в Україні. Багато молодих людей у всій Європі мігрують, обираючи інші країни для навчання, стажування або роботи. Останнім часом «освітня міграція» з України до Польщі набирає величезних обертів. Якщо ще в 2005/2006 навчальному році у польських університетах навчалось 1989 студентів [3], то вже в минулому академічному році (2015/2016) їх було майже 30 000 з 57 000 іноземних студентів в цілому.¹ В окремих університетах українці становлять найбільшу і досить чисельну групу студентів, наприклад, в Університеті Марії Кюрі-Склодовської в Любліні в 2015/2016 році понад 1700 чоловік. В Ягеллонському університеті, окремі факультети якого протягом багатьох років є найкращими в Польщі, станом на 2013/2014 українці займали друге місце – 344 студенти, поступаючись тільки норвежцям – 384, а вже в 2014/2015 році, тобто на рік пізніше, українців було 739, а норвежців – 410 при загальній кількості студентів-іноземців – 1556 [4].

Варто нагадати, що нічого не вказує на те, що в найближчі роки ситуація зміниться. Українці залишаються найбільшою групою студентів, котрі навчаються в Центрі Польської Мови та Культури у Світі Ягеллонського університету та інших

¹ Такі дані озвучив представник Міністерства Науки і Вищої Освіти Польщі під час VI Світового Конгресу Полоністів у Катовіцах в кінці червня 2016 року.

осередках. Останнім часом користується популярністю середня освіта, здобута в Польщі. Якщо ще в 2012 році з 396 іноземних учнів на території Малопольського воєводства українців було лише 45 і вже тоді вони посідали перше місце, то на сьогоднішній день в Кракові вже майже не залишилось шкіл, де немає учня з України, а в самому воєводстві навіть творяться українські класи для іноземців [2, с. 113]. Варто нагадати ще і про дошкільну освіту, де все частіше можна зустріти дітей з України, що в ситуації міграції не тільки дешевої робочої сили, але і висококваліфікованих працівників разом зі своїми родинами є чимось натуральним. Авторитетне польське видання «Rzeczpospolita» з 27 жовтня 2016 року інформує, що лише за перші 9 місяців 2016 року українці отримали понад 70 000 посвідок на тимчасове проживання у Польщі [5].

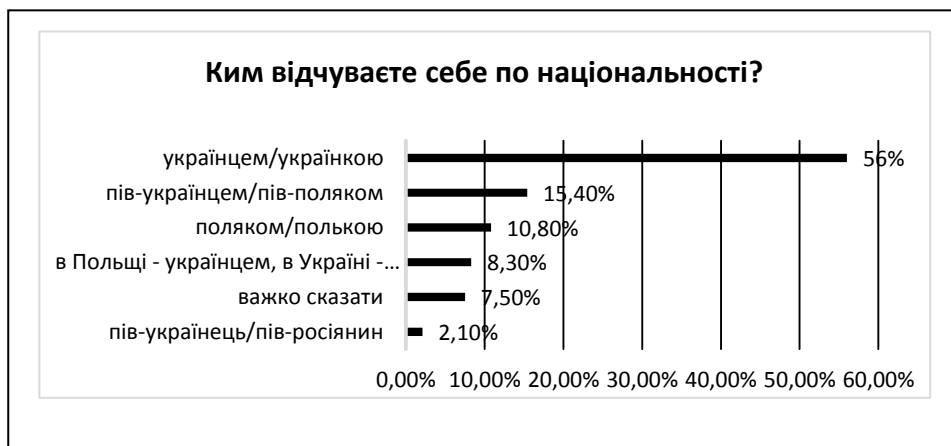
При такій великій кількості мігрантів з України постає питання щодо ролі української мови в житті цих людей. Якщо польська мова починає домінувати в освітній та частково публічній сфері у зв'язку з перебуванням та навчанням у Польщі (винятком є лише студенти, котрі навчаються англійською, російською або українською), то в інших ситуаціях можливе домінування однієї з двох мов – української або російської.

Багатомовність українського суспільства не є новим явищем для українців, однак цій проблемі, на думку автора, присвячується надто мало уваги порівняно хоча б з Польщею. Щоб дослідити цю ситуацію, автор провів власні дослідження над українсько-російсько-польською тримовністю. В публікації будуть представлені результати виключно для ситуації української мови українців, котрі навчаються у Польщі. Дослідження проводилися з кінця лютого 2015 року до середини травня 2016 і в них взяв участь 241 студент з України, що навчається в польських ВНЗ. Анкетовані народилися, починаючи з 1984 до 1998 років. Майже 75 % респондентів – це жінки, решта – чоловіки. Серед анкетованих, з огляду на місце народження, є представники всіх областей України, що свідчить про зацікавленість навчанням у Польщі у представників всіх регіонів, найбільше респондентів з Львівської та Дніпропетровської областей і міста Києва. 51,5 % респондентів на час проведення дослідження вже мали вищу освіту. Така пропорція зумовлена тим, що українські університети пропонують досить малу кількість місць на магістерську програму, на відміну від польських університетів, де абітурієнтів не лякає навіть нострифікація.

Одним з аргументів на користь навчання в Польщі для певної кількості осіб є польське походження, отримання Карти Поляка, а в практиці – безкоштовне навчання на таких самих правах як громадяни Польщі. Серед респондентів – 50,6 % опитаних не має польського походження, тобто змушена повністю платити за своє навчання. Ми запитали респондентів, ким вони себе вважають з огляду на національність:

Більше половини опитаних декларує свою українську національність незважаючи на те, що більшість часу перебуває в іншій країні і має постійний контакт з іншою культурою. Понад 15 % респондентів мають подвійну національність, найчастіше це особи, котрі мають батьків різної національності (наприклад батько – українець, а мати – полька). Родини етнічних поляків найчастіше не змінюють національної приналежності, особливо родини, де польська мова була присутня в побуті та в школі з польською мовою викладання. Найбільш контроверсійними є три останні відповіді: перша показує, що індивід в кожній з двох мовних груп відчуває

себе чужим. В Україні називають його поляком, зрадником і т. д., а в Польщі – іноземцем, а в гіршому випадку «руським» – так часто в Польщі окреслюють іноземців з України, Білорусії та Росії. Респонденти, котрі обрали відповідь «важко сказати» мають подібну проблему, однак вони бажають не ідентифікувати себе з котроюсь нацією, а залишатись осторонь. Остання група представляє культурну креолізацію, тобто презентує модель спільної українсько-російської культури [1, с. 183], котра з приїздом до Польщі лише поглиблюється, а вищезгаданий вираз на означення людей, котрі говорять зі східнослов'янським акцентом лише посилює таке відчуття.



Свою першою/рідною мовою респонденти вважають:

- Українську 63,5 %
- Російську 27,8 %
- Польську 7,5 %
- Українську та російську 1,2 %.

Інформація щодо першої мови буде ключовою у порівнюванні з відповідями на наступні питання. На питання *Як часто ви використовуєте українську мову?* респонденти відповіли наступне.

Понад 62 % декларує щоденне вживання української мови, а ще 18% декілька разів на тиждень. Результати анкетування свідчать про факт досить частого використання української мови, котра залишається важливою мовою для респондентів.

В дослідженні автор запитав респондентів, як вони самі оцінюють власний рівень володіння мовою з поділом на розуміння, читання, письмо та мовлення. Від 81,7 % – у мовленні до 93,8 % – у розумінні респондентів вважає, що досконало володіє українською мовою. Безумовно, це власна оцінка анкетованих, котра може відрізнятись від реального рівня знання мови, однак варто звернути увагу, що респонденти досить часто користуються українською, якщо впевнені у своїй мовній компетенції.

Важливим питанням є мотивація вибору мови комунікації, особливо в умовах багатомовності, де вибір залежить від місця проживання, статусу кожної з мов на даній території та її практичності навколишнього середовища. Респонденти відповіли на це нелегке питання наступним чином:



- Залежно від мови співрозмовника – 44,8 %
- В Україні – українською, в Польщі – польською – 21,2 %
- Рідною: українською – 8,7 %; російською – 2,5 %; польською – 5,8 %
- В Україні російською, а в Польщі польською – 6,2 %
- Без різниці – 5,4 %.

Мотивація мовної поведінки найчастіше залежить від мови співрозмовника, тобто в практиці студенти з України не приділяють особливої уваги цьому питанню. Лише 30 % бажають використовувати саме українську, тобто мають свідомість необхідності комунікації саме рідною мовою, що зумовлено відсутністю рішучої (в правді **жодної**) мовної політики.

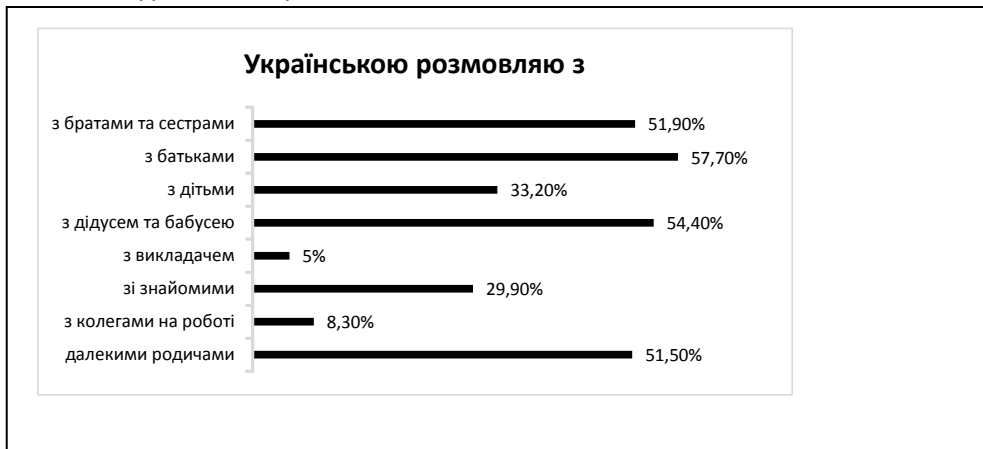
Респонденти користуються українською мовою у наступних місцях:



Найменше українською користуються у контактах з державними установами, де офіційною є польська, та на роботі. Мала кількість використання української на роботі викликана і тим, що частина студентів просто не працює. Лише третина респондентів користується українською у публічній сфері (на вулиці, у громадському транспорті,

роблячи покупки і т. д.), трохи більше – під час навчання в університеті. Найбільше українською розмовляють вдома, де найменше сторонніх осіб, котрі можуть негативно сприймати використання рідної мови мігранта.

Після встановлення місць, ми поставили питання, котре стосується інтерлокаторів, тобто осіб, з якими комунікація відбувається українською мовою. Анкетовані відповіли на це питання таким чином:



Більше половини респондентів надалі обирають саме українську в розмовах з братами та сестрами, батьками, дідусем, бабусею та далекими родичами. Варто звернути увагу, що найчастіше це члени родини, котра залишилась в Україні, тобто ситуація залишається незмінною тому, що ці особи не знають польської і досить рідко до Польщі приїжджають. Діти та колеги по роботі є не у всіх, тому малий відсоток відповідей є зрозумілим. Комунікація з викладачем в польському університеті зазвичай відбувається польською. Важливим пунктом є розмова зі знайомими. Студенти з України зазвичай живуть разом, разом проводять вільний час і т. д, тому 30 % – це досить низький показник, тут домінують російська і польська. Причиною для невживання української є її низька мовна міць в очах студентів, зумовлена ставленням до рідної мови у самій державі.

Наступне питання стосувалося вибору мови під час використання ЗМІ та невербальної комунікації. На ці запитання респонденти відповіли наступним чином:



Перебуваючи в іншій країні, мігрант завжди відчуває зміну мовного репертуару, і цю зміну пробує компенсувати за рахунок ЗМІ. Найкращу позицію має телебачення, хоча в самій Україні дуже важко знайти повністю україномовне телебачення. Потім маємо пресу та інтернет, що зазвичай виконують роль інформаторів того, що діється в Україні для людей, які перебувають за кордоном. Кожен третій обирає українську для радіо, фільмів, смс-повідомлень, що свідчить про присутність рідної мови у житті студентів. Електронні повідомлення та комп'ютерні програми мають найменше відповідей з простих причин. Повідомлення офіційного характеру часто пишуться польською мовою, адже висилаються до викладачів чи державних органів, а російськомовні комп'ютерні програми мають в Україні свою давню історію і традиції, тому ця відповідь не повинна нікого здивувати.

Серед всіх поставлених запитань найважливіше, мабуть, буде останнє, котре стосується емоційного ставлення до української мови. Анкетовані відповіли на нього наступним чином:

- люблю її, це мова моїх предків – 50,2 %
- люблю її, незважаючи на те, що не є мовою моїх предків – 4,1 %
- мова, котра найкраще виражає мою ідентичність – 15,8 %
- люблю її, але не бачу потреби знати, використовувати – 9,1 %
- це мова щоденного спілкування, просто нею розмовляю – 6,6 %
- є мовою з багатою літературною та культурною спадщиною – 12,4 %
- не подобається – 1,7 %.

Українська мова дуже позитивно сприймається студентами, навіть зважаючи на те, що не буде мовою зміни суспільного статусу чи кар'єрного росту, поступаючись тут польській чи англійській мовам. Одночасно українська мова залишається символом батьківського дому, мови предків, яка найбільше ідентифікує значення слова «українець», навіть перебуваючи поза межами держави.

В ситуації міграції до іншої країни етнічна мова залишається частиною національної ідентичності. Якщо порівняти кількість анкетованих, для котрих українська є першою, та кількість тих, хто щоденно її вживає, то ці цифри майже однакові. Українська має міцну позицію у контактах з родиною, яка часто проживає в Україні. Одночасно варто звернути увагу, що рівень мови у ЗМІ досить слабкий, що є результатом двомовності ЗМІ в самій Україні, де українська є виключно однією з мов, котрі вживають, і **навіть не домінуючою**.

Досліджуючи теперішню ситуацію української мови у Польщі, потрібно звернути увагу на можливість її функціонування та розвитку у майбутньому. Покоління, котрі народились в Україні, знатимуть українську найкраще і будуть нею спілкуватися. Проблеми з українською матиме вже перше покоління, яке народиться в Польщі. Рівень володіння і використання мови в будь-якій ситуації залежить від того, чи будуть діти її вивчати у школі і чи ця мова лунатиме в їхній родині. Родини, в котрих народяться діти, можуть бути змішаними, а рішення щодо двомовності в родині від самого народження дитини часто відкладають на майбутнє. Дивлячись на ситуацію вживання польської мови молодим поколінням, можна відслідкувати декілька варіантів. У першому випадку, найкращому, дитина вільно володіє етнічною мовою, тому що ця мова звучала в родині і діти ходили до суботньо-недільних шкіл. Друга ситуація, теж позитивна, це якщо дитина засвоїла мову від батьків та дідусів, не

знаючи іншого варіанту і мовного узусу. Серед таких дітей можна зустріти осіб, котрі говорять діалектом, в українських реаліях можливий суржик. Третій варіант, досить негативний, це ситуація, коли батьки вільно володіють мовою, а дитина не може розмовляти з дідусем чи бабусею у Польщі, тому що не знає жодного слова. Такі випадки трапляються не тільки з дітьми з США чи Канади, але навіть і сусідньої Німеччини, тож варто над цим задуматись.

Не менш важливим аргументом, котрий буде впливати на рішення батьків та освітян, є статус української мови у світі. Українська мова разом з білоруською досі очолює рейтинг мов, котрі не мають сертифікації як іноземні, а отже є непрактичними на світовій арені. Належить нагадати українським мовознавцям, що сертифікацію своєї мови як іноземної мають країни Прибалтики, котрі мають у рази менше носіїв мови, але набагато ефективнішу мовну політику.

Ситуація української мови у Польщі та і загалом у світі напряду залежить від державної політики, котра повинна допомагати українцям у популяризуванні української мови у світі. Важливою є не тільки фінансова підтримка, але і методична та кадрова. Держава повинна забезпечити підготовку фахівців з української як іноземної з можливістю закордонного стажування на іноземних славістиках. Саме престиж і закордонна співпраця залучатиме мудрих і кваліфікованих працівників до праці над розвитком цієї дисципліни.

Література:

1. Lewczuk P., – Socjolingwistyczny status surżyka – «LingVaria» nr 1(21), 2016.
2. Szybura A., – Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów – w: Języki obce w szkole, nr 1/2016.
3. Już ponad 46 tysięcy studentów zagranicznych w Polsce, online http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:juz-ponad-46-tysiecy-studentow-zagranicznych-w-polsce&catid=24&Itemid=119.
4. Sprawozdawczość, online <http://www.dmws.uj.edu.pl/reporting>.
5. Ukraińcy chcą pracować w Polsce i ratują polską gospodarkę, online <http://www.rp.pl/Dane-gospodarcze/310279833-Ukrajnicy-chca-pracowac-w-Polsce-i-ratuja-polska-gospodarke.html#ap-1>.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВЕБ-КВЕСТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Вікторія Лисогора, Оксана Дудник

Висвітлено суть і можливості використання такого новітнього методу навчання як метод веб-квестів, проаналізовано доцільність застосування такого методу в процесі викладання української мови як іноземної.

Ключові слова: веб-квести, новітні методи навчання, соціальні мережі, українська мова як іноземна.

The essence and the possibilities of using of such modern method of teaching as webquest are highlighted in the article. The feasibility of this method in the process of teaching Ukrainian as a foreign language is analyzed.

Keywords: webquests, modern methods of teaching, social networking, Ukrainian as a foreign language.

Новітні методи навчання дають змогу ефективно усувати ті труднощі, які виникають у процесі викладання української мови як іноземної. Це, по-перше, залежність студентів від викладача, коли вони автоматично чекають підтвердження або спростування власної думки. І якщо викладач кожного разу робить таку послугу, це призводить до зниження як комунікативної компетенції студентів, так і навички критичного мислення. По-друге, відсутність мотивації до вивчення мови через відсутність спілкування поза межами навчальної аудиторії. По-третє, надмірне використання мови-посередника на заняттях, якщо у групі слухачами є представники лише однієї етнічної групи.

Беручи до уваги власний досвід, вважаємо, що одним із найбільш ефективних методів навчання, які пов'язані із застосуванням сучасних технологій, є метод веб-квестів. На жаль, за відсутності технічного забезпечення та прямого доступу до Інтернету безпосередньо під час навчального процесу на заняттях такий вид пошукової роботи можливий найчастіше як домашнє завдання. Зважаючи на тематику заняття, студентам пропонують адреси конкретних сторінок у соціальній мережі або сторінок, які можуть містити інші посилання з цієї теми. Такий вид діяльності дає змогу студентам відчувати себе активними шукачами нової інформації, стимулює їхній інтерес до теми, розширює кругозір. Домашня робота такого типу підвищує мотивацію до самонавчання, вчить аналізувати інформацію, систематизувати її, виділяти суттєве та несуттєве й надалі презентувати результати свого пошуку на занятті. Представлення знайденої інформації може бути у вигляді презентації, п'єси, аналітичної задачі, переконання, розповіді з елементами наочності, відеоролика або віртуальної екскурсії.

Веб-квести ефективні як вид індивідуальної роботи та як вид роботи в мікрогрупах. Викладач може сам сформулювати проблему, висунути гіпотезу, розробити рекомендації, вимоги, поради студентам та роздати ролі (якщо

представлення матеріалу проходить у вигляді п'єси), може тільки сформулювати проблемну ситуацію, а студенти під його керівництвом будуть її доводити та робити необхідні висновки, а може організувати пошукову діяльність так, щоб студенти самі знайшли протиріччя, розробити гіпотезу, обґрунтували її та самостійно дійшли до консенсусу.

Література:

1. Кадемія М. Ю. Активізація пізнавальної діяльності студентів на основі використання Web-квестів//Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2011. – Вип. 28. – С. 319-323.
2. Каньковский И. Е. Использование учебного потенциала WEB-квестов в процессе самостоятельной работы студентов // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е. В. Иванов; НовГУ им.Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 109-115.
3. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності. – Серія «Педагогічні науки». – 2012. – Вип. 10. – С. 138-143.

ПРОБЛЕМИ БІЛІНГВІЗМУ ТА ПОЛІЛІНГВІЗМУ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Тетяна Лозан

Статтю присвячено мовним особливостям Придністров'я, зокрема проблемам білінгвізму та полілінгвізму. Розкривається зміст понять «білінгвізм», «рідна», «перша (друга)», «етнічна» мова щодо української й російської мов. Розглянуто типологію білінгвізму, історію українства й освіти українською мовою на території Придністров'я.

Ключові слова: білінгвізм, двомовність, полілінгвізм, рідна мова, перша мова, друга мова, етнічна мова, близькоспоріднені мови.

The article is concerned with the linguistic characteristics of Pridnestrovie, in particular, with the issues of bilingualism and polylingualism. It interprets such notions as «bilingualism», «native», «first (second)», «ethnic» speech in connection with the Ukrainian and Russian languages. The author examines the typology of bilingualism, the history of the Ukrainians and education in the Ukrainian language on the territory of Pridnestrovie.

Keywords: bilingualism, bilingual, polylingualism, native language, first language, second language, ethnic language, closely related languages.

Придністров'я є багатонаціональною невизнаною державою, на теренах якої проживають українці, росіяни, молдавани, болгари, гагаузи й інші народи. У багатонаціональних країнах унаслідок постійних міжмовних контактів спостерігаються явища білінгвізму чи полілінгвізму, що притаманні й Придністров'ю, таким чином, частина мешканців є білінгвами та полілінгвами. На території Придністровської Молдавської Республіки функціонують три офіційні мови: українська, російська та молдавська. У процесі міжмовних контактів найчастіше впливають одна на одну російська й українська, російська й молдавська мови.

Метою статті є спроба проаналізувати мовні особливості Придністров'я, зокрема проблеми білінгвізму та полілінгвізму в багатомовному середовищі, розглянути типологію білінгвізму, історію українства й освіти українською мовою, що вплинули на стан сучасної мовної ситуації на означеній території.

Для усвідомлення сутності проблеми дослідження вважаємо за необхідне розглянути історію українства й освіти українською мовою на теренах Придністров'я.

З кінця XVIII ст. і до громадянської війни землі Придністров'я не знали війн і воєнних конфліктів. Це сприяло швидкому заселенню й освоєнню берегів Дністра російськими, молдавськими, українськими селянами й воєнними поселенцями, німецькими й болгарськими колоністами, вірменськими та єврейськими купцями, гагаузами, представниками інших народів. Так складалась багатонаціональна структура населення, яка збереглась і в XX столітті.

У середині XIX ст. почала зростати численність українців. Так, українці проживали в 59 населених пунктах Тираспольського повіту (54 % населення повіту) [11]. На Лівобережжі Дністра (територія нинішнього Придністров'я) українське населення переважало до середини XX століття.

У 1918 році ця територія ввійшла до складу Української Народної Республіки, яка у 1924 році була перейменована в Українську Радянську Соціалістичну Республіку. У липні того ж року була створена Молдавська Автономна Радянська Соціалістична Республіка у складі УРСР і частина українських земель (5 районів Одеської області на лівобережжі Дністра) приєдналася до цієї республіки. В.Сергійчук зазначає: «Цю автономію важко було назвати молдавською, оскільки основну частину населення становили українці. Їх було 49,69 %, росіян – 6,71 %, євреїв – 7,94 %, німців – 1,88 %, поляків – 0,81 %, болгар – 1,1 %, інших національностей – 0,3 % [15, с. 233]». У зв'язку з цим, виникла потреба в навчанні дітей українською мовою. У період з 1918 по 1940 роки всі школи в українських селах були з українською мовою навчання. МАРСР проіснувала до літа 1940 року.

У 40-х роках, після утворення Молдавської Радянської Соціалістичної Республіки, вищеназвані райони Одеської області приєдналися до складу України. Інші, зі складу колишньої МАРСР, Слободзейський, Тираспольський, Дубоссарський, Рибницький, Кам'янський, залишилися у складі Молдови. Ось на цій території й утворилося сучасне Придністров'я. Про українство Придністров'я напередодні вилучення його зі складу УРСР свідчить, зокрема, перевага тут саме українських загальноосвітніх навчальних закладів. Так, з 496 масових шкіл у цьому регіоні в 1940 році налічувалось українських – 295, молдавських – 136, російських – 51, єврейських – 4 [15, с. 235].

Для епохи радянських часів почався процес етнічної, національно-культурної та мовної уніфікації українського народу в умовах його бездержавності. Під впливом панівного стану російської мови все більша частина українців Придністров'я стала використовувати її не тільки в офіційно-діловій сфері й освіті, але й у сімейному спілкуванні. Ці процеси національної нівеляції і, зрештою, асиміляції дали свої результати. З часом з'явилася етнічна пасивність, а може й фаталізм, які й змусили багатьох повірити в те, що їхньої нації як такої немає. Крім того, у післявоєнні роки (40-50-ті рр. XX ст.) у Придністров'я приїжджали спеціалісти з усього СРСР із метою «прискорення розвитку індустрії». У результаті цього процесу почалось явище русифікації. Українці були внесені до російськомовного населення і таким чином втратили свою національну школу. Із середини 60-х років усі школи з українською мовою навчання були переведені на російську. Остання українська школа на теренах Придністров'я була закрита в 1964 році. Упродовж усіх післявоєнних років у Придністров'ї не існувало жодної школи з українською мовою навчання, не видавалось ні однієї газети українською мовою, не існувало творчого колективу для українців, за винятком самодіяльних колективів, організованих в українських селах.

Таким чином, навчання українською мовою втратило свою значущість, унаслідок чого в радянський період першою мовою, яку опанували діти з українських сімей, була російська. Ось чому для більшості мешканців Придністров'я, українців за національністю, українська мова є другою.

Лише у пострадянський період російськомовні українці дістали право вивчати рідну мову в школі. З проголошенням незалежності держав у 90-х роках XX століття свою волю висловив і народ Придністров'я. У вересні 1990 року на II з'їзді депутатів усіх рівнів Придністров'я було оголошено про створення Придністровської Молдавської Республіки. У 1991 році Верховною Радою ПМР приймається Постанова «Про заходи для забезпечення розвитку української національної культури й освіти, задоволення соціальних потреб українського населення ПМР» [4], що була закріплена в 1992 році Законом «Про мови в Придністровській Молдавській Республіці» [10]. Зі створенням нової республіки почала розв'язуватися проблема відродження освіти українською мовою, яка була відмінена в 60-х роках. Починаючи з 1993 року, в Придністров'ї відкриваються загальноосвітні школи й класи з українською мовою навчання: Республіканський український теоретичний ліцей в м. Тирасполі, українська середня загальноосвітня школа та український дошкільний заклад у м. Рибниці, російсько-українські загальноосвітні школи в м. Кам'янці, селі Окниця Кам'янського району, українська гімназія в м. Бендери, українські класи в загальноосвітніх школах м. Дубоссари. Однак до таких шкіл (класів) почали приходити діти українців, які володіли не українською, а російською мовою. Процес відродження українства в Придністров'ї на початку XXI століття підтримувався Державною цільовою програмою «Розвиток освіти українською мовою в Придністровській Молдавській Республіці» [7].

На сьогодні у багатьох містах Придністров'я склалася особлива мовна ситуація, яка зводиться в основному до такого:

1. Наявність домінуючої ролі російської мови та тенденція до її широкого розповсюдження (цьому сприяють як засоби масової інформації, так і викладання російською мовою в усіх навчальних закладах).

2. Брак безпосереднього контакту українців із носіями української літературної мови.

3. Спілкування в сім'ях переважно двома мовами.

Нетипові для минулих часів варіанти формування мовлення дитини в умовах масових міграцій, високої територіальної й соціальної мобільності людей стали дедалі поширенішими.

У таких країнах, як Україна й Придністровська Молдавська Республіка, дослідники правомірно розрізняють українсько-російську чи частіше російсько-українську двомовність, пов'язану з уживанням мовцями паралельно з рідною (українською) російської мови [16, с. 131-132]. Слід зазначити, що існує також молдавсько-російська двомовність. Лише окрема частина населення послуговується трьома мовами, одна з яких є рідною. Отже, для означеної території характернішим є явище білінгвізму, ніж полілінгвізму.

Проблема білінгвізму не є новою й розглядається в дослідженнях українських і зарубіжних вчених, таких як: Р. Белл, Т. Бертагаєв, Л. Булахівський, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Л. Виготський, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, А. Росетті, Л. Щерба та ін.

Російська мова в Придністров'ї виконує функції мови міжнаціонального спілкування. У поліетнічних спільнотах є звичним перехід мовців з однієї мови на іншу (другу), здебільшого на престижнішу, «вищу», «культурнішу» тощо. Помітні обмеження функціонального використання української мови призвели до закріплення уявлення про нижчий її суспільний статус. В умовах масової двомовності (тримовності)

в Придністров'ї вона стала мовою «побутовою». Оскільки така «домашня» функція не вимагає пильного контролю за нормативністю, то володіння українською мовою, зокрема культурою мовлення, є недостатнім.

Білінгвізм відображає ситуацію, коли відразу дві мови визнані державою унаслідок юридично закріплених норм або законів на рівні офіційних і з рівноправним статусом для кожної з цих мов. Серед типових прикладів країн з офіційним білінгвізмом, крім Придністров'я, є Канада, Бельгія, Фінляндія, Казахстан та інші.

У зв'язку з проблемою дослідження важливим є аналіз явищ взаємодії української та російської мов, тобто російсько-український білінгвізм, а також уточнення сутності та змісту термінів «рідна мова», «перша (друга) мова», «етнічна мова».

У соціолінгвістичній літературі білінгвізм (двомовність) розглядається як специфічний стан суспільного життя, за якого спостерігається і є визнаним факт функціонування й співіснування двох мов у межах однієї держави. Джерелом білінгвізму, як правило, є етнічна неоднорідність самого суспільства, наприклад, існування в одній державі двох етносів, що користуються різними мовами. Оскільки в сучасному світі практично немає етнічно чистих держав, білінгвізм як явище набуло значного поширення.

У. Вайнрайх розглядає білінгвізм як «поперемінне використання двох мов [5, с. 22]». Є. Верещагін визначає його як «психічний механізм (знання, уміння, навички), що дає змогу людині погоджувати й виголошувати мовленнєві утворення, які послідовно належать двом мовним системам [6, с. 134]». Для Р. Белла «білінгвізм – міжмовне (на відміну від внутрішньомовного – стилістичного й діалектного) перемикання кодів лінгвістичними та психолінгвістичними механізмами [2, с. 187]».

Поняття «білінгвізм» ми розглядаємо як здатність індивіда чи мовної спільноти почергово використовувати дві мови (у випадку полілінгвізму – кілька мов) для забезпечення комунікативних потреб.

Білінгвізм виявляється в різних формах і відповідно поділяється на різні типи. Залежно від способу виникнення, білінгвізм може бути контактним і неконтактним. Під контактним розуміють білінгвізм, за якого існує безпосередній контакт між носіями різних мов (батьки розмовляють однією мовою, а в дитячому садку, школі – іншою); за способом засвоєння таку двомовність називають ще природною. Неконтактний білінгвізм, як зазначає Ю. Жлуктенко, є штучним – мова засвоюється шляхом навчання [9, с. 45]. Такий білінгвізм виникає за умови активної свідомої дії на формування необхідного вміння (наприклад, зі сторони вчителя). І в першому, і в другому випадках має місце навчання, яке відбувається із залученням зовнішньої корекції (помилки виправляються оточуючими людьми чи вчителями).

В. Аврорін розрізняє регіональний і національний білінгвізм. В основі регіональної двомовності лежить географічний принцип, відповідно до якого можна спостерігати співіснування двох чи більше мов на певній території. В основі національного білінгвізму лежить не територіальна, а етнічна ознака. Сутність цієї двомовності полягає у використанні двох або більше мов одним етносом, народом [1, с. 129].

За ступенем інтенсивності мовних контактів Т. Бертагасв вирізняє масову, суцільну, групову й індивідуальну двомовність [3]. Масовим вважається білінгвізм, за

якого все населення, що мешкає в державі / регіоні, володіє двома / кількома мовами й активно або пасивно використовує їх. Груповий білінгвізм виявляється в мікроколективах, сформованих за соціально-демографічними та професійними ознаками. Під індивідуальним білінгвізмом розуміють володіння двома й більше мовами та їхнє використання індивідом, членом певного соціуму. Індивідуальна українсько-російська та російсько-українська двомовність в Придністров'ї: а) переважно однібічна (у мовців із основною українською мовою); б) як природна (у носіїв української мови), так і штучна (внаслідок вивчення мови у школі) у носіїв російської мови.

Залежно від ступеня володіння мовами розрізняють активну й пасивну двомовність. Активна двомовність виявляється передусім у вмінні індивіда спілкуватися обома мовами, чітко розмежовувати мовні коди, ситуативно їх перемикаючи тощо. За пасивної двомовності індивіди розуміють другу мову, однак не використовують її в мовленні. Так само, як і за активної, за пасивної двомовності друга мова (член білінгвальної пари) не є іноземною.

Важливим є питання, який рівень володіння мовами визначає двомовність. Низка відомих дослідників (Мейє А., а слідом за ним Жлуктенко Ю., Грехем Р., Супрун А., Хауген Е. та ін.) визначили, що за двомовності не можна досягнути однакового рівня знань двох мов. А. Мартіне вважає, що «тільки окремі віртуози можуть користуватися двома або кількома мовами без того, щоб не відбувалося явище, яке ми називаємо взаємопроникненням [13, с. 525]».

За умов білінгвізму найвищою формою мовної компетенції вважається така, коли кожній уживаній мові відповідає свій тип мислення, але у більшості випадків це залишається недосяжним ідеалом. Про такий тип двомовності говорить Л. Щерба. Він визначає чистий і змішаний білінгвізм [17]. У першому випадку йдеться про повну ізолюваність однієї мови від іншої, а в другому – про несвідоме їх взаємопроникнення, у разі, якщо обидві системи помилково співвідносяться до дрібниць і мовці не відчують жодних труднощів під час переходу. За змішаного білінгвізму індивіди в процесі мовлення першою мовою можуть вільно використовувати елементи другої для виразності мовлення або внаслідок мовного дефіциту, або для того, щоб бути більш зрозумілими співрозмовникові, або ж за інерцією. У результаті виникає змішана мова. Р. Белл називає таку мову «інтермовою» [2, с. 169]. Залежно від стереотипів комунікативної поведінки білінгви у деяких сферах можуть використовувати мови за типом змішаного білінгвізму (в побутовій сфері), в інших – за типом чистого білінгвізму (у сфері офіційного спілкування). Як помітив Л. Щерба, успішному формуванню білінгвізму сприяють мовні здібності, в однакових умовах люди приходять до різного білінгвізму: одні до змішаного, інші – до чистого [17].

Проблему білінгвізму досліджував також А. Росетті, який називає змішаною таку мову, в якій «співіснують лексичні елементи двох мов, причому граматична структура однієї з них лише зрідка вміщує граматичні елементи іншої й належить, як правило, рідній мові [14, с. 112-113]». Виникає змішане мовлення завдяки тому, що пересічним білінгвам нелегко утримувати у свідомості окремо дві мовні системи. При цьому вибір мови спілкування не є предметом об'єктивації, тобто свідомість мовця спрямована на те, щоб висловити думку, а вже потім на спосіб її формулювання.

Як було вже зазначено, для нашого дослідження важливо розглянути сутність і зміст термінів «рідна мова», «перша (друга) мова», «етнічна мова». Поняття «рідна мова» посідає центральне місце в мовній свідомості будь-якого народу. Однак жодна наука, яка розглядає поняття «рідна мова» (етнографія, лінгвістика, психологія й відповідні їм суміжні дисципліни: етнолінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика), не пояснює цей феномен однозначно.

М. Шульга визначав, що «мова рідна – це та мова особи, якою вона може якнайповніше висловитися, точно й глибоко передати свої думки, всебічно проявити себе в слові [8, с. 96]». Перший аспект цього явища – аспект об'єктивного виявлення мови. Другий – суб'єктивно-ціннісний. Він відображає ставлення особи до мов, якими вона володіє, передає мовне самовизначення особистості. Рідну мову інколи ототожнюють із материнською мовою, першою мовою, етнічною мовою. Таке уявлення випливає з того, що поширеною моделлю мовного розвитку особи є засвоєння нею за допомогою матері мови свого народу, яка і стає для неї рідною. Ми дотримуємося думки, що рідна мова – це батьківська мова, яку людина засвоює з раннього дитинства без спеціального навчання, перебуваючи у відповідному мовному середовищі. У такому випадку вона є першою мовою.

Однак у Придністров'ї більшість українців хоч і вважають рідною мовою українську, але в повсякденному житті здебільшого користуються російською. Тому будемо вважати, що рідна мова українців Придністров'я – це мова українського етносу.

Таким чином, поняття «рідна мова» тісно пов'язане з поняттям «етнічна мова», хоча ці поняття не обов'язково збігаються. Так, як уже зазначалося вище, українець, який мешкає в Придністров'ї, розмовляє російською мовою, однак вважає рідною мовою українську й ідентифікує себе з українським етносом. Зазначимо, що поняття етносу (етнічної спільності) тлумачиться неоднозначно і надзвичайно широке: нація, етнічна група, етнографічна група. Усі вони відрізняються одне від одного, насамперед, кількісними ознаками. Етнічні групи, наприклад, гагаузи в Придністров'ї – це невелика група населення держави. Її можна назвати етнографічною групою, оскільки цей народ зберігає національну мову й культуру, одяг, житло, обряди тощо. За цих умов найважливішого значення набуває етнічна самосвідомість: поки вона зберігається, існує народ. Саме за цією ознакою визначається національний склад населення більшості країн. Так, за переписом населення 2004 року 28,8 % жителів Придністров'я визнають себе українцями (результати останнього перепису населення 2015 року ще не опубліковані) [12]. Найзначнішою проблемою мовної ситуації в Придністров'ї є те, що співвідношення української, молдавської та російської мов у науково-інформаційно-культурному просторі не відповідає реальному поділу населення за етнічною ознакою.

Усвідомлення й відчуття етнічної батьківщини може мати подвійний вияв: як належність до своєї «малої» батьківщини і як спорідненість із усім тим простором, що його обіймає етнос. Як визначає О. Нельга, «мова етнічна – це та мова, якою говорить певний етнос [8, с. 96]». Етнічною мовою українців Придністров'я є українська. З огляду на це, визначимо, що мова, яка засвоюється в ході спеціального навчання або в мовному середовищі у старшому віці, називається другою мовою.

Отже, вивчивши типологію білінгвізму, ми дійшли висновку, що для Придністров'я характерний природний і штучний, регіональний і національний, масовий, індивідуальний та змішаний типи (види) білінгвізму. Природний, оскільки носії різних мов безпосередньо контактують між собою, тому що так склалися обставини (батьки розмовляють російською, а в дитячому садку, школі – українською й навпаки). Штучний, тому що українська мова засвоюється у процесі навчання. Оскільки в Придністров'ї співіснують дві (в окремих випадках три) мови, то білінгвізм можна визначити як регіональний. Також він національний, масовий та індивідуальний, оскільки кожна нація, індивід, що мешкає в Придністров'ї, активно чи пасивно використовує не менше двох мов. Мовні системи взаємодіють одна з одною, тому білінгвізм є змішаним.

Уточнення сутності та змісту термінів «рідна мова», «перша (друга) мова», «етнічна мова» має важливе значення для визначення стратегії мовної освіти з урахуванням тих змін, які відбулися в соціомовній ситуації Придністров'я. Аналіз змісту терміну «*білінгвізм (двомовність)*», історія освіти українською мовою дає змогу глибше зрозуміти умови навчання української мови російськомовних учнів і студентів, і в подальшому визначити цілі, зміст, принципи й методи навчання української мови.

Таким чином, зазначимо, що хоч етнічною мовою українців Придністров'я є українська, в школі, в університеті діти-українці засвоюють її як другу, оскільки першою для них була російська.

На жаль, оглядаючись на сучасну мовну ситуацію можна констатувати, що потужність української мови почала зменшуватися. Сьогодні в Придністров'ї існує проблема кризи української ідентичності та культури, яка передусім спричинена змінами комунікативного поля. Не слід приховувати той факт, що у зв'язку з цілою низкою причин у Придністров'ї сформувався прошарок людей українського походження, які не тільки послуговуються російською мовою в усіх сферах суспільного життя, а й вважають російську мову рідною.

На сьогодні ці російськомовні українці Придністров'я становлять неоднорідну масу. Одні з них прихильно ставляться до української мови й психологічно готові повернутися в її лоно, хоча при цьому відчувають дискомфорт, оскільки не володіють вільно українською мовою. Інші збайдужіли до мовних проблем і не задумуються над цим питанням. Ще інші сприймають усе українське агресивно й мотивують це тим, що самі перебувають в іншому мовному полі, не відчуваючи ніяких потреб повертатися в українське.

Мовні проблеми є актуальними в будь-якому суспільстві. Особливо гостро вони відчуваються в поліетнічних утвореннях, де переплітаються з економічними, соціально-політичними, національними, релігійно-конфесійними інтересами націй, народностей, племен.

Здійснений аналіз змушує визнати необхідність мовної стратегії (і всієї культурної) політики в Придністров'ї, яка б сприяла толерантній взаємодії спільнот із різними ідентичностями. Сьогодні, як ніколи, потрібен той момент, коли українська мова набирала б свого утвердження не стільки офіційно, скільки в душах і серцях людей, постаючи унікальним засобом самовияву й самоідентифікації особистості. Необхідно спрямовувати зусилля на відродження й піднесення престижу української мови як мови титульної нації, утвердження української мови як офіційної в усіх сферах

суспільного життя на всій території Придністров'я. Не менш важливе значення має впровадження української мови в науково-культурно-інформаційний простір Придністров'я.

Література:

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики) / В. А. Аврорин. – Л.: Наука, 1975. – 274 с.
2. Белл Р. Т. Социолингвистика: цели, методы и проблемы. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
3. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 82–88.
4. Боднар В.Л. Роль, значення і проблеми відродження української культури в полікультурному просторі Придністров'я / В. Л. Боднар // Розвиток освіти українською мовою в Придністров'ї: зб. матер. міжн. наук.-практ. конф., 19 листопада 2010 р. – Рибниця, 2010. – С. 8–16.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 264 с.
6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. у-та, 1969. – 159 с.
7. Державна цільова програма «Розвиток освіти українською мовою в Придністровській Молдавській Республіці на період 2005 – 2009 років» // Гомін. – 2004. – №45 (653).
8. Етнічний довідник: поняття та терміни – К., 1997. – 141 с.
9. Жлуктенко Ю. О. Мовні контакти (Проблеми інтерлінгвістики) / Ю. А Жлуктенко. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1966. – 135 с.
10. Закон «Про мови в Придністровській Молдавській Республіці». – 1992 (СЗМР 92-3).
11. История Приднестровской Молдавской Республики / [научно-исследовательская лаборатория истории Приднестровья]. – Т. 1. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2001. – 506 с.
12. Итоги переписи населения Приднестровской Молдавской Республики. (Статистический сборник). – Том 3. – Тирасполь, 2006. – 301 с.
13. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 3. – М., 1963. – С. 366–566.
14. Росетти А. Смешанный язык и смешение языков // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6 «Языковые контакты». – С. 112–118.
15. Сергійчук В. І. Етнічні межі і державний кордон України. – К.: Українська видавнича спілка, 2000. – 430 с.
16. Украинско-русское двуязычие: социолингвистический аспект / Г. Д. Басова [отв. ред. Т. К. Черторижская] / АН УССР, Институт языковедения им. А. Потебни. – К.: Наукова думка, 1988. – 180 с.
17. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 313–318.

ПРО ПЕРСПЕКТИВИ ОНОВЛЕННЯ МОВНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ

Володимир Марковський

Статтю присвячено перспективам оновлення мовного законодавства України у зв'язку з можливістю рішення Конституційного Суду України про визнання неконституційним Закону України «Про засади державної мовної політики» від 03.07.2012.

Ключові слова: мовне законодавство, рішення Конституційного Суду України, Конституція, українська мова, державна мова.

The article is focused on the perspectives of renewal of language legislation in Ukraine in connection with the possibility of the decision of the Constitutional Court of Ukraine on the unconstitutionality of the Law of Ukraine "On the principles of state language policy" issued on 03.07.2012.

Keywords: language legislation, the decisions of the Constitutional Court of Ukraine, Ukrainian language, the state language.

У 2014 році в Конституційному Суді України було відкрито конституційне провадження за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо невідповідності Конституції України (неконституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики» [1] (далі – Закон про мовну політику). Розгляд цієї справи, відповідно до порядку денного пленарних засідань Конституційного Суду України, призначений на 17 листопада 2016 року.

Незважаючи на те, що відповідно до статті 57 Закону України «Про Конституційний Суд України» [2] максимальний термін провадження у справі становить 3 місяці, орган конституційної юрисдикції вирішив приступити до розгляду справи по суті лише через 2 роки після відкриття провадження. На нашу думку, затягування розгляду справи про неконституційність Закону про мовну політику не сталося б у разі функціонування в Україні інституту конституційної скарги. Вважаємо, що громадянське суспільство в Україні, володіючи таким правовим механізмом, як конституційна скарга, оперативно б звернулося до КСУ з приводу неконституційності Закону про мовну політику. Відповідно, це прискорило би процес реформування мовного законодавства і утвердило б впевненість громадян у верховенстві права в Україні.

Нагадаємо, що 23 лютого 2014 року Верховна Рада України ухвалила законопроект «Про визнання таким, що втратив чинність, Закону України «Про засади державної мовної політики»» [3]. Утім, закон був ветоований на той час в. о. Президента України Турчиновим О. В. ніби то з метою розробки нового законопроекту, а насправді через страх перед агресією Росії, яка почала інформаційну атаку з цього приводу, готуючись до справжньої війни з Україною. Однак, закон, конституційність якого була поставлена під сумнів у самому парламенті ще на початку

2014 року, надалі є чинним в Україні. До цього часу народними депутатами України не запропоновано жодного законопроекту замість чинного Закону про мовну політику.

Відтак пропонуємо розглянути перспективу застосування правових позицій КСУ з метою оновлення мовного законодавства. Тут варто зазначити, що положення статті 10 Конституції України про статус державної мови та мови національних меншин неодноразово були предметом розгляду КСУ в 1999, 2007, 2008 та 2011 роках. Отже, йдеться про пошук правової бази, на основі якої слід здійснювати регулювання мовних відносин в Україні з огляду на положення Основного Закону та ратифіковані Україною міжнародні правові акти.

Варто також відзначити, що такий досвід існує у правовій практиці України і застосовується в різних галузях законодавства. Концептуальне значення для нас має позиція, висловлена суддею КСУ В. Бринцевим у Віснику Конституційного Суду України про те, що рішення КСУ є чинником, що безпосередньо впливає на законодавчий процес і формування законодавчої бази держави [4, с. 24]. За його словами, доказом цього слугує випадок, коли законодавець, оперативно відреагувавши на Рішення КСУ від 16 листопада 2000 року № 13-рп/2000 (справа про право вільного вибору захисника), вніс зміни до статті 44 Кримінально-процесуального кодексу України 1960 року, фактично продублювавши формулювання, викладене у Рішенні КСУ [4, с. 28].

Подібної точки зору, висловленої в журналі «Право України» у номері, присвяченому проблемам реалізації нового Кримінального процесуального кодексу України, дотримується професор, член-кореспондент НАПрН України О. Капліна. Автор цієї публікації акцентує увагу вчених і практиків на необхідності врахування рішень КСУ та правових позицій, що в них містяться, під час прийняття нового кримінального процесуального законодавства, доцільності їх екстраполяції на чинне законодавство, а також можливості їх перегляду КСУ [5, с. 12].

До подібного висновку схиляється і автор цієї статті з огляду на офіційне тлумачення статті 10 Конституції України у Рішенні КСУ від 14 грудня 1999 року № 10-рп/99 у справі про застосування української мови (далі – Рішення КСУ від 14 грудня 1999 року № 10-рп/99) [6].

Ще однією причиною для розроблення нового мовного закону є те, що в українському політикумі наявне розуміння та усвідомлення необхідності підвищення статусу української як єдиної державної мови. У плані дій Кабінету Міністрів України у IV кварталі 2016 року передбачено розробку проекту Закону України «Про мовну політику в Україні» і подання його до Верховної Ради України [7].

На цьому ж наголошували доповідачі під час слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань європейської інтеграції на тему: «Українська мова в контексті європейської інтеграції: виклики і відповіді» [8]. Проаналізувавши тези доповідачів, можна зробити певні висновки. По-перше, очевидною є невідповідність реального статусу української мови задекларованому, тобто як мови, що має статус державної. По-друге, відповіддю на вказану ситуацію має бути розробка нового базового закону, з допомогою якого можна було би забезпечити статус української мови як державної у публічній сфері суспільних відносин в Україні. Щоправда питання статусу державної мови в Україні вже були предметом парламентських слухань у 2003 році, але реальних кроків із законодавчого закріплення цього статусу так і не було зроблено [9].

Відтак постає питання, на якій основі слід розробляти мовне законодавство в Україні. Ризикнемо стверджувати, що для цього існує як необхідна теоретична, так і нормативно-правова база. Слід зважити на те, що положення статті 10 Конституції України про статус державної мови та мови національних меншин неодноразово ставали предметом розгляду КСУ в 1999, 2007, 2008 та 2011 років. Здійснюючи розгляд цих справ, по суті, КСУ виробив доволі однозначну позицію, що стосується забезпечення державного статусу української мови. Саме тому сформульовані у рішеннях КСУ правові позиції мають бути враховані під час розроблення нових законопроектів у сфері мовних відносин, з огляду на правову природу його актів як особливого джерела права. І навпаки, їхнє ігнорування у правотворчому процесі може призвести до появи нових законів, що не враховуватимуть повною мірою цих актів КСУ. Як наслідок, такий закон може бути оскаржений в КСУ і визнаний неконституційним. Відтак спробуємо розглянути окремі правові позиції, сформульовані у рішеннях КСУ, що стосувалися проблематики статусу державної мови та мов нацменшин, і спробуємо віднайти в них ті, що можуть бути застосовані у законотворчому процесі.

Уперше КСУ здійснив офіційне тлумачення положень ст. 10 Конституції України і ухвалив рішення у справі щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України у 1999 році – Рішення КСУ від 14 грудня 1999 року № 10–рп/99 [6]. Слід зазначити, що саме у цьому рішенні КСУ здійснено найширше і найдетальніше роз'яснення поняття статусу державної мови. Зокрема, КСУ у 3-му пункті мотивувальної частини свого рішення роз'яснив та установив, що потрібно розуміти під поняття державної мови^{*}, його зв'язок із ширшим за змістом поняттям «конституційний лад».

Також КСУ однозначно визначив публічну сферу суспільних відносин, де застосування державної мови є обов'язковим^{**}, окресливши тим самим коло осіб, які зобов'язані застосовувати державну мову при виконанні ними службових обов'язків [6]. Відтак усі наступні рішення КСУ у 2007, 2008 і 2011 році приймалися з урахуванням правових позицій, що містилися у Рішення від 14 грудня 1999 року № 10–рп/99 з відповідними посиланнями. Вказане ще раз підкреслює значення та перспективу застосування правових позицій КСУ, висловлених у його Рішенні від 1999 року для розробки мовного законодавства в Україні.

^{*} Відповідно до правової позиції КСУ викладеної в абзаці *першому* п. 3-го мотивувальної частини Рішення № 10–рп/99 від 14 грудня 1999 року роз'яснено, що «Під державною (офіційною) мовою розуміється мова, якій державою надано правовий статус обов'язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя».

^{**} Відповідно до правової позиції КСУ, викладеної в абзаці *четвертому* п. 3-го мотивувальної частини Рішення № 10–рп/99 від 14 грудня 1999 року, роз'яснено, що «Публічними сферами, в яких застосовується державна мова, охоплюються насамперед сфери здійснення повноважень органами законодавчої, виконавчої та судової влади, іншими державними органами та органами місцевого самоврядування (мова роботи, актів, діловодства і документації, мова взаємовідносин цих органів тощо».

Особливо важливим для розробки нового мовного закону є роз'яснення КСУ про те, що поняття державної мови є складовою конституційного ладу держави нарівні з її територією, столицею чи державними символами. Саме тому, зазначене доктринальне положення мало б стати опорним і в розробці мовного законодавства України, на чому ми вже наголошували [10]. Таке роз'яснення здійснено КСУ з огляду на те, що поняття державної мови міститься у розділі I «Основні засади» Конституції України, який закріплює основи конституційного ладу в Україні. Висловимо припущення, що на цій конституційно-правовій основі мало б вирішуватися питання застосування державної мови в Україні. Слід зазначити, що вказана вище правова позиція КСУ слугувала нам аргументом у доказуванні неконституційності Закону про мовну політику [11].

Не менш перспективним у розробці мовного законодавства України можуть бути правові позиції, викладені у п. 3 мотивувальної частини Рішення від 14 грудня 1999 року № 10–рп/99, що стосується обов'язкового застосування державної мови у публічній сфері суспільних відносин службовими особами державних органів влади. Відповідно до правової позиції КСУ, викладеної в абзаці четвертому п. 3-го мотивувальної частини Рішення від 14 грудня 1999 року № 10–рп/99, роз'яснено, що «положення Конституції України зобов'язують застосовувати державну українську мову як мову офіційного спілкування посадових і службових осіб при виконанні ними службових обов'язків, в роботі і в діловодстві тощо органів державної влади, представницького та інших органів Автономної Республіки Крим, органів місцевого самоврядування, а також у навчальному процесі в державних і комунальних навчальних закладах України» [6].

І справді законодавець урахував правові позиції, що містяться у вказаному вище Рішенні КСУ, для розробки правової норми про обов'язкове застосування української мови службовими особами органів державної влади у своїй практичній діяльності. Йдеться про Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015, що набирає чинності з 01.05.2016. Відповідно до частини першої статті 8 цього Закону одним із основних обов'язків державного службовця, який передбачений у п. 5, – обов'язок використовувати державну мову під час виконання своїх посадових обов'язків, не допускати дискримінації державної мови і протидіяти можливим спробам її дискримінації [12]. Попри цілковиту обґрунтованість такої норми з точки зору статті 10 Конституції України можемо припустити, що її виконання може бути проігнорованим через відсутність правових норм, що прямо передбачали би якусь відповідальність за її недотримання.

На нашу думку, вартими імплементації до майбутнього закону про українську мову, який би забезпечив захист українського інформаційного простору від російськомовного контенту, є певні правові позиції, що викладені в Рішенні КСУ № 13-рп/2007 від 20 грудня 2007 року у справі про розповсюдження іноземних фільмів [13]. У резолютивній частині цього рішення однозначно вказано про те, що іноземні фільми не підлягають розповсюдженню та демонструванню в Україні, якщо вони не дубльовані або не озвучені чи не субтитровані державною мовою, а центральний орган виконавчої влади у галузі кінематографії не має права надавати суб'єктам кінематографії право на розповсюдження і демонстрування таких фільмів та видавати відповідне державне посвідчення. Обґрунтовуючи свою позицію, КСУ покликався на

ст. 6 Закону України «Про основи національної безпеки України» від 19.06.2003 р., де вказано, що «Забезпечення розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя визнано одним із пріоритетів національних інтересів» [14]. Зважаючи на цей факт існування таких взаємодоповнювальних положень, йдеться про обов'язкове дублювання, озвучення чи субтитрування іноземних фільмів державною мовою, і положень статті 6 Закону України, «Про основи національної безпеки України» могла би стати дієвим захистом українського інформаційного простору в інформаційній війні Росії проти України.

Не менш важливими у правовому регулюванні мовних відносин є рішення КСУ у 2008 [15] та 2011 [16] роках у справах про мову судочинства в Україні. Ризикнемо стверджувати, що правові позиції у вказаних рішеннях КСУ 2008 та 2011 років є такими, що не гармоніюють між собою. Детальний аналіз вказаних рішень КСУ та їхніх правових позицій буде здійснено в окремому науковому дослідженні. Можемо лише зазначити, що концептуальне значення для розробки мовного законодавства в Україні має правова позиція КСУ, висловлена у другому абзаці підпункту 6.1 пункту 6 мотивувальної частини Рішення КСУ від 22 квітня 2008 року № 8-рп/2008, де вказано, що здійснення адміністративного та цивільного судочинства українською мовою не обмежує права громадян, які не володіють або недостатньо володіють державною мовою, оскільки частина третя статті 10 Конституції України гарантує їм право користуватися у судовому процесі російською, іншими мовами національних меншин України [16]. На нашу думку, така правова позиція КСУ має принциповий характер у тому значенні, що у процесі розробки мовного законодавства необхідно враховувати якісну відмінність статусу і функцій української мови як державної від правового статусу мов національних меншин.

Отже, застосування судової практики КСУ, яка виявляється в його Рішеннях і правових позиціях, для розроблення (оновлення) українського мовного законодавства допоможе законодавцям уникнути правових норм, що не узгоджуються з Конституцією України.

Зрозуміло, що окрім рішень КСУ та правових позицій, що містяться в них, є ще окремі думки суддів КСУ, які теж варто було б урахувати, здійснюючи правотворчу діяльність у сфері мовних відносин. Є також низка законопроектів про мови в Україні, що не були прийняті ВРУ, але можуть містити (і ми переконані, що містять) обґрунтовані підходи для реального дієвого закріплення статусу української мови як державної. Існуючий досвід розроблення правових норм у сфері мовних відносин вимагає також переосмислення, і з огляду на необхідність захисту українського інформаційного простору в умовах війни буде предметом наших подальших наукових досліджень.

Слід також зазначити, що правові позиції, сформульовані у рішенні КСУ від 1999 року, найчастіше згадуються у мотивувальних частинах рішень судів загальної юрисдикції та слугують обґрунтуванням судових рішень у справах, що стосуються мовних прав громадян чи статусу державної мови. Відтак подальше вивчення судової практики та її узгодження з рішеннями КСУ та правовими позиціями, що в них містяться, зокрема у сфері мовних правовідносин, має стати об'єктом подальших наукових досліджень і дискусій.

Література:

1. Про засади державної мовної політики: Закон України від 03.07.2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>.
2. Про Конституційний Суд України: Закон України від 16 жовтня 1996 № 422/96-ВР. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/422/96-%D0%B2%D1%80>.
3. Проект Закону про визнання таким, що втратив чинність, Закону України «Про засади державної мовної політики». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rada.gov.ua/news/Novyny/Povidomlennya/88068.html>.
4. Бринцев В. Політико-правовий аналіз ролі Конституційного Суду України у законодавчому процесі / В. Д. Бринцев // Вісник Конституційного Суду України. – 2007. – № 1. – С. 23–30.
5. Капліна О. Чи є рішення Конституційного Суду України «правовим маяком» у бурхливому морі реформування кримінального судочинства? / О. В. Капліна // Право України. – 2013. – № 11. – С. 12–21.
6. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови) // Вісн. Конституц. Суду України. – 2000. – № 1. – С. 5–13.
7. План дій Кабінету Міністрів України на 2016 рік. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=248890553&cat_id=244274130.
8. Слухання в Комітеті Верховної Ради України з питань європейської інтеграції на тему: «Українська мова в контексті європейської інтеграції: виклики і відповіді». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rada.gov.ua/preview/anonsy_podij/125354.html або [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://miok.lviv.ua/?p=9595>.
9. Обережно – мова! Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 12 березня 2003 року / Відповідальний за випуск Т. М. Галюк. – Київ: Парламентське видавництво, 2003. – 133 с.
10. Марковський В. Я. Законодавство та судова практика Другої Речі Посполитої щодо статусу української мови у Східній Галичині в міжвоєнний період (1919–1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / В. Я. Марковський; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів: ЛьвДУВС, 2014. – 20 с.
11. Марковський В. Я., Демків Р. Я. Про невідповідність Конституції України Положень Закону України «Про засади державної мовної політики» / В. Я. Марковський, Р. Я. Демків // Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія юридична. – 2015. – № 1. – С. 91–106.

12. Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015 № 889-VIII. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/889-19/page>.
13. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 60 народних депутатів України про офіційне тлумачення положень частини другої статті 14 Закону України «Про кінематографію» (справа про розповсюдження іноземних фільми). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/v013p710-07>.
14. Про основи національної безпеки України: Закон України від 19 червня 2003 року № 964-IV. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/964-15>.
15. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 52 народних депутатів України та за конституційним поданням Верховної Ради Автономної Республіки Крим щодо відповідності Конституції України (конституційності) статті 15 Кодексу адміністративного судочинства України, статті 7 Цивільного процесуального кодексу України (справа про мову судочинства) // Вісн. Конституц. Суду України. – 2008. – № 4. – С. 10–17.
16. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 54 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) окремих положень Закону України «Про судоустрій і статус суддів», Кримінально-процесуального кодексу України, Господарського процесуального кодексу України, Цивільного процесуального кодексу України, Кодексу адміністративного судочинства України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v017p710-11/page>.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКИХ СУБОТНІХ ТА НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ ЗА КОРДОНОМ: ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ

Наталія Мартинишин

У статті йдеться про функціонування українських суботніх та недільних шкіл за кордоном. Увагу зосереджено на основних проблемах організації навчального процесу в цих закладах. Наголошено на потребі зміни чи оновлення навчально-методичного забезпечення з ціллю підвищення ефективності навчання та мотивації дітей до вивчення української мови. Обґрунтовано необхідність розробки нових навчальних матеріалів з української мови як іноземної (УМІ) та української мови як другої для дітей у співпраці фахівців в сфері УМІ з України та вчителів, що навчають української мови в школах за кордоном.

Ключові слова: українська мова як іноземна, викладання української мови, комунікативний аспект вивчення мови.

The article refers to the functioning of the Ukrainian Saturday and Sunday schools abroad. The focus is made on the basic problems of the educational process in these institutions. The author emphasized on the need to change or upgrade teaching of the purpose of improving the efficiency of training and motivating children to learn Ukrainian. The necessity of developing new training materials from Ukrainian as a foreign language (UFL) and Ukrainian as a second language for children in collaboration specialists from Ukraine in the sphere of UFL and the teachers who teach Ukrainian in the schools abroad.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, teaching Ukrainian language, communicative aspect of language learning.

В силу різних обставин відсоток українців за кордоном завжди збільшувався. Події останніх років значно вплинули на кількість бажаючих емігрувати з України. Число емігрантів й далі невпинно зростатиме. Отже, завжди актуальним буде питання функціонування українських суботніх та недільних шкіл за кордоном. Підтримка вже існуючих та створення нових шкіл – можливість для українських сімей не втратити рідну мову в чужомовному середовищі.

У більшості випадків відкриття українських суботніх чи недільних шкіл за кордоном, організація навчального процесу в цих закладах є ініціативою активних українських громад, яким доводиться вирішувати цілий ряд проблем.

Насамперед постане питання «місця», де відбуватимуться заняття. Якщо в громади є можливість довготривалої оренди належного приміщення, то силами тієї ж громади його можна зробити максимально комфортним для навчання, відповідно обладнати, щоб і в дітей, і в батьків було бажання проводити час у вихідні дні в українській школі. Гірше – якщо своїми кабінетами «один день на тиждень» зі школою ділиться певна організація, тоді про сприятливу для навчання атмосферу говорити складно.

Невідповідність приміщень, часто їхнє незручне розташування певною мірою впливає на рішення батьків – віддавати дитину в українську школу чи ні. Трапляється,

що й при дуже добрій організації навчального процесу в українській школі (включно з більш-менш зручною локалізацією школи) залучати дітей стає дедалі важче. Хоч буває й навпаки, що іноземці, які не мають жодного відношення до України, бажають, щоб і їхні діти навчалися в українській школі. Такі випадки непоодинокі, але слід зазначити, що іноземців більше цікавить українська культура і можливість до неї долучитися в процесі навчання, ніж власне вивчення української мови.

Зацікавленість українською мовою (як і загалом бажання опановувати будь-яку іноземну мову) напряду залежить від якості викладання, методичної доцільності, від мотивації учнів, а також значною мірою – від особи самого викладача.

Власне з викладачами чи вчителями, які можуть навчати дітей української мови в суботніх (недільних) школах ситуація непроста. Дуже часто з дітьми працюють люди без педагогічної освіти (про кваліфікацію філолога навіть і не йдеться), які просто володіють українською мовою на розмовному рівні. З одного боку – це майже подвиг – працювати у вихідні, будучи зайнятим на основному місці праці протягом тижня, готувати матеріали для заняття в українській школі. А з іншого боку – такого критерію, як просто володіння українською мовою для кандидата на посаду вчителя української мови, мало би бути недостатньо. Та в тих непростих умовах, в яких перебувають українці за кордоном, по-іншому поки що не може бути.

Обсяг роботи з підготовки до заняття української мови в суботній чи недільній школі вимагає значних затрат часу навіть від досвідчених педагогів. В один клас (групу) зазвичай потрапляють діти різних вікових категорій і далеко не з однаковим рівнем знання української мови. При цьому навчальні матеріали мають задовольняти всіх – бути зрозумілими і цікавими для наймолодших дітей і в той же час – актуальними і для старших учнів. Вчителеві потрібно наперед передбачити всі можливі труднощі в організації кожного конкретного заняття, включно зі ситуаціями, коли частини дітей немає або коли на заняття приходять діти, які не були на попередньому занятті чи кількох заняттях. Значно ускладнюють процес навчання часові проміжки між заняттями. Цілком зрозуміло, що за тиждень діти можуть чогось і не згадати, особливо, якщо в їхніх сім'ях не спілкуються українською мовою щодня. Через це навчальний процес проходить відносно повільно.

Та найбільшою проблемою українських суботніх (недільних) шкіл є невідповідність навчально-методичного забезпечення, яке є в школах, реальним потребам дітей, які відвідують ці школи. Вчителі, не маючи з чого обирати, (навчальних розробок з УМІ і з української мови як другої для дітей донедавна взагалі не було), працюють за підручниками, за якими навчаються діти у школах України. З використанням таких підручників у викладанні предметів українознавчого циклу («Я і Україна» і т. д.) ще можна погодитися. При правильному підході, за умови, що діти все розуміють (з погляду мови) – можна очікувати бажаного результату. Проте варто зазначити, що для багатьох українських підручників «характерна виразна ідеологічна спрямованість їхнього змісту та культурна автореферентність текстів – своєю закритістю вони виключають діалог між культурами» [2, с. 41]. Цього не можна не враховувати, навчаючи мови і передаючи знання про Україну дітям, які в повсякденному житті спілкуються іншою мовою, живуть в іншій країні. Абсолютизуючи та ідеологізуючи свою культуру, духовні цінності, автори українських підручників роблять їх практично непридатними для використання поза межами України.

Що стосується викладання предмету «Українська мова» в українських суботніх (недільних) школах за кордоном, то використання у навчальному процесі підручників, прийнятих для навчання дітей в Україні, взагалі є недоцільним. Цілком зрозуміло, що ці підручники не зорієнтовані на дітей, для яких українська мова не є рідною. Послугування цими матеріалами призводить до того, «що викладання мови як

іноземної ведеться здебільшого методично необґрунтовано, використовуються або прийоми викладання мови як рідної, або вивчення мови як предмета, а отже, не приділяється належної уваги розвитку комунікативних навичок, що, своєю чергою, погіршує якість викладання і засвоєння знань» [3, с. 51].

Саме на комунікативному аспекті вивчення мови слід наголошувати, формуючи програми з української мови для українських шкіл за кордоном. Потрібно докладати всіх зусиль, щоб, навчаючись, діти відчували прогрес, бачили практичне застосування вивченого в певних комунікативних ситуаціях, які трапляються в повсякденному житті, розуміли, що ці знання будуть їм потрібні, наприклад, для налагодження контактів і спілкування з родичами, які проживають в Україні і т. д. Слід чітко розуміти, що для тих, хто вивчає українську мову, вміння правильно поставити в певній ситуації запитання чи, навпаки, відповісти співрозмовникові українською мовою – вагоме досягнення, порівняно зі здатністю механічно виокремлювати, наприклад, підмет і присудок в українських реченнях і текстах. Отже, мовленнєва компетенція – передусім. А що стосується мовної компетенції, то про її формування варто говорити в контексті підготовки виключно фахівців-філологів [1, с. 20] вже не в школах, а у вищих навчальних закладах.

Суттєву підтримку українським школам за кордоном у вирішенні проблем, що стосуються навчально-методичного забезпечення з УМІ для дітей різних вікових категорій, мала б надавати Україна. Попри те, в Україні, на жаль, ще немає структури, яка б, співпрацюючи з фахівцями в галузі мови як іноземної, забезпечувала належний рівень викладання української мови як іноземної і в Україні, і за кордоном. Однак, попри відсутність сприятливих обставин, ряд позитивних зрушень в цьому напрямі вже є. Зокрема, нещодавно запрацював (в бета-режимі) створений у Міжнародному інституті освіти, культури та зв'язків з діаспорою Львівської політехніки (МІОК) освітній портал «Крок до України» – ресурс для дітей, студентів, вчителів – усіх, хто причетний до викладання чи вивчення української мови як іноземної. Окрім цього, МІОК розпочав співпрацю з декількома суботніми українськими школами з-за кордону, щоб в експериментальному процесі розробки (МІОК) та апробації (українські школи з-за кордону) навчальних матеріалів з української мови як іноземної та української мови як другої для дітей досягнути оптимальних результатів. І оскільки, як показує досвід, найкращими навчальними матеріалами є ті, що з'являються в результаті спільної роботи розробників і цільової аудиторії, для якої вони працюють, фахівцям з української мови як іноземної варто використовувати будь-які можливості для залучення українських шкіл з-за кордону до процесу створення якісного навчально-методичного забезпечення з УМІ. Безумовно, така співпраця повинна доповнюватися проведенням семінарів, конференцій, інших заходів, спрямованих на розширення кола зацікавлених УМІ.

Література:

1. Бруннер К. Викладання української мови як іноземної в Німеччині: Досвід, роздуми й ідеї після одного семестру в Берліні / Каті Бруннер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 20.
2. Маковська В. Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? / Віра Маковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 41.
3. Палінська О. М. Урок української: принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної / Олесь Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 51.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СИСТЕМІ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Лариса Мафтин, Володимир Ткач

У статті розкриваються теоретико-методологічні проблеми осмислення української мови у системі українознавства. Автор наголошує на вагомості дослідження й актуалізації усіх питань, що стосуються універсального характеру мови як етнокультурного, суспільно-історичного, психологічного, комунікативного феномена.

Ключові слова: мова, українознавство, центри українознавства, ідентичність, двомовність, зміст освіти, методологія.

The theoretical and methodological problems of understanding the Ukrainian language in the system of Ukrainian studies are discovered in the article. The author emphasizes on the importance of the research and mainstreaming of the issues relating to the universality of the language as ethno-cultural, socio-historical, psychological and communicative phenomenon.

Keywords: language, Ukrainian studies, Ukrainian centers, identity, bilingualism, educational content, methodology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська мова, її походження, розвиток та функціонування є одним із пріоритетних напрямків українознавчих досліджень. Загальновідомо, що рівень розвитку будь-якої науки значною мірою залежить від того, наскільки обґрунтовані її теоретичні засади, наскільки вони адекватні вимогам часу. Академік І. Дзюба з цього приводу зазначав: «Докорінні суспільні зміни останніх десятиріч позначилися на змісті, характері й методології всіх гуманітарних наук. Відчувається гостра потреба об'єктивного наукового аналізу людських взаємин у економічній, соціальній, культурній сферах... При цьому наші гуманітарні науки опиняються перед труднощами із застарілістю їхньої інституційної, інструментальної, методологічної бази» [2, с.5]. На думку дослідників (В. Баран, П. Кононенко, Л. Токар), нині спостерігаємо сплеск наукових пошуків у царині методології українознавства, посилення уваги науковців до найрізноманітніших аспектів проблеми національної ідентичності, національного світогляду, національного відродження, пошук відповідей на актуальні питання українознавчої науки, з'ясування специфіки української культури, мови, словесності [1, 3, 6]. Аналіз наукових розвідок останніх десятиліть з українознавчої проблематики засвідчує їхню відмінність у методологічних принципах, глибині аналізу досліджуваного матеріалу, обґрунтованості основних положень та висновків. З огляду на відмінні у поглядах щодо об'єкту дослідження наукові підходи до його осмислення, спільним для цих праць є їхній інтердисциплінарний характер, тягіння до інтеграції знань, пошук універсалізму та синкретизму. Українознавчі проблеми, як правило, багатопланові, тому задля об'єктивності, істинності й достовірності результатів наукового пошуку вимагають

використання напрацювань інших наук. Автори, творячи цілісний науковий текст, послуговуються допоміжним матеріалом суміжних наук, вдало поєднують історичні, філософські, етнопсихологічні аспекти.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні питання проблематики концентру «Україна – мова», відображені у дослідженнях С. Андрусів, С. Губерначука, Л. Масенко, В. Німчука, П. Мовчана, С.Наливайка, Ю. Шевельова та ін. Проблема походження, становлення і розвитку української мови у дискурсі українознавчої науки розглядається у працях М. Бойчука, С. Єрмоленко, П. Кононенка, Я. Радевича-Винницького та ін. Однак питання осмислення ключових проблем української мови в системі українознавства, українознавчої пізнавальної стратегії, українознавчої складової змісту освіти у контексті сучасних суспільних трансформацій залишається злободенним, потребує детальнішого аналізу. *Актуальність дослідження* зумовлена також тими обставинами, що нині привертають особливу увагу до національної, українознавчої проблематики, – це глобалізаційні процеси та їхні негативні наслідки: руйнування національних відмінностей, витіснення національних еліт наднаціональними економічними і політичними структурами, тенденція космополітизації духовного життя.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття проблем осмислення української мови в системі українознавства.

Виклад основного матеріалу. Концентр «Україна-мова» – один із ключових в українознавстві. Він передбачає вивчення феномену української мови та її ролі в суспільстві, покликаний з'ясувати походження і розвиток української мови, а також її роль у формуванні й пізнанні України та українства [5, с. 103]. Проблема трактування генези української мови належить до так званих «гострих» наукових проблем, зокрема у частині спотворення, фальшування історичних фактів нашими північними сусідами, а також тверджень окремих вчених про те, що «Украина издревле была двуязычна, двуязычие было русско-украинским; украинский язык – отросток от русского языкового ствола, который появился только в XIV веке после нашествия монголо-татар; никакого украинского языка нет и быть не может, украинский язык – это испорченный полонизмами русский язык» та ін. на кшталт «українська й російська мови сестри». Згідно з соціологічними опитуваннями, ще й сьогодні значний відсоток самих українців вважає, що українська мова сформувалася у XIV – XVI ст. внаслідок розпаду єдиної давньоруської народності, українці як етнос походять із спільної колиски «трьох братніх народів», а удержавлення української мови є «порушенням прав людини» й т. п.

Історичні факти, дослідження сучасних вчених [5, 6, 8] свідчать про те, що мовна ситуація в Україні здавна не була простою. Після прийняття християнства у Київській Русі виникла двомовність: у релігійних справах використовувалася старослов'янська (давньомакедонська з давньоболгарськими і моравськими елементами) мова, а у побутовому спілкуванні – руська (давньоукраїнська) мова. Виник розрив між мовою релігії і мовою світського життя, відчуження різномовних «верхів» і «низів» українського суспільства. Омелян Пріцак, всесвітньовідомий учений, свого часу зауважив, що 1036 рік, коли старослов'янську мову було прийнято як книжну, є «найтемнішою подією нашої історії», адже «той крок відсунув нас на цілі століття назад, бо ми відокремили себе від культурних надбань латинської та грецької

мов». У державному житті це спричинило кризу «відчуження церковної, а далі й світської еліти від свого народу. Кризу, як зрозуміло, на віки, а тому тотальну у своїх наслідках. Маса й інтелігенція та правляча верхівка стали жити різними орієнтаціями й інтересами. Мозок і серце стали дисгармонійними до свого органічного тіла» [6, с. 7]. Це і стало в подальшому предметом різного рівня дискусій щодо того, яка мова ближча до мови, зафіксованої у давніх писемних пам'ятках: українська чи російська (за низкою ознак, наприклад, якщо безпідставно озвучувати літери за російською вимовою, вимовляти *ч*, *щ* м'яко, а *ж*, *ш*, *ц* твердо, пом'якшувати приголосні перед *е*, давньоруські тексти можуть видатися на перший погляд ближчими до російської). Однак варто пам'ятати те, що українська мова «являє собою часову трансформацію руської (давньоукраїнської) розмовної мови» (Я. Радевич-Винницький). Російська ж мова генетично пов'язана зі старослов'янською, мертвою літературною мовою, вживаною на теренах Русі Київської, звідки й потрапила до Залісся (Московії), тобто за лісами стосовно Києва. Слушно видається й аргументація С. Ковалю та інших дослідників про те, що в основі російської мови – три блоки запозичень із мов тих народів, під чиїм державним чи духовним пануванням перебували росіяни протягом свого існування: український (русинський), татарський, західноєвропейський (англо-франко-німецький). Навіть побіжний аналіз двох мов, особливо ж у способах творення слів, спонукає до певних висновків. Російська мова у слов'янській своїй частині – дочірня, вторинна стосовно мови української, формувалася на запозиченій фонетико-лексичній основі: додавання літери *-я-*; взаємозаперечувальних часток «*є*», «*ні*», «*ле*»; перекручування запозичених з української мови слів; додавання у слова ускладнюючих вимову приголосних та ін. Порівняймо прикметники жіночого роду: українська – велика, весела, вірна, давня, далека, добра, молода, мила, мудра; російська – велика (я), давня (я), молода (я); небо синє, літо красне, сіно скошене (укр.) і рос.: небо сине (є), лето красно (є), сено скошенно (є); сонце (укр.) – со-л-н-це (рос.), серце – сер-д-це, празник – праз-д-ник й ін.; на питомі українські складові розкладається більшість російських слів: «розум-є-ні-є, удар-є-ні-є, наступ-ле-ні-є, буду-ще-є» тощо. Детальнішу інформацію про татаро-угорські й інші складові російської мови можна отримати з книг «Московство» П. Штепи, «Мага Віра» Л. Силенка, «Як гул століть, як шум віків-рідна мова» С. Губерначука та ін.

У контексті означеної проблеми доречно також згадати аргументацію С. Смаль-Стоцького (праці «Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських народів та їх взаємне споріднення», «Українська мова, її початки, розвиток та характеристичні її прикмети», «Питання про східнослов'янську прамову», «Східні слов'яни» й ін.). Вчений спростовує недолугі версії великоросійської основи Київської Русі, доводить хибність теорії «єдиного народу, вигойданого в одній колиці та праруської мови»: «Часто можна в руських часописах вчитати, буцім то Русини, Москалі, Білоруси «витворилися з одного слов'янського коліна», немов з одного пня троє паростків», ... нібито мови, котрі називаємо «руськими», а отже малоруська, білоруська і великоруська мова мають одну для себе лише спільну назву. Се неправда. Малоруська мова така сама застара, як мова чеська, польська і т. п.» [9, с. 58]. Оскільки кожна епоха, кожен історичний період залишає в мові свої відбитки, досліджуючи мову, можна встановити витоки, історичний шлях етносу, його життєвий досвід, контакти з іншими народами, особливості матеріальної й духовної культури тощо. Я.К.Радевич – Винницький зазначає, що мова – це «онтологічний атрибут нації. Її лексика є те, що

народ знає про світ, а граматики – те, як він про світ говорить». Тільки правда історії може змінити погляди, спростувати стереотипи. Тому «у нації не відібрати майбутнє, як, до речі, і минуле, якщо не знищити її мову. Бо мова є тим річищем, яким історія народу пливе з минулого в майбутнє. Коли річище зруйнувати, історія «розпливеться», а народ увіллється в чуже річище, стане частиною іншого народу» [8, с. 12].

Наука самопізнання українського народу, досліджуючи широке коло українознавчих проблем, не може в мовному аспекті обмежуватися лише питанням «український етнос – українська мова». Важливою частиною предметного дискурсу вказаного концентру є також питання функціонування та розвитку мови, культури української мови, двомовності, мовної політики. Наукові розвідки проблем етно- та націєтворення наголошують на тому, що проблеми розвитку нації, перш за все, відбиваються в проблемах розвитку мови (Е. Сміт, Б. Клінберг, Ю. Липа, В. Янів, В. Сімович, Ю. Шевельов, та ін.). З урахуванням сучасних тенденцій розвитку соціуму, особливого значення набуває і проблема двомовності. Наша держава взяла курс на євроінтеграцію, декларує демократичні цінності, дотримання правових норм, демонструє світові міжнаціональну толерантність тощо. Однак, європейська практика розбудови демократичного суспільства Україною у певних сферах, на жаль, не завжди береться до уваги. Світовий досвід показує, що мовно-культурний фактор є вирішальним у становленні національних держав, адже мова є найдієвішим консолідуючим чинником. Швейцарський політолог Урс Альтерматт говорить про те, що нині мова і культура в європейських національних державах становлять «ключові сфери» й мають «принципові розпізнавальні ознаки». Хоча державно-політичні кордони ніде жодною мірою не збігаються з культурно-мовними, зазначає він у праці «Етнонаціоналізм в Європі», – «практика більшості національних держав орієнтована на те, щоб створити гомогенну мовну культуру на спільній державній території. Як правило, національна держава визнає інобуття своїх громадян тільки в сенсі властивості окремих індивідів, якщо вони своєю особливою культурою не загрожують офіційній культурі держави. Більшість, що трактує себе як так звану «державотворчу націю» або як «титульту» націю, вимагає, щоб меншини використовували мову домінантної народності, принаймні публічно» [1, с. 125]. Вагому роль мови в утворенні національних держав підтверджує й факт переважання в Європі країн, об'єднаних однією загальнонаціональною мовою. З 47 європейських країн (якщо рахувати Росію, Закавказзя і Туреччину) своя національна мова є державною (або офіційною) у 41 країні, тобто у 85 % від загальної кількості (за даними публікацій у періодичній пресі). Отже, утвердження в нашій державі української мови як мови титульної нації у статусі державної цілком відповідає європейському принципів мовно-культурного будівництва. Однак, мовно-культурне відродження періоду незалежної України характеризується й певними негативними тенденціями: ще не вдалося здолати наслідки тривалої мовної асиміляції; ми не маємо твердої й послідовної позиції владної еліти в обстоюванні законних прав української мови, дотримання норм чинного законодавства: обов'язкового вживання української мови в органах управління, судочинстві, державних закладах освіти, науки, культури, в засобах масової інформації; патріотичні сили суспільства не зуміли розробити і впровадити дієву систему контролюючих засобів, а також програму протегування української мови і культури в недержавних сферах суспільного життя.

Мовленнєву некомпетентність і мовленнєву недолугість окремої частини українського соціуму зумовлюють соціально-економічні чинники, мовна й освітня політика держави, рівень національної свідомості громадян тощо. Постанови незалежної України, прийняття відповідних мовних законодавчих актів («Конституція України» (ст. 10), «Декларація прав національностей», закони «Про мови...», «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин», «Про освіту», «Про інформацію», «Про телебачення і радіомовлення», «Про видавничу справу», «Про рекламу», «Про друковані засоби масової інформації (преси) в Україні», «Про засади державної мовної політики» та ін.) спричинило до того, що певна частина суспільства, в основному російськомовна, вбачаючи в цих подіях «загрозу для своїх мовних, та й не тільки мовних привілеїв, почала в особі своїх громадсько-політичних організацій шалений контрнаступ на мовні права корінного українського народу. Зокрема, вони домагаються узаконення російської мови як державної мови України. На словах це іменується офіційною двомовністю» [8, с. 155]. Насправді ж, наголошує Я. Радевич-Винницький, ідеться зовсім не про те, аби кожен державний службовець, а також ті фахівці, що мають справу з людьми (лікарі, працівники довідково-інформаційних служб тощо), володіли двома мовами, як це має місце в країнах з державною двомовністю, а щоби мати право не знати української мови і її не використовувати. Офіційна ж двомовність означає обов'язок знати і вживати дві мови, а не можливість не користуватися однією із них. Отже, «за вимогою офіційної двомовності скривається старий імперський курс на російську одномовність, на закріплення «досягнень» зросійщених українців упродовж століть перебування України у складі Російської імперії» [8, с. 155].

Дані соціологічних опитувань в Україні останніх десятиліть засвідчують: у 2005 р. українську мову вважали рідною лише 64,3 % населення, російську 34,4 %, іншу – 1,5 %. Мовою спілкування дорослого населення в родинній сфері були: переважно українська – 41,8 %, переважно російська – 36,4 %, обидві мови (залежно від обставин) – 21,6 % (всеукраїнське опитування Інституту соціології НАН України). Річний тираж журналів та інших періодичних видань українською мовою у 2004 році склав 28 % від загальної кількості, тоді як ще в 1995 р. складав 70 % (для російськомовних видань ці цифри навпаки зростають з 18 % до 64 %). На книжковому ринку України переважають російськомовні видання. За даними Української асоціації книговидавців та книготорговців, більшість книжок, що їх реалізують в Україні, вийшли друком в Росії. Опитування, проведені протягом останніх двох років, засвідчили певні зміни та зрушення у свідомості громадян щодо статусу української мови, однак навіть в умовах російської військової агресії певна частина населення України (19 %) вважає, що російську мову потрібно зробити другою державною мовою України (див. матеріали прес-релізу «Ставлення до статусу російської мови в Україні» всеукраїнського опитування громадської думки, проведеного в лютому в 2015 р. Київським міжнародним інститутом соціології (KMIC), електронна адреса <http://kiis.com.ua>).

Лінгвісти, етнологи розрізняють двомовність індивідуальну, властиву мовній поведінці окремих індивідів, й двомовність у державному вимірі, загальнолюдському спілкуванні. Саме остання, на думку багатьох дослідників, є явищем надлишковим. Зокрема, польський вчений Єжи Велюньський вважає: «Немає двомовних народів, так як немає дитини, у якої було б дві біологічні матері. Раніше існування явища двомовності означало, що один народ асимілює інший. Існування цього явища у наш

час не може означати нічого іншого і, звичайно, нічого іншого не означає: мета залишається тією ж, засоби її досягнення інші, у цьому вся різниця...» [4, с. 25]. Отже, одним із наслідків явища двомовності є деформація національної свідомості особистості, роздвоєння внутрішнього світу мовця. Психологи наголошують, що у структурі внутрішнього, духовного світу особистості важливу роль відіграють певні коди (генетична й соціальна пам'ять). Саме мовний код (соціальна пам'ять) відповідає за цілісність психіки, гармонію духовного світу особистості. Для більшості мовців України, за даними досліджень В.Іванишина, Я.Радевича-Винницького та ін., характерною є певна мовна поведінка як у побутовій, так і у діловій сфері спілкування: так зване перемикання коду, тобто перехід з рідної мови на мову російськомовного співрозмовника, що свідчить про ослаблення мовного імунітету, комплекс меншовартості. Щодо збалансованості мовної ситуації, то вона, напевно, була б можлива за умов високого рівня володіння обома мовами, легкого й вільного переходу мовця з однієї мови на іншу, тобто наявності внутрішнього табу на змішування й поєднання різних мовних систем. Але це непросте завдання. На думку дослідників (Б. Гавранек, А. Мартіне, Е. Хауген), цілісне й автономне володіння двома мовами перевищує психічні можливості звичайної людини. Дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених підтверджують той факт, що змішування мовних кодів часто веде до напівмовності (неповний, недостатній рівень мовної компетенції в обох мовах), хаосу в мові; стирання меж між двома кодами, до того, що фактично зникає етнічна прив'язаність, втрачається здатність говорити рідною мовою. В українському мовному просторі – це суржик (засмічена мова, українсько-російська мовна мішанина). Певна частина українців, сприймаючи обидві мови (українську і російську) як одне комунікативне середовище, не знаючи жодної з них, губить спонтанність і радість мовлення, психологічний комфорт мовлення, що призводить до втрати престижу рідної мови. Успіх будівництва самостійної, успішної держави залежить від вирішення багатьох проблем, серед яких – вирішення проблеми двомовності. Цей процес, безперечно, потребує часу, але українській владній еліті у формуванні мовної політики держави потрібно не забувати про те, що «двомовність, двокультурність, двонаціональність – це породження залежного становища людей, відірваних від своєї землі або ж не господарів на своїй землі» [8, с. 168].

Однією із актуальних проблем сьогодення є проблема оновлення змісту шкільної освіти, адже нові виклики життя потребують належного осмислення цінностей минулого, реалій сучасного і перспектив майбутнього. Саме тому, на думку відомих громадських діячів, вчених, українознавча методологія повинна стати фундаментом і виховання, і навчання, особливо в початковій ланці освіти. Предмети базового компоненту мають бути наповнені українознавчим змістом, що дасть змогу забезпечити пріоритетність національних цінностей, допоможе ефективній реалізації стратегії національного виховання. Кожен навчальний предмет має певний вплив на розвиток особистості молодшого школяра, його переконань, світоглядних орієнтирів. Формування ж цілісної картини українського світу в його неповторності, красі й багатогранності можливе лише за умови наявності у змісті освіти українознавчої складової. Система знань про Україну тільки тоді буде повною і довершеною, коли в ній будуть враховані усі складові частини.

У пояснювальній записці до програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська мова. 1-4 класи» основною метою курсу визначено «формування

ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [7, с. 10]. Автори програми наголошують, що навчання української мови має бути спрямоване також і на формування соціокультурної компетентності, яка «охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання» [7, с. 10]. У змісті навчального матеріалу українознавчий компонент проблематики концентру «Україна – мова» акцентовано частково, зокрема, у соціокультурній змістовій лінії: 1 кл. – державні символи України (Прапор, Герб, Гімн, мова); 2 кл. – значення української мови як державної; 3 кл. – (у вимогах щодо змісту навчального матеріалу «Тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу» / «Історичне минуле доби Київської Русі» /, на нашу думку, доречно було б передбачити й матеріал, який звертає увагу на історію розвитку української мови); 4 кл. – характерні особливості державних символів України; українська мова як державний символ України [7, с. 30, 36, 51, 67].

Аналіз навчальних програм інших дисциплін для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою (1-4 кл.) засвідчує, що у змісті навчального матеріалу переважає комунікативно-прагматичний компонент концентру «Україна – мова», однак питання, що стосуються етнокультурного, державно-політичного, суспільно-історичного феномену української мови загалом не розглядаються (наприклад, походження української мови; етапи розвитку; назви: малоруська мова, руська мова, малорусское наречіє, давньоруська мова, старослов'янська мова; лінгвоцид, двомовність; місце у світовому мовному просторі тощо). Більшої уваги, на нашу думку, потребують і такі концепти, як «рідна мова», «українська мова в світі», «своєрідність української мови», «магія українського слова», «краса і багатство української мови» тощо, особливо у змісті таких навчальних програм, як «Літературне читання», «Я у світі», «Музичне мистецтво».

Зміст новітніх підручників, на нашу думку, також потребує удосконалення: переважна більшість з них далекі від українознавства, відірвані від реалій українського світу, життєвих ситуацій, у багатьох все ще використовуються блоки застарілої інформації, практично відсутня декларація національних пріоритетів. Ті ж посібники, які нібито й містять українознавчу складову, на жаль, переважно обмежуються її окремими елементами (усна народна творчість, етнографічні описи, спрощений підхід до трактування концептуальних проблем українознавства), що насправді не забезпечує у повній мірі ефективне функціонування системи українознавчих компетенцій. Вивчення мови, математики, природознавства та інших навчальних предметів, визначених програмою, передбачаючи засвоєння певних галузевих знань, формує, перш за все, людину освічену. У цьому процесі принцип інтегративності часто лише декларується або враховується частково, а без системи, синтезу знань «про Україну і світове українство» (П. Кононенко) не можливо сформувати відповідну світоглядну позицію особистості, виховати національно орієнтовану людину, справжнього патріота, громадянина України. Тож при створенні навчальних програм, підручників, посібників особливу увагу необхідно звертати на доступність трактування понятійного апарату українознавства, його термінологічної системи, висвітлення ключових проблем, дискусійних питань, замовчуваних тем,

сфальсифікованих фактів, на акцентування завдань для творчої, самостійної пошукової роботи, на підбір текстів, завдань, вправ, які допомагали б формувати в учнів патріотичне сприйняття українського світу у всіх його феноменальних аспектах, що репрезентують концентри українознавства.

Висновки. Мовна проблема є найскладнішою з усіх політичних проблем. Ці слова французького державного діяча, колишнього президента Франції Ж. Помпіду акцентують і сьогоднішню не тільки мовну, а й політичну ситуацію в Україні. Боротьба за Україну не тільки триває, вона загострилася. Боротьба за українську мову, український зміст освіти, утвердження єдиної Церкви, за українську людину, право бути самими собою. Розуміння своєї ідентичності, усвідомлення своїх витоків, власного родоводу, політичної спадкоємності, відродження історичної пам'яті має велике значення для сучасної України, оскільки впливає на ті процеси, які відбуваються у державі. Українознавство, формуючи україноцентричний світогляд, здатне змінити уявлення громадян про навколишній світ, державну владу, свою роль у державотворчих процесах і відповідальність за майбутнє України, змінити вектор розвитку країни.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі: феномен української мови, українська мова і національна ідентичність, українсько-російське та татаро-російське порівняльне мовознавство, українська мова і світова культура, українознавча складова змісту шкільної освіти (особливості вивчення ключової проблематики концентру «Україна-мова»), розвиток мови в українознавчому вимірі.

Література:

1. Альтерматт Урс. Етнонаціоналізм в Європе / Урс Альтерматт [Пер. с нем. С. В. Базарновой]. – Москва: Изд. центр РГГУ, 2000. – 366 с.
2. Дзюба І. Метод – це насамперед розуміння / І. Дзюба // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2003. – № 4. – С. 5-10.
3. Історія українознавства: навч. посіб. / за ред. П. П. Кононенка. – К.: Академвидав, 2011. – 512 с.
4. Карашук Г. Амбівалентність і білінгвізм українсько-польського пограниччя (на прикладі Волині) / Г. Карашук // Державність української мови і мовний досвід світу: Матеріали міжнародної конференції. – К., 2000. – С. 23-38.
5. Кононенко П. П. Україна-мова // Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів – К.: Міленіум, 2006. – С. 103-137.
6. Кононенко П. П., Кононенко Т. П. Феномен української мови. Генеза, проблеми, перспективи. Історична місія. – К.: Наук.- вид. центр «Наша культура і наука», 1999. – 100 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
8. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації / Ярослав Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 360 с.
9. Смаль-Стоцький С. В обороні правди / Степан Смаль-Стоцький // Зоря. – 1892. – Ч. 3. – С. 58.

ШЛЯХИ МОВНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Олена Медведєва

У статті розглядаються проблеми мовної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) з Криму, Луганської та Донецької областей у західних регіонах України. Визначено основні форми та методи викладання української мови (як другої та як іноземної) для ВПО відповідно до їхніх вікових особливостей, професійно-мовленнєвої компетенції, рівня соціокультурної інтеграції тощо. Проаналізовано специфіку викладання української мови на безкоштовних курсах для ВПО.

Ключові слова: мовна адаптація ВПО, українська мова як іноземна, українська мова як друга, професійно-мовленнєва компетенція, соціокультурна інтеграція.

The problems of language adaptation of internally displaced persons (IDPs) from Crimea, Luhansk and Donetsk regions into the Western Ukraine are reviewed in the article. The basic forms and methods of teaching Ukrainian (as a second and a foreign language) for IDPs in accordance with their age peculiarities, professional and communicative competence and the level of sociocultural integration are discovered. The specifics of teaching Ukrainian at the free-paying courses for IDPs are analyzed.

Keywords: language adaptation of IDPs, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian as a second language, professional and communicative competence, sociocultural integration.

Процес пристосування (як приклад ситуативної (мовної) адаптації) індивіда (у нашому випадку ВПО) до іншого соціуму, засвоєння ним норм суспільного життя, розвиток на цьому шляху самої особистості, що адаптується, і вплив її на середовище – це надзвичайно складні та багатопланові проблеми, вивчення яких є особливо актуальним для сучасного українського суспільства перехідного типу. У стабільних умовах розвитку соціуму засвоєння норм і цінностей здійснюється завдяки старшим поколінням, які надають молоді необхідні зразки адаптивної поведінки. Та сьогодні соціальний простір нашої держави раптово опинився в обставинах швидкоплинних змін, які вимагають від ВПО актуалізації всіх її адаптивних ресурсів.

Внаслідок російської агресії, окупації Криму та окремих районів Донецької та Луганської областей, понад 1,6 мільйона українських громадян були змушені залишити місця постійного проживання і переселитися в інші, безпечніші регіони України. Незважаючи на стан війни і складну соціально-економічну ситуацію в Україні, процеси переселення і облаштування в нових місцях проживання такої значної кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО) відбулися без суттєвих потрясінь. Водночас, актуальним залишається питання, наскільки вимушені переселенці змогли інтегруватися у нові для себе територіальні спільноти, враховуючи існуючі між жителями різних регіонів України соціокультурні відмінності, політичні орієнтації, а також – що особливо важливо, суспільно-політичний фактор переселення російськомовної частини ВПО в україномовне середовище.

У статті ми ставимо перед собою завдання проаналізувати рівень соціокультурної інтеграції ВПО у Львівській області та визначити шляхи мовної адаптації російськомовних переселенців в україномовному середовищі. Серед західного регіону України Львівська область була обрана нами для аналізу за кількісними показниками переміщених осіб зі Сходу та Криму, які є значно більшими, у порівнянні з Івано-Франківською, Тернопільською областями тощо.

За офіційними даними УВКБ ООН, у Львівській області станом на жовтень 2016 року перебуває майже 11 тис. внутрішньо переміщених осіб. Серед них – понад 7 тис. із Донбасу. Решта – кримчани, з яких близько 2 тис. кримських татар. Третина вимушених переселенців – неповнолітні діти. За результатами опитування Інституту регіональних досліджень, жінок вдвічі більше, ніж чоловіків. Майже всі респонденти – молодь і особи активного працездатного віку. Лише близько 3 % опитаних – віком понад 65 років. Переселенці мають непоганий освітній рівень, адже серед ВПО є особи з науковим ступенем та аспіранти (по 0,5 %), понад чверть — магістри і спеціалісти, п'ята частина навчається або вже закінчила бакалаврат. Професійно-технічну освіту має третина переселенців. Частка осіб із нижчою кваліфікацією становить трохи менше 20 %. Значну частку серед ВПО становлять особи віком 16–25 та понад 50 років [9].

З метою простеження рівня інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нове середовище (для аналізу взяті дані тільки по ВПО, які перебувають на території Західної України) в опитуванні Центру Разумкова (грудень 2015 р.) були поставлені питання, які стосувалися не тільки мовної адаптації, а загального процесу інтеграції переселенців у нові спільноти. Дані опитування засвідчили:

- більшість переселенців (за власними оцінками чи за оцінками їх рідних) інтегрувалися до нових для себе спільнот. Водночас, залишається і досить велика частка (18%) тих, кому це поки не вдалося;
- значна частина ВПО (71 %) була нормально сприйнята в нових місцях проживання, однак кожен четвертий зазнавав утисків у зв'язку з обставинами свого переїзду;
- 62 % переселенців не побачили суттєвої відмінності між власними звичаями та традиціями і, відповідно, звичаями та традиціями нових для себе місць проживання. Однак майже третина їх помітили (і у більшості випадків тут відіграє фактор зміни мовного середовища і потреби адаптуватися до нього);
- 19 % переселенців не готові змінювати власні звичаї і традиції, щоб адаптуватися до нового середовища, навіть якщо вони сильно відрізняються від домінуючих у новому оточенні.

Цікавим є аспект мовних особливостей переселенців у Львівській області. Сучасний психологічний антрополог Т. Шварц відзначає: «Культура, у тому числі й мова, є первинною людською адаптацією. Вона складається із здобутків досвіду, що був організований, вивчений та реплікований людською популяцією, з проінтерпретованих визначень та ознак, що передаються від минулого, від сучасного покоління або створених власне індивідом. Процес адаптації розглядається на двох рівнях: по-перше, вивчається спосіб адаптування культурної системи до зовнішнього оточення, по-друге, досліджується спосіб адаптування інституцій культури між собою

[2, с. 324–325]». Можна припустити, що маргіналізація статусу частини ВПО зумовлена поширенням категоризації «свій–чужий» і за ознакою мови, а не тільки за ознакою нового соціального статусу «переселенця».

Соціально-психологічна адаптація ВПО в україномовному середовищі в умовах стрімких соціальних змін у суспільстві призводить до кризи особистісно-рольової ідентичності. Подолання кризи здійснюється шляхом соціально-психологічної адаптації на груповому та особистісному рівнях. На груповому рівні виокремлюються чинники вибору різних стратегій адаптації в умовах кризи ідентичності, а саме настанови на формування позитивної соціальної ідентичності, яка була б адекватною соціокультурним та економіко-політичним змінам соціуму, та на збереження власної культурної своєрідності (більше стосується ВПО з Криму). На особистісному рівні вплив нових умов стосується вибору альтернатив і стратегій, що визначають адаптацію ціннісно-смыслові структури особистості: потреба в самоактуалізації, психологічний комфорт, задоволеність професійним вибором і діяльністю, емоційна стійкість, локалізація особистісного контролю тощо [1, с. 35].

ВПО, втративши звичний панівний статус, змушені шукати ресурси для подолання кризи ідентичності шляхом пристосування до нових обставин (береться до уваги не тільки зміна мовного середовища). Початковий адаптаційний період відзначався деякими особливостями, серед яких можна виділити квазіеміграцію, тобто стан фрустрованості і почуття себе чужинцем серед собі подібних (береться ознака «громадянин України, який патріотично налаштований»), психологічну роздвоєність, очікування реставрації минулого стану комфорту та визначеності. Відтак ідеться про вибір між станом психологічної відкинутості та почуттям єдності за політичними чи ідеологічними переконаннями, з одного боку, та білінгвізмом з подальшим соціально-психологічним універсалізмом, з іншого. Соціальні зміни загострюють протиріччя у свідомості кожного окремого суб'єкта. Це пов'язано насамперед з пошуком суб'єктом стратегій і механізмів співвіднесення сучасного і минулого, інтегрування впливів актуальної культури та власного інтегрування в складний динамічний соціальний простір [6, с. 24].

Соціально-психологічні підходи до визначення сутнісних характеристик адаптації значно різняться. Її здебільшого трактують як просте пристосування до нової професії, нового середовища і соціальних ролей; або розглядають як процес взаємовпливу та взаємозмін як суб'єкта, так і середовища; або як процес, у якому індивід спрямовує свої зусилля не на створення нових форм діяльності, а на відповідність своєї особистості усталеним формам соціальної практики і спілкування [5, с. 84].

Уляна Садова, провідний фахівець у галузі економіки, зазначає, що мовна адаптація не може гальмувати процес соціально-психологічної адаптації ВПО: «У Львівській області частка переселенців, які володіють державною мовою, вища, ніж в інших регіонах. Це обумовлено родинними та міграційними чинниками минулого, а також ідеологічними переконаннями проукраїнськи налаштованих переселенців. Тож мовний аспект не мав би стати перешкодою для адаптації. Тим паче львівський філіал «Крим SOS» проводить курси української, кримськотатарської та англійської мов для ВПО [8]». З таким твердженням можна погодитися частково, якщо достеменно не дослідити реальну картину. Дійсно, внаслідок ідеологічних деформацій у мовній

політиці попередніх періодів в Україні справді сформувалася неоднозначна мовна ситуація. За роки незалежності становище української мови у Львівській області зміцнилося, однак у Криму й у східних регіонах України – істотно погіршилося. За даними останнього перепису 2001 р., вільно володіли українською на Львівщині 99% мешканців, на Луганщині – 75 %, на Донеччині – 72 %, в АР Крим – 37 %. Російською мовою у цих регіонах вільно володіли, відповідно: 21 %, 91 %, 93 %, 95 %. Опитування засвідчило, що серед переселенців російською спілкуються – 94 %, серед них вільно спілкуються українською – 77 %, тобто відсотковий показник білінгвізму серед ВПО становить приблизно 77 %. Але не можна спростовувати й того факту, що серед ВПО з Криму (тільки у Львові їх зареєстровано 2531 станом на 2015 рік) вільно володіють українською мовою – 10,2 %, російською – 76,5 %, кримськотатарською – 11,3 %.

За цими показниками можна зробити висновок, що процес мовної адаптації для ВПО з Криму в україномовному середовищі є найбільш складним, адже він не відбувається окремо від соціально-психологічної адаптації переселенців у західних регіонах України. До того ж, соціально-психологічна адаптація є невід’ємною частиною інтеграції у нове середовище й переселенців зі Сходу, і саме вона домінує над мовною адаптацією у загальному процесі інтеграції ВПО, внаслідок чого низький (або недостатній) рівень володіння українською мовою залишається тим бар’єром, який перешкоджає особам працездатного віку бути конкурентоспроможними на ринку праці.

За даними Міністерства соціальної політики України та Львівського обласного центру зайнятості, третина ВПО страждає через відсутність хоч якогось місця праці, а ще третина – від неможливості працевлаштування за фахом. На ринку праці найбільш запитуваними є спеціалісти, які мають робітничі професії (тобто такі професії, де рівень володіння українською мовою не є основною вимогою при працевлаштуванні): водії, газозварники, електрики, монтажники, слюсарі, підсобні робітники, прибиральники, охоронці, кухарі тощо. Але проблема полягає в тому, що серед внутрішньо переміщених осіб більшість працювала на посадах службовців – бухгалтери, менеджери, економісти, керівні працівники різних рівнів, тому значна кількість переселенців не має належного професійного та кваліфікаційного рівня для задоволення заявлених вакансій. Тому, навіть якщо ВПО будуть працевлаштовуватися не за своєю спеціальністю, а за умовою «відсутності попереднього досвіду роботи чи спеціальної кваліфікації» на такі відкриті вакансії спеціальностей, як продавці, касири, кондуктори громадського транспорту, оператори зв’язку тощо, то без належного знання української мови хоча б на розмовно-побутовому рівні, і ця можливість отримати роботу буде відсутньою.

Для часткового вирішення цієї проблеми майже в усіх обласних центрах України, де зосереджений найбільший відсоток ВПО, були створені Безкоштовні курси вивчення української мови для переселенців. Львівська область також не є виключенням (більше 2-х років діють окремі групи таких курсів у Львові). Під час першого року існування Безкоштовних курсів простежувалася невелика кількість охочих переселенців підвищувати свій рівень володіння українською мовою. Мотиваційним фактором стати активним слухачем Безкоштовних курсів української мови для ВПО було інтегрування у більш сприятливі умови для соціально-психологічної адаптації. Переселенці, маючи різний рівень володіння українською

мовою, використовували можливість відвідування таких курсів з метою побути у середовищі серед «своїх» (тобто серед таких, хто є близькими за соціокультурною, морально-психологічною, мовною ознакою тощо). Зараз же простежується значне зростання кількісного показника серед відвідувачів Безкоштовних курсів української мови у Львові (ми не беремо до уваги ті групи, які створені для школярів з метою їхньої підготовки до складання ЗНО). Це різке зростання слухачів пояснюється тим, що впродовж року соціально-психологічна адаптація змістилася на другий план (адже поступово розв'язалися проблеми із винайманням житла, працевлаштуванням, соціальними виплатами, тобто ті проблеми, які знаходилися в пріоритетній площині, на відміну від вирішення питання мовного бар'єра у спілкуванні та питання підвищення рівня самореалізації у всіх сферах життєдіяльності).

Серед основних факторів сприяння швидкій мовній адаптації ВПО до україномовного середовища можна виділити такі:

- «маскувальний», тобто такий фактор, який змушує індивіда підвищувати свою комунікативну компетенцію з метою не вирізнитися у соціумі за мовною ознакою (це стосується навіть тих ВПО, які володіють українською літературною мовою на належному рівні, але мають комунікативний бар'єр у спілкуванні з мешканцями, які послуговуються західноукраїнськими діалектами);
- професійно-мотиваційний, тобто такий, який змушує індивіда вдосконалювати рівень володіння українською мовою відповідно до його професійної сфери діяльності для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці;
- ціннісно-мотиваційний – розглядається як той, що дозволяє людині, яка мала чи набула внаслідок революційних змін у суспільстві певних моральних цінностей (почуття патріотизму, глибокої поваги до національних символів, державної мови тощо), але не мала можливості вивчити українську мову чи спілкуватися нею у середовищі попереднього перебування, заповнити цю прогалину шляхом здобуття знань, які мають допомогти їй оволодіти мовленнєво-комунікативними компетенціями.

Під час розробки методики навчання ВПО української мови (як рідної, як другої (близькоспорідненої) і як іноземної мови (переважно для переселенців з Криму, які володіють суто кримськотатарською мовою)) слід велику увагу звертати на ціль навчання, тобто на той фактор, який змушує людину до вивчення української мови на певному рівні. Важливо також враховувати вікові особливості ВПО, які хочуть вивчати українську мову (за даними Безкоштовних курсів української мови, вікова категорія коливається від 14 до 70 років). Неодмінно варто враховувати професійне спрямування навчально-методичного матеріалу (особливо для тих ВПО, які хочуть набути професійно-комунікативної компетентності). Необхідно враховувати і чинник спорідненості української та російської мов, і психологічні та психолінгвістичні особливості, характерні для засвоєння української мови, як другої. Зважаючи на це, методика будується на основі врахування знань, умінь і навичок, здобутих ВПО під час вивчення першої мови, і залежно від цього викладач обирає методи і прийоми, спрямовані на активізацію чи корекцію мовленнєвих умінь та навичок, або на

засвоєння нових знань та формування відповідних умінь. Усе це вносить певну специфіку в методику навчання ВПО українській мові.

Визначаючи методи й прийоми, слід брати до уваги також чинник мовного оточення: українську літературну мову ВПО можуть чути по радіо й телебаченню, на вулиці, роботі тощо, але не слід випускати того факту, що у побутовій сфері ВПО можуть почути вживання української мови з домішкою певних місцевих діалектизмів, про значення яких вони можуть навіть і не здогадуватися, тому постає потреба для ВПО ознайомитися з місцевою «гварою» для підвищення рівня комунікативної здатності у такому мовному середовищі.

Близькоспорідненість української та російської мов, наявність мовного середовища спричинює рецептивне володіння мовою. І в цьому докорінна відмінність процесу засвоєння української мови від іноземної.

Як уже зазначалося, методика має брати до уваги й основні цілі навчання. На сучасному етапі вони полягають у формуванні мовленнєвої (комунікативної), мовної й соціокультурної компетенції ВПО, тому вона має рекомендувати такі методи і прийоми, завдяки яким можна було б досягти поставленої мети.

У методиці навчання української мови (як другої) потрібно враховувати чинник співвідношення систем двох мов – рідної та української. Ця проблема – одна з основних у методиці навчання української мови (як другої). Вона охоплює низку інших, зокрема раціональної побудови курсу української мови для ВПО з різних регіонів, врахування спільного і відмінного у змісті навчального матеріалу першої й української мов, проблеми транспозиції й інтерференції, пов'язані з психологічними й психолінгвістичними особливостями засвоєння української мови (як другої) [7, с. 107].

Треба зважати й на той факт, що більшість ВПО не володіє усним українським мовленням, тоді як на початковому етапі навчання рідної мови вони на достатньому практичному рівні володіють ним. Очевидно, саме цим пояснюється, що основна увага на заняттях рідної мови приділяється писемному мовленню і навчальний процес у школі розпочинається з опанування грамоти, а засвоєння української мови (як другої) – з формування вмінь усного мовлення.

Так, урахування знань та вмінь з першої мови, наприклад з читання і письма, у процесі навчання української мови (як другої) спонукає до пошуків більш раціональних прийомів і способів навчання ВПО, які були б економнішими щодо затрати часу.

Ефективність навчального процесу залежить не тільки від мотиваційних факторів, які змушують ВПО якомога швидше адаптуватися до україномовного середовища, а і від рівня розвитку педагогічної науки, досконалості методики викладання предмета, а також від уміння викладача орієнтуватися в методах і прийомах навчання і добирати з багатьох найефективніші з урахуванням вікових особливостей ВПО, їхньої професійно-мовленнєвої компетенції, рівня соціокультурної інтеграції тощо.

Література:

1. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in contact. – Oxford, 1982. – P. 5–44.

2. Schwartz T. Anthropology and Psychology // New direction in Psychological Anthropology. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 324–325.
3. Мнацаканян И. А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: Дисс... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 242 с.
4. Солдатова Г. У. Шайгерова Л. А., Шлягина Е. И. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов // Социол. журн. – 1995. – № 3. – С. 144–150.
5. Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: Дисс... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 186 с.
6. Татарко А. Н. Взаимосвязь этнической идентичности и психологических стратегий межкультурного взаимодействия: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2004. – 36 с.
7. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О.Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.
8. Загакайло О. Переселенці на Львівщині: хочемо жити [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/socium/pereselenci-na-lvivschini-hochemo-zhiti-_htm (Дата звернення: 14.10.2016).
9. Попередній аналіз та оцінка потреб ВПО. УВВКБ ООН [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://unhcr.org.ua/en/2011-08-26-06-58-56/news-archive/2-uncategorised/1293-vnutrishno-peremishcheni-osobi> (Дата звернення: 14.10.2016).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Мицько

Статтю присвячено аналізу та систематизації поглядів методистів на особливості застосування інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності у курсі вивчення української мови як іноземної. Описано типи вправ, які використовують для набуття та вдосконалення вмінь і навичок мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: інтегрування видів мовленнєвої діяльності, читання, аудіювання, говоріння, письмо.

The article is devoted to the analysis and systematization of the methodists' views on application features of integrated education types of speech activity in the course of Ukrainian as a foreign language. The types of exercises that are used for the acquisition and improvement of skills of speech activity are described.

Keywords: integration types of speaking, reading, listening, speaking and writing.

Інтегроване навчання неодноразово ставало предметом дослідження науковців. Інтеграцією називають поєднання навчальних предметів та курсів. У Великому тлумачному словнику української мови інтеграцію тлумачать як «доцільне об'єднання та координацію дій різних частин цілісної системи» [2, с. 401]. У навчальній практиці застосовують прийом інтеграції для вивчення різних предметів (наприклад, поєднання української мови із англійською мовою, української мови із російською мовою, української мови із зарубіжною літературою, української мови із історією України, української мови із етикою) та для вивчення різних розділів однієї навчальної дисципліни (наприклад, поєднання синтаксису та пунктуації у курсі сучасної української літературної мови, поєднання читання та письма під час навчання грамоти, яке було обґрунтовано ще у працях К. Ушинського [9, с. 121–134]; поєднання навчання видів мовленнєвої діяльності у курсі «Українська мова як іноземна»). Такий навчальний підхід має свої переваги та недоліки. Основні переваги інтегрованого навчання такі:

- комплексне вивчення взаємопов'язаних навчальних предметів та курсів;
- формування вмінь зіставляти та узагальнювати;
- можливість охопити більше навчального матеріалу;
- зменшення втомлюваності;
- інтеграція дозволяє студентам легше знаходити аргументи для формування висновків.

До недоліків інтегрованого навчання можна зарахувати:

- періодичне застосування такого виду роботи;
- неможливість повної інтеграції предметів та курсів;
- викладач повинен витрачати більше часу на підготовку до заняття.

Інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності – навчання, метою якого є одночасне формування вмінь і навичок з різних видів мовленнєвої діяльності. Це

вагома частина вивчення української мови як іноземної, яку також часто у методичній літературі називають «взаємопов'язаним навчанням видів мовленнєвої діяльності». Як зазначає А. Котковець: «Важливим аспектом для розгляду є інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності, що дедалі частіше застосовується на заняттях. Під впливом популярного комунікативного підходу, що полягає у моделюванні ситуацій реального життя та навчанню саме тих вмінь, які необхідні для спілкування, методисти та педагоги почали активно залучати метод взаємопов'язаного навчання говоріння, письма, читання та аудіювання. Завдяки цьому методу студенти привчаються одночасно сприймати іншомовний матеріал, розуміти його та реагувати відповідним чином. Інтегрований розвиток вмінь студентів з чотирьох видів мовленнєвої діяльності має логічне обґрунтування, оскільки у реальному процесі спілкування читання, говоріння, аудіювання та письмо перебувають у тісному взаємозв'язку» [5]. І справді, у процесі реальної комунікації рідко трапляються певні види мовленнєвої діяльності у чистому вигляді. Ізольоване вивчення одного виду мовленнєвої діяльності може стати причиною того, що студенти будуть мати сформоване вміння говорити, однак їм буде важко сприймати мовлення інших або, «розуміючи зміст прочитаних або почутих фраз, не зможуть сформулювати власні висловлювання» [6], а метою інтегрованого уроку є застосування цих вмінь із врахуванням комунікативної ситуації та із залученням вмінь із інших видів мовленнєвої діяльності.

У посібнику за редакцією В. Григор'євої [3, с. 45] у визначенні взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності наведено такі характеристики цього процесу:

- 1) одночасність;
- 2) розвиток мовленнєвих вмінь у одному послідовно-часовому спів-відношенні;
- 3) навчання на спільному мовному матеріалі;
- 4) спеціальна серія вправ;

Одночасність передбачає опанування всіма видами мовленнєвої діяльності вже із першого заняття. Це означає, що розвиток вмінь і навичок з одного виду мовленнєвої діяльності сприяє розвитку вмінь та навичок іншого виду мовленнєвої діяльності (наприклад, розвиток вмінь читання – передумова для розвитку письмового мовлення). У такому випадку всі види мовленнєвої діяльності є і засобом, і об'єктом навчання. *Розвиток мовленнєвих вмінь в одному послідовно-часовому співвідношенні* передбачає обов'язкове дотримання розробленого заздалегідь плану заняття. При цьому черговість вивчення видів мовленнєвої діяльності не є константою для цілого курсу, а залежить від мети і завдань навчання. *Навчання на спільному мовному матеріалі*. Цей матеріал, на думку науковців під керівництвом В. Григор'євої, повинен відповідати таким вимогам: 1. Навчальний матеріал повинен бути закріплений програмою (програма – це основа навчального процесу, у якій регламентовано зміст навчальної дисципліни, відповідно до рівня знань студента та етапу навчання); 2. Бути активним (слугувати базою для розвитку продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності); 3. Бути основою для розвитку усної та письмової форм комунікації; 4. Відповідати певним критеріям відбору; 5. Повинен бути регламентованим та організованим викладачем (викладач відповідно до навчальної програми дисципліни організовує опанування студентом видів мовленнєвої діяльності). Вправи для розвитку мовленнєвої діяльності поділяють на *комплексні* (вправи, для виконання яких потрібно залучити зорові та слухові рецептори), *некомплексні* (залучення або зорових, або слухових рецепторів, залежно від виду мовленнєвої діяльності. Наприклад, для читання потрібно залучити зорові рецептори,

для аудіювання – слухові), комбіновані (передбачають поєднання вправ усної та письмової форми виконання) та некомбіновані вправи (усні чи письмові вправи). До *цілей* інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності належить:

- 1) практична;
- 2) освітня;
- 3) розвивальна;
- 4) виховна.

Практична мета полягає у тому, що студент повинен оволодівати вміннями спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності. Завдяки освітній цілі у студента формують знання, уміння, навички з певних навчальних дисциплін. *Розвивальна* – «сприяє розвитку вміння аналізувати одержану інформацію, порівнювати факти з різних галузей знань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами» [7]. Суть *виховної* мети полягає у багатоаспектному опануванні навчальною дисципліною та формуванні толерантного ставлення до явищ, реалій чужої культури, презентованої мовою, яку вивчають.

На заняттях із української мови як іноземної можливе використання інтеграції рецептивних видів мовленнєвої діяльності (поєднання читання із аудіюванням) та продуктивних (поєднання говоріння з письмом). К. Якубаєва [10], досліджуючи питання поєднання рецептивних видів мовленнєвої діяльності, називає спільні для аудіювання та читання вміння щодо опрацювання мовного повідомлення, а саме:

- 1) передбачати тему і зміст мовного повідомлення на основі ситуативно-контекстуальної інформації;
- 2) розуміти тему мовного повідомлення;
- 3) членувати мовне повідомлення на смислові шматки;
- 4) розуміти загальний логічний план викладу, тобто встановлювати логічні відносини між смисловими шматками повідомлення;
- 5) розуміти загальний зміст і деталі повідомлення;
- 6) розуміти емоційно-оцінні відносини і емоційний настрій повідомлення в цілому;
- 7) проникати в підтекст повідомлення;
- 8) інтерпретувати його зміст;
- 9) розуміти основний зміст повідомлення, незважаючи на наявність незнайомих мовних одиниць і незрозумілих місць;
- 10) відокремлювати нову інформацію від відомої;
- 11) визначати загальний зміст, головну думку і задум автора повідомлення; робити висновки на основі прослуханого або прочитаного повідомлення;
- 12) давати оцінку прослуханому або прочитаному повідомленням.

Польські методисти обґрунтовують поєднання видів мовленнєвої діяльності із врахуванням їх психологічної та фізіологічної природи. Вони рекомендують поєднувати аудіювання з говорінням, а читання з письмом [1, с. 140]. «Аудіювання здійснюється завдяки функціонуванню мовленнєвого слуху (оперативного механізму), внутрішнього промовляння, мисленнєво-мнемічної діяльності з декодування мовленнєвих сигналів, імовірного прогнозування на стадії смислової переробки мовленнєвих сигналів, імовірного прогнозування на стадії смислової переробки мовленнєвих сигналів. Говоріння виникає таким чином: зовнішній мовленнєвий твір є результатом граматико-семантично оформленого (оперативний механізм) внутрішнього мовленнєвого конспекту майбутнього висловлювання, який

вибудовується внаслідок складної мисленнєво-мнемічної діяльності з перекодування розумових образів у мовленнєву форму» [4, с. 5].

Слушною є думка М. Пилипчук [8] про те, що для кращої продуктивності навчального процесу доцільно розпочинати кожне заняття із завдань для розвитку одного із рецептивних та одного з продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Дослідниця розглядає поєднання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності та наголошує на тому, що недостатньо використовувати тексти для читання лише з метою перекладу. Перед прочитанням тексту варто подавати для опрацювання вправи для передчитання, які допомагають зосередити увагу, висловити припущення студентів щодо змісту тексту за назвою заголовка чи зображенням на ілюстрації. Також можна ознайомити студентів із вказівками, у яких роз'яснено, як краще працювати з текстом, на що слід звернути увагу. Після прочитання тексту студентам варто запропонувати виконати низку вправ на розуміння тексту. Після цього студенти повинні виконати вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок студентів, і виконати завдання в групах і парах. «Розвиток говоріння як продуктивного виду мовленнєвої діяльності можна здійснювати як у комплексі з іншими видами мовленнєвої діяльності, так і окремо. Метою виконання окремо мовленнєвих завдань може бути систематизація знань, набутих у ході вивчення певного тематичного блоку дисципліни, або ж узагальнення та систематизація усього вивченого матеріалу з дисципліни» [8].

С. Лонгвіна відзначає існування тісного зв'язку між всіма видами мовленнєвої діяльності та наголошує на відмінності кінцевих продуктів. Дослідниця зазначає: «Для говоріння і письма це різні за своїм лінгвістичним оформленням висловлювання, а для аудіювання – розумінням повідомлення» [6, с. 7].

Для інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності структуру заняття можна будувати у різній послідовності, ми ж пропонуємо працювати у такому порядку: підготовча робота зі студентами – завдання для аудіювання – завдання для говоріння та письма – завдання для читання – завдання для говоріння та письма. Підготовча робота стимулює студента до використання вже сформованих навичок у кожному з видів мовленнєвої діяльності. Підготовча робота – це поєднання читання, аудіювання, письма та говоріння. Повідомлення теми заняття, коротка розповідь, про що йтиметься – аудіювання. Бесіда про те, чи відомо студентам щось про тему заняття – говоріння та слухання. Прочитання нового лексичного матеріалу з подальшим його запам'ятовуванням – читання. Записування обов'язкової для вивчення лексики – письмо.

Вправи для аудіювання доцільно будувати за схемою: завдання перед прослуховуванням тексту – прослуховування тексту – завдання після прослуховування. Перед прослуховуванням тексту доцільно запропонувати до виконання такі типи вправ:

1. Прочитати пояснення до невідомих слів та словосполучень;
2. З'ясувати значення слів самостійно, використовуючи словник;
3. Запам'ятати значення фразеологізмів та словосполучень;
4. Пояснити різницю між спільнокореновими словами;
5. Утворити якомога більше спільнокоренових слів.

Завдання, які потрібно виконати після прослуховування тексту дають змогу викладачеві оцінити рівень розуміння студентом тексту. Для цього можна скласти такі завдання:

1. Самостійно дати відповідь на запитання;

2. Вибрати правильний варіант відповіді на запитання;
3. Прочитати уривок. Розкрити дужки, вибираючи те слово, яке відповідає прослуханому тексту;
4. Погодитись чи заперечити думку;
5. Доповнити речення;
6. Підготувати есе про прослухану інформацію.

Завдання для говоріння повинні відображати думку мовця стосовно почутого. Для розвитку цього виду мовленнєвої діяльності можна використовувати такі вправи:

1. Скласти інтерв'ю;
2. Скласти діалог на запропоновану тему;
3. Прокоментувати ситуацію з тексту.

Передтекстові вправи для читання повинні підготувати студента-іноземця до сприйняття нової інформації та повторити уже набуті знання. Для цього можна запропонувати завдання такого типу:

1. Встановити відповідність між словами та їхнім значенням;
2. Запам'ятати значення слів та виразів із тексту;
3. З'ясувати значення наведених слів за допомогою словника;
4. На місці пропусків поставте слова з довідки у правильній формі;
5. Визначити, яке з поданих слів є головним у тематичному ряді слів.

Притекстові вправи повинні вказувати на те, на що потрібно буде звернути увагу під час прочитання тексту, наприклад:

1. Зверніть увагу на правопис виділених слів;
2. Зверніть увагу на правопис числівників у тексті;
3. Зверніть увагу на наголошування виділених слів;
4. Під час прочитання тексту подумати над певним питанням.

За допомогою післятекстових вправ перевіряють і те, як студент-іноземець зрозумів прочитане, і те, як засвоїв лексичний та граматичний матеріал. Можна пропонувати такі вправи на розуміння прочитаного тексту, які точно відповідають прочитаному. Можна запропонувати такі лексичні та граматичні вправи:

1. Підкреслити нові слова у вказаних реченнях;
2. Дати відповідь на запитання;
3. Пояснити певний вислів;
4. Прочитати вголос виділені слова;
5. Віднайти у тексті синоніми до слів;
6. Дібрати з тексту антоніми до наведених слів;
7. Відшукати у тексті певні лексико-семантичні групи (назви посуду, шкільного приладдя, галузей науки);
8. Вставити пропущені літери;
9. Підкреслити дієслова, вжиті у майбутньому часі;
10. Назвати, з яких слів утворено складні слова;
11. Дібрати спільнокореневі слова;
12. Перефразувати речення;
13. Від поданих іменників утворити прикметники;
14. Дібрати спільнокореневі слова.

Письмове мовлення повинне відображати рівень усвідомлення прочитаного та ставлення студента до нього. Для перевірки цього можна запропонувати такі вправи:

1. Скласти план / анотацію до прочитаного тексту;
2. Написати стислий переказ прочитаного;

3. Описати своє ставлення до прочитаного;
4. Скласти есе на запропоновану тему.

Отже, інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності – це процес опанування мовленнєвими вміннями та навичками комплексно вже із першого заняття. Для нього характерні одночасність, розвиток мовленнєвих вмінь у одному послідовно-часовому співвідношенні, навчання на спільному мовному матеріалі та спеціальна серія вправ. До цілей такого виду навчальної діяльності належать практична, освітня, розвивальна, виховна. Інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності здійснюють із врахуванням дидактичних та методичних принципів. Існують різні погляди методистів на те, яким саме чином потрібно поєднувати види мовленнєвої діяльності один з одним. Хтось із дослідників вважає за доцільне поєднувати види мовленнєвої діяльності відповідно до поділу на рецептивні та продуктивні, хтось вважає, що потрібно починати урок із одного рецептивного та одного продуктивного виду мовленнєвої діяльності, а хтось – із врахуванням фізіологічної природи.

Література:

1. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.– Kraków: UNIVERSITAS, 2005.– 329 s.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1728 с.
3. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. Григорьева, И. Зимняя, В. Мерзлякова. – Москва: Русский язык, 1985. – 116 с.
4. Жинкин Н. Механизм речи / Н. Жинкин. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958 – 378 с.
5. Котковець А. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ. – [Електронний ресурс] / А. Котковець. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1240>
6. Логвіна С. Синергія видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі. – [Електронний ресурс] / С. Логвіна. – Режим доступу : http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2013_5_17.pdf
7. Мулик К. Сутність процесу інтегрованого навчання соціальної педагогіки засобами англійської мови / К. Мулик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2013. – Вип. 6. – С. 137–141.
8. Пилипчук М. Роль і технологія поєднання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в розвитку перекладацької компетенції студентів [Електронний ресурс] / М. Пилипчук, О. Ковтун. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/10552/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%A1%D0%91%D0%A3%202014.pdf>.
9. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: в 2-х томах / К. Ушинський. – Київ : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 489 с.
10. Якубаева К. К вопросу о взаимосвязанном обучении рецептивным видам речевой деятельности. – [Електронний ресурс] / К. Якубаева. – Режим доступу : <http://pps.kaznu.kz/2/Main/FileShow2/14465/133/3/0/2013//>.

**СТРУКТУРА Й ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА
«ПРОГУЛЯНКИ ПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГУ»
(ДЛЯ ТИХ, ХТО ВИВЧАЄ УКРАЇНСЬКУ МОВУ ЯК ІНОЗЕМНУ)**

Вікторія Мущинська

Стаття присвячена проблемі навчання української мови як іноземної студентів кафедри слов'янської філології Філологічного факультету Санкт-Петербурзького державного університету. Представлені основні аспекти викладання української мови, мовні та мовленнєві компетенції, які набувають студенти в результаті навчання. Розглянуто зміст і структуру навчально-методичного посібника «Прогулянки по Санкт-Петербургу».

Ключові слова: Санкт-Петербурзький університет, кафедра слов'янської філології, українська мова як іноземна, навчальний посібник.

This article is devoted to the problem of teaching Ukrainian as a foreign language to the students of the Department of Slavic Philology of the Philological faculty of St. Petersburg state University. The main aspects of the teaching of the Ukrainian language, language competence, which students acquire as a result of training are presented. The content and structure of the textbook "Walks around St. Petersburg" is considered.

Key words: Saint-Petersburg University, the Department of Slavic Philology, Ukrainian as a foreign language, textbook "Walks around St. Petersburg".

З 1993 р. у Санкт-Петербурзькому державному університеті на кафедрі слов'янської філології філологічного факультету починається відродження україністики [1, с. 154-161].

Цілі і завдання вивчення української мови полягають в освоєнні фонетичного, граматичного, лексичного і фразеологічного матеріалу на рівні достатньому для вільного володіння українською мовою.

Результатом навчання є набуття компетенцій, необхідних для читання, вільної розмови українською мовою, писемного та усного перекладу з української мови на російську і з російської на українську, проведення наукового дослідження сучасної української мови, формування базових компетенцій, необхідних для подальшої спеціалізації.

Українська мова викладається за такими аспектами: фонетика, граматики (морфологія і синтаксис), розмовний аспект, аналітичне читання, переклад.

У зв'язку з модульною структурою курсу для кожного з аспектів передбачені свої цілі і завдання.

Фонетика розповідає про звуковий склад української мови, правила вимови звуків і їхньої мовленнєвої реалізації. Графіка і орфографія знайомить з основними принципами та правилами правопису. Граматика (морфологія) дає уявлення про українську мову як східнослов'янську; створює основу для подальшого успішного оволодіння українською мовою. Граматика (синтаксис) розкриває закономірності

формування простого і складного речення в українській мові й активізує мовленнєві навички вживання складних синтаксичних конструкцій. Для розмовного аспекту на початковому етапі передбачені такі задачі: домогтися активного володіння а) певним обсягом лексичного матеріалу за пропонованими розмовними темами у формі монологу та діалогу, б) формулами мовленнєвого етикету у вигляді окремих лексичних одиниць, стійких сполучень і спеціальних конструкцій. На наступних етапах – розширити і закріпити розмовні навички української мови на різному тематичному матеріалі. Для аспекту домашнє читання важливо ознайомити з правилами читання та перекладу російською мовою незнайомого українського тексту. Навчити переказувати прочитаний текст, дотримуючись відповідних правил, навчити правильно будувати усний монолог українською мовою, вести розмову, використовуючи широкий спектр всіх засобів мови – граматичних, лексичних, синтаксичних, стилістичних. Аналітичне читання дає можливість освоїти на рівні мови морфологічні і синтаксичні правила, що вивчаються в курсі граматики (на матеріалі творів як класичної української літератури, так і сучасної художньої літератури). Крім того, закріплюються навички читання, перекладу й переказу тексту, розширюється лексичний запас студента, прищеплюються навички аналізу словотворчих процесів в українській мові і лінгвостилістичного аналізу тексту. Аспект переклад необхідний для того, щоб навчити студентів вільно перекладати тексти різної складності і різноманітної тематики з українською мови на російську і з російською на українську, а також, на IV курсі з української на німецьку і з німецької на українську.

У результаті освоєння курсу студент повинен:

- освоїти норми сучасної української літературної вимови, знати і вміти пояснювати відмінності у фонетичних системах української та російської мов;
- дотримуватися правил вимови української мови, володіти лексичним, фразеологічним та іншим мовним матеріалом і правильно використовувати його в діалогічній і монологічній мовах та різних комунікативних ситуаціях;
- знати основи граматики української мови, лінгвістичну термінологію, вміти застосовувати отримані знання при лінгвістичному аналізі тексту, орієнтуватися в науковій літературі з цієї проблематики;
- вміти розпізнавати форму слова, робити повний граматичний розбір словоформи в контексті, наводити повну парадигму слова; пояснювати вибір контекстуально зумовленої форми слова; робити трансформації запропонованого уривку тексту; визначати тип зв'язку слів у реченні; робити синтаксичний розбір речення;
- мати чітке уявлення про специфічні українські характеристики простого речення і типи складних речень в українській мові, володіти основними прийомами аналізу структури й семантики складних синтаксичних одиниць, вміти формувати прості і складні речення в писемній та усній мові;
- уміти правильно розмовляти українською мовою на різні теми; читати, аналізувати і обговорювати українською мовою твори української літератури;
- уміти перекладати з української мови на російську і з російської на українську тексти різних жанрів, тем і рівнів складності, як на письмі, так і усно;

- уміти перекладати з української мови на німецьку та з німецької на українську тексти на побутові теми.

Для забезпечення навчального процесу на кафедрі слов'янської філології підготовано кілька навчально-методичних посібників. Студентам III або IV курсів, які вивчають українську мову, пропонується навчально-методичний посібник «Прогулянки по Санкт-Петербургу» [2, с. 64].

Зміст посібника, його структура має за мету формування у студентів навичок міжкультурної комунікації, а також розвиток загальної, комунікативної й професійної компетенцій.

Навчальний посібник орієнтований на вивчення лексики та розвиток навичок з теми «Архітектура та історичні пам'ятки Санкт-Петербурга».

У зв'язку з цим, навчальний посібник сприятиме формуванню у студентів загальнонавчальних умінь, що вдосконалюють пізнавальну й комунікативну діяльність.

Навчальний посібник «Прогулянки по Санкт-Петербургу» складається з єдиного тексту «Експерсія по місту», в якому виділено заголовками 27 невеликих за обсягом фрагментів (логічно завершені частини експерсії). Кожний фрагмент пов'язаний з конкретним пам'ятним місцем, що містить найважливіші відомості з історії, архітектури, мистецтва та географічного положення Санкт-Петербурга. Так, наприклад, в тексті «Петропавлівський собор» коротко розповідається історія створення собору, його зовнішній вигляд, інтер'єри та внутрішнє оздоблення.

До кожного фрагмента додаються завдання. У першій частині завдань виділяються лексико-граматичні вирази, що містять особливості Петербурзької топоніміки та історичні терміни, призначені для запам'ятовування і самостійної розповіді на цю тему. У другій частині зібрані запитання до тексту, які сприятимуть його переказу. У третій частині запропоновано невеликі тексти для перекладу українською мовою. У кінці посібника дається список використаної літератури та електронні ресурси. Даний посібник не претендує на повноту історичних, архітектурних і культурних відомостей про Санкт-Петербург. Він є тією основою, яку можна нескінченно розширювати і поповнювати, і може слугувати нашим випускникам доброю базою в їхній подальшій роботі.

Як приклад розглянемо одне заняття.

Петропавлівська фортеця

Південне узбережжя Фінської затоки й річка Нева віддавна були однією з територій, населених східними слов'янами. На початку XVII ст. сюди прийшли шведи, та майже сто років ці землі були під шведським володінням. Росія втратила доступ до Балтійського моря, що заважало подальшому розвитку держави. У 1700 р. російський цар Петро I розпочав війну проти Швеції, так звану Північну війну. Мета цієї війни – отримання Росією виходу до Балтійського моря. Після завоювання шведської фортеці Нотебург, що охороняла гирло Неви з Ладозького озера, а через рік шведської фортеці Ніеншанц, яка теж розташована в гирлі Неви, ця територія знов приєдналася до Російської імперії. Таким чином виконано план царя Петра I отримати доступ до Балтійського моря та мати морський шлях до Європи.

Петропавлівську фортецю було засновано 16 травня 1703 р. на Заячому острові в гирлі річки Неви. День заснування фортеці вважається днем заснування міста. Своєю формою фортеця повторювала витягнуті шестикутні обриси острова. По кутах звели кам'яні bastiони. Їх висота доходить до 12 метрів, а ширина – до 20 метрів.

Фортеця збудована за проектом архітектора Д. Трезіні (1670-1734). За будівництвом стежили соратники Петра I і тому bastiони фортеці носять їхні імена – Меншиков, Головкін, Зотов, Трубецькой, Нарішкін. Є ще один bastiон. Він називається Государевий, тому що за його будівництвом наглядав сам Петро I. На кожному з bastiонів було встановлено близько півсотні гармат.

Згідно фортифікаційної науки того часу bastiони з'єднали між собою куртинами (стінами). На випадок облоги фортеці ворогом були приготовані підземні ходи (сортії або сапи) і замасковані проходи в стінах (потерни).

Для захисту від нападу з моря відбудували два рavelіни трикутної форми. Іоаннівський отримав своє ім'я на честь старшого брата, а Олексіївський – на честь батька Петра I. З суші додатковим захистом мав слугувати кронверк – земляний вал у формі корони.

Петропавлівську фортецю було призначено для охорони території від шведів. Вона повинна була стати опорним пунктом Росії на Балтиці. Однак фортеця незабаром втратила своє військове значення і почала виконувати функцію політичної в'язниці. Першим тутешнім в'язнем був син імператора Петра – царевич Олексій, потім тут були ув'язнені російські письменники: Горький, Достоевський, Радищев. Останніми ув'язненими у Петропавлівській фортеці були члени Тимчасового уряду 1917 р., яких тут у 1918 р. стратили. Від двадцятих років XX ст. у Петропавлівській фортеці знаходиться музей.

Завдання до тексту

1. Запам'ятайте.

територія була під шведським володінням
завоювання шведської фортеці
отримати доступ до Балтійського моря
за проектом архітектора
охорона території від шведів
повинна була стати опорним пунктом Росії на Балтиці

2. Дайте відповідь на запитання.

1. Коли було засновано Петропавлівську фортецю?
2. Який день вважається днем заснування Санкт-Петербурга?
3. Які події передували заснуванню Петропавлівської фортеці?
4. Яку форму має фортеця?
5. Які рavelіни були побудовані для захисту від нападу з моря?
6. Яку функцію мала виконувати фортеця?
7. На що перетворилася фортеця та хто там був ув'язнений?
8. Що знаходиться у фортеці зараз?

3. Перекладіть українською мовою.

Каждый день ровно в 12.00. с Нарышкина бастиона Петропавловской крепости производится пушечный выстрел. Многие считают, что полуденный выстрел учредил

Петр I. На самом деле впервые такой проект предложил академик Делиль, «чтобы дать каждому Санкт-Петербургскому обывателю способ, как исправно заводить по солнцу стенные и карманные часы». С 1736 г. жители столицы по пушечному выстрелу определяли полуденный час. Так продолжалось до 1 июля 1934 года. А затем пушка замолчала на 23 года. Только в 1957 году было принято решение вернуть утраченную традицию. 23 июля ровно в 12 часов горожане вновь услышали выстрел. Традиция до сих пор сохранилась: по полуденному выстрелу жители свяряют часы. С мая по сентябрь по субботам, после полуденного выстрела, на территории Нарышкина бастиона можно наблюдать развод почётного караула.

На завершення хотілося б сказати, що цей посібник – це тільки частина навчально-методичного комплексу. У розробці тестовий матеріал, практикум з російсько-українського перекладу.

Література:

1. Муцинська В. В. Україністика на філологічному факультеті СПбДУ // Українська мова у світі: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 154-161.
2. Муцинская В. В. Прогулянки по Санкт-Петербургу. Учебно-методическое пособие. СПб.: Филологический факультет (РиО), 2013. – 64 с.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНТЕРНЕТІ: СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ

Анна Огойко

Статтю присвячено переліку стратегій та інструментів для самостійного засвоєння лексики української мови як іноземної в Інтернеті. Онлайн-ресурси впорядковано за етапами засвоєння іношомовної лексики; приклади подано на основі проведеного опитування, викладацького та навчального досвіду автора.

Ключові слова: українська мова як іноземна, самостійне навчання, засвоєння лексики, вивчення іноземної мови в Інтернеті, Інтернет-ресурси.

This article lists the strategies and tools for the Ukrainian vocabulary acquisition on the Internet by an independent learner. Online recourses are classified by the foreign vocabulary acquisition stages; the examples are taken from the results of the survey, as well as from the author's teaching and learning experience.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, independent learner, vocabulary acquisition, Internet-based language learning, Internet resources.

За останнє десятиліття лінгвісти та педагоги неодноразово наголошували на важливості використання Інтернет-технологій на уроках іноземної мови. Зокрема, Алла Недашківська говорить про Інтернет як педагогічний засіб, що дає можливість учням практикувати мову через автентичні матеріали, спілкуватися з іншими студентами та носіями мови [2; с. 63].

Однак сьогодні важливо також звернути увагу на роль Інтернету для самостійного вивчення української мови як іноземної. Адже тепер Всесвітня мережа має потужну силу: вона є не лише ресурсом для вдосконалення мови, але й джерелом мотивації, саме завдяки можливостям й інструментам Інтернету у людей часто виникає бажання вивчати ту чи іншу мову самостійно. По-перше, це безкоштовно. По-друге, це можна робити у зручний час, не потрібно нікуди їхати, можна практикувати всі мовні навички, жодного разу навіть не відвідавши країну, де говорять цією мовою. По-третє: що, як не самостійне навчання є досконалою формою «орієнтованої на студента» освіти?

Досліджуючи психологію дорослого учня, Роберт Бернс зробив висновок, що у зрілому віці люди «самі собі режисери». Саме на цьому твердженні базується андроґіка – особистісно-орієнтований гуманістичний підхід до навчання і освіти, в якому весь навчальний процес передбачає діяльність учня [4; с. 74]. Саме цей підхід ми беремо за основу, коли розглядаємо стратегії для засвоєння української лексики іноземцями самостійно, за допомогою Інтернету. Наш учень – це сучасна людина, яка щодня використовує Інтернет на різних пристроях, зокрема для самостійного вивчення української мови.

Якщо говорити про засвоєння української лексики за будь-якого типу навчання, то в українській лінгводидактиці виокремлюють такі два етапи вивчення лексичних

одиниць: 1) орієнтовально-підготовчий (відбір, організація і презентація нового лексичного матеріалу); 2) етап тренування і набуття лексичних мовленнєвих навичок (робота над закріпленням та активізацією лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності) [5; с. 24].

Джим Скрівенер – автор популярної серед викладачів англійської мови книги «Навчання викладанню» – виокремлює чотири етапи вивчення лексики: 1) Знайомство з новими лексичними одиницями, розуміння їх і їхнього вживання; 2) Практика вживання нових лексичних одиниць; 3) Запам'ятовування лексики; 4) Пригадування і повторне використання лексичних одиниць [3; с. 188].

Тому при самостійному навчанні для успішного засвоєння лексики людина, яка вивчає мову, має пройти крізь усі ці кроки. Проаналізувавши та випробувавши різні онлайн-ресурси для вивчення мов, ми побачили, що всі ці етапи для засвоєння лексики української мови можна пройти в Інтернеті.

Ми провели онлайн-опитування, у якому взяли участь 29 користувачів Інтернету, які вивчають українську мову як іноземну¹. Серед опитаних – 48 % вивчають українську мову лише самостійно, а 41 % респондентів переважно вивчають українську самостійно й інколи беруть уроки або займаються зі знайомими. Опитування дозволило нам з'ясувати найпопулярніші стратегії та ресурси в Інтернеті, які іноземці використовують під час вивчення української лексики, а також ми отримали ідеї та пропозиції від 21 опитаної особи щодо того, які інші ресурси онлайн вони хотіли би знайти в Інтернеті, які би сприяли їхньому вивченню мови. Ми використовуємо дані опитування та особистий досвід самостійного вивчення іноземних мов у переліку стратегій та інструментів для засвоєння української лексики.

1. Стратегії та інструменти для знайомства з новою українською лексикою

Перш за все, Інтернет надає можливість отримати доступ до українських текстів у різних форматах. Зокрема, респонденти підтвердили, що використовують такі стратегії для знайомства з новою українською лексикою:

- читання автентичних текстів українською в Інтернеті (блоги, новини, сторінки соціальних медіа тощо);
- читання автентичних текстів з перекладом (російська, англійська версія однієї і тієї самої статті);
- прослуховування онлайн радіо і подкастів;
- прослуховування української музики разом зі словами пісень, які можна знайти онлайн;
- перегляд відео українською онлайн;
- перегляд відеоуроків з української мови для іноземців онлайн;
- спілкування з носіями мови онлайн (чат, усна розмова та відеочат).

2. Стратегії та інструменти для розуміння нової української лексики

Ми виділимо розуміння нової лексики в окремий етап засвоєння української лексики, оскільки ті іноземці, які вивчають українську мову самостійно, мають переконатися, що зрозуміли слово чи фразу правильно.

¹ Результати опитування доступні за веб-адресою – ukrainianlessons.com/survey2016.

Першим кроком і основною стратегією на цьому етапі є, зазвичай, пошук слова у словнику, у нашому випадку – в онлайн-словнику. 68% респондентів зазначили, що користуються онлайн-словниками і перекладачами для вивчення української мови. Проте, на жаль, на сьогодні не розроблено словника, який був би призначений лише для тих, хто вивчає українську мову, а це ускладнює процес вивчення мови самостійно. Зокрема, троє опитаних поскаржилися на те, що версія популярного перекладача «Google Translate» для англійсько-українського перекладу їх не влаштовує, якість перекладу низька. Один іноземець висловив побажання більшої кількості двомовних онлайн словників, наприклад, індонезійсько-українського.

Через відсутність словника для вивчення української мови та двомовних онлайн словників для багатьох мов ті іноземці, які самостійно вивчають українську мову, часто не розуміють значення лексичної одиниці лише з наявних словників. Тоді вони можуть скористатись однією з таких стратегій:

- запитати про незрозуміле слово на одному з форумів для тих, хто вивчає мову (наприклад, «Wordreference», «Polyglot club», «Unilang»);
- запитати в соціальних мережах. Зокрема, на сайті «Facebook» створюють публічні сторінки та групи для тих, хто вивчає іноземні мови (наприклад, «Ukrainian Lessons», «Learn Ukrainian with us», «Learn Ukrainian with Roman»). Крім того, іноземець може поставити запитання на сайті «Italki» – соціальній мережі, створеній спеціально для тих, хто вивчає іноземні мови;
- запитати в знайомого носія мови чи вчителя онлайн (через приватне повідомлення, електронний лист чи розмову в «Skype»).

Іншим моментом щодо розуміння лексичної одиниці є засвоєння правильної вимови лексичної одиниці. На жаль, наявні українські онлайн-словники у своїх статтях не містять аудіофайлу із записом слова. Проте іноземці мають можливість скористатися онлайн-сервісом «Forvo» – це соціальний словник вимови, куди будь-хто може додавати записи слів своєї рідної мови.

3. Стратегії та інструменти для практики щойно засвоєної української лексики (контрольованої практики)

На уроках іноземної мови прийнято проводити практику засвоєної на занятті лексики за допомогою завдань різних типів, перевірку яких може здійснити викладач. При самостійному навчанні з використанням засобів Інтернету така практика можлива на спеціально розроблених уроках або курсах онлайн, коли після вивчення лексики учню пропонують зробити тест чи виконати вправи.

Наразі таку можливість надає Інтернет-ресурс і програма для мобільних пристроїв «Duolingo». За допомогою тестів і вправ у різних форматах ця програма дозволяє тренувати короткострокову пам'ять лексичних одиниць.

Іншим он-лайн курсом з української мови як іноземної, що пропонує вправи після кожного уроку є «Ukrainian Language for Beginners» від Києво-Могилянської академії. Однак, хоча до вправ курсу і є відповіді (на іншій сторінці), вони не інтерактивні, тобто їх доведеться виконувати в зошиті чи усно.

4. Стратегії та інструменти для запам'ятовування української лексики

65 % опитаних іноземців відповіли, що використовують спеціальні сайти і програми для запам'ятовування української лексики. Ці інструменти за основу беруть техніку «інтервального повторення» – регулярного повторення інформації через

визначені проміжки часу. Такий метод сприяє докладанню менших зусиль під час навчання, коли мозок, подібно до м'язів, регулярно відповідає на стимули і зміцнює зв'язки між нервовими клітинами. Це сприяє довгостроковим стійким знанням [1]. Наявні сьогодні програми і сайти дозволяють застосовувати цей метод для вивчення лексичних одиниць з використанням мультимедійних засобів: зображень, аудіофайлів, відео.

Виокремимо два найпопулярніші нині інструменти для вивчення нових лексичних одиниць за допомогою техніки «інтервального повторення»:

- «Anki» – програма, яка дозволяє створювати власні картки для запам'ятовування інформації, систематично повторювати їх і зберігати в Мережі;
- «Memrise» – сайт і додаток для мобільних пристроїв, що містить вже готові розроблені колоди карток для вивчення слів і виразів, користувачі можуть додавати також нові картки.

5. Стратегії для повторення і повторного вживання української лексики (вільної практики)

Нарешті, після того, як самостійний студент познайомився з новою лексичною одиницею, зрозумів її і вивчив, він може вживати її у так званій «вільній практиці мови» – усному та письмовому мовленні. Це можна робити у будь-якій розмові зі знайомими носіями мови чи з так званим «партнером з мовного обміну», якого теж можна знайти в Інтернеті. Найпопулярнішими інструментами для того, щоб робити це в Інтернеті, є:

- програми для голосового і відеочату («Skype», «Facetime», «Google Hangouts» тощо);
- електронна пошта;
- програми-месенджери («Facebook Messenger», «Viber», «Telegram» тощо).

У проведеному опитуванні ми запитали іноземців, які інші ресурси для вивчення української мови вони хотіли б знайти в Інтернеті. Високою популярністю користується перегляд відео українською мовою, тому студенти хотіли б мати доступ до українських субтитрів до відео на «Youtube». Зокрема, студенти пропонують розробити спеціальні навчальні відео у формі серіалу з базовими буденними ситуаціями українською. Також, на думку опитаних, було б добре мати доступ до більшої кількості онлайн-курсів з української мови, які б давали можливість вивчати і практикувати лексику в контексті, з прикладами вживання. Наприклад, студентам бракує звичайного базового курсу для інтерактивного вивчення української мови комплексно – з «нуля». Цікавою ідеєю є також веб-ресурс з текстами українською мовою для різних рівнів і аудіо-записами до них. Існує потреба і в онлайн-ресурсах для дітей.

Отже, як ми побачили, іноземці мають можливості знайомитися з новою українською лексикою і повністю засвоювати її за допомогою тільки онлайн-ресурсів. Важливо розуміти, наскільки важливою частиною вивчення іноземної мови сьогодні є Інтернет, вдосконалювати наявні можливості та інструменти і розробляти нові.

Література:

1. Gupta J. Spaced repetition: a hack to make your brain store information / J. Gupta // The Guardian, 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

- <https://www.theguardian.com/education/2016/jan/23/spaced-repetition-a-hack-to-make-your-brain-store-information>.
2. Nedashkivska A. Internet As A Pedagogical Tool In The Acquisition Of Language And Cultural Competence: The Case Of Ukrainian / A. Nedashkivska // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 55-65.
 3. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd Edition / J. Scrivener. – Macmillan, Oxford, 2011. – 416 p.
 4. Slaouti D. Technology and adult language teaching / D. Slaouti, O-S. Zeynep, G. Motteram // Innovations in learning technologies for English language teaching / ed. G. Motteram. – British Council, London, 2013. – С. 67-86.
 5. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців / І. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 24–30.
 6. Результати опитування про використання Інтернету для вивчення української лексики, 5-14 жовтня 2016 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrainianlessons.com/survey2016>.

НА ПЕРЕХРЕСТІ КУЛЬТУР: ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ КУЛЬТУРИ В КУРСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ / ДРУГОЇ

Олеся Палінська

Статтю присвячено аналізу змісту поняття «культура» у застосуванні до вивчення української мови як іноземної / другої. Розглянуто розуміння культури у наукових підходах і пересічними носіями мови, відповідно до цього виявлено розуміння української культури мешканцями України (на основі польових матеріалів). Окреслено три групи понять, пов'язаних з культурою, і з'ясовано, яким чином і в якому обсязі елементи кожної з них слід вивчати на заняттях з УМІ.

Ключові слова: українська мова як іноземна / друга, засвоєння другої культури, подолання стереотипів.

The article analyzes the concept of «culture» which is applied to the study of Ukrainian as a foreign / second language. The understanding of culture in scientific approaches and in ordinary native speakers is considered; according to this peculiarities the understanding of Ukrainian culture by the residents of Ukraine (based on field data) is revealed. Three groups of concepts related to culture are outlined, and the way that the elements of each of them must be studied in the classroom of Ukrainian as a foreign / second language is found out.

Keywords: Ukrainian as a foreign / second language, second culture acquisition, overcoming of stereotypes.

Багатогранність поняття «культура» і неможливість його однозначного визначення нерідко призводить до того, що викладач УМІ, як, зрештою, і будь-якої іноземної мови, стає перед нелегким вибором: з одного боку, необхідність засвоєння основ культури народу, мову якого викладаємо, не викликає сумнівів; з іншого – дуже важко визначити, що саме вважати «основами культури» і які елементи до них необхідно включити. Попри велику традицію розробки цієї теми у лінгводидактиці (напр., цікаві теоретичні міркування у [3, pp. 28-46], практичні підходи у [2]), на українському матеріалі ця тема все ще не має достатнього висвітлення.

У статті ми, по-перше, розглянемо, що розуміють під поняттям «культура» науковці і пересічні громадяни, по-друге, з'ясуємо, які з елементів культури (у різних розуміннях) мають стосунок до формування «культурного профілю» носія мови і, таким чином, становлять інтерес для людини, що вивчає певну мову як іноземну, і, зрештою, висловимо пропозиції з приводу того, яким чином іноземець може ефективно набувати «культурних компетенцій» щодо мови, яку вивчає, у нашому випадку – української.

Дати однозначне і беззаперечне визначення того, що таке культура, видається справою неможливою (детальніший огляд цього питання див., напр., в [1]). Свого часу представники американської культурної антропології А. Кребер і К. Клакхон у свій

класичній праці 1952 р. «Культура: критичний огляд концепцій і визначень» [4] спробували проаналізувати і класифікувати всі наявні на той час визначення цього поняття. В результаті вони з'ясували, що лише з 1920 до 1950 р. різні науки дали понад 150 визначень культури (на сьогодні їх налічується понад 500), які дослідники розділили на 6 класів (типів): описові, історичні, нормативні, психологічні, структурні та генетичні.

Не вдаючись у подробиці, можна відзначити, що часто визначення культури будується у співвідношенні з поняттями «природа» і «цивілізація», зіставляючись із ними або протиставляючись їм.

Значно важче визначити, що мається на увазі під поняттям «культура», коли йдеться про використання цього терміна пересічними мовцями. На українському матеріалі цікавими з цієї точки зору є дані дослідницького проекту «Варіативність і стабільність у змішаному субстандарті в обширному і стабільному в часі мовному контакті: українсько-російське змішане мовлення в Україні», опитування в рамках якого були проведені у 2014 році в центральній частині України. Проект був фінансований Фондом Фрітца Тіссена (Fritz-Thyssen-Stiftung) і очолений Г. Гентшелем (Німеччина) і Б. Кіттелем (Австрія). Звичайно, ці дані відображають лише уявлення мешканців центральної частини України, і екстраполювати їх на цілу територію було б не зовсім коректно, але тут принаймні можемо простежити чіткі тенденції, релевантні і для інших регіонів.

Частина питань структурованих інтерв'ю, присвячених передусім мовній проблематиці, торкалася також комплексу проблем, пов'язаних із розумінням української культури. Так, зокрема, респондентам були запропоновані питання: «Що для Вас є невід'ємною частиною «українськості», української культури?», «Якби Вас попросили розповісти про Україну, що б Ви розповіли?». Слід відзначити, що в інтерв'юванні взяли участь 135 респондентів, і їхні соціально-демографічні параметри в цілому пропорційно відображають зріз населення України (за винятком віку – в опитуванні взяли участь лише особи, старші 18 років). При цьому з'ясувалося, що попри те, що навчальна дисципліна «Культурологія» в різних варіантах («Історія української культури», елемент загального курсу філософії) викладається і викладалася у всіх ВНЗ, освітній рівень респондентів практично не корелює з відповідями на запитання «культурного» блоку, хоча певним чином впливає професія – відповіді людей, фахово пов'язаних з освітою чи культурою (вчителі, вихователі, працівники закладів культури), суттєво відрізняються (у бік етнографічності) від відповідей інших респондентів, навіть з однаковим формальним освітнім рівнем (вища або середня спеціальна освіта). Так, для значної частки респондентів невід'ємні елементи української культури – це народні звичаї і традиції (63 %), пісні і загалом фольклор (43,7 %), українська вишивка і народне вбрання (36,3 %). Значно менша частина називає серед культурних маркерів архітектуру (14,1 %), традиційну кухню (13,3 %), народні промисли (5,9 %). 21,5 % вважають важливим елементом «українськості» історію українського народу. Лише окремі респонденти називають зразки «високої» культури і мистецтва – театри, твори композиторів і художників; і навіть з урахуванням тих, хто назвав письменників, включно із Т. Шевченком (а їх у цій групі більшість, тоді як сучасних митців не назвав жоден респондент), таких є лише 25 %. Зате у розповідях про Україну незмінно фігурує прекрасна природа (45,9 %) і хороші люди (43,7 %). 17 % опитаних говорять про Україну як про аграрний край,

причому це не пов'язано з місцем проживання (ці респонденти рівномірно розподілені між великими, середніми, малими містами і смт. – 6, 4, 6 і 7 відповідно. Натомість про технічні розробки, промисловість і под. згадує лише двоє респондентів, про наукові досягнення або, скажімо, розвиток інформаційної сфери – жоден. Таким чином, бачимо, що у свідомості українців, у тому числі й з вищою освітою, Україна і зокрема українська культура представлені переважно у стереотипних рамках аграрної країни з мальовничою природою, гарними дівчатами і старовинними обрядами й піснями. Сучасна Україна не розглядається переважно ні в культурному розрізі, ні взагалі як щось, про що варто згадувати і розповідати – за винятком констатації негативних явищ у суспільному житті, таких як корупція, соціальна незахищеність, нищення природних ресурсів і под. (про це згадують 20,7 % респондентів).

Зрештою таке стереотипізоване уявлення про Україну та її культуру переноситься і на вивчення української мови як іноземної. Українські автори, що створюють програми і навчальні матеріали з лінгвокраїнознавства для курсу УМІ, переважно перенасичують їх етнографізмом, історизмом та стереотипним постколоніальним баченням українців як нації гречкосіїв із трагічним минулим, невизначеним сучасним і примарним майбутнім. Навіть побіжний перегляд графічного оформлення більшості підручників та посібників з УМІ (окрім невеликої кількості найновіших) – як, зрештою, і шкільних підручників з української як рідної – підтверджує цю тезу: вишиванка, колосся пшениці й червона калина – постійні супутники вивчення української мови. (Цікаво, що з цього «полону стереотипів» не можуть вирватися навіть автори підручників з іноземних мов – на відміну від, наприклад, європейських аналогів, в оформленні яких використана переважно нейтральна графіка або фото (потенційних) студентів, підручники з іноземних мов, видані в Україні, щедро прикрашені стереотипними зображеннями – тут не обійтися без Біг-Бена, Ейфелевої вежі чи Бранденбурзьких воріт, а також зображень прапорів, національних страв і под.). І це при тому, що більшість студентів, які вивчають УМІ – це іноземці, які лише навчаються в Україні (переважно на інженерних або медичних спеціальностях) і не прагнуть пов'язати свою подальшу долю з Україною, для них українська мова – всього лишень практичний інструмент для здобуття освіти.

То чи існують елементи культури, які обов'язково повинен вивчати студент-іноземець паралельно з вивченням мови? Чи можливо взагалі виділити такі необхідні елементи, враховуючи неоднозначність самого поняття «культура» і його стереотипізоване розуміння носіями мови? Для відповіді на ці запитання скористаємося базовим визначенням культури, яке дали у вже згаданій узагальнюючій праці А. Кребер і К. Клакхон: «Культура складається з виражених і прихованих схем мислення і поведінки, що є специфічним, диференційним досягненням людських спільнот, втіленим в символах, за допомогою яких вони сприймаються і передаються від людини до людини і від покоління до покоління. Сюди необхідно включити також і ті досягнення, які проявляються у створених культурною спільнотою матеріальних благах. Ядром будь-якої культури є ідеї... і особливо цінності, що передаються за допомогою традицій. Культурні системи можуть розглядатися, з одного боку, як результат реалізованих дій, з іншого – як одна з основ дій у майбутньому» [4, р. 161].

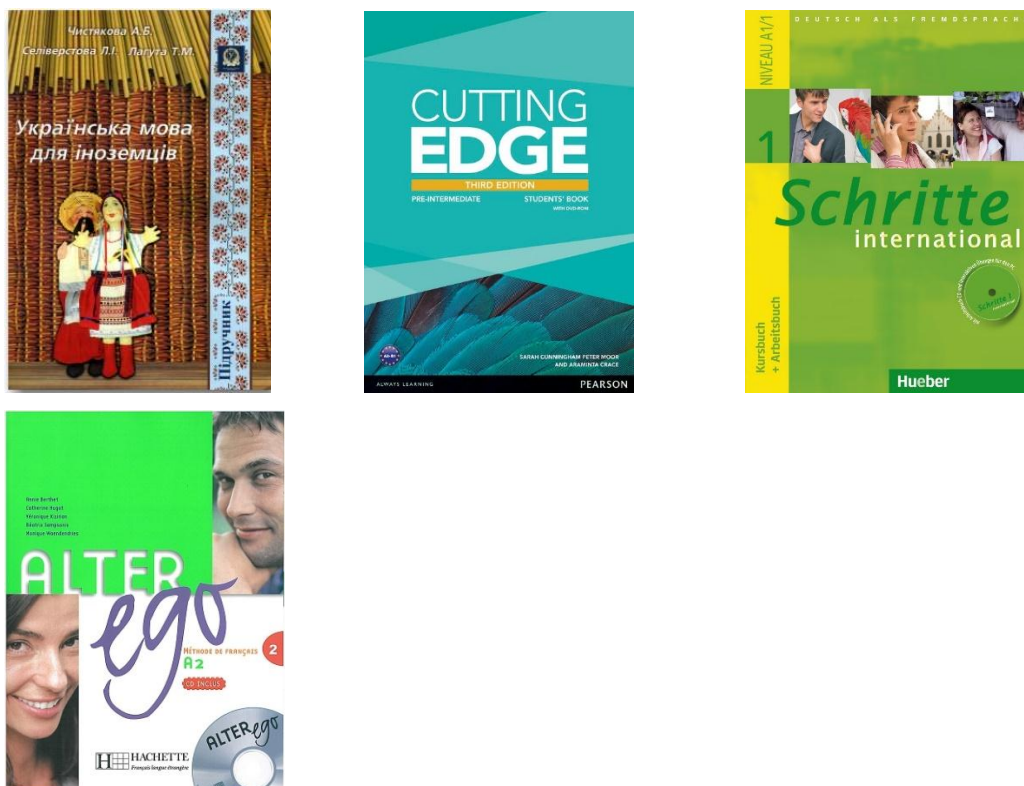


Рис. 1. Типовий підручник з української як іноземної (для дорослих) у порівнянні з аналогічними виданнями з англійської, німецької та французької мов.

Таким чином, бачимо, що квінтесенцією культури можна вважати передусім систему цінностей і світобачення, які вже, своєю чергою, формують і матеріальну культуру. Таким чином, «навчитися говорити українською» означає не лише засвоїти лексику і граматику, але й усвідомити базові принципи, на яких побудоване українське суспільство.

Отже, матеріальні прояви культури, передусім архаїчної, такі як традиції, фольклор, одяг, побудова житла та ін., жодним чином не впливають на засвоєння української картини світу. Інша справа, що для іноземців, які вивчають українську мову як другу, передусім представників української діаспори, ці елементи є важливими, оскільки поряд із мовою формують їхню національну ідентичність. У випадку ж «чистих» іноземців вивчення української «традиційної» культури, очевидно, є цікавим, але необов'язковим елементом. При цьому для них важливим залишається виявлення схем мислення, базових цінностей, світоглядних переконань, без розуміння яких безпосереднє використання мовних засобів з метою комунікації може утруднюватися.

Очевидно, що у випадку рідної культури ми засвоюємо всі ці поняття в більшості мимовільно, спостерігаючи за соціумом, в якому живемо, і наслідуючи дії, які цей соціум визнає за позитивні, а також уникаючи тих, які він засуджує. Інша справа – вивчення іноземної мови і культури: очевидні для автохтона речі, яких ми

зазвичай не помічаємо, а інколи навіть не визнаємо, доводиться препарувати і вербалізовувати, щоб навчити їх іноземців в максимально короткий термін.

Отже, спробуємо визначити, які саме елементи культури (в широкому розумінні) варто насамперед засвоювати паралельно з вивченням іноземної мови. Для зручності викладу серед всієї палітри культурних феноменів умовно виділимо три групи:

- 1) типи поведінки, цінності й переконання;
- 2) прецедентні тексти (в широкому культурологічному розумінні);
- 3) матеріальна і духовна традиційна культура.

Безперечно, це сильне спрощення загальної картини, але воно допоможе з'ясувати основні принципи відбору навчального матеріалу.

Отже, перша група – найважливіша у контексті нашого розгляду і найскладніша для експлікації. Сюди входять, наприклад, культурно закріплені особливості міжособистісних інтеракцій, такі як дистанція між співрозмовниками, можливість чи неможливість дивитися в очі, посміхатися, зокрема, незнайомим людям, міміка і жести, та й загалом «мова тіла». Дуже наочний приклад цього можемо побачити у фільмі «Їсти молитися кохати» (США, 2010) в епізоді вивчення героїнею італійської мови: місцеві жителі вказують, що її італійська неприродна, бо вона не жестикулює так експресивно, як це роблять італійці, які говорять зазвичай «цілим тілом». До цієї ж групи варто зарахувати менш очевидні, але такі ж важливі речі, як, наприклад, (національно зумовлена) реакція на комплімент, відповідь на запрошення, подяка за послугу. (Показовою в цьому плані можна назвати дискусію на одній науковій конференції в Україні, де доповідачка обґрунтувала поняття «культура хабарництва», що викликало обурення більшості аудиторії, притому що це реально «наука», якої іноземцеві навчитися нелегко – незалежно від його чи нашого ставлення до цього явища). Сюди ж належать і «незручні» питання, які відрізняються в різних культурах – так, українці не питають жінок про вік, малознайомих людей (не близьких друзів) – про зарплату чи вартість покупок і под.

Друга група містить більш традиційні поняття і явища, хоча також експліковані (насамперед у лінгводидактиці) недостатньо. Очевидно, що носії однієї мови, які пройшли соціалізацію і тривалий час проживають в одному суспільстві, мають велику спільну «культурну базу»: шкільна освіта, телебачення, книги, популярна культура і т. ін. Деякі відмінності у зчитуванні культурних кодів можуть простежуватися між віковими чи територіально віддаленими групами, але загалом вони здебільшого спільні для всіх представників певного народу. Так, ми без проблем ідентифікуємо загальновідомі цитати (і, що найважливіше – їхні конотації) з літературних творів чи фільмів, реклами на телебаченні і зовнішніх носіях, виступів політиків. Ми часто маємо спільні оцінки певних подій чи явищ, нав'язані шкільною освітою або телебаченням. У розмовній мові ми часто апелюємо до всім відомих історій, анекдотів, сталих мовних зворотів. Цілий наш життєвий уклад – побут, звички, стосунки зі світом – сприймається підсвідомо як велика «цитата», яку ми розуміємо з півслова, а інколи й без слів.

І, нарешті, третя група – це власне те, що найчастіше мають на увазі під словом «культура»: народні традиції і звичаї, календарна обрядовість, матеріальна культура народу – одяг, житло, традиційна кухня, а також мистецькі артефакти – книги, архітектура, малярство, музика... Все це, поза всяким сумнівом, важливо знати кожному, хто прагне пізнати Україну, але часто для розуміння багатьох цих речей

необхідні додаткові спеціальні знання, передусім з історії й етнографії, без яких знайомство з будь-якою національною культурою залишається поверховим і нерідко перетворюється на профанацію або навіть може стати приводом для зверхності і зневаги, типової для колоніальних суспільств щодо підкорених ними народів. До того ж, знання цих елементів культури не має безпосереднього стосунку до володіння власне мовними засобами.

Яким чином викладач УМІ зі всього цього величезного масиву має виділити культурну інформацію, необхідну студентові-іноземцю? Перш за все у пригоді стане правильна розстановка пріоритетів: яка саме інформація необхідна студентові для комфортного перебування в Україні (група 1), яка може покращити його комунікативні вміння (група 2), а яка лише може бути цікавою для загального розвитку (група 3)? Відповідно до цього необхідно залучати до навчального процесу пропорційні масиви інформації: найбільше – елементи 1-ї групи, менше – 2-ї, і найменше – 3-ї.

Для того, щоб ефективно засвоїти культурну інформацію 1-ї групи, найефективнішим інструментом є спостереження за носіями мови. При цьому завдання викладача – «згустити» матеріал, показати саме ті елементи, які є частотними і важливими для комунікації (як, наприклад, жестикуляція). Тут допоможуть фільми, телепередачі, загалом різноманітні відеоматеріали. Безцінне джерело інформації для цього – телесеріали з побутовими сучасними сюжетами. Таких в Україні сьогодні, на жаль, занадто мало, але вони з'являються. Особливо це важливо, якщо навчання відбувається за кордоном, тобто поза природним мовним середовищем. Також ефективний спосіб засвоєння інформації – зіставлення типових ситуацій в рідній культурі студентів і в українській культурі, пошук спільного і відмінного. Взагалі розробка методик з вивчення української культури у розумінні 1-ї групи – практично незайнята, але максимально перспективна ніша української лінгводидактики.

Для того, щоб зчитувати всі культурні коди, що належать до другої групи, студентові-іноземцю, безперечно, знадобиться значно більше часу і зусиль. Особливу увагу слід приділити розвитку навиків іноземців у розумінні розмовних імплікатур в українській мові. Тут завдання викладача, знову ж таки, – максимально спростити процес інкультурації, відшукувати ті прецедентні тексти і ситуації, з якими студент найчастіше може мати справу. Однак великою мірою викладач змушений буде покладатися на власне мовне відчуття і свої особисті вподобання.

Третя група культурних явищ, як уже було вказано, інколи потребує додаткових знань із суміжних галузей, таких як історія й етнографія. Але це не означає, що українська культура у всіх її традиційних і сучасних проявах має залишатися закритою для студента-іноземця, якщо він не фахівець з гуманітарних дисциплін. Так, наприклад, письменниця Віра Вовк, працюючи в університеті Ріо-де-Жанейро, настільки цікаво, глибоко і разом з тим доступно викладає студентам сучасну українську культуру, що багато з них (не культурологи, а дехто й взагалі не гуманітарії) орієнтуються в ній значно краще, ніж пересічний українець з вищою освітою. Тут (передусім йдеться про літературу) особливо важливим є відбір матеріалу відповідно до рівня знань студентів. Часто викладачі-філологи намагаються насамперед познайомити своїх слухачів із класичною українською літературою – творами Шевченка, Франка чи Котляревського, хоча, очевидно, застаріла поетична мова – не найкращий спосіб для розширення мовної компетенції. Значно

перспективніший шлях – зацікавити студентів творами сучасних авторів, мова яких актуальна, проста і доступна для їхнього розуміння, і таким чином пробудити (або зміцнити) інтерес до української культури. Вивчення культури значно більш привабливе для студентів, які вчать мову як другу (особливо це стосується представників української діаспори у світі), але для них доцільнішим видається вивчення культури, за можливості, як окремого навчального предмета, з застосуванням для пояснень паралельно і української, і функціонально першої мови студентів.

Отже, засвоєння другої культури – невід’ємний елемент вивчення мови як іноземної / другої, але при цьому важливим є наповнення поняття «культура» і відбір для вивчення елементів, відповідних до потреб студентів і цілей навчання. При цьому безпосереднє завдання викладача – максимально полегшити процес інкультурації студентів, зробити їхнє знайомство з новою культурою максимально простим і цікавим. Разом з тим важливо пам’ятати, що кожен із нас перебуває в полоні національних стереотипів стосовно власної культури, тому подолання їх і виявлення елементів культури, які справді визначають характер сучасної України – безпосереднє завдання викладача УМІ.

Література:

1. Петрушенко В. Л., Онищук О. В., Саноцька Н. Я. Культура і цивілізація. Конспект лекцій для аспірантів та здобувачів наукового ступеня. – Львів: Видавництво ЛП, 2012. – 43 с.
2. Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching / Edited by Joyce Merrill Valdes. – Cambridge University Press, 2011 (11th). – 223 P.
3. Culture in Second Language Teaching and Learning / Edited by Eli Hinkel. – Cambridge University Press, 2013. – 251 P.
4. Kroeber, Alfred L., Kluckhohn, Clyde. Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers, 47 (1). – Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, 1952.

ЛЕКСИКА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО ВАРІАНТА ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В МОВЛЕННІ ДІАСПОРИАН КАНАДИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КНИГИ «НЕЗВИЧАЙНІ ДОЛІ ЗВИЧАЙНИХ ЖІНОК. УСНА ІСТОРІЯ XX СТОЛІТТЯ»)

Людмила Підкуймуха

Статтю присвячено вивченню західного варіанта української літературної мови. Проаналізовано відмінності між варіантами на різних мовних рівнях, особливу увагу зосереджено на лексичному. Матеріалом дослідження слугують інтерв'ю жінок, які в повоєнний час емігрували до Канади.

Ключові слова: західноукраїнський варіант літературної мови, лексика, діаспора, лексична одиниця, запозичення.

The article dwells upon Western region variety of standard Ukrainian language. The differences between varieties of standard Ukrainian language at the levels of linguistic structure have been analyzed. The special attention has been focused on lexical level. The research has been carried out based on women's interviews who emigrated to Canada in the postwar period.

Keywords: Western region variety of standard Ukrainian language, vocabulary, diaspora, lexical item, borrowing.

Суспільно-політичні умови, державна роз'єднаність земель між Російською та Австро-Угорською імперіями спричинили формування української літературної мови в кінці XIX – на початку XX ст. у двох варіантах – східно- та західноукраїнському. Східноукраїнський варіант зазнав впливу російської мови, а західноукраїнський – польської та німецької.

На думку Л. О. Ткач, «західноукраїнський зразок (варіант) літературної мови кінця XIX – початку XX ст. був нічим іншим, як історично вмотивованою стадією розвитку української літературної мови нового періоду і необхідною ланкою у відновленні цілісності культуротворчих процесів на всьому українському етномовному просторі» [8, с. 522–523].

Однак за радянської мовної політики факт формування української літературної норми у двох різновидах не визнавався, а лексичні одиниці, які ввійшли до загальнонаціональної літературної мови із західних регіонів, вилучалися зі словникових реєстрів або ж фіксувалися з обмежувальними ремарками. У такий спосіб лексеми західноукраїнського варіанта літературної мови, що ними в 20–30-х роках активно послуговувалися і як одиницями загального стандарту, у радянський період через лексикографічну практику були витіснені на периферію мовної системи.

Проте інша ситуація була в тих мовців, які перебували за межами «совєтської» України. У діаспорі, зокрема в Канаді, вдалося зберегти ті лексичні одиниці, які ввійшли до загальнонаціональної літературної мови із західноукраїнського узусу. Такі лексеми органічно вплетені в мовлення, ними оперують носії у 1990–2000-х роках.

Для аналізу мовлення діаспорян Канади залучено книгу «Незвичайні долі звичайних жінок. Усна історія XX століття», яка складається з 21 розшифрованого

інтерв'ю представниць різного віку, соціального стану, що народилися в різних куточках України. Особливу увагу зосереджено на вихідцях із Західної України, зокрема Галичини. Наші героїні здебільшого походять з інтелігенції (наприклад, Василина Саламон народилася в сім'ї священика, а Надія Олійник – вчителя, колишнього сотника УГА, Володимира Лучків – у заможній родині, Галина Скасків – донька офіцера УНР, активного діяча просвітницького руху в Галичині). Кожна із них здобула освіту: Марія Горбань закінчила гімназію сестер Василіянок у Львові, Анеля Варварук – українську народну гімназію в Дрогобичі, Надія Олійник – державну гімназію в Сокалі, Володимира Лучків навчалася на медичному факультеті Львівського університету тощо. До того ж більшість із них були політично активними, що дало змогу виокремити одиниці, які були поширеними в середовищі підпільників. Як слушно зазначає Л. О. Ткач у своїй праці «Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX століття», вирішальний вплив на формування західноукраїнського варіанта літературної мови мала інтелігентна, освічена верства, з високим рівнем компетенції в кількох мовах. Саме ця верства, на думку дослідниці, «була водночас і об'єктом, і суб'єктом міжмовної взаємодії, виступила провідником чужомовних впливів, як це було загалом в історії кожної європейської літературної мови» [8, с. 362]. Представники інтелігенції, для яких українська мова була рідною, переносили на українські мовні одиниці ті властивості, які були характерні для співвідносних утворень у польській, чи в німецькій мовах.

Попри те, що наше дослідження спрямоване на аналіз лексичного складу західноукраїнського варіанта, не можна оминати увагою той факт, що відмінності між східно- і західноукраїнськими різновидами простежувалися на всіх мовних рівнях, що засвідчили й аналізовані інтерв'ю. Так рисами західноукраїнського варіанта були, зокрема, на:¹

фонетичному – більше позицій фонемі г: *газета, загра́тований, мага́зин, мі́тинг* тощо; у наголошуванні перевага наголосу на передостанньому чи першому складі: *м'е́дадь, г'у́ляй* тощо. *То ми брали і вишукували старі га́зети, і перші букви дітки писали на га́зетах* [1, с. 158]. *І на тому мі́тингу́ рішалося, котрі родини мають вивезти зі села* [1, с. 165].

правописному – написання л – ль, ла – ля, лу – лю тощо в словах іншомовного походження: *плян, пльомба, фільсо́фічно, Філяде́льфія* тощо. Мала я брата, котрий до Диві́зії пішов, Євге́н Шкі́льник, котрий сьогодні́ проживає в *Філяде́льфії* [1, с. 158]. Коли мова йшла про *пляни* на майбутнє, був реаліст [1, с. 251]; збережено послідовність літер -ія-: *мате́ріяльний, олі́мпіяда, спеці́яльний* тощо. А ще так цікаво: ми, учителі в Устриках, тоді мали *олі́мпіаду* районну [1, с. 164]. Ви знаєте, в нас в родині не було *мате́ріяльних* браків, але і багачі ми не були [1, с. 195]; використання першопочаткової графеми е- у словах Європа, європейський. Бойкович був полковником УГА, Галицької нашої Армії, і він знав мови *європе́йські* [1, с. 598];

морфологічному – граматичне значення роду запозичених іменників, який в українській мові може виявляти залежність від роду цього іменника в польській або німецькій мовах: *візита* (ж) – п. *wizyta* (ж), *кляса* (ж) – п. *klasa* (ж), *кооператива* (ж) – п. *kooperatywa* (ж), *метода* (ж) – п. *metoda* (ж), *ранґа* (ж) – п. *ranga* (ж) тощо. *То велика школа, де в дворі були також кляси* [1, с. 158]. *Вони мали таку методу: уже тоді не робити розголошу з арештованням, з вивозом* [1, с. 165]. *Приходить, я не*

¹ Надалі подано відмінності західноукраїнського варіанта від східноукраїнського.

можу сказати якої **ранги**, офіцер [1, с. 203]; закінчення *-и* в родовому відмінку однини третьої відміни на *-ть* і *кров* – виняток: **заздрости**, **крови**, **м'якосту**, **місцевосту**, **національносту**, **областу**, **прилюдносту** тощо. А мої батьки не робили різниці, хто це: комуніст, не комуніст, якої **національносту** [1, с. 160]. Я чую, що на мене щось бризнуло, чую запах **крову** [1, с. 169]; закінчення *-ови* в давальному відмінку однини іменників чоловічого роду II відміни: **чоловікови**, **батькови**. На рівні дієслова спостерігаємо такі словосполучення: **добігати кінця** (п. *dobiegać końca*), **іти до роботи** (п. *iść do roboty*), **вертатися до праці** (п. *wrócić się do pracy*) тощо. Не мала часу **іти до роботи** [1, с. 353]. На всякий випадок був заклик, щоб люди **верталися до своєї праці** [1, с. 203]; вказівні займенники **сей** (цей), **тамтой** (той) **Це тамтой** пересильний, а **цей** вже був великий такий **лагер** [1, с. 178]; вживання предикативних прислівників **вільно** (можна), **не вільно** (не можна) **Щоб не мати права якогось: що мені вільно, що мені не вільно?** [1, с. 216].

словотвірному – в іменниках, прикметниках зберігалися ті самі афікси (суфікси, рідше – префікси), що й у польській мові, зокрема, суфікси *-ов(ий)*, *-ев(ий)* у прикметниках: **машиновий**, **спортовий**, **таборовий**, **товаровий**, **тягаровий** тощо. Був у нас заряд **таборовий** [1, с. 184]. В Данцігу він був до 1928 року, там зробив диплом **машинового інженера** [1, с. 193]. Вкінці забрали мене на станцію, посадили до **товарового** вагону, мене і Радковського [1, с. 255]. Театр приїздив, Блавацький і Гірняк з виставами, хори, лікарня, **спортові** товариства, курси фахові і так далі [1, с. 275]. Л. О. Ткач зазначає, що «активізація словотвірного типу прикметників *ов(ий)*, *-ев(ий)* у західноукраїнському варіанті літературної мови кінця XIX – початку XX ст. була зумовлена щонайменше двома причинами – по-перше, їх традиційною продуктивністю в українській мові, а по-друге, підсилювальним впливом польської мови, в якій прикметники на *-н(у, -і)* утворюються від дієслівних основ, а прикметники на *-ов(у)* – від основ інших частин мови» [8, с. 341].

фраземному – у фразеологічних засобах західноукраїнського варіанта літературної мови простежуються міжмовні паралелі, запозичення в українську мову з польської і німецької мов: **всипати шпайса** (всипати по перше число; побити), **дати на лапівку** (дати на руку; дати хабара). – **Вона прийшла, ми поговорили, вона вернулася на двірець, ми дали гроші на лапівку** тому, хто мав дати білету [1, с. 214].

Такі відмінності склалися під впливом різних чинників – місцевих діалектів, співтериторіальних мов, офіційних (державних) мов, що функціонували на території тих держав, до яких належали українські землі, мов культурної орієнтації, суб'єктивних нахилів авторів – представників різних варіантів [7, с. 28].

Найвиразніше специфіка західноукраїнського мовно-літературного варіанта виявлялась у лексиці. Як зазначає Ю. Шевельов, «галицький внесок у лексику української літературної мови найбільше обслуговує сфери абстрактної лексики, наукової термінології, коло понять, зв'язаних з міським побутом, захоплюючи тут не тільки назви предметів і процесів, а і вирази ввічливості, етикету тощо, – себто обслуговуючи не лише номінативні, а й експресивні, зокрема соціально-експресивні функції мови» [10, с. 98].

«Цілком природним процесом, – на думку О. Г. Муромцевої, – було творення нових слів, переважно абстрактної лексики, розширення значень існуючих слів, калькування, особливо термінів, з різних мов, а то й прямі запозичення, насамперед з польської та німецької, російської та ін. слов'янських мов» [4, с. 198]. Важливим

джерелом західного варіанта стала народна мова, а також старокнижна українська та церковнослов'янська. Запозичення з латинської, французької, італійської мов через посередництво польської та німецької, а також безпосередні запозичення з цих мов виступали в українській мові необхідними для того часу назвами понять з багатьох комунікативних сфер [8, с. 212].

Оскільки переважна більшість респондентів здобули освіту, то у їхньому мовленні значну частину становлять лексичні одиниці, характерні для наукового й освітнього середовищ: *абсолювент* «випускник», *виклад* (перев. мн. *виклади*) «лекція в навчальному закладі», *викладова мова* «мова викладання в навчальних закладах», *коєдукаційний* «спільний для жінок і чоловіків навчальний заклад», *колькоквія* «колоквіум, тест», *лектура* «читання, література для читання», *матура* «іспит на атестат зрілості», *матуральний* «який пов'язаний з іспитом на атестат зрілості», *студії* «навчання», *студіювати* «вивчати», тощо. Тоді головою студентського клубу був Степан Романець, *абсолювент* права, вже не студент [1, с. 275]. Він *студіював* в Академії мистецтв в Ленінграді і як студента забрали до армії і оприділили в КГБ [1, с. 164]. Але виховувалися діти, діти в мене скінчили *студії* вищі, поженилися з українками, маю четверо внуків, українці, свідомі [1, с. 185]. Я здавала *матуру* в 1937 році [1, с. 196]. Предсідником моєї *матуральної* комісії не дозволили бути директорів школи, тільки назначили незнаного куратора шкільного – професора-поляка [1, с. 199]. Здала іспити і *Preparierkurs*, зробила *колькоквії* і так дальше, я то все поздавала [1, с. 273]. Я ще їздила *на виклади* і здавала іспити [1, с. 268]. Аналізовані лексеми мали потенціал до творення нових одиниць. Наприклад, *матура* «іспит у гімназії на атестат зрілості» → *матуральний* «який пов'язаний з іспитом на атестат зрілості» → *поматуральний* «який настає після матури»; *виклад* «лекція в навчальному закладі» → *викладовий* «пов'язаний із викладанням у навчальному закладі».

Оскільки респонденти були тісно пов'язані із містом (Львів, Дрогобич, Бережани тощо), у їхньому мовленні активно функціонують слова, які характеризують міський простір: будівлі, споруди, установи тощо. Так, на позначення вокзалу мовці використовують лексему *двірець*. *І по алеї Фоша, що іде від Городецької до залізничного двірця, там є ціла лінія будинків, квартал за кварталом магазини залізничні* [1, с. 209]. Установи, контори найчастіше на Галичині окреслювали словом *бюро*. Він мав адвоката в Данцігу, і дуже часто приходили листи через *бюро адвоката* [1, с. 194]. Про активне побутування в мовленні цієї лексичної одиниці свідчить похідний прикметник – *бюровий*. [...] це був бізнесмен-підприємець, який займався імпортом машин *бюрових* із Німеччини; його брат Роман є в Торонті [1, с. 201]. А от лексемою *контора*, яка була чужою для львів'янина чи дрогобичанина, послуговувалися найчастіше «совєти», про що свідчить такий уривок із одного інтерв'ю: Дав мені адресу, де я маю піти до якої, як вони [радянські солдати – Л.П.] називали, *контори*, щоби дістати працю [1, с. 205]. Центр зайнятості, або те місце, куди можна звернутися по роботу, галичани називали на польський манер – *уряд праці*. Наприклад, А тоді, щойно на слідуєчий день, їх кликали до *уряду праці*, де їх оприділювали на фабрики чи до фермерів на працю [1, с. 349]. Лексему *катедра* мовці вживають лише в одному значенні «кафедральний римо-католицький собор у Львові». Ну і так, я пересідаю на трамвай, що іде вулицею Городецькою, бо ми мешкали на Городецькій, і батько мав там своє бюро, напроти *катедри* святого Юра [1, с. 261]. Аналізовані інтерв'ю засвідчують також одиниці на позначення «ресторану» – *реставрація*, «магазину» – *склеп*, «аеродрому» – *льотнисько* тощо. І в

нашому лагері відкрилися курси кухарів, такі кулінарні і на завідуючих **рестаурацій**, рівночасно і кравецькі [1, с. 182]. Отже, там той **склеп** був [1, с. 202]. Вигнали сестер з Гаїв, зробили там **льотницько** [1, с. 411]. Тротуар, який також вважаємо елементом конструювання міського простору, у своїх спогадах жінки називають **хідником**. І вона вийшла **на хідник**, там впала бомба, її вбило [1, с. 402]. Оскільки частина респондентів належали до підпільницького руху, були так чи так пов'язані з ОУН, то відповідно зазнавали переслідувань й арештів. У їхньому мовленні зафіксовано лексему **Бригідки**. Колись так іменували львівську в'язницю на вул. Городоцькій, розташовану у приміщенні колишнього монастиря св. Бригіди. Наприклад, *Почали розбирати **Бригідки**, але йому заборонили* [1, с. 266]. Досліджуваний матеріал засвідчує також використання словосполучення **Бригідки Дрогобицькі**. Зокрема, у такому уривку: *На Петра і Павла мене перевели до внутрішньої тюрми на **Бригідки Дрогобицькі**, тому що нічого мені не доказали* [1, с. 172]. За народними переказами на місці розташування колонії колись загинув від рук розбійників граф Лембергський. Його вдова Бригіда Лембергська, особа, наближена до двору цісаря Австро-Угорщини Франца Йосифа І, домоглася спорудження на цьому самому місці в'язниці. Звідси буцімто назва Бригідки, а «Дрогобицькі» – щоб відрізнити від Бригідок львівських, які на той час існували вже понад століття [5].

Важливим компонентом мовної тканини досліджуваного матеріалу є побутові лексичні елементи. Так, серед багатьох крісел у галицькому помешканні маємо особливий тип, який прийнято називати **фотелем** (*фотель*). Він [митрополит Андрей Шептицький – Л.П.] *вже тоді був спаралізований і сидів так, що права рука спочивала на оперті **фотеля*** [1, с. 198]. У «Словнику української мови» в 11 томах слово *фотель* та похідні від нього *фотелик*, *фотельчик* маркуються як діалектні, проте зміст ілюстративних контекстів свідчить про те, що предмет, названий цим словом, характерний для умеблювання старосвітського дому або ж для новачасного міського помешкання чи салону [9, с. 238–239]. Стіл, або **бюрко** був неодмінним атрибутом квартири чи офісу. *Я в себе **на бюрку** печатку-пльомбу давала, вояк зі мною ішов з тою течкою до дверей до директора, там лишався* [1, с. 206].

Оповідачки могли бути одягненими в стрій «традиційний народний одяг», маринарку «піджак» чи кацабайку «куртка, жіночий жакет». То я пригадую собі, що я мала корали, тоді в українському **строї** [1, с. 344]. Різне шила: і штани, і **маринарки**, і Бог знає що [1, с. 376].

Серед розмаїття побутової лексики звернімо увагу на групу назв їжі та напоїв, до якої належать такі одиниці: *зупа* «суп», *калярепа* «кольрабі», *помаранча* «апельсин», *цитрина* «лимон», *шоколяда* «шоколад», *ярина* «овочі, городина» тощо. *Це щось посереднього між бруквою, а **калярепою*** [1, с. 178]. *І вони то давали з листям, і з того **зупу** варили* [1, с. 178]. *Вони мали і **цитрини**, і молоко, і яєчко, вони усе мали* [1, с. 180]. *На мене все в отця секретаря чекала або **помаранча**, або **шоколяда**, і все обов'язково зі мною говорив, бодай п'ять хвилин, але говорив* [1, с. 198]. *Люди пішли до міста, від когось дістали відро, заміняли речі на **ярину**, картоплю, моркву, розпалили вогонь і варили **зупу*** [1, с. 269].

Оскільки книга «Незвичайні долі звичайних жінок. Усна історія ХХ століття» складається із глибинних інтерв'ю саме біографічного характеру, то респонденти в мовленні часто послуговуються лексемами на позначення осіб за спорідненістю і свояцтвом: *братова* «дружина брата», *вуйко* «брат матері або батька», *стрий* (*стрийко, стрийцо*) «брат батька», *стриєчний* «двоюрідний по стрийкові», *тета*

(цьоця) «тітка», *швагер* «брат дружини або чоловіка» тощо. *Каже він так: «Я маю тету на другім кінці міста, – ми є тут на горі, а це може на Личакові десь і у моєї тети є безпечно...»* [1, с. 213]. *І він починає щось до неї говорити і в кожному разі каже «цьоцю»* [1, с. 213]. *З міста прийшла братова з двомісячним немовлятком* [1, с. 202]. *І як Ігор був тому два роки тут, в Торонті, в мого стрийка, Шкільника Юліана, то він оповідав* [1, с. 185]. *От, наприклад, ви живете в цьому селі, а ваш вуйко в Канаді живе* [1, с. 165]. *Софія, моя стрієчна сестра, Бойдунік Дарка, то є також родина* [1, с. 227]. *Знаєте, швагер прислав гроші, ми купили собі хатину* [1, с. 188]. Залучення такого пласту діалектних лексичних одиниць спричинене тим, що в місцевих говорах вони багатше й виразніше диференційовані, порівняно з відповідною семантичною системою літературної мови.

До окремої групи зараховуємо лексеми, які походять із церковної й релігійної сфери: *захристіянин* «людина, яка прислугує в церкві», *їмость* «дружина священика», *новінція* «період після облечин до перших тимчасових обітів», *облечини* «обряд посвячення в монахи, під час якого кандидата одягають, одякають в монаший одяг», *плебанія* «садиба парафіяльного священика», *схизма* «довічні обіти». *Два роки в церкві, обслуговував, захристіянином був – такий обов'язок мав. А після постригу, облечин, ігумен Климент зробив його економом...* [1, с. 406]. *Між іншими, була... пані Синдякова, їмость, в тому лагері, пані Вергунова, був отець Вергун з Відня, його злапали, так* [1, с. 189]. *Я вродилася у Маковиську біля Ярослава 21 серпня 1919 року на плебанії у свого діда, священика Крайчика* [1, с. 158]. Значна кількість таких лексичних одиниць у мовленні респондентів зумовлена тим, що вони в той чи той спосіб були пов'язані з монашим або священичим життям (наприклад, Василина Саломон народилася й зростала в родині священика; сестра Хризантія Гнатів виховувалася в монашому сиротинці Сестер Студиток, а згодом і сама прийняла монаший чин).

Неможливо оминати увагою й лексику підпільників, яка посідає особливе місце в загальному лексиконі мовців. Більшість героїнь були політично активними (наприклад, Олена Вітик-Войтович, навчаючись у Берліні, як член ОУН розносила по таборах для «остарбайтерів» інформаційні матеріали; Володимира Лучків – зв'язкова ОУН, працювала в підпіллі, була арештована; Анна Мартинюк – зв'язкова УПА).

Умовно розділяємо аналізовані лексеми на дві групи: 1) ті, які безпосередньо пов'язані з діяльністю підпільників; 2) ті, які пов'язані з тюремними реаліями, адже часто активістів арештовували й вони поневірялися по в'язницях. До першої категорії зараховуємо такі одиниці: *всила* «зіння, видача спільників на допиті», *групп* «таємна записка», *звено* «структурна ланка в ОУН», *зверхник* «керівник» тощо. *Я знала тільки людей з могого так званого звена і могого зверхника* [1, с. 632]. *Але в мене ще групи – багато до всіх... – Що таке групи? – На тоненьких скручених папірцях текст написаний кодом, або звичайним письмом* [1, с. 261]. *Зрада, чи як часто називали «вси́па», була в мене виключена, але бувають випадки, що людина заломиться* [1, с. 265].

Друга група представлена такими лексичними одиницями, як візитирка «віконце для нагляду за в'язнями», келія «камера». Часами сторож відкрив *візитирку* (то в дверях таке маленьке віконце), то я тоді трошки світла бачила з коридору [1, с. 262]. Дали мені *келію*, і тоді щойно зачалися допити [1, с. 264].

Заходи репресивної політики держави стосувалися не лише політично активних людей, національної еліти, а також позначалися як на мові, так і на мовній ситуації

загалом. З метою максимального зближення української мови з російською було вилучено ті елементи, що ввійшли до неї із західноукраїнських діалектів і з галицько-буковинської літературної мови другої половини XIX – початку XX ст. Таке втручання влади у внутрішню структуру української мови мало на меті перервати її цілісність, досягнуту в 20-х рр. [3, с. 11]. З активного обігу усувалася як загальнонавжана, так і термінологічна лексика. Як зауважує Ю. Шевельов, «коли большевицькі наукові інституції заступали слово *цукор* на *сахар*, *ліжко* на *кровать*, *брила* на *глиба*, *краватка* на *галстук*, *цитрина* на *лимон*, *помаранча* на *апельсин*, *оцет* на *уксус*, *стосунки* на *відношення*, *склянка* на *стакан*, *парасоль* на *зонтик*, *черевики* на *ботинки*, *лекція* на *урок*, *пересічний* на *середній*, *тартак* на *лісопилка*, *мутра* на *гайка* і т. п., – то вони не тільки русифікували українську літературну мову, а і заступали галицького або, ширше беручи, західноукраїнського походження або збереження мовні елементи на східноукраїнські» [10, с. 92–93]. У такий спосіб ті лексеми, якими послуговувалися носії у 20-х рр. XX ст., було вилучено з активного вжитку, їх вважали «буржуазно-націоналістичними» й максимально обмежували сферу використання. Більшість слів західноукраїнського варіанта в Словнику української мови в 11 томах (СУМі) або зовсім відсутні (*абсольвент*, *бадати*, *грипс*, *дефіляда*, *емеритура*, *імпреза*, *імось*, *калярепа*, *кацабайка*, *маринарка* тощо), або позначено ремарками «застаріле» (*вакації*, *горожанин*, *мапа*, *упльон*) «діалектне» (*вуйко*, *двірець*, *зупа*, *склеп*, *фотель*, *фризієр*, *числити*, *ярина*), «західноукраїнське» (*візитирка*, *матура*, *плебанія*), «розмовне» (*коц*, *помаранча*), «рідко» (*відай*, *здебільша*, *мешканець*, *мешкати*), вживається також тлумачення слова через описову формулу «те саме, що» (*канапа*, *помаранча*, *цитрина*, *тека*). Такі слова переважно мали синоніми, що давало змогу усунути «зайві» одиниці на периферію лексичної системи.

Безперервне функціонування лексем західного варіанта української літературної мови й традиція їх використання стали можливими лише за океаном, у середовищі діаспори, де був відсутній вплив радянської ідеології й вдалося уникнути лінгвоциду. Такими лексичними одиницями, як *бадати* «оглядати, обстежувати», *вакації* «канікули», *горожанин* «громадянин», *дефіляда* «урочиста хода (вулицею, площею тощо)», *емеритура* «пенсія», *запізнатися* «познайомитися», *імпреза* «театралізоване, музичне чи спортивне дійство», *коц* «вовняне покривало, плед», *мапа* «карта», *рація* «думка; слушність», *респектувати* «поважати, шанувати», *сегрегувати* «класифікувати, визначати», *урльон* «відпустка», *фризієр* (*фризієрка*) «перукар (перукарка)», *числити* «рахувати» тощо активно послуговувалися представники повоєнного покоління ще у 1990–2000-х рр.: *Нас всіх списали, перевірили, лікар збадав усіх* [1, с. 174]. *У фірмі працювало багато людей, німці респектували посвідки праці від фірми, з яких користали також члени ОУН* [1, с. 266]. *Я знаю, що листи приходили з Криму, куди він їздив на вакації* [1, с. 194]. *Мало того, не зачисляють тих тяжко перепрацьованих років до емеритури, і люди покривджені є* [1, с. 186]. *Але можна бути горожанином польським і бути іншої національності* [1, с. 187]. *У нас в гімназії був музей, і на якісь такі імпрези, де треба було народний одяг, то все вона нам давала* [1, с. 197]. *Малу ману побільшувала на великий аркуш, залежно на скільки поділок потрібно* [1, с. 257].

Таким чином, діаспорянам Канади вдалося у своєму мовленні зберегти риси галицько-буковинського варіанта літературної мови, що простежується на всіх мовних рівнях, а яскраво виражено саме на лексичному. Мовна практика західної української діаспори є цікавим матеріалом для подальших студій.

Література:

1. Незвичайні долі звичайних жінок. Усна історія двадцятого століття / гол. упоряд. Іроїда Винницька [Бібліотека «України модерної», Серія «Спогади, щоденники, інтерв'ю», число 1]. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 836 с.
2. Лексикон львівський: поважно і на жарт / 2-е вид., доповн. і випр.; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича / Н. В. Хобзей, О. І. Сімович, Т. О. Ястремська, Г. М. Дидик-Меуш. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2012 (Серія «Діалектологічна скриня»). – 852 с.
3. Масенко Л. Т. Мовна політика УРСР: Історія лінгвоциду / Л. Т. Масенко // Українська мова у XX сторіччі: Історія лінгвоциду. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2006. – С. 6–36.
4. Муромцева О. Г. Західноукраїнська мовно-літературна практика / О. Г. Муромцева // Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – 2-е вид. випр. і доп. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 198–199.
5. Прокопів В. Теж Бригідки, однак не у Львові [Електронний ресурс] / В. Прокопів. – Режим доступу : <http://photo-lviv.in.ua/tezh-bryhidky-odnak-ne-u-lvovi/> (дата звернення: 04.10.2016). – Назва з екрану.
6. Словник української мови: В 11-ти томах [І. К. Білодід (гол. ред.) та ін.]. – Т. 1: А–В. – К.: Наук. думка, 1970. – 823 с.; Т. 2: Г–Ж. – 1971. – 545 с.; Т. 3: З. – 1972. – 739 с.; Т. 4: І–М. – 1973. – 837 с.; Т. 5: Н–О. – 1974. – 836 с.; Т. 6: П–Поїти. – 1975. – 828 с.; Т. 7: Поїхати–Приробляти. – 1976. – 721 с.; Т. 8: Природа–Ряхливий. – 1977. – 925 с.; Т. 9: С. – 1978. – 915 с.; Т. 10: Т–Ф. – 1979. – 655 с.; Т. 11: Х–Ь. – 1980. – 698 с.
7. Статєєва В. І. Нові дослідження з регіональної історії української літературної мови (Буковина) / В. І. Статєєва // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Філологія». – 2009. – Вип. 20. – С. 27–37.
8. Ткач Л. О. Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. Ч. 2: Джерела і соціокультурні чинники розвитку / Л. О. Ткач. – Чернівці: Книги XXI ст., 2007. – 704 с.
9. Ткач Л. О. Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. Ч. 1: Матеріали до словника / Л. О. Ткач. – Чернівці: Рута, 2000. – 408 с.
10. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови / Ю. Шевельов. – К: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 160 с.

21ST CENTURY LEARNING AND COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: DESIGNING OPPORTUNITIES WITH AUTHENTIC ASSESSMENT TO BUILD CAPACIOUS LEARNERS

Уляна Плавушак-Підзамецька

У статті розглядаються аутентичні методи оцінювання в паралельному розвитку навичок мислення вищих порядків і плюралістичного мовного володіння.

Ключові слова: аутентичне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, друга мова (ДМ), іноземна мова (ІМ), вивчення рідної мови, учительська компетентність.

This article discusses authentic assessment practices in the parallel development of higher order thinking skills and pluralistic language proficiency.

Key words: authentic assessment, self-assessment, peer assessment, second language (SL), foreign language (FL), natural language learning, teacher competency

As substantiated by an earlier literature review about building linguistic capacity in second language (L2) / foreign language (FL) learners [12], in accordance with the Cognition Hypothesis first posited by Robinson in 1995, learning tasks that are cognitively and functionally complex stimulate equally complex and meticulous language artifacts [14]. This conclusion is of vital importance in today's Communicative Language Teaching (CLT), owing to the documented need going forward for individuals with both refined intellectual skills [5] and pluralistic language proficiency [6]. Investigation has also shown that educational leadership in the area of integrated (embedded) assessment is central to language learner motivation, since it contributes to improved «knowledge, practice, and shared standards» [5, p. 23]. Moreover, where language learning takes place, multiple findings indicate that professional guidance of students in the acquisition and implementation of authentic assessment (self- and peer) is at the heart of building adept, successful learners for an increasingly connected and competitive global society [10]. Hence, supporting L2/FL teacher self-efficacy in the area of authentic assessment is an investment in capacious learning.

It has been nearly 40 years since noted educational theorist Dr. Tracy Terrell (1977) made the important assertion that second language classroom learning would benefit by «a more 'natural' approach» [17, p. 325], based on his observations of second language acquisition (SLA) in non-academic or natural settings. Terrell stated that this change in approach has the potential to move a language learner from passive study to communicative competence (1977). He defined communicative competence to mean «that a student can understand the essential points of what a native speaker says to him in *a real communicative situation* [my emphasis, U.P.] and can respond in such a way that the native speaker interprets the response with little or no effort and without errors that are so distracting that they interfere drastically with communication» [17, p. 326]. He saw the

road to this communicative goal as one along which the evolving language learner is chaperoned by the teacher using diverse and adaptable materials, experiences, and assessments towards the development of a more mature or competent level of language use [17]. Terrell felt that this methodology most closely resembles the way in which language is acquired naturally. He concluded, however, that positive teacher attitude towards a naturalistic classroom approach is essential to instructional design which educes such real communication [17].

How far has language learning come since Terrell's observations? In her article entitled «Communicative Language Teaching: State of the Art,» Dr. Sandra Savignon (1991) draws attention to the broad consensus among educators that L2/FL learners must be active participants and negotiators of meaning through interaction and collaboration. She talks about the current era of Communicative Language Teaching, which values «both the goals *and* the processes of classroom learning, for teaching practice that views competence in terms of social interaction and looks to further language acquisition research to account for its development» [15, p. 263]. By definition, then, CLT puts the focus on the learner. For this reason, according to Savignon assessment of learning in this context «implies global, qualitative evaluation of learner achievement as opposed to quantitative assessment of discrete linguistic features» [15, p. 266]. She observes that, notwithstanding the ongoing pressure of curricula governed by large-scale, standardized, and multiple-choice tests, informed efforts are on the rise to assess language learners holistically, to collect and evaluate personal products and performance «in an effort to better represent and encourage learner achievement» [15, p. 266]. The validity of this kind of alternative or authentic assessment lies in its ability to demonstrate as well as illustrate excellence and mastery, infused by the spirit of «*semper superne nitens*» – always striving higher.

An influential and growing movement in communicative language education, the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), lends support to contemporary efforts to shift the L2/FL learning and assessment paradigm in a more authentic direction [3]. It is an instructional design model for students learning through the medium of a second language and is based on cognitive learning theory. Characteristic of this approach is that language learners are actively engaged in the teaching-learning interaction. Key concepts of CALLA include «the application of prior knowledge to new problems, the search for meaning in new information, higher-level thinking, and the emerging ability to regulate one's own learning» [3, p. 260]. Essential to this methodology is the role of the teacher in reinforcing the cognition of the learner through activities offering reflection opportunities about what has been learned and about how to learn more effectively [3]. Among tasks aimed at honing student self-evaluation skills are debriefing conferences, learning (strategy use) logs, student-generated (changing priorities) checklists, open-ended questionnaires, and other occasions for learners to share their opinions, observations, and work [3]. As noted by the researchers, in keeping with this approach teachers are more interested in *what* students have to say, rather than *how* they say it [3]. As a result, a highly-personalized model such as this makes room for the full range of language learners, which in turn contributes both to the authenticity of the learning experiences and their assessment.

While the function of authentic assessment in L2/FL learning is clearly advantageous, the pedagogical design of authentic tasks and assessments is still viewed

as a formidable challenge by many teachers (such as heritage language instructors, who often feel they are at the bottom of the heap in terms of resources, professional, physical, and material). Yet, ironically, it is precisely this challenge which helps to shape the quality of the learning: managing the necessary uncertainty of authentic situations and problems contributes to the professional learning of the teacher, thereby increasing teacher competency, and this enhances teacher-learner interaction. In a 1996 study by Rueda and Garcia of beliefs and practices concerning literacy assessment and instruction, the researchers confirmed that no group of teachers supports a single view of instruction or assessment. They found that teachers tend to be grouped at opposite poles regarding authentic versus skills-based assessment [13]. They also found that these groupings resulted from the particularities of local learning contexts, including the pressure for students to acquire a language in a limited amount of time, as well as other demands on the teacher's time and skills. Teachers' perspectives as defined by Tabachnick and Zeichner (1984), namely «as situation specific and action oriented and as including both teachers' beliefs about their work (goals, purposes, conceptions of children, curriculum) and the 'ways in which they [give] meaning to these beliefs by their behavior in the classroom'» [13, p. 28] have a direct impact on the degree to which teachers feel able to incorporate daily language learning opportunities which are constructivist, metacognitive, and self-regulatory [13]. The researchers conclude that some teachers feel they have too little time to reflect on their own views of learning and teaching, «in spite of the fact that most thought it was important to do so» [13, p. 328]. An integral part of successful change in assessment, then, requires taking into account the subjective reality of teachers. This is especially true in the multifaceted field of L2/FL learning.

In this regard, in his paper entitled «Changing teachers' task perceptions as a vehicle for improving FL instruction,» Kleinsasser (1993) examines what he calls the 'technical culture' of L2/FL teachers. Referring to the work of Dombusch and Scott (1975), the researcher states that the «technical culture encompasses the nature of activities to be carried out in performing an organization's tasks and embodies the procedures, knowledge and skills related to attaining organizational goals» [9, p. 2]. He points out that the technical culture «mirrors what the organization does rather than what it professes to be» [9, p. 2]. Interestingly, Kleinsasser's study of a foreign language teacher sample reveals two types of technical culture, which he refers to as a) certain/nonroutine and b) uncertain/routine (1993). It is worth noting that L2 teachers categorized in the certain/nonroutine group were found to be considerably more involved with the practice of their profession, including consulting and collaborating with colleagues regarding the solution of instructional issues through personal communication, workshops, seminars, and conferences [9]. Furthermore, he states that these second language teachers exhibited pride both in their professional and their student relationships, they created opportunities to communicate in the language of study with their learners before, during, and outside of class, they sought student and colleague feedback concerning their teaching, and they involved their students' parents. The researcher explains that «[a]ll of these factors, together, helped shape [the] second language teachers' certainty that they could teach, that there was a technical culture of learning, and that their students in fact could learn» [9, p. 3]. Kleinsasser concludes that the approach of these teachers «...nurtured hope and encouragement, suggesting that [they] could do their jobs and do them effectively» [9, p. 4]. Making reference to her joint research with Kleinsasser from

the same period, Savignon (1991) further adds that these teachers «are comfortable relying on more global, integrative judgments of learner progress» [15, p. 266]. This suggests that L2 teachers in a certain/nonroutine technical culture see language learning as a broad and dynamic process in which competence in the target language is gained through a large repertoire of interrelated activities and assessments mimicking real world situations. Supports for a teaching culture of this kind form a crucial element of the shifting assessment paradigm.

In their discussion of the various alternatives in language assessment, Brown and Hudson (1998) detail important components of the authentic repertoire which lead to positive language learning outcomes, among them performance assessments and personal-response assessments. They describe performance assessments as approximations of real-world tasks involving speaking or writing, but also reading or a combination of these language skills. In addition to traditional tasks like essays and interviews, they mention more recent variations such as problems to solve, communicative work in pairs, role play, and group discussions. They believe that these tasks come closest to «eliciting authentic communication» [2, p. 662]. Notably, performance assessments measure student ability to respond to real-life language tasks, they estimate students' language abilities better than traditional tests, and they anticipate students' future performance, again, in real-life language usage contexts [2]. A major benefit of personal-response assessments is the ease with which they can be embedded into the curriculum for the purpose of ongoing learning assessment. Such assessment tools gaining ever wider acceptance are conferences, portfolios, and self- and peer assessments [2]. Among their other advantages, conferences are valuable for providing teachers and learners with a mutual opportunity for constructive feedback and for promoting student reflection on personal learning processes. Portfolios provide both a convenient and creative means to display language artifacts and progress towards proficiency. Brown and Hudson (1998) further define portfolio assessment as «purposeful collections of any aspects of students' work that tell the story of their achievements, skills, efforts, abilities, and contributions....» [2, p. 664]. In consideration of these facts, and in response to the call mentioned earlier in this paper for more sophisticated and plurilingual citizens of the world, the Council of Europe has created and adopted the European Language Portfolio (ELP), currently in use by 27 EU Member States, and increasingly elsewhere in the world (in its Global Language Portfolio form), such as Japan, New Zealand, the U.S., and Canada [7]. Of particular value to second language acquisition is the growing body of research which confirms that the main advantages of portfolio assessment are strengthening students' learning, enhancing the teacher's role, and improving testing processes [2]. In addition, self- and peer assessments require students to judge their own language learning and that of fellow students in a critical and pragmatic manner. The diversification of these assessments in recent years has given rise to performance, comprehension, and observational variants. A particularly thoughtful use of self- or peer assessment in L2/FL environments is to determine «how well [the learner] would comprehend» a potential language situation [2, p. 666]. This suggests a real connection between authentic assessment and deeper learning.

In examining more closely the arguments of both proponents and detractors of authentic assessment, Dr. David Tanner (2001) focuses on the key concept of multiple indicators of quality. He states that this concept includes «both multiple products and

multiple indicators of each product's quality» [16, p. 26]. He also notes that authentic assessment speaks to both these components in a way that traditional assessment simply cannot. Authentic assessments are inherently responsive to and reflective of diverse outcomes, which helps to render them relevant and valid. In addition, this fact helps to answer the question raised by some scholars, namely: for *whom* is this type of assessment authentic? (Petraglia, 1998 in [16]). Indeed, it strengthens the authority of authentic assessment in the face of those who argue that the subjectivity of such assessments depreciates their reliability [16]. Tanner refers to this as the «intuitive appeal» of authentic assessment [16, p. 27]. Offering in addition a more practical point of view, Tanner quotes Christenson (1991), who says that « 'authentic assessment models good instruction. ...By determining how to assess students' performance on meaningful tasks, the probability that instruction will be modified is high....' » (Christenson, 1991, p. 297 in [16]).

What insights can be gained from even more recent scholarship about authentic assessment in relation to communicative language teaching and learning? In a study of teacher-based assessment for foreign language pragmatics [8], data were gathered in an environment where the instructor used collaboratively developed authentic assessment tools (reflective writing, rubrics, role-plays, and self-/peer assessment) and facilitated interaction and assessment during the learning process. Referencing research which has established that language proficiency (and specifically, pragmatic competence) is context-bound (McNamara & Rover, 2006, in [8]), the research study found that pragmatic language learning using embedded authentic assessments is, in fact, best suited to the different contextual milieus in which L2/FL learners find themselves. In her study Ishihara shows that this «microsocial variation» as she terms it [8, p. 446] responds positively to teacher-guided, non-standard assessment procedures, since they «take into account how [the learners] negotiate their message, identity, and cultural affiliation in [their] particular context» [8, p. 447]. This conclusion underscores two fundamental ideas: the fact that authentic assessment responds well to the subtlety of students' communicative intentions, and that teacher scaffolding facilitates the development of understanding and cognition. To this end, research indicates as well that scaffolding in language learning can also be successfully implemented «by more competent peers» [8, p. 449], which helps to mediate successful learner self-regulation and, eventually, independent learning [8].

Brown and Crumpler (2013) remark that a major problem which continues to encumber second language acquisition is inadequate teacher preparedness. They comment on a range of research which shows that, while many L2/FL teachers have an excellent grasp of the target language, they do not always have equally adequate training in teaching and specifically, in assessment. The researchers express concern about the chronic lack of time for new second language teachers to observe seasoned teachers in the classroom setting, and for peer review. In their discussion of these issues, they conclude that communicative language teacher competency, especially in the area of authentic assessment, has the greatest potential for improvement when it is recognized that the teacher is also a learner [1]. When to this we add the notion that assessment can be viewed as a *process of inquiry*, we are better able to appreciate that support of the teacher-facilitator directly impacts on the language student, as they are *both* participants in the learning journey. It is important to be mindful of this consideration, since the

process of inquiry is a pedagogical approach which encourages a deeper understanding of a subject through the prism of learner experiences, interests, and curiosity. It presumes personal and collective engagement while at the same time cultivating responsibility and independence. It is no wonder, then, that the European Centre for Modern Languages in its training module called «Languages for social cohesion» [11] writes that «curriculum, teaching/learning, and assessment should be more closely related to one another» and that «curriculum and assessment should be as accessible to learners as to teachers and educational planners» [11].

Second/foreign language teachers who are not only aware practitioners, but skilled enablers, understand and can apply the techniques of assessment *for* learning, which are aptly represented by the authentic assessment array. Notwithstanding any remaining misgivings amongst educational scholars, the growing agreement of educators, researchers, and policy makers acknowledges that assessment for learning incorporated into instructional design addresses many of the skills and abilities that learners need in order to be successful throughout their lives [5]. Today, more than ever before, learners are faced with the need to function effectively *in and as* the global village. For this reason, language learners need to access assessments whose value is transferable and transcendent. Cumming and Maxwell (2010), citing Newmann and Archbald [4, p. 75], underscore the fact that authentic assessments «cultivate the kind of higher-order thinking and problem-solving capacities useful both to individuals and to society» [4, p. 179]. While there is always room for additional empirical research to ground the validity and relevance of authentic assessment, there is nonetheless enough evidence from both research and practice to support further efforts to shift the assessment paradigm in communicative language teaching into line with capacious learning and optimal living in the real, digitally networked world.

References:

1. Brown, I. I., & Crumpler, T. (2013). Assessment of foreign language teachers: a model for shifting evaluation toward growth and learning. *The High School Journal*, 96(2), 138-151. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23351966>.
2. Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3587999>.
3. Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: a model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001757>.
4. Cumming, J. J., & Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 177-194. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/09695949992865>.
5. Darling-Hammond, L. (1993). Setting standards for students: the case for authentic assessment. *NASSP Bulletin*, 77(56), 18-26. Retrieved from [doi:10.1177/019263659307755604](https://doi.org/10.1177/019263659307755604).

6. Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 719-740. Retrieved from doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x.
7. Imam, J., & Shaw, S.(2013). The CEFR: over-utilised or under-utilised? [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/the-cefr-stuarty-shaw-helen-imam-presentation.pdf>
8. Ishihara, N. (2009). Teacher-based assessment for foreign language pragmatics. *TESOL Quarterly*, 43(3), 445-470. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27785029>.
9. Kleinsasser, R. C. (1993). Changing teachers' task perceptions as a vehicle for improving FL instruction. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 26(1), 1-7. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3531782>.
10. Lim, H. (2007). A study of self- and peer-assessment of learners' oral proficiency. *CamLing Proceedings*, 169-176. Retrieved from http://www.ling.cam.ac.uk/camling/manuscripts/camling2007_proceedings.pdf#page=174.
11. Little, D. (2007). Languages for social cohesion – language education in a multilingual and multicultural Europe. [PowerPoint slides]. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Additional%20Materials/Little%20David/13_DL%20Self-assessment%20and%20testing_handout.pdf
12. Pidzamecky, U. (2014). Building linguistic capacity in L2/FL learners: self- and peer assessment as learning motivators and authenticators. Unpublished paper.
13. Rueda, R., & Garcia, E. (1996). Teachers' perspectives on literacy assessment and instruction with language-minority students: a comparative study. *The Elementary School Journal*, 96(3), 311-332. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001760>.
14. Sasayama, S. (2011). Cognition hypothesis and second language performance: comparison of written and oral task performance. *Second Language Studies*, 29(2), 107-129. Retrieved from <http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/3-Sasayama-Shoko1.pdf>.
15. Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3587463>.
16. Tanner, D. E. (2001). Authentic assessment: a solution, or part of the problem? *The High School Journal*, 85(1), 24-29. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40364377>.
17. Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/324551>.

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАННЯ МОВИ («CEFR») ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ МОВНИХ УМІНЬ І НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Надія Прокопчук

Учасники конференції мали змогу дізнатися про використання Загальноєвропейської системи оцінювання знання мови («CEFR») в Канаді та в Україні як системи, яка допомагає планувати навчання й оцінювання та добирати матеріали, які відповідають рівню мовної компетентності студентів. Під час сесії учасники мали нагоду ознайомитися із мовними портфоліо та мовними дескрипторами, які описують кожний етап мовного росту.

In this conference session, participants were introduced to the Common European Framework of Reference (CEFR) and its use in Canada and Ukraine as a language reference tool for classroom planning, instruction, assessment, and resource selection that correlates with the language proficiency levels of students. During the session, participants had the opportunity to view samples of language portfolios and learn more about the descriptors that illustrate the stages of language progress.

Головна мета цієї сесії:

- а) ознайомити з Європейською таблицею мовних умінь, т.зв. CEFR;
- б) розповісти дещо про Європейське Мовне Портфоліо як документ, який визначає мовний рівень кожного учня/студента;
- в) поділитися інформацією про використання таблиці в Канаді й в Україні;
- г) передати глибше розуміння Європейської системи оцінювання знання мови як засобу визначення рівня навчальних матеріалів.

Європейська система оцінювання знання мови, яка включає **таблицю мовних умінь** і **мовне портфоліо**, є інструментом освітньої мовної політики Ради Європи. Рада Європи підтримує два фундаментальні напрямки: розвиток різних мов і плюралінгвальної освіти. Починаючи з 1970 року, Рада Європи активно працює над розвитком концепції плюралінгвізму. Цей термін включає мовні різновиди – «рідна мова» (або перша мова) та будь-яку кількість інших мов чи їх різновидів. Плюралінгвізм має динамічний характер, тому що мовний репертуар людини розвивається й міняється з різних причин, задля різних цілей й потреб протягом цілого життя.

Система оцінювання CEFR надійна й достовірна, підтверджена довголітніми дослідженнями Європейських мовних спеціалістів. Багато країн світу, між ними й Канада, вважає що ця мовна таблиця сприяє загальноприйнятому, прозорому процесу, котрий дозволяє стежити за мовним поступом студентів. Важливим фактором поширеного вжитку системи CEFR є електронний доступ до інформації, гнучкість і адаптованість до всіх країн і культур. Завдяки легкому доступу й поширеності вжитку цієї системи, мовні спеціалісти й освітяни розпочали міжнародні співбесіди про методи, потреби й ресурси для мовної освіти.

Таблиця мовних умінь розподіляється на три категорії користувачів і шість рівнів володіння мовою.

Елементарний користувач	Незалежний користувач	Досвідчений користувач
A1, A2	B1, B2	C1, C2

Мовні вміння на кожному рівні від A1 - C2 далі розділені на чотири види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння (мовлення і спілкування), читання й письмо. Таблиця мовних умінь подається у двох формах. *Глобальна таблиця* пояснює мовні вміння в третій особі (Студент може...), а *таблиця для само-оцінювання** передає мовні вміння в першій особі (Я можу...).

**Таблиця для самооцінювання подана наприкінці статті.*

Мовне портфоліо — власний документ кожного студента. Портфоліо допомагає студентам : а) продемонструвати рівні володіння різними мовами; б) зрозуміти, як працювати над розвитком мовних умінь. Мовне портфоліо складається з трьох частин: Мовний паспорт, Біографія і Досьє. *Мовний паспорт* свідчить про досягнутий рівень володіння мовою (шкільний і позашкільний). *Біографія* уможливорює аналіз і глибше розуміння досягнутих умінь у кожному виді: слухання, говоріння, читання й письмо. Дескриптори для кожного виду мовленнєвої діяльності чітко й конкретно пояснюють, як студент продемонстрував свою мовну компетентність. Відібрані приклади студентських робіт зберігаються у третій частині – *Досьє*. Зібрані приклади свідчать про досягнення в навчанні мові або містять зразки з практичної іншомовної діяльності (шкільної та позашкільної).

Як користуємося системою оцінювання CEFR у Канаді? У Канадському імміграційному департаменті для надання громадянства приймають заяву про володіння мовою з рівнем B1 або вище (англійська або французька). Канадська Рада Міністрів Освіти пропонує вжиток мовної таблиці для мовного навчання в Канаді. Рада підготувала документ, який підтверджує ці рекомендації. Канадська асоціація мовних освітан готує навчальні матеріали й онлайн майстер-класи про використання системи оцінювання CEFR.

Саскачеванське Міністерство Освіти користується таблицею мовних умінь CEFR, щоб оцінювати мовний ріст новоприбулих студентів (1 – 12 класів), які вивчають англійську для шкільного навчання. Таблиця CEFR уможливорює вчителям оцінювати мовні вміння учнів щороку і планувати навчання, яке відповідає мовним потребам учня. Бажаним є, щоб показники мовного росту були щорічними в кожного учня.

Позашкільні громадські мовні програми в Саскачевані також користуються таблицею CEFR. Вчителі 25-ти різних мов приходять на майстер-класи, де можуть дізнатися більше про таблицю і методи вжитку.

Українська двомовна школа в Саскачевані провела експериментальний проект з мовною таблицею CEFR у 2008-2009 році. Одна двомовна школа в Едмонтоні долучилася до цього проекту у 2014-15 році. Вчителі почали адаптовувати дескриптори мовних умінь до навчальних потреб у двомовній освіті. Співбесіда з учителями про наступні кроки продовжується.

Як користуються системою оцінювання CEFR в Україні? Міністерство освіти й науки в Україні підтримує експериментальні проекти в різних областях. Національний експерт проекту пані Оксана Карпюк, вчитель-методист з Тернополя, співпрацює з різними регіональними координаторами проекту. Співпраця з координаторами спричинила до появи двох видань: Європейське мовне портфоліо (для учнів 7-11 років) і Європейське мовне портфоліо (для учнів 12-18 років).

У декотрих вищих навчальних закладах України викладачі користуються таблицею CEFR для іноземних студентів, які вивчають українську мову. Серія підручників під назвою КРОК, видана Міжнародним інститутом освіти, культури й зв'язків з діаспорою (МІОК), і нова серія підручників ЯБЛУКО, видана Школою української мови та культури Українського католицького університету (УКУ), віддзеркалюють Європейський підхід до мовного навчання з використанням таблиці CEFR. У Тернопільському національному педагогічному університеті майбутні вчителі початкових класів із спеціалізацією «іноземна мова» щороку ознайомлюються із системою оцінювання й Мовним Портфоліо.

Відтак, хочу звернути особливу увагу на таблицю мовних умінь у контексті **вибору навчальних матеріалів** з української мови для молодших і старших студентів. Знаючи мовний рівень наших студентів, здається, що було б дуже легко добрати відповідні підручники або матеріал для читання для аудиторної роботи. На жаль, ситуація не така проста. Можу поділитися нашими проблемами в західній Канаді.

Дуже велика кількість дітей (між 80 і 90 %), які вивчають українську мову в західних провінціях Канади, не живе в українському мовному середовищі. Вони рідкочують мову у громаді або вдома, але діти й родичі дуже плекають свою культурну спадщину й позиціонують себе як «українські канадці». Це може бути третє, четверте або п'яте покоління канадців українського походження. Студентам потрібна інтенсивна допомога, щоб перейти з рівня A1 на A2, а тоді на B1. На жаль, нам бракує відповідних навчальних матеріалів для дітей і старших студентів, які стараються вивчати мову своїх предків. Цей Канадський приклад не є якимось винятковим. Можемо думати про дітей нової імміграції до Португалії, Іспанії, Греції та інших країн світу. Всім дітям буде потрібно різноманітного вибору українських текстів на початкових рівнях CEFR.

Треба нам підтримати цю нагоду для співпраці. Як можемо піднести статус і розвиток української мови в діаспорі й в Україні? Якщо з'єднаємо зусилля, можемо розпочати інтенсивний видавничий процес. Нам потрібно більше навчальних ресурсів, які будуть цікаві й корисні українським родинам у всіх країнах світу. В кожній країні, де є українська імміграція, домінуюча мова й культурне середовище сильно впливає на життя громадян українського походження. Це значить, що теми навчальних текстів мусять включати ширший світогляд і спільні глобальні інтереси (напр., родинні зв'язки, святкування, здоров'я, екологія, туризм, світові події) в додатку до важливих українських тем.

Наше перше завдання – поширити використання системи оцінювання CEFR по всіх країнах, де є українське мовне навчання. Тоді можемо докласти усіх зусиль до співпраці над виготовленням навчальних матеріалів для української діаспори.

Таблиця для самооцінювання мовних умінь

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		Я можу зрозуміти частовживані слова й щоденні фрази, котрі стосуються мене, моєї родини й мого оточення, якщо люди навколо мене говорять повільно й чітко.	Я можу зрозуміти частовживані слова та щоденні фрази, що містять чітку інформацію про людину, родину, крамниці, місцевість, роботу. Я можу взяти головну думку в коротких та простих повідомленнях і оголошеннях	Я можу зрозуміти головну думку чіткої нескладної розмови на буденні теми про роботу, школу, дозвілля. Я можу зрозуміти головну думку багатьох радіо та телепрограм про щоденні справи. Я також можу зрозуміти розповіді про особисті та професійні зацікавлення, якщо вони висловлені повільно, чітко, послідовно.	Я можу зрозуміти довші й поглиблені дискусії чи лекції, а також складні дебати, якщо тема знайома. Я можу зрозуміти більшість телевізійних новин і програм про сучасні події у світі, а також більшість фільмів, коли вони подані літературною мовою.	Я можу зрозуміти розширену промову, навіть якщо зміст складається в нечіткій та непослідовній формі. Я можу зрозуміти будь-які телевізійні програми без особливих проблем.	Я можу зрозуміти імпровізовані чи попередньо записані усні промови, навіть якщо носії мови їх виголошують швидко, якщо я маю час адаптуватись до акценту.
		Я можу читати дуже короткі, прості тексти. Я вмію також знаходити потрібну інформацію в простих щоденних матеріалах, наприклад, в оголошеннях, програмах, меню та таблицях. Я можу зрозуміти короткі прості дружні листи.	Я можу читати короткі елементарні тексти і знаходити потрібну інформацію в нескладних щоденних матеріалах, наприклад, в оголошеннях, програмах, меню та таблицях. Я можу також розуміти короткі дружні листи.	Я можу зрозуміти тексти, які написані простою мовою чи мовою, котрою я користуюсь на роботі. Я можу зрозуміти описи про події, особисті почуття та бажання в дружніх листах.	Я можу читати звіти й повідомлення на сучасні теми, в яких автори висловлюють свою особливу точку зору. Я можу зрозуміти сучасну художню прозу.	Я можу розуміти довгі й складні інформативні та художні тексти, написані різними стилями. Я можу зрозуміти спеціальні статті й довгі технічні інструкції, навіть якщо вони не споріднені з моїм фахом або професією.	Я можу легко читати складні тексти у всіх стилях писемної мови, включаючи абстрактні, структуровані чи лінгвістичні дослідження, підручники, спеціальні статті й художні твори.
		Я можу розмовляти, вживаючи нескладні речення, якщо співрозмовник готовий повторити фразу, повільно сказати її іншими словами або допомогти мені сформулювати те, що я намагаюся сказати. Я можу ставити й відповідати на прості запитання, котрі стосуються щоденних життєвих потреб або належать до добре знаних тем.	Я можу брати участь у розмові на добре знамі темі щоденного життя. Я можу обмінюватись звичайною інформацією, навіть якщо я не дуже добре розумію усіх довгих висловлювань, щоб продовжувати співбесіду.	Я можу висловити свої потреби в ситуаціях, які можуть виникати під час подорожі в країнах, де ця мова функціонує. Я можу вільно вступати в бесіду на теми родини, особистих інтересів чи повсякденного життя (сім'я, захоплення, робота, подорож, щоденні події).	Я можу говорити досить вільно й спонтанно про щоденні справи з носіями мови. Я можу взяти активну участь у розмові на повсякденні теми. Я вмію пояснювати й відстоювати свою точку зору.	Я можу висловлюватись вільно, не витрачаючи зусилля на пошук потрібних фраз. Я вільно й успішно користуюсь мовою в повсякденному і професійному житті. Я можу чітко формулювати думки та переконання так, щоб іншим було легко мене зрозуміти.	Я можу без особливих труднощів брати участь у різноманітних дискусіях, добре розуміючи фразеологічні та розмовні вирази. Я можу вільно й ефективно висловлюватись у будь-якому контексті й вміло передавати мовні деталі при потребі. Якщо з'являються проблеми з висловленням думки, я можу переорганізувати себе в розмові, щоб підійти до теми з іншого боку.

Ювілей вродлавської україністики: здобутки двох останніх десятиліть ...

		Я можу використовувати елементарні фрази й речення, в яких повідомляю про місце мого проживання й людей, котрих я знаю.	Я можу вживати певний ряд фраз і речень, що описують у простій легкозрозумілій формі мою родину та інших людей, моє помешкання, мою освіту, мої інтереси або мою працю.	Я можу будувати з простих фраз довші речення, щоб описати свої враження, події, мрії, сподівання та бажання. Я можу коротко висловлювати причини й пояснення щодо своїх поглядів і плянів. Я можу переказувати оповідання чи переповідати зміст книжки або фільму і висловлювати свої коментарі.	Я можу подати чіткий і детальний опис широкого спектру тем, які віддзеркалюють мої зацікавлення. Я можу сформулювати свою точку зору на вибрані теми.	Я можу подати чіткий детальний опис складних тем та підтем. Я вмію розвивати та поглиблювати зміст опису або підсумовувати дані позиції.	Я можу чітко й вільно аргументувати або описувати тему в відповідному до контексту стилі. Моя аргументація буде ефективною та логічною за своєю структурою і це допоможе слухачеві добре зрозуміти і запам'ятати суть мого викладу.
		Я можу написати коротку, просту листівку, наприклад, святкове вітання. Я можу виповнювати документи з інформацією про себе, наприклад, написати своє ім'я, національність та адресу на реєстраційній формі в готелі.	Я можу писати короткі нескладні нотатки й повідомлення. Я можу також написати простого листа, наприклад, подякувати комусь за щось.	Я можу написати простий чіткий текст чи розповідь про буденні та особисті інтереси. Я можу писати дружні листи про свої враження та почуття.	Я можу написати чіткий, детальний і довгий текст на теми, що стосуються моїх інтересів. Я можу написати есей чи звіт і провести дебати щодо моєї позиції. Я вмію писати листи, які розповідають про особисті ставлення до події і враження.	Я можу написати чіткий, добре структурований і детальний текст, який містить інформацію про важливі справи чи погляди. Я можу писати на складну тему в листі, есеї чи в звіті, наголошуючи те, що є, на мою думку, найголовнішим предметом обговорення. Я можу вибирати стиль письма відповідно до читачів.	Я можу написати текст чітко, швидко й у потрібному стилі. Я можу писати складніші листи, звіти чи статті, що є логічно зорганізовані й допомагають читачеві добре розуміти і пам'ятати суть прочитаного. Я можу узагальнювати й рецензувати професійні та художні тексти.

© Рада Європи: Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти («CEFR»)

ЮВІЛЕЙ ВРОЦЛАВСЬКОЇ УКРАЇНІСТИКИ: ЗДОБУТКИ ДВОХ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Ірина Процик, Ядвіґа Сковрон

У 2015 році Вроцлавська україністика відзначила два скромні ювілеї – двадцятиріччя своєї новітньої історії, відколи спеціалізацію «Українська мова і література», за якою відбувалася підготовка фахівців у Вроцлавському університеті з кінця 70-х рр., трансформовано у спеціальність, та п'ятнадцятиріччя закладу україністики Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету, який у 2000 р. розпочав своє самостійне функціонування в структурі одного з найпотужніших науково-освітніх осередків у Польщі. У статті проаналізовано здобутки україністики Вроцлавського університету за два останні десятиліття, розкрито роль окремих особистостей в опрацюванні українознавчої проблематики та підготовці фахівців-україністів, а також продемонстровано напрями міжнародної співпраці україністів Вроцлава з університетами Києва, Львова, Ужгорода.

Ключові слова: україністика, заклад україністики Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету, мовознавчі дослідження, літературознавчі студії, підготовка фахівців-україністів, академічна співпраця.

In 2015 Vrotslav Ukrainistics celebrated two anniversaries – 20th anniversary of its modern history (since specialization «Ukrainian language and literature» started functioning and preparing professionals at Vrotslav University since the end of 70-ies) and 15th anniversary of Institution of Ukrainistics of Institute of Slavonic Languages of Vrotslav University which started its independent work in 2000 as part of one of the biggest scientific-educational centres in Poland. In this article achievements of Ukrainistics of Vrotslav University for the last two decades have been analyzed, role of some personalities in processing Ukrainistic problems and preparation of professional Ukrainianists have been shown, also tendencies of international cooperation of Ukrainianists in Vrotslav with ones in Kyiv, Lviv and Uzhgorod universities have been shown.

Key words: Ukrainianistics, institution of Ukrainistics of Institute of Slavonic Languages of Vrotslav Universities, linguistic studies, literature studies, preparation of professional Ukrainianists, academic cooperation.

Минулий, 2015 рік, став для україністів із Вроцлавського університету подвійно ювілейним – вони святкували двадцятиріччя своєї новітньої історії, відколи відбулася трансформація спеціалізації «Українська мова і література» в окрему спеціальність, та п'ятнадцятиріччя створення закладу україністики Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету. Метою статті є аналіз здобутків україністики Вроцлавського університету за два останні десятиліття, розкриття ролі окремих особистостей в опрацюванні українознавчої проблематики та підготовці фахівців-україністів, а також представлення напрямів міжнародної співпраці україністів Вроцлава з українськими університетами.

Україністика у Вроцлавському університеті, як і в більшості наукових інституцій різних країн світу, розвинулася в межах славістики. У 1947 році у Вроцлавському університеті відкрито кафедру історії російської та інших слов'янських літератур, якою керував відомий літературознавець професор Мар'ян Якубець, а в 1969 році створено Інститут слов'янської філології, який він же ж і очолив. Саме завдяки науковій діяльності професора Мар'яна Якубця та його учнів і послідовників: Збігнєва Баранського, Францішека Селіцького, Телесфора Позняка, Міліци Якубець-Семкув, які презентували свій україністичний доробок на численних міжнародних конференціях, Вроцлав здобув славу – поряд з Краковом та Варшавою – одного з центрів польської україністики. Багато учнів М. Якубця традиційно брали участь у щорічних міжнародних наукових конференціях, які регулярно організовує Інститут слов'янської філології: у парні роки – мовознавчих під назвою «Слово і речення у слов'янських мовах: опис, контрастивістика, переклад» та в непарні роки – літературознавчих – «Великі теми культури у слов'янських літературах».

Упродовж кількох десятиліть (з кінця 70-х) Вроцлавська україністика готувала студентів спеціалізації «Українська мова і література», у 1995 р. цей напрямок став спеціальністю, а випускники мають змогу отримати диплом ліценціата україністики (після завершення трирічного навчання) та магістра україністики (після виконання дворічної магістерської програми). Вроцлавська україністика як науково-дидактична інституція має чималі перспективи, адже з кожним роком зростає кількість охочих вивчати українську мову, літературу та культуру, а це – запорука подальшого поступу в наукових дослідженнях українознавчої проблематики.

З 2000 року україністика у Вроцлаві функціонує як окрема науково-дидактична одиниця – заклад – у структурі Інституту слов'янської філології. У 2003 році Вроцлавський славістичний інститут з-посеред п'яти в Польщі отримав акредитацію, визнану університетською акредитаційною комісією. У 2004 р. Державна академічна акредитаційна комісія підтвердила позитивну оцінку української спеціалізації.

Першим керівником закладу україністики в Інституті слов'янської філології Вроцлавського університету з 2000 року до 2008 була відома мовознавець-славіст професор Діана Вєчорек, з 2008 року і дотепер заклад очолює знана літературознавець і культоролог професор Агнєшка Матусяк. На момент започаткування діяльності закладу україністики Вроцлавського університету колектив кафедри об'єднував викладачів-ентузіастів, які впродовж багатьох років пропрацювали в Інституті слов'янської філології, навчаючи студентів української мови в рамках спеціалізації. Це професор Діана Вєчорек, ад'юнкт Христина Бачманська, асистент Ірена Гаврилюк-Слівінська. У 2000 році до грона працівників закладу україністики долучились ад'юнкт Агнєшка Матусяк, а також тодішні докторанти Пшемислав Юзьвікевіч та Сильвія Вуйтовіч.

Теперішня україністика Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету – це мобільний колектив молодих вчених-однодумців, згуртованих навколо керівника закладу – професора Агнєшки Матусяк. Тепер у закладі працюють професори, доктори наук Богуслав Бакула, Олег Белей та Агнєшка Матусяк, доктор наук Пшемислав Юзьвікевіч, ад'юнкти – Сильвія Вуйтовіч, Анна Урсуленко, Юлія Рисіч-Шафранець та асистенти, кандидати наук Ядвіґа Сковрон, Матеуш Свєтліці й магістр Марцін Ґачковські. В останні роки заклад україністики дуже динамічно розвивається, свідченням чого є велика кількість наукових публікацій, серед яких

монографії, підручники, словники, наукові статті, переклади і рецензії, ініціювання впродовж останніх років кількох наукових конференцій, зокрема таких як: «Посттоталітарна травма в Центральній, Східній та Південно-Східній Європі», «Про Україну інтердисциплінарно у Вроцлавському університеті», а також збільшення кількості студентів-україністів у Вроцлаві (з 2010 щорічно набирають по дві групи) та аспірантів. У 2015-2016 навчальному році відкрито спеціальність «Українсько-англійська філологія», на якій навчається дві групи студентів, а в 2016-2017 навчальному році відбувся перший набір групи студентів за спеціальністю «Центрально-Східноєвропейські студії», яка має інтердисциплінарний характер. У навчальних програмах останньої, окрім вивчення української та чеської мов, є широкий спектр дисциплін, присвячених історії та культурі Центрально-Східної Європи, із третього курсу заплановано вивчення угорської та словацької мов. Програма українсько-англійської спеціалізації зосереджена на ґрунтовному вивченні української та англійської мов, а також літератури та культури Великобританії й України.

Наукові зацікавлення викладачів Вроцлавської україністики дуже широкі – це тематично різноманітні студії з українського мовознавства, літературознавства та фольклористики, контрастивні та культурологічні дослідження.

Науковий доробок професора Д. Вечорек зосереджений довкола проблем української морфології та синтаксису в описовому й порівняльному аспектах, а також питань історії української культури, українсько-польських, українсько-російських та українсько-єврейських стосунків тощо. Серед найвагоміших праць із української лінгвістики професора Діани Вечорек варто виокремити монографії: «Український перфект на –но, –то на фоні польського перфекта» (1994) та «Українська мова» (1997), а також близько тридцяти статей, присвячених широкому колу питань української граматики та семантики, зокрема: українські заперечні конструкції, давальний відмінок української мови, дієслівність в українській мові, градаційні дієслова в українській мові, синтетичність української мови, українські форми на –но, –то, семантичне поле інтенсивності ознаки в українській мові, латино-слов'янська орієнтація українського синтаксису, інноваційні процеси в сучасній українській мові. Широкий інтерес викликають і культурологічні студії авторки – «Українська національна самокритика», «Суперечка про Київську Русь», «До українського менталітету», «До історії української мови та мовознавства», «Проблеми української культури в польському контексті», «Українська освіченість та російська культура», «Німецькомовні культурні впливи на Україну» [5].

Наукові праці професора Аґнешки Матусяк присвячені проблемам українського модернізму, постмодернізму, а також ґендеру та студіям посттоталітарного синдрому в слов'янських літературах. Вона автор монографій про творчість учасників літературного угруповання «Молода Муза»: «У колі української сецесії. Вибрані проблеми поетики творчості письменників «Молодої Музи» (Вроцлав, 2007 та Львів, 2016 (в українському перекладі)) та «Химерний Яцків. Модерністський дискурс у прозі Михайла Яцкова» (2010). У доробку А. Матусяк статті про польсько-українські культурні зв'язки, українську та львівську сецесію, драматургію Лесі Українки, творчість Миколи Хвильового, Сергія Жадана, членів літературного угруповання «Бу-Ба-Бу» та про українське кіно 90-х. Професор Матусяк є перекладачем польською

мовою статей відомих українських літературознавців – Тамари Гундорової, Миколи Рябчука, Марка Павлишина й авторкою багатьох рецензій [5].

Серед наукових інтересів професора Олега Белея насамперед українська ономастика, культура мови, історія української лінгвістики, соціолінгвістика, лексикографія, а також українська лінгводидактика. Він опублікував дві монографії, присвячені дослідженню сучасного українського ономастикону: «Сучасна українська ергономія: власні назви підприємств Закарпаття» (1999) та «Трансформація українського ономастикону посттоталітарного періоду на загальнослов'янському тлі» (2007). Олег Белей є автором підручників із української мови для поляків: «Українська мова: практичний курс для поляків» (2003), «Розмовляєте українською? Підручник української мови» (2006), лексикографічної праці «Старослов'янсько-український словник» (2001) та численних статей з проблем ономастики.

Мовознавча проблематика та перекладознавство є сферами зацікавлень доктора наук Пшемислава Юзьвікевича, який досліджує лексику та граматику української мови, насамперед українську комп'ютерну лексику та термінологію інформатики, а також синтаксис українського перекладу Біблії, історичну граматику української мови та українську фразеологію [1, с.130] і проблеми перекладознавства. Він автор двох монографій: «Особливості синтаксису української версії Біблії» (2007), «Lingua Ucraina ad res informaticas pertinens. Studium nad ukraińskim słownictwem informatycznym» (2013) [2] та перекладів праць: Михайла Кочергана «Основи зіставного мовознавства» (2009), Лариси Брюховецької «Польща в українському кіно» (2016), Конрада Жеменецького «Тарифи подимного податку, сеймикові лауди і люстрації Київського воєводства першої половини XVIII століття» (2014). Чимало статей Пшемислава Юзьвікевича присвячено різним типам українських синтаксичних конструкцій у текстах Святого Письма та порівняння їх із відповідними конструкціями польської мови, а також аналізу української комп'ютерної термінології [5], новітнім технологіям у навчанні української мови як чужої.

Літературознавчі дослідження ад'юнкта Сильвії Вуйтович стосуються питань історії української літератури, українського модернізму, зокрема вона простежує елементи модернізму в драмах Лесі Українки і є авторкою монографії «Драматична творчість Лесі Українки. Аксиологічний обрій культурологічних рефлексій» (2008). Її студії з культурології присвячені таким постатям, як Пантелеймон Куліш, митрополит Андрей Шептицький.

Ад'юнкт Анна Урсуленко досліджує особливості формування національної ідентичності сучасної України. Її монографічне дослідження «Фольклор і формування української національно-культурної ідентичності» (Вроцлав, 2013) здійснено на матеріалі суспільно-культурологічної публіцистики 1991-2004 рр. Численні культурологічні статті авторки стосуються питань впливу національної мови, традицій і фольклору на культурну ідентифікацію українців упродовж XIX – XXI ст., а також на творення стереотипів і упереджень. У кількох публікаціях Анна Урсуленко аналізує сучасну мовну ситуацію в Україні [5].

Наукові пріоритети ад'юнкта Юлії Рисіч-Шафранец пов'язані з контрастивним мовознавством, українською термінологією, лінгвістичним аналізом індивідуального стилю сучасних українських письменників (Юрія Андруховича, Сергія Жадана, Любка Дереша) та перекладознавством [5]. Вона є авторкою дослідження про формування в

українській мові терміносистеми художнього розпису, а також численних термінознавчих статей та публікацій, присвяченим питанням перекладу.

Асистент Ядвіга Сковрон досліджує українську постмодерну літературу кінця XX – початку XXI ст., зокрема жіночу прозу Оксани Забужко, Наталки Сняданко, прозу Олександра Ірванця, поезію Остапа Сливинського. Вона авторка перекладів польською мовою художніх текстів сучасних українських авторів – Юрія Винничука, Сергія Жадана, Наталки Сняданко, Петра Яценка та статей із теорії перекладу. Серед зацікавлень Ядвіги Сковрон також питання теорії літератури, зокрема проблема літературного канону [5].

Серед наукових зацікавлень асистента Матеуша Свєтліцького українська постмодерна та дитяча й підліткова література. Він автор монографічного дослідження «Коли хлопці стають чоловіками? Чоловічість як проєкт в прозі Сергія Жадана» та низки статей із проблем маскулінного дискурсу. У доробку автора контрастивні студії романів «Московіада» Юрія Андруховича та «Уллїс» Джеймса Джойса, а також статті про популярну та масову літературу, у тім для дітей та молоді.

Науковими інтересами асистента Марціна Ґачковського є насамперед історична проблематика: політичне життя в Галичині у міжвоєнний період, розвиток ідей консерватизму. Він редактор тому «Україна: наррації, мови, історії» (2015). Займається дослідженням публіцистики міжвоєнного періоду, зокрема творчості Осипа Назарука.

Доброю традицією у Вроцлавському університеті є запрошення колег із українських університетів для роботи лекторами української мови. Упродовж двох останніх десятиріч в Інституті слов'янської філології Вроцлавського університету працювали викладачі Львівського та Донецького університетів – львів'яни: професори Оріся Демська (1996-1997), Олександра Сербенська (1997-1998), доценти Ніна Станкевич (1994-1996), Любослава Асіїв (1999-2000), Ірина Процик (2000-2002), Олег Белей (з 2002 – дотепер) та донеччани: професор Анатолій Загнітко (1998) та доценти Володимир Мозгунов (1998-1999) і Євдокія Кравченко (1999) [1, с. 129-130].

Вроцлавська україністика співпрацює з українськими науковими та навчальними інституціями, особливо тісно й віддавна – з кафедрою українського прикладного мовознавства та кафедрою польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка. Плідна співпраця між Львівським та Вроцлавським університетами триває вже понад два десятиріччя. Підписана в 1994 році Угода про співпрацю між університетами, передбачала, зокрема, кадрову підтримку процесу навчання української мови у Вроцлавському університеті у формі лекторату, на який запрошували викладачів Львівського університету, а також щорічні наукові стажування викладачів обох університетів та мовленнєву практику студентів-полоністів Львівського університету у Вроцлаві та вроцлавських україністів у Львові [3, с. 379].

В останні роки ще одним напрямом роботи в рамках багаторічної співпраці між університетами стала навчально-педагогічна практика у закладі україністики Вроцлавського університету студентів-україністів Львівського університету, які спеціалізуються з викладання української мови як чужої. Під час педагогічної практики, якою від 2010 року керують доцент кафедри українського прикладного мовознавства Ірина Процик та доцент кафедри педагогіки Галина П'ятакова, львівські студенти проводять заняття з української мови для вроцлавських колег, які студіюють

україністику. Серед занять, які мають практиканти впродовж навчальної практики, домінують уроки з практичної науки української мови та функціональної граматики сучасної української мови, яким, відповідно до навчальних програм вроцлавської україністики, відведено найбільшу кількість годин. [3, с. 380]. Можливість попрактикуватися у викладанні української мови чужоземцям, потрапивши в чужомовне середовище за кордоном, збагачує студентів цінним та цікавим досвідом, адже вони щоразу переконуються, наскільки можна поглибити власні знання тоді, коли навчаєш інших, справді відчують, що, „на навчаючи – вчимося”. Усі ці напрямки спільної роботи обох університетів є доброю нагодою для зміцнення львівсько-вроцлавських академічних взаємин.

Від 2013 року Вроцлавська україністика тісно співпрацює з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка. Упродовж останніх чотирьох років вроцлавські студенти-україністи разом із керівниками ад'юнктом Анною Урсуленко та асистентом Ядвігою Сковрон виїздили на мовну практику до Києва, а київські студенти, відповідно, приїжджали на практику до Вроцлавського університету.

У 2016 році започатковано співпрацю вроцлавських україністів із колегами з Ужгородського національного університету. Група студентів під керівництвом професора Олега Белея побувала на виїзній практиці в Закарпатті, результатом чого став вихід у світ першого номера науково-публіцистичного збірника україністики Вроцлавського університету під назвою «Мова і культура українців Східної Словаччини та Закарпаття».

Працівники закладу україністики активно провадять культурно-популяризаторську діяльність. Зокрема, з 2015 року літературознавці кафедри беруть участь у щорічному фестивалі «Місяць авторських читань», який відбувається у Вроцлаві. Вони перекладають твори, модерують авторські вечори-зустрічі з українськими письменниками, які були гостями фестивалю (Оксана Забужко, Юрій Андрухович, Сергій Жадан, Анатолій Дністровий, Андрій Бондар, Софія Андрухович та ін.). У 2016 році в рамках Європейської столиці культури, якою на рік став Вроцлав, проведено «Львівський місяць», у програмі котрого було організовано низку заходів: перегляд українського кіно, виставка сучасного українського мистецтва «Український зріз» та зустрічі з письменниками, до модерування яких організатори знову запросили викладачів вроцлавської україністики. У завершальний вечір місяця, який проведено у форматі ночі сучасної української поезії, студенти та випускники української філології Вроцлавського університету читали твори сучасних українських авторів, які вони самі ж і перекладали.

Висновки. Вроцлавська україністика має у своїй новітній історії дві поважні ювілейні дати, чимало здобутків, як наукових, так і дидактичних та популяризаторських, проте на порозі свого подвійного ювілею вона опинилася перед серйозними викликами: як реформуватись, аби рівень знань її випускників відповідати потребам сучасного ринку праці. Саме цим і зумовлено відкриття нових спеціальностей – «Українсько-англійська філологія» та «Центрально-східноєвропейські студії».

Література:

1. Процик І. Вроцлавська україністика / Ірина Процик // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «... землякам моїм в Україні і не в Україні ...»: збірник Матеріалів четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – Львів: Видавництво Львівської Політехніки, 2013. – С. 89-92.
2. Процик І. «Житимуть нації, мовою яких говоритимуть комп'ютери» (Рецензія на монографію: Przemysław Józwikiewicz. «Lingua Ucraina ad res informaticas pertinens. Studium nad ukraińskim słownictwem informatycznym» (Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2013. – 276 s.) // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Серія : Проблеми української термінології. – Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2016. – № 842. – С. 173-174.
3. Процик І. Україністика у Вроцлавському університеті / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 127-132.
4. Процик І. Docendo discimus, або навчальна практика студентів-україністів Франкового університету у Вроцлавському університеті / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 379-381.
5. <http://www.ifs.uni.wroc.pl/info.uk.php>.

МІГРАЦІЙНА ПОЛІТИКА ЄС У СФЕРІ МОВНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВРЕГУЛЬОВАНИХ ІМІГРАНТІВ

Оксана П'ятковська

У статті розглянуто досвід країн ЄС у сфері мовного законодавства як частину політики інтеграції іммігрантів. Оскільки індекс політики інтеграції іммігрантів передбачає інтегровану оцінку політики набуття громадянства та статусу резидента країни імміграції, автор статті проводить аналіз мовних вимог для громадян з третіх країн, що передбачені національним законодавством вибраних країн ЄС, для отримання статусу постійного резидента та громадянина на основі результатів досліджень, проведених Відділом Мовної Політики Ради Європи.

Ключові слова: міграційна політика, мовна політика, CEFR, індикатори інтеграції іммігрантів, мовні навички, набуття громадянства та отримання статусу постійного резидента.

The article deals with the EU's experience in language legislation as a part of the migrant integration policy. Since migrant integration policy index evaluates the integrated assessment of policies for acquiring citizenship and permanent residence status, the author of the article analyses the language requirements necessary to obtain citizenship and permanent residence status for the third nationals in the chosen EU countries, using the Survey Reports of Language Policy Unit of Council of Europe.

Keywords: migration policy, language policy, CEFR, migrant integration indicators, language skills, acquisition of citizenship and permanent residence status.

Протягом останніх років спостерігається істотна інтенсифікація міжнародної міграції до країн ЄС. Так, згідно з останніми даними Евростат, чисельність іммігрантів, які є громадянами третіх країн, становила майже 20 млн. осіб (або 3,9 % усього населення ЄС), а кількість іммігрантів, які мали походження з країн, що не входять до ЄС, – 28-33,5 млн. (або 6,6 % усього населення ЄС) [12]. Частка іммігрантів з третіх країн, які набули громадянство країн ЄС протягом 2013 р., зросла на 20 % [12]. Станом на кінець 2015 р. на п'ять країн-членів ЄС припадало близько 76 % загального потоку іммігрантів, зокрема у Німеччині – 7 млн. (з них 4 млн. з третіх країн), Великій Британії – 5 млн. (з них 2,4 млн. з третіх країн), Італії – 4,9 млн. (3,5 млн. з третіх країн), Іспанії – 4,7 млн. (2,5 млн. з третіх країн), Франції – 4,2 млн. (з них – 2,8 млн. з третіх країн) [12]. Враховуючи такі обсяги іммігрантів, питання їхньої ефективної інтеграції є основним механізмом забезпечення національної та економічної безпеки ЄС.

Одним із ключових аспектів успішної інтеграції іммігрантів є питання мовної інтеграції, оскільки мовні навички дозволяють ефективніше інтегруватися у всіх інших сферах, зокрема економічній та політичній. Тому питання розробки правового регулювання мовної інтеграції іммігрантів в країнах ЄС є надзвичайно актуальним. Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, дослідження цієї політики ЄС є важливим для формування та розвитку українського законодавства у цій сфері, а

також забезпечення виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС та наближення українського законодавства до європейських стандартів.

Зважаючи на значні обсяги неврегульованої імміграції до ЄС [8] та інтенсифікацію політичних дебатів щодо розробки нових підходів у імміграційній політиці, зокрема у сфері перерозподілу квот шукачів притулку в ЄС [7], у цій публікації ми зосередимо увагу лише на аналізі нормативно-правового забезпечення мовної інтеграції врегульованих іммігрантів.

Слід зазначити, що питання міграційної політики ЄС не є предметом активного зацікавлення українських науковців. Серед них можна виділити лише таких дослідників, як О. Малиновська, М. Микієвич, М. Відякіна. Водночас, спектр проблем у сфері мовної політики ЄС як частини міграційного законодавства залишається поза їхньою увагою. Тому аналіз міграційної політики ЄС у сфері мовної інтеграції врегульованих іммігрантів в українському науково-практичному дискурсі є вкрай актуальним.

Політика інтеграції іммігрантів в ЄС залишається компетенцією країн-членів та імплементується на регіональному рівні, однак у 2004 р. Радою ЄС з питань Юстиції та Внутрішніх Справ (Justice and Home Affairs Council) були затверджені Загальні Базові Принципи політики інтеграції іммігрантів в ЄС [5]. Зокрема, у Принципі № 4 зазначено, що базові знання мови, історії та державного правління приймаючої країни є необхідною умовою для інтеграції; отримання іммігрантами цих базових знань є важливою складовою успішної інтеграції [4]. Після цього законотворчий процес побудови загальноєвропейських норм щодо регулювання питань інтеграції іммігрантів активно продовжувався, і сьогодні є декілька важливих документів Європейської Комісії, де окреслені рамки співпраці між країнами-членами ЄС для інтеграції іммігрантів, наприклад, «A Common Agenda for Integration. Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union» (2005 р.) [1], «European Agenda for the Integration of Non-EU Migrants» (2011 р.) [6] [5]. Зокрема, в останньому із наведених документів у п. 1.1 «Отримання мовних навичок» наголошено, що отримання мовних навичок має вирішальне значення для інтеграції. Покращення мовних навичок можуть сприяти удосконаленню можливостей працевлаштування, незалежності та участі жінок-мігрантів на ринку праці. Також у цьому пункті зазначено, що є доречним використання вимог Загальноєвропейських рекомендацій (CEFR) для визначення рівня володіння мовою [6].

Серед набору загальноєвропейських статистичних індикаторів інтеграції, схвалених Сарагоською Декларацією Країн-членів ЄС (2010 р.), існує оцінка рівня володіння іммігрантами мовою країни імміграції [11]. Однак, станом на сьогодні, цей показник не обліковано по країнах ЄС [11].

Щодо місця мовної політики у глобальних вимірах рівня інтеграції іммігрантів, то серед індикаторів, що входять до MIPEX (Migrant Integration Policy Index), мовна політика не окреслена якимось окремим параметром, однак у цьому індексі передбачено інтегровану оцінку політики набуття громадянства та статусу резидента країни імміграції як чітких індикаторів системи MIPEX [10]. Тому розглянемо детальніше мовне законодавство ЄС у контексті процедури набуття громадянства та статусу довготермінового резидента (long-term residence).

Оскільки не існує загальноєвропейських нормативних вимог надання статусу громадянина країн ЄС [2], то питання умов набуття громадянства залишається прерогативою національного законодавства держав-членів. Щодо загальноєвропейських норм у сфері надання статусу довготермінового резидента, то згідно Директиви Ради Європи № 109 від 2003 р., яка регулює процедуру отримання статусу довготермінового резидента ЄС громадянами третіх країн, зокрема п. 2 статті 5 (Умови отримання статусу довготермінового резидента) обумовлено, що країни-члени можуть вимагати від громадян третіх країн відповідати інтеграційним вимогам, що передбачені їхнім національним законодавством [3]. У роз'ясненнях цієї Директиви Радою Європи щодо цього питання зазначено, що країни-члени можуть вимагати від громадян третіх країн відповідати інтеграційним вимогам таким, як достатнє володіння мовою відповідної країни [6].

Аналіз результатів моніторингових досліджень, проведених Відділом мовної політики Ради Європи щодо мовних вимог країн Європи для отримання статусу резидента та громадянина (табл. 1), засвідчує, що у національному законодавстві більшості країн ЄС таку норму передбачено.

Таблиця 1.

Мовні вимоги для громадян з третіх країн, що передбачені національним законодавством вибраних країн ЄС, для отримання статусу постійного резидента та громадянина, станом на початок 2014 р.

Назва країни	Наявність вимоги щодо володіння мовою країни імміграції для отримання статусу		Рівень володіння мовою, що відповідає стандартам CEFR, який необхідний для отримання статусу	
	резидента	громадянина	резидента	громадянина
Австрія	так	так	A2/B1	B1
Данія	так	так	A1	B1
Франція	так	так	A1	B1
Німеччина	так	так	B1	B1
Велика Британія	так	так	A1/B1	B1
Греція	так	так	A2	A2
Італія	так	ні	A2	–
Португалія	так	так	A1	A2
Іспанія	ні	так	–	інтерв'ю
Швеція	ні	ні	–	–

Фінляндія	так	так	A2	2100 год
Нідерланди	так	так	A2	A2
Латвія	так	так	A2	B1
Литва	так	так	A2	A2
Естонія	так	так	B1	B1
Польща	ні	так	–	
Чехія	так	так	A1	B1

Складено за [9].

Крім цього, офіційні курси для вивчення необхідного рівня мови, щоб отримати статус постійного резидента, проводять такі країни, як Австрія, Бельгія* (A1), Кіпр (A2, 75 год.), Чехія (A1, 18-30 год.), Данія (різноманітні курси до 2 тис. год або до 3-х років), Естонія (A2 364 год.; B1 312 год.), Фінляндія (2100 год.), Франція* (A1 400 год.), Німеччина* (B1 600 год.: від 400 до 900 год.), Греція (A2 125 – 175 год.), Італія (A2 180 год.), Португалія (A1 75 год.) [9]. Обов'язковими для відвідування ці курси є у Бельгії, Франції та Німеччині. Крім цього, передбачені також відповідні курси та сертифікаційні центри для прийому мовних іспитів у країнах походження іммігрантів [9].

Узагальнивши результати досліджень Відділу мовної політики Ради Європи [9] у сфері нормативно-правової бази країн ЄС щодо можливостей засвідчення рівня володіння мовою країни імміграції для тих, хто бажає отримати статус резидента чи громадянина, можемо виокремити такі: наявність сертифіката, який іммігрант може отримати в країні походження; проходження офіційних чи обов'язкових курсів для вивчення мови в країні імміграції; складання іспиту в країні імміграції та отримання сертифіката; інтерв'ю з відповідно уповноваженою особою Міграційної служби. Співставивши результати моніторингових досліджень, проведених Відділом мовної політики Ради Європи протягом 2009 – 2013 рр., можемо окреслити такі особливості законотворчих процесів у сфері мовної політики інтеграції іммігрантів у країнах ЄС:

- зростання чисельності країн, які запроваджують мовні вимоги для отримання статусу резидента, а також зростання чисельності країн, які запроваджують мовні вимоги для отримання статусу громадянина;
- зміна вимог щодо рівня володіння мовою з нижчого на вищий.

Підсумовуючи, слід зазначити, що міграційна політика країн ЄС щодо мовної інтеграції врегульованих іммігрантів окреслена у загальноєвропейських нормах та національному законодавстві країн-членів. Загальноєвропейські норми регулюють базові принципи та основні механізми інституційної співпраці у сфері мовної інтеграції, а також визначають питання співвідносності деяких документів (наприклад, CEFR). Питання мовних вимог у процедурі набуття резидентства та громадянства залишається частиною національного законодавства країн-членів і є більш-менш унормоване.

Література:

1. A Common Agenda for Integration. Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0389&from=EN>.
2. Citizenship of the European Union. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Citizenship_of_the_European_Union.
3. Council Directive 2003/109/EC // Official Journal of the European Union. – 2004. – L 16/44 – 53. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.apply.eu/directives/third-country-nationals-long-term-residents.pdf>.
4. Council of the European Union Press Release 14615/04 (Presse 321). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/jha/82745.pdf.
5. EU actions to make integration work. European website on integration. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/the-eu-and-integration/eu-actions-to-make-integration-work>.
6. European Agenda for the Integration of Non-EU Migrants. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0455>.
7. Flexible solidarity: Rethinking the EU's refugee relocation system after Bratislava. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blogs.lse.ac.uk/euoppblog/2016/09/21/rethinking-refugee-system-after-bratislava/>.
8. Irregular immigration in the EU: Facts and Figures / European Parliament Briefing, 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/554202/EPRS_BRI\(2015\)554202_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/554202/EPRS_BRI(2015)554202_EN.pdf).
9. Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice : Final Report on the 3rd Council of Europe Survey / Education Policy Division. – Strasbourg : Council of Europe, 2004. – 68 p.
10. Migrant Integration Policy Index 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mipex.eu/>.
11. Migrant integration statistics – overview. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_-_overview.
12. Migration and Migrant Population Statistics. Eurostat. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics.

ІННОВАЦІЙНЕ ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ

Світлана Романюк

У статті проаналізовано діяльність педагогів українського зарубіжжя щодо використання інноваційних засобів навчання української мови в полікультурному соціумі країн проживання, розкрито переваги програми «Нова» в оволодінні української мови учнями рідних та двомовних шкіл.

Ключові слова: діаспора, інноваційні засоби навчання, дидактичне забезпечення, програма «Нова», мультимедійні програми, полікультурне середовище.

The article analyzes the activities of Ukrainian foreign teachers on the use of innovative teaching Ukrainian language in the multicultural society of living, reveals the benefits of the program «Nova» in mastering the Ukrainian language by the students of native and bilingual schools.

Keywords: diaspora, innovative learning tools, teaching software program «Nova», multimedia programs, multicultural environment.

Кінець XX – початок XXI ст. характеризується значним розширенням сфери вживання української мови, яке зумовлене масовим виїздом українців за межі рідної держави та їхнім прагненням зберегти українську мову у полікультурному середовищі як головну ознаку етносу та засобу спілкування в рідномовному соціумі. Поширення та утвердження української мови в діаспорі у значній мірі залежать від дидактичного забезпечення процесу вивчення мови, зокрема впровадження інноваційних засобів, які в умовах інформаційного суспільства набувають усе більшого використання.

Необхідність вивчення української мови зумовлено не лише потребами життєдіяльності діаспорних українців поза межами своєї Батьківщини, а й їх великим бажанням у сучасних умовах розширювати сферу спілкуватися з громадянами незалежної України, що динамічно розвивається у світовому співтоваристві держав, сприяти взаємообміну професійно-практичним досвідом, зміцнювати міжнародні аспекти викладання української мови через реалізацію інноваційних дидактичних засобів.

Проблеми збереження і розвитку української мови в діаспорі, організації мовної освіти зарубіжних українців у різний час досліджували діаспорні вчені Б. Білаш, І. Боднарчук, А. Горохович, І. Огієнко, Яр Славутич та ін. Наприкінці минулого століття з'явилася єдина поки що з цієї проблеми праця вітчизняного дослідника Б. Ажнюка, яка має в основному соціолінгвістичний характер. Проте поза увагою науковців залишалася проблема використання інноваційних підходів і технологій у мовній освіті діаспорних українців, які знайшли практичне втілення і дають позитивні результати.

Метою нашої статті є виявлення інноваційних засобів навчання у вивченні української мови та їх вплив на результативність опанування мовної комунікації.

Враховуючи соціокультурні та демографічні реалії, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь українців у діаспорі, сучасні вчені, методисти, педагоги-практики українського зарубіжжя головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її

доцільність та ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів. Відгукуючись на запити сьогодення вони спрямовують свою діяльність на підготовку нових програм, підручників і посібників з української мови та інших українознавчих дисциплін, удосконалення фахового рівня і професійної компетенції учителів українських освітніх закладів, запровадження в навчальний процес рідномовного шкільництва інноваційних педагогічних технологій, а також створення умов для співпраці між урядом та українською спільнотою в освітній галузі.

Головним осередком («ресурсовим центром») англійсько-української освіти та розробки й покращення двомовних програм у діаспорі став Канадський інститут українознавчих студій, відкритий у червні 1976 р. в Альбертському університеті. Заснований при ньому педагогічний (пізніше – методичний) кабінет (тепер центр) української мови розробив низку підручників і посібників, з-поміж яких найбільшої популярності набула серія навчально-методичних матеріалів для засвоєння української мови «Нова».

Основними науково-методичними засадами цієї програми стали ідеї про те, що:

- усне мовлення забезпечує певний словниковий лексичний запас, стає основою для засвоєння писання та читання, «суспільних студій» українською мовою;
- для вивчення беруться винятково цікаві та важливі для дітей теми – перш за все з навколишнього життя, а також з українознавчої тематики;
- для розвитку зв'язного мовлення учням пропонується серія книжок із короткими цікавими й багатоілюстрованими розповідями;
- у навчанні широко використовується ігровий підхід, розв'язування ребусів, активні діалоги, співи тощо.

За такого підходу навчання мови справді стає цікавим і захоплюючим. Програма розрахована на використання з першого до дванадцятого року навчання. Автором її є доктор О. Білаш – провідний у Канаді спеціаліст з навчання другої мови. Головна мета програми – «провадити посилені структурні та обов'язкові спілкувальні вправи у двомовних класах, щоб за їх допомогою діти могли творчо користуватися українською мовою в нових обставинах» [2, с. 28].

Зауважимо, однак, що багато окремих складників, які творять комплекс «Нова», зовсім не нові. Фактично їх уже застосовували протягом тривалого часу як «навчальні засоби» у формальному навчанні. На нашу думку, нововведення О. Білаш полягає в тому, що вона зуміла вибрати, адаптувати й об'єднати все те у доступні засоби для створення нової мовної програми, призначеної виключно для учнів українських двомовних класів, більшість яких має початкові або й зовсім не має знань з української мови, а також на дітей, для яких українська мова є материнською мовою.

Цікаво, що, вивчаючи педагогічний досвід учителів двомовних класів і розробляючи власну методику й матеріали (навчальні та методичні) для вивчення другої мови, О. Білаш зробила важливий висновок: треба ознайомлювати вчителів із новою методикою одночасно з тим, як розроблялися навчальні матеріали, «оскільки до того вчителі двомовних програм не мали педагогічної підготовки для навчання чужої мови й ніколи не слухали курсу методології викладання» [1, с. 123].

Успіхові в реалізації програми сприяло те, що, підготувавши пробні матеріали, О. Білаш відразу влаштувала один-два показові уроки на тиждень протягом місяця-півтора для учителів певного шкільного округу. Їх результати обговорювалися

в школі, де відбувалися уроки, на методологічних семінарах і конференціях – практикумах українських двомовних учителів. У такий спосіб автор програми «Нова» переконувала педагогів, що «мова – це не граматична система слів», де «граматика виконує роль клею, щоб зліплювати до купи слова існуючого лексикону», а «спосіб спілкування, який дозволяє дитині навчатися чогось із життєвої ситуації, що вона є засобом передавання послання» [1, с. 124].

На сьогодні ця програма впроваджена в усіх українських двомовних державних школах провінцій Манітоба, Саскачеван та Онтаріо. Широке застосування знайшла вона в українських школах США, Бразилії, Австралії, Польщі, Словаччині, Латвії, Франції. Підхід «Нови», який дістав високу оцінку в різних країнах, послужив моделлю для навчання інших мов, включно з мовами корінних народів Канади сіксика і крі.

Розглянемо, що ж забезпечило визнання програмі «Нова» серед українських (та й не тільки) двомовних учителів у полікультурному світі.

Вважаємо, що найбільша заслуга цієї програми в тому, що «Нова» пропонує вивчення української мови в усьому її багатстві так просто і природно, наскільки це можливо. Тобто:

- «НОВА» – це серія навчально-методичних матеріалів для українського мовного розвитку, підготовлених для дітей, які не розмовляють українською мовою, а саме вони тепер складають більшість в українській громаді.
- «НОВА» створила група досвідчених учителів початкових класів під керівництвом спеціаліста у галузі засвоєння другої мови та її методики, зі знанням мови та її функцій, а також розумінням розвитку дитини.
- «НОВА» охоплює широкий словниковий запас, який треба передати учням, за змогою, у якнайліпший спосіб. Лексика поділена на теми і збільшується в кожному складнику програми «НОВА». Наприклад, назви частин тіла подано в рухових піснях у першій одиниці, повторено літературою в другій, віршованими ритмами в третій, мовними вправами в четвертій, а поширено – в наступних одиницях.
- «НОВА» опирається на навчальні куточки, де діти мають нагоду працювати 5-15 хвилин щодня наодинці або малими групами, повторюючи відомі слова, отримуючи нові, одночасно створюючи нові обставини для мововжитку – у мистецтві, показі ляльок, слуханні касет із записами усної літератури, користуючись машиною «мовний майстер», виконуючи гру слів, пишучи та ілюструючи книжечку для класу чи шкільної бібліотеки, виконуючи письмові вправи з розв'язанням різних проблем.
- «НОВА» вимагає вживання писаних текстів, щоб досягнути максимум якості мовного вкладу в дітей та забезпечити в них розвиток мови на академічному рівні.
- «НОВА» використовує художню літературу, дитячі пісні, ігри, вірші та любов до римування як основний засіб творення високоякісного мовного інпуту. Вона застосовує також діалоги, відлунювання (еходраматизацію), інші вправи мовного розвитку, щоб заохочувати учнів до високої якості мововжитку.
- «НОВА» широко пропагує складники культури, зокрема такі, як пісні, вірші, література, загадки, прислів'я, скоромовки, а також релігійні та інші свята, національні звичаї, традиції, обряди [1, с. 120-127].

Принципи побудови і зміст програми «Нова» для кожного класу традиційні. Уяву про них можна скласти на основі аналізу навчально-методичного комплексу

«Нова 1», розрахованого на учнів 1-го класу або передшкілля. Складається він із наступних компонентів:

- **Діалоги.** Цей компонент складається з вісімнадцяти одиниць. Кожна має приблизно 1-2 сторінки тексту з 7-10 відповідними малюнками. Компонент є ключем до створення словникового запасу й робочого знання української мови учнями. Діалог розвиває загальну усну мовну базу, а його словник стає основою дальшого мовного розвитку, зокрема для читання та письмових робіт. Уживаючи різні методи, учні поступово переходять від прослуховування до перегляду матеріалу, співу, драматизації, вживання словникового набору кожного діалогу в розмові, читанні та письмових вправах.
- **Пісні з рухами.** Компонент складається з пісенника (приблизно 4-5 пісень на кожную одиницю) й аудіоплівки із записами пісень, які допомагають дітям засвоїти важливі слова та фрази, а також збагачують їхні культурні емоції.
- **Компонент «Відлунювання»** – це вісімнадцять одиниць тексту та ілюстрацій, які зображають якийсь процес або стан. За допомогою цієї методики учні вивчають слова, а також набувають уміння втілювати в практику послідовні процеси.
- **Посібник для вчителя.** У ньому висвітлюються різноманітні складники програми, а також додаткові методи вивчення мови. Наприклад, щоденні плани роботи в класі, ритмічні вірші, складені зі слів, які мають безпосереднє відношення до теми кожної одиниці програми, загадки для заохочення дітей до посиленого вжитку усної мови, розвитку концепцій та закріплення словникового запасу, моделювання текстів і багато інших прийомів.
- **Тексти для читання учням.** Цей компонент складається із п'ятдесяти чотирьох текстів з багатьма ілюстраціями. Оповідання читаються дітям щодня для того, щоб збагатити їх мовленнєвий досвід в атмосфері, яка викликає в них зацікавлення і яку важко створити в класі.
- **Робочі листки для розвитку усної мови.** Даний компонент – це три зошити робочих листків і книжечка «Мої улюблені оповідання». Призначається для того, щоб учні постійно повторювали слова з усіх одиниць програми, вивчали загальні терміни для вже знайомих слів, розвивали зацікавлення літературою та відгукувалися на неї й ділилися своїми враженнями з іншими школярами.
- **Настільні ігри.** До компоненту входять дванадцять настільних ігор, які складаються з таблиці з ілюстраціями, що відповідають конкретній темі, – наприклад, тварини, їжа тощо, і контрольної картки зі словом. Ігри використовуються для розширення словникового запасу учнів.
- **Збірники пісень з діалогами, книжечки з діалогами, картки зі словами.** Ці матеріали вживаються учнями для повторення слів у навчальних куточках.
- **Вірші і ребуси.** Кожна одиниця починається з двох-трьох простеньких дитячих віршів, які споріднені з головною темою одиниці. Учні їх вивчають за допомогою щоденного повторення. Кожен віршик ілюстрований і виготовлений як настінна таблиця-ребус.
- **Довідники для вчителів.** Кожен рік (курс) програми «НОВА» супроводжується довідником для вчителів, у якому детально розкривається методика застосування НОВИ в навчанні української мови.

У додатках до матеріалів НОВА є також настінні таблиці прислів'їв, оповідання, побудовані на прислів'ях, робочі зошити для читанок «Тут і там» і «Друзі», а також набори для самостійного читання мовчки.

Аналіз результатів використання програми засвідчує, що «НОВА» викликала велике зацікавлення як учителів, так і учнів. У порівнянні з існуючими методиками вивчення мови, навчання української мови за методикою «НОВА» значно прискорюється.

Навчальний посібник до програми «Нова» складається з двох частин: перша містить текстовий матеріал, друга – додатки.

Увесь матеріал першої частини розбитий на 16 розділів. У кожному з них опрацьовуються до 8-10 навчальних розмовних тем.

Посібник передбачає усні вправи з метою вироблення та закріплення мовних навичок учнів:

- зразки діалогу;
- театралізація діалогу;
- читання художньої літератури (посильної для цього віку) й обговорення;
- співання українських пісень;
- ігри;
- мовні вправи (у формі бесід, діалогів, коротких розповідей).

На нашу думку, така велика кількість різних видів роботи забезпечує міцність і тривалість запам'ятовування, а також стійкість мовних навичок школярів.

Додатки містять роздатковий матеріал для кожного учня з діалогами, які супроводжуються малюнками-імітаціями кожного запитання та відповідями, що сприяють кращому розумінню й усвідомленню українських фраз і речень з улюбленими оповіданнями, списками слів, які необхідно знати з кожної теми.

Для перевірки й оцінювання знань у додатках поміщено кілька видів таблиць поточної оцінки та діагностики рівня знань, зразки контрольних завдань і запитань. Додатки логічно доповнюють і розширюють основну частину посібника.

Проведений аналіз засвідчує, що посібник має стандартну структуру:

- а) апарат орієнтування (вступ, зміст);
- б) тексти (емпіричного характеру, у вигляді діалогів – ми розглядаємо їх як основні);
- в) позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння: запитання, завдання, зразки, таблиці, надписи-пояснення для ілюстративного матеріалу);
- г) ілюстративний матеріал (дає змогу дітям, розфарбовуючи їх, розвивати уяву).

Однак форма самого посібника, розміщення та комбінування матеріалу нестандартні. Позатекстові компоненти використані так, що дають змогу зробити саме заняття логічним, чітким, послідовним і, що найголовніше, уникнути зайвих пояснень англійською мовою та надмірного використання інструктажів (цьому сприяють стрілочки, таблиці-корзиночки тощо).

Зміст навчального матеріалу в посібнику сформований за дидактичним і психологічним принципами, які взаємно переплітаються. Матеріал викладено відповідно до логічної структури сучасного розмовного курсу української мови з урахуванням пізнавальних можливостей учнів молодшого шкільного віку.

Види роботи – різноманітні. У підручниках і посібниках наявні питання та завдання, які вимагають від учнів відтворення знань без істотних змін (репродуктивні). Також є завдання та запитання продуктивно-творчого характеру, які

передбачають певні зміни у структурі засвоєння знань, їх трансформацію або пошук нових.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що посібник розрахований як на ілюстративно-пояснювальний (репродуктивний), так і на проблемний типи навчання.

Отже, навчально-методичний комплекс О. Білаш:

- є путівником для вчителя і значно полегшує його роботу;
- сприяє керівництву пізнавальною діяльністю учнів;
- йому притаманна жива, влучна і доступна мова;
- для нього характерна точність, внутрішня логіка, простота і доступність, зв'язок з життям;
- має чіткий розподіл навчального матеріалу за розділами і темами;
- дає змогу сформувати в учнів правильні світоглядні орієнтири, моральні та естетичні ідеали.

Загальновідомою є думка, що найефективніший вплив на людину здійснює інформація, яка одночасно впливає на всі органи чуття, заторкуючи емоційно-вольову сферу, а відтак засвоєння нового матеріалу здійснюється ґрунтовніше, міцніше, триваліше. Такою інформацією є мультимедіа, яке дозволяє в одній комп'ютерній програмі об'єднати текст, звук, відео та графічне зображення, анімацію. Широкого поширення воно набуло і в західній діаспорі. Адже мультимедійні програми забезпечують обмін інформацією між учителем та учнями, який відбувається у формі діалогу і дає можливість його учасникам відчувати себе в природній мовній ситуації та адекватно реагувати на її розгортання, застосовуючи для цього набуті комунікаційні компетенції. Використання сучасних інноваційних засобів навчання дає можливість оперативно обмінюватися набутим досвідом, вирішувати актуальні дидактичні проблеми, впроваджувати у вивчення української мови найновіші навчальні засоби, зокрема такі, як «Українська мова через призму живої культури» А. Надашківської (Едмонтон), серії «Нова» О. Білаш (Едмонтон), «Українська мова» – підручник та посібник для вчителя Д. Зазулі (Торонто), інтерактивний підручник для студентів «Українська для початківців» Ю.Шевчука (Нью-Йорк), навчальні матеріали до програми української мови 10, 20, 30 (10-12 класи), виготовлені під керівництвом А. Біско (Едмонтон), цифрові та практичні технології «Забавки Web 2.0 для вивчення української мови» Я. Виговської, «Технології ХХІ ст. у вивченні української мови».

В умовах інформаційного суспільства ефективним засобом вивчення української мови є дистанційна форма навчання, а під час навчальних занять у школі – інтерактивні методи навчання (парне навчання, фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії та ін.), аудіовізуальні засоби навчання, розраховані на зорове (відеограми), слухове (фонограми) та зорово-слухове (відеофонограми) сприйняття, сучасні інформаційні технології навчання іноземних мов, зокрема комп'ютерна система CAIX (Computer Assisted Zangrage Zerning) як засіб підтримки навчального процесу для виконання дидактичних, психологічних і навчально-методичних завдань.

Варто відзначити, що, крім дистанційної форми навчання, мультимедійних засобів та інших можливостей, які надають ІКТ, помітною тенденцією сучасної світової лінгводидактики є увага до **навчання в он-лайн режимі**, т. зв. e-leapning, з використанням інтерактивних технологій. Ідеться про такий спосіб навчання, за якого оволодіння знаннями відбувається шляхом взаємодії того, хто навчається, з комп'ютерною програмою, розташованою на певному інтернет-ресурсі, що дає

можливість виконувати тренувальні завдання, вибираючи правильний варіант, вдруковуючи відповіді, пересуваючи об'єкти, й отримувати відразу результати виконання.

Актуальність такого типу навчальних матеріалів зумовлена багатьма факторами, зокрема комп'ютеризацією освіти, можливістю швидше досягати дидактичних завдань, незважаючи на географічні відстані, віковий ценз, часові межі та ін. Як свідчить статистика, у США та країнах Західної Європи 60 % викладачів використовують персональні комп'ютери або новітні інформаційні технології у навчальному процесі та бажають розширення їх застосування. 42 % студентів також застосовують новітні інформаційні технології і прагнуть їх ще більшого поширення.

Доцільно наголосити на тому, що створення веб-сторінок із вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі і мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ і ефективність застосування такого засобу навчання. Потреба в сучасних та якісних інтернет-ресурсах вивчення мови є не лише у тієї іноземної аудиторії, яка вивчає українську мову як предмет у певному навчальному закладі чи на курсах з метою туристичних, бізнесових чи освітніх контактів, а й у середовищі української діаспори, яка для збереження національної ідентичності створює і підтримує мережу рідних шкіл і шкіл / курсів українознавства, де українська мова є центральним предметом.

Вивчення освітньої практики демонструє, що саме такі підходи найсуттєвіше реалізують основну мету вивчення української мови – формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє уміннями та навичками вільно, комунікативно вмотивовано користуватися мовними засобами, й основні завдання, що впливають з цієї мети, а саме:

- виховання потреби у вивченні рідної мови;
- формування духовного світу учнів, їх загальнолюдських ціннісних орієнтирів шляхом прилучення через мову до культурних надбань рідного народу і людства;
- вироблення умінь комунікативно доречно використовувати засоби мови у різних життєвих ситуаціях;
- засвоєння школярами базових орфоепічних, граматичних, лексичних, орфографічних, стилістичних умінь та навичок;
- ознайомлення учнів з мовною системою як основою для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Однак необхідно констатувати, що, незважаючи на різноманітні заходи щодо збереження та розвитку української мови в західній діаспорі, у мовленні її представників досить сильно відчуються асимілятивні процеси, які зумовлюють занглізування україномовних громадян у США, Канаді, Австралії та Великобританії. Їхній розмовний варіант української мови перенасичений англіцизмами. Структура речень нагадує скоріше традиційну граматичну модель побудови англійського речення, аніж усталений україномовний варіант. У мовлення вводяться англійські лексеми та цілі поняття, які мають цілком адекватні відповідники в українській мові, але чомусь мовці ними нехтують.

Цілком природно, що за умов проживання в англомовному суспільстві кожен україномовний громадянин навчається англійської. З часом чужомовне оточення призводить до нівелювання мовних навичок свого етносу. Проте мова народу, який вливається в нову етнічну спільноту, не розчиняється у ній повністю, а чинить і свій

вплив на мову країни, в якій перебувають емігранти. Відбувається процес взаємозбагачення мов і культур. Зауважимо, що кількість іммігрантів-українців у Канаді більша, ніж у США, тому взаємозбагачення в мовах тут відбувається активніше, рівень збереження етнокультурних традицій українців значно вищий. Закономірно і те, що в мові українців США та Канади вживається чималий відсоток мовних одиниць, які з'явилися як наслідок зв'язку української мови з мовним середовищем цих країн. Тому існує розбіжність між українською мовою як державною мовою України та її американсько-канадським варіантом. Проте основний лексичний та фразеологічний склад обох мов залишається незмінним, що становить основу взаєморозуміння українців в Україні, США та Канаді не лише у вільному спілкуванні, а й на рівні мови ЗМІ, наукової та художньої літератури тощо. Тому українська мова в Австралії, Великобританії, Канаді та США і сьогодні традиційно виконує такі основні функції:

- є основною ознакою вираження українцями цих країн своєї етнічної належності;
- є важливим засобом комунікації між українцями США, Австралії, Великобританії, Канади, України та світовим українством взагалі;
- істотно доповнює суто номінативний склад англійської мови в цих країнах власне українськими реаліями з їхніми етнокультурними особливостями.

За обставин, коли мовна агресія з боку англійської мови на українську посилюється (ця тенденція має цілком об'єктивний характер), в умовах діаспори постійно ведуться пошуки нових технологій, нових прийомів рідномовної освіти. Серед нових та ефективних підходів до навчання української мови в західній діаспорі в останні десятиліття варто виділити комунікативність, функціональність. На противагу структурному підходу, де основна увага зверталася на граматичну форму вислову, з'явилися понятійний і функціональний підходи, де за основу організації навчального процесу береться значення мовного явища, його застосування на практиці або його функцію. У зв'язку з цим, у процесі навчання української мови пропонується така систематизація лексико-граматичного матеріалу, де враховувалася б граматики та функція головних одиниць у спілкуванні, значення їх у контексті лінгвістики.

Специфіка виділення лексико-граматичного матеріалу для різних контингентів слухачів спонукає педагогів української діаспори до пошуків нових, активних методів викладання, нових дидактичних принципів самої організації навчання української мови в системі рідномовного та державного шкільництва.

Отже, видані в діаспорі наприкінці XX – на поч. XXI ст. навчальні ресурси інноваційного типу успішно використовуються в навчанні школярів рідної мови, сприяють формуванню в них культури мовлення, високих морально-духовних рис. Їх застосування в навчальному процесі українського шкільництва дає можливість учителям урізноманітнювати форми, методи та прийоми пізнавальної діяльності учнів, домагатися вищої ефективності засвоєння ними навчального матеріалу та вироблення комунікативних умінь і навичок підростаючих поколінь зарубіжних українців.

Література:

1. Білаш О. Історія «Нови» / Оленка Білаш // Західноканадський збірник. – Ч. 3. – Едмонтон, 1999. – 120-127.
2. Українське двомовне навчання в Альберті // Відгукніться. – 1989. – Ч. 2. – С. 25-28.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКОМУ ЗАРУБІЖЖІ

Іван Руснак

У статті проаналізовано сучасний стан українського шкільництва в західній діаспорі, виокремлено тенденції, які визначили його розвиток на межі тисячоліть, розкрито особливості методичної роботи з рідномовними вчителями в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: рідномовна освіта, українське шкільництво, західна діаспора, українська мова, педагогічні кадри, сучасні тенденції, навчальні засоби.

Modern state of Ukrainian schooling in Western Diaspora has been analyzed in the article; the tendencies, which determined its development at the edge of millenaries, have been singled out; peculiarities of methodological work with the teachers of native language under the conditions of informational society have been revealed.

Keywords: native language education, Ukrainian schooling, Western Diaspora, Ukrainian language, pedagogical personnel, modern tendencies, means of education.

Система українського шкільництва в західній діаспорі, що формувалася впродовж ХХ ст. і забезпечувала навчання рідної мови й інших українознавчих дисциплін, а, головне – національне виховання молодих поколінь зарубіжних українців, на зламі тисячоліть зазнала суттєвих змін і трансформацій. Зумовлені вони насамперед проголошенням незалежної Української держави і, отже, зміною ідеологічних орієнтирів, як у діяльності самої діаспори (від боротьби проти комуністичного режиму в Україні вона перейшла до підтримки і надання допомоги молодій державі), так і в діяльності її рідномовного шкільництва, головним завданням якого у навчанні української мови стала не протидія русифікаторській політиці радянської влади в Україні, а забезпечення вивчення рідної мови як засобу спілкування з українцями на їх рідній землі та в інших державах світу та ідентифікуючого чинника особистісного самоутвердження в етнокультурному середовищі країн проживання.

Стимулює даний процес і той факт, що багато університетів США, Канади та Австралії пропонують студентам відповідні програми з вивчення української мови, літератури, фольклору та методики викладання другої мови. Варто наголосити, що випускники двомовної програми мають достатнє знання мови, щоб задовольнити вступні вимоги університетів і в Україні та здобувати там вищу освіту. Мають вони певні переваги і при вступі до університетів своїх країн. Так, учні 12 класу українських шкіл Австралії складають державні іспити з української мови на рівні з іншими предметами, а одержані бали їм зараховуються при вступі до університету. (Уряд ще дає додаткових 10% до тих балів за вивчення іноземної мови, а в університетах деякі факультети пропонують ще додаткових 10 %) [1].

Як зазначають сучасні дослідники, позитивно вплинув на підвищення інтересу зарубіжних українців до вивчення української мови приплив «четвертої» хвилі іммігрантів та їх дітей до США, Канади, Австралії, Великобританії та інших країн. Цей фактор зумовив збільшення кількості тих, хто розмовляє, вивчає та підтримує українську мову в діаспорі. Спостерігається також розширення мережі рідних шкіл і шкіл українознавства. Зокрема, в Канаді за останні декілька років у рідній школі і курсах українознавства Філії УНО Торонто-Захід збільшилась кількість учнів. У ній працюють 11 учителів і навчаються 140 школярів – від садочка до 11 класу. Учні 8-11 класів у цій школі здобувають чотири кредити (по одному за рік навчання), які додаються до успішності в державній школі і враховуються під час вступу до університету [5, с. 442-443].

Відродно констатувати, що відновила свою діяльність вечірня українська рідна школа в містечку Судбури (Онтаріо), яка працює два рази на тиждень. Специфіка цієї школи в тому, що тут вивчають українську мову учні різних вікових категорій – від 17 років і старші. Крім навчання, вони беруть участь в українських фестивалях та показі національних костюмів різних регіонів України. Традицією стало святкування Івана Купала, Різдва та Великодня. Запрацювала українська Рідна школа УНО в Реджайні (провінція Саскачеван). На початку її роботи заняття проводилися по суботах. Зараз навчання відбувається два рази на тиждень тривалістю дві години кожне. Це уроки з української мови, літератури, дітей також навчають співу і малюванню. Для допомоги вчителям при школі створено Освітній комітет. Школа має підтримку громадських організацій, зокрема міської та провінційної рад Конгресу Українців Канади. Рідна школа УНО філії Реджайни є членом Освітньої програми провінції Саскатун та інших програм. Додаткову фінансову підтримку їй надає жіноча організація при УНО – Організація Українок Канади (ОУК) [3, с. 18].

Найбільш повну картину про стан українського шкільництва як систему національної освіти українців у діаспорі дають результати моніторингу, проведеного Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України у 2006 р. Вони засвідчують, що в країнах зарубіжжя поширені такі україномовні освітні заклади:

- 1) недільна школа (23,7 %);
- 2) загальноосвітня школа з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (20 %);
- 3) спеціальні освітні курси (15,2 %);
- 4) факультети в університетах (11,2 %);
- 5) мистецькі гуртки (7,2 %) [189, с. 330].

Проте діяльність цих чи інших освітньо-культурних осередків залежить від соціально-політичного устрою в країні перебування української діаспори та від національної свідомості самих українців.

У Канаді, яка має давню історію діяльності україномовних освітніх закладів, за результатами моніторингу можна простежити таку картину.

У місцях проживання наших співвітчизників існують: недільні та вечірні школи, де викладання проводиться українською мовою (35 %), українсько-англійські (двомовні) класи в загальноосвітніх школах (30 %), україномовні класи в загальноосвітній школі (15 %), факультети в університетах (10 %), інші форми навчання (10 %). Респонденти зазначили, що половина українських програм за

кордоном фінансується урядом країни, в якій перебувають наші співвітчизники (50 %), а половина – приватними фондами (церквою, общиною) (50 %).

За популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано таким чином: діти зарубіжних українців навчаються або навчалися в українських недільних або вечірніх школах (31 %), україно-англійських (двомовних) класах (25 %), україномовних класах державних шкіл (19 %), на факультетах університетів (13 %) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6 %), не навчалися в жодній з вищезгаданих освітніх установ – (6 %).

Вибір місця навчання, як правило, зумовлений різними обставинами й причинами – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Та, коли йдеться про їх діяльність, то респонденти пропонують поліпшити: матеріальну базу (33 %), інформаційне забезпечення (39 %), професійний рівень педагогів (28 %).

Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, оскільки дають знання про культуру, традиції, історію українського народу (70 %), допомагають вивчити мову (20%), відкривають можливості для участі в культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20 %) [2].

Вважаємо, що наведені результати моніторингу дають підстави стверджувати: свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Як зазначають сучасні дослідники, потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає. Так, у США вони створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в імміграції, допомагають зберігати національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, відроджують традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам, постмодерністській культурі.

Потрібно брати до уваги і той факт, що в Американській державі є певні закони, які регулюють справи навчання й виховання, проте в середовищі діаспори діють лише моральні закони. Тому тут має бути постійний моральний вплив і навіть тиск на батьків, щоб посиляли своїх дітей до українських шкіл, і на громадськість, щоб усіма засобами ці школи підтримувала, бо діти, молодь, з огляду на роль, яку вони в майбутньому мають відіграти, – це не лише власність батьків, а й усього народу [4, с. 69-70].

Важливо також наголосити, що уряд США, окрім своєї широко відомої політики «всеперетоплювального казана», не чинив перешкод для розвитку українського шкільництва, але й не допомагав йому. Тож ця проблема повністю розв'язувалася силами самоорганізованої української громади, яка характеризувалася створенням широких організаційних надбудов. Форма цих надбудов – дуже неформальна, добровільна (волонтерсько-горизонтальна). Завдяки їхнім зусиллям, як уже зазначалося раніше, українській діаспорі вдалося створити розгалужену систему рідномовної освіти та забезпечити її повноцінне функціонування в поліетнічному соціумі. Школи українознавства у США (їх діє нині 35) поділяються на три ступені: нижчий, середній та вищий (4-4-4) і охоплюють учнів від 6 до 18 років життя. При деяких школах існують садочки та підготовчі класи, розраховані на школярів віком

молодших 6 років. Навчання учні закінчують кінцевим іспитом (так званою матурою) перед комісією, призначеною управою шкільної ради. У деяких штатах випускникам визначають «кредити» за навчання української мови.

В Австралії нині діють 12 українських суботніх шкіл. Вони мають 12 відділів – садок, дошкілля, 1-7 класи і три курси українознавства. При деяких школах, залежно від потреби і можливостей, працюють курси педагогічної школи, які забезпечують підготовку молодих учителів. При більших школах відкрито англомовні класи для дітей, які взагалі не володіють українською мовою. Садочки існують тільки при школах. Одним із найважливіших результатів політики багатокультурності в Австралії для українців стало те, що їхня рідна мова була визнана матрикуляційною, тобто предметом вступного іспиту до вищих навчальних закладів.

Помітних успіхів у розвитку рідномовного шкільництва досягнули українці Великобританії. Нині тут функціонує 10 шкіл українознавства, однак лише у чотирьох з них діти навчаються до десятого класу (кінцевий рівень шкільної системи СУУВУ). Найвідомішими є школи українознавства імені Св. Марії у Лондоні та імені Т.Шевченка у Манчестері. Закінчуючи ці навчальні заклади, учні здобувають системні знання з української мови, літератури, історії, географії та народознавства.

Як правило, навчання в українських школах триває 8 років – передшкілля і 7 класів. З четвертого класу, крім уроків мови, проводяться заняття з географії та історії України. При багатьох школах існують садочки для дітей віком 3-5 років. У більших громадах, за наявності кваліфікованих учителів, навчання продовжується й у 8-10 класах. Після складання іспитів учні отримують посвідчення про закінчення школи українською та англійською мовами.

Результати аналізу дають підстави констатувати, що нинішня мовна ситуація значно ускладнила працю вчителів шкіл українознавства: вони змушені шукати сучасні технології навчання, які б викликали в учнів бажання вивчати українську мову та інші українознавчі предмети, забезпечувати належний рівень їхніх лінгвістичних знань.

Аналіз розвитку рідномовного шкільництва українців у Великобританії дає підстави стверджувати, що школи українознавства сприяють національному самозбереженню та організаційному зміцненню спільноти, отже й поширенню української мови в цій країні. Та все ж головною проблемою українознавчого шкільництва на сучасному етапі є невпинне зменшення чисельності учнів, викликане кількома факторами: спад народжуваності серед українських сімей, зростання кількості змішаних подружжів, асиміляція, поширення серед нової генерації українських британців утилітарної ментальності.

Слід мати на увазі, що названі вище українські школи (а таких була переважна більшість у країнах поселення українців наприкінці XX – на початку XXI ст.) належали до шкіл малокомплектних або багаторівневих класів. У них навчалися діти різного віку, але з більш-менш однаковим рівнем володіння українською мовою як другою / іноземною. Це значно ускладнювало роботу вчителів і вимагало від них застосування ефективних методів навчання, якими вони не завжди володіли, тому що вищі навчальні заклади, де ці педагоги здобували професійну освіту, не завжди були спроможні дати їм відповідні знання з методики навчання української мови як іноземної.

Для цього періоду розвитку українського шкільництва в західній діаспорі характерною була тенденція до скорочення кількості учнів у школах і класах, навіть у місцях компактного проживання українців. Додатковим підтвердженням цієї тенденції можуть бути дані про участь українців Австралії у Міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика. Конкурс організовують спільно Українська центральна шкільна рада Австралії та Центр українознавчих студій імені М. Зерова в університеті Монаша для дітей і молоді віком від 9 до 21 року. В Австралії вперше в історії конкурсу використовується інтернет для його одночасного проведення в різних стейтах та для часткового підрахування балів. Кількість учасників: 61 (2010 р.), 48 (2011 р.), 41 (2012 р.). До тепер у ньому брали участь українські учні та студенти з Сіднею, Ньюкастла, Аделаїди, Мельбурну, Джіллонгу та Канберри.

Враховуючи соціокультурні та демографічні реалії, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь, діаспорні українці головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її доцільність та ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів.

Аналіз освітніх реалій дає підстави припускати, що для дітей закордонних українців ефективною формою оволодіння українською мовою на сучасному етапі можуть бути також хартійні школи, які набувають усе більшого поширення у США, оскільки відповідають вимогам громади і забезпечують якісну освіту, тим більше, що Українська держава вже створила установи, які можуть допомогти зарубіжним українцям у розвитку рідномовної освіти. Одним із таких навчальних закладів є Міжнародна українська школа, головна мета діяльності якої полягає в забезпеченні реалізації конституційного права громадян України, батьки яких тимчасово перебувають за кордоном, та дітей, чії батьки мають громадянство інших держав, на здобуття загальної середньої освіти.

Характерною для українського шкільництва в діаспорі є тенденція оновлення педагогічних кадрів. Нині у його системі повністю переважають учителі середньої генерації з помітним відсотком молодого покоління, деякі з них – випускники шкіл українознавства. Так, у 2008 р. 87% становили вчителі з четвертої хвилі, більшість із них були вчителями в Україні, знають мову, свій предмет. Через це у них не виникає проблем під час навчання учнів 1-6 класів. Однак у 7-11 класах з'являються певні проблеми. Одна з них та, що деякі вчителі четвертої хвилі викладають і говорять монотонно. Часто учні їх не розуміють, бо це для них друга мова. Крім того, ці вчителі звикли до акроматичного / монологічного стилю навчання, а не до дискусій. Вони вважають, що так, як сказав учитель, так має бути. А тут, наголошує Н.-Л. Хойнацька, учні звикли висловлювати власну думку, тут ставиться наголос на індивідуальність, а не на масу, тому їм необхідно змінити спосіб навчання [6, с. 22-25].

Ці та інші обставини й тенденції, на думку С. Романюк, спонукають організаторів українського шкільництва до постійного вдосконалення методичної роботи з рідномовними вчителями, пошуку та впровадження нових форм і методів підвищення їх педагогічної майстерності та професійної компетентності [5, с. 449]. До традиційних уже учительських конференцій і семінарів, методичних курсів, науково-практичних конференцій як апробованих форм обміну думками, ознайомлення з ефективними навчальними методами та педагогічним досвідом наприкінці XX- на початку XXI ст. додалися учительські професійні майстерні та семінари для освітян, які систематично

проводять Методичний центр української мови Альбертського університету та Рідне шкільництво УНО Канади; портали для вчителів (Національна рада КУК); тематичні вчительські семінари (Шкільна рада КУК – Торонто); навчальні семінари для вчителів, де самі педагоги виступають у ролі учнів; показові уроки для учителів за участю студентів, які проводить автор програми «Нова» О. Білаш (Альбертський університет); освітні форуми Методичного центру української мови (Альбертський університет). Використання сучасних інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання дає можливість оперативно обмінюватися набутим досвідом, вирішувати актуальні дидактичні проблеми, впроваджувати у вивчення української мови найновіші навчальні засоби.

Доцільно наголосити, що запорукою успіху в цій галузі є координація діяльності та співпраця між усіма україномовними освітніми закладами, а також продовження діалогу серед українських освітян у світі, що передбачає мережевий обмін досвідом навчання української мови в діаспорі та міжнародну освітянську співпрацю. Без сумніву, така інформація дає можливість розвивати систему рідномовної освіти і забезпечувати її подальший поступ.

Отже, аналіз сучасних тенденцій розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців дає підстави стверджувати, що навчання української мови в діаспорі спрямоване на виховання україномовної особистості, пробудження індивідуальної мовотворчості, на таке засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людської діяльності, допомагає зберегти українську етнічну субстанцію від винародовлення й асиміляції та утверджувати її в умовах зарубіжжя, пізнавати та збагачувати Україну, український світ.

Література:

1. Звіт Української Центральної Шкільної Ради (УЦШР) Австралії (2003-2008 pp.) / Оріся Стефин/. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.Ukrainian wordl congress.org/ Avstrlija-shkola-zvit-2003-2008.
2. Кашпіровська І. Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою) / Ірина Кашпіровська // Українознавство. – 2006. – № 4. – С. 351-353.
3. Левицька О. Сучасний стан українського шкільництва при УНО Канади та перспективи його розбудови / Оксана Левицька // Бористен. – 2011. – Ч. 4. – С. 16-18.
4. Мусієнко Н. Українське шкільництво в США: досвід самоорганізації/ Наталя Мусієнко // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 69-71.
5. Романюк С. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI ст.). – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 539 с.
6. Хойнацька Н.-Л. Педагоги «четвертої хвилі» в школі українознавства: позитиви і негативи / Надія-Людмила Хойнацька // Рідна школа (США). – 2005. – Ч. 1. – С. 22-25.

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЛІТНІХ ШКОЛАХ

Богдан Сиванич

В статті розглянуто специфіку літніх шкіл як особливої форми навчання мови як іноземної, описано їхні переваги та недоліки. На основі досвіду проведення літніх шкіл україністики «Крок до України» представлено основні форми та методи навчання мови, їх проблематику та ефективність.

Ключові слова: мовна літня школа, українська мова як іноземна, мовленнєва діяльність, методи навчання мови

The article deals with the specificity of summer schools as a special form of teaching language as a foreign one, describes their advantages and disadvantages. The main forms and methods of teaching languages, their perspective and effectiveness based on the experience of the summer schools of Ukrainian studies «Step to Ukraine» are presented.

Keywords: language summer school, Ukrainian as a foreign language, language activities, language teaching methods

В сучасну епоху зростання мобільності населення, збільшення кількості контактів між представниками різних народів важливим є питання опанування нових мов у стислі терміни.

Водночас, все більше людей проживає за межами історичного ареалу своєї мовної спільноти, тому для них поруч із вивченням мови середовища, в якому вони проживають, постає також питання вивчення рідної мови як важливого фактору збереження національної ідентичності.

Слід також пам'ятати, що вивчення мови тісно пов'язане із вивчення культури. Кожна мова є невіддільною від національної культури, адже саме вона лежить в основі її змістової сторони.

Однією з популярних у світі форм навчання мови, яка одночасно дозволяє досягнути помітного прогресу у вивченні мови та пізнати деякі особливості національної культури у стислі терміни, є мовні літні школи.

За змістом літня школа є короткотривалим навчальним табором, на якому пріоритет віддається вивченню мови, пізнанню культури та сучасного життя народу, який розмовляє цією мовою.

Проаналізувавши наявні приклади українських і зарубіжних мовних літніх шкіл, бачимо, що тривалість такої школи може коливатися від 2 до 6 тижнів [2, 3, 4, 5].

Мовна літня школа як форма навчання мови має свою специфіку, яку необхідно враховувати при плануванні програми, складанні завдань та виборі методик.

Оскільки літні школи, як правило, припадають на період відпусток, вони є хорошою можливістю вивчати мову для людей, які впродовж року зайняті своєю основною роботою, яка переважно є далекою від філології. Іншою важливою рисою

літньої школи у порівнянні із іншими формами навчання є те, що у літніх школах навчання поєднується з відпочинком.

В цілому, літні школи більше спрямовані на вдосконалення знань. Як показує практика літніх шкіл україністики «Крок до України», більшість учасників цих літніх шкіл вже мали попередній досвід вивчення української мови. Однак культурна складова літніх шкіл робить їх привабливою і для людей, які вперше починають вивчати мову.

Мовна літня школа як форма навчання має ряд переваг, серед яких головна – це занурення в мовне середовище, адже відомо, що найшвидше мова засвоюється в живому мовному середовищі, коли людина щодня чує мову на вулиці, у транспорті, читає вивіски, вирішує нескладні ситуації.

Крім того, перебування у літній школі дає людям змогу відкласти на деякий час всі свої справи і зосередитися на вивченні мови.

Очевидною перевагою є те, що практично кожен учасник, який виконав програму літньої школи, по її завершенні бачить результат – покращення рівня володіння мовою.

Серед основних недоліків літньої школи, очевидно, найбільшим є різна мотивація студентів, які навчаються. Зазвичай, для частини учасників літньої школи відпочинок є пріоритетом перед навчанням. Це може створювати труднощі для викладача і роботи в групі.

Варто також згадати фрагментарність отриманих знань з мови, адже зважаючи на короткий термін тривалості школи, основні відомості необхідні для конкретного рівня неможливо подати в комплексі, як правило, під час навчання зосереджуються на важливих моментах.

З огляду на обмеженість в часі та різnorідний підбір людей, основним завданням літньої школи є запропонувати велику кількість можливостей, з яких кожен зможе обрати для себе найцікавішу і найкориснішу.

Важливою передумовою успішної літньої школи є підготовка завдань і вибір методик відповідно до категорій людей, які зацікавлені у вивченні мови.

Враховуючи досвід Міжнародного інституту освіти культури та зв'язків з діаспорою, який з 2011 року проводить Літні школи україністики «Крок до України», основною категорією учасників, зацікавлених у вивченні української мови, є представники української діаспори – серед всіх учасників представників української діаспори було більше половини.¹ [2]

Такі студенти, як правило, добре розуміють українську мову, більшість з них може нею висловлюватися, однак можуть бути проблеми із граматиною та орфографією, а також впливом окремих діалектів. Для цієї категорії людей дуже важливе саме занурення у мовне середовище.

Друге місце із результатом близько тридцяти відсотків займають студенти-україністи із сусідніх країн – Польщі, Чехії, Словаччини, Хорватії, Болгарії, Сербії. Для

¹ Враховано студентів, які взяли участь у літніх школах україністики у Львові і не враховано учасників шкіл для української діаспори у Казахстані.

них головним є застосування на практиці своїх знань, здобутих під час навчання в університетах.

Також у літніх школах брала участь невелика кількість викладачів української мови. Серед їхніх зацікавлень основними є методика викладання, навчальні ресурси.

Окрему групу складають люди із різними інтересами, яких можна назвати симпатиками України. Як правило, це люди які приїхали в Україну у зв'язку з роботою або сімейними обставинами. Для них пріоритетом є вивчення саме української мови. З українською культурою, вони, як правило, вже добре знайомі.



Для ефективної роботи літньої школи слід організувати поділ на групи відповідно до мовного рівня. Це можна зробити за допомогою тесту на початку школи. При цьому дуже важливо також перевірити говоріння, адже особи українського походження можуть не знати української граматики чи навіть орфографії, але при цьому їхній рівень буде вищим від початкового.

У літній школі «Крок до України» інтенсивний курс української мови триває чотири години на день. Ще дві години студенти мають заняття з лінгвокраїнознавства. У вихідні дні, як правило, відбуваються навчальні екскурсії Україною, а також студенти мають час для самостійного навчання та пізнання міста.

На заняттях з української мови викладачі школи «Крок до України» намагаються спланувати заняття так, щоб протягом дня рівномірно розподілити завдання відповідно до основних типів мовленнєвої діяльності – слухання, читання, говоріння, писання.

Для початкового рівня використовуються методи та форми роботи, які активізують мовленнєву діяльність і стимулюють говоріння. Перевага надається роботі в парах чи групах, відтворенню практичних ситуацій, побудові діалогів, роботі з карточками, навчальним іграм.

На середньому рівні студенти вивчають широкий вибір комунікативних тем, аналізують аудіо- та відеозаписи, що дає їм змогу вільно почувати себе в україномовному середовищі.

На високому рівні студенти розглядають складні випадки української граматики та правопису, знайомляться з соціальною та територіальною диференціацією мови, багато часу приділяється дискусії, аргументації, виступам, культурі мови, мовленнєвому етикету.

На заняттях з лінгвокраїнознавства проводяться майстер-класи народних ремесел (наприклад, виготовлення ляльки-мотанки, петриківський розпис, пряники-юрашки), майстер-класи з традиційної культури (наприклад, українські танці, гра на бандурі, колискові, вечорниці). Це дає змогу студентам опанувати не лише нові практичні знання, а й збагатити словниковий запас, поспілкуватися з майстрами.

Також необхідним елементом занять з лінгвокраїнознавства є не лише показати надбання культури, а й познайомити студентів зі сучасним життям народу. З цією метою в програмі літньої школи «Крок до України» обов'язково є заходи, які знайомлять із сучасним життям – зустрічі з відомими людьми, відвідання галереї, виставок, перегляд сучасного кіно, виїзні мандрівки Україною.

Важливе значення має інтеграція студентів в україномовне середовище. З цією метою студенти здійснюють самостійну роботу над індивідуальними проектами, метою яких є дослідити якийсь аспект сучасного життя. Ця форма роботи передбачає самостійну роботу, інтерв'ю, опитування. Також намагаємося залучати студентів до актуальних культурних подій – презентацій, фестивалів, флешмобів.

В цілому, літня школа як форма навчання має ряд суттєвих переваг, які дають багато можливостей швидко і якісно вивчити мову. Добре спланована програма літньої школи сприяє розвитку мовних навичок студентів і подальшому зацікавленню у вивченні мови, свідченням чого є те, що деякі студенти повертаються до школи, щоб пройти курс вдруге, а навіть і втретє.

Література:

1. Левченко Т. Мова і духовність нації// Українська мова і література в школі. – 2003. – № 5. – С. 67.
2. Літня школа «Крок до України» - [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://miok.lviv.ua/?cat=111>.
3. View Top Summer Courses in Europe 2017 – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.academiccourses.com/Summer-courses/Europe/>.
4. <http://summer-school.com.ua/>.
5. <http://ss.ucu.edu.ua/>.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ У ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Олеся Сидоренко

У статті розглядаються основні особливості навчання дітей в іншомовному середовищі, акцентується на проблемах навчання української мови учнів середніх класів у зарубіжних українських школах, розглядаються основні методи викладання, як традиційні, так і інноваційні. Надаються рекомендації вчителям української мови зарубіжних навчальних закладів щодо методики проведення уроків.

Ключові слова: українська діаспора, зарубіжний навчальний заклад, методика викладання української мови за кордоном, традиційні та інноваційні методи викладання у школі, мовна особистість, освіта.

The main features of children's education in a foreign language environment are outlined in the article. It is focused on the problems of teaching Ukrainian students of secondary classes in Ukrainian foreign schools. The basic teaching methods, both traditional and innovative, are considered. Recommendations for teachers of Ukrainian foreign educational lessons on technique are given.

Keywords: Ukrainian diaspora, foreign school, methods of teaching Ukrainian abroad, traditional and innovative methods of teaching at school, linguistic personality, education.

На офіційному сайті Міністерства закордонних справ України подана інформація що, «нині число осіб українського походження, які проживають за межами України, за приблизними підрахунками становить від 12-ти до 20-ти мільйонів» [6]. Як позитивну тенденцію слід відзначити, що мігранти з України досі, незважаючи на відхід «старої діаспори», вельми активні у створенні власних організацій та об'єднань. Певною мірою цьому сприяє інтернет, поширеність і активність соціальних мереж. Сьогодні потужні українські осередки і школи створені навіть у країнах, де компактних українських громад раніше майже не було: в Італії, Іспанії, Греції. На відміну від третьої хвилі еміграції, загалом орієнтованої на політичні цілі, четверта хвиля у більшості – фахова, з найчисельнішою (порівняно з попередниками) часткою людей з вищою освітою. Ці сучасні українські емігранти дуже добре усвідомлюють роль і значення освіти своїх дітей. Українська влада стверджує (із посиленням ще на президента В. Януковича, на жаль), що «Державна програма» забезпечить системність та послідовність державної політики, спрямованої на збереження етнічної та національно-культурної самобутності закордонних українців, сприятиме створенню належних передумов для поглиблення співпраці з ними на тривалу перспективу, більш повному задоволенню їхніх культурних, мовно-освітніх, інформаційних та інших потреб» [6].

Українські дипломатичні установи інформують, що за кордоном у минулому навчальному році вивчали українську мову та українознавчі дисципліни понад 48,5 тис. учнів у 474 школах та 40 дошкільних закладах різних типів і форм власності у 35

зарубіжних країнах [6]. Певну, але недостатню, на наш погляд, підтримку надають українським навчальним закладам за кордоном українські державні інституції, зокрема Міністерство освіти і науки України, Міжнародна українська школа, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою. «Створюємо унікальні підручники з української мови як іноземної (за якими вчать на всіх континентах!), проводимо літні школи з української мови і культури (вісім шкіл в Україні і за кордоном!), досліджуємо міграційні процеси. Сотні заходів, конкурсів, майстер класів!» (І. Ключковська) [5]. Проте переважно основний тягар відповідальності, як організаційної, так і фінансової, досі лежить на українських громадських організаціях.

Сьогодні українські громади утримують освітні заклади різних типів: українські християнські школи, світські суботні та недільні школи, де вивчаються українська мова, релігія, історія, географія, культура України. Програма зазвичай визнається і підтримується культурно-освітніми центрами, утвореними при українських громадських організаціях, деякі із випускників отримують диплом з української мови. Перед українськими школами за кордоном стоїть ряд важливих завдань, які зумовлені насамперед тим, що дітям українських емігрантів, перебуваючи за тисячі кілометрів від України, необхідно зберегти свою національну ідентичність. Тому в українських навчально-виховних закладах системна робота ведеться у двох напрямках: навчальному та виховному. Ці напрямки є рівноцінними і надзвичайно важливими. До того ж, такі школи одночасно є своєрідними центрами української культури та творчості. Також досить велике значення має те, що ці школи допомагають українським дітям інтегруватись у соціуми, в яких на цей час вони перебувають, залишаючись при цьому носіями української ментальності. Викладання у школах зарубіжжя, попри те, що спирається на загальні педагогічні принципи, має певну специфіку, яка виявляється у більш активному використанні інтерактивних елементів.

Актуальність питання детермінується необхідністю пошуку нових форм і методів навчання, які стимулюють в учнів зарубіжних українських шкіл навчально-пізнавальну діяльність, наповнюють індивідуальний лексикон, допомагають розвивати українське мовлення.

Мета статті – проаналізувати традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання учнів середніх класів зарубіжних українських шкіл, дати методичні рекомендації їх застосування.

Оскільки українські діти, що проживають за кордоном, і, відповідно, навчаються в зарубіжних українських навчальних закладах, значну частину часу проводять в іншомовному оточенні, то на заняттях у школі (а йдеться переважно про суботні або недільні школи) вони максимально мають зануритися в україномовне середовище, розговоритися, відчувати природність українського мовлення серед ровесників. Ще видатний педагог вісімнадцятого – початку дев'ятнадцятого століття І. Песталоцці виділив ідею розвиваючого навчання. Головною метою навчання Песталоцці вважав пробудження розуму дітей до активної діяльності, розвиток їх пізнавальних здібностей, формування в них умінь логічно мислити і коротко висловлювати словами суть засвоєних понять. А німецький педагог А. Дістервег писав: «Розум нічим наповнити не можна, він повинен самодіяльно все охопити» [3, с. 521].

Слово «метод» від грецького *metodos* – шлях до будь-чого. В педагогічній літературі трапляються різноманітні тлумачення поняття методу навчання. Розглянемо деякі з них: метод навчання – це складна багатоаспектна система з притаманними тільки їй характерними ознаками [3, с. 218]. Метод навчання – це головний інструмент педагогічної діяльності, лише з його допомогою виробляється продукт навчання – здійснюється взаємодія вчителя й учнів [1]. Методи навчання – це упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [3, с. 150]. Під методом навчання слід розуміти спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованої на досягнення завдань процесу навчання [3, с. 301]. Методи навчання – це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку [3, с. 109]. Методи навчання – це способи спільної діяльності учителя й учнів, спрямовані на вирішення завдань навчання [3, 159]. Методи навчання – спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [3, с. 129]. Велика кількість цих тлумачень тільки підтверджує те, що методи – це досить складне педагогічне явище, в якому відображаються принципи, зміст, цілі, мета та форми навчання. Дидактами минулих століть розроблено десятки класифікацій методів навчання.

У сучасному навчальному процесі вмілий і творчий педагог використовує як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Під час лекційних уроків доцільно використовувати такі методи: словесні (пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда), наочні (ілюстрація, демонстрація, мультимедійна презентація, відео). А при проведенні практичних занять варто скористатися такими методами, як: словесні (роз'яснення, диспут, дискусія, бесіда), наочні (ілюстрація, демонстрація, мультимедійна презентація, відео), «мозковий штурм», комп'ютерні тренажери та ігри, робота з книгою, метод доцільних задач, проблемно-пошуковий метод, тренінги тощо. Під час організації самостійної роботи підходить метод проектів, навчального пошуку, проблемний метод, відео-методи (перегляд відеолекцій, вправи on-line, on-line тестування, on-line консультації) тощо (рис.).

Для глибокого засвоєння (розуміння) учнями матеріалу занять бажано їх починати з актуалізації опорних знань. Традиційним є прийом запитання-відповідь. Проте такий прийом не є досить продуктивний, тому що недостає активно задіює дітей. Можна запропонувати такі методи та прийоми для проведення актуалізації: учень складає до попереднього матеріалу свій власний опорний конспект, схему, алгоритм, таблицю тощо; учень готує серію запитань, котрі поставить своїм однокласникам або викладачеві тощо; добирає приклади вправ, які потім будуть виконуватися іншими на дошці або у парі. Така методика актуалізації є інноваційною, проте вже досить відомою під назвою «Перевернутий клас». Не вчитель готує урок, а учні готуються до уроку. Отримавши певні знання і певну підготовку самостійно, на занятті вони мають змогу «прокачати» свої знання і навички вже у класному колективі і під куруванням учителя. Інші прийоми і завдання, котрі готує педагог, «незакінчені речення» – учитель пропонує продовжити подані речення; опиши одним словом – учитель ставить умову дати найчіткішу (найповнішу) характеристику певному поняттю словом, дай характеристику, не називаючи слова (таку гру, яку часто називають

«Крокодил», можна використовувати як лінгвістичний прийом); метод реклами (як метод зацікавлення) – один із студентів завчасно готує коротеньке повідомлення піарного характеру (можна у жартівливій та ігровій формі про якесь поняття чи лінгвістичний термін, що буде розглядатися. Наприклад, вивчаючи частини мови, а зокрема вигуки і звуконаслідувальні слова, треба показати, як використання цих слів може зробити наше мовлення експресивним, виразним, образним. Цей метод дозволяє активізувати увагу учнів та зацікавити їх. Дуже добре, якщо в підготовленій рекламі буде чітко подане застосування цієї теми у повсякденному житті учня; метод провокації – вчитель навмисно допускає помилки на дошці (це стимулює учнів бути уважними та зосередженими); методи, пов'язані із застосуванням різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Під час проведення практичних занять також доречно буде використання таких методів: «Мозковий штурм» – його застосування на практиці спонукає учнів виявляти свою уяву і творчість разом, виникає ефект синергії, коли думка одного учня нашоухує на думки інших, допомагає знаходити декілька рішень щодо конкретної проблеми і вибрати найкраще визначення, схему, формулювання; «круглий стіл» – бесіда, в якій беруть участь невелика кількість учнів, котрі обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією. Цікавими та корисними учням для систематизації та закріплення умінь та навичок будуть «Панельна дискусія», «Форум», «Симпозіум»; метод «Акваріум» найкраще використовувати під час теоретичного контролю знань. Його організовують таким чином: 4—5 учнів розміщуються в центр аудиторії та вирішують певне завдання, всі інші є споглядачами їхньої роботи. Після розв'язання поставленої задачі інші учні дають оцінку їхньої діяльності, вказують на плюси та мінуси; метод «Естафета» найкраще використовувати для інтерактивного розв'язування завдань. Організуються таким чином: група поділяється на 2–3 команди (розподіляє вчитель чи той, хто відповідає за проведення заходу, куратор) кожен учень сідає у відповідному ряду. Вчитель дає листок із завданнями (бажано однаковими) кожному ряду, починаючи з кінця. Вирішення завдань відбуваються ланцюжком, і коли останній учень вирішить завдання, він говорить про це викладачеві. Так досягається командність у роботі, а для дітей, котрі поза межами школи переважно спілкуються іншою мовою, це дуже важливо. Для самостійної роботи, а саме для розв'язування задач підвищеної складності, можна застосувати метод «Ажурної пилки». Викладач розподіляє учнів на декілька груп. Кожна група отримує певну задачу, яку розв'язує вдома. Після перевірки викладачем розв'язаних задач формуються нові групи, але так, щоб в новоутвореній групі були учні, які б розв'язували різні задачі. Робота в новоутвореній групі відбувається шляхом передачі знань від одного студента до інших; метод проєктів – учням за заданою чи обраною темою пропонується виготовити індивідуальний навчальний проєкт. Їм повідомляється мета та основні етапи його створення (пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний); відео-методи (перегляд відеолекцій, вправи on-line, on-line тестування, on-line консультації). Під час роботи з учнями важливо комбінувати методи і відчувати аудиторію, тим більше, що в одному класі зарубіжної школи можуть бути учні із різними рівнями знань і володіння українською мовою, і це створює додаткові труднощі для вчителя.

У сучасних умовах швидкого розвитку і перманентного оновлення інформації неможливо навчити людину на все життя, тому так важливо закласти в учневі основи мовних знань, розвинути у нього інтерес до безперервної самоосвіти. Одна із цілей, яку ставить перед собою вчитель, – сформувати особистість учня, навчити його вчитися. Важливо перенести увагу з навчальної діяльності вчителя на пізнавальну діяльність учня, розвивати активну розумову діяльність учнів, де роль учителя – це помічник, куратор, котрий спроможний підібрати такі методи і технології навчання, які найбільше ефективно допоможуть розкритися учням, пробудять у нього інтерес до вивчення мови, здатність самонавчання, що особливо актуально для роботи в такій специфічній аудиторії, як навчальний український заклад поза межами України.

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003. – 311 с.
3. Мацько Л., Семеног О. Мовна особистість науковця ХХІ століття // Філософія педагогічної майстерності. Зб. наук. праць. К. – Вінниця, 2008. – 222 с..
4. Сербенська О. Викладання української мови в контексті сучасних вимог // Педагогіка і психологія професійної освіти. № 4. – Львів, 1998. – С. 120 – 125.
5. Ключковська І. Ми є свідками вгасання українства в Росії – [Електронний ресурс] / І. Ключковська. – Режим доступу: <http://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/1916587-intervyu-irina-klyuchkovska-mi-e-svidkami-vigasannya-ukrajinstva-v-rosiji.html>.
6. Закордонні українці – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/ukrainians-abroad>.

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНОЮ МОВОЮ

Алла Силка

Статтю присвячено досвіду викладання української мови студентам-іноземцям, що опановують медичний фах. Обґрунтовується мотивація іноземних студентів до вивчення української мови, можливість використання мови-посередника в умовах переходу на навчання державною мовою. Визначено лінгводидактичні засади викладання української мови іноземним студентам старших курсів, що здобували медичну освіту в Україні іншими мовами. Викладено основні принципи побудови курсу, проаналізовано методичні прийоми оптимізації навчального процесу.

Ключові слова: українська мова як іноземна, професійне мовлення, мова-посередник.

The article is dedicated to studying the experience of teaching Ukrainian for foreign medical profile students. The article substantiates foreign students' motivation in learning Ukrainian and the possibility of using the intermediary language in conditions of transition to the state language learning. Linguodidactic foundations of teaching Ukrainian for senior years foreign students, who got medical education in Ukraine in different languages, are determined. The main principles of construction the course are shown. Methods of optimization of the educational process are analyzed in the article.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, professional speech, intermediary language.

Постановка проблеми. Питання методики викладання української мови як іноземної (УМІ) перебувають у фокусі уваги вчених-методистів, викладачів-практиків ВНЗ України. Крім розробки загальних проблем (концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, створення і запровадження Державного стандарту з української мови як іноземної, підготовка кваліфікованих фахівців з викладання УМІ), колективи кафедр мовної підготовки іноземних громадян плідно працюють над створенням нових підручників, навчальних і лексикографічних посібників, методичних рекомендацій, збірників текстів та тестових завдань, покликаних забезпечити належний методичний супровід викладання української мови як іноземної. Серед інших актуальних проблем методики викладання УМІ увагу фахівців привертають питання формування в студентів-іноземців нефілологічного профілю професійної мовнокомунікативної компетенції, адже належний рівень мовної підготовки є важливою умовою реалізації їхнього професійного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над питаннями формування професійного українського мовлення вітчизняних студентів працюють Н. Костриця, І. Дроздова, К. Климова, О. Семеног, В. Борисенко. Зокрема теоретичні засади формування мовленнєвої компетенції у студентів медичних навчальних закладів досліджують М. Лісовий, Л. Тищенко, І. Туровська. Лінгводидактичні основи навчання студентів-іноземців професійного спілкування українською мовою висвітлено в працях

Л. Кісіль, О. Тростинської, Л. Палки, Л. Васецької. У роботах Г. Іванишин проаналізовано оптимальні педагогічні умови, необхідні для ефективного навчання професійного українськомовного спілкування іноземних студентів медичних ВНЗ [2], описано основні компоненти лінгводидактичної моделі навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей [3]. У статті У. Соловій та Г. Іванишин [5] висвітлено концептуальні підходи до створення навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної для студентів вищих медичних навчальних закладів, спрямованого, зокрема, на досягнення високого рівня практичного володіння професійним мовленням медика. Л. Фоміна, Т. Скорбач, І. Кулікова розглядають традиційні та інноваційні підходи до вивчення української мови як іноземної у вищій медичній школі [7]. А. Пришляк, В. Зевако, К. Стефанишин досліджують комунікативний аспект професійного спілкування студентів-медиків та форми його реалізації на лексичному і граматичному рівнях [4].

Метою нашого дослідження є визначення лінгводидактичних засад викладання української мови іноземним студентам медичного профілю в умовах переходу на навчання державною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка іноземних студентів у Сумському державному університеті розпочалася з 1991 року. Сьогодні в університеті навчаються понад 1100 студентів з 45 країн світу. Найбільше іноземців здобувають медичну освіту в Медичному інституті СумДУ. Навчання іноземних студентів-медиків здійснюється переважно англійською мовою, проте ще залишаються й групи, які завершують навчання російською мовою. Це студенти з країн СНД та студенти, що були переведені з вищих навчальних закладів Донецька та Луганська в 2014 році. Для них навчальними планами передбачено вивчення на четвертому курсі української мови як мови професійного спрямування. Слід зазначити, що сьогоднішні першокурсники вже вивчають українську мову з першого курсу в повному обсязі.

Кафедрою мовної підготовки іноземних громадян СумДУ, яка в цьому році відзначає своє 25-річчя, накопичено значний досвід викладання української мови як іноземної, видані навчальні посібники, що здобули визнання серед фахівців, наприклад «Вступний курс з української мови» [1], численні навчальні матеріали для студентів-іноземців підготовчого відділення тощо. Однак уведення в навчальні плани підготовки студентів IV курсу предмета «Українська мова як мова професійного спрямування» та обмежений обсяг навчального навантаження (40 годин практичних занять та 18 годин індивідуальної роботи студентів) зумовив необхідність розробки інтенсивного курсу, що має на меті ознайомити студентів з основами української літературної мови, дати поняття про її фонетичні особливості, граматичну систему, забезпечити оволодіння лексичним мінімумом, який би дав змогу використовувати типові для різних ситуацій побутового спілкування моделі висловлювань. Крім того, цей курс має ознайомити студентів з основами професійної медичної лексики, підготувати їх до проходження практики в лікарнях, до елементарного спілкування з пацієнтами.

Проблема організації інтенсивного викладання української мови студентам, які здобували освіту іншими мовами, є актуальною для багатьох вищих навчальних закладів тих регіонів України, де в минулі роки навчання іноземців здійснювалося російською мовою відповідно до скасованого нещодавно наказу МОН №260 від

04.04.2006. Скасування цього наказу, перехід у навчанні іноземних студентів виключно на державну мову можна тільки вітати, проте вимога до керівників ВНЗ «забезпечити вивчення державної мови іноземними студентами та аспірантами в обсязі, необхідному для навчання та/або побутового спілкування» погано кореспондується з навчальними планами, тоді як у скасованому наказі чітко були визначені обсяги годин для вивчення мови на кожному курсі. Поява наказу МОН № 997 від 18.08.2016 (тобто за два тижні до початку нового навчального року) викликала чимало запитань як у викладачів фахових кафедр, так і в керівників вишів: скасування наказу № 206 стосується тільки вивчення російської мови чи скасовується й визначений цим наказом обсяг годин на вивчення української мови іноземцями? Хто і як тепер буде визначати, який обсяг її викладання буде «необхідним для навчання та/або побутового спілкування»?

Розробляючи концепцію посібника з української мови як мови професійного спрямування в умовах переходу на навчання іноземних студентів державною мовою, ми враховували чотири взаємопов'язані складники змісту мовної освіти: лінгвістичний, мовленнєвий, фаховий, соціокультурний [6, с. 16].

Важливим завданням курсу вважаємо активізацію заохочення студентів-іноземців до вивчення української мови. Перший досвід викладання показав, що студенти в цілому позитивно ставляться до необхідності вивчення української мови. Мотивацією для них є те, що українська мова є державною мовою в Україні, офіційною мовою оформлення різноманітних документів, у тому числі тих, які необхідні студентам для процедури реєстрації. Щоб полегшити їм розуміння цієї процедури, до лексики, що вивчається, були включені такі слова і вирази, як *довідка, заява, посвідка на тимчасове проживання, реєстрація місця проживання, запрошення на навчання*. Як ілюстративний матеріал при вивченні, наприклад, Давального відмінка, особливостей його функціонування при станівниках типу *треба, потрібно, необхідно* використовуємо приклади: *Іноземцеві потрібно отримати посвідку на тимчасове проживання; Вам треба запрошення на навчання? Студентам необхідно оформити візу для поїздки в Україну*.

Для студентів-медиків вивчення української мови актуальне для хоча б елементарного розуміння медичної документації, яка теж ведеться в Україні державною мовою. У зв'язку з цим до лексичного мінімуму були введені такі слова, як *медицина, медичний, лікар, лікарня, ліки, лікування, лікувальна справа, клініка, поліклініка, пацієнт, хворий, хвороба, хворіти, хворобливий, захворювання, захворюваність*, назви частин та органів тіла людини (*серце, ребро, судини*), окремих хвороб (*стенокардія, артеріальна гіпертензія*), дієслова *оглядати, призначати*, назви деяких предметів, які вивчають студенти (*анатомія, педіатрія, терапія, хірургія, неврологія, медична психологія*) тощо. При вивченні граматичного матеріалу (теперішнього часу дієслів, закінчень Знахідного відмінка іменників) як ілюстративний матеріал використовуються речення типу *Лікар оглядає хворого (пацієнта), Лікар призначає ліки, Студенти вивчають педіатрію*.

Проте обмежувати курс лише професійною лексикою неможливо, адже для більшості іноземних студентів він є першим знайомством з українською мовою, знання якої необхідне їм для соціальної та культурної адаптації в Україні. Тому в дидактичних матеріалах і безпосередньо на заняттях ми намагаємося знайомити їх з географією,

історією, культурою України. Наприклад, тексти вправ, які виконуються при вивченні теми «Множина іменників», містять речення: *Київ, Львів, Одеса, Полтава, Харків, Суми – міста України; Дніпро, Псел, Туса, Десна, Сейм, Ворскла – річки України; Чорне море й Азовське море – моря України; Світязь, Синевир – озера України*. Підвищений інтерес викликають у студентів завдання, пов'язані з семантизацією назв українських місяців, днів тижня, вивченням назв страв національної кухні (*вареники, борщ, пиріжки*), деяких безеквівалентних слів, що уособлюють українські реалії (*щедрівка, рушник, вишиванка*). Розглядаючи зображення на гривневих банкнотах, студенти завдяки поясненням викладача дізнаються про видатних українських історичних діячів, письменників, науковців. У Шевченкові дні практикуємо читання «Заповіту» Великого Кобзаря українською мовою та перекладів вірша рідними мовами студентів. Знайомство з творами українських поетів продовжується при вивченні напам'ять вірша Василя Симоненка «Ти знаєш, що ти людина?..». Кращому розумінню змісту цього твору сприяє те, що разом з оригінальним текстом студенти отримують переклад вірша англійською мовою. Такі завдання, на нашу думку, сприяють формуванню того стереотипу поведінки іншокультурної особистості, який би був адекватним нормам носіїв мови в конкретних сферах суспільного життя і міжкультурної комунікації в цілому.

У дидактичних матеріалах велика увага приділяється також краєзнавчій проблематиці: у вправах присутні місцеві топоніми (*Конопот, Боромля, Псел, озеро Чеха*), урбаноніми (*вулиця Харківська, вулиця Санаторна, Покровська площа, майдан Незалежності*). На заняттях студенти дізнаються про значення і походження назв деяких сумських магазинів, якими вони користуються («Пані», «Іжач'ОК», «Мануфактура», «Веселка», «Кошик», «Клунок», «Сільпо» тощо). Отже, у доборі лексичного та комунікативного матеріалу дотримуємося загальнопедагогічного принципу зв'язку навчання з життям.

Визначаючи лінгвістичну складову курсу, ми ставили своїм завданням навчити студентів читати і писати українською мовою, ознайомити їх з основними частинами мови та правилами словозміни, що необхідно для хоча б елементарного спілкування в діалогічній формі в типових комунікативних ситуаціях (транспорт, заклади торгівлі, гуртожиток тощо), уміння продукувати короткі монологічні висловлювання на задану тему (розповідь про себе, свою сім'ю, друзів, навчання).

У методиці УМІ, як і взагалі в методиці викладання іноземних мов, вважається, що використання мови-посередника варто зводити до мінімуму. Однак інтенсивний характер курсу та обмежена кількість навчальних годин змушують звертатися до мови-посередника у викладі теоретичного матеріалу. Так, для студентів англомовних груп теоретичний матеріал викладено англійською мовою. Формулювання завдань здійснюється українською й англійською мовами. Практикуємо також переклад з англійської мови на українську в тренувальних вправах. Для студентів, які завершують своє навчання російською мовою, теоретичний матеріал з фонетики та граматики, подано цією мовою. Зважаючи на близькість граматичних систем двох східнослов'янських мов, доцільно проводити аналогії, транспонувати знання, отримані при вивченні першої іноземної мови, на другу. При цьому особливу увагу звертаємо на специфіку реалізації тієї чи іншої граматичної категорії в кожній з мов, наприклад, на те, що іменники з основою на твердий приголосний в українській мові можуть бути як чоловічого, так і жіночого роду (пор.: *син, кір – любов, кров*), на

наявність серед іменників чоловічого роду слів із закінченнями *–о* (*тато, батько, Петро, Михайло, Сашко, Дніпро*) та *–а* (*Микола*). Під час вивчення прикметника акцентуємо увагу студентів на особливостях закінчень стягнених форм прикметників жіночого, середнього роду та форм множини (не вживаючи самого поняття «стягнена форма»). При вивченні категорії дієслівного виду, системи часових форм українського дієслова спираємося на знання студентів про види дієслова, особливості зміни дієслівних форм у теперішньому, майбутньому і минулому часі, про різні закінчення дієслів I і II дієвідмін, але зосереджуємо увагу на відмінностях системи закінчень теперішнього часу, на існуванні трьох форм майбутнього часу тощо. Найефективніше знання, набуті студентами при вивченні російської мови, реалізуються під час засвоєння фонетичної і графічної систем української мови. Так, протягом одного заняття студенти вивчають український алфавіт, основні орфоепічні правила, починають читати прості тексти. Протягом наступних занять вони виконують вправи, спрямовані на усунення небажаної інтерференції: чітку вимову звука [о] в ненаголошеній позиції, розрізнення твердих і м'яких приголосних в позиціях перед [е] та [є], [и] та [і], правильну вимову звуків [г] та [ґ], тверду вимову шиплячих приголосних тощо.

Орфоепічні вправи присутні на кожному уроці, що сприяє поступовому формуванню культури мовлення іноземних студентів, дозволяє їм усвідомити милозвучність і красу української мови. Уведення граматичного матеріалу поступово зміщує акценти на інші види мовленнєвої діяльності – письмо, виконання тестових завдань, проте усне мовлення залишається пріоритетним.

Спираючись на визначену психологами поетапність у формуванні знань (знання → первинні уміння → навички → вторинні уміння), визначаємо методи і прийоми формування комунікативних умінь. На перших уроках студенти-іноземці засвоюють норми вимови і наголошення, накопичують певний словниковий запас, одержують зразки поєднання слів у словосполученнях та елементарних реченнях, тобто отримують певні знання. Серед методів навчання перевага на цьому етапі віддається репродуктивному та імітаційному, коли студенти повторюють за викладачем почуте, багаторазово проговорюють нові слова. На основі здобутих знань на наступному етапі формуються первинні уміння – вимовні і граматичні. Виконання спеціально підібраних вправ трансформує первинні уміння в стійкі навички, які закріплюються граматичними тренінгами, читанням діалогічних і монологічних текстів, відтворенням діалогів за початковими словами, доповненням і поширенням речень потрібними словами тощо. На основі здобутих базових знань, сформованих практичних умінь і навичок практикуємо продукування власних висловлювань діалогічного та монологічного характеру.

Ефективність навчання іноземних студентів багато в чому залежить від уміння викладача створити сприятливий психологічний клімат на занятті, атмосферу взаємоповаги, доброзичливих партнерських стосунків, знайти розумний компроміс між вимогливістю та обмеженням мовленнєвим досвідом студента-іноземця. Завдання, які виконують студенти, мають бути посильними, відповідати рівню їхніх можливостей. Разом з тим через різні форми оцінювання поточної навчальної діяльності (перевірка домашніх завдань і виконуваних самостійно аудиторних

тренувальних вправ, тестовий тренінг і модульний контроль) потрібно забезпечити принципову оцінку рівня знань, індивідуальних досягнень студентів.

Висновки. Здійснюваний в українському освітньому просторі перехід на навчання іноземних студентів виключно українською мовою вимагає від викладачів кафедр мовної підготовки значних зусиль, спрямованих на оптимізацію цього процесу, вирішення організаційних питань, підготовку відповідного методичного супроводу, пошук ефективних методів викладання. Узагальнення накопиченого досвіду, поширення передових педагогічних технологій, обмін кращими навчальними посібниками між університетськими бібліотеками, а також відповідні організаційні кроки з боку Міністерства освіти і науки, які б допомогли уніфікувати навчальні плани, визначити реальні етапи у поступовому переході на навчання всіх іноземних студентів українською мовою, сприятимуть зростанню її міжнародного авторитету, стануть важливим чинником становлення України як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

Література:

1. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / [Волкова О. М., Ворона Н. О., Голованенко Є. О. та ін.] ; за ред. Т. О. Дегтярьової. – Суми: Університетська книга, 2010. – 415 с.
2. Іванишин Г. Я. Педагогічні умови підготовки іноземних студентів медичних ВНЗ до професійного україномовного спілкування / Г. Я. Іванишин // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ: ФОП Ткачук О.В., 2015. – Вип. 1 – С. 58–65.
3. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель / Галина Іванишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 10. – С. 136–143.
4. Пришляк А. М. Формування вмінь професійно-орієнтованого спілкування студентів-медиків / А. М. Пришляк, В. І. Зевако, К. Л. Стефанишин // Медична освіта. – 2012. – № 4. – С. 123–125.
5. Соловій У. Концептуальні підходи до створення навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної для студентів вищих медичних навчальних закладів / У. Соловій, Г. Іванишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2015. – Вип. 11. – С. 33–39.
6. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади / Наталя Ушакова, Оксана Тростинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 9. – С. 12–21.
7. Фоміна Л. В. Традиційні та інноваційні підходи до вивчення української мови як іноземної у вищій медичній школі / Л. В. Фоміна, Т. В. Скорбач, І. І. Кулікова // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Х.: ХНМУ, 2014. – С. 248–252.

**ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ ТА
ПІДВИЩЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ У
РОСІЙСЬКОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ
(ДОСВІД КАФЕДРИ СУСПІЛЬНИХ НАУК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)**

Ольга Сікорська, Ольга Шаніна, Олена Уварова

У статті представлено досвід викладання української мови як іноземної викладачами кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету, подано аналіз процесу навчання та низку пропозицій щодо його покращення. Проінформовано про досвід підвищення української мовленнєвої компетенції у викладачів університету.

Ключові слова: українська мова як іноземна, білінгвізм.

The article is devoted to the experience of teaching Ukrainian as a foreign language by the lecturers of the Department of Social Sciences of the Odessa National Medical University, to the analysis of the learning process and a number of suggestions for its improvement. It was informed about the experience of raising of Ukrainian speech competence of University lecturers.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, bilingualism.

Сучасний процес реформування освіти спонукає до розробки нової методології викладання української мови як іноземної. Модернізація національної освітньої галузі вимагає не лише залучення нових знань, але й формує нові підходи до навчання, змушуючи коригувати освітній простір, навчальні програми, педагогічні технології [10]. Динаміка освітнього процесу викликає кардинальні перетворення у процесі підготовки іноземних студентів у вищому медичному навчальному закладі [1]. Удосконалення методології вивчення української мови як іноземної, постійне оновлення засобів, пристосування до реалій життя, використання інноваційних технологій залишається актуальним [2].

Метою статті є висвітлення досвіду викладачів кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету (ОНМедУ) у викладанні української мови як іноземної та підвищення знання української мови викладачами університету. Завдання, які вирішені у статті такі: висвітлити проблеми викладання української мови як іноземної, проаналізувати засоби, що використовуються для його покращення викладачами кафедри суспільних наук ОНМедУ, а також проінформувати про досвід проведення курсів української мови для викладачів.

Різноманітні аспекти методики викладання української мови як іноземної висвітлено у працях Л. Антонів, Л. Бей, Л. Васильєвої, Л. Паламар, Л. Селіверстової, А. Чистякової, Т. Лагути, О. Тростинської, Д. Мазурик, З. Мацюк, М. Мовчан, Б. Сокола, О. Іванишин, Н. Станкевич та ін.; сферу адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному середовищі досліджували лінгводидакти О. Біляєв, І. Жовтоніжко,

Т. Єфімова, Ю. Жлуктенко та ін., проте проблема навчання професійного мовлення іноземних студентів, зокрема в умовах білінгвізму не стала предметом всебічного висвітлення науковців [3].

Білінгвістичні умови наклали відбиток на гуманітарну складову вищої освіти. Існують певні специфічні труднощі під час викладання української мови студентам, які є громадянами інших держав. Ці труднощі пов'язані, насамперед, з мотивацією до сумлінного вивчення дисципліни. Українська мова може бути необхідною студентам-іноземцям на старших курсах під час спілкування з пацієнтами, при використанні офіційних документів, користуванні ТБ та Інтернет тощо. Але тут стикаємося з проблемою російськомовного оточення, і в іноземців не виникає мотивації та потреби вивчати українську мову. Майже повна відсутність спілкування державною мовою на вулицях міста, де навчаються студенти-іноземці, у неформальному спілкуванні у стінах самого університету із часом суттєво знижують мотивацію до вивчення дисципліни. Тому необхідно зацікавити студента, створити умови легкого сприйняття матеріалу з української мови, щоб цей процес проходив якісно.

Варто враховувати, що вагому частку навчального матеріалу студентам запропоновано вивчати самостійно. Творчий метод, репродукція матеріалу, аналіз отриманих знань є важливими у формуванні навичок самостійної роботи, на яку сьогодні орієнтується освітній процес в Україні. Відтак, перед викладачем української мови як іноземної постає низка завдань: стимулювати мотивацію іноземних громадян до навчання; орієнтуватися на комунікативний підхід; працювати у тісній співпраці з викладачами історії та культури України; вивчати аудиторно лише той матеріал, який є складним для самостійного вивчення; у доборі лексичного та комунікативного матеріалу дотримуватися загальнопедагогічного принципу зв'язку навчання з життям.

Дієвим під час вивчення української мови є лінгвокраїнознавство, яке дає можливість пізнати українську історію та культуру [6, 8, 9]. Викладання українознавчих дисциплін іноземним студентам має й навчально-виховний аспект. Тісна співпраця філологів та істориків, зв'язок лексичного, інформаційного, наочного матеріалу дає змогу полегшити осягнення українознавчих дисциплін студентами-іноземцями, створить мотивацію і зацікавлення. Це реалізується через добір відповідного лексичного матеріалу, опрацювання текстів, що сприятимуть ефективності цього процесу. Використання лінгвокраїнознавчих матеріалів стимулює мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. До робочого лінгвокраїнознавчого матеріалу належать: автентичні тексти (уривки з художньої прози, статті з журналів та газет), автентичні діалоги, вірші, пісні. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприятиме також перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів мовою, яка вивчається [6]. Вивчення мови допомагає досягнути історію і культуру народу, лінгвокраїнознавча інформація допомагає опанувати мову.

Педагогічний колектив кафедри суспільних наук долучає студентів-іноземців до виховних заходів культурного і державного значення. Студенти з різних країн відзначали День рідної мови, брали участь у кафедральній науковій конференції. Заплановано проведення олімпіади серед іноземців на знання української мови. Таким чином, студент-іноземець, навіть не оволодівши українською мовою на високому рівні, стає носієм знань про Україну та багату культуру нашої країни.

Викладачі української мови ОНМедУ використовують відеозаписи з повсякденного життя, художні фільми, навіть мультфільми, які наочно демонструють функціонування української мови. Відеоматеріали знайомлять іноземних громадян з побутом, традиціями, особливостями менталітету українців, що, крім іншого, полегшує соціальну адаптацію студентів і додає знань при вивченні історії та культури. Під час аудиторних занять надається перевага усним завданням, урізноманітнюються форми роботи: аудіювання, робота в парах, рольові ігри, спонтанне складання мікродіалогів, використання комунікативних моделей різних побутових ситуацій, орієнтація студентів на конкретні життєві випадки, де володіння українською мовою стане в нагоді: відвідання столиці України, заповнення бланків документів, користування послугами супермаркетів, пошти тощо [4].

Навчання мови формує не лише лінгвістичну, але й загальну культурно-національну складову сприйняття нового середовища, таким чином у студента формується мовна свідомість, яка полегшує сприйняття мовних формул на тлі загальних культурно-національних особливостей. На кафедрі суспільних наук іноземним студентам забезпечена можливість доторкнутися до реальних предметів українського національного середовища: традиційний одяг, предмети побуту, фото тощо.

На заваді вищевикладеному знаходиться мала кількість широко апробованих методик викладання української мови як іноземної на мові-посереднику, відсутність якісного матеріалу англійською мовою, незначна кількість адаптованих історичних навчальних посібників, проблема транслітерації власних імен, правильного перекладу специфічних історичних понять, термінів. Необхідно вже на початку навчання використовувати національно-культурний шар української лексики, без якої неможлива навчально-пізнавальна діяльність студентів із засвоєння духовних цінностей української культури.

Необхідність полягає у створенні адаптованих підручників, тому що рівня знання англійської студентами не завжди достатньо для сприйняття і оволодіння інформацією, поданою у спеціальних наукових виданнях. Ці підручники мають містити не лише текстовий матеріал і перелік запитань до нього, але творчі та пошукові завдання. Продуктивним є створення англомовної навчально-методичної бази для самостійної роботи студентів: електронні підручники і посібники, презентації. Навчально-методичні відеоматеріали з англійськими / українськими / російськими субтитрами реалізували б одночасно процес сприйняття мови, осягнення лексики, знайомство з українською культурою.

Методологія навчання української мови як іноземної перебуває на етапі становлення і обміну досвідом. Наприклад, для забезпечення якісної організації самостійної роботи студента викладацьким колективом кафедри суспільних наук розроблено «Робочий зошит з української мови» (окремо для російськомовних і для англомовних громадян інших країн), який можна використовувати для виконання письмових завдань аудиторно, для самостійної домашньої роботи студента, для відпрацювання пропущених занять. Наявність такого зошита як додатка до підручника значно полегшує роботу в академічних групах з різним рівнем володіння англійською мовою.

На жаль, навчального навантаження недостатньо, щоб охопити всі напрямки викладання мови. А, наприклад, в медичному закладі вищої освіти необхідним є ще й подання української лексики за професійним спрямуванням. Слід пам'ятати, що вивчення української мови як іноземної, можливе тільки тоді, коли засвоєння мовленнєвого матеріалу веде до формування в іноземця системи мови, коли він може будувати фрази відповідно до правил граматичного оформлення і слововживання в акті спілкування [5, с. 78]. Навчального ж навантаження з дисципліни достатньо лише для вивчення окремих слів, готових фраз у діалогах, що на разі не забезпечує оволодіння українською мовою.

Враховуючи мовну специфіку Одещини, проблему використання української мови необхідно поширювати і на викладацьке коло. Останніми роками активно працюють курси для професорсько-викладацького складу університету, де викладачі не тільки удосконалюють знання граматики та правопису, але й отримують навички вільного спілкування українською мовою на суто науковому рівні. Також університет невпинно збільшує видавництво україномовних підручників і підготовку методичних матеріалів. Але покращення потребує розмовний аспект.

Видається актуальним створення нової технології навчання української мови з опорою на українознавчий лінгвістичний і лінгводидактичний досвід, удосконалення традиційних підходів у лінгводидактиці, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої і граматичної компетенцій, урахування кроскультурного компонента і оволодіння знаннями про традиції, звичаї, норми поведінки, особливості світобачення іноземних студентів задля ефективного та продуктивного навчання української мови [7, с. 111].

Отже, викладання української мови як іноземної потребує особливого педагогічного такту, знання психолінгвістичних аспектів оволодіння іноземною мовою, вправності у застосуванні найрізноманітніших методів та прийомів навчання. Враховуючи вищесказане, продуктивною видається спільна праця викладачів української мови та історії України і культури, що якісно покращить викладання всіх дисциплін. Крім того, постійно актуальним в умовах білінгвізму видається підвищення рівня знання української мови професорсько-викладацьким складом.

Література:

1. Главацька Л. І. Актуальні проблеми мовної підготовки студентів-іноземців у вищих медичних навчальних закладах України / Л. І. Главацька, С. В. Панченко, Л. М. Поліщук // Наукові записки. – 2013. – Вип. 1. – С. 33-41.
2. Зарицька А. І. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної / А. І. Зарицька, Ю. В. Турченко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 44. – С. 182-185.
3. Кісіль Л. М. Особливості навчання українського професійного мовлення студентів-іноземців в умовах білінгвізму / Л. М. Кісіль // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 53. – С. 185-191.
4. Колтунов О. Проблема викладання української мови як іноземної в ситуації білінгвізму за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О. Колтунов, О. Сікорська, Т. Оладько // Матеріали дистанційної семінару-

- наради завідувачів кафедр української мови вищих медичних та фармацевтичних закладів України, 23.04.2012 р., Харків. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nuph.edu.ua/ru/инновационные-технологии-в-учебном/>
5. Кравцова Н. Особливості навчання іноземних студентів української мови в російськомовному оточенні / Н. Кравцова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 76-78.
 6. Максименко Г. А. Застосування лінгвокраїнознавчих матеріалів у викладанні української мови як іноземної / Г. А. Максименко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 34. – С. 280-286.
 7. Пальчикова О. О. Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії / О. О. Пальчикова // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol. 9. – 2013. – P. 109-112.
 8. Романенко Л. В. Лінгвокраїнознавчі прийоми у викладанні української мови як іноземної / Л. В. Романенко // Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XVIII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ, Маріуполь, 5 лютого 2016 р. – Маріуполь: МДУ, 2016. – С. 121-123.
 9. Самусенко О. Пошуки ефективних методів викладання лінгвокраїнознавства української мови іноземним студентам / О. Самусенко // Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 8-9 листопада 2012 р. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 226-235.
 10. Фоміна Л. В. Традиційні та інноваційні підходи до вивчення української мови як іноземної у вищій медичній школі / Л. В. Фоміна, Т. В. Скорбач, І. І. Кулікова // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Харків, 23.04.2016 р. – Х.: ХНМУ, 2014 – С. 248-252.

ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ «КРОК ДО УКРАЇНИ» ЯК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС

Галина Темник

У статті окреслено характерні риси сучасного навчального процесу вивчення іноземних мов, серед яких – інтегрування знань з іноземної мови, стандартизація та уніфікація мовної освіти, проаналізовано освітній портал для вивчення української мови як іноземної (УМІ) «Крок до України» за структурою, змістом, функціональними особливостями та особливостями застосування у викладанні та навчанні УМІ, обґрунтовано належність порталу до навчально-методичних ресурсів.

Ключові слова: інтегрування, стандартизація, освітній портал, навчально-методичний ресурс, інтерактивні технології, рубрика, підрубрика.

The article outlines the features of the modern educational process of learning foreign languages, among them - the integration of knowledge of a foreign language, standardization and unification of language education. The educational portal for learning Ukrainian as a foreign language «Step to Ukraine» was analyzed according to its structure, content, functionality features and specific applications in teaching and learning. The belonging of portal to the teaching resources was proved.

Keywords: integration, standardization, educational portal, educational resources, interactive technologies, heading, subheading

Навчання іноземної мови у сучасному освітньому процесі становить систему навчальних матеріалів, підручників, посібників, методик, сучасних інноваційних ресурсів, візуальних графічних матеріалів, аудіо та відео. Вимоги до цієї системи постійно зростають з розвитком технологій та появою нових наукових досліджень. Характерними рисами зростання вимог виступають інтегрування знань, стандартизація та уніфікація мовної освіти. Свідченням стандартизації та уніфікації навчання іноземної мови є запровадження сертифікаційних іспитів для багатьох іноземних мов, які побудовані на спільних вимогах та принципах, сформульованих та обґрунтованих у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти (CEFR). Успішний досвід функціонування цього документа підтверджують не лише освітні системи європейських країн, але і їхнє застосування у країнах інших континентів, зокрема у Канаді. Інтегрування знаходить свій вияв у двох аспектах: у створенні навчальних матеріалів із охопленням усіх видів мовленнєвої діяльності та представлення країнознавчої, культурної інформації та у створенні сучасних ресурсів, яким відповідає термін навчально-методичні. Під останнім терміном маємо на увазі он-лайн ресурси, які поєднують необхідну для проведення навчання з української мови як іноземної (УМІ) інформацію: методичні рекомендації та розробки, матеріали для навчання в аудиторії та ті, які можливі для використання у самостійній роботі одночасно із впровадженням сучасних освітніх технологій. Навчально-методичним ресурсом може

слугувати лише Інтернет-ресурс, оскільки це єдина платформа, яка може містити одночасно текстові, графічні файли, відео та аудіоматеріали, призначені для навчання та викладання УМІ і доступні широкому колу осіб.

Для української лінгводидактики процеси інтегрування і стандартизації перебувають лише на етапі впровадження. Про це свідчить створення комунікативних підручників з УМІ, які відповідають вимогам Загальноєвропейських рекомендацій [3, 4]. Однак щодо запровадження системи сертифікації знань з УМІ, то це питання потребує комплексного рішення, починаючи від законодавчого регулювання, впровадження спеціалізації «українська мова як іноземна», створення відповідного компетентного органа та завершуючи створенням системи сертифікаційних центрів та проведення іспитів. У цій статті розглянемо стан справ, який стосується другого аспекту інтегрування знань з УМІ, а саме створення навчально-методичних ресурсів он-лайн.

Розглянемо зразки таких ресурсів, створених для англійської та німецької мов: British council, Shritte [8, 9]. Спільним для цих навчальних порталів є різноманітність матеріалів за віковими особливостями, за видами мовленнєвої діяльності та за цільовим спрямуванням. Тобто ці портали містять методичні розробки та ідеї для викладачів, які можна використовувати на заняттях під час аудиторної роботи, та матеріали, якими можуть скористатися студенти або ті, хто вивчає мову, самостійно. Ці ресурси комплексно представляють усе необхідне для викладання та навчання іноземної мови. Саме тому їх вважаємо зразками навчально-методичних ресурсів.

Що ж до української лінгводидактики, то сайтотворення для УМІ має деякі здобутки. За результатами досліджень у мережі Інтернет функціонує 10 сторінок, присвячених навчанню УМІ [1]. Ці ресурси, створені як в Україні, так і за кордоном, представляють матеріали для окремих видів мовленнєвої діяльності чи стосуються лише окремих рівнів володіння мовою. В цілому вони формують систему навчальних матеріалів з УМІ, однак не виконують функцій комплексних навчально-методичних ресурсів.

У зв'язку з цим, створення навчально-методичного ресурсу у мережі Інтернет, який відповідає сучасним вимогам навчання – актуальне завдання української лінгводидактики, реалізацію якого розпочав Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) Національного університету «Львівська політехніка», створивши освітній портал для навчання УМІ «Крок до України» [2] у рамках однойменного освітнього проекту.

У цій статті проаналізуємо зазначений освітній портал за структурою, змістом, функціональними особливостями та особливостями застосування у викладанні та навчанні УМІ, обґрунтуємо належність порталу до навчально-методичних ресурсів.

Освітній портал «Крок до України» був створений відділом україністики Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою з метою забезпечення навчання та викладання УМІ сучасними засобами. За структурою сайт, перш за все, вказує на цільову аудиторію, до якої належать вчителі, студенти, діти. Якщо дві групи цільової аудиторії не потребують додаткових пояснень, то у ситуації із студентами необхідно уточнити, що йдеться не лише про тих осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, а про усіх, хто вивчає українську мову як іноземну.

Структуру головної сторінки доповнюють рубрики про авторів проекту, про друковані підручники та про літні школи україністики, створені та проведені у МІОКУ.

Рубрика «Вчителям» містить декілька підрубрик: Методичка, Ресурси, Ігри та Наочність. Підрубрика «Методичка» призначена для професійного розвитку викладачів, для отримання нових ідей, методичних розробок для занять і створення нових навчальних матеріалів. Тут зібрані статті з методики викладання УМІ, з якими можна ознайомитись як в он-лайн режимі, так і роздрукувати завдяки функції завантаження файлів. Підрубрика «Методичка» одне із небагатьох джерел літератури з методики викладання УМІ, серед яких можемо назвати декілька видань матеріалів конференцій [5, 6, 7] та окремі монографії, не завжди доступні в он-лайн режимі.

Викладання УМІ, як і викладання будь-якої іншої іноземної мови, пов'язане із залученням ресурсів функціонування мови – теле-, радіопередач, художньої літератури та ін. Пошук цієї інформації затратний у часі, особливо якщо йдеться про учителів суботніх та недільних шкіл, для яких викладання УМІ є додатковою діяльністю, дуже часто побудованою на волонтерських засадах. Зважаючи на цю проблему, розробники сайту передбачили підрубрику «Ресурси» у рубриці «Вчителям». У ній зібрані посилання на корисні у роботі викладачів Інтернет-ресурси, з яких безпосередньо можна перейти на відповідні сторінки. Щоб зорієнтуватися у змісті зібраних сайтів передбачена рубрикація, яка вказує на загальну належність, як-от: словники, періодика, електронні бібліотеки і т. д. Окрім зручного структурування ресурсів за змістом, кожне посилання супроводжується короткою анотацією. В цілому, підрубрика «Ресурси» виконує функцію довідника.

Наступна підрубрика для вчителів «Ігри». Цей вид навчальної діяльності активізовує навчальний процес, допомагає ненав'язливо закріпити чи повторити певний матеріал. Як правило, у підручниках та посібниках ігрові матеріали не часто трапляються. Однак, як свідчить досвід, ігрові вправи більш ефективні, ніж традиційні текстові, студенти охоче беруть у них участь. На освітньому порталі «Крок до України» у рубриці «Вчителям» підрубрика «Ігри» містить навчальні мовні ігри, які користувач може обирати відповідно до рівня володіння мовою та тематики за допомогою функції фільтрування. Скажімо, за умови вибору фільтрів А1-А2 та знайомство – у списку поряд з'являться тільки такого рівня і тематики ігри. Фільтрування робить пошуки викладачів ефективнішими та економнішими у часі. В описі кожної гри дотримана однакова структура: назва, рівень володіння мовою, кількість учасників, тематика, опис гри, роздаткові матеріали для завантаження та роздруку без зайвих витрат часу, якщо такі необхідні.

У навчанні будь-якого предмета, у тому числі іноземної мови, важливу роль відіграє специфічна для кожної галузі наочність. Оволодіння мовою, особливо на початковому етапі найефективніше відбувається за допомогою зображень предметів, ситуацій, емоцій, що сприяє зменшенню використання мови-посередника у навчанні. Вивчення граматики нерозривно пов'язане із побудовою схем, таблиць. Рубрика «Вчителям» завершується підрубрикою «Наочність». Тут розміщені картки та постери для вивчення та навчання УМІ. У картках зібрані зображення за певною тематикою, які супроводжують підписи із зазначенням наголосу. Картки однієї тематики представлені одним файлом, призначеним для завантаження та роздруку. Викладач має можливість обрати потрібну категорію відповідно до теми, з якою працює. Під час

навчального процесу такі матеріали можна використати для представлення, демонстрування нової лексики, для виконання вправ на групування предметів, для організації ігрових вправ як опорні відштовхувальні слова, зрештою для опису зображень. Наведемо приклад ігрової комунікативної вправи із використанням карток «Транспорт»: картки лежать у центрі столу, викладач пропонує потренувати фразу з використанням Орудного відмінка іменників «Я їду автобусом», кожен студент почергово будує цю конструкцію, беручи одну із карток із назвами транспортних засобів і використовуючи зазначене на ній слово. Таким чином відбувається повторення назв транспортного засобу та конструкцій із Ор. в. іменників. *Постери*, які розміщені у підрубриці «Наочність», за змістом ілюструють граматичні теми у певних ситуативних контекстах. Наприклад, для ілюстрування відмінків іменників кожна відмінкова форма уведена у контекст і представлена на одному постері. Контекстом слугує зображення героя (особи чи тварини) у певній ситуації, для опису якої необхідно використати конструкцію з ілюстрованим відмінком. Постери призначені як для електронного перегляду в он-лайн режимі, так і для завантаження і роздруку. Такий вид наочності викладач може застосовувати як роздатковий матеріал під час вивчення відповідної теми, як елемент оформлення навчальної кімнати, що допоможе учням чи студентам мати таку підказку постійно у полі зору і мимовільно повторювати цей матеріал. Важливість та ефективність наочності у навчанні іноземної мови, зокрема постерів, плакатів, якими оформлюють навчальні кімнати, доведена та обґрунтована теорією сугестопедії.

Продовжує опосередковано матеріали для вчителів рубрика «Дітям». Хоча з назви рубрики це незрозуміло, однак за змістом – це в основному матеріали, які використовує вчитель для роботи з дітьми дошкільного та шкільного віку у класі на заняттях. Лише з деякими підрубриками діти зможуть працювати самостійно. Перші дві підрубрики для дітей – це навчальні курси для дошкільнят «Чап-чалап», «Чап-чалап 2», які містять конспекти уроків та файли з роздатковими матеріалами, необхідними для проведення цих уроків. До роздаткових матеріалів належать картки, розмальовки, з якими безпосередньо працюють діти. Матеріали цих підрубрик добре проілюстровані та призначені для завантаження і роздруковування. Зміст уроків вдало поєднує ігрові, аудіо, відео та комунікативні елементи. Перевагою цих матеріалів та особливістю є те, що конспект уроку є водночас і навчальним матеріалом і методичною рекомендацією, планом дій, які бачить тільки учитель, а діти отримують лише роздаткові матеріали. Вчителів не потрібно витрачати багато часу на приготування до занять, що вимагає робота із підручниками, матеріал яких часто необхідно опрацьовувати для представлення дітям. Конспект уроку містить чіткі пояснення, як працювати, як організовувати той чи інший вид діяльності.

Підрубрика «Бався» містить описи дитячих мовних ігор, які теж можуть використовувати вчителі на заняттях української мови. Структура цієї підрубрики ідентична до структури підрубрики «Ігри» у рубриці «Вчителям». Відмінність полягає у змісті ігор, які відповідають віковим особливостям дітей дошкільного та шкільного віку.

Ще одна підрубрика, яку можуть застосовувати вчителі на заняттях та діти самостійно, – це «Слухання». Тут розміщені аудіозаписи українських віршів для дітей Ігоря Калинця та Наталі Забілої. Записи можна прослуховувати в он-лайн режимі. При цьому до кожного аудіо доданий текст запису, який можна переглядати під час

слухання. Вибір для слухання саме віршів пов'язаний із віковими особливостями. Дітям цікавіше сприймати віршовий текст, його легше повторити чи запам'ятати. Така підрубрика допоможе вчителю урізноманітнити навчальний процес, додавши у нього прослуховування віршів з читанням тексту чи без, повторення цих творів, вивчення напам'ять. Самостійно матеріалами цієї підрубрики можуть скористатися діти, які вже вміють читати українською і володіють українською мовою хоча б на рівні А2.

Окрім слухання, діти можуть самостійно вивчати українську мову, переглядаючи українські мультфільми, зібрані на сайті у підрубриці *«Дивись»*. Аналогічно ці відеоматеріали також розміщені на сайті для вчителів, які використовуватимуть їх на заняттях.

Завершує рубрику «Дітям» підрубрика *«Комікси»*. Тут розміщені короткі сюжетні діалоги між героями – Коржином та Лялею, які представляють важливі розмовні фрази для вивчення мови. Діти можуть читати і повторювати їх самостійно, водночас розглядаючи зображення, яке зацікавлює і допомагає сприйняттю і розумінню. На занятті вчитель може використати ці матеріали для читання і презентації нових слів і фраз чи для побудови ролевих ігор.

Центральна рубрика освітнього порталу «Крок до України», призначена для усіх, хто вивчає українську мову, називається *«Студентам»*. Матеріали цієї рубрики можна застосовувати як для самостійного навчання, так і викладачами для аудиторної роботи. Перед початком самостійного навчання у рубриці розміщений тест на орієнтовне визначення рівня володіння мовою. За його умовами користувач може лише двічі прослухати аудіозапис тексту, після цього виконати тестові завдання і отримати рекомендацію, завдання якого рівня володіння мовою краще виконувати. Щодо навчальних матеріалів цієї рубрики, то основною підрубрикою, яка презентує інтерактивні технології, є навчальний курс для рівня А1-А2 *«Крок-1»*. Цей курс призначений, перш за все, для самостійної роботи, а також для доповнення навчального процесу за однойменним підручником або ж для урізноманітнення навчального процесу на рівні А1-А2. Хоча курс тематично повторює підручник *«Крок-1»*, однак за змістом також відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти, тому може бути застосований у навчанні УМІ на цьому рівні в цілому, незалежно від обраного навчального підручника. Інтерактивний курс *«Крок-1»* складається із 32 уроків, з яких 10 вже опубліковані на сайті. Урок, у свою чергу, містить від 5 до 10 завдань, які можна виконувати в он-лайн режимі та відразу отримувати результати з відображенням правильних та неправильних відповідей. З технічних можливостей курсу варто відзначити те, що завдання можна виконувати у довільному порядку необмежену кількість разів. Щодо типів завдань – користувачі мають змогу обирати правильні відповіді у тестового характеру завданнях, переміщувати мовні одиниці для утворення словосполучень, речень, текстів, груп слів за певним значенням, з'єднувати елементи двох стовпців зі слів чи зображень, вписувати частини слів, слова, речення, прослуховувати аудіофайли та виконувати після цього завдання. Таким чином, інтерактивний курс *«Крок-1»* надає можливості тренування вивченої лексики, слів, фраз, граматичних явищ, читання, письма, навиків конструювання мовних одиниць, аудіювання. Переваги курсу – висока ефективність у самостійній роботі, індивідуальний підхід у виборі навчального матеріалу, економія

часу викладача для перевірки завдань, висока мотивація через елементи комп'ютерної гри.

Окремо навички читання, аудіювання, вивчення та закріплення граматики користувачі можуть тренувати за допомогою матеріалів, розміщених у підрубриках «Читанка», «Слуханка» та Граматика». У *«Читанці»* розміщені цікаві та сучасні тексти для читання. Кожен текст, окрім он-лайн версії, супроводжується файлом для завантаження та роздруку, у якому текст оформлений на одній сторінці із нумеруванням рядків. Окрім цього, в онлайн-режимі тексти можна обирати за рівнем володіння мовою шляхом фільтрування у межах підрубрики. Ці додаткові технічні можливості підвищують зручність у користуванні матеріалами. Для вивчення граматики на сайті запропоновано короткі теоретичні пояснення та інтерактивні вправи для закріплення. Частково матеріали підрубрики *«Граматика»*, а саме теоретичну частину, можуть використовувати викладачі в аудиторній роботі, інтерактивні вправи призначені для самостійної роботи або ж додаткової діяльності у роботі з викладачем. Користувачі з високим рівнем володіння українською мовою мають можливість слухати захопливу історію подорожі Україною «Автостопом по Україні» у підрубриці *«Слуханка»*. До аудіофайлів додані тексти для перегляду під час слухання. Ці матеріали теж подвійного застосування у самостійній роботі та під час аудиторних занять.

Ще декілька підрубрик у рубриці «Студентам» містять матеріали для додаткової роботи у навчанні і викладанні мови. Підрубрика *«Кіно»* містить добірку українських фільмів чи трейлерів до цих фільмів, які можна безпосередньо переглядати на сайті. Перегляд фільмів як важлива частина у вивченні мови та пізнанні культури і мистецтва у зв'язку з часовими рамками можливий у самостійній роботі. Однак окремі елементи з відео можуть використовувати і викладачі в аудиторній роботі, особливо якщо вони ілюструють певну лексику, граматичні явища чи ситуативні висловлювання. Підрубрика *«Етномайстерня»* пропонує майстер-класи з рукоділля за допомогою підручних матеріалів, яке презентує українську культуру, традиції та допомагає у процесі роботи спілкуватись українською, вивчати відповідну тематичну лексику. Цей вид діяльності особливо актуальний для вчителів суботніх та недільних українських шкіл за кордоном. Ще один додатковий вид діяльності, у процесі якого теж відбувається практикування та вивчення мови, – це екскурсії. Рубрика «Студентам» містить своєрідну інтерпретацію такого способу вивчення мови у підрубриці *«Екскурсії»*. Тут розміщені матеріали для перегляду як в он-лайн режимі, так і для завантаження та роздруку. Кожна екскурсія містить маршрут прогулянки Львовом із зазначенням конкретних об'єктів та завдання, які необхідно там виконати. Завдання побудовані таким чином, щоб користувач вивчав нові слова і тренував фрази та навички слухання, комунікуючи із представниками у відвідуваних об'єктах. Екскурсійні маршрути у цій підрубриці пов'язані географічно із Львовом. Відповідно їх можна використовувати викладачам безпосередньо у реальному місті, а також можна застосовувати у рольових іграх в аудиторії, умовно створюючи місця екскурсій в аудиторії чи на території навчального закладу. Студенти у такому випадку будуть виконувати ролі відвідувачів і представників об'єктів. Завдання викладача – проінструктувати учасників гри, допомогти з відповідним мовним матеріалом.

Аналіз структури та змісту освітнього порталу «Крок до України» дає підстави відзначити характерні риси цього ресурсу, серед яких – різноманітність,

різножанровість, багатофункціональність розміщених матеріалів, різнорівневність, охоплення усіх вікових категорій, інтерактивність.

Різноманітність навчальних матеріалів формують інтерактивні вправи кількох типів, текстові матеріали (тексти, екскурсії, конспекти уроків, майстер-класи), матеріали для слухання, перегляду, візуальні матеріали для навчання та оформлення навчальних кімнат, ігрові матеріали. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та методики викладання іноземних мов у цілому матеріали цього сайту мають вказівку на рівень володіння мовою і фактично представляють можливості роботи на усіх рівнях від A1 до C2. Рівневе структурування доповнює структурування за віковими особливостями. Можливість самостійно навчатися і контролювати свої результати реалізована завдяки інтерактивним технологіям, які використані на порталі. В цілому матеріали сайту виконують функцію навчання та функцію методичного забезпечення, оскільки частина з них призначена для викладачів, сприяє удосконаленню та розвитку методики викладання і доповнює навчальний процес, ще частина створена за основним призначенням для самостійного навчання он-лайн, і третя група матеріалів є водночас і методичним, і навчальним ресурсом, які можуть використати як викладачі, так і ті, хто вивчає українську мову. У зв'язку із виконанням функції навчання та методичного забезпечення, застосуванням сучасних освітніх технологій, освітній портал кваліфікуємо як навчально-методичний ресурс, який відповідає характеристикам таких успішних ресурсів, створених для вивчення англійської, німецької та ін. іноземних мов.

У перспективі розвитку навчально-методичного ресурсу «Крок до України» – створення інтерактивних курсів для усіх рівнів володіння мовою, спеціальних навчальних відеоматеріалів, доповнення сайту мовними комп'ютерними іграми для різних вікових категорій користувачів, створення спеціального відеокурсу з методики викладання УМІ.

Література:

1. Інтернет-ресурси з вивчення української мови:
<http://lab.chass.utoronto.ca/slavic/Ukrainian/SLA108/>;
<http://studyukrainian.org.ua/en/e-learning/audio>;
<http://ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufl/index.htm>;
<http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian/tech.html>;
<http://www.surfacelanguages.com/language/Ukrainian>;
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>;
<http://www.eurolang2012.com/>;
<http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm>;
<http://www.mova.info/pidruchn.aspx>;
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>.
2. Крок до України: освітній портал для вивчення УМІ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://krok.miok.lviv.ua/uk/>
3. Палінська О. Крок-1 (рівень A1-A2). Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 104 с.

4. Палінська О. Крок-2 (рівень B1). Українська мова як іноземна: книга для студента / Олеся Палінська. – Львів: Дон-Боско, 2014. – 160 с.
5. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць / Львівський національний університет імені І. Франка. – Львів, 2007, 2008. – Вип. 7, 8.
6. Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. – 368 с.
7. Українська мова у світі: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 листопада 2014 р. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 216 с.
8. British council. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
9. Schritte. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.hueber.de/schritte-plus>

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ (ВІДДІЛЕННЯХ) ВНЗ УКРАЇНИ

Наталія Токуєва

У цьому дослідженні розглянуто лінгвокраїнознавчий аспект навчання української мови як іноземної; висвітлено шляхи, засоби й форми його реалізації у системі навчання слухачів факультету підготовки іноземних громадян Полтавської державної аграрної академії; розкрито зміст країнознавчих (у тому числі і краєзнавчих) матеріалів, які повинні не лише надавати відомості про країну, культуру і традиції українського народу, а й бути тісно пов'язаними з майбутньою спеціальністю іноземців.

Ключові слова: підготовчий факультет (відділення) для іноземних громадян, українська мова як іноземна, лінгвокраїнознавчий аспект, краєзнавчі матеріали, науковий стиль мовлення.

This research deals with the linguistic country-specific aspect of teaching Ukrainian as a foreign language; covers methods, means, and forms of its implementation in the educational system of Poltava State Agrarian Academy's preparatory faculty for foreign citizens; describes the nature of country-specific materials (including region-specific materials) that must not only provide information about the country, culture and traditions of the Ukrainian people, but also be strongly connected with the future speciality of foreigners.

Keywords: preparatory faculty (department) for foreign citizens, Ukrainian as a foreign language, linguistic country-specific aspect, region-specific materials, scientific tone of voice.

Основним завданням підготовчих факультетів (відділень) для іноземних громадян в Україні є не лише високоякісна мовна підготовка до вступу у вищі навчальні заклади, а й успішна адаптація до незвичного соціокультурного, мовного, національного середовища, яка сприяє швидкому включенню іноземців у навчальний процес, забезпечує високу вмотивованість оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що дозволяє значно підвищити якість підготовки фахівців для різних країн світу. Велике значення у вирішенні цих проблем має лінгвокраїнознавчий аспект навчання української мови як іноземної, який стає невід'ємною частиною вирішення проблем адаптації іноземців та ефективним засобом формування їхньої міжкультурної мовної особистості. Професійна спрямованість навчального процесу, яка пов'язана із засвоєнням великого об'єму знань та аналізом наукового матеріалу з предметів загальноосвітнього циклу, вимагає пошуку змісту, форм і методів роботи з пом'якшення й усунення труднощів адаптаційного періоду. І якщо математична, фізична чи технічна частини дисциплін (формули, алгоритми, схеми, співвідношення) та інтернаціональна термінологія предметів природничого напрямку є більш

зрозумілими чи доступними до сприйняття слухачами підготовчого факультету, то текстові викладки теоретичного матеріалу найчастіше викликають труднощі, погіршують академічну успішність, впливають на ділове та емоційне входження іноземця в інтернаціональний колектив студентської групи. Звернення до країнознавчих матеріалів, пов'язаних із майбутньою спеціальністю іноземця, є ефективним засобом оптимізації навчального процесу у психологічному, методичному й виховному планах.

Неоціненний доробок у розгляд лінгвокраїнознавчого аспекту навчання в іншомовному середовищі внесли вчені-лінгвісти О. С. Ахманова, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахін та ін. Учені досліджували проблеми відбору й прийомів презентації іноземним громадянам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їхнього практичного володіння цією мовою. Усвідомлюючи важливість лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі навчання української мови як іноземної, необхідно виявити і значення країнознавчих (у тому числі і краєзнавчих) матеріалів у системі загальної підготовки іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України при вивченні наукового стилю мовлення та дисциплін професійного спрямування, а також у процесі адаптації іноземців до нових умов навчання й проживання, що є важливим напрямом роботи саме на підготовчих факультетах.

Отже, мета статті – виявити та обґрунтувати значення лінгвокраїнознавчого аспекту навчання української мови іноземних громадян на початковому етапі та визначити основні шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі підготовки слухачів підготовчих факультетів (відділень) до навчання в українських вишах.

Зміст країнознавчих матеріалів повинен мати значущу новизну, включати відомості про країну, її культуру та традиції, елементи фольклору, знайомити іноземних слухачів підготовчих факультетів (відділень) із особливостями мовленнєвого й невербального поведіння та етикету. З перших днів навчання української мови викладач знайомить іноземних громадян із традиційними етикетними формами привітання, знайомства, запитання про самопочуття, запрошення, висловлення вдячності або вибачення, прощання тощо. Невербальна мова (жести, міміка, рухи тіла) також є важливою складовою лінгвокультурного пізнання та засобом входження в культуру її носіїв. Отже, перед викладачем поряд із завданням подачі країнознавчих матеріалів стоїть завдання презентувати і несловесні відповідники етикетних норм, і стереотипи поведінки в різних комунікативних ситуаціях. У дослідженнях проблем лінгвокраїнознавства О. С. Ахманова вказує, що для реалізації будь-якого комунікативного акту надзвичайно важливе спільне знання реалій і промовця, і слухача, що є основою мовного спілкування [3, с. 87].

Взаємодія між країнознавчим матеріалом і навчанням української мови іноземних громадян знаходить різне вираження залежно від етапу навчання і характеру дисциплін, що вивчаються (наприклад, у групах гуманітарного чи медико-біологічного напрямку). Робота безпосередньо з країнознавчими матеріалами розпочинається у II семестрі, коли слухачі підготовчого факультету вже оволоділи певним запасом як загальнонавчованої, так і спеціальної лексики та основними граматичними формами, морфологічними і словотвірними особливостями, семантичними показниками, сполучними властивостями лексичних одиниць тощо.

Теми основних підручників з української мови для іноземців та додаткові навчально-методичні матеріали з навчання читання, писемного мовлення, проведення поетапних та підсумкового контролів, створені викладачами кафедри української та російської мов факультету підготовки іноземних громадян Полтавської державної аграрної академії, містять країнознавчу інформацію, яка викликає живу зацікавленість у іноземців. Слухачі факультету знайомляться з деякими фактами історичного минулого українського народу, вивчають систему освіти в Україні, читають тексти про Київ і великі українські міста, дізнаються про багату українську культуру. Краєзнавчі матеріали надають відомості про Полтавщину, її минуле й сьогодення, про різні сфери життя полтавців, про наших видатних земляків. Знання історичного досвіду українського народу, його менталітету надає іноземним громадянам базові уявлення про морально-етичні норми, естетичні ідеали, варіанти поведінки у різних життєвих ситуаціях, що збагачує їхній лексичний запас, розвиває різні види навчальної діяльності слухачів підготовчого факультету (читання, аудіювання, писемне й усне монологічне і діалогічне мовлення), полегшує складний адаптаційний період перебування іноземців в Україні.

У перелік текстів країнознавчого і краєзнавчого характеру входять і розповіді про відомих українських учених, їх наукові доробки у різних наукових галузях, що сприяє засвоєнню не лише побутового лексичного матеріалу, а й наукового стилю мовлення [3, с. 39]. Викладачами кафедри української та російської мов ПДАА було створено серію посібників з текстами біографічного характеру «Ними пишається Полтава», один із яких присвячено опису життєвого шляху і наукових досягнень учених, життя яких пов'язане з Полтавщиною. Так, у групах медико-біологічного профілю вивчають тексти про М. В. Скліфосовського, В. Л. Омелянського, М. А. Касьяна та ін. Іноземцям, які навчаються у групах інженерно-технічного профілю, пропонуються тексти про О. Д. Засядька, М. В. Остроградського, Г. Є. Котельнікова, В. І. Вернадського, Ю. В. Кондратюка та ін. У групах гуманітарного профілю цікавими будуть тексти про Г. С. Сковороду, О. А. Потєбню, А. С. Макаренка, І. П. Котляревського, М. В. Гоголя, В. Г. Короленка та багатьох інших (у тому числі і сучасних) письменників, філософів, поетів, педагогів, журналістів.

Країнознавчі матеріали професійного спрямування дозволяють пропонувати слухачам підготовчого факультету завдання творчого характеру: зміст наукової статті передати у формі інтерв'ю і навпаки – викласти наукові ідеї, що вміщені в інтерв'ю, у вигляді статті; на основі двох мікротекстів скласти один із максимумом інформації; порівняти два тексти, виділивши спільне й відмінне; висловити власну думку з приводу прочитаного; провести тематичний диспут чи конференцію; співставити зміст тексту з життєвим досвідом тощо.

Комунікативно-орієнтований метод навчання іноземної мови, розроблений у 70-80-х роках минулого століття, припускає використовувати мову як засіб мовленнєво-розумової діяльності та ставить за мету відтворювати особливості реальної комунікації. Отже, країнознавчі матеріали повинні не лише презентувати культуру мови, а й надавати певні ситуативні фрейми реального вжитку мови, що забезпечує здатність іноземця орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності. Звернення до професійно орієнтованих країнознавчих матеріалів дозволяє розширити науковий і професійний кругозір слухача підготовчого факультету, надати фонові знання з його майбутньої спеціальності, що сприяє кращому засвоєнню і літературної

української мови, і наукового стилю мовлення, і предметів загальноосвітнього циклу. Залежно від основної теми, етапу роботи й підготовленості слухачів факультету подібні матеріали можуть викладатися у формі науково-популярної публікації чи наукової статті із залученням офіційних документів, їхніх фрагментів або уривків із художньої літератури; представлені у вигляді інтерв'ю з видатними науковцями. Доступність змісту, жанрова, стильова різноманітність країнознавчих матеріалів дають можливість застосовувати й різні види роботи: деякі матеріали призначені до самостійного опрацювання іноземцями, деякі – лише під керівництвом викладача. Таким чином, країнознавчі матеріали надають суттєву допомогу в акультурації іншофона з урахуванням його комунікативних потреб у науково-професійній сфері діяльності.

Різнманітні види позааудиторної роботи – екскурсії, тематичні конкурси та вечори, святкові концерти, відвідання драматичного театру, філармонії, художніх виставок тощо – дають можливість не лише переносу процесу навчання за межі аудиторії та розвитку творчих здібностей іноземців, а й стають невичерпним джерелом країнознавчої (у тому числі і краєзнавчої) інформації. У розробці методичних матеріалів до проведення екскурсій викладачі кафедри української та російської мов ПДАА керувалися найважливішими вимогами лінгвокраїнознавчої методики: інформація обов'язково повинна нести країнознавче, естетичне й інтелектуальне навантаження [1, с. 5]. Крім того, враховується взаємозв'язок з навчальною програмою, граматичний і лексичний мінімум на тому чи іншому етапі навчання, ступінь доступності матеріалу, що пропонується на екскурсії, для розуміння слухачів факультету й забезпечення їхньої мовної діяльності. Обов'язковим є виконання завдань творчого характеру: у вигляді усного обговорення екскурсії, дискусії з підготовленими виступами, письмових творчих робіт тощо. Подібні завдання сприяють оптимізації навчального процесу, прискореному зняттю мовного і психологічного бар'єрів, розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Проведення лінгвокраїнознавчих вікторин, свят, концертів, мовних ігор і змагань виробляє у іноземців швидкість реакції та розумових дій, уміння мобілізувати й реалізувати на практиці накопичені знання з української мови. До кожного подібного заходу іноземці вивчають народні і сучасні українські пісні, вірші, прислів'я, скоромовки, фразеологізми, що збагачує їхній словник, формує вимовні навички, тренує різні види пам'яті. Вивчення поетичних творів є прекрасним стимулом для розвитку мовлення, а впливаючи на емоції та естетичний смак іноземців, вводить їх у своєрідний світ поетичних національних образів, стимулює розумову діяльність і, звичайно, надає додаткову країнознавчу інформацію. Поетичний матеріал служить не лише еталоном вимови фонетичних елементів, а й допомагає встановити міцні зв'язки акустико-артикуляційних образів із графічними, що вже з початкового етапу вивчення мови сприяє, на думку багатьох науковців, становленню мовної особистості через задіяння інтелектуальних сил [4, с. 108].

Одним із ефективних шляхів накопичення країнознавчої інформації у навчальному процесі й позааудиторній роботі є перегляд українських документальних, науково-популярних, художніх і мультиплікаційних фільмів. Одночасність зорового й слухового сприйняття, етальонна правильність дикторської вимови, варіативність і деяка «вільність» розмовного стилю сприяють кращому засвоєнню мовних норм, розвивають навички й уміння аудіювання, піднімають рівень

ініціативного монологічного мовлення, найбільш наближеного до форм реального використання української мови, здійснюють вихід у життєву мовну комунікацію.

Процес входження в іншу культуру є складною процедурою взаємодії і взаємопроникнення двох картин світу, коли на сприйняття фактів нових культурних цінностей впливають особливості національної культури і психології. І незалежно від збігу чи розбіжностей національно-культурних денотатів, найважливішим у розширенні й збагаченні країнознавчої компетенції є формування універсальних розумових умінь, без яких неможливо проводити освітню діяльність, без яких неможливо вважатися освіченою людиною.

Отже, знайомство із своєрідністю української національної культури у духовній і матеріальній сферах життєдіяльності викликає велику зацікавленість у іноземних громадян, спонукає увійти в комунікацію та провести паралель із національними особливостями своєї культури, максимально наближає слухачів підготовчих факультетів до сфер, тем, ситуацій реального спілкування. Виходячи з цього твердження, мову можна розглядати як засіб пізнання української національної культури, з одного боку, а з іншого – знайомство з національною культурою вважати обов'язковою умовою достатнього оволодіння українською мовою. Використання країнознавчих матеріалів у вивченні мови є ефективним засобом підвищення пізнавальної активності іноземних слухачів підготовчих факультетів (відділень), який допомагає у вирішенні певних виховних завдань, сприяє прискоренню складного адаптаційного періоду на етапі довузівської підготовки. У період адаптації закладається фундамент майбутньої професійної діяльності іноземців, яка значною мірою залежить від їхньої мовної компетенції та впливає на мотивацію оволодіння обраною спеціальністю.

Вивчення впливу лінгвокраїнознавчого аспекту навчання української мови на особливості процесу адаптації іноземних громадян на початковому етапі, визначення механізмів керування цим процесом та вироблення практичних рекомендацій міжпредметної координації у царинах країнознавства та наукового стилю мовлення на підготовчих факультетах (відділеннях) українських вишів може стати предметом наукових досліджень у майбутньому.

Література:

1. Бахтина Л. Н., Девятайкина В. С. Практическое пособие по страноведению для учащихся естественных факультетов. – М.: Просвещение, 1981. – 80 с.
2. Васильцова І. Вчимося із задоволенням і користю // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 84-89.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. С. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Просвещение, 1983. – 270 с.
4. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: Психологолингвистические и лингвометодические аспекты. – Минск: Изд-во БГУ, 2005. – 400 с.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОКОМУНІКАНТІВ АУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Олександра Федорова

Статтю присвячено висвітленню особливостей та закономірностей навчання інокомунікантів аудіювання діалогічного та монологічного українського мовлення. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування аудитивних умінь та подано зразки аудитивних вправ, що можуть бути використані на різних етапах вивчення української мови як іноземної. Результати нашого дослідження можуть бути корисні для викладачів української мови як іноземної.

Ключові слова: мовленнєві вміння, адитивне вміння, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, вправи.

The article is devoted to coverage of the characteristics and patterns of teaching foreigners audition monologue and dialogue Ukrainian speech. The necessity of purposeful formation of listening skills are justified and the samples of auditory exercises that can be used at different stages of teaching Ukrainian as a foreign language are presented. Our results may be useful for teachers of Ukrainian as a foreign language.

Keywords: speech skills, listening comprehension, dialogical speech, monologue speech, exercises.

Постановка проблеми. Вихід України на ринок міжнародних освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці та загальноєвропейська уніфікація освіти спонукають до підвищення якості та ефективності мовної освіти іноземців, що навчаються в нашій державі. Для успішної конкуренції у сфері освітніх послуг та гнучкого реагування на потреби сучасного суспільства українські ВНЗ повинні випускати професіоналів, здатних до продуктивної роботи відповідно до світових стандартів, спеціалістів, готових до постійного професійного росту та розвитку, що є неможливим без забезпечення високого рівня сформованості умінь слухати і розуміти українське мовлення.

Аналіз досліджень з проблеми. Незважаючи на складність цього виду мовленнєвої діяльності, досить довго вважалося, що оволодіти цим умінням можна стихійно. В методиці не було приділено достатньої уваги спеціальному та цілеспрямованому навчанню слухати і розуміти усне мовлення, професор Девід Нунан назвав аудитивні вміння «Попелюшкою» серед інших мовленнєвих умінь, що формуються під час вивчення іноземної мови [5].

На щастя, ситуація змінилася, сьогодні опис особливостей цього виду мовленнєвої діяльності знаходимо в роботах Л. Апатової, М. Вайсбурд, М. Гоцкіна, І. Гудзик, Н. Єлукіної, Н. Жеренко, Л. Куліш, Т. Ладиженської Л. Паламар Ю. Пассова, О. Старостенко, О. Соловової, С. Цінько.

Мета статті. Виокремити деякі особливості та закономірності навчання інокомунікантів аудіювання українського мовлення.

Виклад основного матеріалу. Навчитися будь-якої діяльності можливо тільки в процесі виконання цієї діяльності. Сформувати аудитивні уміння можливо тільки в процесі комунікативної діяльності та за умови практичних вправ у цьому виді мовленнєвої діяльності.

Формування аудитивних умінь української мови повинне відбуватися регулярно, із поступовим ускладненням мовленнєвої практики. Вправи, спрямовані на розвиток цих умінь, – підготовчі (розвиток фонетичного та інтонаційного слуху; формування навичок упізнання та диференціації мовних одиниць різних рівнів: фонетичних, лексичних, граматичних; подолання труднощів аудіювання) чи мовленнєві (виокремлювати із озвученого тексту необхідну інформацію; ділити текст на смислові частини та визначати основну та додаткову інформацію у кожній з них; визначати ідею аудіоповідомлення та задум автора) повинні виконуватися регулярно. Оптимальним є варіант, коли практикування у кожному виді мовленнєвої діяльності відбувається щозаняття. Водночас, поступово збільшується обсяг повідомлення, ускладнюється мовний матеріал, пришвидшується темп виконання завдань, збільшується кількість незнайомих слів у текстах для аудіювання, збільшується обсяг самостійної роботи інокомунікантів.

У процесі формування аудитивних умінь необхідно спиратися на механізм пам'яті інокомунікантів. Пам'ять – це механізм запам'ятовування, збереження та подальшого відтворення того, що було у нашому минулому досвіді, з метою використання цього досвіду у теперішньому. Основним сховищем накопиченого людиною життєвого досвіду, в тому числі і мовленнєвого, є довготривала пам'ять. Саме в ній зосереджені слухо-артикуляційні та графічні образи слів, словосполучень та речень, правила та схеми їхнього поєднання, зв'язку мовних форм із їхніми значеннями. Оперативна (короткочасна) пам'ять під час аудіювання та читання забезпечує утримання інформації, що надходить у всіх фазах процесу мовленнєвого сприймання аж до її мисленнєвої обробки та надходження її частини до довготривалої пам'яті. В іноземних слухачів сформований механізм вербальної пам'яті рідною мовою, однак у процесі навчання української мови як іноземної необхідне його пристосування до іншомовного матеріалу. Для розвитку оперативної пам'яті рекомендують виконання таких вправ:

- слухання та повторення речень, довжина яких постійно зростає;
- сприймання на слух двох коротких простих речень, поєднання їх в одне складне;
- прослуховування ряду слів, відтворення тих із них, що належать до певної теми;
- прослуховування речення, його повторення та додавання до нього ще одного, пов'язаного із ним за смыслом;
- переказ тексту за принципом «снігової кулі»: перший студент говорить одну фразу, його сусід повторює цю фразу та додає до неї ще одну, третій студент повторює те, що сказали перших два, та додає третю фразу і так далі;
- складання розповіді ланцюжком (за тим же принципом).

Довготривала пам'ять розвивається в процесі регулярного заучування напам'ять слів, словосполучень, речень та текстів, а також у процесі систематизації засвоєного мовного матеріалу.

Під час формування аудитивних умінь важливим є розвиток в інокомунікантів механізму антиципації. Антиципація (чи передбачення) – уявлення про предмет, явище, результат дії тощо, яке виникає ще до того, як вони будуть реально сприйняті чи здійснені. Механізм антиципації в аудіюванні виступає як механізм вірогіднісного прогнозування повідомлення, що сприймається, прогнозується як мовна форма, так і смисловий зміст аудіотексту. Зазначимо, що у сфері мовної форми вірогіднісне прогнозування стосується усіх рівнів мови – від складу до тексту. Учені К. Гейченко, М. Гоцкін, В. Хейлік вважають, що чим ширшим є контекст та складнішою структура повідомлення, тим більше сприймання залежить від вірогіднісної його оцінки. Для розвитку механізмів антиципації використовуються такі вправи:

- читання вголос;
- відновлення слів у тексті (слова або відсутні, або подані у скороченій формі);
- складання словосполучень (наприклад, добір до поданих іменників прикметників, що можуть з ними сполучатися);
- закінчення речень;
- закінчення тексту;
- прогнозування змісту тексту за заголовком.

Важливим є розвиток механізмів осмислення в процесі аудіювання усного українського мовлення. Осмислення – це встановлення смислових зв'язків: зв'язків між окремими поняттями, між членами речення, між новим та поданим у судженні, між реченнями та надфразними єдностями. Правильно встановлені смислові зв'язки на всіх рівнях забезпечують адекватність розуміння смислу повідомлення під час аудіювання. Інокомуніканти вчаться встановлювати смислові зв'язки між поняттями та між членами речення у процесі оволодіння лексико-граматичними навичками. Уміння встановлювати зв'язки між старою та поданою у судженні інформацією, між реченнями та надфразними єдностями формуються в процесі роботи з текстом. Результатом роботи механізму осмислення під час аудіювання є розуміння смислу тексту. Воно формується поступово в ході виконання інокомунікантом таких мисленнєвих операцій:

- виділення в аудіотексті суттєвих фактів;
- встановлення зв'язків між фактами та поєднання їх у смислові фрагменти;
- співвіднесення смислових фрагментів аудіотексту один з одним (групування фактів, вибудова їх у логічній чи хронологічній послідовності);
- виведення на основі отриманої інформації судження про основну ідею аудіотексту;
- оцінка та інтерпретація почутих фактів.

Оскільки в процесі спілкування люди обмінюються текстами чи спільно створюють новий текст, необхідно спеціально навчати інокомунікантів аналізу та конструюванню тексту. Основною одиницею навчання української мови іноземців вважається типове речення (мовленнєвий взірець). Водночас, аналіз цільових установок у сфері аудіювання демонструє, що інокомуніканти повинні оволодіти уміннями розуміти не тільки речення, а й тексти. Для цього недостатньо вміння розуміти та конструювати речення – необхідно знати ще й основні закономірності побудови тексту. В методиці навчання української мови як іноземної, слідом за методикою навчання російської мови як іноземної, навчальний текст традиційно

розглядався як матеріал для навчання лексики та граматики (через тексти вводився та закріплювався новий мовний матеріал). Лише у 70-80-тих роках ХХ століття, коли набула розвитку лінгвістична теорія тексту та методика навчання видів мовленнєвої діяльності, методисти почали розглядати текст як особливу одиницю навчання мови, як цілісне мовленнєве утворення, що має специфічну організацію. Із методичного погляду важливо диференціювати монологічні та діалогічні аудіотексти.

Проблемами навчання усного монологічного мовлення займалися З. Бакум, К. Гейченко, О. Тарнопольський, В. Хейлік. Дослідники наголошують, що монологічний аудіотекст має певну композицію, а також виділяють вступ, головну частину та заключення (іноді вступ і заключення відсутні). Головна частина може бути розділена на смислові фрагменти, причому зовні цей поділ виражений у членуванні тексту на розділи, параграфи та абзаци. У кожному смисловому фрагменті також можна виділити головну ідею. У смислових фрагментах, що відповідають абзацу, головна ідея зазвичай виражена ключовим реченням, яке найчастіше знаходиться на початку або в кінці абзацу. Якщо виписати ці ключові речення послідовно одне за одним, то такий запис буде представляти собою план тексту. План тексту може оформлюватися у формі називних або питальних речень. Кожен смисловий фрагмент повинен за змістом поєднуватися із попереднім та наступним фрагментами. Існують зовнішні засоби зв'язку смислових фрагментів: лексичні (по-перше, по-друге, отже, таким чином, зокрема, наприклад тощо) та граматичні (займенники, сполучники тощо). Інокомуніканту потрібно пам'ятати про них під час прослуховування чи побудови власного усного або письмового монологічного тексту. Описані знання про монологічний текст є основою таких аудитивних умінь: визначення теми тексту; виокремлення головної та другорядної інформації; прогнозування змісту тексту за заголовком і першим абзацом; добір заголовка до тексту; поділ тексту на смислові фрагменти; складання плану тексту; скорочення або доповнення тексту; уміння відновити пропущені частини тексту.

Для формування цих умінь можуть бути використані запропоновані види вправ:

- прослухайте текст і дайте назву йому (або оберіть із поданих);
- оберіть із написаних на дошці речень те, що виражає тему прослуханого тексту;
- розташуйте фрагменти аудіотексту в правильній послідовності;
- прочитайте план прослуханого тексту, визначте, чи відповідають пункти плану змістові тексту; у разі необхідності розташуйте пункти плану в правильній послідовності;
- складіть текст із поданих речень (розташуйте їх у правильному порядку);
- визначте, чи відповідають подані речення змісту аудіотексту;
- прослухайте текст, а потім прочитайте його скорочений варіант, скажіть, яка інформація відсутня в скороченому варіанті;
- прослухайте текст та його розширений варіант, скажіть, яка нова інформація доповнює вже відому;
- закінчить текст.

Подібні завдання є ефективними для формування в іноземних слухачів підготовчого відділення вмінь аудіювання усного українського монологічного мовлення.

Робота з діалогічним текстом має свої особливості (Г. Іванишин, Д. Ізаренков, Л. Мамчур, Е. Палихата, Н. Станкевич). Діалог створюється двома особами. Хоча його зміст інколи спеціально планується одним із мовців, ці плани в більшості випадків не реалізуються: учасники діалогу часто змінюють предмет бесіди, тему розмови. Ось чому діалогічний текст не завжди характеризується цілісністю і зв'язністю. Водночас такий текст може слугувати засобом розвитку таких умінь: окреслення проблем, що обговорюються в тексті; визначення сфери та ситуації спілкування; уміння охарактеризувати учасників діалогу; поділ тексту на смислові фрагменти; виділення засобів зв'язку смислових фрагментів тексту; визначення мовленнєвих намірів мовців у тому чи тому уривку діалогу; відновлення пропущених реплік і цілих смислових фрагментів діалогічного тексту; розширення чи скорочення реплік; передавання змісту діалогу в монологічній формі.

Для розвитку цих умінь можна використовувати такі види вправ:

- прослухайте діалог і скажіть, про що говорять його учасники, які проблеми обговорюють;
- скажіть, як звати учасників діалогу; дайте коротку характеристику співбесідників;
- виділіть основні смислові фрагменти діалогу;
- відновіть початок діалогу (або закінчить діалог);
- відновіть пропущені репліки;
- розширте (скоротіть) діалог;
- перекажіть зміст діалогу в монологічній формі.

Висновки. Слухання – складний і дуже важливий процес. Ефективне слухання передбачає здатність слухати і здатність чути, оволодіння якими потребує від суб'єктів спілкування активності та свідомих зусиль. Викладач має враховувати, що «слухати» й «чути» різні поняття. Здатність слухати означає здійснювати природний фізіологічний процес, що не потребує свідомих зусиль, а здатність чути означає прагнути зрозуміти й запам'ятати почуте, що передбачає наявність складного комплексу вмінь, якими людина оволодіває впродовж усього свого життя.

Література:

1. Мамчур Л. Роль діалогічної комунікації в особистісно-орієнтованому навчанні / Л. І. Мамчур // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 3–5.
2. Паламар Л. М. Інтегровані заняття з української мови як іноземної / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 53–55.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Соловова. Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
5. Nunan D. (1997). Classroom teachers and classroom research . – Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press, – P. 46.

ВИКЛИКИ БЕЗВІЗОВОГО РЕЖИМУ ДЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СІМ'Ї

Христина Чорнописька

Процеси міграції супроводжують розвиток людства з давніх-давен. З ускладненням соціальних систем вони змінювали свій зміст та форми прояву, охоплювали різні масштаби та відрізнялися інтенсивністю, виконували різні функції та несли відмінні наслідки для окремого суспільства. На сучасному етапі розвитку людства міграція набуває глобального характеру через залучення до неї все більшої кількості країн, а інтенсифікація міграційних процесів зумовлює зростання наукового інтересу до їхніх дослідження.

Ключові слова: міграція, еміграція, хвилі української еміграції, безвізовий режим.

Migration processes accompany the development of mankind since ancient times. With the increasing complexity of social systems they changed their meaning and forms of display, covered different scales and differed by the intensity, performed different functions and had different consequences for the individual society. At the present stage of human development the migration acquires a global nature due to the involvement of a growing number of countries to it, so the intensification of the migration processes causes the growth of scientific interest to the research process of them.

Keywords: migration, emigration, the wave of Ukrainian emigration, visa-free regime.

Назагал, визначаючи історичні етапи міграційних процесів в Україні, дослідники виділяють п'ять хвиль еміграції [1]. Перша датується кінцем XIX – початком XX століття і була викликана малоземеллям і перенаселенням. В той час більше 500 тис. українців з теперішніх західних регіонів і понад два мільйони українців з тодішніх російських українських губерній покинули Батьківщину.

Щодо другої хвилі еміграції, то вона припала на період після 1918 року, коли з країни виїхали діячі Центральної Ради і національних урядів, рятуючись від більшовиків. Третя хвиля еміграції відбулась після Другої світової війни, коли почали виїжджати діячі національного руху і їхні сім'ї, рятуючись від НКВД. Тобто, йдеться про своєрідне повторення історії в контексті другої та третьої хвиль еміграції.

Четверта хвиля еміграції припала на 1970-ті роки, коли, з одного боку, вимушено були вислані дисиденти, а з другого – масовий від'їзд євреїв до Ізраїлю. Варто відзначити, що дана хвиля еміграції завдала тодішній УРСР великих інтелектуальних втрат, оскільки таким шляхом країну покинули багато представників інтелігенції.

Одним із досягнень демократизації суспільного життя в незалежній Україні стає скасування обмеження на перетин державного кордону, що, відповідно, і стало причиною ще однієї хвилі добровільної міжнародної трудової міграції. Отже, п'ята хвиля української еміграції почалася в 1990-их роках і триває по сьогодні.

Аналізуючи причини еміграцій, слід відзначити, що перші чотири хвилі були зумовлені більшою мірою політичними причинами, а це означає, що в разі

переслідування чи виселення країну покидали одразу цілими сім'ями. Якщо ж йдеться про останню п'яту хвилю еміграції, то основні її причини - економічні та соціальні.

За даними дослідження, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» у вересні 2016 року, 30 % опитаних українців скоріше хотіли б поїхати за кордон на постійне місце проживання, 40% – хотіли б працювати за кордоном. Основні причини для бажання виїзду за кордон на постійне місце проживання – отримання кращих умов життя (53 %), бажання забезпечити краще майбутнє для дітей (41 %), відсутність достойної роботи в Україні (32 %). При цьому, для респондентів, які мають дітей до 16 років, бажання забезпечити краще майбутнє для дітей є основним мотивом (52 %) виїзду за кордон на постійне місце проживання [4]. Як бачимо, те, що головними причинами покинути країну є економічні та соціальні, підтверджується соціологічними даними.

Можна припустити, що отримання Україною дозволу на безвізовий режим, може в рази збільшити відсоток тих людей, хто забажає покинути країну, тобто інтенсивність п'ятої хвилі еміграції може суттєво зрости. Також треба врахувати, що через бойові дії на Сході України до традиційних мігрантів приєднуються біженці та середній клас.

За офіційними даними, на сьогоднішній день за кордоном працює близько 3 млн. осіб [1]. Проте треба розуміти, що в цю цифру не входять люди, які працюють нелегально. Тобто, умовно кажучи «заробітчани» є значно більше.

Такі масштаби міграції українських громадян обумовлюють великі втрати робочої сили, які створюють в майбутньому серйозні негативні наслідки для економічного розвитку України. А судячи з того, що мігрує переважно доросле населення, багато дітей залишається без повноцінної сім'ї. На жаль, у Верховній Раді, в силу того, що українські трудові емігранти інвестують чималі гроші в Батьківщину, на це особливо увага не звертається. Проте, в науковому та медійному просторах ця проблема набуває все більшого розголосу.

Революція у засобах зв'язку звісно забезпечила реальну можливість підтримувати тісний і постійний контакт емігрантів з домівкою [3]. Проте, це не зменшує відстань між батьками та залишеними дітьми, а просторова дисперсія між ними має суттєвий вплив на родинне життя та на процес виховання зокрема. На жаль, прогнози українських експертів щодо масового повернення трудових емігрантів в Україну не здійснилися. Одні з них докладуть зусиль, щоб залишитися в ЄС, інші будуть переміщатися іншими країнами у пошуках нових заробітків, а ще інші повернуться з готовністю до наступних виїздів [2]. Що ж до мігрантів, які перебувають за кордоном у невизначеному правовому статусі, тобто нелегально, вони у зв'язках через кордони взагалі обмежені.

Очевидно, що ніякі комунікаційні технології не можуть замінити безпосереднього зв'язку між батьками та дітьми, а це своєю чергою призводить до послаблення контролю за дітьми, проблем із навчанням, вироблення у них матеріальної гіпертрофії, емоційної деривації; негативно впливає на збереження єдності родини і часто є причиною не лише розриву зв'язків між членами сім'ї, але й призводить до розірвання шлюбів.

Звичайно, нівелювати позитивні наслідки введення безвізового режиму для українського населення не можна, проте треба враховувати і вище окреслені загрози, на яких, на жаль, так мало акцентується. Тому українські законотворці повинні не просто адаптувати законодавство України до законодавства Європейського Союзу, а врегулювати міграційну ситуацію, враховуючи різносторонню локальну специфіку, в тому числі і пов'язану з трансформацією сім'ї трудових мігрантів.

Література:

1. Билецька О. Украинские трудовые мигранты: государственная проблема или главный инвестор страны? – [Електронний ресурс] / О. Билецька // Трибун. – 2016. – 2 вересня. – Режим доступу: <http://tribun.com.ua/37738>.
2. Ключковська І. Транснаціональна сім'я у світовому та українському контекстах / І. Ключковська // Збірник наукових статей і виступів на міжнародній науково-практичній конференції [«Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання»], (Львів, 22 березня 2012 р.).– С. 30-46.
3. Малиновська О. Транснаціональна родина в контексті транснаціоналізації міграції: концептуалізація понять / О. Малиновська // Збірник наукових статей і виступів на міжнародній науково-практичній конференції [«Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання»], (Львів, 22 березня 2012 р.).– С. 3-12.
4. Міграційні настрої українців / [Електронний ресурс] // Результати дослідження соціологічної групи «Рейтинг». – Вересень 2016. Режим доступу: http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_migration_092016_press.pdf.

ВИВЧЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПИТАНЬ СКЛАДНОГО СИНТАКСИСУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тетяна Чубань, Тетяна Левченко

Статтю присвячено змісту вивчення актуальних питань складного синтаксису у процесі вивчення української мови як іноземної. У статті окреслено відношення та способи організації складного речення з семантико-синтаксичного боку. Описано особливості семантичних відношень у складнопідрядних реченнях сучасної української мови. Виділено та охарактеризовано різні типи складнопідрядних речень. Доведено, що граматичний аналіз – заключний етап, на якому практично застосовують теоретичні знання з граматики, повторюють і закріплюють їх. Висновки підтверджено прикладами речень із повісті «Люба-згуба» Ю. Федьковича.

Ключові слова: синтаксис, складне речення, складнопідрядне речення, синтаксичні одиниці, ілюстративний матеріал.

The article studies topical issues of complex syntax in teaching Ukrainian as a foreign language. The article shows relations and organizational methods of complex sentence with semantic and syntactic approach. It is described features of semantic relations in compound sentences of the modern Ukrainian language. It is emphasized and described different types of compound sentences. It is proved that grammatical analysis is a final step where theoretical knowledge of grammar is used, repeated and solidified. The conclusions are exemplified by sentences from the story «Luba-zghuba» by Y. Fedkovych.

Keywords: syntax, complex sentence, compound sentence, syntactic units, illustrations.

Досконале володіння мовою, її лексикою, граматичними формами і синтаксичними одиницями, формами усного і писемного спілкування, різними стилями літературної мови становить людину як особистість, є доказом її інтелектуального рівня та наявності творчих здібностей. У процесі викладання української мови як іноземної необхідно надати глибокі знання з мови, пояснити її лексичні, фразеологічні, словотвірні і граматичні засоби. Важливо також навчити ефективно застосовувати їх на практиці.

Проблема статті полягає у доведенні того факту, що разом з науково-дослідницькою метою, обравши певний аспект дослідження, необхідно добирати мовне підтвердження шляхом спостереження над мовою, причому досліджувати семантичні відношення у межах організації складнопідрядного речення з семантико-синтаксичного боку, використовуючи для цього доступні засоби і методи. У статті поєднано усе цінне, апробоване, що пов'язане з вивченням складного речення; в основі аналізу речень – різноаспектна характеристика речення як основної синтаксичної одиниці І. Р. Вихованця.

Актуальність. Методика викладання української мови як іноземної – наука нова, але вже має певний понятійний апарат та терміни. Їй присвятили свої праці

Марія Джура, Олеся Палінська, Богдан Сокіл, Оксана Туркевич, Ірина Ключковська та інші. Важливе місце у процесі викладання української мови як іноземної належить вивченню простого і складного синтаксису. Серед традиційних методичних прийомів вивчення складного синтаксису чільне місце займає спостереження над реченням. Адже спостереження над мовними фактами є в основі граматико-перекладного та усвідомлено-зіставного методів викладання української мови як іноземної [3, с. 15].

Опрацьовуючи конкретну тему, добираючи приклади речень, додаткові вправи і різноманітні завдання, простежуємо закономірності української мови, які особливо чіткі в її літературному варіанті. Вагомі не тільки розбір речення, але й здатність оцінювати місце слова і його форм, речення і його форм у стилістичній структурі тексту, насамперед художнього. Важливе значення мають використання високохудожніх текстів, таблиць, добір мовного матеріалу з кращих поетичних і прозових творів українських письменників.

На буковинській землі першим, хто почав писати народною мовою, був Юрій Федькович. Його літературний доробок, образи України, оповідання з народного життя – актуальні й нині. Досліджуючи типологію складного речення, нами розглянуто речення повісті «Люба-згуба», в якій виявилися основні риси індивідуального стилю письменника-демократа. Уся повість ніби надихана поетичною атмосферою його юності. На сторінках твору виразно зображено народні звичаї та обряди гуцулів, глибоку правду життя. Художня мова письменника є прикладом багатства живої мови, зразком високої майстерності.

Сучасний стан науки про мову вимагає повніше вивчати і досліджувати питання складного синтаксису української мови, завершальної ланки мовної системи. До проблеми складного речення у сучасній українській мові зверталось не одне покоління мовознавців, про що свідчать праці С. П. Бевзенка, І. Р. Вихованця, А. П. Грищенка, Н. Л. Іваницької, А. Г. Квашука, О. С. Мельничука, К. Ф. Шульжука та ін. Здобутки сучасної граматики безсумнівні, але не втратили своєї актуальності такі загальнотеоретичні проблеми, як проблема так званих складних речень ускладненого типу, співвідношення між граматичною будовою складного речення і його семантикою та ін. Особливу увагу необхідно приділити розгляду складного речення як єдиного комунікативного цілого. Проте частини складного речення подібні до простого речення, особливо з формального і семантичного погляду. У питанні про семантичні відношення виявляються певні розбіжності. Таким чином, проблема організації складного речення з семантико-синтаксичного боку остаточно ще не розв'язана.

Готуючи статтю, ми мали на меті вирішити такі **завдання**:

- дослідити семантико-синтаксичну організацію складного речення та надати методичний матеріал для вивчення синтаксису у процесі викладання української мови як іноземної;
- проаналізувати семантичні відношення у складних реченнях повісті «Люба-згуба» Ю. Федьковича, використавши усвідомлено-зіставний метод методики викладання української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Семантико-синтаксична структура складного речення відображає відношення між двома ситуаціями або між більшою їх кількістю. Складне речення з семантичного погляду поліпропозитивне, тобто орієнтоване на

вираження не однієї пропозиції, а комплексу пропозицій, тоді як просте речення у типових виявах монопропозитивне, тобто семантично елементарне просте речення виражає тільки одну пропозицію [1, с. 283]: *Тут аж чи не сім попів, а восьмий диякон соборну службу правлять* [4, с. 243]. Складне речення насамперед являє собою семантичну (змістову) єдність: *Музики пішли уперед, за ними повели мої сестри та дівки з сестриної ватаги сторонських дівок* [4, с. 249]. У цьому реченні висловлено думку про те, що всі присутні пішли уперед. Кожна з двох частин цього складного речення може функціонувати як окреме просте речення і мати своє смислове навантаження, але разом вони є цілісним синтаксичним вираженням думки. Проте, є випадки, коли складові частини складного речення не мають самостійної семантики, і тому не можуть вживатися окремо: *Ми з Василем були собі ровесники, а наш брати то само, лиш що наші брати були чи не шістьма годами старші від нас, от тому й не випадало нам межі старші парубки пхатися* [4, с. 246]. У цьому реченні частина *от тому й не випадало нам межі старші парубки пхатися...* не може самостійно бути і без попередніх частин її зміст – незрозумілий.

Деякі складні речення можуть виражати одну пропозицію. Це спостерігаємо на прикладі складнопідрядних речень з підрядною означальною частиною: *А тепер іди та розсідлай онде вороного, що аж по копита в землю вбився* [4, с. 258]. Підрядна частина цього речення із сполучним словом *що* набула атрибутивної функції, тому речення виражає одну пропозицію.

Одна ситуація може бути зображена і в складнопідрядних реченнях з підрядними з'ясувальними, підрядні частини яких виражають з'ясувально-об'єктні відношення і підпорядковуються опорному дієслову в головній частині: *Ти не знаєш, як я свого брата кохаю* [4, с. 263].

Отже, складне речення можна визначити як цілісне синтаксичне вираження єдиної складної думки, як знак взаємопов'язаних ситуацій, що виражені за допомогою певних семантико-синтаксичних відношень.

Мовознавець К. Ф. Шульжук вважає, що основний тип складних речень становлять речення мінімальної будови, що завжди включають дві граматичні основи, мають один рівень членування на межі частин [5, с. 6].

Семантико-синтаксичні відношення між частинами складного речення та засоби оформлення зв'язку в сполучникових (складносурядних і складнопідрядних) і безсполучникових складних реченнях лежать в основі семантико-синтаксичної структури речення. Складні сполучникові речення, залежно від характеру зв'язку між частинами та засобами його вираження, традиційно поділяються на складнопідрядні і складносурядні. Складові частини, внаслідок поєднання яких утворюється складнопідрядне речення, мають між собою відношення залежності. Ці відношення мають різні форми вираження.

Складнопідрядні речення з детермінантними підрядними частинами вирізняються рядом диференційних формально-синтаксичних і семантико-синтаксичних ознак: а) характером підрядного зв'язку; б) специфікою засобів вираження підрядного зв'язку; в) сукупністю семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами. Ці речення – найпоказовіший і найпоширеніший тип складнопідрядних речень [1, с. 323]. Такі речення називають двочленними.

Відповідно до семантики сполучників виділяють часові, причинові, цільові, допустові, умовні, наслідкові, порівняльні складнопідрядні речення, а також складнопідрядні відповідності: *Аж брат мусив вийти та їх в сад нагнати, бо були б не дали нені відпочити* [4, с. 253]; *Але нащо вам казати, коли самі здорові знаєте* [4, с. 242]; *Якби який флекев сього не пантрував, то й приймили б його парубки ніколи в парубки* [4, с. 244].

Прислівний підрядний зв'язок є визначальною ознакою складнопідрядних речень з прислівними підрядними частинами, їх ще називають одночленними. Семантична диференціація цих конструкцій залежить від семантики опорного слова [1, с. 331]. Вирізняють три семантичні класи складнопідрядних речень із прислівними підрядними частинами:

- З'ясувально-об'єктні. Підрядні частини виражають з'ясувально-об'єктні відношення: *Був се старший парубок довгопільський, син старої Хороцованихи, що за єї казали, що вона твої сороківці ділеткою міряє* [4, с. 246]; *Най мені ще хто скаже, що душа не віщує горе!..* [4, с. 247].
- Порівняльно-об'єктні. Описово позначають один з об'єктів чи дій порівняння: *А Василь мій так-таки вам затужив, що аж не можу вам сказати* [4, с. 252].
- Локативні. Виражають просторові і часові відношення: *Не рано вже було, як ми стали у Довгім полі* [4, с. 264].

Отже, граматичну семантику головного і підрядного речення слід враховувати при класифікації складнопідрядних речень на одночленні і двочленні.

Вивчення складнопідрядного речення підсумовується загальним аналізом, який виконують за відповідними схемами. Граматичний аналіз – заключний етап, на якому практично застосовуються теоретичні знання з граматики, повторюються і закріплюються. Ефективний синтаксичний аналіз (повний чи частковий) і при проведенні контрольних робіт. Аналізуючи складнопідрядне речення, необхідно встановити, які змістові відношення є між головною і підрядною частинами. До якого члена головної частини (головного речення) чи до всієї головної частини (головного речення) відноситься підрядна частина (підрядне речення): а) до члена головної частини, вираженого вказівним словом, зміст якого конкретизує; б) до члена головної частини, вираженого іменником чи прислівником, зміст якого уточнює; в) до одного з членів головної частини, при якому підрядна частина компенсує відсутній, але потрібний за змістом член речення; г) до всієї головної частини, в якій виступає як певний член речення? На яке питання відповідає підрядна частина? Якими засобами підрядна частина зв'язана з головною (підрядна інтонація, підрядний сполучник або сполучне слово, вказівне слово, співвідношення видових, часових і способових форм дієслів-присудків, порядок речень, фразеологічні елементи).

Висновки. Вивчення та опис синтаксичних явищ сучасної української мови у процесі вивчення її як іноземної неможливі без ілюстративних прикладів. Мова художніх творів Юрія Федьковича – важливий матеріал для розрізнення певних типів речень. Поетичні та прозові твори Ю. Федьковича стали надбанням української літератури, дорогим скарбом народу, звертаючись до якого, ще не один раз згадаємо його слова: «Я наш нарід цілим серцем люблю, і душа моя знає, його велика доля жде» .

Дослідження особливостей основної синтаксичної одиниці (речення) перебувають і тепер у центрі уваги вчених-лінгвістів. Вивчення семантико-синтаксичної цілісності предикативних частин, яке актуальне і нині у методиці вивчення української мови як іноземної для досягнення вищого рівня знання мови, потребує подальшої розробки.

Література:

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови: синтаксис: підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
2. Семенов О. М. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури: програма курсу для студентів спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література». – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 65 с.
3. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика/ Богдан Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
4. Федькович Ю. А. Поетичні твори. Прозові твори. Драматичні твори. Листи. – К.: Наук. думка, 1985. – 573 с.
5. Шульжук К. Ф. Складне речення в українській мові: посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 134 с.

ПРИЙШОВ, ПОБАЧИВ, ВИВЧИВ: ЕКСКУРСІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ганна Швець

Статтю присвячено проблемі використання екскурсій у навчанні української мови іноземних студентів. Розглянуто поняття екскурсії, навчальної екскурсії, віртуальної екскурсії. Визначено головну спрямованість екскурсії в навчанні мови як унаочнення реалій і комунікативних ситуацій, які є об'єктом вивчення за певною темою, а також як можливість практичного використання опанованого матеріалу в реальному спілкуванні. Розглянуто можливі форми екскурсійної роботи в навчанні мови.

Ключові слова: навчальна екскурсія, віртуальна екскурсія, мультимедійна презентація, українська мова як іноземна, іноземні студенти.

The article deals with the usage of excursions in the teaching Ukrainian for foreign students. It analyses the notion «excursion», «educational excursion», «virtual excursion». The paper defines the main purpose of the excursion in teaching a language as illustration of the realities and communicative situations which are the subject of study. The excursion also provides practical usage of mastered material in real communication. The article discusses the possible forms of excursions in learning a language.

Keywords: educational excursion, virtual excursion, multimedia presentation, Ukrainian as a foreign language, foreign students.

Екскурсію як метод виховної та культурно-просвітницької роботи давно й успішно використовують у системі освіти для різних вікових груп. У роботі з іноземними громадянами, що навчаються в Україні, безперечно, така форма знаходить своє використання як спосіб організації дозвілля студентів та ознайомлення з культурою нашої країни, пам'ятками, музеями, парками міста, де навчаються іноземці. На багатьох сайтах вищих навчальних закладів, у яких здобувають освіту іноземні громадяни, є інформація чи фотографії, що розповідають про екскурсії, проведені для цього контингенту. Екскурсії розглядають як один зі шляхів соціально-культурної адаптації іноземних слухачів підготовчих відділень до життя й навчання в нових для них умовах. Так, Л. Богиня відзначає, що екскурсії сприяють «входженню» інокомунікантів у соціокультурний простір України, і презентує розроблену викладачами Української медичної стоматологічної академії (Полтава) систему екскурсій з урахуванням мовного, мовленнєвого та країнознавчого матеріалу посібника з української мови для іноземців підготовчого відділення [2, с. 113].

Аналіз наукової літератури з теми свідчить, що розробка теоретичних засад екскурсійної методики в процесі навчання української мови як іноземної лише розпочинається. Зокрема можна назвати публікації з цієї теми С. Соколової [8; 9].

Визнаючи переваги екскурсійної форми роботи, доводиться констатувати, що екскурсії переважно проводять у позааудиторний час, а безпосередньо в навчальний процес включають досить обмежено, оскільки їх проведення, на думку багатьох, пов'язане з низкою складнощів: організаційних, матеріальних, локаційних. Викладачі зазвичай обережно ставляться до проведення екскурсій у навчальний час і віддають перевагу традиційній аудиторній формі роботи, оскільки вважають, що тривалість екскурсії не відповідає розкладу чи темі й ставить під загрозу виконання навчального плану або така форма менш ефективна, ніж традиційне навчання, через розпорошення уваги студентів й великі витрати часу, або вона складна в організаційному відношенні й досить ризикована (погодні умови, безпека студентів) тощо.

Зважаючи на це, бачимо мету нашої публікації в тому, щоб обґрунтувати доцільність широкого впровадження екскурсії як методу навчання в практику викладання української мови як іноземної та розглянути можливі варіанти екскурсійної роботи в навчанні мови.

У сучасних навчальних виданнях з екскурсознавства екскурсію визначають як «цілеспрямований, наочний процес пізнання навколишнього середовища» [1, с. 23], «прогулянку з метою вивчення певної теми на матеріалі, що є доступним спостереженню (спогляданню), за допомогою розповіді компетентної особи (гіда, екскурсовода)» [7, с. 169-170]. Аналіз низки визначень терміна «екскурсія», дібраних авторами посібника «Екскурсознавство і музеєзнавство», свідчить про те, що лексичною домінантою практично в усіх є лексеми на означення руху: прогулянка, поїздка, пересування, відвідування, маршрут [1, с. 16-17, 26-27], що, власне, кореспондує зі значенням латинської лексеми «*excursiō*». Саме це традиційне уявлення про екскурсію як прогулянку чи поїздку, досить тривалу в часі (так, однією з ознак екскурсії визначають тривалість від 45 хвилин до доби [1, с. 28]), сприяє тому, що екскурсія сприймається переважно як форма позааудиторної роботи.

Безперечно, така «класична» екскурсія посідає важливе місце в роботі з іноземцями, однак скерованість на формування й розвиток комунікативних навичок та вмінь вимагає від викладача української мови як іноземної особливо ретельної підготовки. Якщо в організації екскурсії рідною мовою обов'язкові її етапи (підготовки, проведення, післяекскурсійної роботи, спрямованої на закріплення екскурсійного матеріалу [4]) передбачають, перш за все, фокусування на власне екскурсійних об'єктах, то під час проведення екскурсії мовою навчання на перший план виходять мовні аспекти: рівень володіння іноземцями мовою, зокрема розвиненість аудитивних умінь та навичок; ознайомленість інокомунікантів із базовою лексикою та головними лексико-граматичними конструкціями теми; відповідність мовного оформлення тексту екскурсії рівню розвитку лексичних і граматичних умінь та навичок студентів; уміння викладача фокусувати увагу не лише на власне екскурсійних об'єктах, а, що дуже важливо, на їхньому вербальному образі й комунікативній значимості; ефективна система завдань, спрямована на закріплення лексико-граматичних конструкцій, актуалізованих у процесі проведення екскурсії, та розвиток навичок ефективної комунікативної поведінки в типових ситуаціях, які були продемонстровані під час екскурсії, тощо.

У зв'язку з цим, вважаємо за можливе модифікувати відому схему екскурсійного процесу. До виокремлених Б. Ємельяновим компонентів цієї схеми

(екскурсовод, екскурсанти, чотири завдання, які повинен реалізувати екскурсовод, – допомогти екскурсантам 1) побачити певні об'єкти; 2) почути необхідну інформацію про них; 3) відчувати значення цих об'єктів; 4) оволодіти навичками самостійного спостереження й аналізу екскурсійних об'єктів [4]) відповідно до лінгводидактичної мети необхідно додати завдання, що стоять перед викладачем мови у процесі проведення навчальної екскурсії: звернути увагу студентів на певний лексико-граматичний матеріал і типові комунікативні ситуації, пов'язані з екскурсійними об'єктами; сприяти вправленню студентів у відповідному лексико-граматичному матеріалі.

У проведенні навчальної екскурсії, метою якої є формування рецептивних і продуктивних навичок та вмінь, С. Соколова виділяє такі етапи: 1) етап попереднього лінгво-змістового орієнтування (підготовка до проведення екскурсії), 2) етап цілісної адаптивної рецепції (проведення екскурсії), 3) етап синхронної рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній базі (завершення екскурсії відповідями на запитання), 4) етап репродуктивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній базі (уточнення, систематизація, узагальнення одержаних під час екскурсії вражень), 5) етап продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-змістовій базі (контроль розуміння екскурсійного тексту, обговорення його змісту) [8]. Цей алгоритм організації екскурсії в навчанні української мови як іноземної знаходить різні варіації в конкретних методичних моделях. Наприклад, Л. Богиня пропонує таку побудову навчальної екскурсії: 1) введення країнознавчої інформації з урахуванням граматичної теми, яку вивчають на уроці, введення незнайомої лексики, читання коментарів до незнайомих понять, імен, реалій; 2) власне проведення екскурсії; 3) закріплення і розширення отриманої країнознавчої інформації (виконання вправ комунікативного та ситуативного спрямування з використанням наочності); 4) виявлення аналогічної інформації про батьківщину студента [2, с. 113]. Останній момент як важливий у роботі з іноземними туристами відзначено і в теорії екскурсійної справи: можливість порівняння екскурсійних об'єктів з подібними пам'ятками, що відбивають культуру, природні особливості країни іноземців, полегшує сприйняття матеріалу, активізує цікавість слухачів [1, с. 237]. Для навчання мови важливо, що такий прийом дозволяє організувати вправлення в типових лексико-граматичних конструкціях теми у процесі розповіді про подібні національні об'єкти і таким чином стимулювати розвиток усного монологічного мовлення студентів.

Екскурсія як схарактеризована вище форма навчальної позааудиторної роботи стає по-справжньому ефективною, якщо вона «вписана» в навчальний матеріал, який опановують студенти, є своєрідним продовженням лексико-граматичної теми з практичного курсу української мови і виступає, завдяки комплексній активності всіх органів чуття людини, динамічною формою розвитку комунікативних навичок іноземних студентів. Так, логічним завершенням тем «Історія Київського університету» й «Філологія в Київському університеті» (дисципліна «Вступ до університетських студій» для іноземних студентів-філологів першого курсу) є екскурсія до музею історії Київського університету; відвідання музею Т. Шевченка з обговоренням вражень від його портретів доцільно проводити з іноземними студентами другого курсу під час вивчення лексико-граматичної теми «Зовнішність людини. Характер. Вираження

означальних відношень у простому та складному реченні» (детальніше див.: [10]); екскурсія до музею мікромініатюр Києво-Печерської лаври доречна під час вивчення теми «Дієприкметник. Дієслівна форма на *-но*, *-то*» (текстовий коментар до мікромініатюр насичений потрібними прикладами: *виготовлений(-но)*, *зроблений(-но)*, *вирізьблений(-но)*, *намальований(-но)*, *вставлений(-но)*, *інкрустований(-но)* тощо).

Проведення екскурсії поза аудиторією, як у вище наведених прикладах, є однією з головних рис більшості визначень навчальної екскурсії. Так, С. Соколова розуміє під навчальною екскурсією «форму організації педагогічного процесу, спрямовану на вивчення студентами поза межами навчального закладу і під керівництвом викладача явищ, процесів через безпосереднє їх сприймання» [8, с. 60]. А. Дзекунов, розглядаючи екскурсію як одну з форм організації навчального процесу, пропонує таке визначення: «... особлива форма навчальної й позанавчальної роботи, за якої здійснюється спільна діяльність учителя-екскурсовода й школярів під час вивчення явищ дійсності в природних умовах (завод, пам'ятники історії й культури, пам'ятні місця, природа тощо)» [3, с. 116]. Однак під час вивчення мови варто мати на увазі, що метою «вивчення явищ дійсності в природних умовах» може бути (власне, повинно бути) спостереження за комунікацією в природних умовах, яке цілком можна організувати і в стінах навчального закладу.

Саме тому, на наш погляд, екскурсія повинна стати повноцінною формою організації навчання іноземних студентів. Для цього, перш за все, потрібно відійти від стереотипу: екскурсія – це поїздка чи досить далека пішохідна прогулянка до певних історико-культурних місць, яка потребує великих організаційних зусиль і часових витрат. Екскурсія в навчанні іноземних студентів – це головним чином спосіб унаочнення реалій і комунікативних ситуацій, які є об'єктом вивчення за певною темою, і, що надзвичайно важливо, це досвід практичного використання вивченого матеріалу в реальному спілкуванні. Так, під час вивчення теми «Їжа, заклади харчування», вважаємо, просто необхідно пройтися разом зі студентами до буфету чи їдальні, розглянути меню, дати можливість їм запитати щось, замовити, разом поїсти й поділитися своїми враженнями про смак страв. Подібним чином чудовим доповненням до традиційної форми роботи за іншими темами можуть стати екскурсії до бібліотеки, читального залу, деканату, скверу чи парку біля університету, окремих кафедр університету, кабінету медсестри, кабінету методистів, студентського парламенту тощо.

Важливим моментом для вивчення мови є можливість вербалізувати досвід, отриманий під час екскурсії, на наступному занятті. Це може бути розповідь-враження студента або (на початковому етапі вивчення мови) текст, складений викладачем, з описом того, що відбувалося під час екскурсії. Так студенти отримують зразок вербального оформлення події, навчаються складати подібні розповіді за зразком і самостійно. У тексті семантизація незнайомої лексики відбувається через особистий досвід іноземця: студенти пригадують, що було вчора, що вони бачили, як почувалися – у такий спосіб усвідомлюють значення окремих слів чи фраз. Ось, наприклад, текст, складений викладачем після проведення екскурсії зі студентами підготовчого факультету і запропонований для роботи на наступному занятті.

Екскурсія до музею народної архітектури та побуту України

Минулого тижня, у вівторок, наша група ходила в Національний музей народної архітектури та побуту України. Він розташований на околиці Києва – поруч із селищем Пирогове.

Ми домовилися зустрітися з викладачем на першому поверсі геологічного корпусу, у вестибюлі, о 9:30. Першими прийшли Дасом і Єзі. Потім викладач Ганна й Етері. А хлопців чомусь не було. Дасом зателефонувала їм і дізналася, що вони трохи запізнюються. Коли Дейон і Ѓьонте прийшли, ми вирушили до метро «Виставковий центр» на зупинку тролейбуса. Там довелося трохи почекати. І ось нарешті ми поїхали. У тролейбусі було багато людей. Ми купили квитки і закомпостували їх. А Дасом навіть сфотографувала цей процес: вона, мабуть, готує фоторепортаж про життя в Києві.

Ми доїхали до кінцевої зупинки і пішли до музею. Треба було йти хвилин 10-15. Був досить сильний вітер, і Дасом жалілася, що в Україні холодно. Викладач заспокоїла її та пояснила, що скоро почнеться бабине літо. Ѓьонте дуже сподобався краєвид. Він розповів, що в Кореї не можна бачити горизонт, а тут ми знаходилися на пагорбі й бачили попереду далеко-далеко, аж до обрію.

На вході в музей нас чекала Марія: вона приїхала сюди машиною. Ми купили квитки й увійшли на територію музею. Одразу побачили вітряки, яких у Пироговому дуже багато. А потім ми потрапили в старовинне українське село: вулички, хати, тини, квіти. Хати переважно ХІХ століття. Стіни – із глини, дах – із соломи, на підлозі – суха трава, від якої йде дивовижний запах. Усередині старовинний посуд, одяг, рушники, ікони, інструменти. Ми побачили, як виглядають традиційна українська піч, прядка (інструмент для виготовлення ниток і тканини), вулики і багато інших цікавих речей.

Народна майстриня розповіла нам про українську народну ляльку та її символіку. Вона говорила російською, а викладач перекладала українською. Цікаво, що ця жінка прожила все життя на Донбасі, а зараз через трагічні події на Сході переїхала до Києва.

Також ми бачили старовинні дерев'яні церкви, сільську школу, водяний млин. Музей дуже великий – ми не могли обійти його весь. Подивилися хати центральної України, Західної, Південної. Карпатські хати мають високий-високий дах, щоб сніг не збирався. Деякі хати яскраво-синього кольору. Деякі розмальовані квітами й птахами. Дуже цікаво.

Протягом екскурсії ми зустрічали багато тварин: кішку з кошенятами, коней, веселого песика. Марія годувала котів, і вони, як у цирку, махали лапками. А песик постійно стрибав на Дасом, грався, біг уперед і показував нам дорогу. Ѓьонте пожартував, що це наш гід, а Ганна сказала, що сьогодні день спілкування з тваринами.

Ми ходили майже три години, тому під кінець екскурсії студенти дуже втомилися. До того ж на вулиці потеплішало, стало навіть жарко. Вирішили, що Марія підвезе дівчат і викладача до зупинки на машині. А хлопці підуть до тролейбуса пішки. Ми були втомлені, але задоволені.

Ось так пройшла наша перша екскурсія в цьому навчальному році.

На основному й завершальному етапах вивчення мови можна пропонувати студентам проводити екскурсії за опанованим в аудиторії матеріалом. Це можуть бути екскурсії до історико-культурних пам'яток, що знаходяться неподалік (таку можливість мають студенти Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка: поруч парк Тараса Шевченка, Національна опера України, Золоті ворота, Софійський собор тощо). Як відзначено в іншій нашій публікації [11], проведення екскурсій паралельно з опрацюванням певного краєзнавчого тексту чи після цього сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу студентами. Більшість текстів навчального посібника «Знайомтеся: Київ» [10] передбачають можливість екскурсійного ознайомлення з відповідними історичними пам'ятками, культурними об'єктами, музеями, монументами, парками тощо. Один із текстів, «Прогулянка вулицею Володимирською», закінчується так: «Якщо ви тут ще не були, ви не бачили Києва. Нашої уявної екскурсії, повірте, недостатньо. Прогуляйтеся вулицею Володимирською – не пошкодуєте» [10, с. 20]. Студенти отримують домашнє завдання: підготуватися до проведення екскурсії – тоді охоче виконують роль екскурсовода під час справжньої прогулянки цією історичною вулицею (кожен проводить певний фрагмент екскурсії), вправляючись у монологічному й діалогічному мовленні, практикуючи вивчений в аудиторії матеріал і співвідносячи його з реальними історико-культурними об'єктами та комунікативними інтенціями (запитати, надати інформацію, звернутися, привернути увагу групи, попередити про перехід дороги, попросити пришвидшити крок чи зупинитися тощо).

Сучасні мультимедійні засоби дають можливість проведення різноманітних віртуальних екскурсій. Якщо традиційна екскурсія визначається поєднанням трьох головних чинників (показ, розповідь, рух [1, с. 38; 7, с. 171]), то віртуальна екскурсія як «відвідування визначних місць, змодельоване за допомогою комп'ютера» [5, с. 381] обмежується першими двома факторами і може бути проведена в аудиторній кімнаті чи переглянута студентом удома. За визначенням О. Подобєд, віртуальна екскурсія – це «умовне відвідування за допомогою Інтернету інтерактивних веб-сайтів визначних місць, музейних установ, мистецьких галерей світу з метою активного засвоєння екскурсантом нових знань, цільової зацікавленості студентів музейною спадщиною і мотивування бажання безпосередньо відвідати те чи інше визначне місце або музей» [6, с. 207]. Дослідники специфіки віртуальної екскурсії відзначають переваги технології віртуальних турів, яка створює певну ілюзію присутності (можна детальніше оглядати експонати, наближаючи їх, вільно переходити із зали до зали тощо), і тому протиставляють її менш інтерактивним формам, таким як слайд-шоу, фотографії з інформативними текстами [5, с. 382]. Ми розглядаємо всі форми наочної презентації певних історичних, культурних, краєзнавчих об'єктів (власне віртуальна екскурсія, слайдшоу, фотодобірка, мультимедійна презентація тощо) варіантами віртуальної екскурсії, які урізноманітнюють розповідь викладача, допомагають семантизувати фонову й безеквівалентну лексику, сприяють підвищенню уваги студентів і кращому запам'ятовуванню завдяки залученню зорового каналу сприйняття. Тому практикуємо активне використання мультимедійних презентацій до тем історико-культурного та краєзнавчого спрямування: «Світ музеїв Києва», «Райони Києва», «Мозаїки і фрески Софії Київської», «Життя Тараса Шевченка», «Пам'ятники Тарасові Шевченку у світі» тощо. Під час вивчення теми «Місто» іноземним студентам-першокурсникам, крім уміщеного в підручнику тексту про столицю України Київ, для аудіювання і читання

було запропоновано текст про Харків, створений на основі реальної поїздки до цього міста, і відповідну добірку фотографій, знятих викладачем.

Харків

Кілька тижнів тому я їздила до Харкова. Раніше я ніколи не була в цьому місті. Загалом Харків мені сподобався. У Києві, моєму рідному місті, дуже багато людей, напружений рух машин, багато висотних новобудов. А в Харкові мені здалося значно спокійніше й тихіше: на центральній вулиці людей і машин стільки, як у Києві на околиці. Це приємно. Харківське метро теж має три лінії, як і київське, але вони коротші. Станції метро красиві, чисті. Інтервал руху поїздів значно довший, ніж у Києві, а пасажирів – значно менше. Це теж мене приємно здивувало, адже вагони в київському метро майже завжди переповнені.

Звичайно, я побувала в найвідомішому місці Харкова – на площі Свободи, яка є найбільшою площею в Європі. Вона, справді, дуже велика. Коли стоїш у сквері в її центрі, з усіх боків бачиш красиві будівлі: корпуси Харківського університету, відому споруду 20-их років XX століття Держспром. Неподалік від площі Свободи – пам'ятник Тарасу Шевченку. Він досить незвичайний: навколо фігури Шевченка – постаті його героїв. Центр Харкова красивий, урочистий, трохи суворий. Мабуть, тому, що він будувався, коли Харків був столицею України.

Я дуже хотіла побачити будинок «Слово», у якому раніше жило багато відомих письменників. Але ніхто з перехожих не знав, де він розташований. Я запитувала молодих харків'ян, людей середнього віку, старших – жоден не міг пояснити. Тоді зателефонувала чоловікові в Київ і попросила подивитися в Інтернеті. Він задав «Пошук» і через кілька хвилин у Google знайшов карту Харкова й місце будинку. По телефону пояснив мені, як туди дійти. Здорово! І як раніше люди жили без Інтернету?

За два дні в Харкові я зробила 150 фотографій: вулиці, площі, пам'ятники, будинки, парки, станції метро... Вдома провела для сім'ї заочну екскурсію. Було дуже цікаво.

Сприйняття «живого» тексту, що описує реальні події, у супроводі відповідних фотографій, проходить із цікавістю, жваво. Студенти перепитують, уточнюють деталі, діляться своїми враженнями від фотографій. І домашнє завдання – провести подібну віртуальну екскурсію чи своїм рідним містом, чи іншим містом України, у якому вони побували, – виконують із задоволенням. Таке завдання може бути виконане і в парах чи малих групах – особливо це доцільно в різномовних студентських колективах.

Презентація як унаочнення і вербалізація власного екскурсійного досвіду, таким чином, – ще одна з форм екскурсійної роботи у вивченні мови як іноземної. Вона ефективно може бути застосована в лекційних курсах як вид самостійної роботи. Так, під час читання дисципліни «Вступ до університетських студій» ми пропонуємо студентам, об'єднавшись у групи, здійснити екскурсії різними поверхами будівлі інституту і презентувати їх на наступному занятті. Студенти-першокурсники, що лише розпочинають навчання в Інституті філології, уважно «обстежують» відповідний поверх, читають назви кафедр та лабораторій, роблять фотографії і створюють презентацію (слайд-шоу і розповідь) для всього потоку.

Зі студентами основного етапу навчання, які відвідують різні міста України, домовляємося, що вони обов'язково після поїздки готують розповідь із фотографіями для своїх одногрупників. Після канікул теж традиційно проводимо заняття з кількома віртуальними турами – іноземні студенти діляться своїми екскурсійними враженнями. Зазвичай цікавість стимулює мовленнєву активність студентів – відбувається процес реальної, а не модельованої комунікації, що є надзвичайно важливим для успішного формування комунікативної компетентності.

Отже, гасло «прийшов, побачив, вивчив», запропоноване нами як афористичне означення ефективності екскурсії в навчанні мови, може мати досить багато модифікацій:

- прийшов / приїхав – сходив / з'їздив (вербалізується досвід, отриманий самостійно) – послухав, як сходив / з'їздив хтось інший, – уявив, що прийшов / приїхав (віртуальна екскурсія);
- побачив (і це стовідсотково завжди, в усіх названих нами формах екскурсійної роботи) плюс почув, відчув, спробував, уявив;
- вивчив – зрозумів, запам'ятав, заговорив, поспілкувався.

Очевидно, що екскурсія в навчанні української мови як іноземної є одним із важливих і ефективних методів організації діяльності студентів, який, крім соціально-культурної адаптації та задоволення культурних потреб інокомунікантів, допомагає урізноманітнити навчальний процес, слугує способом унаочнення реалій і комунікативних ситуацій, дає можливість практичного використання опанованого матеріалу в реальному спілкуванні, завдяки активізації всіх органів чуття людини стимулює мовно-мислиннєві та мнемічні процеси, створює сприятливу для навчання дружню атмосферу.

Література:

1. Бабарицька В. Екскурсознавство і музеєзнавство: Навчальний посібник / В. Бабарицька, А. Короткова, О. Малиновська. – К.: Альтерпрес, 2007. – 464 с.
2. Богиня Л. Деякі аспекти соціально-культурної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови / Л. Богиня // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 3. – Львів, 2008. – С. 111-116.
3. Дзекунов А. М. Навчальна екскурсія в системі шкільної та позашкільної освіти / А. М. Дзекунов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. № 8 (42). – Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 114-125.
4. Емельянов Б. В. Экскурсоведение / Б. В. Емельянов. – М.: Советский спорт, 2007. – 216 с. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_tourism/ekskurs.htm
5. Мишечкін Г. В. Віртуальні екскурсії як чинник атрактивності туристів (на прикладі пам'яток Великої вітчизняної війни м. Донецька / Г. В. Мишечкін, Ю. В. Москвич // Вісник ДІТБ. Серія «Економіка, організація та управління підприємствами туристичної індустрії та туристичної галузі в цілому». – № 16. – Донецьк: Донецький інститут туристичного бізнесу, 2012. – № 16. – С. 380-383.

6. Подобєд О. А. Віртуальні навчальні екскурсії етнографічними музеями світу / О. А. Подобєд // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 206-208. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4857/1/Podobied.pdf>
7. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності: Підручник / За заг. ред. В. Ф. Орлова / Т. Г. Сокол. – К.: Грамота, 2006. – 264 с.
8. Соколова С. Місце навчальних екскурсій у вивченні української мови як іноземної / С. Соколова // Тека Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. – OL PAN, 2015. – S. 60-64.
9. Соколова С. В. Вимоги до лінгвістичних особливостей текстів навчальних екскурсій при вивченні української мови як іноземної / С. В. Соколова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови: Збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 7. – С. 428-433.
10. Швець Г. Д. Знайомтеся: Київ: Навчальний посібник з української мови для студентів-іноземців / Г. Д. Швець. – К.: Видавець Федоров О. М., 2011. – 240 с.
11. Швець Г. Нехудожні тексти краєзнавчої тематики у практиці викладання української мови як іноземної / Г. Швець // Українська мова у світі: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Л.: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – С. 311-319.
12. Швець Г. Тексти про Т. Шевченка та Шевченкові тексти в практиці навчання української мови іноземців / Г. Швець // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. – № 12 (289). – 2014. – С. 44-49.

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРАКТИЧНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРОЕКТ УРОКУ

Мирослава Шевченко

Статтю присвячено питанням практичного втілення взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі викладання української мови як іноземної, що зумовлене прагненням максимально наблизити навчальні умови до умов природного спілкування. Запропоновано проект комплексного уроку, у якому взаємопов'язано і взаємозумовлено розвиваються чотири види мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо, проте провідним є навчання говорінню.

Ключові слова: українська мова як іноземна, види мовленнєвої діяльності, урок.

The article is devoted to practical implementation of interrelated learning of the types of verbal activity within the process of teaching Ukrainian as a foreign language, which conditioned by the wish to set the learning conditions closer to conditions of natural communication. A project of complex lecture is proposed, in which four types of verbal activity - listening, speaking, reading and writing – are interrelated and inter-conditioned, although the speaking has a central place.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, types of verbal activity, lecture.

Методика викладання української мови як іноземної (УМІ) у нових геополітичних умовах активно розвивається і спирається, з одного боку, на напрацювання теорії і практики навчання іноземних мов загалом [2; 4], а з іншого, – на здобутки методики викладання української мови в національній школі [3], враховуючи принципи спадковості та взаємного доповнення цих суміжних галузей. Однією з визначальних рис методики викладання УМІ є прагнення максимально наблизити навчальні умови до умов природного спілкування носіїв української мови, що ефективно реалізується в упровадженні взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (МД). Оскільки основні види МД (слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо) і в реальному спілкуванні, і в навчальному процесі реалізуються у тісній взаємодії, зарубіжні [2; 9] й українські [5] методисти дійшли закономірного висновку, що формуванню комунікативної компетенції буде сприяти паралельний і збалансований розвиток корелюючих умінь, необхідних і для рецепції, і для продуктивного мовлення на основі спільного мовного матеріалу у межах їх послідовно-часового співвідношення.

Слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо, залежно від етапу і форми навчання, можуть виступати або метою, або засобом навчання, а їхня взаємопов'язана презентація у навчальному процесі не відкидає спрямування на розвиток одного з них під час конкретного заняття. «Це зумовлено вимогами інтенсифікації навчального процесу. Механізму становлення одного з видів мовленнєвої діяльності підпорядкована уся система роботи на певному етапі. На початковому етапі це –

говоріння, середньому – аудіювання, просунутому – читання, завершальному – письмо. Проте у процесі розвитку на певному одного з видів мовленнєвої діяльності безперервно вдосконалюється первинний вид – говоріння. Хоча одним із основних видів навчання мови взагалі вважається слухання» [5, 41].

Позитивним зрушенням у методиці викладання УМІ є постійна демонстрація й обговорення на численних конференціях, семінарах, круглих столах не лише нових навчально-методичних комплексів з української мови для іноземців, а й методичних розробок з окремих проблем навчання мови, що є відображенням нагальної потреби в таких працях. Модель організації взаємопов'язаного навчання видів МД знайшла реалізацію у різних підручниках і посібниках з української мови як іноземної, зокрема у Крок-1 [6], Крок-2 [7], Яблуко [1]. Комунікативна стратегія створення навчальних матеріалів з УМІ, які відповідають викликам часу, а також і саме навчання є процесом взаємодії студента-іноземця і викладача, який постійно перебуває у пошуку оптимальних форм і способів формування україномовної комунікативної компетенції, розв'язуючи лінгвістичні й екстралінгвістичні проблеми. Прикладом такої взаємодії став запропонований проект уроку, що передбачає взаємопов'язане навчання видів МД.

Комплексний характер уроку виявляється в тому, що під час заняття взаємопов'язано і взаємозумовлено розвиваються чотири види МД: слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо, проте провідним є навчання говорінню. Студенти-іноземці отримують можливість вільно висловлювати свої думки й почуття в умовах навчально-мовленнєвої ситуації, кожен учасник спілкування перебуває у фокусі уваги співрозмовників і викладача, який, виступаючи рівноправним мовленнєвим партнером, може виконувати роль «помічника», а не «критика» під час комунікації.

Мовний і мовленнєвий матеріал відібраний з урахуванням актуальної для сучасного суспільного життя теми, вікової специфіки і контингенту студентів. Засвоєння навчального матеріалу уможливить спілкування у межах двох тематичних груп, зафіксованих у «Програмі з української мови як іноземної: І середній рівень (B1)»: «Людина і її цінності» та «Людина і суспільство» [8, 12-13].

Мета уроку: формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок в іноземних студентів з теми «Мрії і реальність».

Цільова аудиторія:

Студенти підготовчого факультету вкінці навчання (рівень B1).

Студенти навчаються 16-18 годин на тиждень.

1. Урок входить у курс «Практичний курс української мови»

2. Заняття триває 180 (90+90) хвилин.

Очікувані результати:

1. Введення в активний словниковий запас одиниць лексико-тематичної групи «Мрія – реальність».

2. Формування умінь сприймати і вживати мовленнєві зразки, насичені вивченим лексичним і граматичним матеріалом (діалоги та монологи).

3. Закріплення слухового образу слів лексико-тематичної групи «Мрія – реальність» на прикладі автентичних аудіотекстів.

4. Формування навичок, необхідних для розв'язання комунікативних завдань: діалог-розпитування, діалог-повідомлення, розповідь.

5. Оформлення висловлювання відповідно до норм сучасної української мови, з урахуванням загальноприйнятих і соціально обумовлених норм мовленнєвого етикету.

Етапи уроку

I. Вступна частина

Створення навчально-мовленнєвої ситуації, розрахованої на появу (активізацію) у студентів у процесі розмови слів лексико-тематичної групи «Мрії – реальність»: *Ким ви будете? Чому? А ви хочете бути письменником, художником, інженером, філологом? У дитинстві ви мріяли стати космонавтом, лікарем, художником?*

II. Введення нової лексики

Мрія. Як синонім наводимо «дуже сильне бажання».

Якою може бути мрія? Мрія яка? – *дитяча, солодка, світла, голуба, блакитна, давня, далека, недосяжна, нездійсненна, заповітна...*

Мрійник – 1) той, хто любить мріяти; 2) фантазер.

Що робить мрійник? – Мріє.

Мріяти (НДВ), **помріяти** (ДВ). Згадаємо значення префікса **по-**, звернувшись до знань, які вже є (*посидіти, полежати, поспати...*). Активізуючи знання студентів, просимо їх навести приклад речення чи словосполучення з дієсловом помріяти. Наприклад: ***трохи помріяти.***

Мріяти + інфінітив

- Мріяти стати (ким?) інженером;
- Мріяти мати (що?) дім;
- Мріяти вступити (куди?) в університет;
- Мріяти жити (де?) в столиці;

Акцентуємо увагу, що в цій конструкції зазвичай вживаємо дієслово НДВ.

Мріяти (про кого? про що?)

Разом зі студентами наводимо приклади: ***мріяти (про кого?) про собаку, мріяти (про що?) про подорож.***

Здійснюватися (НДВ), **здійснитися** (ДВ). Що відбувається з мріями?

Ваші мрії здійснювалися? Ваша мрія здійснилася? Як ви думаєте, ваша мрія здійсниться?

Хто здійснює мрії? (Той, хто мріє, чи інша людина).

Збуватися (НДВ), **збутися** (ДВ)

Виконувати (НДВ), **виконати** (ДВ) (що?) мрії і бажання

Реалізовувати (НДВ), **реалізувати** (ДВ) (що?) мрії

Прагнути (НДВ) (до чого?) до своєї мрії

Ваші мрії збулися? Дайте пораду другові, як він може здійснити свою мрію.

Додатково, на розсуд викладача, можна ввести дієслова **втільювати/втїлити** і словосполучення ***втїлення мрії, мрія збулася.***

III. Відпрацювання граматичних форм

Мріяти про кого? про що? – З.в. іменників та прикметників (однина і множина) з прийменником ***про***;

Стати, бути (ким?); бути (яким?) – О.в. іменників та прикметників в однині і множині.

Пропонуємо студентам продовжити ряд:

- 1) Мріяти про нову спортивну машину ...
- 2) Мріяти про синє тепле море ...
- 3) Мріяти про велику сім'ю ...
- 4) Мріяти про навколосвітню подорож ...
- 5) Мріяти стати багатою людиною.

Студенти відповідають на запитання викладача:

- 1) Про що ви мрієте?
- 2) А чого ви хочете? – Я хочу ...
- 3) Чого вам хочеться? – Мені хочеться ...;

Іти (до чого?) до своєї мрії – Р. в. іменників та прикметників (займенників) з прийменником до.

IV. Основна робота: лексико-граматичні завдання у поєднанні з роботою над текстом

1. Розгляньте фотографії. Чи знаєте ви цю дівчину? Студентам пропонуємо чотири фотографії української ведучої Каті Осадчої.

2. Прочитайте історію Каті Осадчої. Замість крапок поставте слова у потрібній формі.

Секрет успіху Каті Осадчої

Мене звати Катя, мені 32 роки. Якось я подумала про те, чого мені ... в житті. У дитинстві ... стати вчителькою, але потім мої мрії змінилися. У 13 років почала ... манекенницею за кордоном: Токіо, Париж, Мілан. Я хотіла досягнути максимальних висот, мені вдалося ... свої мрії, але не в модельному бізнесі. Я перестала працювати моделлю, тому що зрозуміла, що першою ніколи не стану. В мене такий характер: або все, або нічого, або буду топ-моделлю, або не буду нею взагалі. Тому я вирішила змінити напрямок діяльності і мій вибір виявився правильним.

Головне, на мою думку, мати перед собою конкретну мету, ... до своєї мрії та бути позитивною людиною.

3. Дайте відповіді на запитання до тексту.

1. Ким мріяла стати Катя в дитинстві?
2. Коли вона почала працювати?
3. Ким і де вона працювала?
4. Чи досягла Катя успіху у модельному бізнесі?
5. Що головне для Каті?

4. Прочитайте продовження історії Каті. Її мрії здійснилися?

Катя Осадча з дитинства була дуже наполегливою, мріяла про успіх. Школяркою вона цікавилася музикою, танцювала у хореографічному ансамблі. Професійну кар'єру почала у 13 років, працювала моделлю в Японії, Німеччині, Англії, Франції. Через це випускні іспити у школі складала екстерном. У 18 років закінчила модельну кар'єру і повернулася в Україну.

Вона почала мріяти про роботу в телевізійній журналістиці. Але, щоб стати ведучою, Каті довелося заново вивчати українську мову, яку вона знала не досить добре. Майбутня журналістка наполегливо працювала над собою.

Зараз вона зірка телебачення, яку впізнають на екрані й на вулиці. Її візитною карткою стали вишукані капелюшки й дотепні запитання, які Катя прямо ставить усім відомим людям.

Домогтися поставленої мети їй допомагало велике бажання, віра в себе і, звичайно ж, якийсь відсоток щастя.

5. Прочитайте текст ще раз. Дайте відповіді «так» чи «ні» на запитання. Виправте висловлювання, які не відповідають змісту.

1. Катя закінчила школу в 11 років.
2. Вона до цього часу працює моделлю.
3. Катя мріяла стати телевізійною журналісткою.
4. Вона працює поза Україною.
5. Досягти успіху їй допомогли знайомі.

V. Аудіювання (з візуальною підтримкою)

1. Подивіться інтерв'ю з Катею Осадчою. Розкажіть, про що вона мріяла в дитинстві: <https://www.youtube.com/watch?v=ujxY2w0C6hU> (фрагмент 00.40-01.12).

2. Послухайте, про що мріють деякі українські діти. Розкажіть, чи мріяли ви в дитинстві про це: <https://www.youtube.com/watch?v=gcf3lqcBUOo> (фрагмент 00.02-02.50).

VI. Говоріння

1. Розпитайте друга, сусіда, однокласника, про що він/вона мріє зараз. Розкажіть, про що ви дізналися від нього.

2. Скажіть, з ким ви можете поділитися своїми мріями?
3. Розкажіть, чи ваші мрії завжди здійснювалися?
4. Розкрийте таємницю, які мрії у вас ще є?
5. Поясніть, що ви робите чи плануєте робити, щоб здійснити свою мрію?
6. Подумайте і поясніть, чи є різниця між мрією і фантазією? Між мрією і планом?
7. Як ви гадаєте, чи однакові мрії у вас і у ваших батьків?
8. Розгляньте портрети відомих людей і пофантазуйте, ким вони мріяли стати в дитинстві і ким стали.

VII. Домашнє завдання

1. Напишіть розповідь про свою заповітну мрію і про те, що ви робите, щоб вона здійснилася.

2. Дайте собі чи своєму другові коротку характеристику: ви (чи ваш друг) мрійник чи ні, ви (ваш друг) фантазер чи реаліст.

3. Подивіться мультиплікаційний фільм без слів, героїня якого – старенька пані – мріяла про подорож до Парижа. Складіть до нього текст: <https://www.youtube.com/watch?v=DIHc0XEIWM> .

У процесі проведення уроку переважають активні форми роботи, зокрема, аналіз життєвих ситуацій, групове обговорення, що сприяють реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до викладання української мови, який дозволяє розвивати уміння в основних видах мовленнєвої діяльності комплексно. Лексико-граматичний матеріал, що наповнює тему «Мрії і реальність», відповідає вимогам до І середнього рівня володіння українською мовою як іноземною [8, с. 17-49] та потрібний іномовцям, як для сприйняття чужого мовлення, так і для продукування власного.

Література:

1. Бурак М. «Яблуко»: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). – Львів : Видавництво УКУ, 2015. – 268 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. – Умань: Видавець «Сочінський», 2012. – 449 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: Підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Вип. 2. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 40-47.
6. Палінська О. Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента / О. Палінська, О. Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 100 с.
7. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента / О. Палінська. – Львів : Дон Боско, 2010. – 160 с.
8. Програми з української мови як іноземної. І середній рівень (В1) / Н. С. Ніколаєва, О. М. Самусенко, Н. О. Бондарєва, та ін. – К.: Четверта хвиля, 2015. – 56 с.
9. Kowalewski J. Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie. Metodyka nauczania języka polskiego / Jerzy Kowalewski. – Kraków, 2012. – 219 s.

ЛЕКСИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ТЮРКОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ ТА ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ ДЛЯ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Ірина Юзвяк

Статтю присвячено питанню лексичної інтерференції під час викладання української мови як іноземної у тюркомовній аудиторії, розглянуто найтиповіші інтерференційні помилки та запропоновано шляхи їх подолання.

Ключові слова: лексична інтерференція, українська мова як іноземна, тюркомовна аудиторія, інтерференційні помилки.

The article is dedicated to the questions of the lexical interference during teaching Ukrainian as a foreign language in Turkic-speaking audience, concerned the most typical interference mistakes and proposed ways for overcoming this problem.

Keywords: lexical interference, Ukrainian as a foreign language, Turkish-speaking audience, interference mistakes.

У процесі навчання мови як іноземної перенесення мовних явищ (фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних) з рідної на чужу є типовим явищем.

Мета цієї розвідки – виявити та дослідити найтиповіші явища лексичної інтерференції під час вивчення української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії, з'ясувати її причини та наслідки цієї інтерференції і запропонувати шляхи подолання.

У сучасному мовознавстві існує чимало поглядів на явище інтерференції. Мовознавець С. Семчинський називає інтерференцію «процесом взаємодії систем та елементів цих систем у мовах, що контактують» [3, с. 3].

Дослідниця О. С. Ахманова зазначає, що «інтерференція (від лат. *inter-* між, взаємно і *ferio* – доторкаюся, вдаряю) – взаємодія мовних систем в умовах білінгвізму, який виникає під час мовних контактів або під час індивідуального засвоєння нерідної мови» [1, с. 197]. На думку У. Вайнрайха, «міжмовна інтерференція – це відхилення від норми мови» [2, с. 27]. Явище інтерференції, як вважає Е. Хауген, виникає як результат сприйняття іншої мови через призму рідної. При цьому на нову систему, яку засвоюють, переносяться уявлення про більш звичну, попередню систему [5, с. 75].

Залежно від лінгвістичного рівня взаємодії мов виділяють фонетичну, граматичну та лексико-семантичну інтерференцію.

Науковець Степанова О. І. зазначає, що лексика є найбільш показовою щодо виникнення і поширення інтерференційних процесів, що спостерігаються у слів, які мають збіг, частковий збіг або незбіг у плані вираження, тобто у паралексів, омолексів та гетеролексів. Рухомість словникового складу, його постійне оновлення є однією з причин труднощів у засвоєнні мови, її семантичного потенціалу [4].

Розглядаючи проблеми міжмовної омонімії, варто згадати і відомого чеського лінгвіста Й. Влчека, який ґрунтовно вивчав російсько-чеську омонімію. Результатом

цієї праці став укладений ним словник російсько-чеської омонімії та паронімії. Він теж констатує факт недостатнього теоретичного дослідження тієї частини словникового запасу споріднених мов, для котрих умовно застосовується термін «так звана міжмовна омонімія». Виходячи із загальноприйнятого визначення, що омоніми – це слова різні за походженням та значенням і що їх однакове звучання – це випадковість, і жодного внутрішнього зв'язку між ними немає, Й. Влчек доводить безперечність спільного походження, а часто, в минулому, і спільного значення, великої кількості омонімів у близькоспоріднених мовах. Дослідження значного пласту чеської та російської лексики поставили перед ученим проблему дефініції явища, яке, на його думку, є найвищим ступенем **лексичної інтерференції**. Чеський мовознавець ставить перед собою питання, яке досі залишається каменем спотикання у світовій лінгвістиці, а саме: чи можна вважати правомірним термін «міжмовна омонімія»? [6].

З погляду формального вираження міжмовні омоніми на синхронному зрізі утворюють кілька підтипів (груп), розбіжності між якими зумовлені фонемними, звуковими та структурно-морфологічними кореляціями в українській та турецькій мовах. Це такі основні групи:

- міжмовні омоніми, які повністю збігаються за формою вираження:

укр. *бал* «великий вечір з танцями» – турецьк. *bal* вживається у значенні українського слова *мед* «густа солодка маса, яку бджоли виробляють із нектару квітів»; укр. *баян* «велика вдоскоалена гармонія із складною системою ладів» – турецьк. *bayan* «жінка, що за зовнішніми ознаками належить до привілейованих верств населення»;

- міжмовні омоніми зі звуковими відмінностями (різний наголос):

укр. *ба'ба* I «мати батька або матері», II «стара за віком жінка», – турецьк. *baba'* «чоловік стосовно своїх дітей», але тут є розрізнення у наголосі, в українській мові цей іменник має наголос на першому складі, а в турецькій мові – на другому; укр. *бала'да* «віршований твір на героїчну, легендарну або казкову тему – турецьк. *balada'* виступає в значенні «курча – пташа курки», тут наголос в українському слові стоїть на другому складі, а в турецькій мові вживається на третьому; укр. *че'рез* «вживається на позначення простору впоперек якого розміщується що-небудь» – турецьк. *çerez* [чере'з] вживається у значенні «десерт – солодка страва – фрукти, компоти і т. ін., що подаються наприкінці обіду».

- міжмовні омоніми з графічно-фонетичними розбіжностями:

укр. *колючка* «будь-що, що має госте вістря» – турецьк. *kuluçka* [кулучка] «курка, яка висиджує яйця або доглядає за курчатами» (укр. голосний звук «о» відповідає турецькому «у», а укр. звук «ю» відповідає теж турецькому «у»;

укр. *будяк* «колюча трав'яниста рослина» – турецьк. *budak* вживається у значенні «гілка – невеликий боковий відросток, пагін дерева, чагарника або трав'янистої рослини»;

Щодо українсько-турецької міжмовної омонімії, варто зазначити і про специфіку семантичних розбіжностей. Отож повні гомогенні міжмовні омоніми – це, як правило, однозначні омоніми, серед яких розрізняють:

- такі, що повністю розійшлися в семантиці, а таких більшість, бо це насамперед неспоріднені мови: укр. *рух* «процес розвитку, внаслідок якого відбувається зміна якості предмета, явища» – турецьк. *ruh* вживається в значенні

«душа», тобто «внутрішній психічний світ людини з її настроями, переживаннями та почуттями»; укр. орда «об'єднання кількох кочових племен під владою одного хана в тюркських та монгольських народів» – турецьк. *orda* вживається в значенні прислівника «там»; укр. джем «густе варення з фруктів або ягід, що має вигляд желеподібної маси» – турецьк. *set* означає сукупність предметів або осіб, зібраних за яким-небудь принципом (зібрання); укр. альянс «спілка, об'єднання на основі договірних зобов'язань» – турецьк. *alyans* «перстень»; укр. бардак А «невиконання законів та приписів, відсутність порядку», Б «те саме, що бордель» – турецьк. *bardak* «склянка»;

- позначають подібні референтні сфери: укр. журнал А «періодичне друковане видання у вигляді книжки, Б «книга чи зошит для систематизації записів чого-небудь» – турецьк. *jurnal* «інформація, яка не підлягає розголошенню, тримається в секреті від інших, таємна»; укр. кафтан «жупан» – турецьк. *kaftan* А «верхній одяг без рукавів на зразок плаща», Б «покривало для подушки, ліжка»; укр. кавун А «баштанна сланка рослина з великими їстівними плодами», Б «круглий плід цієї рослини з солодкою червоною серединою» – турецьк. *kavun* «диня»; укр. кювет «водостічна канава вздовж шляху і залізничного полотна» – турецьк. *küvet* «ванна».

- Типологія вправ та текстів для подолання українсько-турецької лексичної інтерференції.

Систему лексичних вправ необхідно побудувати за принципом «від простого до складного», тобто від рівня слова, словосполучення, речення – до рівня надфразової єдності:

1. 1. Вправи на рівні слова.

1. Висловити той самий предмет чи явище за допомогою слова. Тут можна застосовувати різноманітні наочні засоби, які найкраще підходять для семантизації слова. Наприклад, показуємо студентові зображену на малюнку звичайну українську хату і пропонуємо назвати цей предмет. Для студента тюркомовної аудиторії слово «хата» асоціюється лише з рідним словом *hata* – «помилка», але, побачивши вже зображений об'єкт на малюнку, він буде його візуально пам'ятати та диференціювати.

2. Підібрати синоніми/антоніми до цього слова по пам'яті або зі списку, з словничка. Звернімось ще раз до попереднього прикладу. До слова «хата» ми можемо запропонувати студентові підібрати слова-синоніми, наприклад, будинок, житло, оселя, таким чином збагачуючи лексичний запас іноземця.

3. Визначити слово, яке не підходить до тематичної групи. Наприклад, написати ряд слів і з них підкреслити лише ті, які є назвами тварин: лисиця, кіт, кит, заєць, ведмідь, тигр, кабан, черепаха. Є велика ймовірність, що студенти тюркомовної аудиторії не підкреслять таких слів як *кабан* і *кіт*, тому що перше їм асоціюється з назвою одягу (куртка), а друге – з якістю характеру (скупий).

4. Утворити якнайбільше однокореневих слів від певного слова. Наприклад, можемо запропонувати утворити багато однокореневих слів від слова «язик», що в турецькій мові означає «жаль».

1. 2. Вправи на рівні словосполучення.

1. Скласти/підібрати словосполучення до запропонованих слів.

Написати декілька слів : *імла, через, ай, пара, бардак*. Студентам необхідно підібрати та записати до них словосполучення. Викладач, перевіrivши завдання відразу ж зрозуміє, чи засвоїли студенти матеріал.

2. Додати/підібрати до іменників 3-4 визначення – індивідуально й у парах.

3. З'єднати різні слова, щоб одержати ідіоматичний вираз.

Наприклад, подаємо такі слова: *заведе, язиката, за, зубами, Хвеська, тримати, язик, як, лопата, до Києва*.

Слово «язик» для тюркомовної аудиторії асоціюється зі значенням «жаль». Завдання викладача пояснити значення та навчити вживати це слово.

Результат повинен бути таким: *язиката Хвеська, тримати язик за зубами, язик, як лопата, язик до Києва заведе*.

За допомогою цієї вправи дуже зручно навчати студента української фразеології.

4. Підібрати адекватні фігури до одного іменника якнайбільше прикметників і дієслів – може формувати як синтагматичний, так і і парадигматичний зв'язки слів.

1. 3. Вправи на рівні надфразової єдності.

1. Відповісти на запитання. Питання й не стільки робить запит стосовно інформації, скільки її несе – питання має бути стимулом щодо використання активної лексики.

2. Поставити запитання до виділених слів-омонімів. Відповідями можуть бути подані слова чи вирази, відпрацьовані за допомогою спеціальних запитань, формування дискурсивної компетенції. Можна використовувати різні режими роботи – індивідуальний, в парах, у групах.

3. Закінчити наступні речення, використовуючи слова для довідки. Наприклад, подаємо речення: *Моя сестра Оленка дуже гарно грає на..... (відро, баян, стіл, дзеркало, вікно)*. Складність завдання полягає в тому, що в словах для довідки є лише одна назва музичного інструменту «баян». Але знову ж для тюркомовної аудиторії це слово означає «пані», тобто ввічлива форма називання особи жіночої статі.

4. Підібрати адекватні фігури чи придумати заголовки до картинок. Наприклад, показуємо студентам картинки із зображенням банки і банку. Пропонуємо підписати малюнки. Для студентів із Туреччини, українське слово «банка» асоціюється зі значенням назви кредитно-фінансової установи, тобто банку. Саме картинки допоможуть чітко розрізнити цю омонімну пару.

5. Дати свою дефініцію слова. У пригоді стає вся інформація з семантичного поля учнів, чим більше асоціацій – тим менша вірогідність повторень.

6. Прокоментувати вислів.

7. Описати картинку.

Отже, всі ці види вправ спрямовані на те, щоб забезпечити прийоми актуалізації лексики в різних контекстах та ситуаціях, постійне та активне повторення слів, які вивчалися раніше в нових контекстах, навчити студента з тюркомовної аудиторії чітко розрізнити значення українсько-турецьких омонімів, долати лексичну

інтерференцію, фіксувати та виправляти помилки, зробити студентів активними учасниками процесу навчання, делегувати частину повноважень їхньому взаємонавчанню, взаємоконтролю, максимально активізувати самостійність та пошук нових технологій навчання, а також перевірити засвоєння лексики різноманітними способами.

Література:

1. Ахманова О. С. Лингвистический энциклопедический словарь / О. С. Ахманова. – М.: Рус. яз., 1980. – 1356 с.
2. Вайнрайх. У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25-30.
3. Семчинський С. Семантична інтерференція мов / С. Семчинський. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.
4. Степанова О. І. Відбиття явища лексичної інтерференції в російськомовних текстах (на матеріалі творів письменників-білінгвів та засобів ЗМІ) / О. І. Степанова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Філологічні науки. – 2013. – Кн. 3. – С. 190-194. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2013_3_40.
5. Хауген Е. Билингвизм и его аспекты / Е. Хауген // Проблемы билингвизма. – М.: МГУ, 1972. – С. 70-74.
6. Vlcek Josef. Uskali ruske slovni zasoby. Slovník rusko-česke homonymie a paronymie. Praha. 1966.

ТЕКСТИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Сергій Яремчук

У статті розглянуто роль позааудиторної роботи студентів ВНЗ, види самостійної роботи студентів, показано важливість текстів для самостійного читання в процесі вивчення української мови студентами-іноземцями, подано зразки текстів за спеціальністю для самостійного читання для ВНЗ технічного спрямування.

Ключові слова: самостійна робота студента, текст за спеціальністю, текст для самостійного читання, українська мова як іноземна, формування самостійності.

In the article the role of extracurricular study and the types of independent work for university students is outlined. The importance of independent reading texts in the study of Ukrainian by foreign students is proved. Some samples of specialty texts for independent reading for students from technical universities are suggested.

Keywords: student's self-study, specialty text, text for independent reading, Ukrainian as a foreign language, formation of independence.

Важливе місце у навчальній роботі вищого навчального закладу належить самостійній роботі студентів. Сучасні дослідники проблем вищої школи по-різному трактують сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. П. І. Підкасистий, наприклад, розглядає самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності» [1, с 433]. Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів на аудиторну і позааудиторну.

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час семінарських занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами. Зважаючи на це, мета статті – позааудиторна робота студентів, її види та важливе місце текстів для самостійного читання як один із видів самостійної роботи студентів.

Високо оцінюючи роль самостійної роботи в процесі навчання, Я. А. Коменський наголошував: «Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [5, с 162].

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань. Гегель писав із цього приводу: щоб навчитися плавати, треба увійти у воду. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Мають рацію й ті, які стверджують, що цього навчитися неможливо. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої

потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності справді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати у процесі виховання.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність та самостійність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власне самостійної роботи. У цій галузі існують ще значні недоліки. Самостійна робота студентів у деяких випадках погано організована, особливо на вечірніх та заочних відділеннях. Досвід вузівського життя демонструє одну сумну закономірність: нерідко читальні зали бувають порожніми протягом семестру і перевантаженими напередодні і під час складання заліків та іспитів [4, с. 69]. Як ліквідувати вказані недоліки? Як забезпечити систематичну самостійну роботу студентів, підвищити якість підготовки спеціалістів, що є основним завданням сучасної вищої школи?

У пошуках відповіді на ці запитання було рекомендовано зменшити навантаження студентів обов'язковими аудиторними заняттями, удосконалити організацію самостійної роботи, забезпечивши методичну допомогу і контроль з боку викладачів. Пропонувалося, зокрема, на противагу масовій освіті рішуче перейти до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, спираючись на їхню самостійну роботу, активні форми та методи навчання. Проте ці рекомендації та пропозиції виявилися декларативними і ніяк не втілювалися в життя, не впливали на підвищення якості педагогічного управління самостійною роботою студентів.

Самостійна робота реалізується в формах: систематична робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами; на лекціях, семінарах і в позалекційний час (конспектування, реферування, складання тез); над конспектами лекцій (до і після них); над документами, у лабораторіях, на практичних заняттях; розв'язання задач, виконання вправ, самостійні спостереження, написання творів та переказів, підготовка доповідей, наукових повідомлень, переклад спеціальної літератури, виконання різного роду індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт, залучення студентів усіх курсів до активної науково-дослідної роботи різного рівня складності тощо. Усі види самостійної роботи студентів можна поділити на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції [4, с. 68-69].

Викладачі університетів пропонують з метою організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділяти дві взаємопов'язані підсистеми – систематичну і так звану акордну самостійну працю. Під систематичною працею розуміють працю, розподілену по днях невеликими порціями, а під акордною – компактно і довготривалу за часом. Поділ позааудиторної самостійної роботи студентів на систематичну повсякденну й акордну досить точно відображає ритм роботи університету і може слугувати певною основою для її планування, організації й управління нею. Такий розподіл доцільно розглядати в нерозривній єдності з репродуктивним, творчим і комбінованим варіантами самостійних робіт студентів. На базі кількісного нагромадження навичок самостійної роботи до певного рівня виникає необхідність в акордній праці. Остання має нову мету – перетворення набутих навичок

у нову якісну структуру (підготовка виступу, доповіді на науковій студентській конференції та ін.). Після цього формування навичок продовжується до якісно нового етапу узагальнення. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: процесу складання тез; складання бібліографічних карток за книгою; складання карток за статтею; складання виписок; роботи з книгою; читання наукової літератури; процесу конспектування першоджерел; роботи з пресою; процесу реферування; підготовки доповідей, повідомлень, виступів; виконання курсової роботи; виконання дипломної роботи тощо [3, с. 161].

Щоб самостійна робота була ефективною, студент має глибоко усвідомити її необхідність, мету й подальшу корисність для себе. Обов'язкові умови успішного виконання самостійної роботи: точне й конкретне визначення завдання, його вмотивованість, знання студента методики виконання, терміни, форми і види контролю, надання консультативної допомоги з боку викладача. Матеріали для самостійної роботи, його обсяги добирає науково-педагогічний працівник, він же визначає графіки, терміни виконання, форми контролю, розробляє системи завдань, теми рефератів, курсових, кваліфікаційних, дипломних робіт, методичні рекомендації та інструкції, списки обов'язкової та додаткової літератури.

Щоб завдання для самостійної роботи можна було виконати, треба, щоб вони відповідали певним умовам, а саме: були доступними і зрозумілими для студента, містили елементи новизни, давали змогу корегувати і контролювати їх виконання.

У практиці навчання української мови як іноземної, як один із методів самостійної роботи студентів, виокремлюють і тексти для самостійного (розширеного) читання. Такі тексти містять додаткову для студентів інформацію з певних галузей знань. Завдяки їм студенти ознайомлюються з певною інформацією за спеціальністю, вивчаючи нову лексику та вдосконалюючи свої навички з різних видів мовленнєвої діяльності.

Структурою таких текстів є:

1. Складні слова та вирази, які зустрічаються у тексті;
2. Сам текст, злегка адаптований, згідно з рівнем студентів-іноземців;
3. Запитання після тексту. Відповідаючи на них, студенти матимуть змогу перевірити щойно набуті знання за спеціальністю, а також навички говоріння та запам'ятовування.

Як взірець, пропонуємо такі тексти за спеціальністю «Екологія та охорона навколишнього середовища» для самостійного читання студентів-іноземців, які вивчають українську мову на 2 курсі технічного ВНЗ (рівень В1).

Коментар до тексту

Бактерія – мікроскопічний одноклітинний організм; мікроб.

Біомаса – маса живих організмів, що припадає на одиницю поверхні суші, дна водойми або об'єму води.

Мікроорганізм – найдрібніша жива істота рослинного і тваринного походження, яку можна бачити лише під мікроскопом.

Міндобриво – речовина неорганічного (мінерального) походження, яку вносять в ґрунт, щоб поліпшити живлення рослин і тим підвищити їхню врожайність.

Пестициди – суміші речовин біологічного чи хімічного походження, призначені для знищення, регуляції та припинення розвитку шкідливих організмів (бур'янів, комах, гризунів, бактерій).

Фермент – складна білкова речовина тваринних і рослинних організмів, що сприяє прискоренню хімічних процесів, які відбуваються в них; ензим.

3. Біотехнології

Одним із важливих напрямків Науково-технічного прогресу є біотехнології – комплекс біологічних знань і технічних засобів, які використовують з метою отримання продуктів життєдіяльності клітин.

Початком біотехнологій можна вважати дослідження властивостей мікроорганізмів і розроблення методів їх використання Луї Пастером у середині XIX ст., але корені біотехнологій сягають значно далі, коли було виготовлено дріжджі, молочнокислі бактерії тощо. Сьогодні мікроорганізми дуже широко використовують у промисловості, де з їхньою допомогою отримують гліцерин, ацетон, вітаміни, антибіотики, гормони, білково-вітамінні концентрати, амінокислоти. Клітини мікроорганізмів, передовсім бактерій і дріжджів, – зручний об'єкт для біотехнологій. Їхні переваги обумовлені швидким ростом, високими темпами збільшення біомаси, здатністю жити в екстремальних умовах та утилізувати різні речовини й матеріали – нафту, вугілля, метали, целюлозу, пластмаси. Біомасу клітини організмів використовують як корми для худоби, продуктами їх життєдіяльності служать ферменти, антибіотики. Біохімічні властивості мікробів корисні для очищення стічних вод, вилуговування металів, вилучення домішок із вугілля.

З допомогою мікробних ферментів створюють повноцінні замітники цукру (монелін, аспартам). Налагоджено випуск глюкозо-фруктозного продукту з кукурудзи, солодких сиропів з деревини.

Мікробіотехнологію застосовують в промисловості з метою утилізації металів із розчинів. Деякі бактерії накопичують до 17 % міді, 5 % свинцю, 8 % кадмію; існують мікроорганізми, здатні поглинати уран.

У сільському господарстві біотехнології дають змогу селекціонувати рослини з великою кількістю білка, азоту або такі рослини, що здатні виділяти отруту проти комах, а це може скоротити використання міндобрив і пестицидів.

У 70-х роках мікробіологічна промисловість зробила спробу синтезувати білок із рідких парафінів, які видаляють з нафти. Однієї тонни сировини достатньо для того, щоб отримати 600 кг кормового білка і вітамінів. Перше виробництво білково-вітамінних концентратів (БВК) було невдалим, бо супроводжувалося забрудненням повітря синтезованими білковими речовинами, а вони є алергенами. Крім того, споживання м'яса тварин, яким згодовували БВК, супроводжувалося зниженням імунітету, через що від промислового виробництва БВК багато країн відмовилося.

Дайте відповіді на запитання:

1. Що можна вважати початком біотехнологій?
2. Як використовують мікроорганізми в промисловості?
3. Як використовують біотехнології в сільському господарстві?
4. Коли вчені зробили спробу синтезувати білок із рідких парафінів?

Коментар до тексту

Автотрофи – організми, які створюють необхідні для свого життя органічні речовини з неорганічних у процесі фотосинтезу чи хемосинтезу.

Атмосфера – газувата оболонка Землі та деяких інших планет; повітря.

Біосфера – оболонка землі, яку заселяють живі організми.

Гетеротрофи – організми, які для живлення використовують готові органічні речовини.

Гідросфера – сукупність усіх вод (океани, моря, підземні води, льодовики), що у вигляді перерваної оболонки огортають земну кулю.

Колообіг – безперервний рух, незмінний повторюваний цикл розвитку.

Літосфера – верхня тверда оболонка земної кулі; земна кора.

8. Колообіг кисню в біосфері

Здійснення функцій живої речовини пов'язано з міграцією атомів у процесі колообігу речовин у біосфері. В ній постійно триває колообіг води і всіх хімічних елементів, які входять до складу живих організмів. Та частина міграції хімічних елементів, яка відбувається за участю живих організмів, називається біогенною, а поза ними – абіогенною.

Кисень є найпоширенішим елементом у біосфері і головною складовою живої речовини. В тілі людини міститься 62,8 % кисню і 19,4 % карбону. Колообіг кисню ускладнюється через його здатність утворювати численні хімічні сполуки. В результаті виникає багато циклів між атмосферою, літосферою та гідросферою.

Атмосферний кисень і кисень, що міститься в численних поверхневих мінералах (залізні руди, осадові кальцити), мають біогенне походження. Спочатку в атмосфері Землі кисню не було. Його почали виробляти автотрофи.

Формування в атмосфері озонового екрана, здатного затримувати сонячну радіацію, відбулося за вмісту кисню в атмосфері, що становив 1 % сучасного. Це сприяло інтенсивному розвитку автотрофних організмів у верхніх горизонтах води, інтенсифікувало фотосинтез і, відповідно, утворення кисню. Колообіг кисню відбувається в основному між атмосферою і живими організмами. Частково кисень утворюється шляхом дисоціації озону під дією сонячної радіації у верхніх шарах атмосфери. Вільний кисень регенерується в процесі фотосинтезу зелених рослин. Джерелом кисню є вода і вуглекислий газ, його утворення відбувається за допомогою сонячної енергії. Процес продукування та виділення кисню в процесі фотосинтезу протилежний процесові його споживання гетеротрофами під час дихання.

Для повного відновлення всього атмосферного кисню потрібно 2000 років. Якщо не враховувати антропогенної діяльності, в наш час процеси фотосинтезу й дихання зрівноважені. Тому накопичення кисню в атмосфері не відбувається і його вміст залишається сталим. Кисень, фіксований літосферою у вигляді алюмосилікатів, кремнезему, карбонатів, сульфатів, оксидів феруму тощо, становить 590х10¹⁴ т. У біосфері циркулює 39х10¹⁴ т. O₂ у вигляді газу чи сульфатів, розчинених в океанічних і континентальних водах.

Дайте відповіді на питання:

1. Скільки відсотків кисню та карбону міститься в тілі людини?
2. Для чого служить озоновий екран?
3. Що є джерелом кисню у природі?
4. Скільки часу потрібно для відновлення всього атмосферного кисню?

Коментар до тексту

Безпека – стан, коли кому-небудь або чому-небудь нічого не загрожує.

Винахід – те, що винайдене, зовсім нове, невідоме до цього.

Експертиза – розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити правильний висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу.

Збалансованість – доведення до правильного співвідношення взаємно зв'язаних частин, сторін чого-небудь.

14. Екологічна експертиза

Екологічна експертиза – вид науково-практичної діяльності спеціально уповноважених державних органів, еколого-експертних формувань та об'єднань громадян.

Мета і завдання екологічної експертизи – запобігання негативному впливові антропогенної діяльності на стан навколишнього природного середовища і здоров'я людей, а також оцінка ступеня екологічної безпеки проектів, планів, заходів господарського розвитку вимогам екологічної безпеки суспільства; оцінка ефективності заходів з охорони довкілля; підготовка висновків екологічної експертизи.

Основними принципами екологічної експертизи є: гарантування безпечного для життя і здоров'я людей навколишнього середовища; збалансованість екологічних, економічних, медико-біологічних і соціальних інтересів, об'єктивність і законність.

Умови і порядок проведення екологічної експертизи визначені законом України «Про екологічну експертизу» (1995 р.).

Екологічну експертизу мають проводити на всіх об'єктах, які можуть спричиняти негативний вплив на природне середовище. Експертизі підлягають:

- 1) правова, нормативна та інструктивна документація;
- 2) проекти технічних систем, механізмів і приладів;
- 3) документація на впроваджувані відкриття і винаходи;
- 4) діючі технічні системи і ті, які є в процесі створення, унікальні антропогенні і природні системи;
- 5) стан здоров'я населення;
- 6) відомі та нові речовини;
- 7) природоохоронні заходи, фонди, системи стимулювання, ресурсозбереження.

В Україні можуть здійснювати державну, громадську та інші форми екологічної експертизи. Висновки державної експертизи є обов'язковими для виконання. Висновки громадської та іншої екологічної експертизи мають рекомендаційний характер і можуть бути враховані під час проведення державної екологічної експертизи, а також у рішеннях щодо подальшої реалізації об'єкта екологічної експертизи.

Дайте відповіді на питання:

1. Що таке екологічна експертиза?
2. Яка мета екологічної експертизи?
3. Де проводять екологічну експертизу?
4. Які форми екологічної експертизи ви знаєте?
5. Висновки якої експертизи є обов'язковими до виконання?

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий. – К., 1993. – 312 с.
3. Гордієнко Т. П. Організація самостійної роботи студентів / Т. П. Гордієнко // Вісник ЧДПУ. – Чернігів, 2004. – Вип. 23, Серія «Педагогічні науки». – С. 159-163.
4. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О Демченко // Рідна школа. – № 5. – 2006. – С. 68-70.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. соч. – М., 1965. – 475 с.
6. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі // Рідна школа. – № 8. – 2005. – С. 34-35.

УХВАЛА
IV МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ»
(9–10 листопада 2016 року)

9–10 листопада 2016 року у Львові відбулася IV Міжнародна науково-практична конференція «Українська мова у світі».

Ініціатором проведення цього заходу виступив Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». Співorganizаторами стали Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Львівська політехніка», Підкомітет з питань регіонального та транскордонного співробітництва між Україною та країнами ЄС Комітету Верховної Ради України з питань європейської інтеграції, Кафедра польської мови як іноземної Ягеллонського університету, Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада Світового Конгресу Українців, Наукове Товариство ім. Шевченка (Нью-Йорк).

Конференцію «Українська мова у світі» проведено вчетверте. Вона засвідчила актуальність питань, пов'язаних із викладанням та функціонуванням української мови, зокрема поза межами України.

У роботі IV Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі» взяло участь 110 учасників з 13 країн світу: Австралії, Болгарії, Великобританії, Іспанії, Італії, Канади, Кореї, Німеччини, Норвегії, Польщі, Придністров'я, Російської Федерації, США, а також із різних регіонів України.

Серед учасників конференції – 44 кандидати наук, 10 докторів наук.

Засідання відбувалися у форматі пленарних засідань, круглих столів, майстер-класів.

У рамках конференції відбулися презентації нових навчальних видань з української мови як іноземної: освітнього порталу для навчання УМІ «Крок до України», літньої школи україністики «Крок до України», програми «Перші кроки» та підручників з літературного читання для дітей діаспори (Інна Григорович, Ольга Волосова, Ольга Полісвят), Підручника з української мови для польських студентів-україністів (Познань, 2015, 2016) (Тетяна Космеда, Ірина Кочан, Ірина Осіпова), аудіоуроків з української як іноземної для початківців (ukrainianlessons.com, Анна Огойко). На презентаціях учасники окреслили напрями роботи з презентованими навчально-методичними посібниками. Супутніми заходами конференції були: презентація відеоролика «Лис Микита з усього світу», створеного Міжнародним інститутом освіти, культури та зв'язків з діаспорою з нагоди 160-річчя І. Франка та виставка Центрального державного архіву зарубіжної україніки «Ми – діти твої, Україно!».

У результаті обговорень та дискусій учасники Конференції дійшли висновку про необхідність:

1. створення навчально-методичного забезпечення з УМІ, враховуючи новітні технології викладання української мови як іноземної (створення дистанційних курсів, онлайн-проектів тощо);

2. підготовки фахівців із викладання української мови як іноземної (відкриття спеціальності «Українська мова як іноземна», проведення семінарів для викладачів і вчителів тощо);
3. створення новітніх методик викладання української мови в Україні та у світі;
4. створення Державного освітнього стандарту з української мови як іноземної;
5. навчально-методичної підтримки українських суботніх та недільних шкіл за кордоном.

Заслухавши та обговоривши доповіді, учасники конференції **«Українська мова у світі» ухвалили:**

I. Звернутися до Верховної Ради України:

1. Прийняти новий Закон «Про українську мову» із обов'язковою частиною «українська мова як іноземна», який би передбачав створення відповідного компетентного органу у цій галузі, чіткі вимоги до знання мови, створення Державного освітнього стандарту, процедуру проведення сертифікаційного іспиту;
2. Чітко визначити у законодавстві України норми, які стосуються навчання іноземців та осіб без громадянства з урахуванням необхідності володіння українською мовою на відповідному рівні, підтвердженому сертифікаційним екзаменом (Наказ №1272 від 11.12.2015 р. «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 01.11.2013 №1541»).

II. Звернутися до Кабінету Міністрів України з проханням:

1. Створити незалежний компетентний орган для сертифікації знань з УМІ (Центр сертифікації), який розробить і впровадить Державний стандарт з УМІ за рівнями знань відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR);
2. Розробити механізми ліцензування навчальних закладів і центрів в Україні і за кордоном для екзаменування іноземців з УМІ й подальшого надання сертифікатів державного зразка;
3. Запровадити офіційні курси для підготовки і складання іспиту на рівень володіння УМІ, розробити критерії для сертифікації вищих навчальних закладів і навчальних центрів для проведення таких курсів з УМІ;
4. Передбачити можливість видачі сертифікатів про рівень володіння УМІ для осіб, які мають документ про закінчення українських вищих навчальних закладів з українською мовою навчання.

III. Звернутися до Міністерства закордонних справ України

1. Внести на розгляд Кабінету Міністрів України проект Концепції Державної програми підтримки закордонних українців;
2. Вжити заходів щодо забезпечення фінансування, необхідного для функціонування українських шкіл (класів) за межами України;
3. Вжити заходів щодо поширення проектів з вивчення української мови як іноземної.

III. Звернутися до Міністерства освіти і науки України з проханням:

1. Вивчити можливості та розпочати процес інтеграції вивчення української мови в освітній процес у країні проживання;

2. Вивчити можливості та розпочати процес акредитації вчителів відповідної кваліфікації для викладання української мови як іноземної у країні проживання;
3. Підтримати діяльність українських суботніх та недільних шкіл шляхом допомоги у розробці програм та навчально-методичних матеріалів для циклу українознавчих предметів;
4. Вирішити проблему визнання Україною документів про середню освіту, отриману в іноземних державах (атестатів, свідоцтв та ін.);
5. Вивчити доцільність подальшої дії наказу від 05.05.2015 року №504 «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» та затвердженого цим наказом «Порядку визнання в Україні документів про середню, середню професійну, професійну освіту, виданих навчальними закладами інших держав» з метою надання державним вищим навчальним закладам України права самостійно ухвалювати рішення щодо документів іноземних вступників про попередню освіту;
6. У зв'язку з відсутністю ліцензованого сертифікаційного іспиту з української мови як іноземної, конкретизувати Наказ МОН №979 від 18.08.2016, визначивши точну кількість навчальних годин (аудиторної та самостійної роботи), необхідних для вивчення іноземними студентами української мови;
7. Вважати підготовче відділення для іноземних громадян, що забезпечує мовну, навчальну й культурну адаптацію іноземців в Україні, невід'ємним і обов'язковим етапом підготовки фахівців для зарубіжжя.

V. Доручити Міжнародному інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»:

1. У співпраці із українськими суботніми та недільними школами за кордоном продовжити створення навчальних матеріалів та навчальних програм з української мови як іноземної та українознавства для дітей;
2. Продовжити наповнення навчальними матеріалами з української мови як іноземної для усіх рівнів навчання освітній портал «Крок до України»;
3. Організовувати курси та семінари з української мови як іноземної для вчителів діаспори із залученням фахівців з України та з-за кордону;
4. Організовувати літні інтенсивні мовні курси для української молоді діаспори та усіх, хто бажає вивчати українську мову як іноземну;
5. Розробити он-лайн курс з методики викладання УМІ;
6. Продовжити практику проведення міжнародних конференцій з проблем української мови в світі;
7. Вивчити питання про вступ України в ALTE з метою її прийняття як члена-наглядача до цієї організації;
8. Створити необхідну платформу для роботи робочої групи «О, слово рідне, мово рідна!» вчителів суботніх та недільних шкіл, створеної під час конференції.
9. Надіслати текст Ухвали усім зацікавленим державним і громадським установам України.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аністратенко Антоніна (Чернівці, Україна)	канд. філол. наук, викладач кафедри суспільних наук та українознавства Буковинського державного медичного університету
Баран Беата (Краків, Польща)	PhD, канд. юрид. наук Ягеллонського університету
Бобало Юрій (Львів, Україна)	ректор Національного університету «Львівська політехніка», д-р техн. наук, професор
Бойко Галина (Львів, Україна)	викладач української мови кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
Винник Вікторія (Тернопіль, Україна)	старший лаборант кафедри української мови Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського
Винницька-Юсипович Оксана (Львів, Україна)	почесний консул Канади в Україні, голова Світової Координаційної Виховно-освітньої Ради при Світовому Конгресі Українців
Волосова Ольга (Лондон, Великобританія)	канд. філол. наук, учитель Української школи Пречистої Діви Марії
Гоменюк Олена (Познань, Польща)	канд. філол. наук (Україна), доктор, лектор Університету ім. Адама Міцкевича в Познані
Григорович Інна (Лондон, Великобританія)	директор Української школи Пречистої Діви Марії
Дудник Оксана (Вінниця, Україна)	кафедра українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова
Єнкала Марта (Лондон, Великобританія)	старший викладач Школи Слов'янських та східноєвропейських студій, Університетського коледжу Лондона (UCL), викладач Кафедри Слов'янської філології Кембриджського університету
Заваруєва Інна (Дніпро, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри українознавства та роботи з іноземними студентами Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. В. Лазаряна

Заячківська Анжеліка (Івано-Франківськ, Україна)	завідувач відділення підготовки іноземних громадян до вступу у ВНЗ України Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
Івлєва Світлана (Одеса, Україна)	старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Інституту міжнародної освіти Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
Збир Ірина (Сеул, Республіка Корея)	доцент, ад'юнкт-професор факультету українознавства Кореїського університету іноземних мов ХАНКУК,
Камберова Райна (Софія, Болгарія)	д-р, головний асистент Софійського університету ім. Святого Климента Охридського
Ключковська Ірина (Львів, Україна)	канд. пед. наук, директор Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Кметь Ірина (Львів, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету ім. Івана Франка
Косенко Юлія (Суми, Україна)	викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету
Космеда Тетяна (Познань, Польща)	д-р філол. наук, професор (Україна), професор ординарний (Польща), завідувач кафедри україністики, професор Університету ім. Адама Міцкевича в Познані
Куньч Зор'яна (Львів, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри української мови Національного університету «Львівська політехніка»
Куньч Мар'яна (Львів, Україна)	студентка Національного університету «Львівська політехніка»
Лазаренко Олеся (Київ, Україна)	канд. філол. наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України
Левченко Тетяна (Переяслав-Хмельницький, Україна)	канд. пед. наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»
Левчук Павло (Краків, Польща)	докторант Ягеллонського університету
Лисогора Вікторія (Вінниця, Україна)	викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова

Лозан Тетяна (Рибниця, Придністров'я)	канд. пед. наук, доцент Рибницької філії Придністровського державного університету ім. Т. Г. Шевченка, учитель української мови та літератури МОЗ «Рибницька українська середня загальноосвітня школа №1 з гімназичними класами ім. Лесі Українки»
Марковський Володимир (Львів, Україна)	доцент кафедри історії держави і права ІНПП Національного університету «Львівська політехніка»
Мартинишин Наталія (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Мафтин Лариса (Чернівці, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
Медведєва Олена (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Мицько Олена (Львів, Україна)	провідний фахівець Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Мілян Владика Йосиф (Київ, Україна)	Єпископ-помічник Київської архієпархії УГКЦ, Голова Пасторально-місійного відділу УГКЦ
Муцинська Вікторія (Санкт-Петербург, Російська Федерація)	канд. філол. наук, доцент кафедри слов'янської філології філологічного факультету Санкт-Петербурзького державного університету
Мьодунка Владислав (Краків, Польща)	професор кафедри польської мови як іноземної Ягеллонського університету
Огойко Анна (Київ, Україна)	викладач української мови
Осіпова Тетяна (Харків, Україна)	канд. філол. наук, доцент Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
Палінська Олеся (Ольденбург, Німеччина)	канд. філол. наук, науковий співробітник Інституту славістики Університету ім. Карла фон Оссієцького
Підкуймуха Людмила (Київ, Україна)	канд. філол. наук, старший викладач Національного університету «Києво-Могилянська академія»

Плавушак-Підзameцька Уляна (Торонто/Ошава, Канада)	бакалавр україністики, магістр славістичних дисциплін, бакалавр освіти й «ОСТ» (Торонтонський Університет), кандидат на ступінь магістра в галузі цифрових технологій в освіті, дослідник освітньої лабораторії Університету Онтарійського інституту технології
Пономарева Олена (Рим, Італія)	мовний експерт Римського університету «Ла Сап'єнца», викладач україністики при Департаменті європейських, американських та інтеркультурних досліджень
Прокопчук Надія (Саскатун, Канада)	дорадник з мовної освіти
Процик Ірина (Київ, Україна)	Національний університет «Києво-Могилянська академія»
П'ятковська Оксана (Львів, Україна)	канд. екон. наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Романюк Світлана (Чернівці, Україна)	д-р пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
Руснак Іван (Чернівці, Україна)	д-р пед. наук, професор, в. о. завідувача кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Сиванич Богдан (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»
Сидоренко Олеся (Київ, Україна)	канд. філол. наук, доцент, докторант Київського національного університету ім. Тараса Шевченка
Силка Алла (Суми, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету
Сікорська Ольга (Одеса, Україна)	канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету
Сковрон Ядвіґа (Вроцлав, Польща)	доктор, асистент Закладу україністики Вроцлавського університету
Темник Галина (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Відомості про авторів

Ткач Володимир (Чернівці, Україна)	студент 4 курсу філологічного факультету Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
Токуєва Наталія (Полтава, Україна)	в. о. декана факультету підготовки іноземних громадян, старший викладач кафедри української та російської мов Полтавської державної аграрної академії
Уварова Олена (Одеса, Україна)	канд. іст. наук, доцент кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету
Федорова Олександра (Івано-Франківськ, Україна)	канд. пед. наук, старший викладач кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету
Чорнописька Христина (Львів, Україна)	аспірантка кафедри соціології ЛНУ ім. І. Франка
Чубань Тетяна (Переяслав- Хмельницький, Україна)	канд. філол. наук, доцент ДВНЗ «Переяслав- Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди
Шаніна Ольга (Одеса, Україна)	канд. філол. наук, старший викладач кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету
Швець Ганна (Київ, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету ім. Т. Шевченка
Шевченко Мирослава (Київ, Україна)	канд. філол. наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка
Юзвяк Ірина (Львів, Україна)	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
Яремчук Сергій (Львів, Україна)	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

Наукове видання

УКРАЇНЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
IV Міжнародної
науково-практичної конференції

Відповідальний за випуск:

Галина Темник

Комп'ютерна верстка:

Ірина Побран

Літературна редакція:

Галина Темник, Наталія Мартинишин, Олена Мицько, Олена Медведєва