

Міністерство освіти і науки України
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національний університет «Львівська політехніка»

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
V Міжнародної науково-практичної конференції

Львів, 2018

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

У 27

Редакційна колегія:

Ажнюк Б. М. (д. філол. н., проф.), Україна
Винницька-Юсипович О. (д-р), Канада
Ключковська І. М. (к. пед. н., доц.), Україна
Козловський Ю. М. (д. пед. н., доц.), Україна
Мацюк Г. П. (д. філол. н., проф.), Україна
Мукан Н. В. (д. пед. н., проф.), Україна
Плавушак-Підзамецька У., Канада
Сметс Н. (PhD), Бельгія
Шайтош-Запоточна Н. (д-р), Угорщина

У 27 Українська мова у світі : Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 17 серпня 2018 р. – Львів, 2018. – 235с. – Режим доступу : <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/01/Збірник-Конференції-2018.pdf>

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників V Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі», яка відбулася 17 серпня 2018 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

Відповідальний за випуск: Оксана Трумко

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори. Точки зору авторів публікацій можуть не збігатися з точкою зору редколегії збірника. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.

ЗМІСТ

Ключковська Ірина

ВСТУПНЕ СЛОВО	6
---------------------	---

Владика Йосиф Мілян

СУТЬ ТА МІСІЯ СУБОТНИХ І НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ В ДІАСПОРІ І НА МІГРАЦІЇ	18
--	----

Ажнюк Богдан

ЕКОСИСТЕМА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	24
-----------------------------------	----

Smeets Niels

PROVIDING ACCESS TO THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE DUTCH LANGUAGE AREA: TOWARDS A TEACHER'S GUIDE IN THE LOW COUNTRIES	30
---	----

Бойко Галина

УКРАЇНСЬКА АБЕТКА ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА САМОБУТНОСТІ	43
---	----

Беценко Тетяна

ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ОСНОВАМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	51
---	----

Василенко Ніна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	56
--	----

Гешко Олена

УКРАЇНСЬКА МОВА В ТИРАСПОЛІ. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	64
--	----

Горда Оксана

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА ТА УКРАЇНСЬКА ЯК РІДНА: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ В ПІДХОДАХ ДО ВИКЛАДАННЯ	77
--	----

Грушко Наталія

DESIGN-THINKING НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ. 85

Данчишин Назар

АНГЛІЗМИ Й УМІ: ЗАГРОЗИ ЧИ ВЗАЄМОДОПОМОГА? 90

Демченко Володимир

АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ УКРАЇНЦЯМИ З
ДІАСПОРИ 96

Збир Ірина

УКРАЇНСЬКИЙ ВИКЛАДАЧ І КОРЕЙСЬКИЙ СТУДЕНТ – ШЛЯХ ДО
ВЗАЄМОПОРОЗУМІННЯ ТА ВЗАЄМОДІЇ (МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ) .. 104

Зозуля Ірина

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
ІСПАНОМОВНИМ СТУДЕНТАМ 121

Кузь Галина

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БУКОВИНСЬКОЇ
ФРАЗЕОЛОГІЇ 129

Лозан Тетяна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИМ СТУДЕНТАМ В УМОВАХ ПРИДНІСТРОВ'Я .. 136

Мартинишин Наталія

ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ
АНІМОВАНИХ ПІСЕННИХ ТЕКСТІВ 144

Пасічник Жанна, Швачій Ліана

ОСВІТНИЦЬКО-КУЛЬТУРНІ ПОТРЕБИ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКИХ
ЕМІГРАНТІВ У ПОРТУГАЛІЇ 151

Plawuszczak-Pidzamecky Ulana

100 YEARS OF TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING:
INCORPORATING NEW ELECTRONIC RESOURCES 160

П'ятковська Оксана, Гойсан Вікторія

ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ: ІНСТИТУЦІЙНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА СУЧАСНІ РЕАЛІЇ	173
---	-----

Романюк Світлана

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ДІАСПОРИ І УКРАЇНИ	190
---	-----

Руснак Іван, Василик Марина

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРИ НА СТОРІНКАХ ЕТНІЧНОЇ ПРЕСИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ	203
---	-----

Чоботарська Світлана, Мошняга Інна, Лозан Тетяна

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	215
--	-----

Шевчук Лариса

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ ВІД ЧИТАННЯ ДО ТЕКСТОТВОРЕННЯ	224
---	-----

УХВАЛА КОНФЕРЕНЦІЇ	232
--------------------------	-----

ВСТУПНЕ СЛОВО

Ірина Ключковська,

к. пед. н., директор

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

«...тихою невтомною працею любіть Україну»

Митрополит Андрей

Збірник наукових статей є результатом проведеного 17–22 серпня 2018 року Першого світового форуму українознавчих суботніх та недільних шкіл, який скликав та організував Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Організатори прагнули створити платформу для поглиблення комунікації, налагодження співпраці з метою поширення української мови, знань про Україну в освітніх середовищах та середовищах країн проживання українців за кордоном, збереження національної ідентичності українців за кордоном, а також розробки навчально-методичних матеріалів для використання в українських суботніх і недільних школах за кордоном та обміну досвідом між вчителями, які викладають предмети українознавчого циклу.

За словами Марини Порошенко, дружини Президента України, під патронатом якої відбувся захід: «Вперше за часи незалежності України питання збереження ідентичності українців за кордоном розглядається на такому високому рівні. Українське освітнє середовище за кордоном – це джерело поширення української мови, історії за кордоном. Саме від Вас залежить, як буде поширюватися інформація та знання про Україну. Плекаймо українську мову і в Україні, і за кордоном...».

Зберігати власну українську тотожність і працювати для України – ось основні концепти, які лягли в основу діяльності численних українських громадських діаспорних структур за кордоном. Вони знаходять своє відображення також у всіх програмних документах Світового Конгресу Українців (СКУ), найавторитетнішої і найпотужнішої української організації, в тому числі й у Проєктах «Виховного ідеалу українця в діаспорі» та «Української виховної системи», які були основоположними у діяльності СКУ в галузі розвитку освіти виховання, плекання української мови. В них зазначено:

- 1) українець на поселеннях «доложить усіх зусиль, щоб український народ мав змогу свobodно розвиватися на своїх рідних землях у своїй власній державі,
- 2) він доложити усіх зусиль, щоб зберегти сильною українську національно-етнічну субстанцію поза межами України».

Отже, освіту і виховання, як невід'ємну частину роботи СКУ та її складових, упродовж історії оцінювали як ефективну форму захисту своєї національно-етнічної ідентичності, як інтелектуальну зброю для обстоювання інтересів поневоленої України в умовах її бездержавності і як засіб допомоги та оборони в теперішній час агресії Російської Федерації.

До історії питання.

Початки формування Української Виховної Системи сягають 1958 року, коли Об'єднання Українських педагогів Канади виступило ініціатором проведення п'яти педагогічних конференцій, метою яких була праця над питанням розвитку української школи на поселеннях. У травні 1958 року на Третій конференції за участю представників Шкільної Ради УККА (Український Конгресовий Комітет Америки) та США прийняли резолюцію, яка лягла в основу історично важливого документу під назвою «Українська Виховна Система».

У 1956 році на Четвертій конференції було обрано комісію для підготовки проекту Системи, на п'ятій – оприлюднено напрацювання проекту Системи, затверджено теоретичні засади та визначено етапи розвитку щодо роботи з українськими родинами, школами та молоддю, які були напрацьовані на попередніх конференціях, організованих Комісією УВС у 1964–67 роках. Усі ці підготовчі заходи завершилися створенням так званої схеми, в якій у шести розділах визначено завдання, зміст і мету УВС.

1 листопада 1967 року на першому Конгресі СКВУ (Світовий Конгрес Вільних Українців) відбулася Світова Виховно-Освітня Сесія, яка схвалила Проекти «Українського виховного ідеалу» та «Української виховної системи». Основні тези:

- про збереження національної субстанції в Україні та на еміграції,
 - про реалізацію українських виховних процесів, базованих на українській культурі,
 - про координацію діяльності,
- остаточно увійшли в документ під назвою «Напрявні Української Виховної Системи».

Було визначено термін «виховна система» як сукупність виховних практик, виховних дій, які мають конкретну мету, а також засоби, тобто форми і методи, що ведуть до реалізації поставленої мети.

У затвердженому документі було чітко окреслено напрямні діяльності, а саме:

1. Основою УВС визначено українську національну культуру, створену українським народом впродовж його існування. Саме українська культурна спадщина повинна відігравати ключову роль у виховному процесі.

2. УВС повинна охоплювати якомога більше людей у діаспорі та включати їх в український культурний процес, який розглядається як шлях до усупільнення українця та до його загальноукраїнської національної інтеграції.

3. УВС зорієнтована в першу чергу на українця, всебічно розвиненого, підготованого у всій повноті до вимог сучасного життя й до середовища, серед якого він проживає. У своїй програмі УВС акцентує на

- інтелектуальному вихованні, метою якого є здобуття загальної й професійної освіти, що дозволить зайняти найвищі позиції у науковому, політичному, економічному та професійному житті країни свого поселення;

- національному вихованні з метою збереження своєї національної тотожності. У документі зазначено: «Кожна українська людина з раннього дитинства повинна засвоювати знання з українознавства, що допоможе їй в майбутньому в інформаційній праці для України»;

- релігійно-моральному вихованні, що допоможе сформувати гуманістичний світогляд;

- суспільно-громадському вихованні, що сформує готовність і потребу праці для суспільства та української спільноти.

4. УВС окреслює необхідність праці для фізичного та естетичного виховання молоді, як важливих елементів розвитку особистості.

5. УВС визначає також ключову роль педагога і виховника.

6. Сформульовано виховну мету. Це формування української всебічно розвиненої людини, повноцінного громадянина, вірного своїм предкам, активного члена української спільноти, пов'язаного духовними вузлами рідної культури, зокрема мови, творчої особистості з настановою збагачувати духовні цінності українського народу як для материка-України, так і для країни, в якій проживає.

У реалізації положень УВС визначено ключову роль родини, церкви, школи, молодіжних організацій.

Виключно важливе значення надавалося розвитку української школи, яка ставить за мету виховання та освіту молоді, що «має стати гарантом збереження, плекання і дальшої розбудови українських культурних надбань та запевнити їх дальший розвиток». У зв'язку з цим особлива увага відводилася викладанню дисциплін українознавчого циклу, зокрема українській мові. Враховуючи особливості формування українського національного світогляду молоді людини в умовах чужоземного середовища, зазначено, що завдання української школи на поселеннях не може бути обмежено виключно навчанням і засвоєнням знань у різних ділянках українознавства. Школа має виховати повноцінного члена національної спільноти, здатного діяти в її інтересах, тобто сформувати активного громадянина.

Таким чином було закладено концептуальні засади освітньо-виховної системи, основні положення якої закріплено конкретними програмами, як формами реалізації цього програмного документа. Координатором діяльності освітньо-виховних заходів було визначено СКВОР – Світову Координаційну Виховно-Освітню Раду з її складовими (КВОР) у різних країнах проживання. Як зазначено у документах, СКВОР «в умовах чужини мала б стати своєрідним міністерством для справ освіти і виховання», що успішно виконувала впродовж десятиліть.

За час втілення концепції УВС і реалізації напрацьованих програм у країнах поселення української діаспори було створено та розвинено освітньо-виховну систему, яка охоплювала дошкільні заклади – дитячі садочки, школи різного типу та вищі українознавчі студії, що дало змогу в тісній співпраці з батьками, молодіжними громадськими організаціями та церквою виховати і сформувати

декілька поколінь свідомих громадян країн проживання з міцним закоріненням у землі свого походження. Це тисячі патріотів України, її симпатиків, лідерів українських громад і організацій, політичних діячів, державників, які, окрім своєї професійної діяльності, присвятили своє життя обстоюванню інтересів України, боротьбі за її незалежність, утвердженню її позитивного іміджу в країнах проживання, поширенню правдивих знань у міжнародній спільноті та поверненню духовних скарбів, збережених за кордонами України.

Реалізація поставлених завдань здійснювалася в умовах проживання на чужих землях виключно фінансовими, інтелектуальними силами української діаспори, батьків, педагогів, церкви, громадських організацій. Можемо однозначно стверджувати, що завдання, які поставила перед собою українська діаспора для збереження і плекання національно-етнічної ідентичності в умовах бездержавності було виконано. Ідеї, закладені у цих документах, які реалізовувалися впродовж десятиліть, залишаються актуальними не лише для освіти в українському зарубіжжі, але для освіти в Україні в цілому.

Після проголошення незалежності України перед українцями світу постали нові виклики. Це було зумовлено посиленням асиміляційних процесів українців третього, четвертого, а то й п'ятого поколінь, народжених у своїх країнах поселення, а також потужними еміграційними потоками з України в країни Європи, Америки та ін. Попри значні демографічні, економічні і соціальні втрати для України, це призвело до збільшення української присутності у світі, до створення нових українських освітніх закладів на чужих територіях. Враховуючи нові історичні реалії, відновлення державності України, яка має бути зацікавленою у збереженні національної тотожності українців за кордоном, як важливого економічного, політичного, культурного державного ресурсу, слід розвинути і налагодити нові форми взаємодії, в основу яких, на наше глибоке переконання, повинен лягти концепт двовекторного руху – руху назустріч один одному. Цей концепт був запропонований Міжнародним інститутом освіти, культури та зв'язків з діаспорою і підтриманий СКВОР в особі її голови, д-ра Оксани Винницької-Юсипович. Його суть полягає у тому, що українці у світі розвивають українську школу, як основу для формування свідомого українця, який буде здатний на індивідуальному, громадському чи професійному рівнях взаємодіяти з Україною. Україна як держава допомагатиме та сприятиме розвитку освітніх напрямів, використовуючи увесь можливий інструментарій, шляхом укладання двосторонніх угод з відповідними інституціями за кордоном, надання можливостей для підвищення кваліфікації педагогів, допомоги у розробці та створенні навчально-методичного забезпечення.

На наше переконання, базуючись на історичному досвіді, вважаємо, що основу для української освіти у діаспорі повинні становити суботні та недільні школи з українознавчим циклом предметів. Саме така модель пройшла перевірку часом і показала свою живучість.

Це навчальні установи, в яких навчаються діти у вихідні дні або вечорами протягом тижня. Вони мають на меті доповнити систему загальноосвітнього навчання додатковими знаннями і вміннями з української мови, історії та культури. Найбільш успішними з перспективою подальшого розвитку є ті школи, в яких

навчання оформлене за стандартами та вимогами країни проживання. Ідеальним прикладом є модель суботніх шкіл Канади, кредити яких з української мови визнаються і зараховуються у школах цієї країни.

За останні роки вдалося також розвинути мережу українознавчих шкіл у країнах проживання трудових мігрантів. Проте, ці школи не мають самостійного юридичного статусу і функціонують як складові громадських організацій.

Діти трудових мігрантів, які проживають за кордоном і хочуть вступати до українських університетів і вищих шкіл, співпрацюючи з Міжнародною українською школою МОН України, мають можливість дистанційного навчання та підготовки до складання ЗНО.

Іншим різновидом українських шкіл за кордоном є школи, в яких навчання української мови та циклу українознавчих предметів є інтегральною частиною освітнього процесу. Такі школи має Канада та країни з автохтонним українським населенням. Такі школи фінансуються з державних бюджетів країн проживання та регламентуються міжнародними правовими актами, такими як Конституція ЄС, Європейська хартія регіональних мов або мов меншин та ін.

У системі українознавчих суботніх та недільних шкіл ключовим предметом є українська мова. На цьому акцентується у програмних документах як СКУ, так і багатьох інших громадських діаспорних організацій. У цьому контексті слід згадати слова Петра Саварина, Президента СКУ, виголошені у доповіді «Методи збереження української національної субстанції і розвиток культурно-суспільного життя українців у країнах їхнього нового поселення» на II Конгресі СКВУ: «...в мові – наше походження і водночас – наше майбутнє. Мова – це міст між минулим і майбутнім народу, де б він не жив, плід серця, мислі і волі народу, отже джерело його життя, в яких обставинах він не жив би. Взагалі мова – це найбільший твір людського генія, найважливіший елемент культури, найбільший організатор творчої енергії життя. Зберегти повноцінно українську культуру в іншій мові – неможливо, а хто перестає жити хлібом рідної мови, культури, традиції, тощо – раніше, чи пізніше, гине».

Питання живучості української мови у діаспорі залишається актуальним і сьогодні. Окрім цього ми повинні дати відповідь на ще один виклик сьогодення – популяризацію української мови у чужоземному середовищі для утвердження позитивного іміджу України в міжнародній спільноті, поширення правдивих знань про Україну. Саме ці питання було визначено як один із пріоритетів для обговорення на Форумі, зокрема у частині проведення V Міжнародної конференції «Українська мова у світі», яка ставила за мету висвітлити актуальні питання функціонування української мови у світі, методики викладання та методологічні і методичні засади викладання української мови як іноземної для імплементації її у навчальний процес вищих і середніх навчальних закладів світу, зокрема:

- українська мова за кордоном: сфери функціонування;
- викладання української мови як іноземної у вищій школі: виклики та перспективи;
- викладання української мови для української діаспори;
- сертифікація рівня володіння українською мовою як іноземною.















СУТЬ ТА МІСІЯ СУБОТНИХ І НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ В ДІАСПОРІ І НА МІГРАЦІЇ¹

Владика Йосиф Мілян,

*Єпископ-помічник Київський
Голова Пасторально-міграційного відділу УГКЦ*

Слава Ісусу Христу!

Христовий заклик *«Ідіть, отже, і зробіть учнями всі народи»* (Мт. 28,19), який богослови називають місійним, його послідовники зрозуміли дуже чітко: як заклик виховувати у вірі наступні покоління. Вони це сприймали за особливе завдання, яке їм доручив сам Спаситель, і яке є продовженням Його місії, де Він сам бере активну участь, але вже невидимо. Таким чином, невдовзі у християнських спільнотах з'явилися перші школи християнського життя, місією яких було навчати людей про Бога і пізнавати Його.

Про місійний заклик згадую не просто так, а з наміром наголосити на тому, що Церква від самого початку свого існування й досі вважає виховання дітей і молоді своїм основним пріоритетом. Саме тому перші університети, які виникли в Європі, засновувала якраз Церква. І за те, щоб мати змогу навчати і виховувати дітей та молодь, священнослужителі платили дуже високу ціну, іноді навіть ціну власного життя.

Наведу один приклад з історії переслідуваної УГКЦ. Радянська влада в особливий жорстокий спосіб карала тих, хто працював над релігійним вихованням дітей і молоді. Чергування вчителів під час Різдвяних та Великодніх Свят або ж організація у дні великих християнських свят так званих суботників було звичною справою.

Але, незважаючи на такі жорстокі часи, підпільні священики дуже добре усвідомлювали, що навіть за таких обставин потрібно йти на все, аби діти та молодь знали Бога і знали про Бога. У селі Дора, що біля Яремча, ще перед війною митрополит Андрей заснував монастир св. пророка Іллі. З-поміж основних практичних завдань, які поставив перед ченцями митрополит, було навчання гуцульських дітей різних ремесел, а разом з виховання у любові до Бога, Церкви та свого Народу. Монахи принесли дуже багато користі місцевим людям, а тому ті до останнього намагалися чинити спротив намаганням радянської влади закрити монастир. Коли все-таки радянська тоталітарна машина посягнула й на цю обитель, ченці не припинили своєї діяльності. Так, блаженної пам'яті о. Порфирій Чучман продовжував активно вчити дітей основ християнського життя. І ось одного разу, коли він уділяв дітям Тайну Першої Святої Сповіді та Пресвятої Євхаристії, діти попросили його зробити з ними спільну світлину. Відмовити їм

¹ Виступ на пленарному засіданні Конференції.

було важко, тож зробили гарну світлину, яку каральні органи згодом знайшли під час обшуку в о. Порфирія. За світлину отець отримав 5 років тюрми, бо вона була основним доказом того, що він працював з дітьми і молоддю. Та це покарання о. Порфирій сприймав за велику нагороду, бо справу християнського виховання дітей і молоді вважав наріжним каменем діяльності Церкви.

Сьогодні, під час війни з Московією, Україна намагається провести радикальні реформи, що мають докорінно змінити суспільство. Однією з таких фундаментальних реформ є освітя, яка є підґрунтям для усіх інших, адже саме добра освіта і виховання – запорука повноцінних змін у суспільстві. Ковальнею ж освіти та виховання є школа. Підкреслюю, школа, а не університет, бо саме у школі закладається фундамент, на якому буде споруджено решту будівлі.

Минає вже 27-ий рік державної незалежності України. Однією з видимих характерних рис періоду незалежності є велика міграція. Їх у нашій історії було вже декілька, але остання є досить суттєвою, адже йдеться про тисячі людей, які покинули рідну землю. Остання хвиля еміграції, яка набула нечуваних розмірів, здебільшого після 2000 року, поступово переростає з трудової в діаспору. На Першому Форумі мігрантів УГКЦ Центральної та Західної Європи, що відбувся 21–22 жовтня 2016 року у Фатімі, ми мали нагоду в цьому наочно переконатися.

Головною ознакою переходу зі стану міграції у стан діаспори є осілий стиль життя наших земляків. Багато з них у країнах свого поселення придбали житло, розпочали власний бізнес. Але, що найголовніше, почали створюватися нові сім'ї, народжуватися діти. Зрозуміло, коли є діти, постає питання їхнього виховання. І основне в цьому питанні, особливо для батьків: у якому дусі виховувати дітей? Якою буде їхня ідентичність? Наскільки вони є українцями, а наскільки іноземцями? Як їм прищепити любов до своїх мови, культури, Церкви?

Ці та інші питання ставлять собі не лише батьки, але й різноманітні інституції, особливо громадські, які сформувалися в країнах поселення нашого люду на чужині. Ставить собі це питання, причому досить серйозно, й УГКЦ. Церковний досвід підказує, що на сьогодні не існує кращої ідеї для виховання нашої молоді на поселеннях, ніж суботні та недільні школи. Зрештою, уперше такі школи з'явилися саме при церквах і нині в багатьох країнах поселення українців ці школи також переважно діють при наших парафіях. Ми готові якнайбільше підтримувати розвиток суботніх і недільних шкіл, бо вважаємо їх основами теперішності та майбутності українства на чужині.

Але, незважаючи на всі старання Церкви щодо належного виховання дітей і молоді на чужині в доброму християнському та патріотичному дусі, варто визнати, що вони будуть не надто успішні, якщо не брати до уваги три визначальних чинники, на яких будується кожне суспільство. Про це ще 1941 року у своєму знаменитому творі *«Як будувати рідну хату»* згадує праведний митрополит Андрей Шептицький.

Отже, першим чинником є родина, сім'я. Саме родина є першою суспільною клітиною, у якій дитина зростає, вчиться пізнавати світ, людей, оточення, Бога тощо. Недаремно саме її називаємо домашньою Церквою. За словами

митрополита Андрея, «родина буває в деяких країнах спільнотою, що об'єднує не тільки батьків і дітей, але й цілі роди. Під батьківською владою голови родини залишаються не тільки його діти, не раз аж до смерті, але й брати і родичі, що тримаються спільноти роду чи клану за забезпечення різних у житті інтересів і потреб. Така родина є малою спільнотою. Вона може мати, мусить мати свої традиції, закони, звичаї, вироблені практикою довгих століть. Така родина була первісним зародком, з якого з часом повстали держави, бо такі родини природно, самим устроєм є давніші від держави, логічно попереджують державу».

Другим чинником, який формує суспільство, згідно з наукою митрополита Андрея, є громада. У чому ж полягає її значення у вихованні дітей і молоді? Щоби не парафразувати, послухаймо слова самого митрополита: «Кожна найменше освічена, найменше здібна людина може легко дійти до поняття відповідальності за той поступ, що відноситься до добра всіх у громаді, та до дбайливості про те добро. У громадському житті пізнає кожний, якою є важливою справедливість, чесність у використанні спільних грошей, ощадність у видатках громади, відповідальність за голосування, яким вибирається чи війта, чи громадську старшину, яка це важлива прикмета – та цивільна відвага, яка велить щиро свою думку сказати, коли йде про загальне добро або співгромадян остерегти, навчити, а коли треба, то й скартати. Кожен учиться оцінювати авторитет, якого частина в ньому самому, послух для того авторитету, обов'язковість, тощо. Словом, усі цивільні чесноти в тому масштабі, в якому показуються в громадському житті, є образом того, чим ті самі прикмети повинні бути в державному житті. Тому в устрою Батьківщини, мабуть, найважливішою справою буде: забезпечити громадам якнайбільшу свободу. Чи об'єднувати громади у більші спільноти, волості – це питання, на яке можна відповісти тільки на основі дуже дбайливих дослідів громад і їх життя. Громада, майже так як родина чи роди, є спільнотою більш примітивною, ніж держави, створеною перед нею, бо відповідає при родинному прямуюванню людей, що разом на якійсь території живуть, щоб упорядковувати спільні свої справи».

І врешті-решт третім необхідним чинником успішного виховання дітей та молоді в умовах міграції чи діаспори є громадські товариства, або просто товариства, як їх називає митрополит Андрей. За його словами, «люди мають природну потребу об'єднуватися між собою для досягнення тих цілей життя, яких одиниці, лишені самій собі, трудно досягнути, в яких і громади не можуть нічого зробити. Зі самої природи людство подібне до ріллі, що видає зі себе цілу флору різних добровільних спільнот, які служать прерізним потребам і бажанням одиниць. Та флора відповідає природі людей, тому і в кожному народі вона трохи відмінна: часом буйна і пишна, як флора тропічних країв, часом скупа і марна, як у північних краях. Не можна не визнати, що людина мусить мати свободу об'єднуватися з іншими в усіх справах, у яких має право поступити самому. Що людині вільно робити в приватному житті, в тому вільно їй

об'єднуватися в спільноту з іншими. Провідна влада мусить ту свободу боронити, давати їй напрям, допомагати їй і причинятися культурою рідлі до кращої продукції тієї фльори стоваришень і спільнот. Немає сторінки людського життя і немає людської потреби, яка не могла б стати предметом якогось товариства».

Маючи на увазі ось цих три чинники, про які говорить митрополит Андрей, спробую проаналізувати ситуацію зі суботніми та недільними школами на міграції і в діаспорі крізь їхню призму, особливо зупиняючись на небезпеках.

Згідно з даними Пасторально-міграційного відділу, який я очолюю, найбільше суботніх і недільних шкіл зараз у Португалії та Іспанії. Засновниками цих шкіл є переважно громадські організації. Але, варто зауважити, останніми роками в цих країнах з'явилося досить багато громадських організацій, які не мають нічого спільного з українством. До того ж на чужині вони продовжують вести гібридну війну проти України, завойовуючи розум дітей фальшивими ідеями, які вони не здатні відрізнити від правдивих. Ці організації досить часто прикриваються титулом громадських, але насправді виконують роль політичних сателітів нашого північного сусіда. І дуже прикро, що часто-густо батьки дітей ведуться на їхні «райські спокуси». Представники цих псевдогромадських організацій передусім намагаються об'єднати всіх під стягом слов'ян. У минулому вже була ідея панславізму, яка мала на меті об'єднати всі слов'янські народи, особливо ті, де проповідували святі брати Кирило і Методій. Сама по собі ця ідея не була поганою доти, доки її у свої руки не взяла Московія, яка таким чином захотіла поширити свої кордони впливу – як територіального, так і ментального. Сьогодні можемо побачити неозброєним оком, що саме ті країни, які потрапили під вплив Москви, відстали від цивілізованого світу на цілі епохи, а коли й намагаються вирватися з-під її ярма, то ці намагання не обходяться без кровопролиття.

Однією з химер цієї новітньої ідеології, яка заповонила уми багатьох у Європі, є позірна толерантність. Сама толерантність належить до чеснот. Євангельською мовою вона перекладається як терпеливість. Але вона може втратити риси чесноти, коли не служитиме правді та справедливості і не захищатиме даровану Богом гідність людини. Іншими словами, коли хтось мовчки реагує на зло, прикриваючись толерантністю, він сам стає співучасником зла. Особливо це стосується віри і належності до своєї Церкви. Вірою та церковною ідентичністю не можна торгувати, бо це призведе до втрати ідентичності самої людини. Тому дуже важливою справою при організації чи виборі суботніх та недільних шкіл є вміння розрізнити, де є справжнє зерно, а де полова.

Як я вже згадував, школа у процесі зростання дитини відіграє ключову роль. Вона є не лише місцем, де дитина здобуває знання. Це упривілейоване місце, де її виховують. Відтак, дуже важливо пам'ятати про якісь суботніх та недільних шкіл. Вони, як жодні інші інституції, повинні формувати світоглядні позиції дітей, базовані на соціальній доктрині Церкви. А це завдання не з легких!

Дозвольте пригадати дещо з нашого недавнього минулого, яке ми повинні засвоїти як життєвий урок назавжди. Часи незалежності України найбільше позначилися на розвитку свободи всередині країни та можливості контактування з іншими країнами й народами. Яким чином цей період вплинув на сприйняття гасла «Бог і Україна»? Пригадую собі початок 90-их в Україні. Справді, це був час великого піднесення, без якого, можливо, нам би не вистачило сили пережити всі важкі хвилини, що спіткали наш народ опісля. Тоді здавалося, що саме тепер ми нарешті здобули можливість вірити в Бога й любити Україну. Та досвід показав, що на шляху до цієї остаточної мети потрібно докласти ще багато праці, передовсім над самим собою – як у духовній, так і в національній сферах.

Коли йдеться про духовну складову, то вона почала зазнавати перетворень при зустрічі з культурою, яка потужним фронтом хлинула з «вільного світу». То була культура епохи постмодернізму. Вона не відкидала Бога, тільки спонукала ставити його далеко не на чільне місце в житті. Якщо до цього додати зосередження суспільства на матеріальних проблемах, то можемо сказати, що в сукупності це зумовило, з одного боку, зниження вразливості на духовні цінності, а з іншого – пошук моделі правдивого євангельського Христового учня; пошук, який триває досі.

Поряд із перетвореннями в духовній сфері, українська національна ідентичність проходила випробування свободою. Яким чином це випробування позначилося на так званому національному чиннику? Виявилось, що ми зовсім не маємо проекту розвитку національної моделі за умов свободи. Можливо, я помиляюся, однак складається враження, що впродовж тривалого часу наша національна ідентичність будувалася на принципі існування ворога. Виразалося це в думці, що Україна існуватиме тому, що існують її вороги. Така модель ніколи не може бути довготривалою, оскільки вона є приреченою.

Одного разу я чув щиру розповідь одного представника української діаспори, який поділився зі мною спогадами про те, як він сприйняв акт проголошення незалежності України 24 серпня 1991 року. Оця омріяна ідея, коли вона стала реальністю, частково засмутила його, бо він не знав, що далі має робити, адже час боротьби із зовнішнім ворогом закінчився. А чого ж забракло? Забрало постійної і щоденної праці на користь свого народу. Натомість багатьох із нас охопила і, можливо, надалі переслідує спокуса хвилинної слави і тимчасових здобутків.

Дозвольте знову звернутися до слів великого митрополита Андрія Шептицького. Саме перед небезпекою поверхневого патріотизму він перестерігав українську молодь. Ось його слова: *«Людська природа така, що чим більшими хто відзначається прикметами, тим він на більшій небезпеці наразений. Тому, любов до Батьківщини і жертва для Батьківщини знає такі тонкі, такі скриті небезпеки, що про них часом трудно й говорити. Наприклад, буває, що молодий чоловік, який за національну справу приніс свою жертву і терпів за Батьківщину, – після цього терпіння думає, що вільно йому спочити на лаврах (слави). Нехай же його Батьківщина тепер славить, нехай його утримує, йому не потрібно працювати! Служба любови, мої Дорогі, не знає лаврів, так довго,*

як довго жертва ще не повна, а жертва одної хвилини не заступить довголітньої муравлиної праці. Не поривами одної хвилини, лише безупинним напруженням і безупинними жертвами аж до крові і смерті многих поколінь двигается народ. І легше часами кров пролляти в одній хвилині ентузіазму, чим довгі літа з трудом сповнювати обов'язки і двигати спекоту дня, і жар сонця, і злобу людей, і ненависть ворогів, і брак довір'я своїх, і недостачу помочі від найближчих, і серед такої праці аж до кінця виконувати своє завдання, не чекаючи лаврів за перемогу, ані винагороди за заслугу!».

І, врешті-решт, третя, дуже важлива справа, над якою варто всім нам замислитися, коли говоримо про суботні та недільні школи, це те, що саме вони є місцями, де зростає наша теперішність і майбутність. Саме тут зростають майбутні провідники Церкви, Народу, суспільства як на рідній землі, так і в місцях поселення нашого люду. З огляду на це, ніхто не може бути байдужим до стану і долі цих шкіл!

Отже, суботні та недільні школи виникли саме при церквах. Різноманітні окупаційні режими намагалися закрити їх, бо вони були вогнищами віри в Бога та національної свідомості. Чому так? Бо на першому місці був Бог!

Усіх нас, де б ми не були, єднає Бог! У людини можна забрати все, однак одного в неї забрати не можна – віри в Бога! Правдива євангельська віра в Бога, що задля нашого спасіння зійшов із небес, страждав, був розп'ятий та воскрес із мертвих, є необхідною передумовою становлення як Української державності, так і Українського народу в Україні та на поселеннях. Ми вже бачимо досить цікавий феномен, що простежується в розвитку всіх міграційних хвиль українства. Виражається він в тому, що там, поза Україною, об'єднання українців відбувається переважно навколо Церкви.

Сьогодні, коли на перший план виходять частіше економічні, ніж духовні цінності, наявність останніх необхідна! В іншому разі, людина ризикує потрапити на шлях, який провадить у нікуди. Процитую слова Євгена Сверстюка для того, щоб описати ризики, котрі впливають із суто матеріалістичного бачення суспільства. Коментуючи відомий фільм «Покаяння», що на початку 90-х вийшов на екрани, він писав: *«Кілька років тому кінофільм «Покаяння» стривожив черговий летаргічний сон нашого суспільства. І не тільки викриттям злочинства, а й запитанням: «Навіщо та дорога, яка не веде до храму?».* Більшість не знала, що дорога має вести до храму... Дороги вели від одного міста до іншого, від однієї справи до іншої. І так минало життя. Хто помічав занедбаний храм обіч дороги, а хто й ні»². Сучасний світ, і Україна в ньому зокрема, ризикує потрапити в той лабіринт без виходу, де життя минає в безцілній подорожі, коли дорога не провадитиме до храму – місця особливої присутності Бога.

² Сверстюк Є. Дорога до Христа і лабіринти / Євген Сверстюк // На святі надій. Вибране. – К. : Наша віра, 1999. – С. 171

ЕКОСИСТЕМА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Богдан Ажнюк,

д. філол. н., директор

Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України

e-mail: azhniuk@gmail.com

Статтю присвячено аналізу мовної політики й мовного планування в сучасній Україні з погляду лінгвістичної екології, що бере до уваги співвідношення ареальних та історичних обставин розвитку української мови. Розглядається питання «чистої» української мови в контексті деформацій, яких зазнала мовна система в часи російського імперського і радянського режимів.

Ключові слова: екологія мови, мовне планування, мовна політика, іншомовні запозичення, міжмовна контамінація.

This article addresses the issues of language planning and language policy in contemporary Ukraine from the perspective of linguistic ecology which takes into account the balance of both geographical and historical aspects of evolution of the Ukrainian language. The issue of «pure Ukrainian language» is discussed in the context of the deformations of the Ukrainian language system caused by the imperial Russian and Soviet regimes.

Key words: ecology of language, language planning, language policy, foreign borrowings, language contamination.

В Україні до недавнього часу терміном *екологія мови* послуговувалися мало. Найчастіше його вживали як поняття близьке до вислову «культура мови» [1; 2], зокрема в контексті протистояння суржикові, проникненню в українську мову іншомовних елементів, уживання табуйованих слів, виразів ксенофобського змісту³, різних виявів мовної агресії тощо.

У західній соціолінгвістиці, а в останнє десятиліття і в Україні, вислів *екологія мови* вживається як соціолінгвістичний термін для дослідження взаємовпливів між мовою та її довкіллям. У активний вжиток цей термін увів американський лінгвіст норвезького походження Ейнар Хауген (1906–1994), професор Гарвардського університету, один із найвидатніших соціолінгвістів

³ Про це говорили учасники презентації видання «Екологія мови в контексті проблеми розмаїття культур і ЗМІ» та посібника «Ключ до розуміння розмаїття», яка відбулася 24.11.2008 р. у рамках проекту «Діалог зі ЗМІ – ключ до діалогу різних культур» за підтримки програми «МАТРА-КАП» Посольства Королівства Нідерландів в Україні.

XX ст. Еколінгвістичний підхід до вивчення мовних об'єктів відзначається поєднанням таких основних параметрів: цілісність (холістичість), динамізм, інтерактивність і ситуативна зумовленість. Мова не є застиглим явищем. Як змінюється екосистема української мови сьогодні, чи достатньо вона збалансована, як взаємодіють штучні й природні регулятори мовної ситуації? Ці питання цікавлять і дослідників, і політиків, і звичайних громадян.

Україна успадкувала деформовану мовну ситуацію. Про це свідчить не тільки той факт, що співвідношення носіїв української та російської мов не відповідає співвідношенню етнічних українців і росіян. У масштабі країни українську мову було перетворено в допоміжний засіб комунікації, чим порушено її природний функціональний стан. Модель стосунків між російською та українською мовами формувалася владою так, щоб вони сприймалися в суспільстві не як стосунки між двома мовами, а як стосунки між мовою й діалектом. Перспектива поглинення української мови задавалася не тільки плануванням міграційних потоків в Українську РСР та освітньою політикою влади, а й на рівні мовної системи. Цілеспрямовано стимулювалося наближення елементів української мовної субстанції до російської. Це відбувалося на різних структурних рівнях мовної системи: у правописі, орфоєпії, граматиці, лексиці, лінгвостилістиці. Сьогодні відбувається протилежний процес – звільнення від цієї залежності, розподібнення з російською мовою. Водночас XXI століття несе нам нові виклики і загрози.

Завдяки розвитку новітніх медіа у широкий вжиток входить вираз *глобальне село*: через Інтернет ми можемо спілкуватися наживо з колегами з Австрії, Гватемали, Японії так, наче вони перебувають зовсім поряд, в одному селі. Основна мова глобального села – англійська, завдяки їй міжнародна інформаційна проникність стає дедалі більш інтенсивною і всеосяжною. Разом із цим зростає вплив англійської мови. Те, що кордони в їх традиційному розумінні стають дедалі проникнішими, ми сприймаємо як позитивне явище. Водночас у багатьох країнах проникність кордонів викладає тривогу, низка симптомів свідчить про, що вона несе не тільки вигоди, а й виклики і в багатьох випадках може становити загрозу на близьку або віддалену перспективу.

Симптоматично прозвучала, в цьому зв'язку доповідь проф. Яна Корженського, виголошена десять років тому на XIV Міжнародному конгресі славистів (у Македонії в м. Охрид 10–16 вересня 2008). Назва доповіді: «Руйнування етнічної ідентичності та її мовні вияви». Як виявляється, навіть у такій стабільній країні, як сучасна Чехія, відбувається ерозія етнічності, її розмивання, розчинення, культурна маргіналізація. Поглинає її не національна культура недавніх колонізаторів, а ідеї європоцентризму та глобалізму.

До недавнього часу в Україні мовознавці мало звертали увагу на інтерактивність середовища й системи. Важливість цього фактора бачимо на прикладі того, як деякі явища, ініційовані прихильниками радикального розмежування з російською мовою, дають протилежний ефект. Останніми роками в ЗМІ набуло поширення транслітерування російських форм особових імен: *Владімір Путін, Фьодор Достоевскій, Ніколай Бєрдяєв, Пьотр Столипін* тощо

замість відтворення їх традиційними українськими відповідниками – *Володимир, Федір, Микола, Петро*. Прихильники такої інновації посиляються на те, що іншомовні імена відтворюються саме шляхом імітування їх звукової форми (транскрипцією). Цю ініціативу охоче підхопили українськомовні програми радіостанції «Голос Росії» і зробили її своїм правилом: їхні диктори кажуть тільки *Дмитрій Медведєв, Владімір Путін, Кіріл Лавров* тощо.

Масове тиражування транскрибованих російських форм імені насамперед завдяки телебаченню й радіо сприяє їх популяризації. Як наслідок цього українські громадяни, переважно з південно-східних областей, дедалі частіше вимагають від органів РАЦС, щоб український запис у свідоцтві про народження дитини мав вигляд транскрибованого російського імені. У шкільних журналах дедалі частіше можна прочитати написані українськими літерами імена *Вадім, Кіріл, Нікіта, Альона, Світлана* та ін. Так намагання відмежувати український мовний світ від російського призводить до русифікації українського іменника.

Прикладом інтерактивної взаємодії між елементами різних мовних систем є уживання в українських текстах власних назв у латиничній графіці. Це поширене явище у мові ЗМІ та в рекламних текстах. Найчастіше це назви торгових марок, компаній тощо. Вони уживаються в рекламних текстах у незмінюваній формі: «*Живи з Coca-Cola, радість довкола*», «*Нечувані різдвяні знижки від Billa*» тощо. Українці звикають до того, що можна обходитися без відмінкових закінчень. Так вплив англійської мови проникає в граматику. На сторінках українських ЗМІ можна зустріти фрази на зразок «*У Фокстрот наша родина почувається максимально зручно*», «*У Фейсбук міністр заявив...*» тощо.

Через інтенсивний вплив на українські ЗМІ англійських інформаційних джерел зростає не лише кількість лексичних запозичень з англійської мови, а й пропорція граматичних англізмів. Усе поширенішою стає англійська модель препозитивного вживання іменника в функції означення, наприклад: *бізнес ланч* (а не *діловий обід*), *SMS-знайомства* (а не *знайомства через SMS*), *маркетинг-директор* (а не *директор з маркетингу*) тощо. На вулицях передноворічного Києва вже на перший рік можна побачити реклами в Національній опері. Англійська граматична конструкція з двох іменників, де перший іменник виконує роль означення, починає функціонувати як самостійна граматична модель. Про це свідчать приклади, в яких препозитивними компонентами є питомі українські слова: *Торчин продукт, горілка Гетьман-класу* і т. ін. Наприкінці березня 2018 міністр закордонних справ України Павло Клімкін запропонував обговорити запровадження в Україні латиниці поряд із кириличною абеткою. Українські науковці, зокрема Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України не підтримали цієї ініціативи. Не важко здогадатися, каталізатором яких змін могла б стати така лінгвістична псевдотерапія.

Важливі процеси відбуваються в словниковому складі мови. Іде пошук балансу між питомими й запозиченими елементами. Здебільшого він відбувається хаотично, навпамацки. Єдиним виразним критерієм у цьому процесі є розподібнення з російською мовою. Так, на заміну *аеродромові* та *фотографії* приходять *летовище* й *світлина*, а *вертоліт* стає *гелікоптером*. Часто

керуються не лінгвістичними міркуваннями, а «політичною» доцільністю. У якійсь пропорції зміни такого типу потрібні, але крайнощі ведуть до негативної залежності від російської мови. Через те, що *стая* – російське слово, не варто відмовитися від слів *однотайний*, *однотайність*. Є окремі подібні випадки витіснення на периферію деяких українських слів тільки за те, що вони подібні до російських. Наприклад, з українським дієсловом *курити* дедалі більше конкурує *палити*, з іменником *поїзд* – *потяг* і т. ін.

Мова – запорука тривкої ідентичності нації, основа її етнокультурної цілісності. Однією з найсуттєвіших ознак такої цілісності є функціонування в різних суспільних сферах літературної мови, яка має кодифікований правопис. Правописна кодифікація мови завжди вписана в соціолінгвістичний контекст. Коли разом з тоталітарним періодом нашої історії відійшов у минуле адміністративний контроль над дотриманням правописних стандартів, ціла низка засобів масової інформації, видавництв, освітніх закладів і т. ін. стали користуватися орфографічними правилами, відмінними від офіційних. Це дезорієнтує широке коло користувачів української мови, спричиняє непевність у власній мовній компетенції, перешкоджає розширенню суспільних функцій української мови та врешті розхитує мовну норму.

Завдяки сучасним ЗМІ сьогодні маємо змогу почути усне українське слово не тільки з різних куточків України, а й з усього світу. Чуємо розмаїття акцентів, вимов, інтонацій, бо це *усне* українське мовлення з його природними територіальними, соціальними, віковими особливостями. На протигагу некодифікованому усному мовленню, правопис – це еталон *писемної* літературної мови, яка, за слушним спостереженням Ю. В. Шевельова, є штучним витвором високорозвиненого суспільства, а не відтворенням почутого «з уст народу».

З погляду мовної екології становлять інтерес не так поодинокі вияви забруднення мовного середовища, як порушення балансу, що склався у мові. Ми добре пам'ятаємо боротьбу за повернення в нашу абетку репресованої літери **ґ**. Коли її поновили в 1990 р., усі зраділи.

У кількісному відношенні фонема [г] традиційно посідала в українській мові досить скромне місце. Сьогодні її частотність істотно зростає. Цьому сприяє значна кількість англійських запозичень, у складі яких є звук [g], та їх часте вживання. Всупереч правопису переозвучуються давно усталені в українській мові слова на зразок *англійський*, *група*, *грам*, *фігура* і набувають не цілком природної для питомого носія української мови фонетичної форми: *анґліїський*, *група*, *грам*, *фігура* та ін. Патріотично налаштовані представники інтелігенції, зокрема працівники деяких ЗМІ, відстоюючи право на вживання колись забороненої літери, мимоволі стають співучасниками іншомовної агресії в фонетичній системі української мови. Словосполучення на зразок *легендарний гвардійський генерал*, *кілограм гречки*, *прогресивна програма*, *агресивно реагувати* звучать радше суржиково, ніж по-українськи. Фонетична матриця української мови зазнає втручання, яке може суттєво змінити «обличчя» всієї мови. Доречно тут згадати слова І. І. Огієнка, написані у 1920-х роках в еміграції «*Вимова г як [h] єсть наша*

характерна споконвічна ознака, руйнувати яку було б непотрібним нехтуванням своєї старої культури».

У 2015–2018 рр. Українська національна комісія з питань правопису, до якої увійшли фахівці мовознавчих установ Національної академії наук України та представники закладів вищої освіти з різних регіонів України, розробила проект нової редакції Українського правопису. Вона повертає до життя деякі особливості репресованого радянською владою «харківського» правопису 1928 р., які є частиною української орфографічної традиції та поновлення яких має сучасне наукове підґрунтя. Водночас правописна комісія керувалася розумінням того, що й мовна практика українців другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. вже стала частиною української орфографічної традиції. Поділяючи думку про злочинний характер репресивних дій тоталітарного режиму щодо «харківського» правопису і його творців, кодифікатори мови не можуть знехтувати тим, що мову народу творить його історія: мова змінюється, і правопис має відображати насамперед її сучасний стан. Нинішня українська мова – це багатofункціональна мова з розвиненою різноплановою стилістикою, сучасною науковою термінологією, це мова, яка взаємодіє з багатьма світовими мовами.

У сучасній редакції Українського правопису збережено підхід до мови як до знакової системи й суспільного явища. Правописна норма, з одного боку, ґрунтується на тісних зв'язках елементів сучасної мовної системи, що відображається на письмі, а з другого боку, – на дотриманні мовної традиції і на залежності від неї. Здебільшого традиція показує вчорашні або позавчорашні параметри системи. Так само, як і система, традиція є закономірним регулятором мовної норми.

Мова, як знакова система, передає не тільки фактологічну інформацію, а й оцінну, емоційну, естетичну інформацію. Вона впливає і на свідомість, і на підсвідомість, визначає світосприйняття і окремої людини, і спільноти загалом. Мова є засобом спілкування особи з внутрішнім адресатом – з самою собою. Вона є важливою частиною антропологічної матриці, що формує визначальні риси українського «національного обличчя». Цю функцію виконує не тільки літературна мова, а вся мова загалом, включно з її діалектами, жаргонами, давніми й модерними текстами. Еколінгвістика звертає увагу на інтерактивність мови як знакової системи і середовища, в якому вона функціонує, на відповідному хронологічному зрізі. Антропологічна інформація, закладена в мові, може актуалізуватися під впливом важливих суспільних подій. Пісня «Пливе кача по Тисині» сприймається нині як реквієм по загиблих на Майдані. Попри те, що в тексті цієї пісні дуже багато граматичний і лексичних форм, далеких від сучасної літературної норми, її сприймають як «свою» всі українці – на заході, сході та півдні нашої країни.

Кожний українець знає слова національного гімну, автором яких є Павло Чубинський: *«Душу, тіло ми положим за нашу свободу»*. З погляду нинішньої мовної норми слово *положим* – лексичний і граматичний русизм, а слова *покажем, запануєм* – граматичні русизми. Так вони сприймаються, якщо їх аналізувати поза історичним контекстом і поза жанром. Подібного типу лексичні й

граматичні відхилення від нинішньої літературної норми знайдемо, доклавши незначних зусиль, у Шевченка, Франка, Котляревського та інших класиків нашої літератури.

Численні приклади лексичних і граматичних відхилень від сучасного мовного стандарту зустрічаються і в модерній масовій культурі. У популярній пісні з репертуару Святослава Вакарчука є такі слова «я налию тобі вина, а хочеш із медом». Жодний граматичний посібник не рекомендує дієслівну форму *налию* як нормативну. Але сучасні носії української мови сприймають цю словоформу як «нашу», українську. Рядки цієї пісні знає напам'ять молодь і в Києві, і в Одесі, і в Харкові. Наведені вище приклади свідчать про те, що з погляду еколінгвістики чистота мови і сучасна мовна норма – нетотожні поняття.

Мовна норма і мовна практика мають безпосередній стосунок до конструювання національної ідентичності. Цей процес ніколи не припиняється, але в деякі історичні періоди він набуває особливої актуальності. У сфері мовної норми відбувається своєрідна боротьба за символічне домінування, не тільки боротьба з росіянізмами, англізмами, а й внутрішньоукраїнська боротьба. Мовознавча полеміка останніх десятиліть вказує на відновлення давнього змагання за лідерство між наддніпрянською і західноукраїнською мовними традиціями. У цьому контексті особливої ваги набуває теза Ю. Шевельова про «діалектну многоосновність» української літературної мови [3, с. 83, 147]. Вона стосується не лише минулого, це принципова настанова, що проєктується й на перспективу.

Сприйняття мови як екосистеми важливе не лише в пізнавальному аспекті, а й у аспекті мовної політики. Мовне планування має бути продуманим і збалансованим. Суб'єктом мовної політики є не тільки держава в сенсі державного апарату, а й громадськість – учителі, науковці, працівники ЗМІ, артисти, спортсмени, військовики, бізнесмени, громадські активісти тощо. Усі вони справляють вплив на якість української мови. Важливо розуміти, що мова розвивається, а отже змінюється. Співвідношення між традиційним і модерним, питомим і запозиченим відображає історію її розвитку. Усім, від кого залежить майбутнє української мови, важливо пам'ятати, що вона має об'єднувати, а не роз'єднувати; географічно й хронологічно – і мертвих, і живих і ненароджених.

Література

1. Білоус М. Сербенська О. Екологія українського слова : практичний словник-довідник / М. Білоус, О. Сербенська. – 2-е вид., випр. і доп. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 68 с.
2. Скворцов Л. И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи / Л. И. Скворцов. – М., 1996. – 157 с.
3. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови / Юрій Шевельов. – Львів; Нью Йорк, 1996. – 160 с.

PROVIDING ACCESS TO THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE DUTCH LANGUAGE AREA: TOWARDS A TEACHER'S GUIDE IN THE LOW COUNTRIES

Niels Smeets,

*PhD in Social Sciences, Postdoctoral Research Fellow
KU Leuven, Leuven International and European Studies Institute (Belgium)*

e-mail: niels.smeets@kuleuven.be

This article deals with two major gaps in providing access to the Ukrainian language in the Dutch language area: the absence of learning material and Ukrainian language classes in higher education. The paper offers an insight in the first Ukrainian grammar for Dutch speakers, and distills practical teaching suggestions in order to develop a teacher's guide. Both steps are necessary to facilitate the organization of Ukrainian language education at university level in the Dutch language area. The latter objective is hampered by a weakening institutional environment of Slavonic studies in the low countries in light of austerity measures.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, Dutch language area, teaching methodology.*

Статтю присвячено двом основним недолікам у наданні доступу до української мови в ареалі функціонування нідерландської мови: відсутність навчального матеріалу та курсів української мови у вищій освіті. У роботі запропоновано розуміння першої української граматики для нідерландських викладачів та окреслено практичні пропозиції для викладання з метою розробки посібника для вчителя. Обидва кроки є необхідними для забезпечення організації навчання української мови на рівні університетів у межах функціонування нідерландської мови. Остання проблема зумовлена погіршенням інституційного забезпечення розвитку центрів слов'янських мов у малорозвинених країнах унаслідок економії витрат.

Ключові слова: *українська мова як іноземна, нідерландський мовний ареал, методологія викладання.*

Ukrainian as a foreign language only appeared as an academic discipline at Ukrainian Universities in 1991, along with Ukrainian independence [6]. In the following years of independence, Del Gaudio [2, p. 216] speaks of a cultural and linguistic Ukrainization process. Countries neighboring Ukraine and countries with a large Ukrainian diaspora already developed grammars, textbooks and teaching activities during Soviet times.

In stark contrast to other west-European countries such as France and Germany with a substantial Ukrainian diaspora, the Dutch language area has no recorded history of 'Ukrainistika' [8]. At KU Leuven, an academic Belgo-Ukrainian organization had been established in 1994, and resulted in a Ukrainian language course during the academic year 1995–1996. Despite substantial interest, the course has been discontinued as textbooks for Dutch Speakers had been absent⁴.

Linked to this, most textbooks of Ukrainian for Foreigners are written in English [10], Russian [5], Polish [19] or Ukrainian [6; 8]⁵, for instance Yabluko textbook series (UCU)⁶, while for non-English speakers, studying a foreign language in a third language as English is very demanding for students. The instruction books in Ukrainian are helpful in Ukraine, yet require native speakers as teachers and may only be applied to students who travel to Ukraine or opt for long-distance learning by means of internet applications. The textbooks in Russian and Polish may only be helpful for Dutch speakers that already thoroughly studied the respective Slavonic languages and they are not adapted to the specific Dutch grammatical system.

Therefore, a need to publish a Ukrainian reference grammar for Dutch speakers was paramount to directly open up the Ukrainian language to Dutch speakers, and in second instance to children of Ukrainian expats. This allows Dutch speakers to study Ukrainian without prior knowledge of Russian / Polish, or study with the help of English textbooks that are oriented towards native English speakers.

This gap was only filled 25 years after independence, with the publication of the first Ukrainian reference grammar for the Dutch language area (mainly Flanders and the Netherlands) in 2016 [17]. This work became all the more relevant at a time when Ukrainian becomes even more important in the Ukrainian education system [12]. Moreover, providing Dutch speakers direct access to Ukrainian is of outmost importance in a context of increasing contacts between these countries in light of the entering into force of the Association Agreement / DCFTA with the EU, encouraging trade and visa-free travel between Ukraine and EU member states, among which Belgium and the Netherlands.

In order to offer all interested students a chance to access this grammar, we published the book without charge at the website of Brussels-based NGO Promote Ukraine [9], and published and disseminated the paperback version for free during the book presentation in Brussels with the kind support of Promin' Ukraina (Промінь Україна).

⁴ Personal communication of Professor Dr. Emmanuel Waegemans, department of Slavonic Studies, KU Leuven, 14.07.2018.

⁵ For obvious reason the largest diaspora are located in the USA and Canada, but also because of English as the most widespread lingua franca.

⁶ Ukrainian Catholic University, their books are available at: <http://www.studyukrainian.org.ua/en/books>.

Having filled this gap of lacking learning material (Grammar & basic dictionary), an important gap, however remains in establishing a course on the Ukrainian language in higher education of the Low Countries. Although the reference grammar facilitates teaching, many more steps have to be undertaken (*Fig. 1.*). One such step is to distill a teacher's guide, the goal of this article. First, however, the next section looks into the institutional environment within which a Ukrainian course might be established.

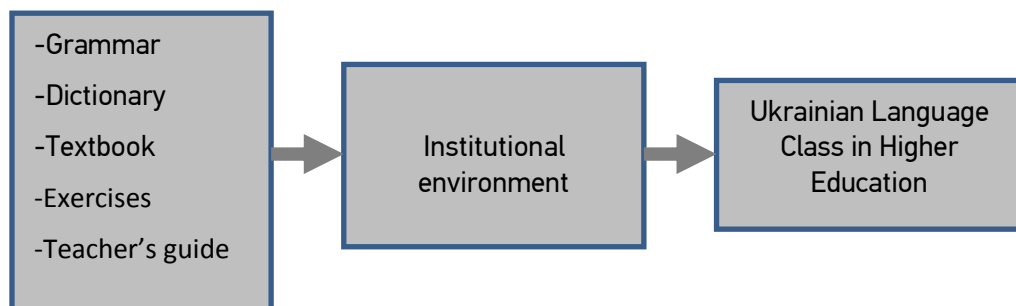


Fig. 1. Flow chart in opening up the Ukrainian language to Dutch speakers

Institutional Environment: the State of Slavonic Studies in the Low Countries. The most appropriate place to establish a Ukrainian language course would be within the institutional structure of existing Slavonic studies departments in Belgium and the Netherlands.

Slavonic studies is only offered at some Dutch language universities in Flanders (Belgium) and the Netherlands. These currently include KU Leuven⁷ and Ghent University in Flanders, and University of Amsterdam (UvA), University of Groningen, and Leiden University in the Netherlands. What these Slavonic studies programs have in common is their main focus on Russian as the first and foremost Slavonic language. Apart from Russian, KU Leuven offers Polish, Ghent University offers Balkan languages, and UvA holds additional lectures in Czech and Polish⁸, while Leiden University⁹, University of Groningen¹⁰ exclusively focus on Russian studies. In sum,

⁷ Because of mainly budgetary reasons, Slavonic studies program has been phased out since 2016. This further narrows down the offered languages within the KU Leuven Association to Russian as a third language at Campus Antwerp, and Polish as a third language at Campus Brussels; and completely discontinues classes about the culture, history, and politics of the region at Campus Leuven.

⁸ University of Amsterdam Slavonic studies program [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://gsh.uva.nl/content/masters/slavonic/slavonic.html>.

⁹ University of Leiden Russian studies program [Electronic resource]. – Retrieved from : <https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes?pageNumber=5&education=&interest=language%2C+literature+and+communication>.

studying the Ukrainian language is currently unavailable in Higher Education in the Dutch language area (Flanders and the Netherlands).

Moreover, Slavonic studies programs in the low countries have suffered from austerity measures, downscaling [21], or even completely phasing out Slavonic studies at KU Leuven [11]. As a consequence, with the dawn of a Ukrainian grammar for Dutch speakers, the declining number of Slavonic studies programs and budgetary space inhibit the establishment of a course in Ukrainian at institutions of Higher Education. The only initiative worth mentioning comes from outside the university walls: Brussels-based NGO Promote Ukraine which organizes regular classes in Ukrainian for children of expats [13].

The current absence of Ukrainian language courses in Slavonic Studies may have far-reaching consequences, as students interested in the region have access to Ukraine on the basis of Russian language media (both Ukrainian and Russian). This Russian lens may result in biased views and perceptions of Ukrainian society [7]. At the same time, this group of students who are interested in Slavic languages and cultures became aware of this hiatus in their study program as Ukraine's importance was highlighted in many media, especially after the 2014 annexation of Crimea, and the downing of flight MH17, which directly involved Dutch and Belgian families of victims.

In order to fill this gap, the author decided to write the first Ukrainian grammar for Dutch speakers, and a basic dictionary of the most commonly-used Ukrainian and Dutch words. This work provides access to the Ukrainian language in the Dutch language area. In absence of Ukrainian in higher education, this may at least offer Dutch speaking students of Russian studies an opportunity to deepen their knowledge of the Ukrainian language in their own mother tongue.

As concerns a plan to integrate Ukrainian language studies within these existing Slavonic studies programs of higher education, best practices of the Ukrainian system may be used [1; 4]. The Ukrainian system is already well-adapted to the Common European Framework of Reference for Languages [1], however further adaptations to the Flemish and Dutch educational system are required (teaching context of the country). For instance, 1080 hours of lecture are offered in the first academic year in Ukraine [4, p. 166], yet practical and theoretical classes at Universities in Belgium and the Netherlands are mostly limited to 2 hours each. With 13 weeks in each semester, this would imply 104 hours of classes (52 hours of conversation, and 52 hours of grammar classes). To compensate, students should be given learning material, especially audio files, textbooks, and word lists connected with media sources in order to facilitate self-study of Ukrainian at home. A native Ukrainian teacher is imperative in guiding the students during the conversations. This may be facilitated by inviting Ukrainian aspirants as visiting scholars, combining research with building experience in teaching Ukrainian to foreigners abroad.

¹⁰ University of Groningen Slavonic studies program [Electronic resource]. – Retrieved from : https://www.rug.nl/let/organization/bestuur-afdelingen-en-medewerkers/bestuur-en-commissies/oeren/2010-2011/masteropleidingen/ma-oer_slavisch_10-11.pdf.

In what follows, methodological difficulties of writing a Ukrainian grammar by a non-native speaker whose education is exactly in Russian and Polish language studies are highlighted, whereupon a *capita selecta* of grammatical difficulties for Dutch speakers is elaborated on which may serve as a first step in developing a teacher's guide.

Methods of writing a Ukrainian grammar by a non-native speaker. In contrast to the 1990s, during which Russian grammar books and dictionaries had been developed and published within the Slavonic studies departments of the Netherlands and Flanders, which teach Russian to Dutch speaking students [15, p. 132], this first Ukrainian grammar has been developed on the initiative of one individual, an alumnus of KU Leuven's Slavonic department as a form of self-study [18].

Nevertheless, KU Leuven's Slavonic studies program strongly influenced the structure and methodology of the book indirectly, as the author observed and experienced teaching practices of both Russian and Polish first-handed. In a second stadium, individual direct support of the head of the Slavonic department, Prof. Dr. Tatyana Soldatjenkova, was provided. She read and commented on a first draft of the book on the basis of her decades-long experience as a Russian grammar professor and researcher.

Therefore, there are three major difference with the emergence of the first Russian grammar for Dutch speakers: absence of institutional support, lack of a teaching environment, and the number and expertise of the authors. To overcome these shortcomings, a strict methodology has been set out:

Filling the gap of a Ukrainian grammar for Dutch speakers has been done by systematically describing and applying the grammatical rules of each word group. An introduction to the alphabet and pronunciation is followed by nouns, adjectives, pronouns, numerals, verbs, adverbs, prepositions, and conjunctions. The grammatical rules have been derived from multiple Polish, Russian, and English existing grammar books. However, as the book is targeted at a Dutch audience, concepts had to be contextualized to their pendants that are known to Dutch speakers (cfr. next section).

Each grammatical concept has also been applied and illustrated by example sentences, and triangulated by word gender (feminine, masculine, neutral), case (NGDAILV), and number (singular, plural). The example sentences have been selected on the basis of the relevant grammatical concept that had to be explained, using written Ukrainian internet resources. In order to highlight the grammatical concept, sentences have often been simplified.

The advantage of using internet resources is the user-friendly search engine which results in multiple examples how a specific grammatical concept is used in day-to-day situations. It takes into account contemporary writing and topics of Ukrainian politics and culture. As Tsurkan [8, p. 41] correctly emphasizes, not only linguistic

competences have to be developed, but also the socio-cultural context¹¹. The application of authentic rather than simulated sentences to illustrate the grammatical concepts also facilitates teaching. As Maijala and Tammenga-Helmantal [14] rightly note: «It seems that the greatest benefit from form-focused instruction is obtained when it is embedded in communicative activities».

Apart from this characteristic, the grammar book selected example sentences containing typical cultural elements, with the Dutch translation provided in contrast. In line with Diduk-Stupyak's [3] cross-cultural approach, it is of outmost importance to take such a perspective given that foreign students not only think in a different language system, but also become acquainted with a different cultural identity.

The disadvantage of online resources is that many sentences contain elements of Suržyk, both in grammar and vocabulary, dialects, and colloquial speech including Russisms [2, p. 218] that are more difficult to identify and separate from standard Ukrainian by a non-native speaker. One of the examples is the incorrect formation of the superlative adjective ‘*самий гарний’ (Russism). To avoid such mistakes, the author organized an extensive peer-review, with the generous *pro bono* support of Brussels-based *Promote Ukraine*, during which native Ukrainian language professionals¹² reviewed the example sentences.

Towards a teacher's guide of Ukrainian for Dutch speakers. As textbooks are a major source when foreign language teachers design their teaching [14, p. 1], this section presents some capita selecta from the grammar reference book, and elaborates on how this may be translated into teaching. The objective is to go one step further, from a reference grammar towards a teacher's guide, which may eventually result in a practical textbook.

In general, the grammar book [17] takes a deductive approach, by first explaining the grammatical rule, whereupon illustrative examples are given. In teaching, however, inductive grammar learning may be more effective, especially in case of complex grammar [20]. Therefore, in a teaching context, the illustrative examples may be presented to the classroom first, letting the students discover themselves how the grammatical rule would look like. Only afterwards, the teacher spells out the grammatical rule.

In particular, several central concepts have to be systematically explained. The first building block of Ukrainian grammar that has to be explained is how to recognize the word gender, as it is crucial in case formation. In contrast to Dutch, Ukrainian has no article that indicates the word gender. However, word gender in Dutch is far more ambiguous than Ukrainian, as the Dutch article ‘de’ may precede a masculine or feminine noun, and only ‘het’ accurately identifies a noun following this article as

¹¹ Під час вивчення мови як іноземної необхідно враховувати не лише мовну й мовленнєву компетенції, але й соціокультурні та лінгвокраїнознавчі особливості засвоєння мовного матеріалу.

¹² Valentyna Poplavska and Natalia Karpenko.

neutral. Ukrainian nouns on the other hand have the word gender mainly expressed by its standard ending: -a / -я for feminine, -hard consonant for masculine, and -o / -e for neutral. Adjective endings converge with the noun, thereby offering additional information on the noun's gender. Therefore, it may be more difficult for Ukrainians studying Dutch to identify the gender, having to memorize the article with every noun and the gender separately, than Dutch speakers studying Ukrainian as the majority of Ukrainian words follows the standard endings.

The second major building block is, however, one of the more challenging concepts for Dutch speakers: identifying the appropriate case. In contemporary Dutch, the word function is determined by the location in the sentence, instead of being expressed by cases¹³. Given that most Dutch and Flemish students have studied German, and some Latin, the majority of students do know the concept.

Nevertheless, it is of outmost importance to acquaint the students with all seven cases from the start, step-by-step. Similar to the book's structure, it is advised to give priority to teaching the standard declension paradigm case-by-case, whereupon it may be expanded towards less common word endings and exceptions. I would suggest starting from the regular endings on «hard consonant, -a and -o» and their case variations, followed by the soft endings «-ь -я -е» whereupon the third flexion class may be taught separately.

The book follows the standard case order – Nominative, Genitive, Dative, Accusative, Instrumental, Locative, Vocative – however, for teaching, one might prefer Nominative, Accusative, Genitive, Locative, Dative, Instrumental, Vocative. The latter sequence better respects the natural build-up of sentences, from simple to complex (cfr. *Table 1*), as well as the commonalities between Nominative and accusative cases (inanimate masculine singular / plural); the Accusative and Genitive cases (Masculine animate nouns receive a genitive ending); and Genitive, Locative and Dative mostly share similar endings for feminine singular nouns. Thus, the nominative case may be illustrated by identifying the subject, and linked to this certain characteristics (adjectival constructions, simple predicate clauses). Expanding the ability to express oneself in Ukrainian, the accusative case adds the direct object of an action and introduces direction with the verbs of motion and related prepositions. The next step would be to introduce the genitive case in its main function, expressing possessive relationships, expanded with the masculine animate forms of the accusative case. In order to locate the sentence in time and space, the locative is introduced. The similar formation of the feminine singular declension naturally flows into the Dative case, increasing the ways of expression to the indirect object. The vocative builds on the nominative case as mostly masculine words have divergent endings in the seventh case.

¹³ With the exception of a few archaic constructions, such as 's avonds', an old genitive form of 'des avonds' (in the evening, at night).

Table 1.

Indicative example of phrase expansions along cases

Nominative – subject and verb constructions	Ти возиш.	You drive.
Accusative – direct object	Ти возиш коробку.	You transport a box.
Genitive – possession	Ти возиш коробку мого дядька.	You transport the box of my uncle.
Locative – location	Ти возиш коробку мого дядька по дорозі.	You transport the box of my uncle along the road.
Dative – indirect object	Дякую тобі, що ти возиш коробку мого дядька по дорозі!	Thank you for transporting the box of my uncle along the road!
Instrumental means –	Дякую тобі, що ти возиш коробку мого дядька автомобілем по дорозі !	Thank you for transporting the box of my father by car along the road!
Vocative Salutation, greeting –	Андрію, дякую тобі, що ти возиш коробку мого дядька автомобілем по дорозі!	Andriy, thank you for transporting the box of my father by car along the road!

Using this teaching method, it becomes clear to the student that each case expands the level and depth of communication, stimulating active learning of the sometimes challenging formation rules.

The third major building block concerns verbs. They may be preferably studied in parallel to the cases as they expand the student's ability to express oneself. The advised order would be going from present to past and future as it evolves from simple to complex formation.

The most difficult aspect for Dutch speakers (and non-Slavic speakers in general), is explaining that the majority of verbs have at least two aspects: perfective and imperfective. The starting point would be to highlight how the aspect relates to tense: perfective conjugations are limited to the future and past tenses. Second, the imperfect case often coincides with the notion 'onvoltooid' (imperfect) in Dutch, while 'voltooid' (perfect tense) often implies the achievement of a result, similar to the perfect aspect.

Particularly difficult for Dutch speakers are the verbs of motion, as direction in Dutch is mainly expressed with prepositions. A comparison between prepositions that

go together with verbs in Ukrainian and Dutch may be a good starting point, as suggested in section 8 of the reference grammar [17, p. 170–189].

Moreover, differences between moving by vehicle and on foot is mostly absent as indicated by the verb ‘to go’ (gaan). A solution is to start with the existing example of ‘to carry’ (носити – dragen) and ‘to transport’ (возити – vervoeren) to point out the difference, whereupon the concept may be expanded to other verbs such as ‘ходити’ versus ‘іздити’.

The difference between the dual imperfective forms of the verbs of motion may be the most challenging grammatical concept to explain. The grammar [17, p. 142–144] first explains that both forms add information on the direction (back and forth against unidirectional) or movement (straight line between A and B against a multidirectional movement), labelling them ‘determined’ (*bepaald*) versus ‘undetermined’ (*onbepaald*) imperfective. Only after this general explanation, the interactions with the tense are explained. In particular, the past tense of an undetermined imperfective verb of motion implies that the subject has already left (movement back and forth).

The fourth major building block concerns prepositions. The book [17, p. 170–189] categorizes them along meaning and case (cfr. *Table 2*). This facilitates teaching the difference in meaning depending on the aspect and context. First, an overview is given of all prepositions and their relevant cases. Then, the prepositions with a single case are explained. Only afterwards, the book zooms in on the differences in meaning of prepositions that may appear with multiple cases. For instance, the prepositions of direction and location are compared along each other, whereupon example sentences follow which illustrate their application.

Table 2.

**Prepositions of location versus direction followed
by contrastive examples [17, p. 178, 181].**

PLAATSBEPALING	BETEKENIS	RICHTING	BETEKENIS
в / у, на + locatief	in, op	в / у, на + accusatief до + genitief	naar
серед + genitief	te midden van, tussen	з + genitief від + genitief	uit
під + instrumentalis	onder	під + accusatief з-під + genitief	naar onder vanonder
над + instrumentalis	boven	з-над + genitief	vanboven

за + instrumentalis за + accusatief	achter op	за + accusatief з-за + genitief	naar achter van achteren
пéред + instrumentalis	voor	пéред + accusatief з-пéред + genitief	naar voor van voren
між + instrumentalis	tussen	між + accusatief	tussen
по + locatief	doorheen	по + accusatief	om

In combinatie met de **accusatief** word een richtingnuance toegevoegd. Vergelijk:

Скільки українців працює за кордоном ?	<i>Hoeveel Oekrainers werken in het buitenland? (lett. achter de grens)</i>
Українці шукають будь-якої можливості виїхати на роботу за кордон .	<i>Oekrainers zoeken om het even welke mogelijkheid naar het buitenland te vertrekken om werk.</i>

Textbox 1. Comparative approach to Ukrainian for students with a background in Russian

- Alphabetical differences
 - The function of the apostrophe < ' > instead of a hard sign < ъ > in Russian;
 - < и > is a hard vowel, whereas < і > is the soft pendant
 - < є > is a soft vowel, whereas < е > is a hard vowel
 - The only way to write a soft o is to write it as йо as opposed to the Russian ё (e.g. льон versus лён ; трьох versus трёх).
- Pronunciation
 - < щ > as [шч]
 - < г > as [x] ; < ґ > as [r]
- Verbs ending on -ти rather than on a soft sign similar to old church Slavonic.
- Nouns on -ь or historic soft nouns such as ніч receive a double consonant in 1sg. e.g. тінь – тінню, річ – річчю
- Instrumental plural case of neutral nouns have the ending -ам / -ям (instead of -ами / -ями)
- The selection of у / в depending on the location in the sentence, and the context of the surrounding words.
- < і > which often alternates to < о > when an ending is added (e.g. договір *gen.* договóру), similar to Polish alternations.
- Absence of the active past participle in Ukrainian, which may only be described (e.g. той, що писав against Russian 'писавший').

Apart from these five major building blocks, grammar teaching and exercises ideally take into account the background and previous knowledge of the target group [16], we should be aware that most Dutch speaking students, who are interested in Ukrainian, will already have a background in another Slavic language, mostly Russian. Therefore, it is of outmost importance to highlight grammatical differences from the outset through exercises. Moreover, the previous knowledge of Russian may also be used as an asset to improve learning rates (Cfr. *Textbox 1*).

For instance students who are already familiar with the Russian / Slavic consonants < ш > 'sh' and < ч > 'ch' have less difficulties in studying and pronouncing the alphabet. In particular, the pronunciation of Ukrainian < щ > as [шч]. Students with a background in Polish may grasp the concept of consonant and vowel alternations (e.g. in the Locative singular case) more easily when actively comparing Ukrainian with Polish. As an example, Dutch slavists who also study Polish may be illustrated contrastive examples of vowel alternations such as Lwów – we Lwowie; Львів У – Львові.

Another challenge for (Dutch) Slavists is the often different word stress in Ukrainian, resulting in the practice that students pronounce Ukrainian words with Russian or Polish word stresses. Teachers should take this complexity into account from the outset in order to overcome this problem. They may use *slovníky Ukrainy* (on-line access at: <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>; <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>) as an online tool, and recommend it for self-study activities, to check not only the entire declension of each word, but also the (changing) word stress. Also in this case, contrastive examples with other Slavic languages may be used, depending on the background of the student.

Conclusion. With the publication of the first Ukrainian grammar for Dutch speakers, and a basic dictionary Dutch-Ukrainian / Ukrainian-Dutch for beginners, a first gap has been filled by providing fundamental learning and teaching material. However, more steps are required to reach the objective of organizing Ukrainian language studies within existing Slavonic studies departments in Belgium and the Netherlands. Austerity measures downgrade Slavonic studies in the Low Countries, decreasing the likelihood of adding a Ukrainian language course within existing programs. Nevertheless, this article took a first step towards a teacher's guide, with the aim to facilitate teaching activities to Dutch speaking students. Further research might focus on developing a practical Ukrainian textbook for Dutch speakers, including exercises.

References

1. Аністраненко А. Проблеми викладання української мови як іноземної: прикладний аспект / Антоніна Аністраненко // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал. – 2017. – № 2 (14). – С. 168–171.

2. Дель Гаудио С. Украинско-русская смешанная речь «суржик» в системе взаимодействия украинского и русского языков / С. Дель Гаудио // Slověne. International Journal of Slavic Studies. – 2015. – № 5. – С. 214–246.
3. Дідук-Ступ'як Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 87–92.
4. Іванишин Г. Типова програма з української мови як іноземної для підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України: теорія та практика укладання / Г. Іванишин // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 163–169.
5. Мушинская В. В. Украинская грамматика в таблицах и схемах / В. В. Мушинская. – СПб, 2014. – 192 с.
6. Роман Л. Становлення і розвиток української мови як іноземної як навчальної дисципліни / Лілія Роман // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал. – 2018. – №1 (17). – С. 20–24.
7. Трумко О. Маніпулятивний дискурс російських ЗМІ про Україну. Теорія та методи аналізу / О. Трумко // Мова і суспільство. – 2016. – Вип. 7. – С. 117–125.
8. Цуркан М. Сфери побутування української мови як іноземної / Марія Цуркан // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал. – 2017. – №3 (15). – С. 37–42.
9. Barandiy M. Promote Ukraine, NGO Promote Ukraine, Brussels, 2016 [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.promoteukraine.org/executive-team.html>.
10. Bekh O., Dingley J. Teach Yourself Ukrainian, Hodder Headline Ltd / O. Bekh, J. Dingley. – London, 2001. – 299 p.
11. Boulogne P. Finis Slavisticae, Russian and Polish Studies KU Leuven [Electronic resource] / P. Boulogne. – Retrieved from : <https://slavistiek.wordpress.com/2016/12/20/finis-slavisticae/>.
12. Hrynevych L. Law «on Education» Ministry of Education and Science of Ukraine, 2017 [Electronic resource] / L. Hrynevych. – Retrieved from : <https://mfa.gov.ua/mediafiles/sites/china/files/Education.pdf>.
13. Karpenko N. Sovenyatko, NGO Promote Ukraine, Brussels, 2018 [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.promoteukraine.org/ukrainian-for-kids.html>.
14. Maijala M., Tammenga-Helmantel M. Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language / M. Maijala,

- M. Tammenga-Helmantel // The language learning journal. – 2017. – № 1–21. – P. 1–22.
15. Schaeken J. The Present State of Russian Studies in the Netherlands / J. Schaeken // Russian Linguistics. – 1996. – Vol. 20, №. 1. – P. 131–139.
16. Sercu L. Exercise types and grading / L. Sercu // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. M. Byram and A. Hu. – London : Routledge, 2013. – P. 214–216.
17. Smeets N. Oekraïense Grammatica voor Nederlandstaligen, Promote Ukraine [Electronic resource] / N. Smeets. – Brussels, 2016. – 196 p. – Retrieved from : <http://www.promoteukraine.org/ukrainian-for-dutchspeakers.html>.
18. Smeets N., Lavreniuk A. The importance of the Ukrainian language in Europe is growing, UKRINFORM, 25.10.2017 [Electronic resource] / N. Smeets, A. Lavreniuk. – Retrieved from : <https://www.ukrinform.net/rubric-society/2331124-niels-smeets-author-of-the-first-ukrainian-textbook-for-dutch-speakers.html>.
19. Śpiwak J. Podręcznik języka ukraińskiego, Wiedza Powszechna / J. Śpiwak. – Warsaw, 2010. – 508 p.
20. Tammenga-Helmantel M. Comparing inductive and deductive grammatical instruction in teaching German as a foreign language in Dutch classrooms / M. Tammenga-Helmantel, I. Bazhutkina, S. Steringa, I. Hummel, C. Suhre // System. – 2016. – № 63. – P. 101–114.
21. Van der Togt T. Voorkom geblunder: zorg dat je de Russen snapt [Electronic resource] / T. Van der Togt. – Retrieved from : <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/06/01/voorkom-geblunder-zorg-dat-je-de-russen-snapt-10592506-a1561179>.

УДК 811.161.2'351:[17.035.3:159.923.2(477)]

УКРАЇНЬСЬКА АБЕТКА ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА САМОБУТНОСТІ

Галина Бойко,

викладач кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»,

науковий співробітник

Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою

Національного університету «Львівська політехніка»

e-mail: GalBojko@gmail.com

Статтю присвячено важливим етапам вивчення абетки української мови як іноземної. Подано основні принципи розуміння та засвоєння букв і звуків української мови дітьми-іноземцями віком 4–6 та 6–8 років. Зосереджено увагу на формуванні в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. У статті подано спостереження за віковими особливостями дітей щодо сприймання мови на слух та фактори, які впливають на розвиток дитини, а також на поетапне навчання дошкільнят письма та читання за навчальним курсом «Мої друзі. Абетка». Запропоновано розглянути структуру навчального курсу для вивчення української абетки в іншомовному середовищі, розгорнутий опис уроків, теми, форми уроку й типи, а також методи проведення окремих елементів уроку та наочні матеріали.

Ключові слова: українська мова як іноземна, іншомовне середовище, дошкільний вік, комунікативна компетенція.

The article is devoted to important stages of alphabet study of Ukrainian as a foreign language. The important principles of comprehension and assimilation of Ukrainian letters and sounds by foreign children aged 4–6 and 6–8 years are presented. The focus is made on the formation of a certain level of pupils' communication skills in foreign language, i.e., the ability to communicate in a foreign language at an intercultural level. The article provides an overview of age peculiarities of children regarding the perception of speech listening and the factors influencing child's development, as well as the phased teaching to preschool children letters and reading using the course «My friends. Alphabet». The author proposes to consider the structure of the training course for studying Ukrainian alphabet in a foreign-language environment, a detailed description of

lessons, themes, forms of the lesson and its types, as well as methods for carrying out individual elements of the lesson and its visual materials.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, foreign environment, preschool age, communicative competence.*

У різноманітних формах існування української мови зберігається історична пам'ять та досвід нації, її світоглядні і моральні цінності, віддзеркалюються національні традиції і звичаї, тобто ознаки, що притаманні саме цій спільноті і тому є унікальними складовими національної ідентичності. Мова є засобом спілкування. Вона створює мовний простір, який є природним середовищем буття української нації. Збереження мовного простору є неодмінною умовою існування і розвитку, а також гарантією забезпечення мовних прав українців.

Українська мова досягла високого рівня розвитку в її літературній формі. Нею створено багату оригінальну літературу, перекладено найвидатніші твори світового письменства. Вона має досконало опрацьовану граматику, сформовану науково-технічну термінологію, розвинену стилістичну систему, яка здатна забезпечити спілкування і порозуміння в усіх сферах суспільного життя.

Актуальним є збереження і вивчення діалектів української мови – джерела її самобутності й життєдайної сили.

Українська мова в Україні призначена виконувати різноманітні державницькі функції: забезпечити консолідацію, єдність і вільний культурний розвиток українського народу, стояти на сторожі збереження його ідентичності та здорового духовного і ментального розвитку. З огляду на це українська нація і держава мають забезпечувати відродження та захист української мови, якісну розбудову українського мовного простору.

Доленосне і принципове значення для майбутнього української мови та української держави має національна мовна свідомість і мовна гідність. У їхньому формуванні чільну роль повинна відігравати українська інтелектуальна еліта, вище керівництво держави, яке своїм особистим прикладом і зусиллями зобов'язане утверджувати престиж української мови, української нації і держави, а також усі свідомі українці, що залишили терени України й не втратили зв'язок і близькість зі своєю батьківщиною. Тому Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) Національного університету «Львівська політехніка» розробив навчальний портал освітній сайт «Крок до України» [11], який дає чудову можливість вивчати українську мову. На порталі розміщені 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 знання кожного зокрема. Освітній портал має різні рубрики як для дорослих, так і для дітей. Наприклад, для дітей: «Чап-чалап» (2–4 років), «Чап-чалап – 2» (4–6 років) та «Мої друзі. Абетка» (6–8 років). У них представлені навчальні матеріали, які підготують дитину до вивчення української мови як

іноземної та створять сприятливу атмосферу серед однолітків. Усі вони спрямовані на мовленнєвий розвиток наймолодших учасників суботніх та недільних шкіл і забезпечення найрізноманітнішими матеріалами навчальних закладів. Але все починається з абетки... Вивчення її – це не нудна тяглість, а веселе та захопливе знайомство з українською мовою. Успішно вивчений алфавіт дозволяє швидко орієнтуватися у словниках та вказівниках, які будуються за алфавітним принципом, розуміти аббревіатури та впевнено називати своє ім'я по буквах. Спеціальним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання будь-якої іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти.

Саме тому стало важливим таке питання як формування навичок україномовного навчання за кордоном на початковому етапі, що й обумовлює актуальність майбутнього дослідження. Методична наука має значну кількість досліджень, які присвячені проблемам вивчення іноземної мови (це праці В. Андрієвської, Г. Домана, І. Зимньої, З. Кличнікової, А. Леонтьєва, А. Старкова, С. Фоломкіної [7, 8, 10, 13, 19]). Проте часто виникає запитання: у якому віці учням найкраще розпочинати вивчати іноземну мову, тобто який час найсприятливіший? Дослідивши це питання, виявилось що доцільніше розпочинати вивчати іноземну мову у початковій школі, зокрема писання і читання. Оскільки говоріння варто розпочинати змалечку.

Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів «на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені (відтепер це 2–4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі» [17, с. 1].

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції.

Найважливішими є такі чинники: «вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої збігом навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур» [17, с. 1].

Перевагою молодших школярів є також потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Спостереження показують, що за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й

міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, віршики, пісеньки. Загальновідомо, що одне з головних психолого-дидактичних завдань початкової школи полягає у створенні ситуації соціального розвитку дитини (в термінології Л. Виготського). Важливу психологічну передумову соціалізації молодших школярів становлять їхні особистісні характеристики: безпосередність, довірлива підлеглість авторитету вчителя, яскрава емоційність, реактивність, вразливість до новизни, естетичне ставлення до довкілля, допитливість, широта інтересів, сугестивність, розвинута уява. Брак життєвого досвіду та знань у дітей цього віку часто-густо компенсується бурхливим фантазуванням. Фантазія ж, як це довели психологи і дидакти, прискорює творчий процес у десятки разів.

Нині внаслідок інформаційного вибуху пік здатності до творчої уяви, фантазії змістився до 8–10 років, і раннє шкільне навчання іноземної мови співпадає з найсприятливішим періодом для розкриття творчого потенціалу особистості учня, для його соціалізації.

Багаторічний досвід про ведення прогностичних тестів на початку вивчення учнями іноземної мови свідчить про те, що найбільш адекватно відображують сформованість механізмів комунікативного розвитку дитини 6–8 років в усному мовленні рідною мовою такі об'єкти тестування:

- комунікативна виразність мовлення як показник сформованості фонематичного та інтонаційного слуху;
- ритм як компонент мовленнєвого слуху і найсуттєвіший компонент просодії;
- обсяг довготривалої пам'яті;
- обсяг слухової короточасної пам'яті, тобто здатність утримувати основну інформацію упродовж процесу слухання;
- якість слухової мовленнєвої уваги, тісно пов'язаної з мнемічними процесами;
- уміння свідомо будувати або відтворювати зв'язне висловлювання гідною мовою на основі прослуханої інформації.

Узагальнення результатів прогностичного тестування механізмів усного мовлення, здійснюваного вітчизняними дослідниками в різні роки (О. Метьолкіна, 1996; О. Коломінова, 1999; Н. Жиренко, 2000) [17, с. 2], вказують на достатній рівень комунікативного розвитку дітей 6–8 років у рідній мові. При цьому зафіксовано, що діти цього віку активно прагнуть до вивчення іноземної мови. Проте початок вивчення іноземної мови не має бути інтенсивним. Чому?

Відповідь на це запитання дає аналіз функціональної готовності дітей шести років до школи взагалі і до вивчення іноземної мови, зокрема. Так, з практики відомо, що більшість дітей, які вступають до загальноосвітньої ніколи, не мають досвіду дошкільного вивчення іноземної мови. З перших днів перед ними постають складні завдання: 1) адаптація до шкільного життя; 2) оволодіння прийомами навчальної діяльності; 3) соціалізація в дитячому колективі.

За цих умов вивчення іноземної мови є додатковим навантаженням, яке може позначитися на здоров'ї дітей. Адже шість років – це період інтенсивного психічного і фізичного розвитку дитини. У порівнянні з семирічними дітьми, шестилітки мають менш зрілу кору головного мозку, серцево-судинну систему, опорно-руховий апарат. У цілому незавершеність розвитку основних органів і систем шестирічної дитини підвищує чутливість її організму до дії несприятливих факторів. І цей чинник може призвести до формування різних відхилень та захворювань. Тому зважмо на ці застереги і спрямуймо наші зусилля на те, щоб вивчення мови було у потрібний час і без ризику для здоров'я. Фахівці та учителі з-за кордону радять розпочинати вивчення абетки різними шляхами та у різні вікові періоди. Галина Барляк / Halina Barlyak (вчитель початкових класів суботньої школи в Італії) зазначає: «Вчити букви та читати краще або до початку навчання в 1 класі або через рік. Спішити не варто. Дітям цікаво бути учнями, але важливо, щоб охота не зникла відразу. Не секрет, що більшість дітей вчить українську не за власним бажанням. А от вчитися писати можна спробувати різними шляхами. Це питання – індивідуальне. Можна одночасно з вивчення букв, класично як в українській школі в Україні, можна після вивчення всієї абетки, бо для наших дітей найважливіше – це розвиток мовлення. Коли діти вміють скласти з букв слова, а тут в нагоді стане розрізна абетка, вони із великим задоволенням навчатися і писати. Існує третій варіант. Найкращі результати показують 8–9-річні діти. В них є власний досвід з італійської школи, тобто механізм складання та читання слів, написання їх буквами. Вони вже достатньо дорослі, щоб зрозуміти мотивацію. Дитячі амбіції, жага лідерства творять чудеса. Але питання усного мовлення завжди залишається актуальним. Не варто дітей 7–9 років починати вчити писати українськими буквами з карлукочок та обведення букв чи ліній. Це дорослі діти, які вже вміють писати італійські букви» [1]. Тому на інтерактивному порталі «Крок до України» [11] представлено методику вивчення української абетки для дітей діаспори віком від 4–6 та 6–8 років – «Мої друзі. Абетка», яка ґрунтується на використанні навчальних карток, пісень, віршів, прописів, розмальовок тощо. Важливо, щоб знайомство з українською абеткою було ефективним і формувало інтерес до подальшого вивчення мови. Особливо це стосується дітей. З власного досвіду зауважено, що представлення української абетки дітям, які починають вчити мову «з нуля», повинне бути, з одного боку, яскравим, а з іншого – продуктивним. Виділимо основні пункти, які варто використовувати для вивчення української абетки:

- Алфавіт представляти у формі навчальних карток, де окрема буква має власну картку. Тобто, для вивчення української абетки із 33 букв потрібно підготувати 33 картки.

- Кожну букву можна розглянути окремо, але в сукупності алфавіт – це одне ціле. Тому літери варто запам'ятовувати в тому порядку, в якому вони є в абетці.

- Варто пояснити учню / учениці, що кожна українська буква має своє ім'я. Абетка знайомить із назвами букв. Але при вимові ми чуємо не ім'я, а звук і ці поняття не є тотожні.

Отож, далі можна запропонувати низку ігор та завдань, спрямованих на вивчення українського алфавіту:

1. Вправи, спрямовані на запам'ятовування «форми» літер: а) вчитель/ка ховає картку із буквою (наприклад, накриває картку зверху книжкою) і поступово починає її витягувати. Учень повинен назвати картку із якою буквою вчитель/ка заховав/ла; б) вчитель/ка пропонує учню / учениці перелік слів, сформований із алфавітних карток і просить показати у цьому переліку ту чи іншу літеру; в) вчитель/ка пропонує учні / учениці 3–5 карток із певними буквами. Учень / учениця запам'ятовує, закриває очі. Тим часом, вчитель/ка одну із карток міняє на іншу. Учень / учениця має назвати, яку букву вчитель/ка змінила на іншу.

2. Вправи, спрямовані на запам'ятовування назв / порядку літер: а) вчитель/ка показує три картки із трьома буквами, розташованими в алфавітному порядку. Учень / учениця називає букву, яка передує букві, зображеній на першій картці і називає букву, яка є наступною після останньої картки; б) вчитель/ка показує картку із буквою, а учень / учениця називає слова, які починаються на цю букву; в) вчитель/ка називає слова, а учень / учениця визначає першу букву у цьому слові і намагається скласти слово із навчальних карток. Навчальні алфавітні картки можна поєднувати з іншими методами вивчення алфавіту. Наприклад, піснями та відео.

«Мої друзі. Абетка» (6–8 років) – це навчальний курс комплексу вправ і завдань, який складається з трьох частин: 1. Книга для вчителя. 2. Робочий зошит. 3. Допомога вчителю та містить 34 уроки, оскільки перший урок – «Знайомство». На кожную літеру розроблений окремий урок у тому порядку, в якому вони є в абетці. Кожен «Урок» абетки формують: 1. Конспект уроку (ознайомлення і вивчення букв і цифр (до 20), словники, діалоги та бесіди). 2. Робочий зошит (вправи, завдання, прописи і розмальовки). 3. Додаток (вірші, пісні, казки, мультфільми, відео, ігри, аплікації та список рекомендованих джерел). «Мої друзі. Абетка» поділяється на 17 тем: 1. Знайомство (Урок_1–2). 2. У класі (Урок_3–6). 3. Іграшки (Урок_7–8). 4. Мої речі (Урок_9–10). 5. Кольори (Урок_11–12). 6. Цирк (Урок_13–15). 7. Ферма (Урок_16–18). 8. Одяг (Урок_19–21). 9. Моє тіло (Урок_22–23). 10. День народження (Урок_24). 11. Україна (Урок_25). 12. Футбол (Урок_26). 13. Моя сім'я (Урок_27). 14. Їжа (Урок_28–29). 15. У шафі (Урок_30). 16. Щастя (Урок_31–32). 17. Відпочинок (Урок_33–34). Кожна тема має елемент повторення попереднього матеріалу, але дозволяє вивчення абетки як на уроці, так і вдома самостійно.

Навчальний курс «Абетка. Мої друзі» є відкритою платформою для навчання дітей української абетки з різною формою уроку: 1) розповідь-пояснення, 2) бесіда, 3) діалог, 4) кіно-урок, 5) комбінований урок та типами уроку: засвоєння нових знань, засвоєння навиків і умінь, застосування знань, навиків і умінь, узагальнення і систематизація знань, контроль і корекція знань, навиків і умінь.

Щодо методів проведення окремих елементів уроку є групова робота, поелементне викладення, евристичний (бесіда), інформаційний, проблемний, дослідницький.

З наочних матеріалів пропонується кольорові зображення чи малюнки до кожної літери у книзі, відео, картки, пазли, лото, плакати, магніти, таблиці тощо.

Звичайно ж, окрім навчання мови, важливим компонентом у розвитку цілісної особистості є любов до традицій українського народу, культури та звичаїв. У цьому допомагає правильна організація навчального плану суботніх та недільних шкіл за кордоном. Так, як навчання розпочинається у вересні і триває аж до червня, то, доцільно було б, організувати невелике свято-зустріч із піснями 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 невеликий костюмований вертеп. Важливе також свято вшанування великого українського поета Т. Г. Шевченка, а далі продумайте творчу підготовку до Великодня: розмальовування писанок, випікання пасочок, складання кошиків і вишивання рушничків, також вивчіть кілька гаївок. Пам'ятайте про свята прославлення української мови та пісні. А на закінчення організуйте свято останнього дзвоника, невеликі канікули і, звичайно ж пізнавальну подорож до України на літню мовну школу МІОКУ [15], 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, прищеплюйте любов до України як до другого дому – дому бабусі і дідуся, тітки та двоюрідних сестричок і 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 ситуаціях: 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 чи 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 зі трепетом у серці це прекрасне почуття і любов до рідної землі та мови, закладайте з народження і передавайте із покоління в покоління.

Література

1. Барляк Г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.facebook.com/emovaua/posts/halina-barlyak>.
2. Бондарєва Н. О., Шевченко М. В. Ити – ходити, їхати – їздити... : навч. посіб. з укр. мови для інозем. студентів / Н. О. Бондарєва, М. В. Шевченко. – К. : Четверта хвиля, 2011. – 282 с.
3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Изд. МГУ, 1969. – С. 11–89.
4. Винницька О. Лицем до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі. Посібник для професійного розвитку вчителя / О. Винницька. – Львів. : Літопис, 2005. – 272 с.

5. Вінницька В. М., Плющ Н. П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К., 1997. – 244 с.
6. Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф. Основные аспекты исследования двуязычия / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 26–42.
7. Зимов І. Я. Психологія навчання нерідної мови / І. Я. Зимов. – М., 1989. – 160 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
9. Кисельова Т. Г. Українська мова: перші кроки : навчальний посібник для іноземців / Т. Г. Кисельова, О. П. Солонська, Л. І. Безкровна; Національна фармацевтична академія України. – Х. : Видавництво НФАУ, 2002. – 88 с.
10. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.
11. Крок до України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://krok.miok.lviv.ua/uk/children>.
12. Круківська І. Робота з країнознавчим матеріалом як фактор розвиваючого навчання / І. Круківська // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 7–9.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Мазурик Д. В. Українська мова для іноземців. Крок за кроком / Д. В. Мазурик. – Львів : Фоліо, 2017. – 288 с.
15. МІОК (Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://miok.lviv.ua/>.
16. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: книга для студента / О. Палінська, О. Туркевич. – Львів : Артос, 2011, 2014. – 100 с.
17. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі. Нова педагогіка: «Робота над технікою читання на німецькій мові на початковому етапі навчання в 30Ш» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edudirect.net/sopids-226-2.html>.
18. Українська мова для студентів-іноземців підготовчого відділення. Розмовно-фонетичний курс. Навчальний посібник. – Вінниця : ВНТУ, 2005. – 237 с.
19. Фоломкіна С. К. Навчання читанню іноземною мовою у III класі / С. К. Фоломкіна // Іноземні мови в школі. – 1969. – № 6. – С. 29–40.

ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ОСНОВАМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Беценко,

*д. філол. н., професор кафедри української мови
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка*

e-mail: tpb2016@ukr.net

Статтю присвячено проблемі вивчення української мови як іноземної. Зроблено спробу розглянути значення текстів усної народної творчості як дидактичного матеріалу для вивчення української мови іноземними студентами. Окреслено значення текстів фольклору для успішного освоєння мови. Вказано на складні моменти у використанні фольклорного матеріалу. У загальних рисах схарактеризовано потенційні можливості текстів усної народної творчості для ефективного засвоєння різнорівневих мовних явищ.

Ключові слова: мова усної народної творчості, тексти фольклору, різні мови, українська мова як іноземна.

The article is devoted to the problem of studying Ukrainian language as a foreign one. An attempt is made to consider the meaning of the texts of oral folk art as a didactic material for the study of Ukrainian language by foreign students. The importance of folklore texts for successful language development is outlined. The difficult moments in using folklore material were specified. In general, the potential features of the texts of oral folk art for the effective assimilation of different levels of linguistic phenomena are described.

Key words: language of oral folk art, texts of folklore, language level, Ukrainian as a foreign language.

Вивчення мови безпосередньо пов'язане із засвоєнням культури народу, його традицій, духовної спадщини. Інакше неможливо повною мірою пізнати феномен мовної дійсності етносу: мова виступає обов'язковим складником нації, є її суттєвою ознакою, «синтезом великих зусиль колективного розуму і емоційної наснаги» [7, с. 6]. Саме на прикладі словесно-образної організації народної творчості стає зрозумілим, що «мова не тільки засіб спілкування, а й таке явище людської культури, в якому віддзеркалюється і найдовше зберігається світ поетичних уявлень народу» [10, с. 17].

Опанування іноземної мови (у розгляданому випадку – української), за нашими переконаннями, найдоцільніше здійснювати на фольклорних зразках. Це зумовлено тим, що тексти усної словесності ґрунтуються на народній мові – природній, легкій і доступній для сприйняття та розуміння.

Питання залучення фольклорних текстів до процесу викладання було об'єктом аналізу у працях Григорія Ващенка [4; 5], Віталія Жайворонка [12], Зоряни та Мирослави Лановик [15].

Мета статті – обґрунтувати значення фольклорного матеріалу для ефективного засвоєння української мови іноземними студентами.

Український фольклор представлений багатьма жанрами народної творчості: календарно-обрядовими зразками, родинно-обрядовою творчістю, героїчним епосом (билинами, думами, історичними піснями), баладами, ліричними піснями (родинно-побутовими, суспільно-побутовими, танковими та ін.), казковою та історичною прозою (легендами, переказами, народними оповіданнями), пареміями (фразеологізмами, прислів'ями і приказками, загадками), дитячим фольклором. Різноманітний матеріал усної словесної творчості слугує міцним і надійним підґрунтям для якісного засвоєння глибин мови, пізнання її краси і неповторності [2; 3].

На наш погляд, фольклорні джерела як дидактичний матеріал тим цінні і вигідні для ефективного опанування мови іноземцями, що вони:

- репрезентують народну (народнорозмовну) мову в її звичності, простоті, доступності сприйняття;
- засвідчують природну мову етноносіїв, позбавлену штучності, шаблонності;
- містять зразки уснорозмовного слововживання, характерного для повсякденної мовної практики етноносіїв;
- відображають мовний світогляд етноносіїв, є органічними складниками їхньої мовомисленнєвої діяльності;
- побудовані на етномовному наддіалектному матеріалі;
- розвивають чуття мови;
- формують відчуття мовної матерії як етнофеномену;
- дозволяють пізнати природність мови;
- засвідчують духовні (морально-етичні, національно вартісні) пріоритети, що відображені в найдавніших пам'ятках фольклорного дискурсу;
- фіксують історію, культуру народу, що невіддільні від мовної дійсності.

Звичайно, не треба думати, що мова фольклорних жанрів – спрощена, нескладна, навіть елементарна. Це насправді не так. У зразках народної творчості багато самотнього матеріалу, що стосується усіх мовних рівнів: її фонетико-евфонічних ознак, морфолого-словотвірної характеристики частин мови, синтаксичних конструкцій, образних засобів, стилістичних норм тощо. Тому потрібно пильно й уважно добирати матеріал для занять.

Застереження до використання дидактичного матеріалу на основі уснословесних зразків у процесі навчання української мови іноземних студентів:

- обрані з навчальною метою тексти різних жанрів фольклору не повинні базуватися на діалектному слововживанні;

- дібрані матеріали не мають бути переобтяжені застарілою лексикою, етнографізмами, побутовізмами, вузьковживаними, незрозумілими словами, поширеними у щоденній практиці етномовоносіїв (за неможливості подекуди уникнути таких одиниць треба подавати необхідні коментарі);

- вважаємо, що фольклорні тексти, пропоновані з навчальною метою для іноземних студентів, не повинні містити архаїчні синтаксичні конструкції, застарілі та незрозумілі синтаксичні звороти.

Готуючись до заняття варто використовувати збірники фольклорних матеріалів [14; 17–19], а краще розуміння особливостей української усної народної творчості забезпечать праці Ніни Данилюк, Івана Денисюка, Світлани Єрмоленко, Миколи Сумцова [8; 9; 11; 16].

На наш погляд, у процесі використання фольклорних текстів як матеріалу для засвоєння різнорівневих мовних явищ, пізнання природи мови в її первозданності, звичності вживання треба враховувати деякі моменти:

1. Вивчення фонетики української мови можна здійснювати на зразках усіх жанрів фольклору. При цьому треба бути уважним під час наголошування слів у народних піснях (можливе зміщення наголосу, мотивоване ритмомелодикою, пісенним ладом). Наприклад, наголошення слова *козак* у пісні: *Їхав ко`зак за Дунай*, сказав дівчині: – *Прощай*.

2. Споконвічно українська словотвірна база (афікси, моделі творення слів) представлені якнайповніше у текстах пісенного фольклору. Суфіксальне словотворення виразно засвідчено у календарно-обрядовій творчості, різних жанрах пісенного фольклору. Ліричні пісні фіксують величезну кількість демінутивних одиниць. Деякі демінутивні суфікси характерні лише для усномовних пісенних творів. Подекуди трапляються оказіональні моделі слів або суто фольклорні одиниці (складні слова типу *батько-мати*, *хліб-сіль*, *мед-вино*, *малина-калина*, *щука-риба*, *плакати-ридати*, *лисичка-сестричка* та ін.). Звичайно, всі афікси та моделі творення слів, засвідчені в текстах, що вибрані з певною навчальною метою, вимагають відповідних коментарів.

3. Лексичний склад мови однаково різноманітно представлений як у поетичних, так і в прозових жанрах усної словесної творчості. Треба пам'ятати, що багато суто етнографічного матеріалу містять календарно-обрядові, родинно-обрядові твори. Суттєвою видається словникова робота з текстами усної народної творчості, тому на заняттях або під час підготовки до них доречно використовувати лексикографічні праці, присвячені мові народної творчості [1; 6; 13]. На основі словників можна планувати різні види завдань. Самобутню українську лексику, за нашими переконаннями, вдається успішно опанувати саме на основі лексикографічних джерел.

4. Фразеологічний корпус української мови теж ефективно вивчати за лексикографічними джерелами, щоб орієнтувати на ідентифікацію сталих висловів у текстах казок, легенд, переказів. Прислів'я та приказки, меншою мірою народні загадки, необхідно актуалізувати на всіх рівнях мовної організації. Доречно пропонувати (якщо це можливо) знайти у рідній мові фразеологізми з подібним до україномовного слововживання значенням і зіставити їх.

5. Морфологічний рівень української мови можна вивчати на текстовому матеріалі всіх жанрів фольклору. Треба пам'ятати, що деякі жанри містять архаїчні одиниці більшою мірою: наприклад, думи (архаїчні форми числівників та інших частин мови).

6. Синтаксичну організацію української мови добре представлено як у поетичних, так і в прозових зразках. Пізнавальну, інформативну вагу має історична проза: легенди, перекази, народні оповідання, бувальщини. Не менш цінними (особливо, на початкових етапах освоєння мови) видаються тексти чарівних казок. У процесі навчання синтаксису варто використовувати також пісенні жанри фольклору, календарно-обрядові твори, прислів'я та приказки.

7. Тексти усної народної творчості будуть доречними й у процесі вивчення стилістичних норм мови.

Висновки. Тексти уснословесної творчості є ефективним базовим матеріалом у процесі навчання української мови іноземних студентів. Шляхи і способи використання фольклорного матеріалу – не обмежені. Форми роботи з уснословесними зразками можуть бути різноманітними.

Література

1. Беценко Т. П. Мова українських народних дум : Словник текстово-образних одиниць / Т. П. Беценко. – Суми, 2016. – 148 с.
2. Беценко Т. П. Мовно-образні особливості народних пісень весняного циклу українців і білорусів / Т. П. Беценко // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках : VIII Международная научная конференция (г. Днепр, ДНУ имени Олеся Гончара, 6–7 апреля 2017 г.) : материалы / сост. Е. К. Куварова. – Днепр : Акцент, 2017. – С. 13–16.
3. Беценко Т. П. Ціннісні орієнтири української уснословесної народної творчості / Т. П. Беценко // Аксиологический диапазон художественной литературы : сборник научных статей / сост. : В. Ю. Боровко [и др.]; под науч. ред. В. Ю. Боровко, О. В. Лапатинской. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – С. 43–45.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Т. 1 (Третє видання) / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
5. Ващенко Г. Народна пісня і етнопедагогіка України / Григорій Ващенко // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1–2. – С. 30–36.

6. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
7. Грица С. Мелос української народної епіки / Софія Грица. – К. : Наукова думка, 1978. – 248 с.
8. Данилюк Н. Поетичне слово в українській народній пісні : монографія / Ніна Данилюк. – Луцьк : Волин. націон. університет ім. Лесі Українки, 2010. – 512 с.
9. Денисюк І. Національна специфіка українського фольклору / Іван Денисюк // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 16-19; № 10. – С. 40-49.
10. Єрмоленко С. Нариси з української словесності / Світлана Єрмоленко. – К. : «Довіра», 1999. – 432 с.
11. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова / С. Я. Єрмоленко. – К. : Наукова думка, 1982. – 242 с.
12. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
13. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : Словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
14. Колесса Ф. Українська усна словесність / Філарет Колесса. – Едмонтон, 1983. – 645 с.
15. Лановик М., Лановик З. Вивчення української усної народної творчості у вищій школі / Мирослава Лановик, Зоряна Лановик // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 38-45.
16. Сумцов М. Малюнки з життя українського народного слова / Микола Сумцов. – Х., 1910. – 144 с.
17. Таємна сила слова (Заговори, заклинання, замовляння). – К. : Дніпро, 1992. – 120 с.
18. Українська фольклористика. Словник-довідник / Укл. і заг. ред. М. Чернопиского. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 448 с.
19. Українські народні пісні / Худож.-оформ. І. В. Осипов. – Х. : Фоліо, 2003. – 249 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ніна Василенко,

*к. пед. н, доцент кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаський державний технологічний університет*

e-mail: vasniklenko@gmail.com

Статтю присвячено аналізу ігрових ситуацій, які можна використовувати на заняттях з української мови як іноземної. Автор характеризує основні види інтерактивних ігор, описує методику їхньої організації та проведення. Використання ігрових ситуацій на заняттях української мови як іноземної орієнтоване на удосконалення мовленнєвої практики та на покращення рівня знань із мови. Кінцевою метою рольової гри є набуття нових знань і відпрацювання навичок. Гра має не лише навчальний, а й виховний характер. Рекомендована для викладачів української мови, які працюють з іноземною аудиторією.

Ключові слова: *інтерактивна гра, рольові ігри, «мозковий штурм», кластери, метод «кільця», кросворди.*

The article is devoted to the analysis of game situations that can be used in the classes of Ukrainian as a foreign language. The author gives the characteristics to the main types of interactive games, describes the methodology of their organization. The usage of gaming situations for the classes of Ukrainian as a foreign language is aimed at improving speech practice and the level of language knowledge. The ultimate goal of the role-play is to acquire new knowledge and practice skills. This article is recommended for the teachers of Ukrainian who work with foreign audiences.

Key words: *interactive game, role-playing games, «brain storming», clusters, «ring» method, crossword puzzles.*

Зміцнення міжнародних контактів України в різних сферах життя людей, подальший розвиток економічних та соціальних зв'язків викликає зацікавленість міжнародних партнерів українською мовою. Відкриваються нові фірми й компанії, для роботи та успішної комунікації в яких партнерам із різних країн недостатньо простого спілкування, – виникає необхідність розуміння менталітету, стилю мислення й поведінки працівників. Пошук оптимальних шляхів для вирішення цього завдання веде до доцільності навчання іноземних партнерів у

мовленнєвому середовищі, що сприяє ефективнішому засвоєнню мовленнєвих одиниць та подоланню мовних бар'єрів. Змінюється контингент тих, хто бажає вивчати українську мову. Якщо донедавна більшість студентів приїздили навчатися мови за державними контрактами, то зараз основна кількість навчається на комерційній основі. Нові умови диктують низку змін: виникає тенденція до скорочення кількості аудиторних занять і збільшення часу для самостійного навчання. Це загострює проблему, яка існувала в методиці давно: яким способом можна оволодіти найбільшою кількістю мовленнєвого матеріалу за найменшу кількість часу, як пришвидшити залучення студентів до реального процесу комунікації та їхню адаптацію до нового мовленнєвого середовища й підвищити ефективність навчання. Усе це сприяє виникненню та використанню в навчальному процесі нових інтенсивних методів та їхніх елементів для пришвидшення процесу засвоєння мови.

Актуальність дослідження визначається підвищеною потребою спілкування іноземних студентів з носіями української мови та досягненням необхідного рівня взаєморозуміння, а також пошуком оптимальних способів і методів організації навчання в умовах скорочення часу, відведеного на аудиторні заняття з української мови для іноземних громадян.

Зацікавленість збільшенням ефективності навчання існувала в методиці завжди, але власне інтенсивні методи з'явилися лише в кінці 60-х років на основі суггестопедичної методики болгарської наукової школи К. Г. Лозанова. Ефективно такі методи розробляли А. О. Акішина, Г. О. Китайгородська, І. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкорія та інші фахівці. Оскільки не завжди й не в усіх закладах була можливість створити необхідні умови для роботи із застосуванням інтенсивних методів, викладачі час від часу включали їхні окремі елементи у свою роботу, досягаючи при цьому формування високої якості знань, умінь і навичок студентів. Отже, процес навчання інтенсифікувався, а також започаткувалося паралельне традиційне й інтенсивне навчання.

У наш час у методиці навчання іноземних мов підвищилась тенденція урахування особистісних інтересів та особливостей тих, хто вивчає мову, а також прагнення до організації діалогу культур на заняттях та в позаурочний час. Звернення до особистості тих, хто вивчає мову, знаходить найбільше відображення в інтенсивних методах, які беруть за основу не лише педагогіку й психологію, а й психокорекцію. Важливу роль для покращення процесу адаптації іноземних студентів, залучення їх до навчальної діяльності, засвоєння української мови та перенесення нових знань з однієї галузі в інші має застосування ігрових завдань і прийомів на уроках української мови як іноземної.

Мета статті – проаналізувати ігрові ситуації, які впливають на ефективність навчання української мови іноземних студентів і дають можливість їхньої особистісної творчої реалізації, описати методику їхньої організації та проведення.

Сучасна методика визначає активні методи навчання як частину інноваційної педагогічної технології. Вона спрямована на стимулювання

пізнавальної діяльності студента, на створення умов для творчості та співпраці. Створюються такі умови активного навчання, за яких надається перевага навчанню мислення, замість навчання пам'яті. Саме активні методи навчання допомагають студентам розкрити свої особистісні якості, дають можливість набувати фахових навичок, максимально наближають їх до майбутньої діяльності.

Порівняння пасивних і активних методів підходу до навчання та сприйняття інформації, які подає Х. Е. Майхнер, показує, що за пасивної подачі матеріалу ті, хто навчається, зберігають у пам'яті:

- 10 % того, що читають;
- 20 % того, щочують;
- 30 % того, що бачать;
- 50 % того, щочують і бачать.

А за активного сприйняття інформації вони утримують у пам'яті:

- 80 % того, що говорять самі;
- 90 % того, що роблять самі.

Такої самої думки дотримуються й деякі інші бізнесові тренери. Так, згідно з дослідженнями Г. Майєра, за 72 години після здобутої інформації в пам'яті слухача залишається:

- після аудіосприйняття (почув) – приблизно 10 % інформації;
- після візуального сприйняття (побачив) – 20 %;
- після аудіовізуального (почув і побачив) – 50 %;
- після аудіовізуального та обговорення – 70 %;
- після аудіовізуального сприйняття, обговорення та наявності практичного застосування – 90 %.

Отже, активні методи навчання не лише покращують запам'ятовування інформаційного матеріалу, а й сприяють формуванню фахових умінь, їхній реалізації в повсякденному житті, моделюванню цілісного змісту самостійної роботи. При цьому зміщується центр важливості з процесу передачі, переробки та засвоєння інформації на самостійну творчу діяльність.

Оптимізація процесу навчання української мови як іноземної може бути досягнута завдяки багатьом факторам, серед яких важливе місце посідає використання ігрових ситуацій: керування діяльністю студентів на заняттях, моделювання позитивних емоцій, організація групової роботи, вправи, пов'язані з невербальними засобами спілкування, рухливі ігри.

Навчальні ігрові ситуації в системі підготовки студентів до самостійної діяльності – це активна діяльність з імітаційного моделювання системи організації самостійної роботи та її підсистем.

Спочатку ігрові ситуації сприймалися як організоване навчання з допомогою розваг. З часом термін «гра» почав набувати значення «драматизація». Пізніше розробники соціо-ігрової педагогіки дійшли висновку,

що подібна діяльність стає ефективнішою, якщо в ній застосовуються прийоми герменевтики – науки про мистецтво розуміння. Так з'явився новий термін – «драмогерменевтика». Він сприймається дослідниками як галузь соціо-ігрової педагогіки й містить такі положення:

1) драмогерменевтика виникла й існує як поєднання театральної, герменевтичної та педагогічної галузей;

2) знання, уміння й навички кожної галузі, зберігаючи свою специфіку, переплітаються зі знаннями, уміннями й навичками інших галузей;

3) головними позиціями театральної галузі є спілкування, дійова спрямованість, мізансцени;

4) основні позиції герменевтичної галузі – індивідуальність розуміння, цілеспрямована маніпуляція текстом чи предметами, невідповідність інформації життєвому досвіду студентів;

5) основні позиції педагогічної майстерності – людяність, гармонійність, грамотне поводження і варіативність виконання поставлених завдань;

6) драмогерменевтика, як педагогічний напрямок, передбачає не навчання одного стилю і прийомів роботи, а знаходження кожним свого власного, індивідуального стилю та системи прийомів роботи.

Використання ігрових ситуацій на заняттях з української мови як іноземної дозволяє знімати те гальмування, яке виникає у дорослих студентів через невпевненість, коли вони намагаються розмовляти іноземною мовою. У такому разі, ігри виступають засобом інфантилізації, що сприяє створенню в навчальній групі взаємної довіри, звільняє від напруги внаслідок опори на риси характеру і поведінку, властиву дитячому віку.

До інтерактивних ігрових форм навчання української мови як іноземної можна зарахувати «мозковий штурм», кластери, рольові ігри, кросворди, метод «кільця».

Загалом, усі ігрові завдання можна поділити на 4 групи:

- завдання для удосконалення навичок усного мовлення;
- завдання для удосконалення письмових навичок;
- завдання для удосконалення граматичних навичок;
- завдання для удосконалення навичок роботи з текстом (науковим, публіцистичним, художнім).

Метод «мозкового штурму» використовується під час роботи з навчальним матеріалом. Цей метод дозволяє визначити ступінь сформованості граматичних навичок та рівень володіння мовою в цілому. Він використовується з метою розвитку творчого мислення студентів, стимулювання їхньої активної діяльності, формування уміння працювати в команді, змушує мобілізувати свою увагу, звертатися до резервних знань. У результаті ті знання, які давно не застосовувались на практиці, активізуються. Наприклад, метод «мозкового штурму» можна застосовувати на першому курсі з наукового стилю мовлення.

Доцільно застосовувати цей метод у формі змагання. Група ділиться на три команди, кожна з яких за чергою складає речення за моделями наукового стилю мовлення (Що? Являє собою Що?; Що? Виникає в результаті Чого?). Кожен учасник записує свій приклад на дошці. Потім із загальної кількості варіантів вибираються правильні, за них виставляються бали. Перемагає та група, яка набрала максимальну кількість балів. Зазначимо, що цей метод дієвий лише тоді, коли студенти залучені до процесу пізнання і в них є можливість висловити свою думку з того чи іншого питання. Ще одна можливість застосування такого методу може з'являтися у студентів старших курсів під час вивчення і порівняння українських традицій і традицій своєї країни, зокрема, питання про шлюб, про склад сім'ї, про гастрономічні уподобання. Зазначивши кілька різних, зазвичай протилежних, точок зору, студентам пропонується вибрати найбільш прийнятну для себе та аргументувати свою точку зору. Часто такі завдання супроводжуються ілюстративними чи ігровими демонстраціями.

Для розв'язання проблеми перенесення знань із навчальної ситуації в таку, яка є близькою до реального життя, на початковому етапі навчання можна виконувати такі творчі завдання, як, наприклад, гра «Хто я? Що я?». Студентові прикріплюється картка із зображенням предмета, тварини чи людини в такому місці, щоб він не бачив цю картку, а інші мали змогу бачити її. За допомогою запитань студент повинен визначити, хто він чи що він. Відповідають члени його команди. Відповіді містять лише два слова: «так» і «ні». Зразки запитань:

- Я істота (неістота)?
- Я тварина (людина)?
- Я старий (молодий)?
- У мене є хвіст (лапи, вуса)?
- Я герой фільму (мультфільму)?
- Мене читають (ідять, п'ють)?
- Я фрукти (овочі)?
- Я червоного (зеленого, білого) кольору?

Перемагає та команда, гравець якої вгадує предмет за найменшою кількістю запитань.

Подібною є гра «Кіт у мішку». У торбинці лежить якийсь предмет: м'яч, ручка, олівець, гумка, цукерка, лялька, машинка. Гравець команди бачить його, а інші студенти не бачать. Вони повинні вгадати цей предмет за допомогою запитань. Ведучий відповідає лише «так» і «ні». Перемагає та команда, яка вгадує предмет за найменшою кількістю запитань.

Цікавими є ігрові вправи (драмогерменевтичні), коли гравець однієї команди виконує певну дію (пантоміму), яка записана на картці, а гравець іншої – коментує його дії. Наприклад: «Я готую домашнє завдання» або «Я готую обід», «Я прибираю в кімнаті» і т. п. Можуть бути також завдання від студентів однієї

команди, які виконують гравці іншої. Наприклад: «Підніміть ліву руку», «Поверніться направо», «Візьміть олівець», «Підійдіть до дошки».

Найемоційнішою є гра «Не помилюсь». Гравець однієї команди показує на свій ніс і називає це слово. Інші студенти повторюють його дії. Декілька разів він показує правильно, а потім свідомо, показуючи на рот, говорить «вухо». Виграє той, хто показує на рот.

До інтерактивних форм навчання належать і складання кластерів. Кластер – це графічна форма організації інформації, коли виділяються основні смислові одиниці, які фіксуються у вигляді схеми з позначенням усіх зв'язків між ними. Таке зображення сприяє систематизації та узагальненню навчального матеріалу. У лінгвістиці кластер сприймається як група семантично об'єднаних слів. Зазвичай головне й залежні слова співвідносяться як родо-видові поняття. Наприклад, овочі – картопля, капуста, морква, цибуля і т. п. На уроках з української мови як іноземної складання кластерів полегшує процес запам'ятовування лексичних одиниць. Цей метод дозволяє об'єднувати предмети чи ознаки на логічній основі. Як приклад, на початковому етапі навчання студентам можна пропонувати складати кластери за темами «Продукти», «Професії», «Фрукти», «Овочі», «Українські страви», «Сім'я», «Кольори». Бажано за допомогою роздаткових карток ілюструвати ці кластери. Інший вид складання кластерів – побудова речення. Студенти повинні з окремих карток, на яких написані слова (особові дієслова, іменники й прикметники в різних відмінках, займенники) правильно побудувати речення.

В основі рольової гри лежить сценарій, який відображає послідовність дій. Рольова гра дозволяє відтворити комунікативну ситуацію, яка може відбутися насправді. Найбільш прийнятними іграми можуть бути такі: «У магазині», «У їдальні», «У ресторані», «Як дістатися до центру», «Де знаходиться бібліотека». Відтворюючи сцени гри «У магазині», один студент виконує роль продавця-консультанта, інший – касира, а решта по черзі підходять і щось купують (реквізити можуть бути реальними). Для гри «У ресторані» роздруковується меню з ілюстраціями страв, де вказується вага і ціни. Один студент виконує роль офіціанта, інші – відвідувачів ресторану.

Розгадування кросвордів як одна з інтерактивних форм навчання української мови як іноземної використовується у процесі закріплення навчального матеріалу. Це допомагає перевірити знання правопису слів, а також уміння співвідносити загальнонавчальну лексику з професійною. Використання цієї роботи стимулює розумову діяльність студентів, розвиває мовне чуття. У кросвордах можна використовувати такі завдання: «Як називають мешканців України?», «Яке слово називає колір неба?» тощо.

Однією з дійових інтерактивних форм навчання є метод «кільця». Використовуючи його, викладач має можливість створити замкнуту структуру. Це готує студентів до усного й письмового спілкування. На початковому етапі це може бути з прислів'ями чи приказками. Наприклад, як ви розумієте прислів'я

«Скажи, хто твій друг, і я скажу, хто ти». Студенти вступають у діалоги, вчаться зрозуміло, лаконічно, послідовно висловлювати свої думки, наводити вагомі докази на захист своєї думки. Потім на основі цього прислів'я узагальнюється лексична тема «Мій друг». Потім пропонується прочитати й обговорити невелике оповідання про друзів. А на завершення студенти отримують завдання написати міні-твір про друга. Домашнім завданням може бути складання постера «Мої друзі». На відміну від інших інтерактивних форм навчання, метод «кільця» охоплює все заняття повністю. Таким чином, з'являється можливість використовувати на занятті не окремий елемент інтерактивності, а перевести усе заняття в інтерактивну форму.

Варто зазначити, що інтерактивні форми навчання досить широко застосовуються у практиці викладання української мови як іноземної. Вони допомагають зробити навчальний процес не лише пізнавальним, але й цікавим. Застосування ігрових ситуацій значно полегшує сприйняття і засвоєння мовного матеріалу.

Однак, слід пам'ятати, що гра на занятті може із захопливого процесу перетворюватися на механічне виконання певних дій, тобто стає «псевдогрою», що змінює мотивацію студентів, розсіює їхню увагу, знижує зацікавленість.

Організація навчання іноземних студентів із використанням ігрових ситуацій вимагає від викладача особливого ставлення до процесу роботи та виконання певних дій.

Викладач повинен розпочинати роботу в новій групі, маючи чіткі й однозначні вказівки стосовно того, що повинні робити студенти. Надалі такий авторитарний стиль можна буде змінити на м'якший, зменшуючи частку прямого керування на рефлексивні дії.

Викладач має вміти відходити від процесу гри, даючи можливість студентам здобути свій власний досвід, сформувані у групі почуття відповідальності й самостійності, тобто не давати відповіді на всі запитання, але бути поряд і активно допомагати знайти вихід із проблемної ситуації.

Важливо створити у групі доброзичливу атмосферу, з гумором, безпосередніми реакціями, коментарями.

Під час підготовки до занять бажано вважати отримання задоволення базовим педагогічним принципом, який полягає в тому, що студенти виконують усе, на що здатні, з максимальною віддачею, якщо роблять це з радістю, із зацікавленістю. У такому разі, з'являється внутрішній стимул, внутрішня мотивація навіть до одноманітної механічної роботи.

Необхідно створити в групі атмосферу довіри. Щоб сформувані позитивне ставлення студентів одне до одного, викладач сам може брати участь у всіх перших ігрових елементах, своїм прикладом показувати, що кожен може помилятися. Обов'язково робити аналіз після завершення гри, позитивно коментувати все, що відбувалося.

Висновки. Як бачимо, використання ігрових ситуацій на заняттях з української мови як іноземної передусім орієнтоване на удосконалення мовленнєвої практики та на покращення рівня знань мови. Кінцевою метою рольової гри є набуття нових знань і відпрацювання навичок.

Гра має не лише навчальний, а й виховний характер. Вона дає можливість проявити свої здібності не лише сильним студентам, а й слабким. Ігрові ситуації допомагають подолати бар'єр страху та невпевненості.

Використання ігрових ситуацій у процесі навчання української мови як іноземної сприяє розвитку знань і вмінь студентів, дозволяє моделювати спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях, активізує процес формування комунікативної компетенції іноземних студентів.

Література

1. Беляева А. Ю., Прокофьева Л. П. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы со студентами-медиками) / А. Ю. Беляева, Л. П. Прокофьева // Предложение и слово : сб. науч. тр. – Саратов, 2013. – С. 265–269.
2. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка / С. А. Волконская, Е. Ю. Погребнякова // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 745–746.
3. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 175 с.
4. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги / Х. Е. Майхнер. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 354 с.

УКРАЇНЬСЬКА МОВА В ТИРАСПОЛІ: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Олена Гешко,

учитель української мови та літератури
МОЗ «Тираспольська гуманітарно-математична гімназія»
(м. Тирасполь, Молдова)

e-mail: lenamak@list.ru

Статтю присвячено вивченню української мови в початковій школі в Тирасполі. Опираючись на можливості функціонально-комунікативного підходу до вивчення української мови, сконструйовано модель особистісно орієнтованого навчання. Представлено систему вправ і завдань, спрямованих на розвиток навичок аудіювання, говоріння, письма та читання на тему «Овочі та фрукти».

Ключові слова: українська мова в школі, види мовленнєвої діяльності, урок української мови, розвиток комунікативних здібностей учнів.

The article is dedicated to the learning Ukrainian language in elementary schools in Tiraspol. Based on the possibilities of a functional and communicative approach to the study of Ukrainian language, a model of person-oriented learning was constructed. The system of exercises and tasks aimed at the development of skills of listening, speaking, writing and reading comprehension on the topic "Vegetables and Fruits" is presented.

Key words: Ukrainian language in school, types of speech activity, lesson of Ukrainian language, students communicative abilities development.

Українська мова є однією з офіційних державних мов Придністровської Молдавської республіки (Закон ПМР «Про мови», 1992 р., Конституція ПМР, законодавчі акти Придністров'я: «Про громадянство» (1992 р.), «Про культуру» (1997 р.), «Про освіту» (нова ред. 2003 р.)). І це не дивно, бо в Придністров'ї третина населення – носії південно-східного чи південно-західного наріч української мови, які з давніх часів проживають на території теперішньої республіки. Мовна ситуація в ПМР на сьогодні – це взаємодія російської, української та молдавської мов. В умовах полікультурного простору важливим є виховання нашого майбутнього покоління з урахуванням найважливіших людських цінностей і формування свідомої патріотично грамотної особистості через призму пізнання світу (сучасного, минулого і майбутнього) у широкому

спектрі ознайомлення з мовною, художньою і культурною спадщиною рідного й інших народів. Саме вивчення і збагачення культурних надбань нашого краю є гарантом розвитку багатонаціональної культури населення Придністров'я.

Освітні установи ПМР покликані забезпечити залучення молоді до духовної спадщини її народу та до його традицій, інтегрувати особистість у навколишнє середовище. Кожна дитина для свого нормального психічного розвитку потребує рідномовного інформаційного простору. Але не є новиною, що наші діти виховуються в умовах двомовності чи навіть тримовності. Так, двомовність – постійне спілкування двома мовами, контакти двох мовних систем і двох мовних традицій, норм і етикетів. Крім того, двомовність – це діалог двох культур у найширшому розумінні цього слова.

Навчальний предмет «Українська (офіційна) мова» в початковій школі реалізує основну мету навчання: формування в учнів початкової школи пізнавальної мотивації щодо вивчення української мови, формування й розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Головними завданнями навчання української (офіційної) мови є:

1) формування мотиваційної основи оволодіння українською мовою, інтересу до представленої нею культури;

2) становлення мовленнєвих здібностей (вмінням слухати, чути і розуміти нескладні висловлювання, виховання звукової культури, формування умінь висловлювати думки українською мовою, спілкуватися нею в типових ситуаціях);

3) виховання зацікавлення й поваги до українського народу, його мови, літератури, культури, історії, почуття толерантності до різних народів, різних культур, а також формування морально-етичних навиків.

Зміст навчання української мови визначається за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, культурологічною, кожна з яких реалізується в навчальному процесі у взаємозв'язку.

Комунікативна (мовленнєва) змістова лінія є основною, їй підпорядковуються знання з мови, які є базовими для розвитку й удосконалення вмінь спілкуватися в усній і писемній формах.

Усна форма спілкування передбачає збагачення українського словникового запасу, зокрема засвоєння української етикетної лексики, форм звертання до однокласників та дорослих, умінь ввічливо триматися зі співбесідником у процесі діалогу, запитувати й відповідати, висловлювати прохання, згоду чи незгоду з почутим, а також формування умінь слухати-розуміти співбесідника та тексти, прочитані чи розказані українською мовою. З цією метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні оволоділи певною мірою у дошкільному віці (слухання-розуміння, діалогічне та монологічне мовлення).

Писемна форма мовлення у початкових класах передбачає формування умінь писати: списувати й писати самостійно та під диктовку, писати перекази, складати й записувати тексти різних типів (розповіді, описи, роздуми), правильно

оформляти записи в зошиті, а також формування умінь правильно й свідомо читати українською мовою.

Лінгвістична (мовна) змістова лінія навчання спрямована на оволодіння учнями знань з української мови та орфографії, усвідомлення спільного в українській та російській мовах і відмінностей між ними. Мовні знання лежать в основі формування й удосконалення частково мовленнєвих умінь: орфоепічних, лексичних, граматичних, а також орфографічних умінь і навиків.

Основним принципом, який обумовлює визначення змісту мовної й мовленнєвої ліній є принцип врахування спільного і відмінного в російській та українській мовах.

Культурологічна лінія змісту навчання полягає в ознайомленні учнів з національною культурою українського народу, з її регіональними особливостями, засвоєнні лексики на позначення національного одягу, посуду, їжі, оберегів, а також у засвоєнні сталих народних висловів, прислів'їв і приказок та умінь їх доречно вживати, в ознайомленні з українськими дитячими іграми, піснями, казками, іменами українських письменників, інших представників культури, історичних діячів тощо. Ця робота має органічно поєднуватись з іншими аспектами навчання і реалізовуватись, тому важливо практично показати як через різні види мовленнєвої діяльності ми навчаємо основ рідної мови покоління, яке підрастає.

Мета статті: розробити практичні рекомендації щодо проведення уроків української мови та літератури в початковій школі з метою поглиблення й закріплення орфографії, граматики та синтаксису рідної мови, що передбачає виконання таких **завдань**:

1) підготувати та опрацювати приклад конспекту уроку та технологічної карти до нього, використовуючи новітні інформаційно-комп'ютерні технології для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу;

2) виявити методи роботи з мовленнєвим матеріалом із використанням різних видів мовленнєвої діяльності;

3) визначити, якого результату ми повинні досягати на уроці української мови в початковій школі, проаналізувавши використані види мовленнєвої діяльності для досягнення поставленої цілі на конкретному прикладі уроку.

Об'єкт дослідження: розвиток мовленнєвої компетенції учнів на уроках української мови.

Предмет: використання різних видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови для формування і розвитку мовленнєвої компетенції учнів.

Щоб досягнути провідних цілей початкової мовної освіти, ми опрацьовуємо концепцію – опанування рідної мови в контексті мовленнєвої діяльності. Спираючись на можливості цього функціонально-комунікативного підходу, сконструювали і представили в цій статті модель особистісно орієнтованого розвивального навчання.

Для роботи з учнями початкової школи системно використовуються міжпредметні зв'язки та інтегровані засоби навчання. Адже у саме поняття комплексних вправ як їхня необхідна ознака включаються способи поєднання видів емоційно-образної діяльності на різних етапах пізнання та творення тексту у системі уроків рідної мови та мовлення.

Саме поєднання словесної творчості з різними видами емоційно-образної діяльності (малюванням, музикою, грою, драматизацією, спілкуванням зі природою) дає можливість створити мотив пізнання граматичних абстракцій рідної мови, організувати володіння граматичними уміннями і правописними навиками для виконання мовленнєвих завдань, досягнути успішної динаміки в мовленнєвому й загальному розвитку учнів, глибоко індивідуалізувати навчальний процес.

Вибір тієї чи іншої технології навчання повинен здійснюватися з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів початкової школи. До таких особливостей можемо віднести підвищену емоційність, рухливість, гіперактивність, швидку втому від одноманітності. Ці особливості учнів передбачають часту зміну видів діяльності на уроці, заміну та різноманітність форм, методів і прийомів навчання, проведення рухомих пауз та фізкультхвилинок.

Після закінчення початкової школи у дітей мають бути сформовані такі комунікативні вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання та письмо. Також учні володіють певним словниковим запасом та правописом української мови. Таким чином, на уроках української мови в учнів формуються чотири види універсальних навчальних дій (УНД): особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні. Особистісні УНД полягають в можливості самостійно вибирати у світі почуттів і цінностей найважливіші для себе й уміти обґрунтувати свій вибір. Регулятивні УНД виявляються в умінні учнів організовувати свою діяльність на уроці. Пізнавальні УНД розвиваються вмінням школярів орієнтуватися в потоках інформації сьогодення, вибирати необхідне для себе, маніпулювати різними потоками інформації у своїх цілях для досягнення поставленої мети і розмірковувати в межах опрацьовуваної проблемної ситуації. Комунікативні УНД формуються у процесі спілкування і полягають саме в умінні спілкуватися і взаємодіяти з людьми. Ці основні універсальні навчальні дії учнів складають базу для оволодіння ключовими компетенціями і стають основою вміння вчитися.

Для досягнення таких цілей педагог урізноманітнює свою роботу і різними методами та засобами досягає разом з учнями бажаного результату.

Розглянемо використання різних видів мовленнєвої діяльності на конкретному уроці української мови у другому класі (див. *Додатки 1 і 2, с. 72*). Тема запропонованого для дослідження уроку «Овочі, фрукти. Українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу». Урок розпочинаємо привітанням і емоційним налаштуванням на заняття. Після привітання діти хором декламують вірш (вид мовленнєвої діяльності – говоріння).

Наступний етап уроку – розминка артикуляційного апарату. Вчитель на заздалегідь підготовленій презентації демонструє дітям чистомовку і зачитує її. Текст чистомовки діти бачать (читання) і одночасно сприймають на слух (аудіювання). Далі школярі по рядочку за вчителем повторюють чистомовку (говоріння). Для кращого запам'ятовування чистомовка повторюється три рази – спершу всі хором, потім по черзі хлопчики і дівчатка. У чистомовці діти бачать, що власна назва «Іван» пишеться з великої букви, на чому у процесі роботи вчитель ще наголошує. Крім того опрацьовуються орфоепія й орфографія м'яких приголосних у словах «день», «тінь», «молодець». Продовжуючи артикуляційну розминку, діти розучують скоромовку. Скоромовка теж представлена на слайді презентації і попередньо зачитана вчителем. Учні мають змогу прочитати, прослухати і вимовити скоромовку. При заучуванні запропонованої скоромовки другокласники вивчають орфограму у слові «аґрус». Пізніше для повторення і кращого засвоєння це слово ще зустрінеться у загадці.

Не забуваємо про здоров'язберігаючі технології: діти під музику виконують вправи фізкультхвилинки.



Переходимо до наступного етапу уроку – актуалізація опорних знань. На слайді презентації показано загадки про овочі та фрукти. Діти по черзі зачитують їх і відгадують. Коли загадку відгадано – на слайд виводиться відповідь, щоб учні візуально могли побачити і запам'ятати правопис слів-відгадок. Під час цього виду роботи діти використовують такі види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння. Далі діти пригадують, які ще вони знають овочі та фрукти і записують їх назви на дошці (види використаної мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання).

Наступний вид роботи – в парах. Школярам пропонуються набори слів на картках, з яких потрібно скласти прислів'я. Так розвивається мисленнєва функція мови. Обговоривши прислів'я і повторивши слова-відгадки до загадок, учні формулюють тему уроку: «Овочі, фрукти».



На етапі здобування нових знань учні прослуховують аудіозапис української народної пісні «Ходить гарбуз по городу». Текст пісні також виведений на слайд презентації, що дає дітям можливість одночасно і чути, і бачити. Вчитель пояснює невідомі слова з тексту і перекладає їх російською мовою. Потім учні по черзі «ланцюжком» зачитують пісню. Такий вид читання розвиває уважність школярів. Після прочитання учнями тексту вчитель ставить учням запитання за прочитаним матеріалом. Види використаної мовленнєвої діяльності на цьому етапі – аудіювання, читання, говоріння. Після фізкультхвилинки дітям пропонуються загадки на картках для групової роботи. Відповіді до загадок (назви овочів і фруктів) учні записують у зошит і на дошці. Крім того діти пригадують загадки про овочі та фрукти російською мовою – для міжпредметних зв'язків та загального розвитку. Підбиваючи підсумок уроку, школярі висловлюють свої думки та емоції про виконану роботу на уроці, запитують, що їх цікавить щодо вивченої теми й отримують домашнє завдання, хід виконання якого пояснює вчитель.

Детально розглянувши весь хід уроку, ми виявили, що за весь урок учням було запропоновано:

- прослухати матеріал (аудіювання) 7 разів: чистомовка (вчитель), скоромовка (вчитель), загадки (по черзі учнями), прислів'я (по черзі учнями), аудіозапис пісні «Ходить гарбуз по городу», незнайомі слова з пісні (вчитель), читання пісні (по черзі учнями);

- щось розказати (говоріння) 9 разів: вірш-привітання (хором), чистомовка (хором), скоромовка (хором), відповіді на загадки (по черзі учнями), пояснення прислів'я (по черзі учнями), назви овочів і фруктів (по черзі учнями), відповіді на загадки (по черзі учнями), опис ілюстрації підручника (по черзі учнями), відповіді на підсумкові запитання (по черзі учнями);

- щось прочитати (читання) 9 разів: чистомовка (на слайді), скоромовка (на слайді), прислів'я (на картках), загадки (на слайді), текст пісні «Ходить гарбуз по городу» (на слайді під час прослуховування аудіозапису), текст пісні «Ходить гарбуз по городу» (у підручнику – читання «ланцюжком» і мовчки), загадки (на картках), слова-відгадки (на дошці), «Гарбузові родичі» (на дошці);

- щось записати (письмо) 5 разів: відповіді до загадок (у зошиті та на дошці), прислів'я (на дошці), незнайомі слова (у зошиті), відповіді до загадок (на дошці й у зошиті), «Гарбузові родичі» (на дошці й у зошиті).

Діаграму роботи школярів за видами мовленнєвої діяльності на запропонованому уроці можна розглянути на *рис. 1*.



Рис. 1. Співвідношення видів мовленнєвої діяльності на уроці

Детально розглянувши запропонований мовний матеріал до уроку, ми можемо зазначити, що:

- слово «аґрус» було використане 5 разів (прослухав, зачитав і повторив у скоромовці; зачитав в загадці і записав на дошці);

- слово «гарбуз» було використане 9 разів (прослухав, зачитав і повторив в чистомовці, заслухав в аудіозаписі пісні і прочитав на слайді, прочитав в підручнику і почує в читанні однокласників, записав на дошці і в зошиті як відповідь до загадки) і 12 разів його словоформи в тексті пісні, прослуханої двічі;

- слово «квасоля» було використане 6 разів (як відгадка до загадки, у тексті пісні – в аудіозапису та в читанні учнями, на слайді як слово для перекладу і вивчення, на дошці і в зошиті записано двічі: як відгадка до загадки і як «Гарбузовий родич»).

Аналогічно розглядаємо інші слова (назви овочів і фруктів), запропоновані для вивчення на уроці, і бачимо, що при такому активному використанні мовного матеріалу, опосередкованого через різні види мовленнєвої діяльності, до кінця уроку учні мають можливість вивчити орфографію й орфоепію запропонованих слів.

При частій зміні видів і методів роботи на уроці школярі постійно зайняті в процесі вивчення запропонованого матеріалу. При такій моделі уроку другокласники виступають не тільки пасивними слухачами лекції, а й активними діями безперервного мовленнєвого процесу: учні мають змогу прочитати, записати, проговорити запропонований до даної теми мовленнєвий матеріал. Діти збагачують свій словниковий запас, вправляються у правильній вимові і читанні запропонованих текстів, розвивають навиків правопису. Також до навчального процесу залучена мисленнєва діяльність учнів, коли їм пропонується скласти прислів'я чи пригадати загадки російською мовою.

Таким чином, можна стверджувати, що використовуючи на уроці різні види мовленнєвої діяльності, учні засвоюють орфоепічні та орфографічні правила української мови, а опрацьовуючи художні тексти – додатково знайомляться з правилами синтаксису та пунктуації.

Висновки. Для досягнення провідних цілей початкової мовної освіти у нашій роботі було обрано концепцію опанування української мови в контексті мовленнєвої діяльності. Опираючись на можливості цього функціонально-комунікативного підходу, було сконструйовано і представлено модель особистісно орієнтованого розвивального навчання.

Найістотнішою ознакою цієї моделі є її технологічність. Системою комплексних вправ, їх послідовністю програмується динамічна картина навчання, яка є для дітей основою самонавчання, саморозвитку, творчої активності.

На уроках системно використовуються міжпредметні зв'язки та інтегровані засоби навчання, адже у саме поняття комплексних вправ як їхня необхідна ознака включаються способи поєднання видів емоційно-образної діяльності на різних етапах пізнання та творення тексту.

Саме інтеграція словесної творчості з різними видами емоційно-образної діяльності (грою, спілкуванням із природою, музикою, малюванням, драматизацією) дає можливість створити мотив пізнання граматичних абстракцій мови, яка вивчається, організувати оволодіння граматичними уміннями й правописними навиками для виконання мовленнєвих завдань, глибоко індивідуалізувати навчання, досягнути прогресивного поступу у мовленнєвому і загальному розвитку учнів.

Література

1. Данильцова У. Д. Українська мова на кожен день : довідник / У. Д. Данильцова. – К. : А.С.К., 2005. – 224 с.
2. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова / М. Г. Зубков. – Донецьк : СПД ФО Сердюк В. І., 2005. – 448 с.
3. Мацько Л. І. Українська мова : навчальний посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько, О. М. Сидоренко. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2003. – 480 с.
4. Мілянєвський Е. Шкільний довідник з української мови. 5–11 клас / Е. Мілянєвський. – Тернопіль : Підручники & посібники, 2007. – 208 с.
5. Скарбничка прислів'їв та приказок / укл. В. В. Борзова. – Х. : Юнісофт, 2015. – 256 с.
6. Хорошковська О. Н., Охота. Г. І. Українська мова: підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою / О. Н. Хорошковська, Г. І. Охота. – К. : Освіта, 2012. – 160 с.
7. Цікава дидактика. Українська мова. 1–4 класи / автор-упорядник І. Є. Серпухова. – Х. : Видавництво «Ранок», 2004. – 304 с.

Додаток 1.**Технологічна карта уроку**

Тема: Овочі, фрукти. Українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу»

Мета: сприяти засвоєнню учнями слів за темою; збагачувати уявлення дітей про народну пісню як жанр усної народної творчості; вчити знаходити характерні ознаки образів; розвивати кмітливість, уяву; вчити спостерігати за природою та образністю народної мови; виховувати любов і шанобливе ставлення до народної пісні.

Тип уроку: комбінований урок.

Форми і методи навчання: колективні, групові, індивідуальні. Слово вчителя, бесіда. Робота з підручником. Робота в парах. Слухання аудіозапису.

Заплановані навчальні результати:

Учні навчаються виразно читати українську народну пісню «Ходить гарбуз по городу».

Учні отримають можливість вивчити напам'ять пісню, познайомитися з матеріалами презентації про овочі та фрукти, поглибити свої знання про овочі та фрукти самостійно з різних інформаційних джерел.

Етап уроку	Час, хв.	Діяльність учнів	Діяльність учителя	Заплановані результати	
				предметні	універсальна навчальна діяльність
Організаційний момент	1	читають хором вірш	мотивує учнів до навчальної діяльності	покращення навиків декламування віршів	учні самоорганізуються до навчальної діяльності
Робота над розвитком артикуляційного апарату	4	вивчають чистомовки / скоромовки	читає чистомовку / скоромовку з презентації	покращення навиків правильної артикуляції	учні збагачують свій словниковий запас
Актуалізація знань	5	відгадують загадки; дають відповіді на запитання; складають прислів'я з поданих слів	проводить бліц-опитування; виявляє рівень знань учнів; пропонує роботу на картках у парах	розвиток пізнавальної активності учнів, навиків акторської гри, уваги, допитливості, вміння усвідомлено складати прислів'я, робити висновки	вчаться відповідати «своїми словами», зв'язно й послідовно пояснювати прочитане; вчаться працювати в парах, вислуховувати один одного і приходити до спільної відповіді

Українська мова в Тирасполі: особливості вивчення української мови ...

Постановка навчального завдання	3	читають складені прислів'я	ставить навчальні завдання	розвиток читацької компетенції школярів	учні розвивають уважність та пізнавальні інтереси
Здобування нових знань	3	прослуховують аудіозапис пісні «Ходить гарбуз по городу»	зачитує не-знайомі слова і перекладає їх російською мовою	поглиблення знань учнів про усну народну творчість	розвивають навички уважно слухати текст для подальшого опрацювання
Первинне закріплення вивченого матеріалу	8	читають вірш «ланцюжком», відповідають на запитання	мотивує до виразного читання твору	розвиток читацької компетенції учнів	формують вміння добувати, осмислювати, опрацювати та використовувати інформацію з різних джерел
Фізкультхви-лінка	2		мотивує до здорового способу життя учнів		
Самостійна робота з самоперевіркою	5	працюють у групах з текстами загадок	мотивує до самостійної роботи у групах – пропонує учням картки зі завданнями для роботи у групах	поглиблення здатності до творчого застосування знань і вдосконалення умінь	учні вчаться проєктувати стратегії своєї поведінки з урахуванням інтересів та потреб інших, продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді
Зв'язок вивченого матеріалу з вивченим на уроках російської мови	3	пригадують загадки	пропонує учням пригадати загадки про овочі та фрукти російською мовою	вміння голосом та інтонацією передавати настрій художнього твору	застосовувати набуті знання у нестандартних ситуаціях
Закріплення вивченого матеріалу	6	відповідають на запропоновані запитання; записують вивчені слова у зошит	пропонує учням бліц-турнір	уміння робити висновки, узагальнювати вивчене	учні роблять висновок – узагальнення за допомогою вчителя

Підсумки уроку. Рефлексія	3	відповідають та ставлять запитання за темою і змістом уроку	ставить запитання за темою і змістом уроку	збагачення словникового запасу учнів	розвивають любов і повагу до рідної мови, до рідної землі
Домашнє завдання	2	записують домашнє завдання у щоденники	оголошує домашнє завдання		розвивають читацький і акторський інтереси

Додаток 2.

Конспект уроку

Тема: Овочі, фрукти. Українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу»

Мета: сприяти засвоєнню учнями слів за темою; збагачувати уявлення дітей про народну пісню як жанр усної народної творчості; вчити знаходити характерні ознаки образів; розвивати кмітливість, уяву, вчити спостерігати за природою та образністю народної мови; виховувати любов і шанобливе ставлення до народної пісні.

Тип уроку: комбінований урок.

Слова для вивчення: гарбуз, кавун, картопля, буряк, порічка, перістий (смугастий), морква, цибуля, часник, шматок, полуниця, агрус, квасоля.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Привітання вчителя і учнів.

Встаньте, діти, усміхніться

І до сонця потягніться,

До сусіда поверніться –

Одне одному всміхніться.

Отже, ви часу не гайте

І навчання починайте.

II. Робота над розвитком артикуляційного апарату.

1. Розучування чистомовки.

Ень-ень-ень – теплий осінній день.

Інь-інь-інь – від дерева тінь.

Ан-ан-ан – молодець Іван.

Ай-ай-ай – зібрав гарбузів урожай.

2. Розучування скоромовки.

Агрус, агрус, агрусина –

Як зелена намистина.

Агрус коле – як зривати, –

*Швидше мамі помагати!
Агрус, агрус, агрустинки
Вже нарвали півкорзинки.*

III. Актуалізація опорних знань.

1. Відгадати загадки:

*Сидить баба на грядках
Вся закутана в хустках (капуста).
Круглий, як сонце,
Смугастий, бокатий,
Дуже солодкий
І трішки хвостатий (кавун).
Без рук, без ніг,
А пнеться на батіг (квасоля).
Стоїть дівка на пагорбку
В червоній спідничці.
Хто йде – той поклониться (полуниця).
Я гірка і завжди свіжа,
Всім подобаюсь, одначе.
Хто мене ножем уріже,
Неодмінно сам заплаче (цибуля).
На кущі в садку росте ягідка:
Довгаста, смугаста, кисленька,
А зовні – зелененька (агрус).*

2. Назвіть, які ще овочі та фрукти ви знаєте.

3. Складіть прислів'я (робота в парах) – з окремих карток зі словами діти складають прислів'я.

*Без труда нема плода.
Краще добре робити, ніж гарно говорити.
Літо збирає, а зима з'їдає.
На чорній землі білий хліб родить.
Не поле родить, а нива.
Не той урожай, що на полі, а той, що в коморі.
Не хвалися травою, а хвалися сіном.
Праця чоловіка годує, а лінь марнує.*

Учні зачитують прислів'я. Обговорюємо їх та об'єднуємо в одну тему: «Праця – урожай».

IV. Повідомлення теми і завдань уроку.

Сьогодні ми будемо вивчати українську народну пісню «Ходить гарбуз по городу». Вивчимо слова – назви овочів і фруктів.

V. Сприйняття й засвоєння навчального матеріалу.

1. Прослухати аудіозапис «Ходить гарбуз по городу».
2. Словникова робота. Зачитати слова і навести їх переклад російською мовою: *гарбуз, свояки, піддержав, родич, обізвались, бараболя, перістий*.
3. Учні читають пісню «ланцюжком».
4. Відповісти на питання:
Які дійові особи зустрілися в пісні?
Чому Гарбуз називає їх родичами? (живуть на городі)
Як їх можна назвати одним словом? (городина)

Фізкультхвилинка.

Самостійна робота у групах: відгадування загадок.

– Проти сонця, де тепленько,

Там свинки лежать гладенькі.

А як тільки сонце прийде,

Зразу з хати баба вийде,

Одрубає, де хвості,

Кличе діда, щоб нести (*гарбуз*).

– Я на сонці достигаю,

Родичів багато маю.

Гарбузову господиню

Усі знають. Хто я?.. (*диня*).

– Я квасолі дід,

Звуть мене всі старий... (*біб*).

– Ми кругленькі хлопчики,

Як у мишки, хвостики.

Червоненькі ми на вроду,

Хочем в борщик із городу (*буряки*).

– Без рук, без ніг,

А в'ється, як батіг (*квасоля*).

VI. Закріплення вивченого матеріалу.

1. Робота з ілюстрацією підручника – чи впізнали ви «родичів»? Назвіть їх.
2. Робота у зошиті – записати «родичів».

VII. Підсумок уроку.

Що вам сподобалося на уроці? Що нового дізналися? Який у вас настрій?

VIII. Домашнє завдання.

Підготуватися до інсценізації пісні «Ходить гарбуз по городу».

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА ТА УКРАЇНСЬКА ЯК РІДНА: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ В ПІДХОДАХ ДО ВИКЛАДАННЯ

Оксана Горда,

к. філол. н., старший науковий співробітник

Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»

e-mail: tohorda@gmail.com

Статтю присвячено актуальним підходам викладання у сфері мовної освіти. Акцентовано увагу на текстоцентричному, соціокультурному та контрастивному підходах і особливостях їх застосування у процесі навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, рідна мова, підходи до викладання мови, взаємодія мовних систем, мотивація до вивчення іноземної мови.

The article is devoted to actual teaching approaches in the sphere of language education. The emphasis is made on the textual, sociocultural and contrastive approaches and peculiarities of their application in the process of teaching Ukrainian as a foreign language.

Key words: Ukrainian as a foreign language, native language, approaches to language teaching, the interaction of language systems, motivation to foreign language study.

У час інтеграції України у світовий науково-освітній, інформаційний, економічний та культурний простір активно зростає соціальний запит на вивчення української мови як іноземної (УМІ). Цей запит спричинений необхідністю задовольняти комунікативні потреби іноземних громадян, українців за кордоном, мігрантів і біженців, запровадженням програм обміну між українськими та закордонними навчальними закладами тощо. У такій ситуації пріоритетного значення набуває пошук ефективних підходів до викладання УМІ.

Проблема розробки теоретичної і практичної бази для оволодіння УМІ, пошуку нових освітніх технологій, навчальних методик, способів інтерпретації мовних явищ та ін. неодноразово була в центрі наукових зацікавлень учених у галузях педагогіки і мовознавства. Її вирішенню присвячені праці О. Павлик (розкрито лінгводидактичні особливості текстоцентричного підходу до навчання української мови як другої (близькоспорідненої)) [14], Г. Строганової (обґрунтовано важливість поєднання у процесі викладання української мови іноземним студентам основних концептуальних підходів: екстралінгвістичного,

системного, комунікативного, функціонального, діяльнісного, особистісного тощо, розкрито особливості цих підходів) [16], К. Бруннер (висвітлено досвід викладання УМІ західноєвропейським студентам) [4], Т. Касьяненко (визначено ефективні інноваційні методологічні підходи та інструментальні засоби, необхідні у процесі викладання УМІ, запропоновано досвід застосування нових інформаційних технологій, телекомунікаційних засобів) [6], І. Лобачук (акцентовано на методичних аспектах викладання другої іноземної мови) [12], І. Кочан (розглянуто креативні, когнітивні, інтерактивні методи викладання УМІ, розкрито особливості залучення до навчального процесу рольових і лінгвістичних ігор, використання ситуативних вправ і завдань) [8] та багатьох інших дослідників. Попри цей вагомий доробок учених у площині теорії і практики навчання мови, актуальним питанням у лінгводидактиці залишається диференціація підходів до викладання української мови як іноземної та української як рідної.

Мета роботи – систематизувати підходи до навчання української мови із врахуванням особливостей її викладання для носіїв та іноземців, виокремивши спільне і відмінне в цих підходах.

Об'єктом дослідження є комунікативно зорієнтовані підходи до викладання УМІ, **предметом** – інтерпретація та особливості застосування цих підходів у методиках українських і закордонних лінгводидактів.

Для реалізації поставленої мети використано такі **методи**: описовий, систематизації, аналізу й узагальнення.

Як зазначають дослідники-лінгводидакти, не всі викладачі, які сьогодні викладають УМІ в Україні та за кордоном, мають досвід роботи в іншомовній аудиторії. Більшість із них послуговується методичними рекомендаціями щодо викладання російської як іноземної [2], а також української як рідної, та не завжди враховує взаємодію кількох мовних систем (йдеться про навчання другої або третьої іноземної). У школах, в яких викладання відбувається на волонтерських засадах (це в основному суботні та недільні школи в діаспорі), до навчального процесу великою мірою залучають мігрантів з України, які є носіями української мови, але не мають педагогічної чи філологічної освіти. Вони ерудовані, талановиті, сповнені ентузіазму, проте часто таким фахівцям важко самостійно визначитися з підходами та методами викладання.

Науковці зазначають, що в українській лінгводидактиці спеціальних досліджень застосування комунікативно-зорієнтованих підходів до засвоєння мовних одиниць немає [10, с. 80].

Спробуємо систематизувати та диференціювати найбільш відомі підходи до викладання української мови як іноземної та української як рідної. Дані подаємо в таблиці (*Таблиця 1*). Звертаємо увагу й на те, що в українській лінгводидактиці «існує термінологічний різнобій» щодо тлумачення термінів *комунікативний, функціональний, принцип, підхід* [10, с. 83], а також *метод*.

Таблиця 1.

Комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови

Українська як рідна (УМР)	Українська як іноземна (УМІ)
компетентнісний	комунікативно-діяльнісний
комунікативно-діяльнісний	комунікативний
функційно-стилістичний	теоретично орієнтований
(функціональний)	текстоцентричний
текстоцентричний (текстоорієнтований)	соціокультурний]
соціокультурний	особистісний (особистісно
особистісний (особистісно	зорієнтований)
зорієнтований)	контрастивний (зіставний)
функційно-комунікативний	екстралінгвістичний
пояснювально-ілюстративний [10; 9]	пояснювально-ілюстративний [1; 4; 12; 16]

Як бачимо, більшість підходів актуальні як для методики викладання УМР, так і для методики УМІ. Однак, на практиці у площині кожної з цих дисциплін вони мають свої особливості. Визначальними серед них є орієнтування на мовлення, застосування ситуативних завдань, робота з текстом [10, с. 81].

Покажемо це на прикладі *текстоцентричного (текстоорієнтованого)*, або *текстотворчого* підходу, оскільки саме текст у лінгводидактиці вважають «основою мовленнєвої діяльності» [10, с. 81], адже він «виявляє свою дію на всіх етапах навчання і є обов'язковим для всіх елементів системи навчання» [18, с. 148].

Робота з текстом передбачає і опрацювання (читання, слухання, обговорення, аналіз й ін.) вже готових текстів, і створення власних текстових матеріалів (діалогів, листів, вітань, творів-описів, проектів тощо).

Які україномовні тексти використовувати для читання чи слухання в іншомовній аудиторії? Це можуть бути текстові матеріали різних стилів і жанрів, але дидактичного спрямування та адаптовані відповідно до рівня вивчення мови. Якщо це художній текст, наприклад, уривок із твору відомого українського письменника, то зображені в ньому події повинні бути зрозумілими для того, хто вивчає мову.

Українознавчі школи за кордоном часто опираються в навчальному процесі на програми з української літератури для загальноосвітніх шкіл України. Проте не все з переліку художніх творів, зазначених у цих програмах, є доречним для вивчення в неукраїномовній аудиторії. Так, заважкою для сприймання в такому середовищі буде, наприклад, історична повість Івана Франка «Захар Беркут» (в українській загальноосвітній школі її вивчають у 7 класі [17, с. 42]). Безперечно, твір має виховне спрямування, патріотичну ідею, у ньому змальовано героїчну боротьбу русичів-українців проти монголо-татарської навали, розкрито проблему

вибору людини у вирішальній ситуації, але щоб його зрозуміти, треба орієнтуватися в історичних подіях, знати значення діалектизмів, історизмів чи архаїзмів тощо.

Краще в іншомовному середовищі зосередити увагу на малій прозі письменника, наприклад, оповіданнях: «Грицева шкільна наука», «Малий Мирон», «Мавка», «Оловець», «Пироги з чорницями», «Свинська конституція», казках зі збірки «Коли ще звірі говорили», поемі «Лис Микита» та переглянути мультфільм за цим твором (<https://www.youtube.com/watch?v=IU9aUm8uD6g>).

Труднощі викликатиме й ознайомлення з творами Василя Стефаника, знову ж таки через перенасичення діалектизмами. Його новели, як і вже згадану повість І. Франка «Захар Беркут», можна пропонувати для читання іноземцям, які опановують УМІ на високому (С 1) рівні чи вільно володіють українською мовою (С 2).

На нашу думку, програма суботньої чи недільної школи в осередках української діаспори не має дублювати програму загальноосвітніх навчальних закладів України.

Добираючи текст для тих, хто вивчає УМІ, необхідно звертати увагу й на соціокультурний компонент. Науковці давно довели, що він реалізується на всіх рівнях мовної системи, проте найбільше вираження має саме на текстовому рівні [5, с. 38].

Інформація соціокультурного характеру збагачує світогляд і знання студента (учня), має виховний потенціал, поглиблює зацікавлення мовою, яку він вивчає, робить більш комфортним його перебування у країні побутування цієї мови, сприяє соціалізації іноземців, адаптації до українських реалій та інтеграції представників різних національностей і культур [5, с. 38–39; 3, с. 260].

З огляду на це, лінгводидакти радять використовувати на заняттях з УМІ різні типи текстових матеріалів: 1) тексти інформативного змісту, які «розкривають самотність національної картини світу» [5, с. 38]: містять відомості про народні традиції та обряди, національну кухню, народний побут, особливості етикету, відомі історичні та культурні постаті, цікаві місця, архітектурні і природні об'єкти та ін.; 2) тексти-діалоги, що зображують особливості розмовно-побутового спілкування та водночас є своєрідними правилами етикету; 3) фольклорні тексти (казки, легенди, повір'я, пісні, загадки, анекдоти тощо), які «допомагають краще пізнати український національний характер, природу української душі» [5, с. 39].

Зрозуміло, що *соціокультурний підхід* у мовній освіті, який «сприяє формуванню соціокультурної компетенції школяра» [10, с. 82], педагоги застосовують і у процесі викладання УМР, але він має дещо інший вияв. Це вже навчання мови не лише на основі культури, створеної українським народом, а й «акумульованої у перекладних літературних творах культур інших народів» [10, с. 82], а також «трансформація учнем відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду» [10, с. 82].

Актуальним у процесі навчання УМІ є *контрастивний (зіставний) підхід*, який передбачає врахування взаємодії кількох мовних систем. Як стверджують

дослідники проблем застосування принципу опори на рідну мову в процесі викладання іноземної, до сьогодні в лінгводидактиці немає одностайної думки щодо доцільності зіставлення в межах навчального процесу двох мов. Одні вчені (Л. Щерба) переконують, що використання рідної мови в такій ситуації є обов'язковим, бо материнська мова «буде присутня на наших уроках як би ми не хотіли її уникнути» [7, с. 41–43], інші (Ч. Фриз, Р. Ладі) – вважають, що рідну мову доречно використовувати тільки під час вивчення окремих явищ, наприклад, з'ясування значень абстрактних слів і складних структур, ще інші (В. Слободчиков, А. Старков) – твердять, що її необхідно цілком виключити з процесу вивчення іноземної мови [7, с. 41–43].

Правда, останнім часом науковці дедалі більше погоджуються з думкою, що «контакт двох мов провокує не лише додаткові помилки й плутанину, а має і позитивні аспекти» [12, с. 58].

Важливість врахування взаємодії іноземної мови, яку вивчають, з рідною доводять психологи: «Людина не може відразу заговорити новою мовою, вона повинна пройти через етап опосередкованого володіння іноземною мовою. Ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає «рідна» система правил реалізації програми» [13, с. 8].

Враховуючи думки і лінгводидактів, і психологів, вважаємо, що навчаючи УМІ, необхідно звертати увагу на взаємодію мовної системи рідної мови із системою іноземної. Хочемо ми цього чи ні, людина, яка вивчає іноземну мову, підсвідомо буде все-таки опиратися на рідну мову та користуватися навичками, сформованими на її основі. Особливо важливо зважати на цю взаємодію на початковому (А 1) та базовому (А 2), а іноді – й на рубіжному (В 1) рівнях вивчення другої мови. З огляду на це, завданням того, хто навчає, є розробка відповідних методик викладання УМІ, зорієнтованих на материнську мову студентів чи учнів.

Якщо людина вивчає не дві, а більше мов, вона вже має свій досвід опанування іноземної мови, зокрема свою «стратегію запам'ятовування лексичних одиниць» [12, с. 58], яку зможе застосувати в подальшому навчанні.

Вивчаючи другу чи третю (тобто кожну наступну) іноземну мову, доречно проводити аналогії між ними. Цей метод називають «ага-ефектом» («Aha-Effekt») [12, с. 59]. Наприклад, німець, який вже вивчав польську і знає, що німецьке *Schrank* польською буде *szafa*, легко запам'ятає українське чи білоруське слово *шафа*. А українське *гардероб* йому без проблем вдасться засвоїти через посередництво багатьох європейських мов, наприклад: *garderobe* (данською), *garderob* (шведською), *gardrób* (угорською), *garderobe* (норвезькою, нідерландською та латиською), *guardaroba* (італійською), *garde-robe* (французькою), *garderoba* (хорватською та боснійською), *gwardarobba* (мальтійською), *гардероба* (сербською та македонською), *гардероб* (болгарською та російською), *гардэроб* (білоруською) якщо він, звичайно, знатиме якусь із зазначених мов. (Для порівняння німецькою це слово буде *Kleiderschrank*).

Такі аналогії необхідно демонструвати у відповідному контексті – вербальному чи візуальному, який покаже, що слова мають спільне значення.

До того ж, як переконує К. Бруннер, процес викладання мови стає більш ефективним, якщо той, хто навчає, і той, кого навчають, володіють якоюсь спільною мовою. Тому викладач своєї рідної як іноземної мови має обов'язок опанувати хоча б дві іноземні. Це допоможе скласти уявлення про процес вивчення мови з погляду студента (учня). Доречним і корисним для такого педагога буде й ознайомлення з особливостями культури своїх вихованців, що сприятиме налагодженню співпраці та запобігатиме можливим конфліктам у навчальному процесі [4, с. 24].

Як мотивувати вивчати українську? Це питання хвилює багатьох лінгводидактів. Якщо це УМР, то її вивчення для учня чи студента – це потреба. Якщо ж УМІ – складніше.

Мотивація часто залежить від вікової категорії того, хто вивчає іноземну мову. Дітей молодшого віку можна зацікавити неординарними заняттями. Підлітки та дорослі потребують більш серйозних аргументів. Тут великою мірою переважає прагматичний підхід. Людину треба переконати, що отримані знання будуть корисними для неї та можуть стати запорукою успіху майбутньої кар'єри. Наприклад, вона ознайомиться з культурою іншої країни, що розширить її світогляд, зможе використати це у своїй професійній діяльності. Крім того, «вивчення іноземних мов підвищує здатність людини до навчання й інтелектуального розвитку» [13, с. 12].

Ефективними є інтерактивні методи навчання мови. Вони «захоплюють слухачів, пробуджують в них інтерес та мотивацію, навчають самостійному мисленню та діям» [15, с. 173]. Доведено, що, зазвичай, людина запам'ятовує інформацію в таких обсягах: 5 % – лекційного матеріалу; 10 % – того, що читає сама; 20 % – того, що бачить на власні очі; 50 % – того, що чує та бачить водночас; 70 % – того, що обговорює та пише; 80 % – того, що робить практично власноруч; 90 % – того, що робить і обговорює одночасно; 95 % – того, чому навчає інших [15, с. 173].

Старшокласники та студенти можуть вивчати іншомовний соціум віртуально, заглядаючи до книжок і газет, отримуючи прогноз погоди, відвідуючи віртуальні магазини, музеї та пам'ятні місця тощо [11].

Щодо України, то вона має багату культуру, яка, може викликати інтерес у дослідників-культурологів, менеджерів у галузі культури чи мистецтва та ін. фахівців.

Як зазначають лінгводидакти з досвідом викладання УМІ за кордоном, мотивація вивчати українську переважно базується на конкретній меті: 1) перебування в Україні, пов'язане з роботою чи навчанням; 2) партнерська співпраця з українцями у сферах економіки та політики; 3) наукові проекти, що вимагають консультування з українськими вченими чи експертами або ґрунтуються на дослідженні українськомовних джерел; 4) українське коріння та бажання спілкуватися з родиною без перекладача [4, с. 20].

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі. Україна також багата на ресурси, що може викликати зацікавлення у представників бізнесу.

А вести справи із закордонними партнерами значно легше, якщо володієте їхньою мовою.

Варто також добре вивчити законодавство країни перебування. Можливо, у ньому є закони, які передбачають привілеї для тих, хто володіє одною чи кількома іноземними мовами.

Висновки. Як показало дослідження, чіткої межі між підходами до викладання УМІ та УМР немає. Однак ці підходи в розрізах згаданих навчальних дисциплін мають свої особливості. Зокрема у процесі навчання УМІ необхідно зважати на рівень мотивації студента (учня) до навчальної діяльності, відповідну адаптацію текстових матеріалів і специфіку роботи з ними, соціокультурне спрямування дидактичних завдань, взаємодію мовної системи рідної мови того, кого навчають, із системою іноземної, яку він вивчає, а також досвід опанування студентом (учнем) нерідних мов.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей взаємодії мовної системи УМІ з мовними системами польської, білоруської, англійської та інших мов як рідних для того, хто опановує УМІ.

Література

1. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми / З. П. Бакум // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2010. – Вип. 5. – С. 226–232.
2. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х. : Константа, 2008. – Вип. 12. – С. 48–59.
3. Білик О., Сухорукова О. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної / Олена Білик, Олена Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2011. – Вип. 6. – С. 259–267.
4. Бруннер К. Викладання української мови як іноземної в Німеччині: досвід, роздуми й ідеї після одного семестру в Берліні / К. Бруннер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 18–26.
5. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної / О. Горошкіна // *Studia Ukrainica Posnaniensia*. – 2017. – Vol. 5. – P. 37–44.
6. Касьяненко Т. А. Викладання української мови як іноземної : принципи оптимізації та інновації / Т. А. Касьяненко // *Культура народів Причорномор'я*. – 2013. – № 257. – С. 7–10.
7. Ковальчук О. П., Ковальчук В. Д. Застосування принципу опори на рідну мову в процесі викладання французької мови на початковому етапі навчання / О. П. Ковальчук, В. Д. Ковальчук // *Наукові записки. Серія*

- «Філологічна». Матеріали II Міжнародної науково-практичної заочної конференції «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації», 17 жовтня 2013 р. – Острог : Видавництво НУ «Острозька академія». – 2013. – Вип. 39. – С. 41–43.
8. Кочан І. Нові освітні технології у викладанні української мови як іноземної / Ірина Кочан // Українська мова у світі : Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6–7 листопада 2014. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – С. 49–60.
9. Кучерук О. А. Методи навчання мови в українському педагогічному дискурсі / О. А. Кучерук // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. – Вип. 50. – С. 246–253.
10. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі / Г. П. Лещенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наукових праць. – Рівне : РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. – № 2 (10). – С. 78–85.
11. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної / Т. О. Лещенко, О. М. Шевченко // Мова. Свідомість. Концепт : зб. наук. статей / відп. ред. О. Г. Хомчак. – Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – С. 250–253.
12. Лобачук І. М. Теоретико-методичні аспекти викладання другої іноземної мови / І. М. Лобачук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40. – С. 56–60.
13. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навч.-метод. посіб. / Ольга Миколаївна Лозова. – К. : КНЛУ, 2010. – 143 с.
14. Павлик О. А. Текстоцентричний підхід до навчання української мови як другої (близькоспорідненої) [Електронний ресурс] / О. А. Павлик. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/27.pdf.
15. Прадівляний М., Присяжна О. Інтерактивні методи вивчення української мови як іноземної / Микола Прадівляний, Олеся Присяжна // Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні», 18–20 травня 2016 р. – Тернопіль, 2016. – С. 172–175.
16. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Ганна Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.
17. Українська література (5–9 класи) : програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
18. Швець Г. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної / Ганна Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2015. – Вип. 11. – С. 142–149.

DESIGN-THINKING НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

Наталія Грушко,

викладач

Київський інститут бізнесу і технологій

e-mail: grushko@kibit.edu.ua

У статті висвітлено основні принципи методики дизайн-мислення та особливості залучення її інструментарію до викладання української мови в іншомовній аудиторії. Обґрунтовано актуальність використання у процесі викладання української мови як іноземної положень та методології психолінгвістики і когнітивної лінгвістики.

Ключові слова: дизайн-мислення, когнітивна лінгвістика, українська мова як іноземна.

The article outlines the main principles of the methodology of design-thinking and the peculiarities of attracting its tools to teaching Ukrainian language to a foreign language audience. The importance of using positions and methodology of psycholinguistics and cognitive linguistics in the process of teaching Ukrainian as foreign language is substantiated.

Key words: design thinking, cognitive linguistics, Ukrainian as a foreign language.

Навчання і спілкування – це не лише розмови [7]. Доки буде існувати людство, доти будуть актуальними питання побудови й розуміння тексту та формування, зберігання, кодування і декодування смислів. Прийняте «homo ludens» вже давно відійшло в історію. На порядку денному – «learning society». Встановлено, що знання, досвід, навички накопичуються, зберігаються і трансформуються в корі головного мозку [4; 5; 8, с. 190-209], де й відбувається формування нашого внутрішнього світу. Вважається, що в бізнесі ми думаємо логічно, послідовно й об'єктивно. Звідки ж тоді висловлювання: «Я в нього купив, бо він мені сподобався?». Отже, чи можна зробити висновок, що ми ухвалюємо рішення на емоційному рівні?

Ще донедавна психолінгвістичні школи виокремлювали такі види мисленнєвої діяльності:

- наочно-дієве – вид мислення, при якому зміна ситуації чи ухвалення рішення здійснюється за допомогою дії;
- наочно-образне – вид мислення, що характеризується опорою на уявлення та образи;

- словесно-логічне – вид логічного мислення, який головним чином характеризується використанням мовних конструкцій;
- теоретичне – вид мислення або пізнання законів і правил шляхом набутих теоретичних знань і, відповідно, абстрактних умовиводів;
- практичне – вид мислення, що нерозривно пов'язаний із практичними діями і відповідним практичним досвідом;
- творче – вид мислення, що ґрунтується на виконанні завдань шляхом інтелектуальної новизни;
- «пралогічне» (інтуїція й лінійне логічне мислення) – мислення, згідно з яким умовивід не випливає із судження, а ґрунтується на інтуїтивних імпульсах. Деякі виокремлюють як «потік свідомості» (за Вільямом Джеймсом). У нашому випадку мисленнєва діяльність – вид мислення, де поєднуються напівсвідомі імпульси з усвідомленим логічним формулюванням.

Згідно з останніми результатами дослідження Тетяни Чернігівської, «мозок ухвалює рішення», а вже потім ми «собі пояснюємо: чому ми вирішили так, а не інакше» [9]. На ці та інші питання намагається дати відповіді когнітивістика. Її методологію використовують різні традиційні та суміжні науки: фізіологія, лінгвістика, теорія інформації, когнітивна психологія, теорія перекладу, тому актуальним є залучення положень цієї галузі гуманітарного знання і до методики викладання української мови як іноземної.

Мета статті – розкрити особливості залучення у процесі викладання української мови як іноземної методики дизайн-мислення.

Сучасні нейрофізіологічні дослідження свідчать, що всі структури головного мозку (ділянки кори, лімбічна система, таламус) складаються з нервових клітин – нейронів модулів. У такому «процесорі» відбувається кодування, зберігання і декодування інформації [5]. Власне під час спілкування ми сприймаємо інформацію не частково, але цілісно (вербально – невербально). Крім того, сприйняття інформації ґрунтується на концептуальній картині світу та емоційному забарвленні події особистості [10].

Загальноприйнята концептуальна картина світу формується під впливом тексту і між текстом. Той самий текст може передаватись у різних формах, невербальними та іншими знаками.

Традиційно методика викладання української мови для іноземців охоплює:

- навчально-методичні посібники;
- словники;
- курс фонетики;
- курс граматики;
- мовленнєву практику.

Ця модель передбачає формування відповідних компетенцій (лексичних, граматичних, орфографічних).

Сьогодні ж дедалі більшої популярності набуває антропоцентрична модель у суспільстві та студентоцентрична у вищій школі. Тобто, навчання ґрунтується на фундаменті мотивів і критеріїв в ухваленні рішень та розвитку соціокультурної та

соціолінгвістичної компетентностей, що передбачає здатність і готовність особистості до міжкультурного спілкування, володіння вербальними і невербальними маркерами [6]. Така модель здатна реалізуватися за допомогою методики дизайн-мислення.

Традиційно фундаментальні поняття запозичують із військового чи економічного сектору. Чи знайдеться банківська установа, яка б не створила алгоритм відповідей на запитання клієнтів, так званий бот? На думку провідних менеджерів та бізнес-коучів (Андрій Федорів, Юрій Назаров, Анжела Ястреб, Олена Макеєва, Іцхак Піносевиц, Іцхак Аділез), можна досягти кращого результату з мінімальними витратами. Це формує гнучкість у рішеннях, новаторство, а також транспарентність у прийнятті «думки іншого», що й впливає на thinking по-іншому.

Вітчизняний освітній простір строкатий на майстер-класи та освітні програми з «мегашвидкочитання», вивчення мов, жорстких перемовин, психологічного впливу на колег чи формування бізнес-стратегій. А чи формують подібні майстер-класи мовленнєву гармонізацію особистості? Адже розуміння (декодування чи інтерпретація, сказаного продуцентом), навіть на лексичному (фразеологічному, невербальному) рівні, може диференціюватися за категоріями: покоління, раси-етносу, традиції, мовленнєвої картини світу (наприклад, «фамільної», що залежить від родини, гендерних особливостей тощо).

Дизайн-мислення (англ. designthinking) – методологія розв'язання інженерних, ділових та інших завдань, яка ґрунтується на творчому, а не аналітичному підході. Головною особливістю дизайн-мислення, на відміну від аналітичного, є не критичний аналіз, а творчий процес, у якому фокусуються на особистості (її мотивах), а не фактах. Інколи найнесподіваніші ідеї ведуть до кращого розв'язання проблеми, і, як наслідок, до ефективного результату.

Інструментарій дизайн-мислення активно використовують у бізнесі (наприклад, Тім Браун) та частково в навчанні. Вже є цікаві дослідження щодо результатів залучення дизайн-мислення у середніх та вищих школах. Сьогодні це світовий тренд в освіті.

Методика дизайн-мислення формує відкритість особистості, а отже, і глибше сприйняття та усвідомлення знань. Дж. Лідтке [11] запропонувала таку методологію:

- емпатія (що роблять, навіщо, яким бачать навколишній світ, які цінності і потреби), тобто – аналіз і висновки;
- формування конкретних завдань;
- генерування ідеї (ідея на серветці);
- вибір ідеї;
- прототип моделі (або апробація);
- тестування (зворотний зв'язок).

Дизайн-мислення, або проектне мислення – це підхід, який дозволяє викладачам здобувати знання, отримувати новий досвід, знаходити унікальні рішення і йти в ногу з мінливими тенденціями та потребами школи.

Сьогодні така методологія у викладанні української мови для іноземців дозволяє використовувати мультидисциплінарний підхід до проблем, із використанням прототипів на ранньому процесі моделювання. Визначивши особистий досвід і мотиви, можна окреслити патерни «моделей поведінки».

Дизайн-мислення починається, насамперед, із розуміння потреб і концептуальної картини світу студента. Таким чином, можна адаптувати методику дизайн-мислення за наступною схемою: емпатія (вивчення завдань і досвіду студентів) → фокусування (формулювання конкретних і значущих завдань) → генерування ідей (обговорення, «чути думку кожного» за вербальними і невербальними ознаками) → прототип (спільне прийняття інструменту заняття: панельна дискусія чи похід до музею) → тестування (зворотний зв'язок, аналіз і вимірювання результатів).

Основне питання: як зацікавити іноземців вивчати українську мову? Крім традиційних інструментів навчання, Київський інститут бізнесу та технологій (КІБіТ) поставив собі за мету зацікавити вивченням мови завдяки таким інструментам:

- розвивальні ігри;
- рольові ігри;
- екскурсії (музеї, виставки, галереї тощо);
- мистецькі альбоми;
- анімаційне та ігрове кіно;
- живе спілкування (запитання про події, що відбулось напередодні);
- панельна дискусія.
- експериментальні форми навчання (відкрите заняття на свіжому повітрі, у бібліотеці, кафе чи кінотеатрі).

«Побачений образ слова так само добре знайомий нам, як і почутий» [1, с. 157]. Продюцент підбирає слова і вирази згідно з рецепієнтом чи публікою. Що продуктивніше і довше спілкування, то краще можна підібрати слова й образи, а також термінологічний арсенал для розуміння [2–4; 7].

Отже, використання методики дизайн-мислення на заняттях української мови для іноземців розширює можливості в формуванні соціокультурних і соціолінгвістичних компетентностей. Основне в дизайн-мисленні – дія (практика, швидка реакція, спілкування), суб'єктивний досвід, експериментування у пошуку найкращої відповіді, прийняття думки «іншого», формування довіри як якісного індикатора соціального капіталу. Такий підхід дає підстави вважати використання інструментів дизайн-мислення як потенційно стійких у швидкозмінному світі.

Література

1. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштайн. – К. : Основи, 1995. – 311 с.
2. Вулдридж Д. Механизмы мозга / Д. Вулдридж. – М. : Мир, 1965. – 344 с.

3. Джекобс Ч. С. Нейроменеджмент. Почему не работает мотивация методом кнута и пряника / Ч. С. Джекобс. – К. : Companion Group, 2011. – 208 с.
4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / Александр Романович Лурия. – СПб. : Питер, 2008. – 624 с.
5. Прибрам К. Языки мозга / К. Прибрам. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.
6. Формування іншомовної соціокультурної компетентності старшокласників у процесі роботи з автентичними текстами для читання та аудіювання (англійська і французька мови) : навч. посіб. / за заг. ред. Ю. А. Пономарьової, О. М. Шерстюк // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – 2014. – Вип. 4. – К. : Ленвіт, 2014. – 64 с.
7. Фрит К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / Крис Фрит; пер.с англ. П. Петрова. – М. : Астрель: CORPUS, 2012. – 335 с.
8. Чайченко Г. М. Фізіологія вищої нервової діяльності / Г. М. Чайченко. – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
9. Черниговская Т. Как научить мозг учиться : видеолекция / Татьяна Черниговская // Открытое пространство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya/>.
10. Шенк Р. Обработка концептуальной информации / Р. Шенк. – М. : Энергия, 1980. – 358 с.
11. Liedtka J. Designing for Growth: a Design Thinking Tool Kit for Managers / Jeanne Liedtka, Tim Ogilvie. – NY : Columbia University Press, 2011. – 248 p.

УДК 378.016:811.161. 2'243'373.45:811.111

АНГЛІЗМИ Й УМІ: ЗАГРОЗИ ЧИ ВЗАЄМОДОПОМОГА?

Назар Данчишин,

молодший науковий співробітник

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

e-mail: nazar.danch@gmail.com

У статті проаналізовано характер сучасного впливу англійської мови на українську мову, окреслено його негативні тенденції. Запропоновано використовувати «інтернаціоналізми» для засвоєння питомих слів під час навчання української мови як іноземної. Наведено приклади навчальних вправ.

Ключові слова: *англізми, варваризми, українська мова як іноземна, українська літературна мова.*

In the article the character of the modern influence of English language on Ukrainian language was analyzed and its negative tendencies were outlined. The «internationalisms» for learning specific words was proposed to use while studying Ukrainian as a foreign language. Examples of training exercises are proposed.

Key words: *briticisms, barbarisms, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian literary language.*

Сьогодні в мовленні українців мовознавці (зокрема, К. Городенська [2], Ю. Молоткіна [7], О. Сербенська [8], О. Ситенко [9], Л. Соколова [3] та інші) спостерігають щораз більше засилля англізмів, часто зовсім непристосованих до граматичної системи української мови, тобто варваризмів. Практика надмірного вживання таких слів поширена не лише в побутовому спілкуванні, а й у громадсько-політичному, науковому та художньому дискурсах. Пояснюючи це явище, Ю. Молоткіна зазначає, що «у сучасному суспільстві володіння англійською мовою вважається престижним, крім того англійська мова має статус міжнародної мови спілкування майже в усіх сферах діяльності; тому багато мовців уживають у своєму мовленні новітні англізми для того, щоби справити враження освіченої людини» [7, с. 288].

До того ж, запозичення з англійської мови часто «втручаються» у граматичну систему мови української. Л. Соколова зауважує: «Нині ми все більше приєднуємо прикметник до іменника аналітичним способом. Наприклад, інтернет-магазин, а не мережевий журнал. Де-не-де замість прикметників з'являються аббревіатури: 3D-фільм, IT-технології» [3]. Відтак, вона непокоїться, «аби в українській мові не повторився болгарсько-турецький сценарій»: «Турецька мова є

аглютинативною (від латинського слова *agglutino* – приклеювати). При відмінюванні слів турки приєднують до незмінної основи так звані частинки (афікси). І хоча граматичне ядро мови вкрай важко розхитати – за понад 300 років турецької окупації болгарська мова таки перейняла турецький спосіб словотворення. І тепер клеїть між собою болгарські слова» [3].

Цю тривожну обставину в теперішніх «взаєминах» української та англійської мов виокремлює й К. Городенська. На її думку, запозичення складних одиниць, що «поєднують два іменники, перший із яких виражає атрибутивне значення, є наслідком перенесення на ґрунт української мови словотвірної моделі англійської мови», причому «велика кількість цих іменників уже зафіксована в орфографічних словниках, незважаючи на те, що вони деформують граматичну норму української мови виражати атрибутивність за допомогою прикметника та обмежують відіменникове творення прикметників, тому це дає підстави стверджувати про деструктивний вплив англізмів на українське прикметникове словотворення» [7, с. 287]. Приміром, у мовленні українців набули поширення конструкції: *бізнес-новини, піар-кампанія, медіа-підтримка*, замість словосполучень зі спільнокореневими прикметниками, на кшталт: *бізнесові новини, піарівська кампанія, медійна підтримка*. Часом за таким зразком «ламаються» й уже усталені вислови, тож у мовному «обігу» з'являються прямі кальки з англійської, як-от «*кава-перерва*» («*кофі-брейк*») замість «*перерви на каву*».

Утім, за спостереженнями О. Ситенко, «немало англізмів українська мова адаптує повністю, фонетизуючи і морфологізуючи їх; багато з них стають словотвірно продуктивними, формуючи цілі словотвірні ряди або навіть гнізда (...): *приватизація, деприватизація, реприватизація, приватизаційний, приватизатор, приватизувати; інвестор, інвестувати, інвестиція, інвестиційний, реінвестиція; деномінація, деномінаційний, деномінувати* тощо» [9, с. 3]. З-поміж таких успішно адаптованих до норм української мови запозичень, В. Бабенко та О. Сербенська вирізняють прикметник *медійний*, який, на їхню думку, «органічно вписався в численну групу словотвірно однотипних утворень, сформованих за однією продуктивною моделлю – від твірного, іншомовного за своїм походженням слова, морфологізованого українським формантом -ія + прикметниковий суфікс -н(ий)», тобто: «*аварійний* ← *аварія, агітаційний* ← *агітація, біблійний* ← *біблія, вібраційний* ← *вібрація*» [8, с. 272]; дослідниці подають і ще низку прикметників, утворених за цією ж моделлю: «*дискусійний, еволюційний, емоційний, енергійний, інверсійний...*» [там само].

Водночас, О. Ситенко зазначає: «Серед запозичень-англізмів можна виділити групу слів, які ще виразно зберігають свою чужомовну оболонку, скоріше від того, що їхнє запозичення відбувається безпосередньо в сучасний біжучий момент: *хепі-енд, о'кей, хот дог, гуд бай, біл борд, джусік, селебриті, проспериті, екстезі, ноу-хау, гран-прі* тощо. Більша частина таких іншомовних неологізмів є невідмінюваними, вони мають більш-менш обмежену сферу використання, така лексика неактивна у словотвірному плані: вони майже не здатні до формування похідних одиниць» [9, с. 3].

До того ж, зростає кількість необґрунтованого вживання «новоприбулих» слів навіть у навчальних матеріалах для вивчення української мови. Наприклад, телепередача «Лайфхак українською», що виходить в ефірі «UA: Перший» [5]. Такою назвою програми автори, вочевидь, хочуть зацікавити передусім молодіжну глядацьку аудиторію, адже «*лайфхак*» – це сленгове поняття, яке означає маленьку хитрість або корисну пораду, що допомагає розв'язати побутові проблеми, тим самим заощаджуючи час [6]. Це слово утворено від англійського словосполучення «*life hacking*» (або «*life hack*»). Англійське поняття «*hacking*» питомого українського відповідника не має, тому його перекладають як «*гакерство*» (часто, причому, грішать неправильним відтворенням англійського звука «*h*» через «*х*», тобто під впливом російської мови кажуть «*хакерство*»); це, як відомо, термін із комп'ютерного світу. Задля мовної економії та завдяки «моді» на англізми ця лексема, відтворена, на жаль, за законами фонетики російської мови, поширилася в молодіжному середовищі як «*лайфхак*», хоча, за логікою відтворення іншомовних запозичень в українській мові, мала б звучати так: «*лайфгак*». Тож, як бачимо, творці навчальної передачі з вивчення української мови вже в самій назві допустили щонайменше дві помилки: ужили варваризм та неправильно відтворили його з мови походження під впливом російської фонетики. Таким чином, автори проекту замість підіймати рівень грамотності глядачів, мимоволі опускають свій власний. Українською ж можна передати «*лайфгак*» як: «*життєва порада*», «*порада для життя*».

Окрім чинників «престижності», «модності» та «освіченості», О. Ситенко виокремлює ще чотири причини сучасних запозичень: «1) необхідність найменування нової реалії; 2) потреба спеціалізації понять, зокрема у тій чи іншій галузі, з будь-якою метою; 3) доцільність передачі назви реалії однослівною, а не описовою конструкцією; 4) необхідність використання запозиченого слова за умов відсутності прямого еквівалента в мові-реципієнті, який якнайточніше здатен передавати значення нововведеного терміна чи поняття» [9, с. 2].

Зі свого боку, С. Застровська і Т. Семенюк звертають увагу на екстралінгвістичні (зовнішні) та інтралінгвістичні (внутрішні) причини запозичень. У визначенні зовнішніх причин, дослідники покликаються на С. Гриньова, який виділив такі чинники:

- 1) культурний вплив одного народу на інший;
- 2) наявність усних або писемних контактів країн із різними мовами;
- 3) підвищення інтересу до вивчення тієї або іншої мови;
- 4) авторитетність мови-джерела (що іноді призводить до запозичення багатьма мовами і появи інтернаціоналізмів);
- 5) історично зумовлене захоплення певних суспільних верств культурою чужої країни» [4, с. 4].

Для означення внутрішньолінгвістичних причин С. Застровська і Т. Семенюк послуговуються класифікацією В. Янга, який виокремив їх також п'ять. Це колорит, мовна економія, варіативність висловлень, евфемізація, педагогічний аспект [4, с. 5].

В. Адорно розрізняв з-поміж англізмів «необхідні» запозичення («нові найменування, які з'являються з появою нових об'єктів номінації – нових предметів, технічних винаходів, нових ідей, номенклатур») і запозичення «зайві» (англізми, синонімічні тим, які вже існують у мові) [4, с. 7–8].

Власне, засилля англізмів – явище міжнародне; сьогодні ці слова стають загальнозрозумілими носіям різних мов і культур. Зокрема, така проблема вельми поширена в німецькій мові. Своєрідним тамтешнім «суржиком» є *Denglisch* – суміш німецької та англійської мов. У Франції ж за вживання англізмів державні чиновники можуть сплатити чималий штраф.

Попри це, англізми можна використати для навчання іноземців української літературної мови. У процесі навчання спершу варто ознайомити студентів із цією проблемою, навести типові приклади. Після цього запропонувати вправи. Під час вибору завдань зверніть увагу на рівень володіння українською мовою аудиторії.

1. Визначте у запропонованому тексті англізми та замініть їх українськими питомими відповідниками.

Спікер парламенту дав депутатам чіткий меседж, аби ті збільшили продуктивність власної роботи: «Поки дехто, замість ухвалювати конче потрібні країні закони, доїдає чізкейк і допизає мілкшейк у їдальні, наші недруги готують нові пастки: креативно поширюють чергові фейки через своїх тролів, що спамлять ними в коментарях під постами популярних пабліків та блогерів. Невже ви цього не бачите в девайсах, у які вступилися? Відкладіть бодай на мить усі свої гаджети, припиніть скролити розважальні сайти. Час працювати заради народу».

Текст містить безліч англізмів, що є «модними» у сучасному мовленні й поширеними у ЗМІ. Звернувши увагу студентів на навмисній перенасиченості тексту англізмами, запропонуйте їм відшукати рівноцінні відповідники з української літературної мови на сторінці slovotvir.org.ua [10]. Отож, *спікер* українською – це *промовець*, проте словосполучення *спікер парламенту* в контексті наведеного уривка варто замінити на вислів *голова парламенту*; *чізкейк* виправляємо на *сирник*, *мілкшейк* – на *молочний коктейль*; далі за текстом: *креативно* – *творчо*; *фейк* – *вигадка* (*фальшивка*, «*качка*», *брехня*); *троль* – *трунь*, *глумар*; *спамити* – *смітити* (у *всесвітній павутині*), *дошкуляти*, *зигзичити*; *коменти* – *коментарі*, *відгуки*; *пост* – *допис*; *пабліки* – *спільноти* (у *соцмережах*); *блогер* – *дописувач*, *денникар* (від слова *денник*, яке сучасні словотворці пропонують на заміну *блогу* [1]); *девайс* – *пристрій*; *гаджет* – *пристрій*, *пристосунок*, *знадіб*; *скролити* – *гортати*; *сайт* – *сторінка*.

2. Знайдіть зайві «інтернаціоналізми» у мові сучасної реклами та замініть їх на слова літературної української мови.

Показуємо аудиторії відео: «*Паті-тест зроблено: замовляй і забирай*» [13]; «*Вигравай незабутній уїк-енд у Німеччині*» [14]; «*Фокстрот: вперед за девайсами*» [18]; «*З безлічі гаджетів народився титан Ельдорон*» [16]; «*Кешбек 20%*» [15]; «*рюкзак «Yes»*» [17]; «*Гаджет на будь-який бюджет*» [12]; «*Зроби мені леп, зроби мені топ, у «Комфі» є ваще любий лептоп*» [11] тощо.

Відтак, студенти впізнають знайомі слова-англізми і шукають до них правильні відповідники. Варто наголосити, що вживання варваризмів засмічує мову, тому бажано уникати їх під час спілкування.

Висновки. Однією з найважливіших ланок життя мови є формування власного молодіжного жаргону (балачки, сленгу), що виростає на ґрунті питомих українських словотворчих засобів. Поки відповідний процес не розпочнеться, молодь (та й не лише вона) і надалі використовуватиме у процесі спілкування «новинки» з англійського та російського мовних середовищ, здебільшого не адаптуючи їх до правил української мови.

Література

1. Блог [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://slovotvir.org.ua/words/blog#t6759>.
2. Городенська К. Нові запозичення і новотвори на тлі фонетичної та словотвірної підсистем української літературної мови [Електронний ресурс] / К. Городенська. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11718/1/Horodenska.pdf>.
3. Громяк І. Запозичення з англійської і що з ними робити? [Електронний ресурс] / І. Громяк. – Режим доступу : <http://zahystmovy.org.ua/запозичення-з-англійської-і-що-з-ними-р/>.
4. Застровська С., Семенюк Т. Англіцизми та причини їх запозичення в сучасній німецькій мові [Електронний ресурс] / С. Застровська, Т. Семенюк. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/4124/5/anglic.pdf>.
5. Лайфхак українською [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=T2leHCzm8Sc>.
6. Лайфхак [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Лайфхак>.
7. Молоткіна Ю. Особливості вживання іншомовних запозичень у сучасній українській мові / Ю. Молоткіна // Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія». – 2017. – Вип. 25. – С. 283–290.
8. Сербенська О., Бабенко В. Адаптація терміна Media в українській мові / О. Сербенська, В. Бабенко // Теле- та радіожурналістика. – 2015. – Вип. 14. – С. 270–274.
9. Ситенко О. Лексико-семантичні особливості англомовних запозичень у сучасній українській мові [Електронний ресурс] / О. Ситенко. – Режим доступу : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1160.
10. Словотвір [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://slovotvir.org.ua/>.
11. Українська реклама Comfy, ваще любий ноутбук у Комфі [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=0apStclphUQ&index=32&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQOzYw>.

12. Українська реклама Comfy, є тупо всі смартфони в Комфі [Електронний ресурс] / Режим доступу : https://www.youtube.com/watch?v=QqJK_a3zfQI&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw&index=31.
13. Українська реклама Intertop, стійкість [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=VR08BsAZCn0&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw>.
14. Українська реклама Songer und Sohne, виграй уїкенд у SPA-готелі в Німеччині [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=xa5ffWCvBxQ&index=6&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw>.
15. Українська реклама Vodafone, отримай кешбек 20% [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=MKZyyekyTM8&index=22&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw>.
16. Українська реклама Ельдорадо, Ельдорон [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=M1L29HxYmDs&index=19&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw>.
17. Українська реклама рюкзаки Yes [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=bnW5rEpTHR0&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw&index=27>.
18. Українська реклама Фокстрот, не тягни волинку [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=9XkKt1o3zU0&list=UUXJNobZgRDcSe2bL5mQ0zYw&index=10>.

УДК 81-13'271:323.15(=161.2)

АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ УКРАЇНЦЯМИ З ДІАСПОРИ

Володимир Демченко,

*к. філол. н., доцент кафедри державного управління і
місцевого самоврядування
Херсонський національний технічний університет*

e-mail: d.vovchyk@gmail.com

У статті проаналізовано деякі кальковані з російської мови одиниці української в контексті навчання зарубіжних українців. Використано результати власного дослідження, отримані за допомогою етимологічного та семантичного аналізу. Доведено потребу аналітичного підходу до вивчення мови українцями з діаспори.

Ключові слова: *діаспора, етимологія, зарубіжні українці, калькування, кодифікація, мовна одиниця, термінологічне словосполучення.*

The article analyzes some Ukrainian-language units scratched from Russian in the context of teaching Ukrainians who live abroad. The results of our own research conducted on the basis of the etymological and semantic analysis are used. The need for an analytical approach to the language study by Ukrainian Diaspora is proved.

Key words: *Diaspora, etymology, Ukrainians who live abroad, tracing, codification, linguistic unit, terminological phrase.*

Упродовж кількох століть у структурі української мови поступово збільшувався масив калькованих російськомовних форм – фонетичного, лексичного, семантичного, граматичного й навіть синтаксичного рівнів. Це стало значною проблемою, оскільки вони наповнили державні документи й наукові праці, таким чином кодифікувавшись і в загальнонародному мовленні. І якщо в розмовному субстраті це може бути виправлено лише за ініціативи самих мовців-громадян, то в діловому й науковому мовленні для виправлення такої ситуації потрібна ініціатива офіційних інституцій, як-от НАН України.

Провідним напрямом реформування української освітньої системи є наближення її до європейських стандартів. У контексті таких орієнтацій непересічного значення набувають питання викладання української мови як другої чи іноземної, зокрема в українській діаспорі. Це важливо як для збереження квоти етнічних українців у світі, так і для функціонального статусу їхньої етнічної мови, що потребує нагального зміцнення.

Цю проблему досліджують із трьох боків: 1) соціолінгвістичного, що вивчає актуальні проблеми білінгвістичного протистояння української та російської мов, і його представники декларують уже не «братську близькість» цих мов, як це робилося за радянських часів, а як «мовну війну» чи «лінгвоцид» (Л. Масенко, Г. Мацюк), а також розглядають традиційні проблеми функціонування української мови в сучасних умовах (Б. Ажнюк, І. Діак, Г. Залізняк, В. Скляр, О. Ткаченко та ін.); 2) лінгводидактичного, що стосується викладання української мови за кордоном (цим займаються, наприклад О. Білаш, Н. Мартинишин, М. Петришин, В. Шиян та ін.), а також укладання відповідних підручників для діаспори (М. Бурак, Л. Калуська, О. Палінська); 3) власне мовноструктурного, де головним предметом досліджень визначаємо проблеми сучасної української орфографії, які лінгвісти розглядали ще на початку 90-х років (А. Бурячок, О. Пономарів, Яр Славутич та ін.) [7; 8; 10; 11]. Ми також долучилися до таких досліджень, виклавши результати своїх міркувань у монографії [3], трактуючи калькування як складник проблемного кола національної безпеки України [4]. Тобто проблему заміни калькованих одиниць питомо українськими відповідниками вважаємо недостатньо розробленою в сенсі її розв'язання у сучасній Україні та в освітній сфері.

Зважаючи на вищенаведені чинники, **метою цієї статті** є доведення потреби аналітичного підходу до вивчення української мови представниками зарубіжного українства, що допоможе їм визначати більш логічні словоформи, сприяючи таким чином розвитку етнічної мови їхніх предків.

Об'єктом дослідження в такому разі постають окремі кальковані з російської мови одиниці (слова та словосполучення), а **предметом** – нелогічні / неорганічні риси таких форм.

Відповідно до аналітичної природи цієї розвідки використано загальнонаукові **методи** аналізу й синтезу та спеціально-наукові – зіставний, структурний, зокрема трансформаційний, та компонентний аналіз.

Учені, які досліджують проблеми викладання українознавчих предметів за кордоном, відзначають певні невідповідності між мовними знаннями зарубіжних українців і мовним матеріалом, що їм надається. Іншими словами, багато слів і словосполучень ними або взагалі не ідентифікуються, або ж розуміються частково. Так, діти в Канаді не розуміють окремих лексем та й взагалі сучасних українських реалій, поданих в навчальних посібниках. Наприклад, такі слова та словосполучення: *багрянні, верболози, віхола, волочитись, воркота, гараздом вітаю, капосний, ладнати, ломака, лошак, мітла, моріжок, ослінчик, позирати, посмітюх* тощо – їх варто уникати під час навчання [7], оскільки вони мають семантичну природу, марковану локальним розумінням і суто письменницькою метафоричністю.

У такому разі потрібно досліджувати екстралінгвістичні чинники формування мовної особистості цих дітей – до якого покоління вони належать відносно перших переселенців з їхнього роду, носіями якого наріччя української мови ті були, функціональний обсяг лексичних одиниць в батьківській сім'ї та ін., однак соціолінгвістичні особливості не є предметом нашого розгляду. Ми хочемо

запропонувати аналітичний підхід до викладання української мови молоді діаспори, опираючись на логіку щодо сприйняття окремих слів. Тобто це може бути своєрідною грою в аналітика, який розвиває таким чином свою дедукцію.

Для підкреслення актуальності висвітлених у статті питань об'єктом дослідження стали саме ті кальковані з російської мови одиниці, що в наш час потребують нагальної заміни на питомо українські, які є більш логічними / органічними на українському ментальному ґрунті.

Уживання кальок з російської мови властиве не лише жителям південно-східних областей України, а й тим українцям, що проживають у південно-західному регіоні та за кордоном. Так, доволі часто українці вживають дієслово «рахую» зі значенням «вважаю». Це дивно, адже паралельно функціонує більш частотний кодифікований омонім із семантикою лічби («здійснювати рахунок»), що, звичайно, передбачає й врахування важливості семи «розсудливість, кмітливість», оскільки людина, яка вміла рахувати, завжди неабияк шанувалася. В українському антропоніміконі навіть існує прізвище Рахуба, яким (первинно прізвиськом) позначався той давній шанований рахівник. У цьому семантичному полі існує найбільше однокореневих одиниць (*рахунок, рахівниця, підрахунок, перерахувати* та ін.), і не лише в українській мові, утім і в давньонімецькій, і в польській це слово мало ще й сему «пояснювати» (у XVI столітті: «пораховати» – «обмірковувати, обговорювати») [5, с. 33]. Саме тому семантичне поле лічби також репрезентоване багатьма одиницями – «урахувати» («взяти до уваги»), «розраховувати», «прорахунок» тощо. Зрештою І. Огієнко фіксує ці два значення як активні в мові – і «лічити кого-, що», і «рахую потрібним» («вважаю»), додаючи ще й сему «лікувати» з омонімічної одиниці «лічити» [6, с. 87].

Також існують одиниці, що входять у два означених поля, маючи при цьому різні семи. Скажімо, «на рахунок» («на свій / чийсь рахунок») означає безпосередньо залучення грошей на банківський (телефонний та ін.) рахунок і одночасно (паралельно) – отримання на свою адресу якихось побажань, зауважень тощо. Тобто паралельно – в одних одиницях – функціонують бухгалтерська й комунікаційна сфери мовлення.

На нашу думку, саме кодифікована семантика лічби є пріоритетною та літературною (офіційною), семантика ж міркування має нелітературну (можливо, діалектну чи власне кальковану) природу. Тобто потрібно уникати її вживання в будь-якій офіційній ситуації (наприклад, у публічному виступі).

Аналогічна омонімічність властива лексемі «число», сполуки з якою становлять три контенти: 1) «комісія обирається з числа працівників»; 2) «у тому числі це інженери й техніки»; 3) «число пенсіонерів збільшується». Ми тут підкреслили сталу одиницю – сполуку чи слово. Відповідно пропонуємо заміники: «комісія обирається з працівників»; «зокрема це інженери й техніки»; «кількість пенсіонерів збільшується», адже лексему «число» трактуємо лише як цифрове позначення.

В етимологічному словнику ця лексема визначається як «поняття для вираження кількості та ведення рахунку» (математична сема), «граматична

категорія» (лінгвістична сема), «номер» (сема конкретизації – номер газети, календарна дата тощо), сходять до праслов'янського з тим же значенням і відповідниками в усіх слов'янських мовах [6, с. 325–326]. В академічному ж словнику української мови, окрім цього головного значення («поняття, за допомогою якого передається кількість і провадиться лічба»), фіксуються й означені вище кальковані семантичні моделі: «сукупність, група яких-небудь осіб, предметів» і «серед інших, між іншими» («у тому числі») [12, с. 330]. Щодо останньої моделі, то І. Огієнко свого часу навпаки – справедливо виносить її («поміж інших») як мовленнєву сполуку зі значенням «у тому числі» [9, с. 458].

Зауважимо, що і в російській мові аналізовані моделі з одиницею «число» такі ж недолугі й потребують заміни: «комиссия с...», «в частности...», «количество...» тощо. Аналогічною недолугістю відзначається, наприклад, і відома сполука «до сьогоднішнього дня» (рос. «до сегодняшнего дня») через свою тавтологічність. Можливо, в російській мові розв'язати цю проблему й важко, але в українській до форм «на сьогодні», «до сьогодні» та власне «сьогодні», сподіваємося, вже призвичаїлися.

Зрозуміло, що російська мова, яка кілька століть була метрополійною на території України та впроваджувалася на всіх рівнях і в усіх стилях, зумовлює чимало таких мовних колізій, а носії російської як функціонально першої, також зрозуміло, будуть завжди першими опонентами будь-яких новацій у практиці української мови, до того ж державної за статусом, що відповідно вимагає потребу пристосування до таких змін усіх громадян. Однак логіка, що є атрибутом розуму, має свої вимоги. Так, норми милозвучності, що передбачають чергування у/в не лише як прийменників, а й у межах слова, зумовили запровадження варіанта «уважати» у позиції після приголосного. Це логічно й відповідає правилу, проте є однозвучним із рос. «уважать» зі значенням «шанувати», що викликає відповідну підсвідому асоціацію. Думаємо, що це справа часу, оскільки в наукових текстах («як уважають ці вчені») виділена одиниця зустрічається все частіше, перетворюючись у своєрідну ознаку грамотності автора тексту. Аналогічно – «узагалі» («взагалі»), «уживати» («вживати») та ін.

Отже, фонетичний варіант «уважати» однозначно правильний, оскільки іншого значення це слово не має, російському «уважать» відповідає українське «шанувати», і водночас норми милозвучності дотримано (протилежний варіант: «як ці вчені вважають»). Що ж до міжмовної омонімічності, то цьому явищу присвячено чимало наукових праць, нагадаємо лише найбільш резонансні свого часу випадки такого семантичного розмежування: «мати рацію», щодо якого на рівні примітивного мислення (або українофобського) існували навіть анекдоти, на рівні логічного – аргументування з латини («сенс», «слушність») на протигагу формальній аббревіатурі від «радіостанція»; другий приклад – «надія», що використовується на позначення як загального поняття, так і власного імені (семантичної кальки з грецького антропоніма). Уважаємо, що для позначення загального поняття потрібно використовувати відповідник «сподіватися»: «маємо надію» – «сподіваємося», «наша надія» – «наші сподівання». Аналогічно – «слушний» («правильний») замість «вірний».

Зрозуміло, що мовленнєва традиція базується насамперед на академічних словниках, які свого часу, звичайно, уклалися за пріоритетами тогочасного «мовного будівництва». Так, після проголошеного на XXII з'їзді КПРС 1961 року курсу на «злиття націй», що одночасно виводив російську мову на рівень офіційної на всіх рівнях суспільного життя, українськомовні словники також мусили орієнтуватися на таке мовне зближення.

Розглянемо це на прикладі іменників, які традиційно позначали дію, процес у російській та українській мовах. Так, лексема «оцінка» традиційно позначає як дію за значенням «оцінювати», так і «прийняте позначення якості», а словникова стаття «оцінити» трактує цю дію як «складати уявлення, робити висновок про кого-, що-небудь, визначати суть, характер, значення, роль і т. ін. чогось» [1, с. 871]. Фактично ж саме одиниця з першим значенням переважно вживається в мовленні.

З логічного ж боку формант *-инка* (сполука суфіксів *-ин-* і *-к-*) переважно властивий іменниковим формам на позначення конкретних предметів (типу «машинка», «картинка», «бусинка» тощо) або назвам явищ, які мають сему сталості, конкретності («оцінка», «розробка», «постановка» тощо). Такі форми властиві саме російській мові, у якій формант *-ка* взагалі аж надто активний («Сашка», «Вовка», «картошка», «ковка» тощо). Натомість українська мова, як концептуально милозвучна, мусить таких форм уникати (мусила б – *В. Д.*).

В англійській мові існує також дві одиниці в цьому семантичному полі, однак «evaluation» позначає процес оцінювання, а «mark» – конкретний результат того процесу. Думаємо, що й у російській мові логічніше було б використовувати пару «оценка – оценивание», оскільки колізія тут виявляється не лише в цій парі, а й в цілій категорії слів на позначення результату певного процесу. Серед таких лексичних пар визначаємо найбільш частотні:

– «розробка» (уважаємо, що це слово слід застосовувати на позначення лише певної методичної праці чи іншого практичного дослідження – наприклад, «у цій методичній розробці відзначаємо комплекс вправ»). Сам же процес відповідно позначаємо іменником «розроблення» (наприклад, «на часі – розроблення та впровадження державної програми»);

– «постановка» – більшою мірою на позначення, скажімо, театральної вистави («новаторська постановка цього режисера»); процес у такому разі має назву «постановлення» (наприклад, «постановлення мети дослідження» або й навіть «правильне постановлення питання»);

– «передача» – певно, залишатиметься на позначення переданої кимось речі адресату, а також неофіційно – телевізійної програми; дія ж матиме назву «передання» / «передавання» (відповідно до ступеня доконаності); аналогічно – «видання» (замість «видача») та «надання» («видання літератури в бібліотеці»; «надання науковим керівником рекомендацій»);

– «здача» – взагалі вже перебуває поза літературним ужитком, оскільки в торгових операціях із грошима актуальною є одиниця «решта» («отримайте решту з двадцятки»), а на позначення відповідного процесу вживається іменник

«здавання» («здавання документації»), щодо іспитів – «складання» («список студентів для складання іспитів»).

Звичайно, для впровадження й утвердження цих форм потрібен певний час, однак вони всі зрозумілі та логічні, а головне – створюють систему, яка сприймається легше за певні винятки з правил. Чимало таких форм уже давно прийняті в мові й не викликають жодних заперечень. Ми ж не кажемо «досліди» на прийнятне і вже стало «дослідження», уживаємо модель «посилання на...» замість «посилка» (рос. «ссылка»), «подання» замість «подача» й т. ін.

Як проміжний висновок зазначимо, що вище ми проаналізували лише кілька калькованих мовних одиниць, однак те ж стосується й інших, замінники яких, сподіваємося, будуть упроваджені в українське мовлення: «завідуючий» – «завідувач», «головуючий» – «голова», «керуючий» – «керівник», «спір» – «суперечка», «знаючий» – «обізнаний», «пануюча» – «панівна», «діючий» – «чинний», «бувши» – «колишні» та ін.

Що ж до кодифікування логічних форм, то українські вчені вже понад сторіччя намагаються сформувані загальний правопис, який влаштував би всіх українців в Україні та за кордоном. Чимало пропозицій доволі принципово трансформують мову, проте заслуговують на нашу сьогочасну увагу – як логічні та органічні. Наведемо, як приклад, вже забуті в українському мовознавстві положення, викладені в серії статей у журналі «Мовознавство» за 1995 рік за ініціативи відомого вченого й мецената з діаспори Яра Славутича (ми докладно їх проаналізували в монографії [2, с. 45–47]):

- послідовна відповідність морфологічних конструкцій: «гросмайстер», «балетмайстер» (бо «майстер»), а тому й «Олександр», і «міністер»;

- позиційна логіка: «геніяльний» (бо «геній»), «матеріал» (бо «матерія», а функціонально взагалі «матер'ял»), «Кавнас» (ї) тощо (а то буде «Росія», «росіани» – як «марсіани» – В. Д.);

- зайве немотивоване подвоєння: «брутто», «нето», «тона»;

- системна дієреза: «казаський», «тюрський», «баський» (а для коня – «баській»);

- більш органічна флексія -у в родовому відмінку іменників 2-ї відміни – ойконімах: «Лондону», «Парижу», «Херсону», «Ужгороду», «Монреалю», «Едмонтону», «Нью-Йорку»;

- давня справедлива флексія -и в іменниках 3-ї та 4-ї відмін – «соли», «смерти», «імени» та в географічних назвах: «Перми», «Твери», «Руси»;

- м'якість на межі морфем в ад'єктонімах: «уманський», «прип'ятьський» (як «ковельський», «хорольський»);

- збереження хоча б певною мірою іншомовного оригіналу антропоніма, зокрема російських «Міхайл», «Філіп», «Кіріл», що логічніше, ніж «Кирило Нікітін» чи «Матвій Попеску» («Матей»). Навзаєм й українські ідіоніми мають вимовлятися та писатися за оригіналом (типу «Василь», «Андрій», «Пэтро» тощо), як це вже

траплялося в історії («Мыкола», «Павло», «Олэна»). Це ж стосується і географічних назв (уявіть, як би росіяни написали «Лэпэтыха»);

– певна українізація російських за формою прізвищ громадян України, зокрема й історичних: «Глібів» («Глібов»), «Свенцицький» («Свенціцький»), «Бородин» («Бородін») тощо [11, с. 75];

– слухне передання рефлексів первинного грецького *θ* (*th*): «катедра», «міт», «аритметика» тощо, оскільки «теологія» чи «тезис» не перетворилися зрештою у «феологію» чи «фезис» (така невідповідність призвела до ситуації, коли навіть у споріднених лексемах наявні різні похідні: «Мефодій» – «метод», «методика» тощо).

У порівнянні з попередньою пропозицією, що навряд чи стане органічною (через звикання до чинних літературних форм), питання про однозначне передання *w* перед наступним голосним через *v* є досить органічним: навіть не вірячи в їх близькість у вимові, мовці вимушені будуть «Wilks» передавати як «Уїлкс», а не «Уілкс», оскільки саме так потрібно за законами української мови (Яр Славутич називає такі форми дивовижними і подає «Вільям», «Вітмен» тощо [11, с. 77]).

Таким же органічним є перспективне положення про відмінювання незмінних раніше етранжизмів типу «пальто» чи «метро», оскільки в народному мовленні вони вже давно і постійно асоціюються з іменниками чоловічого роду («пальтів» – за аналогією до «столів»). Проте в цьому разі слід бути обережними і не варто категорично приймати ілюстрацію від Яра Славутича «одягнувши нові пальта, вони поїхали автом до Торонта... зайшли до бюра» [11, с. 77], хоча й органічно буде відмінювати будь-яке французьке прізвище на *-a* («Англома» – «Англоми», «Англомою» тощо).

Упродовж 20 років, після публікації аналізованих вище пропозицій, тривала робота і деякі з пропозицій уже реалізовано (типу «Вільям», «Віган», «Кавнас», «Міхаїл Мєдведєв» – у мові ЗМІ, «до Херсону», «до Львову» – в усному мовленні), однак чимало логічних трансформацій залишаються поза увагою мовців, зокрема й професійних (лінгвістів, медійників, публічних діячів). А ці трансформації ж не штучні, а походять із народної мови. Так, «Олександр» був би цілком логічним, оскільки форми «Олександро», «Лександер», «Лександро» датуються ще XIV століттям, а зменшені «Лесь», «Олесь», «Сашко» – XIX століттям. Для цього, а також для інших змін потрібні насамперед певні волюнтаристичні рішення тієї ж НАН України, що компетентна розв'язати чимало правописних питань – хоча б через упровадження правильних (логічних, органічних) мовних форм у текстах наукових праць – дисертацій, монографій, а також підручників.

З такими змінами, й обов'язково – з аргументацією щодо логічності запропонованих форм, мусять бути ознайомлені як студенти / школярі України, так і молодь української діаспори, що не має залишатися осторонь змін в етнічній мові своїх предків, при тому що ці зміни спрямовані на розвиток цієї мови й на вихід з-під історичного впливу російської.

Таким чином, у вищенаведеному розгляді окремих калькованих мовних одиниць ми використали аналітичний підхід, запропонувавши застосовувати його під час вивчення української мови в діаспорі, коли молодь може виконати роль аналітика, який залучає логіку у сприйнятті окремих слів, етимологічні й тлумачні джерела для уникання калькованих форм, які порушують закони рідної етнічної мови.

Надалі плануємо продовжити це дослідження, аналітично й більш докладно розглянувши означене негативне явище на синтаксичному рівні, а також у межах окремих текстових фрагментів, зважаючи на логічні зв'язки між словами та реченнями.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Демченко В. М. Органічна та неорганічна українська мова : монографія / В. М. Демченко. – Херсон : Мрія, 2003. – 188 с.
3. Демченко В. М. Українська мова: зорові та слухові особливості сприйняття структурних елементів : монографія / В. М. Демченко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – 104 с.
4. Демченко В. М. Політичний статус слова в сучасних умовах / В. М. Демченко // Гуманітарні, природничі та точні науки як фундамент суспільного розвитку : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 15–16 квітня 2016 року). – С. 51–54.
5. Етимологічний словник української мови : [у 7 т.] / ред. кол. О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 2006. – Т. 5. – 704 с.
6. Етимологічний словник української мови : [у 7 т.] / ред. кол. О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 2012. – Т. 6. – 568 с.
7. Калиновий край: практико-зорієнтований збірник матеріалів для навчання дітей у школах вихідного дня / укл. Л. В. Калуська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2016. – 468 с.
8. Масенко Л. Т. Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду / Л. Т. Масенко. – К. : КМ Академія, 2005. – 399 с.
9. Огієнко І. Словник місцевих слів у літературній мові не вживаних / Іван Огієнко. – Жовква : Друкарня О. О. Василяна, 1934. – 154 с.
10. Петришин М., Шиян В. Викладання української мови у світі: досвід Методичного центру української мови / М. Петришин, В. Шиян // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів. – 2011. – Вип. 6. – С. 12–20.
11. Славутич Яр. Запропоновані зміни у «Правописному словнику» Г. Голоскевича / Яр. Славутич // Мовознавство. – 1994. – № 1. – С. 72–77.
12. Словник української мови : [у 11 т.] / ред. кол. Білодід І. К., Бурячок О. О. та ін. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 11. – 700 с.

УДК 811.161.2'243:[378.011.3.091.3-051(477):378.011.3-057.87(519.5)](072)

**УКРАЇНСЬКИЙ ВИКЛАДАЧ І КОРЕЙСЬКИЙ СТУДЕНТ –
ШЛЯХ ДО ВЗАЄМОПОРОЗУМІННЯ ТА ВЗАЄМОДІЇ
(МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ)**

Ірина Збір,

к. філол. н., доцент

Корейський університет іноземних мов Ханкук, факультет українознавства
(Республіка Корея)

e-mail: ivtorak@gmail.com

У статті узагальнено досвід роботи українських викладачів з корейськими студентами та подано деякі методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу. Зіставлено корейську та українську системи освіти, умови, в яких працюють корейські професори та їхні українські колеги, а також роль англійської мови у вивченні іноземних мов у Кореї. Запропоновано методичні рекомендації відповідно до таких видів мовленнєвої діяльності як говоріння, читання, аудіювання, письмо, що відпрацьовуються на заняттях в корейській аудиторії. Особливу увагу звернено на використання відеоматеріалів та фільмів на заняттях з розмовної української мови. Інша група рекомендацій адресована українським викладачам, які працюють з корейськими студентами в українських вишах. Окреслено труднощі, з якими стикаються корейські студенти в Україні, що базуються на висновках, зроблених на основі анкетування.

Ключові слова: українська мова як іноземна, український викладач, корейський студент, «універсальний підручник», методичні рекомендації, культурно-національні особливості, конфуціанська традиція.

The aim of this study is to analyze Ukrainian teachers' work experience with Korean students and provide some methodological recommendations for optimizing this process. The author of the article compares Korean and Ukrainian education systems, the conditions in which Korean professors and their Ukrainian colleagues work, as well as the role of English language in the study of foreign languages in Republic of Korea. Methodological recommendations are offered in accordance with such kinds of language activities as speaking, reading, listening, writing, which are used at the classes with Korean audience. Particular attention is paid to the use of video materials and film at the Ukrainian speaking lessons.

Another group of recommendations is addressed to Ukrainian teachers who work with Korean students in Ukrainian universities. The author highlights the difficulties encountered by Korean students in Ukraine based on the conclusions drawn from the questionnaire.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, Ukrainian teacher, Korean student, «universal textbook», methodological recommendations, cultural and national characteristics, Confucian tradition.*

На початку 90-х років XX ст. у світі зростає інтерес до вивчення української мови, літератури, культури та історії, а також до України як однієї з пострадянських республік та найбільшої країни на теренах Європи, яка у той час стала незалежною державою. Цей процес проходив різні стадії, по-різному поширювався на окремі країни і континенти. З огляду на це важливо розглянути ті зміни, які відбувалися і відбуваються у вивченні української мови як іноземної (УМІ).

На противагу радянському періоду, коли, починаючи з 70-их років XX ст., українські викладачі працювали з іноземними студентами, які приїжджали здобувати освіту в СРСР, не виникало питання національно орієнтованих підручників, культурно-національних особливостей, мови-посередника тощо. У той час іноземні студенти здебільшого вчилися разом з українськими чи російськими студентами після закінчення підготовчого відділення і повинні були повністю адаптуватися до того навчально-виховного процесу, в який потрапляли.

У наш час ситуація змінилася докорінно. По-перше, основний контингент іноземних студентів – це слухачі, які приїжджають в Україну на 1–2 семестри на навчання або стажування; магістранти та аспіранти, які продовжують свої наукові дослідження в українських університетах, а також чисельні групи китайських студентів, що становлять мононаціональні групи. По-друге, останнім часом зростає зацікавленість культурологією, лінгвокультурологією, етнолінгвістикою, міжкультурною комунікацією, що дозволяє враховувати культурно-національні особливості студентів у процесі навчання. По-третє, все більше досвіду накопичується у викладачів, які працювали в різних країнах, вивчили мову і культуру цих країн, і могли показати це у своїх навчальних посібниках і методичних рекомендаціях. По-четверте, майже для всіх іноземних студентів, що вивчають українську мову, англійська мова стає мовою-посередником.

На початку 90-х років XX ст. сформувалася нова гілка лінгводидактики – викладання УМІ. Українська мова, яка отримала статус державної (що зумовило розширення її функцій у всіх сферах суспільного життя), є однією з найбільших серед слов'янських мов за кількістю носіїв і функціонує як мова місцевих громад у багатьох країнах світу, поступово утверджувалася також як мова вищої освіти для іноземців. На часі – аналіз різних теоретичних та навчально-методичних публікацій з методики викладання УМІ, що з'явилися за цей період і свідчать про становлення нової галузі лінгвометодичних досліджень.

Намагання підсумувати розвиток методики викладання УМІ на сучасному етапі спостерігаємо в численних публікаціях. Здебільшого це праці науковців і методистів, що працюють за кордоном і прагнуть поділитися з українськими колегами власним досвідом, здобутками, перспективами. Так, аналізу стану болгарської україністики присвячено розвідки І. Огієнка, грецької – Л. Глущенко, німецької – К. Бруннер, В. Маковської, польської – О. Баранівської, М. Кавецької, С. Романюк, А. Хранюк, російської – Г. Лесної, чеської – В. Ленделової, угорської – Є. Барань, французької – Н. Шевченко, шведської – І. Намакштанської тощо. Огляд посібників для іноземців та аналіз проблем методики викладання УМІ здійснено в розвідці українського мовознавця І. Кочан. Однак досі поза увагою науковців залишається україністика в Кореї.

Мета цієї статті – проаналізувати й узагальнити досвід своїх українських колег, а також поділитися власним досвідом роботи в корейській аудиторії, як в Республіці Корея, так і в Україні, і запропонувати деякі рекомендації, які, на наш погляд, могли б допомогти оптимізувати процес навчання з цією категорією студентів.

Викладання української мови в Республіці Корея ведеться з 2009 р., коли було створено факультет українознавства в Корейському університеті іноземних мов Ханкук (до речі, єдиний окремий факультет українознавства в Південно-Східній Азії до 2017 р.!). Сьогодні на факультеті працює 3 викладачів та 2 лекторів (їх кількість змінюється кожного року і залежить від різних чинників) та навчається близько 100 студентів.

Почнемо з системи освіти. З одного боку корейська й українська системи освіти принципово відрізняються одна від одної, з іншого – корейці мають настільки гнучку свідомість, що якщо вони повірили своєму іноземному (у нашому випадку – українському) професорові, вони готові спробувати перелаштуватися так, як він їх попросить. Але в такому разі викладачеві дуже важливо усвідомити, з якими національно зумовленими особливостями йому доведеться зіткнутися в роботі з корейськими студентами, щоб не ломитися у відчинені двері, не вимагати від студентів того, чого вони не знають, щоб не підвищувати і не знижувати вимог до навчання, щоб не порівнювати непорівнюване (наприклад, американського і корейського студентів) тощо.

Формально система освіти в корейських університетах побудована за японсько-американським зразком: навчання триває 4 роки. Після 1-го або 2-го курсів всі молоді хлопці йдуть в армію терміном на 2–3 роки. Під час навчання або після служби в армії можна змінити спеціальність (у межах одного коледжу). Студенти мають право вільно обирати навчальні предмети, спецкурси і спецсемінари кожного семестру, хоча є перелік обов'язкових дисциплін, які вони повинні прослухати протягом 1–2-го курсів. Наприклад, навчаючись на факультеті українознавства, багато студентів може обирати такі предмети, як фотографія і мистецтво, сучасне життя і спорт, продукти і харчування, земля і біосфера, наука про жінку або що таке фемінізм, історія і теорія корейської народної музики тощо,

але пропускати такі дисципліни як українська розмовна мова або українська література не можна.

Оцінки для корейських студентів мають важливе значення, оскільки вони показують їх при прийнятті на будь-яку роботу. Тому, одержавши на 1–2-му курсі з якогось предмету погану оцінку, студенти на 3-му або навіть на 4-му курсі повторюють той самий предмет, щоб дістати оцінку «відмінно» (A+ чи A0). У корейських університетах існує 100-бальна система оцінювання з дуже чіткими критеріями (див. *Додаток 1*).

**Додаток 1. 100-бальна система оцінювання
в Корейських навчальних закладах**

A+ – 95–100 %

A0 – 90–94 %

B+ – 85–89 %

B0 – 80–84 %

C+ – 75–79 %

C0 – 70–74 %

D+ – 65–69 %

D0 – 60–64 %

F – 0–59 %.

Відвідування занять для корейських студентів є обов'язковим, так само, як і виконання домашніх завдань, хоча їх не так багато, як, скажімо, в іноземних студентів, які навчаються в Україні.

Заняття з різних предметів зазвичай мало відрізняються один від одного. Здебільшого це лекція, обов'язковими складовими якої є тріада: викладач – підручник – студент або підручник – викладач – студент. Хочемо звернути увагу, що мова йде про навчання іноземної мови. Стосовно підручників, то в корейських університетах навчальний процес будується, як правило, на базі так званих «універсальних підручників» або на підручниках орієнтованих на англomовну аудиторію. Корейські викладачі надають перевагу навчанню за авторськими розробками або за тими ж «універсальними підручниками», але з коментарями корейською мовою [4, с. 17].

На жаль, жоден підручник з вивчення УМІ не входить до списку «універсальних» у Кореї. Спочатку викладачі на факультеті українознавства використовували підручники і посібники, видані за кордоном – для української діаспори в США та Канаді (Assya Humesky «*Modern Ukrainian*» (Едмонтон, 1980), Н. Пулишук «*Mandry. A Ukrainian Language Course for Beginners*» (Едмонтон, 1998)), згодом почали користуватися виданнями ЛНУ імені Івана Франка, КНУ імені Тараса Шевченка, УКУ та інших – для іноземних студентів (Г. Новицька, Т. Поліщук «*Вивчаємо українську*» (Львів, 1995), В. Вінницька, Л. Головашина, Н. Плющ «*Українська мова як іноземна (початковий курс)*» (Київ, 2002), Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк «*Розмовляємо українською*» (Київ, 2002), М. Бурак «*ЯБЛУКО*» (Львів, 2015)), та власними підручниками – Согу Хонг

«Українська Мова і Культура (우크라이나어 첫걸음)» (Сеул, 2007), Олена Щегель «Рушаймо! Розмовна мова (Рівень 1)» (Сеул, 2015), Ірина Збір «Українська мова як іноземна. Рівень В1–В2» (Сеул, 2016). Необхідно ще звернути увагу на те, що в корейських підручниках сполучуваність слів ненормована, не зазначено нічого про стилістичне забарвлення лексики, а українсько-корейські та корейсько-українські словники, якими користуються студенти, мають багато неточностей і навіть помилок (Кім Сук Вон, А. Г. Рижков, Ю. Міксьон «Українсько-корейський тематичний словник» (Київ, 2010), Хо Сун Чьол та ін. «우크라이나어-한국어 사전 (Українсько-корейський словник)» (Сеул, 2007) та «한국어-우크라이나어 사전 (Корейсько-український словник)» (Сеул, 2011)).

На особливу увагу заслуговує проблема вивчення англійської мови у Кореї. На перших порах складається враження, що у цій країні всі без винятку досконало володіють цією мовою, оскільки англійська мова є обов'язковим навчальним предметом для корейських школярів, починаючи з початкової школи і закінчуючи останнім класом у вищій школі. У кожному місті, при кожному університеті працює величезна кількість платних курсів англійської мови, які відвідують всі охочі. Ні на одну пристойну роботу неможливо влаштуватися, не склавши TOIFL. Однак, як пише відомий корезнавець, який багато років присвятив вивченню Кореї, її культури і мови, А. М. Ланьков: «Рівень володіння цією мовою в Кореї залишає бажати кращого». Провідний авторитет у цій галузі – Чхве Чжін Хван, завідувач відділу викладання іноземних мов Корейського інституту проблем освіти зауважує: «Те, що у нас існують проблеми з викладанням іноземних мов, зумовлено тією обставиною, що кореець, який вивчав іноземну мову протягом 10 років в середній школі та університеті, не в змозі підтримати розмову з іноземцем і, хоч може зробити граматично правильний смисловий переклад, має труднощі з розумінням іноземного тексту загалом. Корейська система не спрямована на те, щоб готувати людей, які досконало володіли б розмовною англійською мовою. Акцент робиться на граматику, а не на усне мовлення». Причини цієї ситуації досить різноманітні, але, насамперед, можна вказати на дві з них. Перша – це захоплення традиціями конфуціанської педагогіки, яка орієнтована на письмовий текст і пасивне володіння мовою. Друга – виключно глибокі структурні відмінності корейської мови (насамперед його синтаксису) від індоєвропейських мов» [9, с. 267]. Інший відомий дослідник К. В. Асмолов також зауважує, що, «незважаючи на прагнення корейця говорити англійською мовою, іноземець не завжди розуміє його правильно, бо, з одного боку, його мова рясніє незрозумілими іноземцю англійськими кальками корейських ідіом, а з іншого – неправильним вживанням ідіом англійських» [1, с. 39]. Тому в Кореї навіть з'явився термін «корейська англійська мова» (KONGLISH).

Чому ми так детально зупинилися на цій проблемі. По-перше, тому що хотіли пояснити причину звернення корейських професорів до «універсальних підручників», які орієнтовані на англомовну аудиторію. По-друге, щоб пояснити той психологічний бар'єр, який вибудовують самі корейські студенти при вивченні

іноземної мови. Розуміючи свої невдачі з англійською мовою, вони переносять подібне ставлення і на українську мову, вважаючи, що перед ними стоять непереборні труднощі, що годі й намагатися їх подолати – заговорити українською мовою. Але, на наш погляд, труднощі з вивченням англійської мови полягають не стільки у глибоких структурних відмінностях між корейською і англійською мовами чи в конфуціанській традиційній орієнтації на виключно пасивне сприйняття іноземної мови (це, звичайно, теж присутнє!), скільки в конкретних «крайнощах» у програмах, у підручниках, у роботі вчителів і викладачів англійської мови.

Отже, повертаючись до форм навчання в корейських університетах, треба відзначити, що крім лекцій в корейській аудиторії, поширена така форма навчання як доповіді (презентації) студентів. Протягом семестру кожен студент повинен зробити 1 або 2 доповіді тривалістю 10–15 хвилин, що складається з 15–20 слайдів РРТ-презентації. Але нема курсових робіт, а дипломні роботи є обов'язковими в небагатьох університетах (цікаво відзначити, що оцінку за дипломну роботу студенти не отримують). Іспити проводять зазвичай в письмовій формі, вони можуть бути або у формі тестів, або у формі відкритих відповідей на питання (виключно того матеріалу, який пройшли на заняттях!), іноді з додаванням власної думки студента. На списування в Кореї дивляться крізь пальці. Це не вважається чимось ганебним. Студентські наукові товариства і гуртки в Кореї є, але вони не вирізняються особливою активністю, на відміну від християнських товариств і гуртків, членами яких є багато студентів, і робота в яких проводиться на вихідних. В університетах субота і неділя є вихідними днями.

«Загалом атмосфера в корейських університетах багато в чому нагадує шкільну, що і зрозуміло: з огляду на культурні і соціально-психологічні причини університетська освіта в Кореї стала масовою і для деяких соціальних прошарків практично обов'язковою, а це вимагає саме шкільного підходу до організації навчання. Хоча корейські виші утворюють ієрархічну систему, всередині ВНЗ продовжують панувати ті ж егалітаристські принципи, які визначають організацію освіти в середній школі. Адміністрація університету не ставить собі за мету втілити в життя таку, здавалося б, природну ідею як поділ курсу на потоки або групи відповідно до інтересів, або за рівнем підготовки студентів. В одній групі часто навчаються і кокетливі дівчата, які насилу можуть привітатися іноземною мовою, яку вже третій рік вивчають, і доволі розумні студенти, які 1–2 роки стажувалися за кордоном» [9, с. 290–291].

Тут слід зауважити, що мовні групи в Кореї, як правило, дуже великі: від 15 до 30 й більше осіб. Але це нікого не бентежить, оскільки ще зі школи корейські студенти звикли працювати на уроці хором. Активність, допитливість в нашому розумінні цього слова, питання з місця, спростування чи дискусія й поготів – це важко уявити в корейській аудиторії. Студенти вважають, що краще сісти якомога далі та з самого початку налаштуватися на пасивне сприйняття.

«Щоб розібратися в цьому, треба самому спробувати побути в ролі студента. «Будь, як порожня склянка! – сказав мені тренер з кунг-фу. – Забудь, що ти знала

раніше, менше запитуй, менше думай і зіставляй. Ще не час! Усьому прийде свій час, а зараз просто роби те, що я скажу!». Справді, хіба можна налити чисту воду вчення в уже заповнену посудину і залишити його (вчення) непомутнілим?.. Студент благоговійно очистив свою свідомість перед входом у храм знань, він прийшов слухати, записувати і запам'ятовувати. І зрозуміти, звичайно, але не відразу, а ціною невтомної щоденної роботи і в підсумку перетворити самого себе» [5, с. 37–38].

Іноземного викладача вражають усі ці порожні склянки, «чиста свідомість», цілеспрямованість, прекрасно розвинена механічна короткочасна пам'ять, але недостатньо розвинена довгочасна, здатність долати труднощі, терпіння корейців. Наприклад, випускники університетів можуть по 100 і більше разів проходити інтерв'ю, по 5–8 років намагатися скласти державний іспит, не вважаючи це чимось особливим, а, навпаки, природним. Усе це суперечить вимогам українського викладача, для якого учень (студент) – «це не посудина, яку треба наповнити, а факел, який треба запалити» (К. Ушинський).

Отже, на заняттях для корейського професора характерною є триада, де студент виступає в ролі об'єкта, де настільки велика роль самого професора і підручника, у руслі якого відбувається процес викладання. Для українського викладача студент – це не об'єкт, а суб'єкт, колега, співрозмовник. Для українського професора характерні такі взаємопов'язані елементи навчального процесу: викладач – студент – підручник – засоби наочності; студент – викладач; студент – підручник – словник; студент – студент.

Вище ми вже писали про гнучкість свідомості, про здатність корейських студентів перелаштуватися, змінити модель своєї поведінки. У наш час всі ці процеси отримали новий імпульс прискорення у зв'язку з процесами глобалізації, перебудовою корейського суспільства. Із закритої мононаціональної країни Корея перетворюється на відкриту країну з численними міжнародними контактами, зокрема навчальними.

Окремо хотілося б написати про ті умови, в яких працюють корейські колеги, а також іноземні викладачі (у нашому випадку – українські). Як правило, у Кореї кожен університет має свої особливості і свою специфіку, але вони всі є приватними закладами. Кожен корейський викладач має свій особистий кабінет із комп'ютером (часто і принтером), телевізором і прекрасною особистою бібліотекою, в якій зібрано фахову літературу. Звичайно, в кожному університеті є бібліотека, але професори нею мало користуються, оскільки ці бібліотеки не вирізняються багатством фондів. Навчальний рік починається 2-го березня і закінчується 20-го грудня. Зазвичай семестр триває 16 тижнів, а зимові та літні канікули – 10–11 тижнів кожні. У середині семестру проводяться проміжні іспити, як правило, 8-го тижня від початку семестру, але можуть розтягуватися на кілька тижнів, хоча навчання в цей час не переривається. На початку кожного нового навчального року студенти разом із викладачами виїжджають за місто на 2–3 дні, щоб краще познайомитися одні з одними і потоваришувати. Ця студентська дружба триває протягом усього життя і багато означає для студентів. Молодші

студенти називають старших – старшими братами. Загалом у сучасному корейському суспільстві збереглася конфуціанська традиція стосунків і звертань.

Протягом семестру студенти беруть участь в обов'язкових спортивних фестивалях та днях української культури. На останніх студенти читають поезію українських поетів, співають пісні та готують театралізовані дійства українською мовою. Маючи досить великі канікули і не дуже велике навчальне навантаження (в середньому 8–12 годин на тиждень), професори отримують можливість багато часу приділяти науково-дослідницькій діяльності. Регулярно по всій Кореї проводяться наукові конференції та семінари, іноді вони мають міжнародний статус, на них запрошують науковців з інших країн. Іноземні викладачі також можуть брати як активну, так і пасивну участь у цих заходах.

Періодично в корейських університетах видають збірники наукових статей, підготовані корейськими колегами за участю іноземних науковців. Це вкрай важливо для корейських професорів, оскільки так вони отримують певну кількість балів, яка є обов'язковою при їхній атестації. Цікаво відзначити, що навчальні посібники і навіть підручники оцінюються дуже невеликою кількістю балів у порівнянні з науковими статтями. А хороша наукова стаття корейського автора – це дослідження не менше 25–30 сторінок. Періодично корейські професори отримують річну відпустку для підвищення своєї кваліфікації, яку вони проводять, працюючи в бібліотеках за кордоном, як правило, в тих країнах, де вони захищали свої дисертації. Загалом науковий рівень корейських колег дуже високий, цього вони чекають і від іноземних викладачів, запрошуючи на роботу кандидатів і докторів наук. На жаль, з методичного погляду це не завжди виправдано, оскільки запрошені викладачі бувають дуже далекими від викладання мови як іноземної. Але як і багато років тому, так, до певної міри, і зараз, це не проблема, оскільки, з одного боку, орієнтація на пасивне володіння мовою не вимагає великого методичного досвіду і професіоналізму від іноземного професора. Ті ж студенти, які планують надалі активно послуговуватися іноземною мовою, зазвичай, ідуть навчатися за кордон. Дедалі більше корейських університетів укладають двосторонні договори про обмін студентами. З іншого боку, в оточені корейських професорів іноземні викладачі в університетах Кореї нічого не вирішують.

На особливу увагу заслуговує питання співпраці українських і корейських колег у межах одного факультету. Дуже часто український викладач працює практично автономно, роблячи на своїх заняттях те, що він вважає корисним і доцільним для корейських студентів. Іноді ситуація інша: українські та корейські викладачі працюють паралельно за одним обраним навчальним комплексом або підручником, роблячи акцент на різних аспектах і видах мовленнєвої діяльності. Не потребує доказів той факт, що в другому випадку набагато підвищується рівень занять.

Далі пропонуємо розглянути перелік дисциплін, які вивчають студенти на факультеті українознавства Корейського університету іноземних мов Ханкук.

Зірочкою позначено ті предмети, які, здебільшого, викладають українські викладачі.

Загальні дисципліни: українська мова для початківців, граматики*, практика української граматики*, розмовна українська мова (початкового, середнього і високого рівнів)*; читання (читання з коментарями, читання художньої літератури)*, письмо*.

Дисципліни, які зустрічаються доволі часто: синтаксис*, словотвір (формотворення), фонетика (інтонація), переклад, ділова українська мова (бізнес-курс)*, аудіовізуальний курс (відеокурс, українська мова з екрана)*, мова ЗМІ (мова газети, новини)*.

Спецкурси: стилістика, український мовний етикет і соціальне життя, українська пісня*, мова спеціальності, дискусії українською мовою*, історичний коментар сучасної української мови (історія української мови), аудіювання*, практичні заняття*.

Природно, що одне із найважливіших завдань українського викладача в Кореї – це формування хоча б мінімальної подібності українського мовного середовища. Отже, який би предмет він не викладав, викладач намагається або повинен намагатися створити це мовне середовище. Українська картина світу поза Україною складається у студентів доволі складно. З огляду на непрості відносини України з Росією та велику кількість відео- та аудіопродукції, яка потрапляє на корейський ринок із Росії, деякі факти з української історії, культури, політики та економіки доводиться спростовувати. Тут йдеться, звичайно, не про конкретний приклад, а про здатність студентів сприймати і передавати інформацію, що вирізняється великим ступенем структурно-мовної складності, глибоким і точним зображенням української дійсності.

Український професор у корейському університеті, на наш погляд, повинен «бути собою» і демонструвати, насамперед, розвинену мовну особистість зі сформованою з кожного боку українською картиною світу, в якій зображені українська ментальність і світогляд, етно- і психотип українського національного характеру, прагматика і прецедентність, усталеність образу життя. Усе це він повинен донести до корейського студента в доступній йому формі.

Використання відеоматеріалів і кінофільмів на уроках із розмовної української мови допомагає викладачам вирішити ці складні завдання. Фільми допомагають створити ситуації, що викликають зацікавленість до матеріалу, і задовольняють комунікативно-пізнавальні потреби на всіх етапах навчання. Вони для студентів є достовірним матеріалом, який розвиває і активізує їхню розумову діяльність. Динамічний зоровий і адитивний образ, що створює кіно, переносить студента в ситуації реального спілкування, забезпечуючи велику ефективність сприйняття. Це допомагає краще запам'ятовувати мовний матеріал, що відповідає ситуації спілкування.

Робота з фільмами визначає мовну тематику, яка повинна розширюватися за допомогою додаткової інформації, що взята з друкованих джерел (читання) і аудіотекстів (аудіювання). Підсумовуючи всю отриману інформацію, студент

працює над побудовою логіко-смыслового висловлювання (письмо), розгортає його предикативну структуру в усному мовленні (говоріння). Читання тексту може випереджати роботу над фільмом, тоді як фільм стає джерелом додаткової інформації. Отже, реалізується методичний принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, який дозволяє українському викладачеві незалежно від рівня підготовки студентів активізувати й оптимізувати процес навчання поза мовним середовищем.

Важливо відзначити, що робота з фільмами не повинна стати самоціллю (звичайно, коли не йдеться про спецкурс українська мова з екрана), але повинна розглядатися як добре організований навчальний матеріал, розрахований на вивчення мови в певний період часу. Разом з іншими навчальними матеріалами вона дозволяє формувати в студентів досить великі країнознавчі знання поза Україною і розвивати у них мовленнєву активність. Слід не забувати й враховувати тут таку особливість, що будь-який фільм корейські студенти не можуть дивитися без підготовки. Він має бути пов'язаний з тим матеріалом, який вони вивчають на заняттях з історії, літератури чи культури України. Також лексика повинна бути знайомою хоча б на 50 %.

Отже, розуміємо, що використання відеоматеріалів, відібраних, з одного боку, з урахуванням методичної доцільності, а з іншого – з урахуванням інтересів корейської аудиторії, є необхідною умовою для створення мовного середовища й ефективної спільної діяльності українського викладача і корейського студента.

Також український викладач повинен фіксувати увагу студентів на логічному викладі усного і письмового тексту, незалежно від ступеня його складності. Студенти мають розуміти, що вони говорять або пишуть, а не робити це чисто механічно; вони повинні усвідомлювати логічну послідовність інформації, яку продукують. На жаль, дуже часто, особливо на початковому етапі зустрічаємося саме з механічним виконанням домашніх завдань із граматики. Те ж саме відбувається і при читанні. Студенти озвучують діалоги, тексти, але не заглиблюються в їх зміст. Уже на початковому етапі треба загострювати їхню увагу на суті прочитаного, ставлячи питання до тексту. При цьому дуже важливо, щоб ці питання враховували не тільки інформацію, що безпосередньо міститься в тексті, але й розуміли підтекст. Наприклад, прочитавши такий діалог (див. *Додаток 2*), студенти 1-го курсу повинні відповісти на запитання:

Як ви думаєте, хто Оксана і Лариса?

Варіанти відповіді: А) Студенти. Б) Університетські подруги.

Чому Оксана не знає, де знаходиться кінотеатр «Оскар»?

Варіанти відповіді: А) Оксана – іноземка. Б) Оксана недавно живе в цьому місті тощо.

Додаток 2. Діалог

– Алло!

– Привіт, Оксано! Це Лариса. Ти не хочеш піти в кіно сьогодні?

– Сьогодні не можу...

- А завтра о сьомій годині?
- Чудово!
- Ти знаєш, де знаходиться кінотеатр «Оскар»?
- Ні, не знаю. А як туди дістатися?
- Це недалеко від університету...

Спочатку подібні питання заганяють студентів у глухий кут, вони довго і наполегливо намагаються знайти відповіді на них в тексті. Але поступово і дуже швидко вони починають розуміти, що до чого й успішно справляються з таким завданням.

Крім того, треба боротися з текстозалежністю навіть тоді, коли студенти відтворюють заучені репліки діалогу або розповіді, просять інших студентів ставити їм питання. Корейські студенти не навчені працювати в парах, погано слухають один одного, тому неодноразово під час кожного заняття слід налаштовувати їхню увагу, привчати до вміння дивитися – і бачити, слухати – і чути, запам'ятовувати – і запам'ятати; відпрацьовувати елементи природної мовної поведінки у взаємодії з партнером-однокурсником і з викладачем.

Як відомо, аудіювання є найбільш важливим і найбільш важким для вивчення видом мовленнєвої діяльності. Недосвідченому аудиторі іноземна мова видається суцільним єдиним потоком звуків. У деяких країнах аудіюванню при навчанні іноземних мов приділяється до 80 % всього навчального часу. У корейських навчальних закладах аудіюванню на заняттях з української мови відведено зовсім мало часу. Унаслідок чого студенти не чують і не розуміють або погано розуміють україномовних викладачів, один одного і самих себе. У студентів не формуються ні стійкі мовні навички, ні мовні вміння в цьому виді мовленнєвої діяльності, що, очевидно, позначається і на інших видах мовлення.

Стосовно ще одного виду мовленнєвої діяльності, а саме навчання корейських студентів письма, то тут дотримуємося того погляду, щоб відбирати для цієї роботи ті тексти, які можуть бути тією чи іншою мірою потрібні після закінчення університету. На наш погляд, слід приділяти увагу таким видам вправ:

- 1) складання різних видів планів і, у такий спосіб, тренувати ще раз логічність і послідовність у подачі інформації на мові, що вивчається;
- 2) написання резюме, оскільки існує можливість знайти роботу в українських або міжнародних фірмах і компаніях;
- 3) укладання офіційних документів, листів, контрактів, знову ж таки існує можливість роботи у вищеназваних місцях;
- 4) письмовий переклад текстів різних жанрів, що потрібно для продовження навчання в магістратурі та аспірантурі, а також під час роботи у вищеназваних місцях;
- 5) написання коментарів до прослуханого або прочитаного тексту, що також потрібно при вступі до корейської магістратури або аспірантури;
- 6) написання есе, якщо студенти планують поїхати продовжувати освіту в українських навчальних закладах.

Щодо написання диктантів, то, нам видається, цим слід займатися тільки в тому випадку, якщо в українського викладача просто немає іншого способу

змусити корейських студентів в університетах вчити нові слова. На жаль, трапляється й таке. Звичайно, можливі варіанти, але хочеться застерегти українських викладачів, які тільки починають працювати в Кореї, від захоплення написання творів, оскільки це занадто далеко від реальних потреб корейських студентів, а зусиль і часу вимагає від них дуже багато.

Особливе питання – це питання про підготовку корейських студентів до складання випускного іспиту (у формі тестів!) з української мови. Зазвичай, студенти справляються зі всіма видами мовленнєвої діяльності, навіть з аудіюванням (як правило, тут йде мова про студентів, які вже побували в Україні), вони «спотикаються» на завданні з письма. Але дуже часто студенти, які добре знають свій рівень володіння українською мовою, вибирають написання наукової роботи про історію, літературу або культуру України корейською мовою (що може замінити іспит з української мови) і так уникають проблем із письмовими завданнями на іспиті.

Про конкретні помилки корейських студентів, аналіз та методичні рекомендації їх подолання йдеться у статтях Збір І. «Орфографічні помилки корейських студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної» та «Фонетична інтерференція корейських студентів у процесі вивчення української мови як іноземної» [7; 12].

Усе, що було зазначено вище, український викладач може реалізувати під час роботи в корейському університеті, якщо буде спрямовувати свої «зусилля і натиск» дуже поступово, акуратно, делікатно, але послідовно, розумно, поєднуючи свій методичний досвід із реальними умовами, в яких йому доводиться працювати. Критичний підхід і негативні оцінки корейської системи освіти, що настільки відрізняється від звичної нам системи, абсолютно недоречні. І навіть не тому, що «в чужий монастир зі своїм статутом ходити не варто», скільки тому, що настільки недосконала, з нашого погляду, система виховує покоління за поколінням, які здатні швидко переучуватися, вдосконалюватися, пристосовуватися до нових вимог часу. Отже, бачимо, що «соціально-економічні умови і культурні традиції країн можуть більше впливати на результати навчання, ніж цілеспрямована діяльність шкіл» та інших навчальних закладів [2, с. 117]. «Безперервна освіта як один з атрибутів реформування – це самостійне виховання особистості, яка вбирає духовний образ своєї сім'ї, народу, історії. У цьому аспекті саме країни Східної Азії мають історично сформовані традиції та перспективи розвитку» [2, с. 112].

Отже, останнє питання, яке б нам хотілося розглянути в цій статті, – це в чому полягають труднощі та проблеми, з якими стикаються корейські студенти в Україні. Для прискорення процесу взаєморозуміння між українськими викладачами та корейськими студентами в українських університетах, для прояснення суті тих проблем, що зустрічаються на шляху останніх, ми провели анкетування серед студентів, які вже побували в Україні. Наша анкета містила такі запитання (див. *Додаток 3*).

Додаток 3. Анкета

Із наведених нижче проблем виберіть ті, що у вас викликали найбільші труднощі в перші та останні місяці навчання в Україні? Пронумеруйте відповіді на запитання від найбільш важких до найменш важких.

№	Проблема	Ступінь складності				
		5	4	3	2	1
1.	Відсутність корейської їжі, лише українська їжа					
2.	Відсутність корейського ТБ, радіо					
3.	Віддаленість від батьків, друзів					
4.	Нерозуміння української мови на вулиці, в магазині, транспорті					
5.	Нерозуміння українських викладачів на заняттях					
6.	Нові незрозумілі види роботи на заняттях української мови: – письмові роботи (твори, есе, плани) – усні завдання, питання, дискусії, бесіди – творчі завдання (придумайте, опишіть, завершіть) – усні іспити – тести – письмові іспити					
7.	Щоденне виконання домашніх завдань					
8.	Відсутність українських знайомих, друзів					
9.	Побутові труднощі в гуртожитку, у квартирі					
10.	Нестача грошей					
11.	Труднощі з Інтернетом, телефоном					
12.	Нерозуміння з боку – викладачів – українських студентів – студентів інших національностей					

13.	Страх перед вулицею (скінхеди, бандити, гвалтівники)					
14.	Проблеми вільного часу (куди піти, що робити)					
15.	Занадто високі вимоги українських викладачів – на уроках з граматики – на уроках з розвитку зв'язного мовлення – на уроках з фонетики – на уроках з читання художньої літератури – під час відеоуроків – на бізнес заняттях – на уроках з перекладу – на уроках з країнознавства по російській культурі – на уроках з мови ЗМІ Якщо у вас не було якогось із зазначених уроків поставте прочерк (–)					
16.	Погодна депресія (відсутність сонця, холод)					
17.	Надто нудні та важкі підручники					
18.	Інше					

Ми навмисно порушили в анкеті логічну послідовність питань, надавши можливість самим студентам вибудувати ієрархію пріоритетів. На основі нашого опитування ми зробили такі висновки:

1. Для всіх практично студентів нестача грошей стоїть на першому місці серед наведених труднощів, особливо на самому початку їхнього перебування в чужій країні.

2. Погодні умови (відсутність сонця, холод) також дуже сильно впливають на їхнє самопочуття, особливо на тих студентів, які перебували в Україні протягом осінньо-зимового семестру.

3. Дуже «напрягає» всіх корейських студентів необхідність щодня виконувати домашні завдання.

4. Вимоги українських викладачів на перших порах сприймаються як завищені, завдання, які студенти виконують на уроках, їм не зовсім зрозумілі, незвичні, підручники – нудні та важкі.

5. Найбільше труднощів на заняттях з української мови більшість студентів має з усними і різного виду письмовими завданнями, зокрема, написанням творчих робіт, а також з усними іспитами.

6. Серед найважчих уроків студенти назвали читання художньої літератури, заняття з української культури та відеоуроки.

Для викладача, який працював у корейському університеті, такі відповіді цілком закономірні. Корейські студенти звикли жити і вчитися в доволі комфортних умовах. У будь-яку пору року в Кореї майже завжди світить сонце, студенти оточені, як правило, великою кількістю друзів, знайомих. Навіть батьки, які живуть в іншому місті, намагаються постійно опікуватися ними. Якщо батьки матеріально не можуть їм допомогти, знайти погодинну роботу для підробітку не становить труднощів. Практично ніхто, крім українських викладачів, не вимагає від корейських студентів щоденного або хоча б щотижневого виконання домашніх завдань. На мовних факультетах корейських університетів зазвичай не заведено читати художні твори мовою оригіналу. У кращому разі студенти під керівництвом викладача читають вірші українських поетів спочатку по-українськи, а потім по-корейськи або невеликі уривки з творів малих жанрів.

Лекції з української культури читають їм корейською мовою, до того ж дуже часто на базі підручників, написаних американськими русистами. З нашого погляду, відкривати двері в нову культуру необхідно на мові, що вивчається, оскільки навіть найкращий переклад здатний спотворити культурну картину світу. І вона значною мірою вже спотворена у корейського студента. Це потрібно усвідомлювати українському викладачеві, коли він стикається з тим, що корейський студент не розуміє, здавалося б, таких очевидних речей.

Відеоуроки вимагають активного обговорення переглянутого матеріалу, так само, як і письмові завдання, творчі роботи та усні іспити. Корейський студент спершу погано розуміє українського викладача, його мову, його вимоги, тому йому потрібен час для адаптації, особливо, якщо він працює не в мононаціональній, корейській або корейсько-китайській групі, а в багатонаціональній, де студенти поведуться майже відразу вільно і розкуто. Усні іспити корейські професори не проводять і, якщо в корейському університеті вони не відвідували занять українського викладача (що теж можливо!), корейським студентам втричі важче пристосуватися до нових для них умов.

Проте дуже важливо знати, що корейські студенти не сприймають ні зарозумілого, ні поблажливого до себе ставлення. Це іноземці не відразу можуть розгледіти, оскільки зовні скромна, ввічлива манера поведінки студентів, які ніколи не сперечаються, може ввести їх в оману. Як сказав один корейський професор, існує одне влучне висловлювання, що відображає корейську ментальність: «Японці – це шматок золота, а корейці – це золотий пісок» [5, с. 44]. Чим довше живемо в Кореї, тим краще розуміємо суть цього висловлювання.

Корейський студент відчуває себе золотою піщинкою вже тому, що він доклав усіх зусиль і вчиться в університеті, тому що він народився корейцем і живе в Кореї. І все це не безпідставно.

Отже, якщо корейські студенти приїхали на навчання в Україну і бачать прояв розуміння з боку українського викладача, який не буде з перших же днів вимагати від них активності, швидкої реакції, сконцентрованої уваги, беззаперечного виконання всіх домашніх завдань тощо; бачать прояв поваги, терпіння і щирого співчуття до їхніх труднощів, дуже скоро вони будуть готові відгукнутися на прохання українського викладача і намагатимуться зробити все, що їм до снаги. Повністю погоджуємося зі твердженням Т. Е. Владимирової, що «ця категорія студентів з готовністю сприймає і реалізує поради, які не тільки йдуть від серця, а й звернені до серця. А це виявляється можливим лише за умови емпатичного спілкування, що здатне залучити навіть важко мотивованих студентів до спільної навчальної діяльності» [6, с. 52].

Думаємо, що наші рекомендації допоможуть українським колегам оптимізувати процес навчання корейських студентів в українських університетах, щоб вивчення української мови було більш ефективним, а українські викладачі та корейські студенти стали краще розуміти одні одних. І дуже сподіваємося, що дослідження у цій галузі будуть продовжуватися в майбутньому.

Література

1. Асмолов К. В. Социально-психологические изменения в современном южнокорейском обществе / Константин Валерианович Асмолов // Корейский полуостров : мифы, ожидания и реальность. В 2 частях. – М. : Институт Дальнего Востока РАН, 2001. – Ч. 1. – С. 8–52.
2. Баркаускайте М., Бородиниене А. О некоторых особенностях в системе образования в ряде стран Восточной Азии / Марийона Баркаускайте, Ангеле Бородиниене // Методика использования теории языка – возможности и ограничения. – Республика Корея : ТЭГУ, 2002. – С. 111–118.
3. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Людмила Борисівна Бей, Оксана Миколаївна Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х. : Константа, 2008. – Вип. 12. – С. 48–59.
4. Божко В. А. Диагностические тесты в системе национально ориентированного обучения / Валентина Анатольевна Божко // Русский язык. Литература. Страноведение. Методика. – Республика Корея : АНЯНГ, 2000. – С. 35–44.
5. Виноградова Н. В., Крашевская Н. В. Пролегомены к психометодическим основам национально ориентированного обучения иностранцев русскому языку, представленные в наблюдениях и описаниях / Наталия Владимировна Виноградова, Наталия

- Валентиновна Крашевская // Русский язык. Литература. Страноведение. Методика. – Республика Корея : АНЯНГ, 2000. – С. 29–34.
6. Владимирова Т. Е. Некоторые размышления о китайском языке, этике «лица» и конфуцианских принципах обучения / Татьяна Евгеньевна Владимирова // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 48–55.
 7. Збір І. Фонетична інтерференція корейських студентів у процесі вивчення української мови як іноземної / Ірина Збір // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017. – Вип. 13. – С. 151–157.
 8. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної / Ірина Кочан // Теорія і практика викладання української мови : зб. наук. статей. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 17–23.
 9. Ланьков А. Н. Корея : будни и праздники / Андрей Николаевич Ланьков. – М. : Международные отношения, 2000. – 480 с.
 10. Маковська В. Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? / Віра Маковська // Теорія і практика викладання української мови : зб. наук. статей. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 39–44.
 11. Пальчикова О. О. Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії [Електронний ресурс] / Олександра Олександрівна Пальчикова. – Режим доступу : http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/palchickova_a.a._problems_of_teaching_ukrainian_in_a_foreign_language_audience.pdf.
 12. Zbyr I. Spelling Mistakes Made by Korean Students on the Elementary Level of Learning Ukrainian as a Foreign Language / Iryna Zbyr // Journal of Arts and Humanities. – 2017. – Vol. 6, № 4. – P. 89–97.

УДК 378.016:811.161.2'243 (045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ІСПАНОМОВНИМ СТУДЕНТАМ

Ірина Зозуля,

к. пед. н., доцент кафедри мовознавства
Вінницький національний технічний університет

e-mail: irazozulya15011985@gmail.com

Статтю присвячено основним аспектам викладання української мови як іноземної іспаномовним студентам. Розглянуто комунікативну діяльність як одну з основних форм навчання іноземних студентів в Україні. Розроблено методичні рекомендації для найефективнішого вивчення української мови як іноземної іспаномовними студентами.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методика викладання, комунікативна діяльність, іспаномовні студенти.

The article is devoted to the main aspects of teaching Ukrainian as a foreign language to Spanish-speaking students. The communicative activity is considered as one of the most principal forms of teaching foreign students in Ukraine. The methodical recommendations for the most effective study of Ukrainian language as a foreign by Spanish-speaking students are developed.

Key words: Ukrainian as a foreign language, teaching methods, communicative activities, Spanish-speaking students.

Розширення та розвиток міждержавних гуманітарних, культурних, економічних зв'язків України з іншими країнами зумовили зміну статусу іноземної мови як навчальної дисципліни. Нині основна функція іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, щоб студенти оволоділи мовою як засобом спілкування. Іноземна мова сприяє розвитку загальноосвітнього потенціалу, а також культури спілкування. У нашому випадку будемо говорити про українську мову як іноземну (УМІ).

Мета й завдання навчальної дисципліни УМІ – навчити студентів спілкуватися іноземною мовою у межах програмового матеріалу в різних сферах діяльності, допомогти здобути такий рівень знань, умінь і навичок, який дасть можливість здійснювати як професійну, так і ситуативну комунікацію.

Кожна нація має свою мову, свій менталітет, манеру поведінки, певні національні риси характеру й, безперечно, усе це впливає на те, як представники тієї чи іншої країни можуть сприймати та засвоювати нову для них мову. Українська та іспанська мови, з одного боку, належать до індоєвропейської мовної

сім'ї. Це означає, що вони споріднені, хоча й дуже далекі. Деякі слова української мови нагадують значення іспанських, наприклад: мати – *madre*, три – *tres*, десять – *diez*, сонце – *sol*, сіль – *sal* тощо. Але, звичайно, більшість слів у досліджуваних нами мовах є різними. Безліч відмінностей можна спостерігати й у граматичних системах обох мов – іспанської та української.

Оскільки у Вінницькому національному технічному університеті останні декілька років переважно навчаються студенти з Еквадору, то ми вирішили дослідити особливості викладання УМІ саме іспаномовним студентам. Зокрема спробувати розібратися, як підвищити рівень вивчення іспаномовними студентами УМІ, які прийоми та методи використовувати на занятті, як доцільніше подавати лексичний та граматичний матеріал тощо.

Питання викладання УМІ для іспаномовних студентів вже було предметом дослідження українських педагогів. Але посібників для студентів чи методичних рекомендацій для викладачів, які полегшували б вивчення УМІ для цієї категорії іноземних студентів, майже немає. Хоча є певні напрацювання у цій сфері в наших колег – російських та зарубіжних лінгвістів, які можна використовувати й адаптувати, оскільки загальнодидактичні методи й принципи під час вивчення будь-якої іноземної мови є в основному спільними. Серед найбільш відомих видань можна виокремити посібник з російської мови для іспаномовних студентів Р. Гусмана (Канада, 2002); авторський курс Д. Петрова з російської мови для іспаномовних, що має 16 уроків та є адаптованим для самостійного вивчення (Москва, 2018); порівняльну морфологію російської та іспанської мов В. С. Виноградова та І. Г. Милославського (Москва, 1986); нариси з методики викладання російської мови особам, які спілкуються іспанською мовою (Москва, 1964); навчальні посібники з російської граматики для тих, хто розмовляє іспанською (Москва, 2016) тощо [1; 2; 6; 7; 10–13]. Отже, у представлених роботах запропоновано методику викладання російської мови як іноземної для іспаномовних студентів. Але й вони не пропонують шляхи розв'язання усіх проблем, які існують.

УМІ наразі перебуває на етапі становлення в Україні: багато науковців, методистів, викладачів-практиків активно займаються пошуками нових методів, форм і прийомів для роботи з різними категоріями іноземних студентів. Якщо говорити про іспаномовних абітурієнтів, то вже є окремі напрацювання з методики УМІ саме для роботи з ними. Це наукова розвідка О. Качали «Типові фонетичні помилки іспаномовних студентів під час вивчення української мови» [4] і навчальний посібник Н. М. Корбозерової та А. О. Серебрянської «Порівняльна типологія іспанської і української мов» [5]. Але, звичайно, вони не охоплюють усіх проблем викладання УМІ для іспаномовної аудиторії.

Мета статті полягає в комплексному дослідженні особливостей вивчення української мови іспаномовними студентами. Для її реалізації необхідно виконати такі **завдання**: розглянути, які існують проблеми під час викладання української мови іспаномовним студентам, та проаналізувати особливості вивчення української граматики іспаномовними студентами.

Об'єктом дослідження є особливості викладання української мови як іноземної іспаномовним студентам України, а **предмет** – проблеми та труднощі, які виникають в іспаномовних студентів під час вивчення української мови як іноземної.

З метою забезпечення всебічного, повного та об'єктивного аналізу особливостей вивчення української мови іспаномовними слухачами було використано такі **методи**: діалектичний метод дозволив розглянути проблеми, які виникають під час викладання української мови для іспаномовних студентів; формально-логічні методи дослідження, зокрема метод синтезу, аналізу, індукції, дедукції, допомогли провести аналіз.

Під час навчання українській мові як іноземній в іспаномовному середовищі виникають специфічні проблеми, зокрема культурна інтерференція. Вона проникає на всі мовні рівні (від семантичного до граматичного), у тому числі й в паралінгвістику (в жести, поведінку тощо). Очевидно, що вивчення будь-якої мови тісно пов'язане з культурою носіїв мови. Саме тому під час викладання УМІ з метою комунікативної поведінкової спрямованості варто використовувати текстовий матеріал, діалоги, різноманітні ситуації, які будуть цінними для іноземного студента й поза навчальною аудиторією, у реальному спілкуванні, яке віддзеркалює мовне середовище.

На нашу думку, викладач не повинен обмежуватися вузькими мовними цілями. Адже без звернення до явищ культури процес засвоєння нової мови набагато збідніє й буде зводитися лише до засвоєння фонетичних, лексичних та граматичних норм і правил.

Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, зокрема українською, навчитися говорити, читати й писати нею, потрібно усвідомлено засвоїти систему мови (фонетику, лексику, граматику), а також її закономірності (зіставлення системи української мови з системою іспанської) [3].

Уся система навчання спрямована на засвоєння мовного матеріалу й передбачає 4 етапи:

- а) представлення нових знань;
- б) формування мовленнєвих навичок;
- в) удосконалення мовленнєвих навичок;
- г) розвиток мовленнєвих умінь.

Ми уже звертали увагу на те, що під час навчання іспаномовних студентів в україномовному середовищі найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію освітньої діяльності, яка забезпечувала б залучення студентів до комунікативної діяльності. У центрі уваги при цьому є мовно-розумова діяльність людей, а основним об'єктом навчання – мовна комунікація, функціональні властивості мови й мовлення в їхній нерозривній єдності.

У процесі формування комунікативних умінь щодо вивчення української мови іспаномовними студентами найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію навчання, яка забезпечувала б залучення студентів до комунікативної діяльності, адже «комунікативний підхід передбачає вихід у такі

ділянки комунікації, де проявляються наміри та інтенції мовця, його рольові характеристики, особливі стратегії мовленнєвої поведінки. У центрі уваги опиняються питання, пов'язані з використанням мови у конкретних мовленнєвих актах, явища мовної та мовленнєвої варіантності» [9, с. 30].

Порівнюючи граматичну систему іспанської та української мов, можливо теоретично передбачити деякі помилки, що допускатимуть іспаномовні студенти, котрі вивчають українську мову у вітчизняних вищих навчальних закладах [8]. Наша практична робота підтверджує ці припущення й надає чимало матеріалу для спостережень і досліджень. Завдання викладача, перш за все, полягає в тому, щоб виявити причини виникнення наявних помилок, класифікувати їх та з огляду на це запропонувати студентам відповідні типи вправ. Ґрунтовно вивчивши всю наявну літературу з цієї проблематики, а також беручи до уваги 11-річний досвід викладання дисциплін «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян» та «Українська мова для іноземців» (основний етап), ми уклали «список» так званих «слабких місць» в українській граматиці для іспаномовних студентів.

1. Фонетика. Іспаномовні студенти, вивчаючи українську мову, стикаються з низкою фонетичних труднощів, спричинених різною природою деяких звуків в обох мовах або відсутністю певних звуків в іспанській мові. Завдання викладача – правильно відреагувати на помилки у вимові студентів, виявити природу фонетичних порушень у мовленні й на самому початку вивчення української мови розробити систему відповідних фонетичних вправ, які б запобігали виникненню таких помилок [4, с. 106].

2. Визначення роду іменників. Якщо в українській мові іменники належать до трьох родів, то в іспанській мові лише до двох – чоловічого та жіночого. Тому інколи студентам складно визначити середній рід. Якщо в українській мові на рід іменника вказує закінчення слова, то в іспанській – артикль, який стоїть перед іменником. В українській мові немає артиклів, і деяким студентам непросто звикнути до того, що вони мають постійно звертати увагу на закінчення слів.

3. Наголос. Для української мови характерним явищем є зміна позиції наголосу під час зміни форми слова, наприклад: *лікар* – *лікарі* (однина – множина), *суп* – *супи*. В іспанській мові зміна місця наголосу в словах у формі множини відбувається дуже рідко. Саме тому для іспаномовних студентів рухомий наголос в українських словах може здаватися незвичним явищем.

4. Відмінювання іменників. В українській мові є 7 відмінків. Усі іменники мають різні відмінкові закінчення залежно від питань, які ми до них ставимо. Наприклад, *Н. в. хто? Іван Р. в. кого? Івана? Д. в. кому? Івану ким? Іваном* і т. д. В іспанській мові сама форма слова *Ivan* не змінюється, але про роль цього іменника в реченні ми знаємо завдяки наявним чи відсутнім прийменникам біля нього, наприклад: *Ivan, a Ivan, con Ivan, de Ivan, sobre Ivan* тощо.

5. Кількісні числівники. Після числівників 1, 21, 31, 41, 51... іменники вживають у називному відмінку однини (*21 зошит, 31 книга*). Після числівників 2, 3, 4, 62, 73, 84 – іменники в називному відмінку множини (*62 квітки, 73 картини*).

Після всіх інших числівників (7, 8, 9, 13, 15 тощо) іменники мають форму родового відмінка множини, наприклад: *5 будинків, 9 дівчат, 18 ручок*. В іспанській мові такої закономірності не існує: іменники в поєднанні з кількісними числівниками завжди вживають у формі множини, виняток становить лише числівник *1*. Тому іспаномовним студентам часто буває складно правильно поєднати іменники з кількісними числівниками. Також нелегко зрозуміти іноземцям сполучення слів, коли ми змінюємо їхню позицію у словосполученні, наприклад, *сто гривень – гривень сто*. В українській мові другий варіант (коли спочатку йде іменник, а потім числівник) вказує на приблизну кількість чогось. В іспанській же мові, щоб вказати на кількісну невизначеність, необхідно використати спеціальні слова: *cerca de, aproximadamente*.

6. Прикметники. В українській мові прикметники, зазвичай, передують іменнику, який вони описують. В іспанській – навпаки, прикметники слідує після іменника, який вони описують.

7. Займенники. Зазвичай в іспаномовних студентів виникають проблеми з уживанням особових займенників *ви / Ви*. Хоча вони мають різне написання (мала й велика букви), але завжди є плутанина серед студентів. *Ву* – це форма ввічливого звертання до однієї особи й *ви* – звернення до кількох осіб. В іспанській мові в таких випадках ми використовуємо форми 3 особи *Usted i Ustedes*.

8. Види дієслова. Головна відмінність між дієсловами в обох мовах – це наявність виду дієслова в українській мові та його відсутність в іспанській. Вид – це специфічна категорія української мови. Іспанська дієслівна система передає значення українських видів часовими формами. Іспаномовним студентам складно не лише розрізняти та утворювати форми доконаного та недоконаного видів дієслів, а й зрозуміти їхнє правильне використання в контексті.

9. Минулий час дієслів. Специфічна особливість дієслів української мови – у формі минулого часу вони змінюються не за особами, а за родами та числами. В іспанській мові дієслова в минулому часі змінюються за особами та числами, але не змінюються за родами. Іноземні студенти довго звикають до такого граматичного явища в українській мові.

10. Прийменники. В українській мові майже кожен прийменник вживається з певним відмінком. Наприклад, *про + З. в., у / в / на + З. в. чи М. в., до + Р. в.* тощо. Тому іноземним студентам потрібно запам'ятати всі ці поєднання та довести їх до автоматизму, щоб говорити правильно.

11. Будова простого речення. В українській мові особові займенники завжди стоять перед присудком, і, на відміну від іспанської мови, їх ніколи не пропускають.

Працюючи з іспаномовними студентами, необхідно обов'язково звертати увагу на зазначені нами відмінності в українській та іспанській мовах. У такому випадку студентам буде легше засвоїти нову для них мову.

За нашими безпосередніми спостереженнями ми дійшли висновку, що, якщо китайським студентам легше виконувати письмові граматичні вправи,

африканським студентам – читати й відповідати на запитання, арабським студентам – вести діалоги й розповідати монологи, то для іспаномовних студентів усі ці види завдань є рівнозначно посильними. Ми уклали невеличкі методичні рекомендації, які в комплексному виконанні дають хороший результат у вивченні УМІ іноземними студентами з країн Латинської Америки (в основному з Еквадору) на належному рівні.

1. Важливою умовою навчання української мови іспаномовних студентів є забезпечення роботи артикуляційного апарату. У процесі вивчення української фонетики слід постійно звертати їхню увагу на артикуляцію, чітку вимову звуків української мови, на виразність і милозвучність українського мовлення.

2. Розвивальні й виховні цілі реалізуються впродовж усього навчального процесу – на заняттях і в позакласній роботі (олімпіади, тижні української мови як іноземної, зустрічі з носіями мови, випуски газет іноземними мовами тощо).

3. Такі прийоми, як мовні та рольові ігри, вікторини, слід використовувати для вивчення, систематизації і закріплення матеріалу навчальної дисципліни, для розвитку навичок дискутування й аргументації в діалогічній мові.

4. Рекомендується читати різні види спеціальної публіцистичної, художньої і країнознавчої літератури: довідкову, пошукову, інформативну, а також використовувати різні види читання: вголос, про себе, роботу в лінгафонному кабінеті.

5. Також важливим є формування навичок і вмінь самостійної роботи та самостійного застосування здобутих знань, навичок і вмінь у нових ситуаціях, набуття навичок користування словниками та довідковою літературою.

6. У процесі викладання предмета слід створити умови для самостійної роботи студентів в індивідуальному режимі. Самостійна робота іноземного студента посідає особливе місце в навчальному процесі й повинна активізувати його діяльність у здобутті знань. Вона важлива й на етапах засвоєння навчального матеріалу та розвитку гнучких лексико-граматичних навичок.

7. Студентам рекомендується вести тематичний словник іншомовної лексики, науково-економічних, фізичних і екологічних термінів, а також вивчати новий матеріал із застосуванням графічної наочності, технічних засобів навчання тощо.

Висновки. Вивчення іспаномовними студентами української мови має певні особливості й труднощі, дослідження та аналіз яких необхідні для розробки не лише окремих методик викладання конкретних дисциплін, але й загальної методики навчання іспаномовних слухачів. Перед іспаномовними студентами відкривається реальна можливість долучитися до української національної культури та історії, до життя народу, тому що лінгвокраїнознавство, перш за все, співвідноситься із загальним краєзнавством як систематизованою сукупністю наукових знань про державу.

Фонетику справедливо вважають фундаментом курсу української мови для іспаномовних студентів, адже без засвоєння фонетичних особливостей українського мовлення не тільки не можна оволодіти ним, а й зрозуміти закони

писемної форми мови, засвоїти орфографічні норми. Формування навичок слухання, говоріння, читання й письма українською мовою, а також оволодіння навичками виразного мовлення без знання фонетичного рівня мови неможливе.

Навчальні програми курсу вивчення української мови як іноземної можуть бути зорієнтовані на різні рівні володіння українською мовою та відомостями про історію і культуру українського народу в залежності від конкретних умов, комунікативних та мотиваційних потреб.

Викладання української мови різним категоріям іноземних студентів в Україні має багато нерозв'язаних проблем, що зумовлено низкою чинників, серед яких відсутність державної політики щодо навчання української мови, недостатня розробленість методики викладання української мови як іноземної, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання. Поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання УМІ у вищих навчальних закладах, можна отримати високі результати.

Оскільки з кожним роком в Україні збільшується кількість абітурієнтів з Латинської Америки, обговорювана тема вимагає подальших наукових студій, які покликані якнайшвидше розв'язати основні проблеми в галузі методології викладання української мови саме іспаномовним студентам. Наші майбутні розвідки можуть бути присвячені різним напрямкам з методики викладання української як іноземної: організації та методичному забезпеченню процесу навчання; викладанню фонетики, лексики та граматики української мови іноземним студентам; розробці численних підручників та посібників для інокомунікантів різних рівнів володіння мовою, що формують систему різноаспектних навчальних матеріалів.

Література

1. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка / В. С. Виноградов. – М. : Высшая школа, 2003. – 244 с.
2. Виноградов В. С., Милославский И. Г. Сопоставительная морфология русского и испанского языков / В. С. Виноградов, И. Г. Милославский. – М. : Русский язык, 1986. – 161 с.
3. Капитонова Т. И., Москвин Л. В. Русская грамматика для говорящих на испанском языке (элементарный уровень) / Т. И. Капитонова, Л. В. Москвин. – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2016. – 82 с.
4. Качала О. Типові фонетичні помилки іспаномовних студентів під час вивчення української мови / Олег Качала // Теорія і практика викладання української мови як іноземної [зб. наук. праць] / Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів. – 2011. – Вип. 6. – С. 103–110.
5. Корбозерова Н. М., Серебрянська А. О. Порівняльна типологія іспанської і української мов: навч. посібник для студ. ін-тів і фак-тів іноз. мов / Н. М. Корбозерова, А. О. Серебрянська. – К. : Вища школа, 1992. – 175 с.
6. Оконь З. П. Очерки по методике преподавания русского языка лицам, говорящим на испанском языке / З. П. Оконь. – М. : МГУ, 1964. – 175 с.

7. Петров Д. El Ruso: Curso De Base. Русский язык для испаноговорящих. Базовый тренинг / Д. Петров. – М., 2018. – 294 с.
8. Серебрянська А. О., Серебрянська Т. М. Іспанська мова для початківців. Підручник / А. О. Серебрянська, Т. М. Серебрянська. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2009. – 544 с.
9. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2001. – 128 с.
10. Фирсова Н. М. Грамматическая стилистика современного испанского языка / Н. М. Фирсова. – М. : Российский университет дружбы народов, 2002. – 290 с.
11. Чичин А. В. Учебник испанского языка / А. В. Чичин. – М. : Моск. лицей, 2003. – 344 с.
12. Шигина И. Е. Записки преподавателя РКИ: из опыта преподавания русского языка в Испании / И. Е. Шигина // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 75–78.
13. Quero Gervilla E. Manual de Lengua Rusa / A. A. Latysheva, E. Gervilla Quero, T. Guzman – Granada : Universidad de Granada, 2002 – 422 p.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БУКОВИНСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Галина Кузь,

к. філол. н., доцент кафедри історії та культури української мови
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

e-mail: kuz.halya@gmail.com

У статті на базі словника «Фразеологізми та паремії Чернівеччини» (Чернівці, 2017) визначено групи фразеологічних одиниць, які можуть стати об'єктом лінгвокультурологічного дослідження й опису. Запропоновано параметри лінгвокраїнознавчого аналізу, аспекти й методологію його реалізації; окреслено лінгводидактичний потенціал такого типу досліджень.

Ключові слова: діалектна фразеологія, лінгвокультурологічний коментар, лінгводидактика.

In the article the groups of phraseologisms that can become an object of linguo-cultural study and description are outlined on the basis of the materials from the Chernivtsi Oblast dictionary of phraseology. The parameters of linguo-cultural analysis as well as the aspects and methodology of carrying them out are proposed.

Key words: dialectal phraseology, linguo-cultural commentary, linguodidactics.

Сучасні лінгвісти, які досліджують мову в рамках антропоцентричної парадигми, беззастережно наголошують на найтіснішому зв'язку мови з культурою народу. Виступаючи різними знаковими системами, і культура, і мова як форми свідомості народу втілюють національну модель світу. У мові відображаються реалії та узагальнені уявлення про них, способи сприйняття і структурування світу носіями мови, світогляд народу, його духовні цінності. Мова не лише зображає культуру і транслює її з одного мовного середовища в інше, але й встановлює лінгвокультурний зв'язок між поколіннями.

Лінгвокультурологічна інформація закладена в одиниці різних рівнів мовної структури і, насамперед, у фразеологізми. І це закономірно, адже прообрази, закріплені у фразеологічних одиницях, відображаючи у своїй семантиці тривалий процес розвитку культури народу, фіксують і передають від покоління до покоління культурні настанови, які століттями зберігаються у свідомості людей і врешті-решт набувають статусу культурних стереотипів.

Фразеологія як культуромісткий елемент мови є необхідним складником лінгводидактичних процесів з огляду на комунікативну й соціокультурну

перспективу: в ній акумульовані аксіологічні та поведінкові знання, без яких неможлива повноцінна комунікація, особливо в міжкультурному просторі. Залучення фразеологічного матеріалу при вивченні мови, як рідної, так і іноземної, з метою формування комунікативних компетенцій вимагає усвідомлення механізмів збереження і трансляції культурних кодів фразеологічними одиницями, а також навичок виявляти, розшифровувати, коментувати культурну інформацію, закладену в різного типу фразеологізмах. Важливою передумовою розв'язання цього комплексу проблем є укладання лінгвокраїнознавчих фразеологічних словників як складників цілого комплексу лінгвокраїнознавчих праць, до якого також можуть увійти словники різного типу власних назв, що позначають важливі для певної культури об'єкти, прецедентні ситуації та ін.

Українська навчальна фразеографія, як і фразеографія країнознавча, на сьогодні ще не виокремилася із загальної фразеографії, тобто окремий корпус навчальних фразеологічних словників ще не сформований, не існує лінгвокраїнознавчих фразеологічних словників. Традиційні українські фразеологічні словники, які використовують і з навчальною метою, на жаль, не містять такого компонента, як лінгвокультурологічний коментар. Виняток становлять праці М. Номиса та І. Франка, а також декілька лексикографічних праць останнього десятиліття (наприклад, «Комунікативний кодекс українців у пареміях : тлумачний словник нового типу» Т. Космеди, Т. Осіпової (2010); «Популярний коментований словник українських прислів'їв та приказок» В. Северенюка (2012)), у яких лінгвокультурологічна інформація різного роду представлена бодай фрагментарно. У цьому контексті варто згадати також «Фразеологічний словник української мови» В. Д. та Д. В. Ужченків (1998), призначений для учнів середньої школи, у якому, окрім тлумачення та граматичної і стилістичної характеристики, подані історико-етимологічні та культурно-етнічні коментарі.

Автори довідника «Сучасна українська фразеографія» Ж. Краснобаєва-Чорна та А. Боровик [5, с. 5] у передмові зазначають, що усі фразеологічні словники містять екстралінгвальну інформацію, адже, за В. Ужченком, вона може бути представлена відбором одиниць, окремими їхніми компонентами, усім фразеологічним словокомплексом, вказівкою на особливості вживання одиниці, способом розміщення у словнику, ілюстраціями, іншомовними відповідниками тощо [6, с. 50]. Однак така інформація не завжди може бути «прочитана» іноземцями та її носіями мови-нефілологами, а отже виникає потреба укладання окремих лінгвокультурологічних фразеологічних словників, які в тому числі можна було б використовувати з навчальною метою.

Виокремлення етнокультурного значущого елемента у складі фразеологізмів відбувалося поступово в процесі накопичення фактичного та теоретичного матеріалу. Загальноприйнятим стало окреслення лінгвокраїнознавчого пласта у фразеології на підставі широкого витлумачення етнолінгвістичної природи фразеології, сформульованого В. Феліциною і В. Мокієнком. Дослідники вважають, що фразеологізми становлять країнознавчу цінність у трьох аспектах, по-перше, нерозчленовано, усіма елементами, тобто

ідіоматичними значеннями; по-друге, розчленовано, тобто лексичним складом; по-третє, своїми прототипами, оскільки генетично вільні словосполучення описували звичаї, традиції, особливості побуту й культури [7, с. 7].

Існують й інші концепції трактування етнокультурного змісту у фразеології, які базуються на зіставному методі дослідження. Так, наприклад, В. Гак у статті «Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте» обґрунтовує те, що національна специфіка виражається в непомітності однієї ситуації відповідним словесним рефлексом в одній мові, і її помітністю в іншій; те чи те слово або формула використовуються однією мовою і не входять до фразеологізованих структур в іншій [2, с. 49]. Такої ж думки дотримується і Л. Байрамова. Вона, зокрема, вважає, що побудова фразеосемантичних полів дасть можливість уявити теоретичну модель картини світу в межах теорії віддзеркалення [1, с. 7–8]. Д. Добровольський стверджує, що доцільним у вказаному контексті є застосування методики встановлення лакун, підкреслюючи, однак, що не кожна відмінність у способах мовного відображення дійсності може бути когнітивно значущою [3, с. 47].

Вважаємо недоцільним обмежувати дослідження лінгвокраїнознавчого аспекту фразеології лише зіставним аспектом: цей пласт інформації не лише зображає культуру і транслює її з одного мовного середовища в інше, але й здійснює міжпоколінний лінгвокультурний зв'язок. Отже, він сприймається не тільки при зіставленні із «чужими» етнокультурними масивами інформації, а й у процесі передачі міжпоколінного досвіду. У цьому зв'язку дуже важливою базою лінгвокультурознавчих студій може стати українська діалектна фразеологія, збір і систематизація якої триває в останні десятиліття.

Метою нашого дослідження є окреслення груп буковинської діалектної фразеології, які можуть бути цікавими для лінгвокультурологічного дослідження, та параметрів їх опису у спеціальних словниках. Джерельною базою дослідження стала вибірка буковинських фразеологізмів, зроблена студентами та науковцями Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича, що вийшла друком у 2017 р. як матеріали до словника «Фразеологізми та паремії Чернівеччини».

Відповідно до усталеного в науці підходу щодо лінгвокраїнознавчої цінності фразеологізмів, до лінгвокраїнознавчого опису вважаємо за необхідне залучати:

– фразеологічні одиниці, що відображують народні звичаї, обряди, вірування, зокрема й релігійні уявлення (*давати за простибі* [ФПЧ, с. 95], *давати наперед душі* [ФПЧ, с. 142], *давати вадрове* [ФПЧ, с. 72], *кидати в пропій* [ФПЧ, с. 112], *пити повницю* [ФПЧ, с. 170], *перегулювати вінок* [ФПЧ, с. 168], *переливати молодих* [ФПЧ, с. 169], *погрібавна миска* [ФПЧ, с. 175], *зливати страх* [ФПЧ, с. 100], *чіпляти хустку* [ФПЧ, с. 226], *перев'язувати старостів* [ФПЧ, с. 168]);

– фразеологічні одиниці з етикетною функцією (*Божже, помагай!* [ФПЧ, с. 40], *Дай, Божже, дочекати нарік цієї днини!* [ФПЧ, с. 284], *Не приведи, Господь!* [ФПЧ, с. 153], *Хай Бог боронить!* [ФПЧ, с. 218], *Прости, Господи!* [ФПЧ, с. 184]);

– специфічні для певної території фразеологічні одиниці з компонентами-зоонімами, фітонімами, соматизмами та ін. (в **песій** голос [ФПЧ, с. 61], **давати псам знати** [ФПЧ, с. 76], **горобцеві** по коліна [ФПЧ, с. 68], **дерти коти** [ФПЧ, с. 78], **грати окуня** [ФПЧ, с. 70], **підкинути, як зозуля** під пліску [ФПЧ, с. 171], **з'їсти павука** [ФПЧ, с. 99], **зазирати в руку** [ФПЧ, с. 92], **замастити руки** [ФПЧ, с. 94], **мити руки** [ФПЧ, с. 134], **заливати очі** [ФПЧ, с. 93], **рити моркву** [ФПЧ, с. 188], **сім страв з самої натины** [ФПЧ, с. 199]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-онімами (**грати Дьордія** [ФПЧ, с. 69], **робитися Іваном** [ФПЧ, с. 192], **їти, як Марія з Онута** [ФПЧ, с. 248]);

– фразеологічні одиниці із компонентами-назвами традиційних побутових предметів (**замашувати піч** [ФПЧ, с. 94], **в'язати ціпи** [ФПЧ, с. 64], **гнути кавулі** [ФПЧ, с. 66] – КАВУЛЯ – велика палиця з загнутим кінцем [СБГ, 180], **їти за скорцею** [ФПЧ, с. 106] – СКОРЦА – великий вовняний килим домашнього виробництва [СБГ, с. 497], **ховати під корець** – КОРЕЦЬ – металевий або дерев'яний кухоль чи ківш із держакон [ФПЧ, с. 218]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-назвами елементів традиційних ремесел (в **чотири пасма** – ПАСМО – у ткацтві одиниця виміру, 10 чисниць, 30 ниток [ФПЧ, с. 64], **дві чисниці до смерті** – ЧИСНИЦЯ – десята частина пасма, тобто три нитки, а три чисниці – дев'ять ниток, дуже мала одиниця виміру полотна [ФПЧ, с. 77], **пускати воду з трьох лоток** – ЛОТОКИ – канали на водяному млині, греблі тощо, якими тече вода) [ФПЧ, с. 185]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-назвами соціально значущих об'єктів (**бані не варт** – БАНЬ, БАНЯ – дрібна грошова одиниця Нижньодунайського князівства XVII століття, а також сучасних республік Молдова і Румунія [ФПЧ, с. 34], **давати на сабаш** – САБАШ – тур танцю [СБГ, с. 472] [ФПЧ, с. 73]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-запозиченнями, які передають історію міжмовної взаємодії на певній території (**брати на гарби** (ГАРБИ – (рум. gârbiță) – горб між шиєю та спиною коня (вола) [РРС, с. 183]) [ФПЧ, с. 43], **і забар не мати** (ГАБАР (з рум. habar) – турбота, клопіт, журба [РУС, с. 199]) [ФПЧ, с. 104], **і гата** (ГАТА (з рум. gată) – кінець [РУС, с. 188]) [ФПЧ, с. 104], **ходити магурами** (МАГУРА (з рум. măgură) – височина, горб [РУС, с. 284], [ФПЧ, с. 219], **іде льос** (ЛЬОС – щастя, удача [СБГ, с. 271]) [ФПЧ, с. 104], **мати цурес** (ЦУРЕС (з івр.) – нещастя) [ФПЧ, с. 133], **побити, як гамана** (ГАМАН (з євр.) – єврейське свято; особа, яку під час цього свята євреї використовують як об'єкт глузування і жорстокого поводження; походить від гебр. Hāmān, біблійного імені перського сановника, ворога євреїв [ЕСУМ I, с. 464]) [ФПЧ, с. 237]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-символами та назвами загальнолюдських понять: **життя – смерть, праця – лінощі, розум – дурість** та ін. (**Гірка праця – солодкий спочинок** [ФПЧ, с. 282], **Де мати родила, там земля мила** [ФПЧ, с. 286], **Де руки й охота, там скоро робота** [ФПЧ, с. 287], **З лежжі не буде одежі** [ФПЧ, с. 294], **Добро не пропадає, а зло умирає** [ФПЧ, с. 288], **До булави треба голови** [ФПЧ, с. 288], **Дурний розумний тоди, коли мовчить** [ФПЧ,

с. 290], *Не журиси, як жити, а як умерти* [ФПЧ, с. 312], *Життя жити – не поле носити* [ФПЧ, с. 291], *Жінка чоловікові подруга, а не прислуга* [ФПЧ, с. 292]);

– фразеологічні одиниці з магічною функціональною природою (*Агій, щезло би!* [ФПЧ, с. 270] – відворотна формула, *Аби я так до завтра дожив!* [ФПЧ, с. 270] – клятва, *Аби твій прорік з вітром утік!* [ФПЧ, с. 269] – відворотна формула, *Грім би її тріснув!* [ФПЧ, с. 284] – прокльон, *Дух святий при хаті!* [ФПЧ, с. 290] – застереження перед тим, як згадати нечисту силу);

– фразеологічні одиниці, що виражають емоції (*Дідьча мама твоя була!* (лайка) [ФПЧ, с. 287], *Шляк би тебе трафив!* [ФПЧ, с. 340], *Холера ясна!* [ФПЧ, с. 334]);

– фразеологічні одиниці з компонентами-діалектизмами (*брати на шніц* [ФПЧ, с. 45] (ШПІЦ – загострена передня частина постела, черевика, сандаля [СБГ, с. 671]), *бити у пинти* [ФПЧ, с. 37] (ПИНТИ – п'яти [СБГ, с. 410]), *брати само* [ФПЧ, с. 45] (САМА – авторитет, шана [СБГ, с. 475]), *пускати харамана* [ФПЧ, с. 186] (ХАРАМАН – обман, вигадка [СБГ, с. 610]));

– фразеологічні одиниці з алогічною мотивацією (*як волосся на долоні виросте* [ФПЧ, с. 116], *як зійдуться дві середі докупи* [ФПЧ, с. 243], *коли смерека черешні родитиме* [ФПЧ, с. 116], *коли курка запіє* [ФПЧ, с. 116], *коли взимі зозуля закує* [ФПЧ, с. 116], *три дні по Великодню паски пекти* [ФПЧ, с. 210], *тулити горбатого до стіни* [ФПЧ, с. 212], *садити віник* [ФПЧ, с. 196]).

У лінгвокультурологічних коментарях відомих на сьогодні лексикографічних праць передбачено такі напрями аналізу:

а) внутрішньої форми фразеологізму (*набрати, як бідний на Великдень* (багато набрати) [ФПЧ, с. 233] – у післявеликодні дні заведено давати за упокій душі тим, хто потребує, в тому числі бідним, *перегулювати вінок* [ФПЧ, с. 168] – танцювати у вінку молоді, передаючи його від однієї до іншої дружки, *замашувати піч* (готувати страви томлінням у печі) [ФПЧ, с. 94] – замашувати шпарини глиною, створюючи умови для герметичного готування);

б) належності фразеологізму до пласта культури (міфологічного, архетипного, біблійного, фольклорного, художньої літератури, засобів масової інформації і т. ін.) (*дійся Божя воля* [ФПЧ, с. 80], *як Бог на душу покладе* [ФПЧ, с. 233], *переливати молодих* – весільна обрядодія, пов'язана з культом води: виливати воду перед молодими [ФПЧ, с. 169], *переходити дорогу вповні* – приносити удачу, успіх, щастя, пройшовши перед кимсь з повними відрами води [ФПЧ, с. 169]);

в) сфери реальної дійсності, в якій «розташовується» або весь фразеологізм, або його компоненти (антропна сфера, природна, демонологічна, зооморфна, природно-ландшафтна, часова, просторова і та ін.) (*чорт межу переорав* [ФПЧ, с. 226], *чорний кіт пробіг* [ФПЧ, с. 226], *чорт несе* [ФПЧ, с. 226], *де дідько «добраніч» каже* [ФПЧ, с. 278], *від Марії-Терезії (віддавна)* [ФПЧ, с. 57], *у дідька за пазухою* [ФПЧ, с. 214], *де ні кури не допівають, ні дзвони не засягають* [ФПЧ, с. 78], *де нуп рубали* [ФПЧ, с. 78]);

г) кодів культури, що містяться у фразеологічних одиницях: міфи (міфологеми), архетипи, легенди, ритуально-обрядові ситуації, стереотипи, еталони і т. ін. (*брати прохідну молитву* [ФПЧ, с. 45], *ціла молитва* [ФПЧ, с. 224], *виносити сміття з хати* [ФПЧ, с. 54], *відкрилася брама на небо* [ФПЧ, с. 57], *чіпляти хустку* [ФПЧ, с. 226], *перев'язувати старостів* [ФПЧ, с. 168], *зливати страх* [ФПЧ, с. 100]);

г) процесів ідіоматизації (метафори, уособлення, метонімії, синекдохи, символічних значень компонентів та ін.) (*прибитий каглов* [ФПЧ, с. 180], *бола впала* [ФПЧ, с. 40], *чорна хвороба* (епілепсія) [ФПЧ, с. 226], *дати чисту годину* [ФПЧ, с. 77], *чорна година* [ФПЧ, с. 226]).

Отже, лінгвокультурологічний коментар у фразеографічних працях має на меті виявити у фразеологізмах як мовних знаках репертуар втілених в їхньому змісті та формі культурних смислів, застосовуючи для цього ті засоби і способи, на основі яких стає можливою інтерпретація фразеологізмів у контексті культури.

Такі праці на діалектному фразеологічному матеріалі можуть мати як наукову, так і дидактичну цінність. Уведення діалектного матеріалу у сферу лінгвокультурологічних студій посилять теоретичну вартість, ґрунтовність таких досліджень. Важливим є й дидактичний потенціал таких студій: лінгвокультурологічний матеріал є потужним важелем для створення і підтримки інтересу до вивчення мови, його використання збагачує відомостями країнознавчого характеру, активізує навчальну діяльність, розширює словник іншомовців. Дидактичний аспект зумовлює такі вимоги до лінгвокраїнознавчої семантизації фразеологізмів, як доступність тлумачення, його стислість, відсилання до аналога в літературній мові або коментування його екзотичності, опис прагматичної природи фразеологізму.

Література

1. Байрамова Л. Исследование и преподавание фразеологии в аспекте универсалий и уникалий / Л. Байрамова // Лексикология и фразеология : Новый взгляд. Тезисы 2-й межвузовской конференции. – М., 1990. – С. 7–8.
2. Гак В. Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте / В. Гак // Филологические науки. – 1995. – № 4. – С. 47–55.
3. Добровольский Д. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37–48.
4. Коурова О. Концепция лингвокультурной ценности / О. Коурова // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2011. – № 3 (33). – С. 119–123.
5. Краснобаева-Чорна Ж., Боровик А. Сучасна українська фразеографія: довідник / Ж. Краснобаева-Чорна, А. Боровик. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – 93 с.

6. Ужченко В. Д. Фразеологічні словники як зібрання фоновієї інформації / В. Д. Ужченко // Лінгвістика : зб. наук. праць. – Луганськ, 2006. – С. 47–56.
7. Фелицына В. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, В. М. Мокиенко; под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. – М. : Русский язык, 1990. – 220 с.

Список скорочень використаних лексикографічних праць

ЕСУМ – Етимологічний словник української мови : у 7 т. / [ред. О. С. Мельничук та ін.]. – К. : Наук. думка, 1982. – 2013 с.

РРС – Румыно-русский словарь / [сост. Николай Поповский]. – [2-е изд. Справ., доп.]. – Кишинев : КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО Т./Д. «ШЕХТЕРЪ и С-ья», 1922. – 813 с.

РУС – Dicționar român-ucrainean / Румунсько-український словник. – Editura didactică și pedagogică, R. A. București. – România ; Editura Alexandru cel bun Cernăuți – Ucraina. – 564 p.

СБГ – Словник буковинських говірок / [заг. ред. Н. В. Гуйванюк]. – Чернівці : Рута, 2005. – 688 с.

ФПЧ – Фразеологізми і паремії Чернівецьчини / уклад. Г. Кузь, Н. Руснак, М. Скаб, Л. Томусяк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича, 2017. – 352 с.

УДК 37.022:811.161.2'243(478=161.1)

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИМ СТУДЕНТАМ
В УМОВАХ ПРИДНІСТРОВ'Я**

Тетяна Лозан,

к. пед. н., доцент

*Придністровський державний університет ім. Т. Г. Шевченка,
Рибницька філія (Молдова)*

e-mail: t.Loza@yandex.ru

Статтю присвячено особливостям викладання української мови російськомовним студентам в умовах Придністров'я. Обґрунтовано важливість оптимального відбору та доцільність застосування загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів для ефективного формування усного українського мовлення російськомовних першокурсників. З'ясовано роль відібраних лінгводидактичних принципів для засвоєння української мови в умовах білінгвізму.

Ключові слова: *українська мова, українське мовлення, російськомовні студенти, принципи.*

The article considers the peculiarities of Ukrainian teaching to Russian-speaking students in Pridnestrovie. The importance of optimal selection and applicability of general didactic and linguodidactic principles for effective formation of oral Ukrainian speech of Russian-speaking first year students are explained. The role of the selected linguodidactic principles for learning Ukrainian language in bilingual situations is determined.

Key words: *Ukrainian language, Ukrainian speech, Russian-speaking students, principles.*

З 1992 року згідно із законом «Про мови в Придністровській Молдавській Республіці» [2] українська мова як офіційна обов'язково вивчається у всіх середніх загальноосвітніх навчальних закладах, організаціях початкової та середньої професійної освіти, на всіх факультетах Придністровського державного університету ім. Т. Г. Шевченка.

Серед пріоритетних проблем сучасного придністровського мовознавства вагоме місце посідає питання подальшого розвитку й функціонування української мови як однієї з офіційних, мови однієї з титульних націй, мови побутового спілкування в умовах білінгвізму.

Ефективне формування українського мовлення російськомовних студентів є однією з важливих й актуальних проблем, що стоїть перед викладачами української мови у закладах ППО, СПО та вишах Придністров'я. Специфіка навчання української мови в Придністровському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка полягає в тому, що абітурієнти, які вступають до вишу, як правило, розмовляють російською і не володіють або недостатньо володіють українською мовою. Більшість із них українську мову починає вивчати лише в університеті, в умовах, коли україномовне середовище за межами навчального закладу відсутнє.

У зв'язку із цим, постає потреба підвищити рівень викладання української мови. Насамперед важливим у методиці навчання української мови як офіційної (другої, нерідної) постає реалізація принципів, відповідно до яких передбачається позитивний результат навчальної діяльності.

Становлення й розвиток української лінгводидактики у придністровській науці відбувається протягом довгого періоду. Наше дослідження є лише частиною цього складного завдання. Успішне запровадження розроблених науково-методичних підходів до розв'язання проблеми ефективного формування українського мовлення дозволяє поділитися досвідом роботи.

Метою статті є аналіз загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, їх класифікацій та особливостей відбору для інтенсифікації процесу оволодіння українським мовленням російськомовних студентів першого курсу в умовах Придністров'я.

Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в низці праць останніх десятиліть. Так, проблеми навчання української мови у ВНЗ розглянуто в наукових розвідках С. Вдовцової, Л. Головатой, І. Дроздової, Н. Костиці, Л. Лучкіної, М. Пентиліук, Л. Романової, Н. Тоцької та ін. У галузевих журналах і фахових збірниках наукових праць опубліковано за останні роки десятки змістовних статей із питань теорії і практики навчання української мови, зокрема у національній школі або національних групах вищих навчальних закладів, методики викладання української мови як іноземної, функціонування мови в середовищі діаспори тощо (В. Калашник, Л. Паламар, Н. Присяжнюк, О. Сербенська, З. Терлак, І. Ющук та ін.). Сьогодні зростає кількість українських досліджень, що розкривають доцільність реалізації загально-дидактичних і лінгводидактичних принципів, правильного відбору методів і прийомів навчання української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Любашенко, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.). Здобутки в методиці навчання української мови у вищій школі мають основоположне значення для методики навчання української мови російськомовних студентів у Придністров'ї.

Поняття «принцип» визначається науковцями як «основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися» [4, с. 109]. Вважаємо доречним визначення дидактичних принципів І. Підласим: «Дидактичні принципи (принципи навчання) – це основні положення, за якими визначаються зміст,

організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей» [6].

Серед сучасних визначень принципів навчання також прийнятним видається пропоноване В. Ягуповим: «основні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [3, с. 193].

Виділяють загальнодидактичні принципи, на яких базуються цільовий, змістовний, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні – основні положення функціонально-технологічної організації мови, які мають у своїй основі загальнодидактичні принципи, та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета [8, с. 105].

Загальнодидактичні принципи пов'язані із психологією навчання загалом і окреслюють загальний напрям розробки стратегії й тактики навчання у вищій школі. Саме за допомогою загальнодидактичних принципів визначається навчально-виховний процес, здійснюється відбір технологій, методів і прийомів, системи вправ.

Аналізуючи лінгводидактичні засади викладання української мови російськомовних студентів, слід висвітлити різні підходи до відбору принципів.

Поряд із загальнодидактичними принципами (доступності, науковості, свідомості, міцності знань, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, практичної спрямованості навчального процесу, індивідуалізації й диференціації навчання, наочності), узагальненими Ю. Бабанським, треба приділити увагу і принципам засвоєння мови, що визначені В. Добромисловим, К. Єльницьким, В. Масальським, І. Срезневським, О. Текучовим, К. Ушинським, Л. Федоренко та ін.

Так, Л. Федоренко розробила такі загальнометодичні принципи навчання дітей рідної мови: принцип уваги до матерії мови; принцип розуміння мовних значень; принцип оцінки виразності мови; принцип розвитку чуття мови; принцип поступового прискорення темпів збагачення мови [9, с. 18–30]. Ці принципи можуть застосовуватися і в навчанні української мови як другої.

Оскільки загальнодидактичні принципи визначають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність викладача і студента, то зрозуміло, що лінгводидактика розглядає їх через призму навчання мови. Тут, вони переосмислюються з огляду на закономірності навчання мови і поряд із цим пропонуються нові.

І. Дроздова зазначає, що сучасні методисти, лінгвісти, психолінгвісти розглядають лінгводидактичні принципи «як центр взаємодії методики з суміжними науками і як стрижень теорії загальної методики навчання мов» [2, с. 160].

Під час дослідження було проаналізовано різні класифікації лінгводидактичних принципів, що доцільно застосовувалися у процесі навчання російської та української мов у школах і вишах з українською та російською мовою викладання (О. Біляєв, Н. Голуб, Т. Донченко І. Дроздова, К. Климова, Г. Коваль, Н. Пашківська, Т. Симоненко, М. Успенський, Л. Федоренко, О. Хорошковська та ін.).

Урахування закономірностей мовленнєвої діяльності студентів спричинило виокремлення лінгводидактичних принципів, використання яких у навчально-виховному процесі дає змогу реалізовувати його мовленнєвотворчий характер, організовувати процес формування комунікативної компетентності у студентів оптимальним чином. Серед таких принципів: взаємозалежність мови і мислення, усного і писемного мовлення; практичної мовленнєвої спрямованості навчання; відповідності мовного матеріалу виду мовленнєвої діяльності; екстра-лінгвістичний, нормативно-стилістичний, історичний та ін.

Особливу цінність для нашого дослідження мали принципи, запропоновані О. Хорошковською [11, с. 76–90], які ми наповнили змістом, що виходить зі специфіки навчання російськомовних студентів у Придністров'ї. Серед них визначили такі:

1. Принцип випереджувального формування усного мовлення щодо писемного. Оскільки студенти, які починають вивчати українську мову в університеті, вже володіють фонетикою, лексикою, граматику російської мови, природно розпочинати навчання з посиленого засвоєння усного українського мовлення. Адже воно є першоосною писемного. Саме через це випереджувальне засвоєння усного мовлення щодо писемного визначається в лінгводидактиці як один з основних принципів у навчанні української мови російськомовних учнів.

2. Принцип мотивації навчального процесу. Для успішного засвоєння української мови в умовах Придністров'я, де вона має низьку комунікативну потужність, цей принцип має чи не найважливіше значення. Невмотивоване навчання психологи (І. Зимня, Ю. Пассов та ін.) розглядають як навчання, позбавлене психологічного змісту, навчання заради форми. Застосування мотиваційних чинників має винятково велике значення для методики викладання української мови як офіційної, оскільки мотивація так чи інакше впливає на якість засвоєння студентами програмового навчального матеріалу.

Як зауважує В. Федчик, «Слід ураховувати основні чинники, що забезпечують високу навчальну мотивацію:

- відбір тем уроків і ситуацій, які відповідають комунікативним потребам студентів;
- багатий мовленнєвий матеріал, що забезпечує комунікативні потреби, вироблення і перенесення навичок;
- усвідомлення студентами соціальної значущості та особистісної цінності матеріалу, що засвоюється, і звідси – прагнення до усвідомлення форми вираження, системи мови, до аналізу і вивчення граматики;
- забезпечення індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу студентами;
- високий інтелектуальний рівень матеріалу, що активізує розумову діяльність;
- зняття емоційної напруженості в процесі навчальної діяльності» [10].

Тому високу навчальну мотивацію у російськомовних студентів до вивчення української мови формуємо і підтримуємо вже з перших занять, починаючи з розроблення навчальної програми, підготовки підручників, навчальних матеріалів

і включаючи забезпечення мотивів до виконання кожного конкретного виду роботи у процесі занять.

3. Принцип комунікативної спрямованості навчання. Цей принцип означає, що навчання мови має бути спрямоване на формування вмінь використовувати засвоєні знання й уміння у практичній діяльності відповідно до ситуацій спілкування. Сьогодні в методиці спостерігається тенденція виконувати комунікативні завдання уже на початковому етапі навчання мови.

Реалізація цього принципу вимагає використання у змісті практичних завдань матеріалу, що є максимально наближеним до умов комунікації й дозволяє вдосконалювати вже набуті вміння й навички з різних видів мовленнєвої діяльності. У посібнику з організації самостійної роботи пропонуються такі завдання: «Прочитайте вголос слова, звертаючи увагу на вимову голосних», «Запишіть...», «Складіть...», «Законспекуйте...» та ін. Погоджуємося з думкою Т. Симоненко, що одним з основних виявів комунікативної спрямованості є текстоцентризм, тобто прийняття тексту як основного дидактичного засобу [7, с. 186].

Урахування цього принципу вимагає від викладача забезпечувати мотивацію мовленнєвої діяльності шляхом постановки завдання комунікативного характеру, створювати на заняттях умовно-комунікативні ситуації, атмосферу невимушеного спілкування, проводити рольові ігри, використовувати парні та групові форми роботи, під час яких студенти набуватимуть різнобічного досвіду спілкування.

Слід зауважити, що створення у студентів бажання спілкуватися можливе лише за умов толерантного ставлення педагога до студентської думки, панування доброзичливої атмосфери на занятті.

4. Принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь. Цей принцип є особливо вагомим на початковому етапі оволодіння українською мовою. Формування мовленнєвих умінь відбувається в певній системі: *знання → первинні вміння → навички → мовленнєві (комунікативні) вміння*. Оскільки частково мовленнєві навички є базою для комунікативних умінь, то їх формування передуює останнім і здійснюється комплексно. Так, наприклад, засвоюючи тему «Університет», студенти запам'ятовують нові слова (перерва, викладач, іспит, залік, зауваження, дослідження, поквипитись, запізнитись, зараховано та ін.), одночасно вправляючись у їх вимові (викладач демонструє зразки вимови звуків, зокрема тих, які відрізняються в російській та українській мовах) та вживанні в мовленні у процесі побудови окремих висловлювань, діалогів, спрямованих на активізацію засвоєних слів тощо.

5. Принцип ситуативності мовлення – один із головних принципів технології комунікативного навчання. Необхідно зазначити, що під час правильно організованої гри викладачем принцип ситуативності реалізується повною мірою. Бажання говорити з'являється у студентів у реальній ситуації – у грі, тому принципово важливим є відбір та організація мовленнєвого матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, що виникають під час гри і які є актуальними для кожного її учасника. Одним із засобів створення комунікативно-мовленнєвої ситуації є рольові ігри.

Важливим для нашого дослідження є і принцип народності, висунутий ще К. Ушинським, І. Огієнком, а пізніше – М. Стельмаховичем. Він є актуальним для організації ефективного навчання української мови в умовах Придністров'я. Застосування цього принципу передбачає прищеплення студентам інтересу до української народної культури через широке використання всіх видів і жанрів українського фольклору, засвоєння студентами народного мовленнєвого етикету.

Услід за лінгводидактами (О. Горошкіна, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко) виділяємо такі специфічні принципи навчання рідної мови, як: функціонально-стилістичної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів сучасної української літературної мови, актуалізації мовних відомостей, удосконалення різних видів мовленнєвої діяльності, професійної спрямованості.

Принцип функціонально-стилістичної спрямованості передбачає, що запропонований дидактичний матеріал повинен відповідати функціонально-стилістичній спрямованості в навчанні мови й мати значний когнітивно-розвивальний потенціал, передусім це тексти класиків української літератури (Л. Костенко, А. Малишка, М. Рильського, В. Симоненка, В. Сосюри, Л. Українки, Т. Шевченка, І. Франка та ін.) та придністровських поетів (Г. Васютинської, Н. Делимарської, В. Пояти, В. Сайнчина, Д. Шупти та ін.), які використовуються як дидактичний матеріал. Тексти художньої літератури є важливим засобом для розвитку багатого, правильного, образного, емоційного мовлення. Тексти наукового стилю спрямовані на розвиток таких якостей, як правильність, логічність.

Важливим є також принцип професійного спрямування, зумовлений необхідністю добору дидактичного матеріалу, орієнтованого на майбутню професійну діяльність, а також важливістю імітаційного моделювання комунікативних ситуацій, пов'язаних із професійною або навчальною діяльністю. На практичних заняттях він реалізується під час виконання різноманітних завдань, що моделюють майбутню професійну діяльність.

Крім того, зважаючи на специфіку засвоєння дисципліни «Офіційна (українська) мова», необхідним є врахування методичних принципів навчання орфографії та пунктуації. До таких належать зв'язок навчання орфографії з граматиною та фонетикою української мови, а пунктуації – із синтаксисом; свідомість та автоматизм у навчанні орфографії; зв'язок навчання орфографії та пунктуації з розвитком зв'язного мовлення; зіставлення звука і його фонетичного оточення; порівняння власних імен і найменувань із загальними; зіставлення семантики слова і структури слова; зв'язок у навчанні пунктуації з розвитком мислення студентів; спостереження за логіко-предметною інформацією в реченні; спостереження за структурою речення; спостереження за ритмомелодикою речення [5, с. 85, 91].

Слід звернути увагу на такі загальнодидактичні методи навчання української мови, як єдність навчальної та науково-дослідної діяльності студентів,

взаємовідповідність та взаємозв'язок матеріального й інтелектуального компонентів навчального середовища.

З-поміж базових принципів реформування сучасної системи освіти важливе місце посідають принципи гуманізації й гуманітаризації (формування духовної культури особистості, бачення «себе у світі» і «світу в собі»), відкритості (інтеграції у світові освітні структури), варіантності. Багатомовне навчання, як особливість у вищій школі Придністров'я, з поліетнічним контингентом студентів є необхідною складовою сучасної гуманітарної освіти. Визначальну роль у цьому відіграють принципи діалогу культур, культуропровідності, полікультурності, плюралізму, які сприяють становленню полікультурного мислення російськомовного студента.

Головними принципами розвитку системи вищої освіти на сучасному етапі К. Климова вважає такі, як фундаменталізація, універсалізація, глобалізація, відповідність запитам суспільства і часу, взаємодія з наукою та культурою, демократизація і відкритість [3, с. 193].

Таким чином, зазначені загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи посідають важливе місце у структурі процесу педагогічного проектування технологій навчання української мови російськомовних студентів в умовах Придністров'я. Окреслені у статті принципи слугуватимуть важливим підґрунтям для розробки методики, що включала б оптимальну систему методів і прийомів, засобів і форм організації навчання української мови.

Відтак, подальші наукові розвідки, на нашу думку, варто спрямувати на відбір методів, прийомів, змісту і напрямів роботи з формування українського мовлення студентів в умовах російськомовного оточення.

Література

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
2. Закон «О языках в Приднестровской Молдавской Республике» (ред. от 31.07.2007 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vspmr.org>.
3. Климова К. Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів / К. Я. Климова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2009. – № 4. – С. 193–197.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. / М. І. Пентиліук, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
6. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.

7. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічного / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]; за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
9. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.
10. Федчик В. А. Формування у студентів-іноземців високої навчальної мотивації до вивчення української мови [Електронний ресурс] / В. А. Федчик. – Режим доступа : <http://www.rusnauka.com>.
11. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : ВАТ УкрНДІПСК, 1999. – 306 с.

ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ АНІМОВАНИХ ПІСЕННИХ ТЕКСТІВ

Наталія Мартинишин,

провідний фахівець

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

e-mail: martunuwun@gmail.com

У статті йдеться про вибір сучасних, цікавих для дітей, методів роботи в контексті вивчення української мови як іноземної (УМІ), зокрема окреслено переваги аудіовізуального методу навчання в процесі засвоєння мови дітьми-іноземцями. Увагу зосереджено на можливості використання пісень-відеокліпів для розробки уроків з УМІ для дітей. Подано методичні рекомендації щодо організації уроку для дітей на прикладі однієї з таких композицій.

Ключові слова: *українська мова як іноземна, аудіовізуальний метод, пісня-відеокліп, дитяча аудиторія.*

The article deals with the choice of modern working methods interesting for children in the context of the study of the Ukrainian as a foreign language (UFL), in particular the advantages of the audiovisual teaching method in the process of learning the language by foreign children are outlined. Attention is focused on the possibility of using song-video clips to develop UFL lessons for children. Methodical recommendations for organizing a lesson for children on the example of one of these compositions are given.

Keywords: *Ukrainian as a foreign language, an audio-visual method, song-clip, children's audience.*

Потреба в розробці навчальних матеріалів з української мови як іноземної для дітей зараз особливо відчутна. Констатуємо те, що значна кількість українців вже проживає за кордоном, і, враховуючи той факт, що найближчим часом число емігрантів з України лише зростатиме, можемо стверджувати, що актуальність розробки навчальних ресурсів з УМІ не підлягає сумнівам. Особливо це стосується матеріалів для дітей, оскільки, в порівнянні з навчальним забезпеченням для дорослої аудиторії, в цьому напрямі робота лише набирає обертів. Зокрема над розробками з УМІ для дітей працюють фахівці Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка». З цими матеріалами, які

ще проходять апробацію, можна ознайомитися на порталі «Крок до України» [5], який працює в бета-режимі для всіх хто цікавиться вивченням та викладанням УМІ.

У статті зосереджено увагу на можливості використання пісень-відеокліпів для розробки уроків з УМІ для дітей. Хоч і про аудіовізуальний метод навчання, і про позитивний досвід використання пісень у процесі вивчення УМІ вже багато написано, пісні-відеокліпи як основа навчальних розробок для дітей розглядаються вперше.

Викладачі, які працюють з дітьми в українських школах (найчастіше суботніх / недільних), навчаючи української мови і не знаходячи потрібних готових матеріалів (донедавна їх взагалі не було), по-різному розв'язують проблему навчально-методичного забезпечення: хтось використовує підручники для учнів загальноосвітніх шкіл України (що взагалі не бажано), хтось самостійно створює навчальні матеріали, виходячи конкретно зі своїх потреб, хтось адаптує розробки з УМІ для дорослих.

Стосовно можливості адаптувати, спростити навчальні матеріали з УМІ, призначені для дорослих, для послуговування ними в дитячій аудиторії, то тут слід зауважити, що навіть при дуже вдалій адаптації, доведеться доповнювати уроки, враховуючи особливості віку і зацікавлення дітей. Що менші діти, то менша ймовірність скористатися на занятті з ними підручником чи посібником з УМІ для дорослих. У цьому випадку не зайвими будуть матеріали для проведення мовних ігор, відібрані для дітей українські відео- та аудіоматеріали, яскрава наочність, матеріали для різних видів дитячої творчості.

Переймаючи закордонний досвід щодо викладання мов дітям, фахівці в галузі УМІ вже працюють над створенням бази для розробки дитячих курсів з УМІ. Цілком реально, опираючись на дослідження, які вже є, відібрати лексику, граматику, зорієнтуватися в тематиці, створити тексти, вправи, цікаві завдання комунікативного спрямування. Але є одне непосильне завдання – забезпечення дитячої аудиторії відповідними відео- та аудіоматеріалами. Робота з дітьми без використання навчальних відеопрезентацій, мультфільмів, кліпів та інших цікавинок у площині аудіовізуальної методики – це вчорашній день. Та, на жаль, подібних розробок на матеріалі української мови, зорієнтованих на тих, хто її вивчає як іноземну, немає. І в цьому випадку ніяк не допоможуть перекладені на українську англomовні чи німецькомовні зразки. Іншого виходу як створення власного якісного продукту на українській основі – немає.

Зауважимо, що створення прийнятних (у контексті аудіовізуального методу) навчальних розробок з УМІ суттєво підвищило б рівень зацікавленості українською мовою зі сторони іноземців. І навчання було б високо результативним, оскільки аудіовізуальний метод дозволяє продемонструвати реальні комунікативні ситуації та їхнє мовне наповнення; забезпечує динамічність і різнобічність сприйняття мовного матеріалу; підвищує мотивацію до вивчення мови; сприяє одночасному візуальному й слуховому сприйняттю мови; розширює географію мовного середовища за межі навчальної аудиторії; унаочнює

різноманіття інтонацій, типів голосів, що дозволяє уникнути звикання до голосу й темпу мовлення лише викладача [7, с. 210–211].

Переваги аудіовізуального методу вивчення іноземних мов очевидні, особливо, якщо йдеться про дітей, для яких засвоєння мов за традиційними методиками мало ефективне. Тексти підручників, посібників, граматичні таблиці далеко не в першу чергу з'являться в уяві навіть дорослої людини, коли вона потрапить в україномовне середовище. А от мовні навички, набуті через слухання і перегляд відео- та аудіоматеріалів якраз стануть у пригоді.

Методисти вважають, що «слухання – це перші навички, яких набувають діти у процесі засвоєння рідної мови, вони випереджають говоріння. Це також і перші навички, яких набувають ті, хто навчається іноземної мови в природний спосіб (в іншомовному середовищі), і вони знову ж значно випереджають говоріння» [6, с. 233].

Навчаючись за допомогою аудіоматеріалів найменші діти мимоволі засвоюють матеріал, вчаться слухати і відтворювати почуте, а з використанням відеоматеріалів мають ще й візуальні підказки для чіткішого розуміння того, про що йдеться.

Повторні слухання-перегляди одного й того ж матеріалу гарантують відносно швидке і стійке відтворення через певний проміжок часу засвоєного навчального матеріалу.

Отже, досвідчений вчитель-методист, розробляючи комплекси уроків з УМІ для дітей, матиме достатньо можливостей для того, щоб зорієнтуватися в структурі уроків та в їхньому наповненні мовним матеріалом. Проте повними і такими, що відповідають потребам сучасності, ці розробки не будуть без спеціально розроблених аудіо- та відеоматеріалів. Поки таких немає, щоб не втрачати часу і хоч якось рухатися у цьому напрямі, виправданим кроком можемо вважати пристосування матеріалу для україномовних дітей до потреб дітей, які вивчають УМІ. У мережі Інтернет є доступні відеоматеріали, які за умови спрощення-корекції могли б згодитися для роботи з дітьми. Але адаптувати їх непросто як з технічної сторони, так і щодо змісту (мова в таких відео важка для розуміння: багато складних конструкцій, слова з багатозначністю, демінутиви, емоційно забарвлена лексика, рідко вживані синоніми там, де доречно використовувати слова з нейтральними значеннями тощо). Залучення таких матеріалів до навчального процесу вимагає значних затрат часу, оскільки відео потрібно попередньо підготувати до заняття, а під час самого заняття додатково пояснити більшість його фрагментів.

Є ще один важливий момент – на фоні не дуже яскравого і далеко не сучасного українського (умовно кажучи) медіапродукту для дітей досить привабливо виглядають відеоматеріали закордонного виробництва з українським перекладом. Вони мають очевидні переваги у всьому, навіть попри деякі огріхи в перекладі текстів на українську мову. Уважно переглядаючи, обов'язково знайдемо щось, що згодиться для перегляду під час вивчення потрібної теми. Проте такі популярні зараз серед українських дітей, наприклад, мультсеріали

«Свинка Пепа» [3] чи «Каю» [2] мають суттєвий недолік з огляду на можливість використання їх як навчальні матеріали з УМІ для дітей. Йдеться про те, що в цих дитячих серіалах, нехай і українською мовою, показано культуру іншого народу, реалії і традиції чужі українцям. Вже самі назви мультфільмів, імена героїв, яскраво підкреслюють неукраїнський характер цих відеоматеріалів, а переглядаючи серії, переконаємося, що є ще багато моментів, через які в дітей можуть сформуватися хибні уявлення про Україну [1, с. 72]. Тому, якщо вчитель таки послуговуватиметься подібними матеріалами в дитячій аудиторії, то обов'язково має врахувати наведені вище аргументи, щоб уникнути небезпеки викривлення української дійсності.

Таким чином, з розробкою та урізноманітненням (доповненням аудіо- та відеоматеріалами) уроків з УМІ для дітей відповідно до нових світових освітніх тенденцій ситуація доволі непроста. Методично правильно обраний і систематизований для уроків з УМІ матеріал не має належного аудіо-відео доповнення. Цей суттєвий недолік робить навчальний процес нудним і не цікавим для дітей, особливо найменших, яким постійно хочеться руху, розваг. Для того, щоб зацікавити дітей, потрібно докласти чимало зусиль, знайти все-таки і цікаве відео, і пісеньку, організувати рухливу мовну гру. Найлегше в цьому випадку звісно з піснями, та й навчання з використанням пісенних текстів має багато переваг.

Щодо пісень, то (якщо говорити про навчання УМІ діток 4–6 років) серед пісеньок для української малечі можна знайти непогані для вивчення мови зразки (авторства Ганни Чубач, Наталії Май, Лесі Горової). Лексика відносно проста (бо для дітей), і ще – якраз тут маємо величезний плюс – значну кількість відеокліпів. Вибравши найкращі, можна було б піти іншим шляхом у розробці уроків – від пісні-кліпу до різного роду завдань, пов'язаних із цими пісенними текстами. Для роботи з дошкільнятами, наприклад, це було б хорошою альтернативою.

Втім дуже важливо уважно підбирати пісні, звертати увагу на якість запису, передусім, на чіткість і правильність вимови слів та на можливість розпізнати та виокремити їх з цілісного тексту, ускладненого музичним супроводом і відео, що відволікає.

Розглянемо, для прикладу, можливість організувати заняття для дітей на основі пісні-відеокліпу Ганни Чубач «Баранці» [4]. Уважно ознайомившись з текстом, визначаємо тему, в контексті вивчення якої це відео було б доречним. Приходимо до висновку, що, обравши цю пісню за основу, матимемо прив'язку щонайменше до двох тем – «Їжа» (маємо слова-назви продуктів (*мука, масло, капуста*), назву страви (*млинці*), назви процесів (*напекли, з'їли*), вигуки (*Гам!, Хрум!*), словосполучення на позначення вияву бажання їсти (*захотіли млинців, біля столу сіли*)) та «Домашні тварини» (у цьому контексті виокремлюємо слово-назву тварин (*баранці*), назви частин тіла цих тварин (*роги, ноги*), словосполучення, яке характеризує типову (можливу) поведінку цих тварин (*билися рогами, тупали ногами*), словосполучення на позначення того, що їсть більшість домашніх тварин (*листок капусти*), відповідні вигуки (*Гун!, Тун!*)).

Також у тексті пісні (окрім вже згаданих вище) є ще декілька дієслів (*втомилися, помирилися, поділилися*), які вдало ілюструють характерну для спілкування в дитячому колективі поведінку. Зважаючи на це, пісенька-кліп «Баранці» могла б бути гарним доповненням, наприклад, до тем «Дружба», «Іграшки», «День народження».

У випадку, якщо вчитель вирішить готувати на основі відеокліпу «Баранці», наприклад, урок-повторення до теми «Їжа» (назвімо його умовно так), доречно, крім тексту пісні, опрацювати і максимально використати все, що є в супровідному (до пісні) відео. Це не лише своєрідна підказка щодо того, в якому напрямку розробляти урок, а й готова наочність у прив'язці до ситуації, що дуже важливо для сприйняття та запам'ятовування.

Виходячи з того, що в обраному відеоматеріалі до теми «Їжа» маємо декілька гарно проілюстрованих слів і словосполучень, спробуймо, відштовхуючись від них, активізувати вивчену раніше лексику. Наприклад, крім масла і муки, для приготування млинців знадобляться ще й інші продукти – молоко, яйця, сіль, олія, сметана, якщо ж справа дійде до начинки, то тут маємо можливість додати ще й м'ясо чи сир, варення і фрукти. Отож лексеми на позначення продуктів: *молоко, яйця, сіль, олія, сметана, м'ясо, сир, варення*, а також слова-назви фруктів і ягід (яких саме – на розгляд вчителя) будуть цілком прийнятними для повторення в контексті уроку про їжу на основі обраної пісеньки. Визначивши додаткову лексику, підготувавши наочні картки для її презентації, вчитель, орієнтуючись на рівень знань дітей, їхні можливості та зацікавлення, може організувати урок наступним чином:

1. Оголосивши тему уроку – закріплення вивченого, наприклад «Все, що ми їмо», вчитель показує дітям картку з зображенням млинців, запитуючи чи знають діти як називається така страва. Відбувається коротенька бесіда.

2. Вчитель пропонує учням переглянути відеокліп на пісню «Баранці» (потрібну кількість разів) і відтворити слова-назви продуктів, які діти почули (побачили). Якщо учні називатимуть слово *млинці*, то вчитель може продовжувати урок, пояснюючи, що *млинці* – це страва, а звернути увагу потрібно було на слова *мука* і *масло*, бо це продукти. Далі доречно попрацювати з картками – наприклад, знайти серед всіх карток-зображень ту, на якій зображено продукт, що його називає вчитель. Можна запропонувати дітям гру «Кухарі готують млинці» (підготувавши заздалегідь все необхідне – іграшки з набору кухня, одяг), у процесі якої намагатися по декілька разів проговорювати українською мовою всі дії (*беремо, наливаємо, додаємо, розмішуємо, виливаємо, печемо, викладаємо*), закріплюючи словосполучення і короткі речення.

Якщо діти називатимуть слова *яблука, капуста* і *морква* (зображення яких є в відеоролику), то вчителеві слід нагадати їм збірні назви *овочі* та *фрукти*, запропонувати вправи-ігри на зразок «Що в компот, а що в борщ?» і т. д., використовуючи картки або муляжі.

3. Вчитель (за умови, що діти зможуть) просить знайти в відеоролику і назвати українською мовою, наприклад, предмети, що входять до тематичних груп «Посуд» (*тарілка, сковорідка*) чи «Одяг» (*фартух, шапка*). За потреби

вчитель додатково вмикає ролик, ставлячи на паузи в потрібні моменти, щоб діти краще роздивилися.

4. Виходячи з того, що майже всі дієслова можна продемонструвати (*помирилися* 'рукоштовання, обійми', *билися рогами* 'легкі дотики голівками', *тупали ногами* 'ритмічні рухи ногами' і т. д.), вчитель пропонує показати дії відповідно до тексту пісні. Для полегшення завдання після кожного дієслова (з тих, що діти мають показати) вчитель може зупиняти відеоролик до того часу, поки діти не виконають потрібних рухів.

5. Корисним буде повторення звуконаслідувальних слів (*гам, хрум, гуп, тун*), оскільки з вимовою звуків [г] і [х] в іноземців часто виникають проблеми. З цією метою вчитель може додатково вмикати для прослуховування ту ж саму пісню або підготовані заздалегідь записи віршів і скоромовок з відповідними римованими складами.

6. Завершувати заняття слід, виходячи з вподобань учнів, їхніми улюбленими видами діяльності – ліпленням, аплікацією, розмальовкою, впорядкуванням частин пазлів. Бажано і це завдання пов'язати з відеокліпом (підготувати розмальовку чи пазл із зображенням баранчиків, відповідну аплікацію, запропонувати дітям зліпити з пластиліну улюблені ласощі героїв пісеньки «Баранці» і т. д.).

Подібним чином може бути організований урок, якщо вчитель вважатиме за необхідне повторити і закріпити вивчений матеріал у межах теми «Домашні тварини».

Маючи попередньо підготовлені засоби для проведення уроків на матеріалах пісень-відеокліпів, вчитель доволі швидко зможе зорієнтуватися навіть тоді, коли буде потрібно кардинально змінювати хід уроку в силу різних обставин, наприклад, коли на занятті не буде значної кількості дітей.

Отже, відеокліпи до дитячих пісень можна розглядати як джерело багатьох цікавих ідей для різного роду продуктивної роботи з дітьми. Це своєрідний спосіб урізноманітнення навчальних програм з УМІ.

Подальші наукові дослідження в цій площині можуть бути пов'язані з розробкою рекомендацій щодо альтернативного на сьогодні (з огляду на ситуацію з нестачею ресурсів для застосування аудіовізуальної методики в дитячій аудиторії) варіанту організації уроків для повторення чи закріплення вивченого з УМІ на основі українських пісень-відеокліпів. Ґрунтовна дослідницька робота як в теоретичному, так і в практичному плані, спрямована на створення якісних навчальних відеоматеріалів з УМІ, повинна продовжуватися аж до досягнення високих практичних результатів та чіткого визначення ролі аудіовізуального методу в процесі викладання української мови як іноземної.

Література

1. Мартинишин Н. Аудіовізуальний метод у викладанні української мови як іноземної для дитячої аудиторії / Н. Мартинишин // Педагогічний

- альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Вип. 33. – С. 69–74.
2. Мультфільм «Каю готує» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=EnONzQsfwLs>.
 3. Мультфільм «Свинка Пепа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=f45gpLQXpOI>.
 4. Пісня-відеокліп (слова і музика Ганни Чубач) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=cpnGMj-dQug>.
 5. Портал «Крок до України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://krok.miok.lviv.ua/uk/children/>.
 6. Станкевич Н. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної: теоретичний і практичний аспекти / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2016. – Вип. 12. – С. 232–242.
 7. Цісар Н. Аудіовізуальні засоби у навчанні іноземців / Н. Цісар, О. Ценюх, М. Мерцало, С. Ставнича, К. Скиба // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2016. – Вип. 12. – С. 210–216.

УДК 376.7:323.15(469=161.2)-053

ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНІ ПОТРЕБИ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ У ПОРТУГАЛІЇ

Жанна Пасічник,

вчитель

Недільна школа м. Еврура (Португалія)

e-mail: jannapas0503@gmail.com

Ліана Швачій,

магістрант

Лісабонський університет (Португалія)

e-mail: shvachiy.liana@gmail.com

У статті звернено особливу увагу на вивчення української мови та виховання в українському дусі дітей емігрантів. Окремо висвітлено питання необхідності вивчення материнської мови та збереження культури спілкування рідною мовою. Розглянуто шляхи створення українських шкіл за кордоном, які стануть гарантом збереження своєї ідентичності.

Ключові слова: діаспора, мова, школа, українці, освіта, ідентичність, інтеграція.

The article pays particular attention to Ukrainian language study and the role of Ukrainian native spirit among Ukrainian migrants' children. The issues of the need to study Ukrainian language and preservation of the culture of communication in the native language of migrants' children are singled out. At the same time, the article shows the ways of creating Ukrainian schools abroad, which will become the guarantor of Ukrainian identity preservation.

Key words: diaspora, language, school, Ukrainians, education, identification, integration.

Еміграційний рух є викликом для сучасного суспільства. Економічна та політична ситуації змушують людину покидати свою Батьківщину, місце свого народження та емігрувати в пошуках кращого життя: як економічного, так і соціального та морального. Але коли емігрант починає вести осілий спосіб життя в іншій країні, він зустрічає виклики, як зберегти свою ідентичність та інтегруватися у середовище свого проживання. Найбільша проблема – це збереження ідентичності та інтеграції дітей емігрантів, які переїхали зі своїми батьками, або вже народилися за кордоном.

Станом на сьогодні мільйони українців разом зі своїми сім'ями проживають поза територією України – в інших європейських державах. Їхні діти (яких вони привезли з собою чи народили вже за кордоном) здобувають освіту мовою країни проживання, поступово асимілюючись у те середовище. Зокрема, у Португалії проживає 34 490 тисяч українців, діти яких вже народжені тут. Варто також зауважити, що майже 15 тисяч отримали громадянство цієї країни [10].

Важливим є той факт, що значна частина українців, які проживають за кордоном, не хоче втрачати зв'язок з Україною, відриватися від свого коріння, цуратися свого походження. Це і стало поштовхом до створення суботніх та недільних українських шкіл за кордоном. Адже саме мова є частиною культури народу, засобом формування мовної та національної свідомості, показником загальної вихованості й моральності особистості. Якщо не буде рідної мови, то все українське почне зникати, «поки живе мова – житиме й народ» [7].

Мовне питання у збереженні національної ідентичності – це не лише засіб спілкування народу. Через мову відбувається процес самоідентифікації. Мова відіграє значну роль у моральному та етичному вихованні народу і, насамперед, – молодого покоління. Мова несе в собі виховну функцію, яка формує духовність народу. Розвиток культури починається з розвитку мови. Між мовою і культурою існує взаємозалежний зв'язок, тому будь-яке зазіхання на культуру ставить під загрозу мову.

Запорукою відродження історичного та духовного потенціалу українського народу є не лише багаті природні ресурси, а насамперед унікальність духовного багатства, культури, основ і традицій, які передаються від покоління до покоління, зберігають мову народу, сприяють національній самосвідомості та ідентифікації, суспільному добробуту [4].

Таким чином, проблема збереження національної ідентичності для українців за кордоном із кожним роком набуває все більшої актуальності з точки зору її вивчення, аналізу та вирішення. Збереженню власної ідентичності сприяє, на наш погляд, культурно-релігійне виховання. Адже на культурні ознаки народу вказує поняття національного – мова, релігія, світосприйняття.

На Форумі мігрантів Центральної та Західної Європи, що відбувся у Фатімі (Португалія) у 2016 році, було обговорено проблеми та потреби збереження духовної та культурної спадщини. Було запропоновано активізувати поглиблену співпрацю між Українською Греко-Католицькою Церквою, громадськими організаціями та суботньо-недільними школами [5].

За даними Міністерства освіти і науки України (станом на серпень 2009 року), у 37 країнах світу є 424 суботньо-недільні школи, окрім дошкільних і вищих навчальних закладів, де вивчають українську мову [2].

Мета статті – висвітлити проблеми збереження етнонаціональної ідентичності дітей українських емігрантів, удосконалення рівня мовної компетентності щодо володіння рідною мовою та розробки ефективних форм і методів викладання цієї мови в умовах навчання в суботньо-недільних українських школах за кордоном.

На цей час у Португалії створені та функціонують 16 українських суботньо-недільних шкіл (див. *табл. 1, с. 157*).

Єдиною державною програмою надання освітніх послуг українцям, що перебувають за кордоном є Міжнародна українська школа при МОН України.

Бувши єдиною освітньою інституцією, що має державне фінансування для дистанційного навчання українців за кордоном, МУШ фактично монополізувала освітні послуги, пропонуючи українським суботнім школам за кордоном отримання атестатів про середню освіту (включно зі ЗНО) у країнах проживання українських емігрантів.

Поряд з очевидною необхідністю такого проекту, монопольне становище МУШ спричинило ситуацію, коли основною метою діяльності закордонних суботніх шкіл стало отримання атестата про середню освіту. При цьому, через попит батьків на атестат, з Міжнародною українською школою активно співпрацюють закордонні громадські організації, які також співпрацюють із програмами Русского Мира та Россотрудничества. Отже, програма МУШ не задовольняє основної мети формування українського шкільництва за кордоном: збереження української ідентичності та об'єднання українців навколо цієї ідеї [9].

Зміну ситуації ми вбачаємо в інноваційних освітніх проектах, в які будуть залучені до безпосередньої співпраці освітні заклади України, локальні громади і суботні школи за кордоном.

Ми пропонуємо таку модель співпраці: ВНЗ як розробник наукової методики; Українська середня школа як партнер та офіційний емітент атестатів про середню освіту для закордонного навчального закладу відповідно до Закону про освіту; українська закордонна суботня школа як об'єкт застосування проекту та ВНЗ країни проживання як іноземний консультаційний партнер.

Кінцева ідея проекту – безперервна інтегрована в український освітній процес пряма співпраця між конкретною середньою школою в Україні та українською суботньою школою за кордоном [6].

Важливим, на наш погляд, у цьому питанні є навіть не документи про отриману освіту, а збереження національної ідентичності (мови, культури, традицій) дітей українських емігрантів під час навчання у таких школах. Сподіваємося, що українська держава не залишатиметься осторонь від проблем українців світу та популяризуватиме українську мову [3].

Розглянемо особливості викладання української мови в суботніх і недільних школах Португалії, зокрема у регіоні Алентеж. Це найбільший регіон у Португалії, що охоплює 33% усієї території країни. Його площа становить 31551,2 км² [8]. Зауважимо, що це сільськогосподарський регіон із відповідною специфікою роботи, притаманної цій території. Школа розташована за 30–50 км від місця проживання українців, тому у батьків не завжди є можливість привести дитину на навчання щонеділі.

Особистий трирічний досвід педагогічної роботи з дітьми українських емігрантів у недільній школі міста Евура показує, що з кожним роком проживання за кордоном рівень спілкування українською мовою поступово погіршується. Рідна

материнська мова відходить на другий план. Це спричинено тим, що діти українських емігрантів здобувають обов'язкову середню освіту мовою країни проживання, також цією мовою спілкуються зі своїми друзями у школі чи на вулиці, отримують інформацію. З огляду на зазначене, очевидним є те, що за обмежену кількість годин повноцінно засвоїти шкільну програму загальноосвітньої школи в Україні для дітей емігрантів є важко [1].

Враховуючи обставини, що склалися, сучасна ситуація вимагає від педагогів розробити доцільний план навчання мови і культури дітей емігрантів. На наш погляд, ця програма має бути ефективною та необтяжливою, зберігаючи при цьому усі необхідні навчальні елементи.

Виходячи зі свого практичного досвіду роботи у недільній школі, спостерігаємо, що дітям українських емігрантів, які народилися уже за кордоном, часто буває досить важко зрозуміти значення певних слів під час спілкування, читання чи слухання тексту, вивчення віршів тощо.

Важливу роль у вивченні рідної української мови відіграють батьки, які, у більшості, зацікавлені у створенні, утриманні та розвитку українських шкіл різних типів. У такий спосіб вони прагнуть вберегти своїх дітей від асиміляції й саме з існуванням та розвитком українських шкіл пов'язують майбутнє своїх нащадків. Адже певна частина українських емігрантів планує рано чи пізно повернутися в Україну.

Однак, на превеликий жаль, є й інша категорія емігрантів з України, які не ідентифікують себе з українською нацією, а відповідно – байдуже ставляться до своєї національної приналежності, хоча належать до числа етнічних українців. Саме тому вони не приділяють належного значення не лише українській мові, але й своїй культурі та традиціям. Тому важливо заохотити таких батьків та їхніх дітей до вивчення рідної мови, щоб допомогти їм віднайти своє коріння, свій родовід. Адже метою українських шкіл за кордоном є виховання нового покоління українців із почуттям національної гордості та усвідомленням власної приналежності до української нації.

Сьогодні у багатьох країнах, де проживають українські громади, функціонують українсько-католицькі, суботні та недільні школи, де українською мовою вивчають релігію (катехизація), історію та культуру. Здебільшого, маленькі українці діаспори вчать українську мову у суботніх та недільних школах, дитсадках або у літніх мовних таборах. Але є велика різниця між тим, щоб вдосконалити свої знання, і тим, щоб вивчати українську мову як іноземну з самого початку (так би мовити «з нуля»). Для цього потрібні спеціальні сертифіковані програми, підручники. Сьогодні діаспора стикається з такою проблемою як нестача якісних підручників з української мови [3].

На нашу думку, було б добре, щоб підручники для дітей молодшого шкільного віку були якомога більше ілюстровані (з метою більш конкретної та детальної передачі змісту (лексичного значення) незнайомих слів).

Окремо необхідно також звернути увагу на труднощі під час вимови таких приголосних звуків, як [ч], [х], [ґ], [г], [ш], [ц].

Українська недільна школа у місті Евура була заснована у 2015 році. Оскільки маємо українську греко-католицьку громаду, то заняття проходять у церковному приміщенні. У школі навчаються діти різного віку (від 4 до 12 років), тому навчання комплексне.

Форма навчання виглядає таким чином: перша година занять є навчальною, де учні вправляються практично у граматиці, письмі й читанні. Друга частина є більш пізнавальною у вивченні мови, історії та культурної спадщини. Кожна група отримує завдання відповідно до своєї вікової категорії. Дошкільнята виконують завдання, що допомагають розвивати моторику рук, беруть участь у дидактичних іграх (відповідно до своєї вікової категорії). Середня і старша групи більше вправляються у читанні та письмі. Третя частина навчання – це релігійно-моральне виховання – катехизація, пізнання свого обряду й релігійних традицій.

Також учні недільної школи беруть активну участь у житті громади, зокрема в релігійних та національних святкуваннях. На таких заходах діти знайомляться з традиціями та культурою рідного краю, розширюють свій світогляд, покращують навички мовного спілкування рідною мовою. Маленькі українці стають частинкою своєї держави в іншій країні. За допомогою цих свят діти дізнаються про такі речі, як кутя, узвар, дідух тощо.

На наш погляд, щоб не втратити таку систему вивчення української мови за кордоном, було б добре, щоб науковці з України, ознайомившись із проблемами емігрантів у країнах проживання, допомогли розробити і запровадити стратегічний план щодо збереження ідентичності закордонного українця. Зауважимо, що це питання обговорювали на Форумі мігрантів Центральної та Західної Європи у Фатімі.

Важливим у цій справі буде досвід інших країн у викладанні своєї мови як іноземної. Розглянемо особливості вивчення португальської мови поза межами Португалії. Це країна, яка має багатостолітній досвід еміграції (близько 500 років). Чимало португальців перебуває за кордоном (приблизно 13 млн). Цікавим є той факт, що найбільше жителів цієї країни перебувають не в Лісабоні (столиці Португалії), де є 547 733 жителів, а в Парижі, де є приблизно півтора мільйона португальців. Тому в Португалії існує домовленість на міжнародному рівні з іншими країнами щодо вивчення португальськими емігрантами рідної мови поза межами держави.

У Швейцарії, наприклад, у загальноосвітніх школах є факультативи для вивчення португальської мови. Це полегшує та допомагає у збереженні своєї ідентичності та інтеграції в суспільстві. Такий факт одночасно є своєрідною пропагандою для вивчення їхньої мови в інших країнах [9].

Висновок. Українська мова є важливим засобом збереження національної ідентичності, тому створення якісної системи шкільництва поза межами України є одним із першочергових кроків держави. Важливим у цьому процесі є вивчення досвіду інших країн, зокрема Португалії.

Сьогодні за кордоном функціонує значна кількість суботніх і недільних шкіл, багатьма з яких опікується УГКЦ. Є Міжнародна українська школа, проте

основною її метою є не забезпечення процесу навчання української мови, а видача атестатів, що певною мірою дискредитує її. Недостатнім є забезпечення підручниками та навчально-методичним матеріалом.

Література

1. Івашук О. Цвіт української діаспори. А чи буяє? [Електронний ресурс] / О. Івашук. – Режим доступу : https://zik.ua/news/2016/11/11/tsvit_ukrainskoi_diaspory_a_chy_buyaie_989589.
2. Навроцька О. «І свого не цурайтесь», або Складні траєкторії української освіти за кордоном [Електронний ресурс] / О. Навроцька. – Режим доступу : <https://www.spilka.pt/index.php/pt/ucrania/4131-i-svogo-netsurajtes-abo-skladni-traektoriyi-ukrayinskoyi-osviti-za-kordonom>.
3. Освіта у школах за кордоном: як у світі дбають про українську нацменшину (ТЧН, 26.09.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayinski-shkoli-za-kordonom-hto-i-yak-dbaye-pro-ukrayinsku-nacmenshinu-997350.html>.
4. Про державний стандарт української мови як іноземної [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [/zakordonnim-ukrajintsyam/4537-zakordonnim-ukrajintsyam](http://zakordonnim-ukrajintsyam/4537-zakordonnim-ukrajintsyam).
5. Резолюція Форуму мігрантів УГКЦ Центральної та Західної Європи у Фатімі (13.12.2016) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pmv.ugcc.org.ua/publikatsiji/item/484-rezoliutsiia-forumu-mihrantiv-uhkts-tsentralnoi-ta-zakhidnoi-yevropy-u-fatimi.html>.
6. Українські діти за кордоном можуть навчатися на дистанції в Міжнародній Українській Школі (МУШ) [Електронний ресурс] / Gazeta Ukrainska. – 21.02.2013. – Режим доступу : <http://www.gazetaukrainska.com/aktualne/aktualne/ukra-nska-em-gratc-ia/ukra-nsk-d-ti-za-kordonom-mozhut-navchatisia-na-distantc-v-m-zhnarodn-i-ukra-nsk-i-shkol-mush.html>.
7. Хмельницька Т. Особливості збереження рідної мови українцями в Канаді [Електронний ресурс] / Т. Хмельницька. – Режим доступу : <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v25/57.pdf>.
8. Governo da República Portuguesa [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso : <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21>.
9. Rui da Silva P. A Obra Católica Portuguesa de Migrações e o movimento associativo imigrante em Portugal. Percursos e desafios / Pedro Rui da Silva // Migrações. – 2010. – № 6. – P. 163–186.
10. Serviço de estrangeiros e fronteiras, relatório de imigração, fronteiras e asilo, 2016 / Maria José Ribeiro, Joaquim Estrela, Rui Machado. – Barcarena, Oeiras, 2016. – 84 p.

Таблиця 1.

Перелік українських суботньо-недільних шкіл у Португалії

№ п/п	Громадська організація закордонних українців, статутною діяльністю якої передбачено виконання освітніх функцій	Українські класи / суботні (недільні) школи / курси (факультативи)	Контактна інформація українських класів/ суботніх (недільних) шкіл / курсів (факультативів)	Кількість дітей	Кількість осіб, які реалізують статутні завдання що до виконання освітніх функцій (наявність відповідної педагогічної освіти / професійна підготовка)	Наявність приміщення, джерела фінансування українських класів / суботніх (недільних) шкіл / курсів (факультативів)	Співпраця з МУШ, МІОК
1.	КОЦ «Дивосвіт» при Спільці українців у Португалії, м. Лісабон	Суботня школа. Викладання предметів у всіх класах – виключно українською мовою	<u>Estr. de Benfica 535, 1500-083 Lisboa</u> <u>dyvosvitpt@gmail.com</u> Директор – Кіяк В. В.	146 учнів, зарахування відбувається на основі заяви батьків	23 вчителів, усі мають педагогічну освіту	Орендоване приміщення, фінансування – батьківські внески	Співпраця з МУШ на підставі двостороннього договору. Надання фінансового сприяння в організації семестрового оцінювання – за кошти батьків
2.	ДЮЦ «Соняшник» при Спільці українців у Португалії, м. Агед	Заняття відбуваються щосуботи, починаючи з першої суботи жовтня до останньої суботи травня. Викладання предметів – українською мовою	Rua Dr. Manuel Alegre, № 20; 3750-139 Águeda <u>ucranianoosemportugal. agueda@gmail.com</u> Координатор ДЮЦ – Уманська Н. В.	10 учнів	2 вчителів з вищою педагогічною освітою	Два навчальних класи надаються безкоштовно Університетом третього віку – Universidade Sénior de Águeda	

3.	Український КОЦ «Веселка» при Спільці українців у Португалії, м. Сантарень						
4.	ДЮЦ «Барвінок» при Спільці українців у Португалії, м. Віла Нова де Гая	Осередок Спільки українців у Португалії, при якому є дитячо- юнацький центр «Барвінок» Графік роботи – 9.00–15.00 щосуботи	barvinokgaia@gmail.com http://www.facebook.com/barvinok.gaia тел. 968945751 Координатор – Смертіна А. В.	14 учнів. Зараху- вання – за заявою батьків	3 вчителів з відповідною освітою і педагогічним стажем роботи в Україні та духовний наставник	Джерела покриття оренди – внески членів Спільки Українців у Португалії та УГКЦ м. Віла Нова де Гая	Забезпечити фінансування оренди приміщення. Закупівля науково- методичних матеріалів та друкованої, фото-, аудіо-, символіки; відеопродукції, предметів національної символіки
5.	ДЮЦ «Сонечко» при Спільці українців у Португалії, м. Лейрія						
6.	Український КОЦ «Просвіта» при Спільці українців у Португалії, м. Фуншал						
7.	Український КОЦ при Спільці українців у Португалії, м. Лагуш						

Освітньо-культурні потреби дітей українських емігрантів у Португалії

8.	Український КОЦ при Спільці українців у Португалії, м. Калдаш-де- Райня						
9.	Український КОЦ при Спільці українців у Португалії, м. Евора	Українська недільна школа «Долонька» при Осередку Спільки українців у Португалії м. Евури Графік роботи: 15.00 – 17.00	step.byk@hotmail.com тел. 927084785 Координатор – Пасічник Ж. М.	18 учнів. Зараху- вання – за заявою батьків	1 вчитель з відповідною освітою, педагогічним стажем роботи в Україні, викладач прикладного мистецтва та духовний наставник	Приміщення церковне, оренда безкоштовна, джерела фінансування – батьківські внески, внески членів Спільки Українців у Португалії та громади УГКЦ	Забезпечити фінансування для придбання власного приміщення для організації таборів. Закупівля науково- методичних матеріалів та друкованої, фото-, аудіо-, національної символіки

100 YEARS OF TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING: INCORPORATING NEW ELECTRONIC RESOURCES

Ułana Plawuszczak-Pidzamecky,

*Research Assistant of Educational Informatics Lab
University of Ontario Institute of Technology (Canada)*

e-mail: ulana.pidzamecky@uoit.net

This article examines the historical development of electronic and digital technologies used in education, and their application in language teaching and learning. Successes and challenges which have been involved in the integration of new technologies for language instruction are discussed, and issues arising from the adoption of current and emerging learning technologies are also considered within the context of increasing global plurilingualism.

Key words: educational technology, technology-enhanced language learning (TELL), computer-aided language learning (CALL), mobile-assisted language learning (MALL), second / foreign language education (L2 / FL).

У цій статті розглянуто історичний розвиток електронних і цифрових технологій, які використовуються в освіті, та їх застосування у викладанні та вивченні мови. Обговорено успіхи та виклики, залучені під час інтеграції нових технологій до викладання мови. У контексті глобальної багатомовності, що зростає, розглянуто питання, які постають внаслідок засвоєння сучасних, постійно оновлювальних технологій.

Ключові слова: освітні технології, технологічно-посилене вивчення мов, комп'ютерне мовне навчання, мовне навчання за допомогою мобільних пристроїв, вивчення мови як другої / іноземної.

In recent years, migration, globalization, multiculturalism, and plurilingualism have changed the face of social, cultural and linguistic diversity in societies all over the world. In this new age of «superdiversity» [7, p. 1], language teachers are more challenged than ever to adapt their instructional approaches to incorporate digital instruments for an increasingly heterogeneous and migratory community of learners [12]. A review of educational scholarship indicates several trends in online language learning which are expected to continue for the foreseeable future [27]. Among these, the use of mobile applications, social networking services, and Web-based learning tools have already shown significant uptake [27]. Moreover, there has been an accelerating expansion of online language courses offered both by educational institutions and by commercial organizations, reaching a vaster number of learners

across the globe [32]. This article examines what educational and language professionals have said about the pedagogical uses of new technologies from their beginnings in the early 1900s. A brief review of scholarly literature from and about this period in educational history shows that, regardless of the device and its capabilities, the evolution of instructional technology – especially in language teaching – has been dependent upon pedagogical principles of purposeful and ongoing learning which have translated from era to era despite the different contexts in which they arose.

Over the last century, the world went through a great expansion in learning as part of the 2nd and 3rd Industrial Revolutions: our literacy rate skyrocketed from 12 % to 88 % worldwide, and Primary, Secondary and Tertiary education have all seen drastic growth (in schools and students), breaking records on an almost yearly basis [47]. This learning evolution has been driven by visionary tools and methods. Technological innovations in human communication introduced since the turn of the 20th century have met with generations of educational enthusiasts who readily envisioned their pedagogical application. The field of foreign language teaching has been no stranger to this movement, its members being among the earliest adopters and implementers of new technological resources [14], beginning with the first such innovation, the phonograph, invented in 1877 by Thomas Edison. While other inventors had produced devices that could record sounds, Edison's phonograph was the first to be able to reproduce recorded sound [41]. However, not everyone embraced each new development. The phonograph was initially unpopular among foreign language teachers for producing unnatural sounding speech [14]. In fact, it did not reach true popularity until the 1940 s, in the refined form of the gramophone [41]. Similarly, during this early modern period, Serbian inventor Nikola Tesla (1856–1943) laid the theoretical groundwork for wireless technology, including devices that would incorporate video and telephone transmission, and work over a network very much like the Internet today [53]. Although Tesla's ideas were exciting, they, too, were not fully understood nor realized at the time. Nevertheless, one of his famous contemporaries and a giant in the history of educational theory, the philosopher and psychologist John Dewey (1859–1952), was impressed by the potential of such disruptive technological innovation for learning and already then was outspoken about the importance of ingenuity for engaging and activating the mind for all kinds of learning [16].

The early 20th century also saw the development of radio broadcasting, which quickly made its way into the realm of teaching. Limited by the paper-based nature of correspondence, distance education drastically benefited from the aural experience introduced by radio waves [14]. Distance education via radio became a viable alternative for foreign languages, thanks to increased accessibility, geographical convenience, and its ability to support independent, personalized learning [5]. However, already in the 1930 s, the literature featured heated debate about the transformation of face-to-face language courses through electronic delivery. For example, Cabarga [13] discussed the high attrition rates, a long-standing challenge of non- face-to-face instruction in any of its forms (correspondence, radio, later television, and more recently – Internet).

As mentioned previously, the phonograph became established as a learning tool during the 1940s. Another type of unconventional pedagogical device from this time was the sound spectrograph, used for comparing proper and improper intonation in language learning [29; 48]. From the 1950s, language laboratories were introduced as a dedicated space that contained technology (mainly devices that allow the recording and playback of sound for listening and speaking practice) for language learning. Their rapid spread in the 1960s and 1970s was not solely the result of the technological advances of the day, but also the consequence of increased governmental support for language instruction and the expansion of the Audio-Lingual Teaching philosophy [48]. This teaching method emphasized the role of aural input and oral imitative practice in language acquisition. When listening and repeating were considered the optimal exercises to learn a foreign language, extensive oral drilling – with tape recorders first and computer software later – seemed appropriate [14]. Still, this technology-mediated practice found detractors even during the heyday of liberal education. However, research demonstrated that participants who received additional listening and oral drilling practice in a lab setting tended to do better on listening tests [29; 48]. When it came to grammar and vocabulary knowledge, however, their performance was similar to that of the learners in traditional language classrooms (at the time, «traditional» meant grammar-translation method, which focused on rote memorization of words and grammatical rules).

Soon after its introduction, the telephone was also used for pedagogical purposes [48]. For instance, Twarog and Pereszlenyi-Pinter described the implementation of the «telephone-assisted language program» [56, p. 433], which used the same textbooks, audiotapes, and programmed materials that were used in regular courses. The important difference was that, in the telephone-assisted program, language students received assistance and feedback on their progress by telephone. Twarog and Pereszlenyi-Pinter argued that their assessment «proves that [the telephone-assisted program] can be used effectively to learn foreign languages» [56, p. 433]. While sitting at their individual stations in the language lab, students could conduct and record simulated, but «authentic», phone conversations (native speakers do not usually drill uncontextualized sentences, but they do speak on their phones), and instructors had the ability to «drop in» on their conversations to provide feedback [49]. Additionally, Buscaglia and Holman focused on the use of the teleprompter, an enhanced telephone device created to stimulate «communicative activities in the classroom» [11, p. 451]. The teleprompter consisted of «two telephone units and a loudspeaker mounted in an electronic control panel that had buttons for operating an authentic dial tone, busy signal, and ring for both telephones» [11, p. 451]. An optional tape recorder allowed teachers to «play back the conversation for corrective purposes» [11, p. 451]. Also, during the 1960s and 1970s, the use of television broadcasts for pedagogical purposes was perceived and welcomed as a natural extension of the use of radio, both inside and outside the classroom [14].

During the period of liberal education, as well, Brown, Dietz, and Fritz documented the use of the audio-active voice reflector for pedagogical purposes. Such a device—a sort of acoustic shell—would fit «over the user's lower face and deflect a

portion of his voice up and rearward to the earpiece» [9, p. 145]. They argued that the audio-active voice reflector was useful for the improvement of pronunciation (that is, for self-monitoring). Pond [46] described the popular use of blackboards enhanced by overhead projectors from the 1950 s onward. Lottmann [35] talked about the advantages of using filmstrips in the second language (L 2) classroom, as they could be easily stopped, started, reversed and forwarded, both by teachers and students. Film in general and video programs in particular have been viewed as an inexpensive, as well as versatile, pedagogical tool since the late 60 s: Hanley, Herron, and Cole [18] pointed out that it takes virtually no time to turn on the video and launch into a lesson. Other studies published during the 1980 s and 1990 s have focused on the analysis of the potential pedagogical advantages of less-investigated features of TV / VCR technology, such as the use of subtitles in the targetlanguage [6].

An important turning point came during the 1970 s, which saw the rise of the Communicative Language Teaching (CMT) philosophy [49]. CMT emphasized interaction over imitation and 'authentic' activities (i.e., something that native speakers would actually do with the language). New computer hardware and software developments allowed language lab vendors to promptly adapt to the new teaching trends. However, it is at this time that the generalization of the personal computer brought into question the value of an expensive dedicated laboratory space for technology-mediated speaking and listening practice [14]. It is not surprising, therefore, that the demise of the language lab appears to have been accompanied by the emergence of key instruments in technology-assisted learning: computer-assisted instruction (CAI), and its offshoot – computer-assisted language learning (CALL) [26]. Despite heightened expectations about the pedagogical potential of computer applications, the use of CAI / CALL did not spread rapidly at first. Nonetheless, with pedagogical research into computers for learning, educational scholars began to argue that the effectiveness of computer technology was directly related to the extent that it allowed L2 teachers to implement effectively such specific pedagogical tasks that may be difficult to achieve in other learning environments [44].

Beginning in the 1980s, and taking off astronomically in the 1990s, computer-mediated communication (CMC) leveraged the newly-established Internet (World Wide Web (WWW) or Net [57]. It was theorized that online communication increases the chances for interaction with other human beings because there are no time or place constraints, as opposed to normal face-to-face communication. What's more, research scientists claimed that the WWW represents an optimally efficient system for publication and distribution of multimedia documents (hypermedia) in any language [57]. They noted that an increased level of interaction and different types of interaction have important implications for L 2 learning, because «CMC creates the opportunity for a group to construct knowledge together, thus linking reflection and interaction» [57, p. 473]. The Internet originated from a U.S. military project in 1958, harkening back to Tesla's original theories [31]. At first called the «Galactic Network» [31], it evolved throughout the next three decades. The term «Internet» was first used in 1974 [8]. By 1989, the U. S. government was already using a version of it, and the public face of it was established in 1989 by English scientist Tim Berners-Lee [8].

As we approach the 30th anniversary of the Internet Era, the world of education finds itself within a universe of virtual tools and resources meant to serve as so-called mindtools for learning. Jonassen, Carr, and Yueh first described computers as «mindtools» [24, p. 24], meaning that they serve as intellectual partners, supporting the engagement of learners in critical thinking. They added that the spaces made accessible via computers (and more recently, by other forms of digital technology, like Smart Boards and smartphones) offer opportunities for exploratory and discovery learning entirely in the hands of learners, who navigate, manipulate, test, and innovate through interaction with other learners [24]. As a result, computer-mediated online learning «microworlds» [43] are active, serving at once as a place of learning and the act of learning itself [45]. Researchers such as Hase and Kenyan [19] cite the growing need and promise of professional learning models which blur the distinction between formal and informal learning, where technophobia is irrelevant, and where learning is squarely in the hands of the learner.

Technology is helping teachers to go beyond linear, text-based education and make student engagement and performance more efficient. Its role in the classroom has also evolved into an interactive learning resource that helps improve how we introduce concepts, assign tasks, or assess progress. The 21st-century technological revolution brings us the open-source movement and with it, Open Educational Resources (OER) [28]. What is remarkable about the open-source movement is that it is available to anyone with a computer and Wi-Fi. Teachers who are tech-savvy can now create learning activities with text, models, and interactive controls that help improve student learning. Tablets, computers, and laptops used in classrooms make an otherwise dull subject into something more involving. Where there is a difficulty in understanding a subject, concept, or term, a student can look for a video, podcast, or online livestream for a different approach to an idea and gain better understanding.

Current and emerging technologies create opportunities for learning in all fields of endeavour and across disciplines. This is particularly important to language teaching and learning, which is motivated by real-world application. New digital tools and experiences are aimed at lifelong learning, multiple careers, mobility, and global citizenship. As a result, today, more than ever, educators must consider the pedagogical application of these technologies for learning within educational institutions that is characterized by what have been called the «big four»: collaboration, creativity, critical thinking, and communication [37]. For these reasons, educational thought leaders are focused on a number of developments which can enhance the learning experience, including the support of diversified, differentiated language teaching and learning. The creator movement is one such area [37]. The tools which allow students to make and create help them to be more intentional, engaged, and informed knowledge constructors and communicators. They allow them to interact with peers across levels and grades, integrate Web-based, mobile, and pen and paper, and see meaningful connections between problem solving, leadership and language use. Electronic tools and content are especially important for learners in difficult conditions: remote regions, war zones, areas of natural disaster, and parts of the world with otherwise limited socio-economic opportunities.

With each new year we encounter a wide range of articles about the main trends to watch or the top technologies that will dominate. Some of these are drawn from careful study and consideration. Others are simple speculation. However, they capture our interest because educational leaders see the importance of looking ahead and preparing for the future. Some educational technologies and innovations emerge quickly, and they persist. Others gradually develop over time. Still others arise only to soon fade away. It seems that the world of blended learning, online learning, augmented reality, virtual reality, learning analytics, adaptive learning, and a dozen other developments happened overnight. But educational trends develop over years, decades, or even longer [10]. Therefore, teachers, administrators and curriculum developers must continuously assess and reassess new tools and approaches to facilitate learner efficacy.

The newest technologies like Artificial Intelligence (AI), machine learning, and adaptive educational software aren't just changing the field for students, they are reimagining the role of educators, creating philosophical shifts in approaches to teaching, and remodeling the classroom [3]. Adaptive learning software is quickly replacing the role of textbooks in classrooms and students are tackling subjects with the aid of tailor-made computer programs that assist their needs. AI makes one-to-one tutoring increasingly possible at enormous scale. In the future, it is likely that we will start seeing classrooms adopt a one-to-one ratio between learners and devices [3]. As ICT (Information and Communication Technology) has been incorporated into almost every aspect of human life, the integration of ICT for pedagogical practices has become a key emerging trend. Studies have revealed its significant role in supporting teaching and learning, including (foreign) language instruction [21; 39].

While current evidence indicates that the use of technology during the teaching and learning process is steadily increasing [4; 23], achieving technology integration continues to be a complex process of educational change, a dilemma that has persisted through the decades. Based on the results of previous research [17; 20; 33; 58], teachers choose applications of technology that align with their selections of other curricular variables and methods (e.g., teaching strategies) and which also align with their existing beliefs about 'good' education. Technological devices such as computers, tablets, cell phones or interactive whiteboards do not dictate one's pedagogical approach [30]; rather, each device enables the implementation of a range of approaches to teaching and learning [54]. In other words, the role technology plays in teachers' classrooms relates to their conceptions of the nature of teaching and learning [55]. «The key is to imagine the classroom not as a physical place, but as an abstract location where collaborative learning exists that can take on any form» [47].

Reshaping pedagogies to better meet new learning (including language learning) needs and interests requires a validated picture of what learners and their needs really are (see *Fig. 1*). A common feature of new technologies for learning is how verbal and nonverbal information are combined in the same environment. For

example, Extempore, a recently-developed learning application specifically designed for foreign language educators, is revolutionizing the industry of technology-mediated speaking practice by offering ease of use and real portability at a fraction of the cost of a traditional language laboratory [14].

Advantages		Challenges	
Technology can improve learning outcomes	Technology can improve learning engagement and motivation	Young learners may not be technology savvy	Technology may reproduce traditional pedagogies
How pedagogies can help			
Pedagogies use technology as a complement of teaching and not as a substitute of it. Pedagogies give learners an active role and promote collaboration, while teachers use information to adjust support.	Pedagogies motivate learners «through technology» and not «to use technology». Pedagogies promote intrinsic motivation and avoid reliance on «novelty».	Pedagogies promote digital literacy. Pedagogies assess that students have their prior competences to engage with digital environments.	Pedagogies avoid transmission practices with teachers monopolising the technology. Pedagogies push students towards active strategies in using technology.

Fig. 1. Pedagogical implications of technology use [42]

The Internet, digital media and mobile devices have sparked the informational revolution (or 4th Industrial Revolution) which continues through the present day [50]. In 1918, scholars already pointed to the need for sound pedagogy and realistic expectations for technology to be effective: «[The phonograph] teaches only when its master makes it teach, and hence its failure in so large a number of cases of beginners who hope everything from its use» [14, p. 117]. In 2017, the American Council on the Teaching of Foreign Languages [2] stated that «the use of technology is not a goal in and of itself; rather technology is one tool that supports language learners» and that «the development of technology is best driven by the needs of the language learner» (n. p.) (see Fig. 2). Therefore, in the age of the informational revolution, teachers, and especially language teachers, must ask themselves if they are willing to change their expectations of how (and what) students learn, as well as how they themselves will facilitate learning [38].

Educational technology today and tomorrow

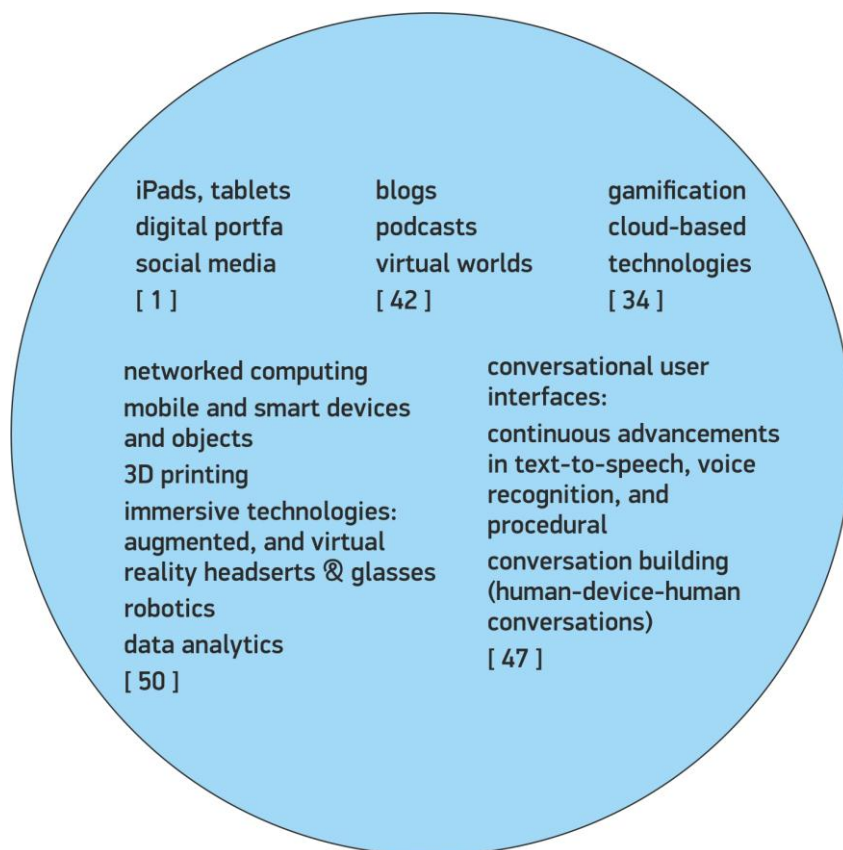


Fig. 2. Educational technology today and tomorrow

It has been predicted that ten years from now, all learning will reflect how we learn outside the classroom [51]. This will include regularly downloading applications to learn new languages and watching interactive YouTube videos to gain further practice. AI will increasingly support language learner search and use of online native language corpora, helping them to experience language learning as authentically as possible wherever they might be and for whatever purpose. Machine learning algorithms will help language teachers with such tasks as reading aloud directions / instructions and grading tests, so that they can focus more on thoughtful, individualized language activities with their learners, including opportunities to build argumentation in the target language, write critically, and initiate more sophisticated and compelling discussions [51]. Flipped learning, as an extension of blended learning, where educational content is delivered outside of the classroom in the form of video, while activities traditionally considered homework move into the classroom, will see a

steady increase and, along with it, peer collaboration [51]. Learning environments will become more dynamic thanks to interactive assessments, simulations, and gamification, further blurring the divide between formal and informal learning. As a result, the notion of lifelong learning will become an entrenched principal of education as a whole, and of language learning in particular, which will follow more naturally the way in which language is acquired and used throughout our lifetimes in a growingly mobile, multilinguistic global village.

References

1. A checklist for 21st century teachers. Teach Thought [Electronic resource]. – Retrieved from : <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/teaching-in-2017-a-checklist-for-21st-century-teachers/>.
2. ACTFL. Statement on the role of technology in language learning [Electronic resource]. – Retrieved from : <https://www.actfl.org/news/position-statements/statement-the-role-technology-language-learning>.
3. Bernard Z. Here's how technology is shaping the future of education. Business Insider [Electronic resource] / Z. Bernard. – Retrieved from : <http://www.businessinsider.com/how-technology-is-shaping-the-future-of-education-2017-12>.
4. Berrett B. Administrator insights and reflections: Technology integration in schools / B. Berrett, J. Murphy, J. Sullivan // The Qualitative Report. – 2012. – № 17 (1). – P. 200–221.
5. Bolinger D. Spanish on the air in Wisconsin / D. Bolinger // Modern Language Journal. – 1934. – № 18. – P. 217–221.
6. Borrás I., Lafayette R. Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French / I. Borrás, R. Lafayette // MLJ. – 1994. – № 78. – P. 61–75.
7. Blommaert J., Rampton B. Language and superdiversity [Electronic resource] / J. Blommaert, B. Rampton // Diversities. – 2011. – № 13 (2). – Retrieved from : https://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf.
8. Brady W., Elkne J. History of the Internet [Electronic resource] / W. Brady, J. Elkne. – Retrieved from : <http://openbookproject.net/courses/intro2ict/internet/history.html>.
9. Brown J. A testing of the audio-active voice reflector in the foreign language classroom / J. Brown, D. Dietz, R. Fritz // MLJ. – 1972. – № 56. – P. 144–147.
10. Bull B. Four tools for learning into the future in times of rapid change and innovation. Educause Review [Electronic resource] / B. Bull. – Retrieved from : <https://er.educause.edu/articles/2018/3/four-tools-for-leaning-into-the-future-in-times-of-rapid-change-and-innovation>.

11. Buscaglia M., Holman J. The teleprompter: A simulating device for developing communicative competence / M. Buscaglia, J. Holman // *MLJ*. – 1980. – № 64. – P. 451–454.
12. Byrnes H. Perspectives / H. Byrnes // *The Modern Language Journal*. – 2007. – № 91 (4). – P. 641–645.
13. Cabarga D. Teaching Spanish by radio / D. Cabarga // *MLJ*. – 1937. – № 22. – P. 189–200.
14. Castillejo S. P. 100 years of «New Technologies»: Teaching a foreign language with technology from 1918 to 2018. Emerging EdTech [Electronic resource] / S. P. Castillejo. – Retrieved from : <https://www.emergingedtech.com/2018/01/100-years-of-new-technologies-foreign-language/>.
15. Clarke C. The phonograph in modern language teaching / C. Clarke // *Modern Language Journal*. – 1918 – № 3. – P. 116–122.
16. Dewey J. Human nature and conduct: An introduction to social psychology / J. Dewey. – New York : Modern Library, 1930. – 797 p.
17. Ertmer P. A. Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st century teaching and learning / P. A. Ertmer, A. T. Ottenbreit-Leftwich, J. Tondeur // *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* / by H. Fives & M. G. Gill (Eds.). – New York : Routledge, 2015. – P. 403–418.
18. Hanley J. Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom / J. Hanley, C. Herron, S. Cole // *MLJ*. – 1995. – № 79. – P. 57–66.
19. Hase S., Kenyan C. Shifting from pedagogy to heutagogy in education. Teachthought [Electronic resource] / S. Hase, C. Kenyan. – Retrieved from : <http://www.teachthought.com/learning/self-directed-learning/shifting-from-pedagogy-to-heutagogy-in-education/>.
20. Hermans R. The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers / R. Hermans, J. Tondeur, J. van Braak, M. Valcke // *Computers & Education*. – 2008. – № 51 (4). – P. 1499–1509.
21. Hillar S. P. Moodle 1.9 English teacher's cookbook / S. P. Hillar. – Birmingham : Packt Publishing, 2010. – 304 p.
22. Inayati D., Emaliana I. The relationship among pre-Service EFL teachers' beliefs about language learning, pedagogical beliefs, and beliefs about ICT integration / D. Inayati, I. Emaliana // *Dinamika Ilmu*. – 2017. – № 17 (1). – P. 83–99.
23. Inan F. A., Lowther D. L. Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model / F. A. Inan, D. L. Lowther // *Educational Technology Research and Development*. – 2010. – № 58 (2). – P. 137–154.
24. Jonassen D. H. Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking / D. H. Jonassen, C. Carr, H. P. Yueh // *TechTrends*. – 1998. – № 43 (2). – P. 24–32.

25. Keating R. F. A study of the effectiveness of language laboratories / R. F. Keating. – New York : Institute of Administrative Research, Teachers' College, Columbia University, 1963. – 61 p.
26. Kern R. G. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production / R. G. Kern // MLJ. – 1995. – № 79. – P. 457–476.
27. Kessler G. Technology and the future of language teaching / G. Kessler // Foreign Language Annals. – 2018. – № 51 (1). – P. 205–218.
28. Kumar M. 8 ways tech is improving communication between student and teacher. TechCo [Electronic resource] / M. Kumar. – Retrieved from : <https://tech.co/8-ways-technology-improving-education-2017-12>.
29. Lantolf J. On teaching intonation / J. Lantolf // MLJ. – 1976. – № 60. – P. 267–274.
30. Lawless K., Pellegrino J. Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers / K. Lawless, J. Pellegrino // Review of Educational Research. – 2007. – № 77. – P. 575–614.
31. Leiner B. Brief history of the Internet [Electronic resource] / B. Leiner, V. G. Cerf, D. D. Clark, R. E. Kahn, L. Kleinrock, D. C. Lynch, J. Postel, L. G. Roberts, S. Wolff. – Retrieved from : <https://www.internetsociety.org/internet/history-internet/brief-history-internet/>.
32. Lin C. H., Warschauer M. Online foreign language education: What are the proficiency outcomes? / C. H. Lin, M. Warschauer // The Modern Language Journal. – 2015. – № 99 (2). – P. 394–397.
33. Lin J. M. C. Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration / J. M. C. Lin, P. Y. Wang, I. Lin // British Journal of Educational Technology. – 2012. – № 43 (1). – P. 97–108.
34. Lopez D. Top 6 digital transformation trends in education for 2018 [Electronic resource] / D. Lopez. – Retrieved from : <http://blog.screenbeam.com/2018/01/17/6-digital-transformation-trends-edu/>.
35. Lottmann A. Films in the modern language class / A. Lottmann // MLJ. – 1961. – № 45. – P. 178–180.
36. Lynch D. Problem-based learning (PBL). Learning Theories [Electronic resource] / D. Lynch. – Retrieved from : <https://www.learning-theories.com/problem-based-learning-pbl.html>.
37. Lynch M. 106 experts share their thoughts on the future of education, part 1: PreK-12. The Edvocate [Electronic resource] / M. Lynch. – Retrieved from : <http://www.theedadvocate.org/106-experts-share-their-thoughts-k12on-the-future-of-education-prek12/>.
38. Martin S., Fox Koob S. Third of university students failing to complete course. The Weekend Australian [Electronic resource] / S. Martin, S. Fox Koob. – Retrieved from : <https://www.theaustralian.com.au/national->

- affairs/education/third-of-university-students-failing-to-complete-course/news-story/0c70435cf7690878811d957a51523a5b?nk=0a59924067b752fa868349e2c4c3c25f-1527955146.
39. Mellar H. Effective teaching and learning using ICT / H. Mellar, M. Kambouri, K. Logan, S. Betts, B. Nance, V. Moriarty. – London : The National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, 2007. – 77 p.
40. Moore C., Greenland S. Employment-driven online student attrition and the assessment policy divide: An Australian open-access higher education perspective / C. Moore, S. Greenland // *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*. – 2017. – № 21 (1). – P. 52–62.
41. Morat D. Sounds of modern history: Auditory cultures in 19th-and 20th-century Europe / D. Morat. – New York : Berghahn Books, 2014. – 352 p.
42. Paniagua A., Istance D. Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies / A. Paniagua, D. Istance. – Paris : OECD Publishing, 2018. – 208 p.
43. Papert S. Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas / S. Paper. – New York : Basic Books, Inc, 1980. – 242 p.
44. Pederson K. An experiment in computer-assisted second-language reading / K. Pederson // *MLJ*. – 1986. – № 70. – P. 36–41.
45. Pidzamecky U. Investigating the role of informal online communities of practice (CoPs) in professional learning: The experience of Second/Foreign language teachers [Electronic resource] / U. Pidzamecky. – Retrieved from : https://www.researchgate.net/publication/318509147_Investigating_the_Role_of_Informal_Online_Communities_of_Practice_in_Professional_Learning_The_Experience_of_SecondForeign_Language_Teachers. – Title from the screen.
46. Pond K. A language teaching tool: The over-head projector / K. Pond // *MLJ*. – 1963. – № 47. – P. 30–33.
47. Rizzotto L. The future of education: how AI and immersive tech will reshape learning forever. Medium [Electronic resource] / L. Rizzotto. – Retrieved from : <https://medium.com/futurepi/a-vision-for-education-and-its-immersive-a-i-driven-future-b5a9d34ce26d/2/34>. – Title from the screen.
48. Salaberry R. The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective / R. Salaberry // *The Modern Language Journal*. – 2001. – № 85. – P. 39–56.
49. Sauvignon S. J. Communicative language teaching / S. J. Sauvignon // *Theory into practice*. – 1987. – № 26 (4). – P. 235–242.
50. Segars A. Seven technologies remaking the world. MITSloan Management Review [Electronic resource] / A. Segars. – Retrieved from : <https://sloanreview.mit.edu/projects/seven-technologies-remaking-the-world/>.
51. Silagadze M. What will education and learning look like ten years from now? Quora [Electronic resource] / M. Silagadze. – Retrieved from :

- <https://www.quora.com/What-will-education-and-learning-look-like-ten-years-from-now>.
52. Storings D. A. Attrition in distance education: A meta-analysis / D. A. Storings // *Proceedings of the 2006 AECT International Convention*, 2006. – P. 338–348.
53. Tesla N. U. S. Patent №. 725,605 / N. Tesla. – Washington : U. S. Patent and Trademark Office, 1903.
54. Tondeur J. A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics / J. Tondeur, M. Valcke, J. van Braak // *Journal of Computer Assisted learning*. – 2008. – № 24 (6). – P. 494–506.
55. Tondeur J. Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence / J. Tondeur, J. van Braak, P. A. Ertmer, A. Ottenbreit-Leftwich // *Educational Technology Research and Development*. – 2017. – № 65 (3). – P. 555–575.
56. Twarog L., Pereszlenyi-Pinter M. Telephone-assisted language study at Ohio State University: A report / L. Twarog, M. Pereszlenyi-Pinter // *MLJ*. – 1988. – № 72. – P. 426–434.
57. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice / M. Warschauer // *MLJ*. – 1997. – № 81. – P. 470–481.
58. Zhao Y., Frank K. A. Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective / Y. Zhao, K. A. Frank // *American Educational Research Journal*. – 2003. – № 40. – P. 807–840.

УДК 376.7(=161.2):340.13(477)

ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ: ІНСТИТУЦІЙНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА СУЧАСНІ РЕАЛІЇ

Оксана П'ятковська,

к. екон. н., заступник директора

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

e-mail: o.pyatkovska@gmail.com

Вікторія Гойсан,

провідний соціолог

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

e-mail: victoria.hoisan@gmail.com

У статті проведено аналіз задоволення освітніх потреб закордонних українців з позицій українського законодавства, формування інституційного забезпечення та реального стану українського шкільництва за кордоном.

Ключові слова: *закордонні українці, освітні потреби, діаспора, українське шкільництво за кордоном, науково-освітнє співробітництво, державна політика.*

The authors of the article analyze the satisfaction of educational needs of Ukrainians who live abroad from the standpoint of Ukrainian legislation, the development of institutional framework and the real situation of Ukrainian schools abroad.

Keywords: *Ukrainians who live abroad, educational needs, diaspora, Ukrainian schools abroad, scientific and educational cooperation, state policy.*

Швидкі темпи глобалізаційних процесів проявляються, зокрема, і в активізації міграційних потоків. Згідно з даними ООН, станом на 2017 р. чисельність міжнародних мігрантів становила майже 258 млн осіб, перевищивши прогнози очікування 2003 р. експертів ООН, які вважали, що до 2050 р. чисельність міжнародних мігрантів мала б сягнути 230 млн осіб [14]. Україна поряд з іншими країнами є також активним учасником міжнародних міграційних процесів. Кількість українських мігрантів сьогодні становить понад 6 млн осіб [15]. Зважаючи на достатньо довгу історію існування української міграції, кількість осіб українського походження у світі оцінюється у 20 млн осіб [3].

Як зазначено у Рекомендаціях парламентських слухань на тему: «Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці», схвалених Постановою ВРУ від 19.01.2010 р., «конституційний обов'язок України щодо задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами держави, зумовлює необхідність вироблення дієвих механізмів реалізації державної політики у зазначеній сфері» [13].

Роль освіти для українців за кордоном є надзвичайно важливою і доведена низкою дослідників. У багатьох публікаціях висвітлено такі її аспекти: 1) спосіб просування та відстоювання українських національних інтересів (див., наприклад, В. Піскун [4]), 2) спосіб збереження національної ідентичності української діаспори (І. Ключковська [1]), 3) засіб завоювання власної інтелектуальної ніші та ін. Загалом питаннями формування державної політики у сфері підтримки українського шкільництва за кордоном займалися такі вітчизняні дослідники, як Л. Мазука, Л. Божук, І. Лопушинський.

Попри перманентне зростання як і чисельності українських мігрантів за кордоном, так і стратегічного розуміння необхідності розвитку співпраці та підтримки закордонних українців, відповідність інституційного забезпечення та реального стану задоволення освітніх потреб українського зарубіжжя залишаються недостатньо дослідженими.

Тому **метою цієї статті** є оцінка рівня задоволення освітніх потреб закордонних українців з позицій українського законодавства, створеного інституційного забезпечення та реального стану українського шкільництва за кордоном. Поставлена мета передбачає виконання таких **завдань**:

- схарактеризувати та здійснити систематизацію нормативно-правового забезпечення задоволення освітніх потреб закордонних українців у хронологічному порядку;
- виокремити та проаналізувати фінансові аспекти задоволення освітніх потреб закордонних українців, які передбачені державними програмами України;
- окреслити основні характеристики українознавчих суботніх і недільних шкіл, а також визначити основні проблеми в середовищах їхнього функціонування.

Для досягнення поставленої мети було застосовано **методи** індукції та дедукції, абстрагування та синтезу, а також кількісні методи соціологічного дослідження.

Слід наголосити, що українська діаспора перебуває у центрі уваги української держави уже з кінця 90-х років. Ще напередодні схвалення Основного Закону України (червень 1996 р.), яким було закріплено, що Україна дбає про задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами держави [2], у січні 1996 р. Постановою Кабінету Міністрів України (КМУ) № 119 було прийнято Державну програму «Українська діаспора на період до 2000 року». У сфері забезпечення освітніх потреб української діаспори цією програмою було передбачено такі заходи: 1) розробка довготермінових програм співробітництва в галузі освіти; 2) вивчення освітніх потреб українців, які

проживають у країнах СНД; 3) організація обміну досвідом у галузі освіти; 4) відкриття лабораторій з проблем освіти української діаспори в Інституті педагогіки Академії педагогічних наук та в Інституті системних досліджень освіти Міносвіти; 5) створення інформаційного банку даних про наявність методичних програм, посібників, рекомендацій з питань організації навчального процесу в різних типах навчальних закладів української діаспори, а також підготовка і розробка навчально-методичного забезпечення, програм, посібників тощо для шкіл української діаспори; 6) направлення українських викладачів за кордон для допомоги в організації навчального процесу [5]. Основними виконавцями зазначених заходів були визначені Міносвіти, Міністерство у справах національностей та міграції, Академія педагогічних наук та МЗС. Крім цього, з метою сприяння духовно-культурного взаємообміну, Програмою передбачалося проведення міжнародної науково-теоретичної конференції «Освіта в українській діаспорі: досвід становлення і перспективи», відповідальність за яку було покладено на Міносвіти та Академію педагогічних наук [5].

2001 р. Указом Президента України було схвалено Національну програму «Закордонне українство» на період до 2005 року, яким було передбачено такі основні заходи:

1. У сфері організаційно-координаційної діяльності – з'їзд освітян українського зарубіжжя у 2002 р. (основні виконавці: Міносвіти, «Україна – Світ»).

У сфері науково-освітнього співробітництва: зібрати і проаналізувати інформацію про українське шкільництво діаспори; сприяти наданню науково-методичної допомоги навчальним закладам за кордоном, у яких здійснюється навчання української мови; надавати допоміжні матеріали (атласи, словники, підручники, карти тощо) школам і курсам українознавства, що працюють за кордоном; забезпечити підготовку та видання навчальних програм, що мають рекомендаційний характер, методичних посібників і підручників для недільних шкіл, факультативів української мови у загальноосвітніх школах, кафедр української мови вищих навчальних закладів за кордоном відповідно до їх запитів; провести фундаментальні дослідження стану та тенденцій розвитку української мови за кордоном та опублікувати їх результати; сприяти діяльності та надавати допомогу недільним школам української діаспори; брати участь у підготовці та проведенні міжнародних наукових і науково-практичних конференцій, семінарів, зокрема «Освіта в українському зарубіжжі», «Проблеми вивчення українознавчих дисциплін у школах діаспори» та ін. (Основні виконавці: Міністерство освіти і науки України, Державний комітет України у справах національностей та міграції, Міністерство закордонних справ України, Національна академія наук України, Академія педагогічних наук України) [12].

З прийняттям Закону України «Про закордонних українців» [6] питання задоволення освітніх потреб закордонних українців було визначено у таких напрямках: 1) забезпечення реалізації державної політики щодо сприяння здобуттю закордонними українцями освіти в Україні; 2) сприяння відкриттю та функціонуванню навчальних закладів за кордоном, у яких здійснюється навчання

українською мовою або вивчається українська мова; 3) участь у виконанні освітніх та наукових програм відродження і розвитку національної культури та української мови в місцях компактного проживання закордонних українців було чітко покладено на центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки України (ст. 10-3). Щодо центрального органу виконавчої влади з питань співпраці із закордонними українцями, то до сфери його повноважень входили лише підготовка та укладення міжнародних договорів України щодо забезпечення прав закордонних українців, а також створення сприятливих умов і можливостей для задоволення їх соціальних, культурно-освітніх, мовних, інформаційних та інших потреб [5].

У Національній концепції співпраці із закордонними українцями від 13 жовтня 2006 року № 875/2006, хоча й наголошено, що «реалізація державної політики України передбачає здійснення органами державної влади, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями економічних, соціальних, інформаційних, освітніх, культурно-мистецьких, організаційних та інших заходів, зокрема надання закордонним українцям державної підтримки й допомоги з урахуванням їх реальних потреб, відповідно до загальновизнаних принципів і норм міжнародного права, чинного законодавства України, а також національного законодавства іноземних держав», однак у розділі 4 «Основні напрями діяльності державних органів, органів місцевого самоврядування та громадських організацій щодо співпраці із закордонними українцями» чітко не обумовлено розподіл повноважень між органами влади щодо задоволення національно-культурних і мовних потреб українців [11].

Попри те, що у Постанові ВРУ Про Рекомендації парламентських слухань на тему «Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці» [13] наголошено, що «від активної та послідовної політики нашої держави щодо створення оптимальних умов та можливостей для задоволення освітніх, мовних, інформаційних та інших потреб закордонних українців, обстоювання їхніх прав значною мірою залежатиме збереження їх національної ідентичності та самобутності», однак цей документ не містить конкретних рекомендацій стосовно забезпечення освітніх потреб закордонних українців, оскільки основний акцент зроблено на здобутті освіти закордонними українцями у ВНЗ України [13].

Якщо здійснити порівняльний аналіз трьох Державних програм співпраці із закордонними українцями¹ (див. детальніше у *Таблиці 1*), то задоволення освітніх потреб закордонних українців було одним із завдань Програми до 2010 року [8]. Натомість у Програмі до 2015 року очікуваним результатом було передбачено задоволення мовних потреб та збереження етнічної і національно-культурної самобутності [9], а Програми до 2020 року – мовних потреб, а також розвитку української мови в закордонному середовищі [7].

¹ Далі використовуємо скорочення: Державна програма співпраці із закордонними українцями на період до 2010 р. – Програма до 2010 року; Державна програма співпраці із закордонними українцями на період до 2015 р. – Програма до 2015 року; Державна програма співпраці із закордонними українцями на період до 2020 р. – Програма до 2020 року.

Таблиця 1.

Вибране законодавство України щодо задоволення освітніх потреб закордонних українців у хронологічному порядку, 1996–2018 рр. [5–13]

Дата схвалення та номер документа	Назва документа	Інституції, які є основними виконавцями у сфері задоволення освітніх та мовних потреб закордонних українців
22.01.1996 р. № 119	Постанова КМУ про Державну програму «Українська діаспора на період до 2000 року»	МОН, Міністерство у справах національностей та міграції, Академія педагогічних наук, МЗС, Інститут системних досліджень освіти, Товариство «Україна», Київська міська державна адміністрація, Інститут педагогіки, Інститут історії України, Інститут літератури, Інститут української мови
28.06.1996 р. № 254к/96-ВР	Конституція України (ст. 12. Україна дбає про задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами держави) (ст. 11. Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України)	
24.09.2001 № 892/2001	Указ Президента України Про Національну програму «Закордонне українство» на період до 2005 року	МОН, Державний комітет України у справах національностей та міграції, МЗС, Національна академія наук України, Академія педагогічних наук України, Товариство «Україна – Світ», Українська Всесвітня Координаційна Рада (УВКР), КНУ ім. Т. Шевченка, Державний

		комітет інформаційної політики, телебачення і радіомовлення, Одеська обласна державна адміністрація, Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації
04.03.2004 р. № 1582-IV	Закон України «Про закордонних українців» ст. 10-2 п. 6, ст. 10-3	центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки України; центральний орган виконавчої влади з питань співпраці із закордонними українцями
15.06.2006 р. № 341-р	Розпорядження КМУ Про схвалення Концепції Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2010 року»	МЗС разом з іншими центральними органами виконавчої влади
26.07.2006 р. № 1034	Постанова КМУ Про затвердження Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2010 року	МОН, МКТ, Держкомтелерадіо, МЗС, КНУ ім. Т. Шевченка, Рада міністрів АРК, обласні, Київська, Севастопольська міські держадміністрації, УВКР, Товариство «Україна – Світ», Всеукраїнське товариство «Просвіта» ім. Тараса Шевченка, освітній науково-методичний центр «Україна – Діаспора», Національна Академія Наук, Академія педагогічних наук, обласні державні адміністрації, Інститут дослідження діаспори, ГО «Разом»
13.10.2006 р. № 875/2006	Указ Президента України Про Національну концепцію співпраці із закордонними українцями	КМУ
01.06.2012 р. № 654	Наказ МОНмолодьспорт Про затвердження Плану заходів	Вибрані департаменти та управління

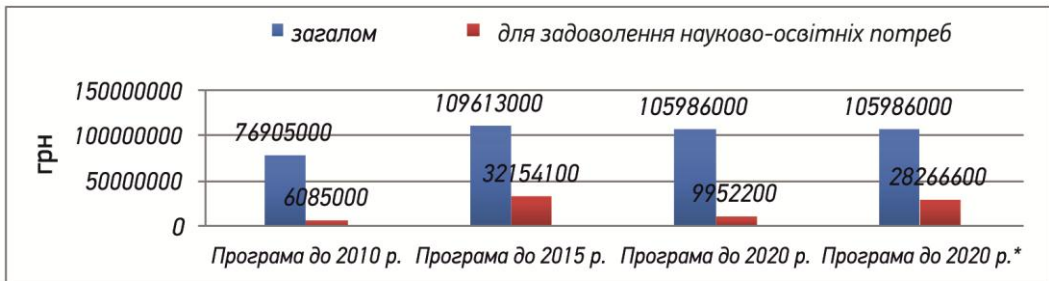
	Міністерства щодо підтримки та розвитку українського шкільництва за кордоном на 2012–2015 роки	МОНмолодьспорту, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (МІОК), Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук, УВКР, управління освіти обласних державних адміністрацій, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», класичні та педагогічні університети, Товариство зв'язків з українцями за межами України «Україна – Світ», МУШ
18.07.2012 р. № 682	Постанова КМУ Про Державну програму співпраці із закордонними українцями на період до 2015 року	МЗС, МОНмолодьспорт, МОЗ, Волинка, Донецька, Івано-Франківська та Чернівецька облдержадміністрації
25.05.2016 р. № 570	Наказ Міністерства освіти і науки України Про утворення робочої групи із розроблення Плану заходів щодо підтримки та розвитку українського шкільництва за кордоном на 2016–2020 роки	МОН
17.08.2016 р. № 989	Наказ Міністерства освіти і науки України Про затвердження Плану заходів Міністерства щодо підтримки закордонних українців у сфері загальної середньої освіти на 2016–2020 роки	Управління міжнародного співробітництва та європейської інтеграції МОН, департамент загальної середньої та дошкільної освіти МОН, Інститут модернізації змісту освіти, Департаменти освіти і науки Івано-Франківської, Чернівецької, Вінницької облдержадміністрацій, управління освіти науки та молоді Волинської,

		управління освіти, науки Рівненської облдержадміністрацій, відповідні Інститути післядипломної педагогічної освіти, КНУ ім. Т. Шевченка, МУШ, Департамент економіки та фінансування, Науково-дослідний інститут українознавства, УВКР, МІОК, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук Департаменти освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій
10.05.2018 р. № 344	Постанова КМУ Про Державну програму співпраці із закордонними українцями на період до 2020 року	МЗС, МОН, Рівненська, Закарпатська, Тернопільська, Чернівецька, Полтавська, Львівська, Київська, Миколаївська облдержадміністрації, Київська міськдержадміністрація

Попри відсутність формулювання задоволення освітніх потреб закордонних українців, як завдання чи очікуваного результату реалізації двох останніх Програм, серед шляхів і способів розв'язання проблем закордонних українців було передбачено наступне:

- розширення мережі недільних та інших шкіл, кафедр українознавства у державах компактного проживання закордонних українців;
- здійснення науково-освітніх і культурно-мистецьких заходів за участю закордонних українців;
- заохочення діяльності громад закордонних українців, активізації їх контактів з культурно-освітніми, мистецькими та іншими громадськими організаціями України; розроблення методики викладання української мови за кордоном, видання підручників з урахуванням специфіки країн перебування [9];
- надання допомоги закладам освіти за кордоном, у яких навчання здійснюється українською мовою або вивчається українська мова, а також суботнім та недільним школам, які створені при громадських організаціях закордонних українців, шляхом забезпечення таких закладів підручниками, навчально-методичною та довідковою літературою для вивчення української мови [7].

Якщо проаналізувати специфіку коштів, які передбачені цими Програмами, то, як видно з *рис. 1*, обсяг фінансування за Програмою до 2020 р. зменшився відносно фінансування за Програмою до 2015 р. До того ж за цей період відбулася девальвація гривні, тому, фактично, фінансування скоротилося ще більше. Якщо виділити питому вагу фінансування заходів, які передбачені Програмами для задоволення освітніх потреб закордонних українців, то у Програмі до 2010 р. вона становила 7,9 %, у Програмі до 2015 р. – 29,3 %, у Програмі до 2020 р. – 9,4 %. Водночас слід наголосити, що у Програмі до 2020 р. передбачено додаткове фінансування для сприяння збереженню та розвитку української мови за кордоном і його обсяг удвічі більший, ніж для підтримки освіти за кордоном. Тому на *рис. 1* ми зобразили також Програму до 2020 р. з урахуванням цього фінансування на розвиток української мови за кордоном. Сумарно питома вага витрат на задоволення освітніх потреб і розвиток української мови за кордоном згідно з Програмою до 2020 р. склала 26,7 %, що все ще є менше, ніж у Програмі до 2015 р.



*Програма до 2020 р. з урахуванням витрат на задоволення освітніх потреб і сприяння збереженню та розвитку української мови.

Рис. 1. Розподіл і динаміка коштів, передбачених Програмами співпраці з закордонними українцями [7–9]

У контексті цього слід зазначити, що Ризька українська середня школа (Латвійська Республіка) виділена окремим рядком у Програмі до 2020 р., і понад 10 % від суми, яка передбачена для збереження та розвитку української мови за кордоном, має бути надано саме цій школі, а саме 1 879 300 грн [7].

Окремої уваги заслуговує План заходів Міністерства освіти і науки України щодо підтримки закордонних українців у сфері загальної середньої освіти на 2016–2020 рр., яким передбачено вирішення найбільш актуальних проблем українського шкільництва за кордоном. Серед основних завдань цього Плану є створення умов для функціонування шкіл з навчанням українською мовою чи вивченням української мови, українознавчих предметів у цих школах; популяризація та утвердження української мови як засобу спілкування в міжнародному середовищі. Однак, слід звернути увагу, що цим Планом також

передбачено таке завдання, як забезпечення можливості для громадян України, які проживають за кордоном, здобуття якісної початкової, базової чи повної загальної середньої освіти [10]. Очікувані результати реалізації Плану: розроблення сучасного навчального змісту українознавчих предметів, української мови; розроблення Сертифікаційного іспиту з української мови як іноземної (рівні А1 – С2); здобуття якісної початкової, базової чи повної загальної середньої освіти громадянами України, які проживають за кордоном [10]. Виходячи з назви документу, логічно було б припустити, що План заходів МОН повинен би стосуватися лише закордонних українців, однак і серед завдань, і серед очікуваного результату передбачено пункти, які стосуються громадян України, які перебувають за кордоном і не підпадають під категорію «закордонний українець». Ще однією, на наш погляд, найважливішою проблемою виконання цього Плану є забезпечення належного фінансування для реалізації запланованих заходів, адже у Плані не обумовлено жодних фінансових механізмів і сум.

У таблиці 1, окрім переліку нормативно-правових актів, нами також було систематизовано інституції, на які покладено їх виконання. Аналізуючи еволюцію інституційного забезпечення задоволення освітніх потреб закордонних українців, можемо виокремити такі особливості: 1) основними виконавцями більшості актів є Міністерство освіти і науки України, Міністерство закордонних справ України, Академія педагогічних наук України, Академія Наук України, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Товариство «Україна – Світ», Українська Всесвітня Координаційна Рада; 2) реорганізація центральних органів виконавчої влади, зокрема ліквідація Міністерства у справах національностей та міграції, яке у 1996 р. було центральною інституцією, на яку покладалося завдання організаційно-координаційного виконання Державної програми «Українська діаспора на період до 2000 року» та процес децентралізації призвели, з одного боку, до більшої розпорошеності між різними установами виконання завдань щодо задоволення освітніх потреб закордонних українців, а з іншого – до розширення кількості інституцій, зокрема різних департаментів Міністерства освіти і науки України, та активного залучення місцевих органів державної виконавчої влади, зокрема з питань освіти.

З урахуванням таких особливостей, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» впродовж грудня 2017 – липня 2018 рр. провів соціологічне дослідження «Українознавчі школи за кордоном» серед керівників шкіл, яке мало на меті виділити основні характеристики українознавчих суботніх та недільних шкіл, а також окреслити основні проблеми в середовищах їхнього функціонування. Дослідження українського шкільництва за кордоном мало характер розвідувального, адже достеменно невідомо, якою є загальна кількість таких шкіл та якими, власне, якість вони володіють. Хоча опитування не варто вважати репрезентативним відносно усіх українознавчих шкіл, однак таким чином була здійснена перша спроба окреслення українського шкільництва за кордоном. На наше опитування, яке проводилось методом онлайн-анкетування, відгукнулось 39 директорів із 39 шкіл 24 країн світу – Австралії, Австрії, Великобританії, Греції, Данії, Естонії, Італії, Іспанії, Казахстану,

Канади, Латвії, Молдови, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Польщі, Португалії, Росії, Сполучених Штатів Америки, Тунісу, Чехії, Швейцарії та Японії.

У дослідженні нам вдалось з'ясувати, що більша частина опитаних шкіл (57,9 %) функціонує на громадських засадах, майже третина має приватну форму власності (29%), а решта – державну (рис. 2).



Рис. 2. Форма власності школи, %

У цьому контексті важливо підкреслити, що Законом України «Про закордонних українців», як уже було вище зазначено, передбачено сприяння відкриттю та функціонуванню навчальних закладів за кордоном, у яких здійснюється навчання українською мовою або вивчається українська мова [6], натомість результати нашого дослідження доводять, що цей закон виконується лише незначною мірою.

Серед найбільших труднощів, які постають перед українознавчими школами за кордоном, 56,4% респондентів виділили відсутність навчальних програм і підручників (рис. 3). Отже, незважаючи на те, що розробка навчальних програм, підручників та забезпечення навчально-методичною літературою передбачалася ще Національною програмою «Закордонне українство» від 2001 р. [12] і це питання регулярно було важливим пунктом багатьох програм, концепцій та планів, які були описані вище, ця проблема надалі залишається невирішеною.

Іншим важливим питанням є відсутність кваліфікованих кадрів, які б могли якісно викладати у школах (43,6%), а ще 23,1% шкіл потребує фінансування. Також значна частина директорів (15,4%) зазначила, що стикаються з проблемою відсутності мотивації з боку батьків, аби віддавати дітей на навчання в українознавчі школи. А в кожній десятій школі (10,3%) виникає проблема із мотивацією учнів до відвідин таких шкіл. Серед варіанту «інше» (12,8%) вказано проблеми асиміляції, брак сучасного обладнання, транспортних засобів і часу.



Рис. 3. Які найбільші труднощі постають перед Вашою школою? (можна вибрати декілька варіантів), %

У ході дослідження ми також виявили, що кожна четверта школа (25,6 %) має проблеми із приміщенням або відсутністю коштів для оренди. Половина шкіл (51,3 %) використовує приміщення, яке надається школами країн проживання (рис. 4). 17,9 % отримують приміщення від громадських організацій. Стільком же відсотком приміщення надається церквою. Тільки 10,3 % опитаних шкіл мають власне приміщення. Слід наголосити, що близько 3 % опитаних шкіл використовують приміщення українських дипломатичних установ, що, на наш погляд, є вкрай мало.



Рис. 4. Вкажіть, будь ласка, яке приміщення використовує Ваша школа для проведення занять (можна вибрати декілька варіантів), %



Рис. 5. Вкажіть, будь ласка, джерела фінансової та матеріальної підтримки, що надаються Вашій школі (можна вибрати декілька варіантів), %



Рис. 6. На яких засадах працюють вчителі у Вашій школі?, %

Цікаво, що більшість опитаних директорів (71,8 %) володіють інформацією про Програми співпраці з закордонними українцями, а користувалися нею 61,1 %. Переважно ті, хто подавався на програми співпраці з закордонними українцями, отримували допомогу (рис. 7) у вигляді книг – літератури українською мовою (41 %), підручників для вивчення української мови (38,5 %) та підручників для вивчення предметів українознавчого циклу (35,9 %). Окрім цього, майже кожна п'ята школа (23,1 %) отримувала предмети національної символіки.

Також у результаті опитування ми з'ясували, що абсолютна більшість шкіл (92,3 %) співпрацює з різними організаціями чи приватними особами. Переважно це громадські організації українців у країнах-реципієнтах (87,2 %), дипломатичні та консульські установи (59 %), громадські організації, створені не українцями у країні імміграції (48,8 %) та церква (48,7 %) (рис. 8).



Рис. 7. Яку саме фінансову та / або матеріальну допомогу отримувала Ваша школа у рамках програм співпраці України із закордонними українцями? (виберіть усі можливі варіанти), %



**Рис. 8. З ким співпрацює Ваша школа?
(можна вибрати усі можливі варіанти), %**

Як засвідчує рис. 8, співпраця з Міністерством освіти і науки України не є такою ефективною, як мала би бути, зважаючи на перелік інституцій, які є основними виконавцями у сфері задоволення освітніх та мовних потреб закордонних українців, що визначені законодавством України та детальніше представлені в табл. 1 (с. 177).

Загалом, порівнюючи результати проведеного нами соціологічного дослідження та наявного нормативно-правового базису щодо оцінки задоволення освітніх потреб закордонних українців, можемо також зробити висновок про неефективне застосування законодавства України та потребу проведення більш жорсткого контролю над використанням державних коштів у цій сфері. Також доцільним видається проведення більш комплексного та

масштабного дослідження українського шкільництва за кордоном щодо рівня задоволеності освітніх потреб закордонних українців, на основі якого слід було б розробити конкретні пропозиції та обсяги фінансування.

Література

1. Ключковська І. Освіта українського зарубіжжя як фактор збереження етнонаціональної ідентичності [Електронний ресурс] / І. Ключковська. – Режим доступу : <http://miok.lviv.ua/?p=377>.
2. Конституція України (із останніми змінами, внесеними згідно із Законом № 1401-VIII від 02.06.2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
Офіційний сайт Світового Конгресу Українців [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrainianworldcongress.org/>.
3. Піскун В. Освіта українського зарубіжжя як спосіб відстоювання українських національних інтересів: історичний досвід та сучасна практика [Електронний ресурс] / В. Піскун. – Режим доступу : <http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-13/Piskun.pdf>.
4. Про Державну програму «Українська діаспора на період до 2000 року»: Постанова КМУ № 119 від 22 січня 1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-96-%D0%BF>.
5. Про закордонних українців: Закон України з останніми змінами в редакції Закону № 4381-VI (4381-17) від 09.02.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1582-15>.
6. Про затвердження Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2020 року: Постанова КМУ № 344 від 10 травня 2018 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344-2018-%D0%BF>.
7. Про затвердження Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2010 року: Постанова КМУ № 1034 від 26 липня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1034-2006-%D0%BF>.
8. Про затвердження Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2015 року: Постанова КМУ № 682 від 18 липня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/682-2012-%D0%BF>.
9. Про затвердження Плану заходів Міністерства щодо підтримки закордонних українців у сфері загальної середньої освіти на 2016–2020 роки: Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. № 989 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/52081/.
10. Про Національну концепцію співпраці із закордонними українцями: Указ Президента України № 875/2006 від 13.10.2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.president.gov.ua/documents/8752006-4948>.

11. Про Національну програму «Закордонне українство» на період до 2005 року: Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/892/2001>.
12. Про Рекомендації парламентських слухань на тему «Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці»: Постанова ВРУ № 1807-VI від 19.01.2010 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2010. – № 9, ст. 100. – С. 277.
13. International Organization for Migration (2010) World Migration Report [Electronic resource]. – Retrieved from : http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_english.pdf?language=enhttps://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_english.pdf.
14. International Organization for Migration (2018) World Migration Report [Electronic resource]. – Retrieved from : https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf.

УДК 371.016:811.161.2(71)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ДІАСПОРИ І УКРАЇНИ

Світлана Романюк,

д. пед. н., професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

e-mail: svdelev@gmail.com

У статті проаналізовано організацію навчання української мови в багатомовному середовищі Канади й України. Розкрито роль державного двомовного шкільництва у формуванні україномовної особистості канадських українців та особливості вивчення української мови в закладах освіти з національними мовами навчання в Україні. Закцентовано увагу на дидактичних засадах у полілінгвальному соціумі. Обґрунтовано доцільність удосконалення навчання української мови в освітньому просторі України й Канади.

Ключові слова: українська мова, діаспора, двомовні школи, навчальний процес, дидактичні засади, заклади освіти з національними мовами навчання, полілінгвальне середовище.

The article analyzes the organization of teaching Ukrainian language in the multilingual environment of Canada and Ukraine. The role of state bilingual schooling in forming the Ukrainian-speaking personality of Ukrainian Canadians and the features of studying Ukrainian language in educational institutions with the national languages of education in Ukraine are revealed. The emphasis is made on the didactic principles in the polylingual society. The expediency of improving the teaching of Ukrainian language in the educational space of Ukraine and Canada was substantiated.

Key words: Ukrainian language, diaspora, bilingual schools, educational process, didactic principles, educational institutions with national languages of teaching, polylingual environment.

В умовах динамічного сьогодення, швидкозмінних подій і процесів у сучасному глобалізованому світі надзвичайно важливого значення набуває формування висококомпетентної мовної особистості, здатної адекватно діяти в різних мовленнєвих ситуаціях та оперативно розв'язати питання особистісного, суспільного, політичного, економічного характеру, послуговуючись не лише рідною, державною мовою, а й мовами інших народів. Водночас аналіз наукової літератури та освітньої практики засвідчує, що навчання другої, іншої мови – одна

з найскладніших лінгводидактичних, психологічних і навіть політичних проблем. Яскравим підтвердженням цього є неоднозначна реакція певної частини національних меншин, які проживають в Українській державі та є її громадянами, на окремі положення Закону України «Про освіту». Між тим, Україна як суверенна держава повинна насамперед піклуватися про повноправне утвердження і використання на її території державної мови, а як поліетнічна – створювати сприятливі умови для етнокультурного розвитку національних меншин.

У контексті розв'язання цієї проблеми доцільно скористатися світовою практикою, зокрема Канади, яка першою проголосила й активно розвиває політику багатокультурності. До того ж, тут проживає потужна, добре організована українська діаспора, яка за понад століття життєдіяльності в цій країні досягла значних здобутків у розбудові рідномовної освіти. Тож її досвід забезпечення навчання української мови як другої, третьої, іншої доцільно використати в Україні у закладах освіти з національними мовами навчання.

Дослідження особливостей функціонування української мови у Канаді вперше в українській лінгвістиці ще в середині 60-х рр. XX ст. започаткував професор Ю. Жлуктенко. Ґрунтовніше вивчення цієї проблеми та особливостей її навчання розпочалося наприкінці минулого століття і триває донині. Його результати широко представлені в наукових статтях, монографіях, дисертаційних роботах Б. Ажнюка, Г. Бигар, В. Євтуха, Н. Гавдиди, О. Ковальчук, І. Машкової, Н. Мукан, С. Романюк, О. Рудої, І. Руснака та ін. Окремі теоретичні аспекти навчання української мови в полілінгвальному соціумі Канади обґрунтували українські діаспорні освітяни в Канаді: Б. Білаш, О. Білаш, Х. Гудима, А. Надашківська, М. Петришин, Д. Струк та ін. Своєю практичною діяльністю вони забезпечили формування методичного інструментарію цього процесу, який нині активно використовується в українському шкільництві Канади, а також в Україні. Обґрунтування ефективних засобів навчання української мови в полілінгвальному середовищі наявні і в працях українських науковців (Ф. Бацевич, О. Біліяїв, О. Гордієнко, І. Грузинська, Т. Коршун, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Семеног, О. Хорошковська та ін.). Заразом сучасний стан навчання української мови в Канаді й української мови як державної в Україні, зокрема в закладах освіти з національними мовами навчання, спонукає до подальших пошуків дидактичних засобів підвищення ефективності навчання української мови як державної, другої, іноземної.

Метою статті є порівняльний аналіз навчання української мови в Канаді й Україні в полілінгвальному середовищі і виокремлення перспективних ідей удосконалення цього процесу.

Об'єкт дослідження – навчання української мови в полілінгвальному середовищі, а **предмет** – особливості навчання української мови в полілінгвальному середовищі Канади й України.

Методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення, аналогія, порівняльно-історичний, історико-типологічний, спостереження, вивчення продуктів діяльності.

Ретроспективний історико-педагогічний аналіз засвідчує, що емігранти з українських земель, які почали масово прибувати в середині 1890-х рр. до Канади, постійно дбали про збереження своєї етнокультурної самобутності, плекали і розвивали рідну мову як свій найдорожчий скарб, головний засіб підтримки їх національної ідентичності. Щойно у провінції Манітоба в 1897 р. вийшов шкільний закон про двомовне навчання, українські поселенці домагалися від урядових кіл відкриття двомовних шкіл, де б їх діти могли навчатися українською мовою та вивчати окремі українознавчі предмети. Перша публічна (державна) школа для українців у Канаді відкрилася 1 червня 1898 р. у Гімлі (провінція Манітоба) під назвою «Галичина». Упродовж наступних років у цій околиці засновуються школи «Свобода», «Теребовля», «Косів», «Стрий», «Дністер» і ін. [3, с. 95]. Таким чином, маємо нагоду відзначити цього року 120-літній ювілей українського шкільництва й навчання української мови в Канаді.

За цей період суттєвих змін зазнала і сама система освіти українців і, безперечно, методика навчання української мови – як другої, рідної, третьої, іншої. Наші власні дослідження і праці інших діаспорознавців дають підстави стверджувати, що нині в Канаді сформовано цілісну систему української освіти – від дитячих садків, рідних шкіл, де навчаються в суботу чи неділю, приватних денних шкіл, державних двомовних шкіл і до кафедр та програм в університетах. Підтримка батьків і громади є рушійною силою активної україномовної програми в Канаді. Добрий приклад у цьому процесі подає Західна Канада, де спільними зусиллями батьків і педагогів на початку 1970-х років створено українсько-англійські двомовні програми у провінціях Альберта, Саскачеван і Манітоба. Українська громада відіграє ключову роль в організації дошкільних програм (садочки), позашкільних програм (рідні школи) і кредитних (залікових) курсів для школярів середньої школи [7, с. 141]. Сучасна україномовна освіта в таких державних школах закріплюється законодавством та урядовою політикою. Значення українського шкільництва в Канаді полягає в тому, що за його допомогою вдається не лише протидіяти асиміляційним процесам, а й залучати молоді покоління до української культури.

Однак, необхідно зазначити, що для більшості українських канадців українська мова не є рідною, а іноземною мовою, якою вони послуговуються досить рідко. Відповідно змінилися й методика навчання української мови, підходи до творення її навчально-методичного забезпечення. Ефективним і широко апробованим у Канаді та інших державах поселення українців, який доцільно використовувати і в системі освіти України для навчання української мови як державної, вважаємо програму та навчально-методичний комплекс «Нова». Його розроблення почалося у 80-х рр. XX ст. в Альбертському університеті для забезпечення інтенсивного вивчення української мови як другої / чужої у державних двомовних школах (до речі, за цією програмою навчається не тільки представники української діаспори).

Відповідно змінилася й методика навчання української мови, підходи до створення її навчально-методичного забезпечення. Зазвичай вибір їх залежить від рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя та від категорії учнів, з

якими йому доводиться працювати. На думку канадських дослідників, їх можна поділити на три групи. До першої належать двомовні діти, які розмовляють українською мовою, але все ж таки краще знають англійську мову, оскільки живуть в англomовному середовищі (навчання у школі, спілкування з ровесниками, теле- та радіопередачі та ін.). Другу і третю групу складають діти, які не володіють усною мовою. Вони можуть досить швидко навчитися читати за аналітико-синтетичним методом, проте розуміти текст їм буде надзвичайно складно, позаяк вони не знатимуть лексичного значення слів [1, с. 212–225].

Важливу роль у цьому процесі відіграє і мовна політика як на державному, так і на провінційному рівнях. Так, здійснюючи з 1971 р. політику багатокультурності, уряд провінції Альберта запровадив Українську двомовну шкільну програму, що передбачала «частинне мовне заглиблення» (вивчення української мови як окремої навчальної дисципліни, а також викладання нею інших предметів суспільствознавства, музики, мистецтва і т. д.) і «вивчення української мови як другої мови».

Програма мовного заглиблення в Альберті складається з трьох різновидів, які відрізняються один від одного обсягом годин, відведених для навчання другою мовою, а також класом, з якого воно починається. У програмі повного заглиблення на навчання другою мовою відводиться від 80 % до 100 % навчального дня. У програмі неповного заглиблення протягом половини дня навчання ведеться другою мовою і стільки само – англійською. Програма, яка починає діяти в дошкільній або в першому класі, є програмою раннього заглиблення в мову. Якщо вона вводиться в 4–5-ому або 6-ому класі, її називають програмою середнього заглиблення. Пізнє заглиблення починається в середній школі (7–12 класи).

Підкреслимо, що українська двомовна програма в Альберті належить до програм раннього неповного заглиблення. Завдяки цьому учні українсько-англійських класів засвоюють мову і формально (на уроках української мови), і принагідно, оскільки вивчають нею інші шкільні дисципліни: суспільствознавство, мистецтво, фізичну культуру, здоров'я, драму.

Учителі двомовних шкіл, прагнучи забезпечити належне засвоєння учнями навчального матеріалу, застосовують різні методи і прийоми навчання, індивідуальний підхід до школярів, оскільки діти приходять до школи не тільки з різним рівнем знання рідної мови, але й досить часто з неоднаковим бажанням її вивчати. Водночас вони беруть до уваги й те, що вживання мови показує взаємозв'язок процесів споглядання, слухання, мовлення, читання та письма. Учні вчаться усвідомлювати унікальну функцію кожного процесу та їхній взаємозв'язок, беручи участь у програмі вивчення мови, яка поєднує широке вживання мови та пов'язує це вміння зі змістом. Перехід від усного мовлення до писемного починає відбуватися постійно тоді, коли впроваджуються вправи для читання та письма.

У вивченні української мови (а вона засвоюється здебільшого як друга) важливу роль відіграє метод інтеграції, який допомагає впровадженню нових знань у вже наявну систему знань учня. Різні мовні знання поєднуються,

перетинаючи тематичні межі й мовні сфери (читання, мовлення, слухання, письмо, споглядання), щоб забезпечити цілісність засвоєння, поєднати вивчення нового матеріалу з особистим досвідом. Таким чином, попередні знання учня беруться до уваги тоді, коли забезпечується засвоєння нових понять і мовних одиниць та загальне розширення його світогляду.

Для усного засвоєння мови активно використовується розмовний метод, основу якого становлять діалоги. Вони будуються так, що учень отримує певну кількість висловів на теми зі щоденного життя: школа, дім, церква, крамниця, сніданки, обіди, вечері, частини тіла, лікар, аптека, пошта, телефон, театр, автобус, авто, музей, полювання, сільське господарство, промисловість, назви днів і місяців і т. д. і т. п. Пізніше, упродовж другого і третього років навчання, подаються розмови на теми з історії та географії України, з української літератури й мистецтва тощо. Отже, основні знання про Україну подаються спершу у формі діалогів, а вже потім у формах нарисів і статей.

Використання цього методу відбувається за таким алгоритмом: учитель показує речення; учні повторюють спочатку хором (бо так сміливіше), а потім поодиночі; учитель шліфує вимову; учень повторює, – у разі потреби, двічі або й тричі; після цього, читаючи діалоги, учні грають свої ролі почергово – один питає, другий відповідає. При цьому треба пильнувати, щоб кожен учень мав змогу питати й відповідати позмінно. Якщо школа має лінгафонну лабораторію, роль учителя може виконувати платівка або касета із записом діалогу, на якій є назви для повторення речень. Як приклад наводимо діалог із підручника Яра Славутича «Conversational Ukrainian» (1959), створеного на основі розмовного методу:

МАРІЯ: Що це?

НАДІЯ: Це книга.

МАРІЯ: Що тут?

НАДІЯ: Тут стіл.

МАРІЯ: Що там?

НАДІЯ: Там словник?

МАРІЯ: Що ви бачите тут?

НАДІЯ: Тут я бачу перо.

МАРІЯ: Що ми бачимо там?

НАДІЯ: Там бачимо газету [8, с. 5].

Отже, основна різниця між традиційним і розмовним методами навчання мови полягає в тому, що за традиційним методом навчання починають із граматики, а за розмовним починають розмовою, а закінчують граматикою.

Слід зазначити, що кожне з цих речень у підручнику Яра Славутича перекладене англійською мовою. Завдяки цьому учень має змогу порівняти обидва відповідники – український і англійський, а також запам'ятати ідіоми, напр., «щодо мене» – *as far as I am concerned*, «на мою думку» – *in my opinion* тощо.

Коли учні опанують основи української фонетики, тобто навчаться вимовляти українські звуки, повторювати хором більше не потрібно. Натомість, відбуваються вільні розмови під керівництвом учителя на вже відомі теми діалогів. Завдання вчителя в такому разі – виправляти побудову речень і вдосконалювати вимову учнів.

Варто зазначити, що в навчанні української мови як другої перевага розмовного методу очевидна й незаперечна. За його допомогою учні навчаються елементарних зворотів української мови, які вживаються щодня. Завдяки цьому українська мова стає активним чинником у родині, на вулиці, при зустрічі, в українській крамниці, клубі, церкві тощо. Розмовний метод навчання в умовах двомовності, як і для опанування будь-якої мови, незамінний. Він дуже добрий для інтенсивного навчання.

Апробованим методом навчання української мови в умовах полікультурного середовища Канади є бесіда. За її допомогою вчитель уперше знайомиться з учнями, прищеплює їм основні правила поведінки у школі, виявляє обізнаність дітей з оточенням, їхній загальний розвиток, лексичний запас, уміння висловлюватися. Методом запитань і відповідей він виявляє дитячий досвід із якогось питання і подає дітям початкові знання.

Як зазначає Н. Попіль, під час бесіди (гутірки) школярі не повинні залишатися пасивними слухачами, хоч і уважними, але повинні брати безпосередню участь у набуванні знань, самостійно робити певні висновки та узагальнення. Розмова вчителя з учнями розвиває їхню мову, сприяє її вдосконаленню, збагачує новими словами й виразами відповідно до набутих нових понять та уявлень. У бесіді з учнями вчитель має можливість проконтролювати їх і водночас виправити недоліки як, по суті, самих знань, так і мовного порядку.

Варто наголосити, що бесіда має багато позитивних моментів. Насамперед вона важлива тим, що змушує учнів бути уважними, весь час працювати, стимулює їх до набування й закріплення знань.

Для успішного проведення бесіди, за спостереженнями Н. Попіль, вчителям рекомендувалося ставити учням питання, що відповідають таким вимогам:

1. Питання повинні бути змістовними, будити дитячу думку, викликати учнів на розмірковування і відповідати їх розвиткові.

2. Формулювання питань має бути чітким, точним і ясним, а також правильним щодо літературного оформлення, щоб воно сприяло розвиткові мови.

3. Питання повинні ставитися з суворою послідовністю, щоб кожне наступне питання вносило щось нове, доповнювало і поглиблювало попереднє.

4. Треба частіше ставити питання: Чому ти так думаєш?, щоб навчити учня з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами.

5. Не треба формулювати питання так, щоб вони підказували відповідь [4, с. 12].

Водночас учителі повинні домагатися, щоб відповіді учнів були повними, ясними, точними і правильними щодо літературного оформлення.

Доцільно зазначити, що метод усної бесіди найпоширеніший у практиці вчителів рідномовного шкільництва української діаспори англomовних країн і дає

їм можливість успішно виконувати одне з найважливіших завдань рідномовної освіти – формування культури усного мовлення учнів та уміння логічно мислити і чітко висловлювати свої думки.

Розвитку мотивації рідношкільників до навчання української мови в діаспорі сприяє використання замість звичайного опитування гри-змагання. Так, на уроках рідної мови У. Роговик використовує різноманітні ігри.

Наприклад, викликає двох учнів. Перший загадує загадку, другий відповідає. Якщо відгадав, загадує першому, якщо не відгадав, перший знову загадує йому. Виграє той, хто більше загадає і відгадає загадок (за кілька хвилин).

Наводимо ще одну гру з її дидактичного доробку. Виходять 5–6 учнів. Поодинці говорять прислів'я. Хто затримався, виходить із гри. Перемагає той, хто останнім назве прислів'я. Клас у цей час стежить, щоб не повторювались ті самі прислів'я. Неправильно сказане прислів'я не зараховується, а учень виходить із гри. Можна від кожної ланки брати по 2 учні. Чії учні виграли, та ланка перемогла. До цієї гри можна вдаватися, щоб перевірити знання того чи іншого граматичного матеріалу.

Наступна гра. Учні один за одним називають (або записують на дошці) слова з ненаголошеними голосними, з подвоєнням (можна, щоб один називав слова з подвоєнням внаслідок збігу, інший – внаслідок подовження), слова на правопис префіксів тощо. Виграє той, хто запише більше слів. Учні складають ланцюжок слів, щоб перевірити, як вони засвоїли належність іменників до відмін. І відміна. Мрія – яма – акація – яблуня-ялинка – Америка... ІІ відміна. Кіт – товар – розум – молот – танк – килим – м'яч... Хто помилився, розповідає правило і наводить приклади [5, с. 13].

Одним із найефективніших у навчанні мови в діаспорі прийомів є різноманітна робота з малюнками. Зумовлено це тим, що під час розгляду малюнків у дітей виникають запитання, діти по-своєму пояснюють їх зміст, а деякі навіть складають коротенькі оповідання.

У цьому процесі вчитель насамперед повинен навчити дитину розглядати малюнок послідовно. Це добре робити тоді, коли аналізується серія малюнків. Розглядаючи її, учні легко опановують зміст і встановлюють зв'язки між тим, що намальовано на кожному малюнку. Серія малюнків допомагає їм стежити за розвитком дії і відповідно будувати свою розповідь.

У рідних школах і школах українознавства досліджуваного періоду, крім усної роботи над зв'язаною мовою, набули поширення й письмові вправи (особливо успішний цей вид роботи у 2 та 3 класі). Діти переходять до складання письмових відповідей за запитаннями, з яких формується текст оповідання або коротенький опис будь-якого предмету. Ця робота проводиться за малюнками чи натуральними предметами, або на підставі попереднього спостереження учнів (за уявленням).

Опрацьовуються питання спочатку усно. Далі вчитель дає слова для довідки: наприклад – білка, рудої барви, в лісі, пухнастий, горіхи. Оповідання

буде, наприклад, таке: Білка живе в лісі. Вона рудої барви. У неї пухнастий хвіст. Білка їсть горіхи.

За таким самим зразком складаються й оповідання з відповідей на запитання про окремі предмети [6, с. 282].

Для кращого засвоєння української абетки канадські вчителі використовують знання учнів з англійської мови, вивчення якої починається раніше. Зокрема, вони звертають увагу дітей на те, що деякі літери цієї мови мають таке ж графічне накреслення та й звук, як і в українській мові, а саме: М, К, Т, С, А, О, Е. Інші літери мають таке саме графічне зображення, але інший звук, аніж в українській абетці, як: В – б, У – і, Х – ікс, Р – п та ін. У цій ситуації дітям не треба вивчати графічного окреслення і це вже є для них істотним полегшенням, бо треба запам'ятати лише інший звук.

Під час проведення уроків канадські педагоги активно використовують для набуття мовних знань і такий прийом як участь школярів у конкретних мовленнєвих ситуаціях. Групові заняття створюють сприятливі умови для взаємодії спілкування, дозволяючи учневі ділитися ідеями з іншими і водночас допомагаючи йому усвідомити, що мова – це система, за допомогою якої виражається співвідношення людей, подій та явищ. У процесі активної взаємодії в конкретних ситуаціях, які сприяють розвитку ініціативи, вільних, активних пошуків та спільних інтелектуальних зусиль, учні формулюють думки, почуття й ідеї, які розвивають їхній мовний рівень, збагачують словниковий запас. Крім того, вони набувають можливості відповідно видозмінювати вживання мови, коли їм доводиться мати справу з різними людьми в різноманітних ситуаціях. Таким чином учні здобувають упевненість щодо своїх мовних можливостей в різноманітних функціях та контексті. Школярі усвідомлюють, що різниці в географічному розташуванні та громадському оточенні сприяли розвитку різних форм української мови. Для них створюється можливість почути і вжити відповідну форму в цілій низці ситуацій, тем та функцій, у класі чи поза ним. Учителі розуміють і приймають індивідуальний стиль і рівень розвитку мови кожного учня, а тому можуть створити у класі навчальну атмосферу, яка вирізнятиметься взаємними повагою, схваленням та довір'ям. У міру того, як учні усвідомлюють і реагують на все, зростають і їхні вміння користуватися мовою.

Необхідно зазначити, що автори, організатори й виконавці Української двомовної програми, забезпечуючи її реалізацію і в інших провінціях (Саскачеван, Манітоба, Онтаріо), а також педагоги українських рідних шкіл і курсів українознавства в Канаді, керувалися насамперед тим, що вивчення й розвиток знань з української мови поширює світогляд учня, додає нові виміри і флексибільність у способі його мислення, а також створює нові погляди на навколишній світ та розуміння багатокультурного характеру канадського суспільства. Внаслідок цього учень краще використовує вільний час, оскільки розширюються його можливості сприймати літературу, театр, радіопередачі, кінофільми, промови, платівки тощо. Знання мови також дозволяє учневі брати активну участь у житті української громади та навіть стати її майбутнім

провідником. Таким чином забезпечується подальший розвиток української ідентичності в канадській багатокультурній мозаїці, її вплив на світове українство і водночас розвивається, збагачується українська мова в Канаді як складник національного мовотворчого процесу.

Водночас варто наголосити, що, крім зазначених функцій у Канаді, володіння українською мовою як державною в Україні дає можливість її громадянам різного етнічного походження здобувати освіту в закладах освіти всіх рівнів, брати активну участь у суспільному, політичному, економічному, науковому, культурному, духовному житті держави, представляти її інтереси в європейській і світовій спільнотах та формувати міжнародний авторитет.

Така багатофункціональність мови знайшла відображення в Конституції України, Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті базової і повної середньої освіти (мовно-літературна галузь) та інших нормативно-правових документах. У них визначено мету: забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації та самореалізації особистості в українському суспільстві. Це спонукає педагогів закладів освіти з національними мовами навчання сформувати в учнів комунікативні уміння з української мови, необхідні для життєдіяльності в навчальній, соціокультурній та офіційно-ділових сферах Української держави, а також для виховання її громадян.

Аналіз діяльності освітніх закладів цього типу засвідчує, що їхні вчителі в навчанні української мови як державної працюють у тому самому напрямі, що й їхні канадські колеги, і, по суті, зіштовхуються з подібними труднощами й проблемами. При цьому, вони вже на початковому етапі навчання державної мови спрямовують свою діяльність на досягнення загальноосвітніх, комунікативних, виховних, пізнавальних цілей.

Важливу роль у забезпеченні ефективності даного процесу відіграє вміння вчителя орієнтуватися в методах і прийомах навчання, особливо добирати найефективніші вправи задля набуття молодшими школярами практичних навичок з української мови. Водночас учитель повинен дотримуватись вимог, що ставляться до уроку української мови як другої. Це взаємозв'язок навчальної, розвивальної і виховної мети, мотивація навчання, забезпечення українського мовленнєвого середовища, врахування знань, умінь і навичок, засвоєних на уроках рідної мови та ін.

За переконаннями дослідників (і це підтверджують наші спостереження), вчитель має створити у навчальному класі «установку» на мову, що вивчається. Вона може виражатися простим формулюванням: починається урок української мови, отже, «всі будемо розмовляти українською». На уроці всі повинні звертатись одне до одного тільки українською, не допускаються ані зауваження, ані фізкультхвилинки рідною мовою. Тоді українська мова стає не тільки навчальним предметом, а й дійсним засобом спілкування [2, с. 41].

Вважаємо, що однією з найскладніших і найважливіших складових роботи на початкових етапах навчання української мови в закладах освіти з іншими

мовами навчання є орфоепічна робота. Практика, однак, засвідчує, що робота над правильною вимовою у школі не завжди є систематичною. Наприклад, якщо учень вимовляє звук або звукосполучення неправильно, вчитель його виправляє. Але учень часто й надалі вимовляє так само неправильно, бо важкий звук він не засвоїв одразу. Вчитель, якщо й виправляє знову, не вимагає, щоб учень правильно повторив. Однак цього допускати не варто. Для забезпечення правильної вимови доцільно скористатися прийомом імітації – повторення слів услід за вчителем. У 2-му класі, коли учні вже оволоділи вміннями виділяти звуки у слові, рекомендується використовувати прийом міжмовного зіставлення вимови звуків російської та української мов. Це сприятиме чіткому диференціюванню звуків у словах обох мов, розумінню сутності розбіжностей.

Наприклад, учитель формулює таке завдання: «Послухайте, однаково чи ні вимовляється перший звук у словах російської та української мов: [ч]ай – [ч]ай; [ч]ашка – [ч]ашка; [ч]айка – [ч]айка».

Відповіді учнів будуть свідченням того, чи зрозуміли вони, як вимовляються звуки в обох мовах. Завдання вчителя – підтвердити відповідь, якщо вона правильна, або дати можливість повторно послухати й з'ясувати, чим же різняться вимова цих звуків. Доцільно поставити перед учнями ще одне запитання, аби вони самі дійшли до належного висновку: «У якій мові – російській чи українській – вимовляється твердий звук [ч]?».

Наступний етап – тренувальний – ставить на меті формування вмінь вимови. Треба визнати, що відпрацювання вимови слів займає багато часу і, як правило, не викликає зацікавленості учнів. Методична література рекомендує відпрацьовувати правильну вимову звуків у римованих віршиках. У цьому разі орфоепічна робота не буде здаватися дітям нудною. Наприклад, можна використати склади з вивченим звуком (ча, чу, чи, чо), чистомовки, скоромовки, які вчитель вимовляє спочатку повільно, особливо виділяючи даний звук. Наприклад: «Ча-ча-ча, чу-чу-чу, / Я калачики печу». Або: «В чаплі чорні черевички, / Чапля чапа до водички». Діти разом з учителем проговорюють скоромовки – спершу повільно, далі швидше і швидше [9, с. 96–97].

Ми поділяємо думку тих учених і вчителів, які справедливо вважають, що однією з ефективних форм активізації слова в початкових класах є словникова робота, яка слугує елементом гри, адже багаторазове повторення не призведе до бажаних результатів, якщо учні не зацікавляться уроком, не візьмуть у ньому найактивнішої участі. Наприклад, можна використати такі ігри.

1. Добір до запропонованих іменників якнайбільшої кількості доречних за смислом прикметників: Лис..., заєць..., вовк...

2. Підписування картинок. Учні отримують аркуші з картинками та самостійно їх підписують.

3. Добір потрібних слів. Учитель роздає дітям картки зі словами, ставить питання, наприклад: «Коли тане сніг?», «Коли спека?», «Коли йде дощ?». Учні мовчки знаходять потрібне слово «навесні», «влітку», «взимку», «восени» та підносять картки.

4. Складання речень. Учні складають речення зі слів, поданих на картках.

5. Складання слів. Учитель демонструє картинку, а учні за допомогою розрізної азбуки складають слова [2, с. 43–44].

Як засвідчує практика, важливим аспектом вивчення української мови є також розвиток зв'язного українського мовлення. Для цього використовують переказ тексту. Учні, переказуючи, запам'ятовують уривки. У третьому класі використовується дослівне і вибіркове переказування, а в четвертому класі методисти рекомендують переказувати тексти зі зміною особи. Цікавими для учнів і корисним для розвитку зв'язного мовлення є такі види мовленнєвих вправ: словесне малювання з уяви, придумування іншого кінця тексту або його творче продовження.

Уроки читання дають можливості й для розвитку діалогічного мовлення. При цьому, як зазначають методисти, вчитель повинен пам'ятати, що в діалогічному мовленні природно вживаються не повні речення, а репліки. Однак учителі часто вимагають саме повних відповідей. Наприклад, на запитання вчителя «Яка пора року настала?» учень відповідає: «Настала пора року осінь». І педагог не зауважує штучності, неприродності такої побудови фрази. Зрозуміло, що природнішою була б відповідь: «Настала осінь» [9, с. 246].

У навчанні української мови, як і будь-якого іншого навчального предмета у початковій школі, варто пам'ятати, що психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку змушують максимально урізноманітнювати форми роботи; робити все для того, щоб не згасав інтерес до предмета вивчення. Якщо види діяльності одноманітні, діти швидко втомлюються, не сприймають матеріал, їхня увага стає нестійкою. У цьому ми можемо переконатися під час спостережень у школі.

Для того, щоб цього уникнути, необхідно постійно чергувати фронтальну, індивідуальну та хорову форми роботи, змінювати завдання кожних 8–10 хвилин, проводити фізкультхвилинки, використовувати ігри.

Досвідчені вчителі використовують цікаву для дітей форму розвитку усного мовлення – діалоги – «розмови». В одній зі шкіл у другому класі вчитель продемонстрував учням шкільні речі та розклав їх на столі. Далі один учень говорив за «продавця», інші діти – за «покупців». Діти-покупці зверталися до продавця українською мовою, і продавець теж говорив українською, «продаючи» потрібну річ. Усі діти брали активну участь у грі, яка спонукала їх пригадати вивчені на минулих заняттях слова, запам'ятати типові фрази: «Дайте мені, будь ласка, ручку», «Прошу, покажіть мені ці два олівці», «Я хочу купити зошит», «Мені потрібно придбати книжку казок» тощо.

Безперечна цінність цієї гри полягає в тому, що вона закріплює в пам'яті школярів багато слів, необхідних для щоденного спілкування, сприяє розвитку навичок розмовного мовлення. Звернемо увагу вчителів і на необхідність роботи над голосною і виразною вимовою реплік, а також правильною, відповідною змістові висловлювання інтонацією, адже вона доповнює й увиразнює мовлення [2, с. 45].

Зазначимо, що серед мовленнєвих вправ для навчання української мови у початкових класах особливе місце займають ті, які вимагають від учнів конструювання власних висловлювань, тобто творчі вправи, причому одночасно з

використанням усних творчих завдань доцільно працювати над правильною вимовою слів. Наприклад, діти створюють прислів'я за аналогією з даними: «На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить. (Дерево дає плоди, а людина – плоди своєї праці); Не одяг прикрашає людину, а добрі діла. (Людина гарна не одягом, а ділом). Умій сказати, та умій і змовчати. (Якщо не знаєш, що сказати, краще помовчати). Вчися чужому розуму, та свого не загуби. (Слухай пораду, але й свою голову май на плечах)». Такі вправи розвивають як творчі здібності учнів, так і їх вимовні навички з української мови.

Підвищують ефективність засвоєння мови в початкових класах різноманітні ігри, які проводяться на кожному уроці, оскільки вони сприяють зменшенню розумового напруження, закріплюють набуті мовленнєві уміння та навички з другої мови, розвивають у дитині позитивні якості. Наводимо для прикладу деякі з них.

Гра «Хто швидше?». Викликається 2–3 учнів. Їм пропонується виконати кілька команд, які подаються українською мовою. Перемагає той, хто виконав усі команди правильно та швидко.

Гра «Відгадай!». Ховається будь-який предмет. Викликаному учневі дозволяється поставити п'ять запитань українською мовою, щоб його знайти. Наприклад: «Ручка в столі?» – «Ні, вона не в столі». – «Ручка в книзі?» – «Так, ручка в книзі» тощо.

Гра «Виконуй та пояснюй!». Виконуються команди з коментарями. Грають утрьох: один подає команди, другий виконує, третій називає дії другого українською мовою.

Гра «Хто швидше придумас?». Придумуються слова українською мовою, що починаються з останньої літери; зі словом складається речення. Виграє той, хто швидше та правильно впорається із завданням.

Висновки. Як бачимо, вчителі закладів освіти з національними мовами навчання використовують різноманітні методи, засоби та прийоми для того, щоб учні опанували українську мову. Проте вони, як і педагоги державних двомовних шкіл та рідномовних шкіл українців у Канаді, відчують значні труднощі, оскільки здебільшого орієнтуються на методику першої мови, не завжди беручи до уваги психолінгвістичні чинники, характерні для засвоєння другої мови. Відтак, виникає необхідність підвищити якість викладання української мови, створити методики навчання української мови як державної, другої, іноземної, у яких було б узятو до уваги особливості рідної мови учнів, їхні вікові особливості та інтереси. Власне, саме на такий підхід до навчання української мови в полілінгвальному середовищі орієнтує концепція «Нова українська школа» та інші офіційні документи. Однак розв'язати цю проблему можна лише спільними зусиллями вчених, учителів української мови з різних країн світу, засвоївши досвід педагогів двомовних шкіл в Україні та Канаді.

Подальшого дослідження заслуговують інноваційні підходи та дидактичний інструментарій навчання української мови в полілінгвальному середовищі Канади й України та інших держав проживання українців.

Література

1. Білаш О., Бедрій Р. Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України / Оленка Білаш, Романа Бедрій // Теорія і практика навчання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 4. – С. 212–225.
2. Гордієнко О. А. Особливості вивчення української мови в початкових класах з російською мовою навчання / О. А. Гордієнко // Дослідження актуальних проблем української філології і лінгводидактики. Матеріали IV студентсько-викладацького науково-методичного семінару, 19 травня 2012 р. – Житомир, 2012. – 88 с.
3. Іванчук М. Піонерські поселення: українці в Канаді / Михайло Іванчук. – Вінніпег, Манітоба, 1986. – 336 с.
4. Попіль Н. Праця над розвитком мови в Рідних Школах / Надія Попіль // Життя і школа. – 1963. – Ч. 12. – С. 8–14.
5. Роговик У. Д. Методи зацікавлення учнів / У. Д. Роговик // Учительське слово. – 1967. – №1–2 (107–108). – С. 13–15.
6. Романюк С. З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія / С. З. Романюк. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. – 518 с.
7. Руда О. З. Аналіз актуального стану української шкільної освіти в Канаді (за результатами дослідження організаційної спроможності української двомовної програми) [Електронний ресурс] / О. З. Руда. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Butterfly/Downloads/Pnpz_2012_3_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Butterfly/Downloads/Pnpz_2012_3_12%20(1).pdf).
8. Славутич Яр. Розмовний метод навчання української мови / Яр Славутич // Життя і школа. – 1961. – Ч. 5. – С. 2–9.
9. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови в початкових класах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К., 2006. – 256 с.

УДК 37.016:811.161.2'27(71)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ НА СТОРІНКАХ ЕТНІЧНОЇ ПРЕСИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ

Іван Руснак,

д. пед. н., проф., завідувач кафедри іноземних мов
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

e-mail: ivan_rusnak49@ukr.net

Марина Василик,

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»

У статті висвітлено діяльність етнічної преси діаспорних українців у збереженні й розвитку української мови, формуванні її культури у поліетнічному соціумі. Відзначено особливу роль у цьому процесі педагогічних часописів «Життя і Школа», «Рідна Школа», «Рідношкільник», «Відгукніться». Проаналізовано опубліковані в них статті, присвячені формуванню культури усного й писемного мовлення в закордонних українців, мотивації до вивчення української мови як головної ознаки етносу. Наголошено, що публікації педагогічної преси відіграють важливу роль у розвитку україномовної особистості молодшої генерації українців у діаспорі.

Ключові слова: культура української мови, етнічна преса українців, західна українська діаспора, рідномовне шкільництво, закордонні українці, асиміляційна політика.

The article describes the activities of the ethnic press of Ukrainian diaspora in preserving and developing Ukrainian language, forming its culture in a multi-ethnic society. A special role in this process was played by the articles of pedagogical magazines «Life and School», «Native School», «Native schoolers», «Respond». The articles published in them devoted to the formation of the oral and written speech of Ukrainians who live abroad and the motivation to study Ukrainian language as the main feature of the ethnic group were analyzed. It is stressed that the publications of the pedagogical press played an important role in the development of Ukrainian-speaking personalities of young generation of Ukrainian diaspora.

Key words: culture of Ukrainian language, ethnic Ukrainian press, western Ukrainian diaspora, native-language school, Ukrainians who live abroad, assimilation policy.

Сучасний розвиток української мови в умовах глобалізаційних процесів світового масштабу, бурхливого розвитку інформаційного суспільства зазнає постійного тиску з боку англійської та російської мов. Її носії у багатьох країнах світу, прагнучи якомога швидше інтегруватися в соціум держав проживання і водночас зберегти свою етнокультурну самобутність та рідну мову, також зазнають потужного впливу мови / мов країн поселення, що негативно позначається на культурі їх усного та писемного мовлення.

Важливим чинником у протистоянні цим процесам є рідномовна преса закордонних українців. Своїми публікаціями з проблем збереження, навчання й розвитку української мови, формування її культури в іншомовному середовищі вона сприяє становленню рідномовної свідомості молодій генерації діаспоритів, мотивації їх до вивчення й активного використання рідної / етнічної мови у своєму повсякденному житті. Проте цей доробок не знайшов належного осмислення й використання в сучасній практиці освітян діаспори, зрештою й України, хоча, безперечно, на це заслуговує, особливо в умовах реальної мовної ситуації в Українській державі, преса якої не приділяє належної уваги окресленій проблемі.

Вітчизняна лінгвістика й лінгводидактика вперше звернулися до проблеми побутування української мови в діаспорі (Канаді) ще в 1960-х рр. (професор Ю. Жлуктенко). Однак її активне дослідження розпочалося з кінця 90-х рр. ХХ ст. (Б. Ажнюк, О. Ковальчук, А. Онкович, С. Романюк, І. Руснак, Г. Філіпчук та ін.). Роль преси в розвитку українського шкільництва в Канаді ґрунтовно дослідила Г. Бигар. Проте визначена нами проблема, незважаючи на її актуальність і доцільність, ще не привернула належної уваги сучасних дослідників.

Мета статті – з'ясування ролі етнічної преси закордонних українців у формуванні мотивації діаспоритів до вивчення української мови та формування її культури в полілінгвальному соціумі.

Об'єкт дослідження – формування культури української мови в західній діаспорі.

Предмет дослідження – етнічна преса закордонних українців як чинник формування культури української мови в діаспорі.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення), історико-типологічний, порівняльно-історичний.

Характерною ознакою життєдіяльності української спільноти в Канаді у другій половині ХХ ст., яку поповнила високоосвічена політична еміграція, стала її прискорена інтеграція в суспільство країни проживання. Зазначимо, що цей процес не обмежувався тільки соціальними й економічними сферами, а охоплював культурну та психологічну. Канадський етносоціолог А. Ричмонд розглядає процес акультурації паралельно з процесом виникнення в емігрантів відчуття задоволеності від проживання в новій країні і ступенем ідентифікації себе з нею [18, с. 23]. Однак ці процеси, загалом позитивні в соціально-економічному й політичному аспекті, зумовили негативні тенденції в етнокультурному, насамперед мовному, середовищі. Так, за 1951–1961 рр. кількість українців, які володіють рідною мовою, знизилася з 89 % до 66 %. Це означає, що за десять

років 23 % канадських українців забули мову своїх батьків. Якщо в 1971 р. українська етнічна група увійшла до десяти етнічних груп, що володіють національною мовою, і займала серед них третє місце, то в 1991 р. вона перемістилася на п'яте, а 1996 р. – уже на восьме місце [17, с. 4–5]. Згідно із соціологічними опитуваннями, в побутовому спілкуванні українці найчастіше використовують англійську мову – 67 %, українську – 31,0 %, французьку – 0,4 %, інші мови – 0,7 %. Серед тих, хто вважає українську мову рідною, майже третина володіє нею вільно, з них 63 % – представники першої генерації емігрантів, 19 % – другої і менше ніж 1 % – третьої; 58 % українців знають мову гірше, а більш ніж 11 % не знають її взагалі [18, с. 337].

Українські громадські організації, у першу чергу Комітет Українців Канади (КУК), стурбовані таким становищем рідної мови та вживають заходів для покращення діяльності рідних шкіл, де мовою навчання й основним предметом вивчення є їх материнська мова, а також до «уведення української мови до середніх шкіл та університетів. Коли б це вдалося, то ми знайшли б найкращий шлях до розв'язання цієї справи. Коли б вдалося поставити українську мову на рівні з французькою, німецькою, ісландською, норвезькою тощо, тоді б вона була на гідному місці. І це саме додало б поваги нашій мові та знищило б почуття меншовартості, що зародилося тут і там між нами» [13, с. 115].

Свідомі українці прекрасно розуміли, що їх рідна мова, введена до системи шкільної освіти, зможе успішно виконувати всі ці функції і відкриє їхнім дітям величний світ рідної культури, історії, яку в Канаді пізнати їм не так просто.

Зазначимо, що така увага до проблем мови в українській спільноті Канади не випадкова. Адже в умовах діаспори мова відіграє особливу, ідентифікаційну роль і єднає їх в етнічну меншину, оскільки «вона забезпечує часову тяглість і безперервність життя, збереження органічності і оригінальності світосприймання етносу при зміні його історичних форм» [6, с. 167]. Добре розуміючи цю функцію, прогресивна частина канадських українців постійно вела безперервну боротьбу за збереження й розвиток рідної мови, за те, щоб молоді покоління, які народилися в полікультурному суспільстві, оволоділи українською мовою, вивчили історію, культуру своєї прабатьківщини і таким чином не втратили духовного зв'язку з рідною нацією.

Життєдайну функцію мови підкреслює І. Огієнко: «Рідна мова – то найголовніший камінь існування народу як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу, бо рідна мова – то основа нашої історії, як душа цього народу.

Мова – то серце народу: гине мова – гине й народ. Гине мова – гине й історія, як історія окремого народу.

Хто цурається своєї рідної мови, – той у саме серце ранить свій народ. Той веде його до смерті» [7, с. 114].

Щиро піклуючись про майбутнє української мови, української громади в діаспорі, талановитий учений закликає: «Отож, бережімо й любімо свою українську мову! Любімо її в усьому: у книжці, у пісні, у розмові. Ніколи не цураймося своєї рідної мови, де б то не було: чи в себе дома, чи серед чужих! І не

вільно ніде ховатися з рідною мовою, заступаючи її без потреби іншою. Рідна мова – то душа народу, і хто цурається її – той душі своєї цурається!» [7, с. 117].

Необхідно наголосити, що розв'язання проблеми збереження мови і розвитку мовної освіти, формування культури мови зарубіжних українців у другій половині ХХ ст. стали першочерговим завданням українських періодичних видань, які виходили на північноамериканському континенті ще з кінця ХІХ ст. («Свобода»). Найбільше уваги цим питанням (і це цілком закономірно) приділяли в цей період часописи «Життя і Школа», «Учительське Слово», «Рідна Школа», пізніше журнали «Рідношкільник» та «Відгукніться».

Визначивши своєю метою боротьбу за рідну школу і навчання у ній українською мовою, педагогічні видання ввели рубрики «Слово педагога» (Методика і шкільна практика), «Мовний куток», «Батьки та діти», «Українська мова», під якими вміщували матеріали відповідної тематики і змісту. На відміну від періодичних видань загальнополітичного характеру («Українські вісті», «Канадійський Фармер», «Новини»), які публікували на мовні теми в основному статті агітаційно-пропагандистського змісту, публікації педагогічних часописів мали чітке професійне спрямування і були розраховані, як правило, на конкретного читача: вчителів рідних шкіл і батьків учнівської молоді, яка навчалася в системі українського шкільництва. Щоправда, і у досліджуваних виданнях цілком закономірно появлялися статті теоретичного характеру, метою яких було показати красу і велич української мови, її комунікативні можливості. Зокрема, журнал «Учительське слово» в одному випуску публікує відразу дві статті з даної тематики. І цей крок цілком виправданий, оскільки асиміляційна політика канадського уряду в середині 50-х рр. минулого століття набувала потужних обертів і поглинала все більшу кількість імміграційної молоді, особливо дітей шкільного віку. За таких обставин цілком доречно, на нашу думку, публікація статті талановитого майстра українського художнього слова Панаса Мирного «Рідна мова». Адже її автор свого часу цілком слушно наголошував, що «найбільше і найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування» [12, с. 16]. Він показує процес формування й збагачення мови, роль у ньому письменників, розкриває причини, що гальмують розвиток і утвердження цього найціннішого народного скарбу і, нарешті, закликає кожного не цуратися рідної мови, а навчатися нею, читати написані рідною мовою художні твори.

Опублікована у цьому ж випуску журналу «Учительське слово» стаття О. Калин «Мелодійність української мови» переслідувала ту ж мету: на конкретних прикладах продемонструвати специфічні якості української мови, що виокремлюють її з-поміж інших мов, розкрити її красу та необмежені комунікативні можливості. Автор публікації зосереджує свою увагу на орфоепічних особливостях української мови і на їхній основі ґрунтовного аналізу стверджує, що «тільки ніжна, мистецька душа українського народу могла створити так багато здрібнелих і пестливих слів, – тільки надмір почувань у серцях народу такого як наш міг створити ці тонкі делікатні нюанси для вислову настрою і думок, які назовні цим пестливим способом сигналізуються. Це ж і надає українській мові такої прикметної їй м'якості і мелодійності» [8, с. 12].

Проблему милозвучності (отже, й краси) української мови у наступному випуску цього ж часопису розглядає П. Бобинський. На його думку, «милозвучність мови, що проявляється у відповідній вимові, часто розходиться з письмом: вимовляємо так, а писати треба інакше. Тобто вимовляємо так, як нам зручніше, як вимагає милозвучність нашої мови, але пишемо так, як прийнято за і нашою традицією, за нашими правописними законами» [1, с. 15].

За П. Бобинським, «ця милозвучність полягає в закономірнім діянні законів асиміляції й дисиміляції, принципів пристосування звуків у вимові. На цьому базується відоме з шкільних граматик правило милозвучності, зв'язане з чергуванням звукових пар і – й і (він і вона, вона й він, він ішов, вона йшла) та у – в (він узяв книжку, вона взяла зошит; він був у мене, вона була в мене)» [1, с. 15].

Але, як слушно стверджує автор статті, «в практиці буває так, що закон милозвучності порушується якимись іншими законами мовного розвитку, і тоді правописові доводиться пристосуватись, власне, зважати на ці порушення. Наприклад, правило милозвучності української мови може порушуватись законом інтонації і зв'язаними з ним відповідними паузами (батьки і діти, війна і мир) або законами поетичної мови в інтересах ритму тощо. У таких випадках і правопис поступається перед вимогами закономірних фонетичних змін» [1, с. 15].

Щоб переконати читачів у правильності власних міркувань, П. Бобинський додає ще один аргумент. Він стверджує, що «до явищ милозвучності української мови належить і закономірне вживання прийменника з, що відповідно до милозвучності може назвати форми із або зі (а іноді й зо). Правильне написання цих форм саме й зв'язане з правильним відчуттям цієї милозвучності. Милозвучність і правопис у цьому випадку цілком спадаються, і нашим завданням є усвідомити цей закономірний зв'язок, а не йти за виробленою звичкою дотримуватись лише якоїсь одної форми (з чи зі) або, в кращому разі, двох форм, обминаючи інші нюанси милозвучності, які мусіли б позначитися й на правописних нормах» [1, с. 15].

Свої теоретичні міркування П. Бобинський аргументує і численними прикладами з усної народної творчості та творів українських письменників різних історичних епох.

Заслужують на увагу і його погляди на ритмомелодійність української мови, що проявляється не тільки в поезії (це характерна її ознака), але й у прозі.

Слід зазначити, що така практика в діяльності редакцій педагогічних часописів утвердилась і подібні публікації на шпальтах фахових періодичних видань появлялися і в наступні роки. Так, щоб привернути увагу української спільноти до проблем рідної мови, журнал «Життя і Школа» друкує спершу уривок статті С. Русової «Мова» (1964 р.), а пізніше й увесь її текст (1982 р.), що, безперечно, засвідчує актуальність порушених у ній проблем. В опублікованому уривку акцентувалась увага на дбайливому ставленні з боку дорослих, передусім виховників, до мови дитини і давалися відповідні поради, зокрема: «Мову дитини треба очищувати від усіх дефектів, вживаючи, напр., методи Монтесорі: вона вимагає, щоб дитина старалася кілька хвилин вимовляти якнайкраще саме ті слова, в яких переважають ті звуки, що їх дитина не чисто вимовляє. Через деякий час після таких постійних управ дефект зникає» [16, с. 19].

При цьому (що дуже важливо для мовців у поліетнічному середовищі) цілком слушно наголошувалось, що «в тяжких випадках, коли дитина довго не може опанувати того чи іншого звуку, то можна їй наочно показати, як треба ворухити губами, язиком та яке положення надати цим органам при вимові даного звуку. Не треба теж дозволяти дитині говорити надто швидко, коли вона, захоплюючися змогою передавати всі свої думки й почування, спішить, щоб вимовити якнайбільше слів, і дуже часто в дітей постає навіть такий спорт, хто скоріше наговорить якнайбільше слів» [16, с. 19].

І, нарешті, викладалися коротко рекомендації щодо подолання заїкування у дітей. Тобто бралися до уваги ті аспекти статті, які могли б бути корисними окремим батькам чи виховникам, отже, мали прикладний характер.

Оскільки асиміляційні процеси в діаспорі та, зокрема в Канаді, попри політику багатокультурності, всередині 1980-х років набували прискорення, журнал «Життя і Школа» відкриває рубрику «Українська мова», під якою першою (і це, на нашу думку, цілком логічно) друкує статтю «Українська мова – це критерій нашої ідентичності». Її автор, розмірковуючи над значенням слова «ідентичність», вдається до різних аргументів і цілком логічно підводить читача до такої думки: «Нас в'яже найсильніше, без порізень і дискримінації, українська, Тарасова, вишнева мова. Вона лучить нас і уподібнює з корінним краєм – Україною. Рідна мова є сполучником діаспори, українців, по всім світі розсипаних. Коли б не було української мови, то ми були б собі чужі, навіть знаючи мову даної країни чи гостей її» [2, с. 17–18]. Під таким кутом зору він аналізує мовну ситуацію в діаспорі, на українських землях, де владарюють чужинці, і гірко докоряє своїм співвітчизникам за байдужість до долі рідної мови, культури («переїхавши в нові світа, стали відразу такими покірними ягнятками і звеличниками чужого»), зрештою національного походження. Як до найпереконливішого аргументу щирий патріот апелює до релігійних переконань українців, до їх віри в Бога: «Ми мусимо бути свідомі нашої ідентичності, бо це частина нашої служби Господу Богу, це частина вияву нашої абсолютної залежності від Бога, це частина нашого життєвого віру» [2, с. 19]. Він переконаний, що українці не повинні втікати від самих себе, від своєї справжньої дійсності, від власної ідентичності. Автор пристрасно наголошує: «Буде українська мова – то будуть жити наші будови, монументи, церкви, матеріяльні здобутки й політика. Коли ж нема української мови, то нема ні нашої науки, ні з такою важкою працею здобутих надбань» [2, с. 20].

Прагнучи переконати зарубіжних українців у доцільності (і не тільки з патріотичних переконань) навчатися материнської мови, педагогічні видання друкують наукові праці відомих учених, в яких розкривається історія української мови, її специфічні особливості, наводяться конкретні дані про поширення нашого слова в різних країнах світу. Прикладом саме таких публікацій є відома стаття знаного вітчизняного мовознавця С. Смаль-Стоцького «Українська мова», що була передрукована журналом «Життя і Школа» в 1991 р., та українсько-канадського дослідника Я. Рудницького «Наша мова», що з'явилася у тому ж виданні через два роки.

У цей же період журнал «Рідношкільник» подає низку публікацій, присвячених проблемам рідної мови. Зокрема, його редактор Є. Рослицький публікує ґрунтовно аргументовану статтю «Чиєю мовою говориш, того душу

маєш!». Апелюючи до читачів, її автор наголошує на тому, що українські поселенці піонерської доби, будучи загалом неграмотними, краще усвідомлювали, що «рідна мова є найважливішою передумовою нашого самозбереження на цій землі» і тому відкривали українські школи, де юні покоління здобували національну освіту і національне виховання. Проте їх нащадки не завжди приділяли цій важливій ділянці етнокультурного життя належну увагу і це призвело до зменшення кількості тих українців, які вважають українську мову своєю материнською мовою». На підтвердження сказаного він наводить вельми невтішні факти: з 1986 р. до 1991 р. українці втратили в Канаді 78 тис. рідномовників, з них у провінції Онтаріо 11 тис., а в самому Торонто понад 4,5 тис. [15, с. 10]. Тому Є. Рослицький закликає керівників етнічних організацій, насамперед організаторів рідномовного шкільництва, вжити дієвих заходів для «відродження української мови й українського шкільництва в Канаді у вузькій співпраці всіх наших громадських організацій і церков, для розроблення фінансової бази у формі Рідношкільного Фонду, виміни учнів з Україною» [15, с. 11]. Спонукає до цього той факт, що 82 % із тих, які втратили знання української мови, хочуть її навчитись [15, с. 12].

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує стаття І. Дзюби «Бо то не просто мова, звуки...», опублікована під промовистою рубрикою «Найбільш пекуча справа». Зазначимо, що в передмові до цієї публікації редакція журналу «Життя і Школа» повідомляє своїх читачів, що це передрук у скороченій формі з газети «Вечірній Київ» «для ознайомлення наших читачів із міркуваннями автора», а написана вона «в захист української мови в Україні» [15, с. 34].

Порівнюючи оригінал статті та її канадський варіант, приходимо до висновку (а стаття появилася на самому початку проголошення незалежної Української держави), що редакція журналу привертає увагу читачів до спільних проблем, які в однаковій мірі турбують щирих українців, незалежно від того, де вони проживають – в Україні чи поза її державними кордонами. Одна з них – «мовно-національна вихованість, мовно-національна культура багатьох людей. Насамперед з-поміж самих українців. Ми з вами добре знаємо, що дехто з них вважає українську мову «непрестижною і неперспективною...» [5, с. 34]. Автор, аналізуючи дане явище, висловлює з цього приводу такі міркування: «Деякі батьки не хочуть віддавати дітей до українських шкіл, бо, на їхню думку, це ускладнить шлях до вузу. Дитячих садочків з українською мовою виховання в Києві мало. Зайдіть до будь-якої книгарні, і нерідко станете свідком такої сцени: дитина просить купити якусь гарно розмальовану книжку, а батько чи мати сердито заперечують: «Это же на украинском языке!». Й іноді книгопродавці на ваше запитання: чи є така й така книжка, можуть відповісти: «Есть, но на украинском языке». Душа болять і сором пече від такого. Хто ж нас поважатиме, якщо ми самі себе не поважаємо?» [5, с. 34]. Зазначимо, що явища, описані І. Дзюбою, наприкінці ХХ ст. набули великого поширення і в західній українській діаспорі.

Ще одним справжнім лихом, на думку І. Дзюби, що заважає повноцінному функціонуванню української мови, стало поширення так званого «суржика». Назвавши явище, автор відразу ж пояснює його суть, радить, як позбутися цього лиха.

Він, зокрема, пише: «Мається на увазі не розмовна народня мова, яка в усіх народів відрізняється від літературної, включаючи жаргон, діалектизми тощо. Ні, йдеться про інше, про безладну суміш зіпсованої української і зіпсованої російської мови.

Історично «суржик» побутував серед частини міщанства, яке вважало українську мову «некультурною», «селянською» – і поспішало зрікатися її. Але зраджена мова мстила за себе... «Суржик» – плід несвідомого, неповажного, пристосовницького ставлення до мови. Сьогодні він, на жаль, розширює сферу свого побутування, завдаючи шкоди як українській, так і російській мовам. Протиставити йому можна лише свідому мовну культуру, розуміння цінностей мови, пропаганду» [5, с. 34].

Знову ж таки, в іншому – українсько-англійському варіанті дане явище набуло великого поширення і в середовищі української діаспори. Це, безперечно, зумовило стурбованість і тривогу серед українців далекого зарубіжжя і викликало появу низки публікацій, про які мова піде далі.

Однак, як зазначає сучасна дослідниця С. Романюк, «мовна інтерференція у багатомовному суспільстві – явище цілком закономірне і об'єктивне. У цьому процесі переваги має панівна мова – державна, офіційна, мова титульної нації.

Вплив її з плином часу стає все сильнішим і позначається на всіх складових і сфері вживання слабшої мови. У цьому легко перекоонатися на прикладі побутування української мови в англомовних країнах проживання її носіїв. Дослідженнями встановлено, що вплив англійської мови на українську відчутний на кількох рівнях:

- фонетичному (інтонаційному), тобто очевидне накладання інтонаційних схем, притаманних англійській мові; помітне зміщення наголосів як результат наслідування англійських слів в українських відповідниках з подібною звуковою формою; а також уживання звуків, властивих звуковій парадигмі англійської мови;

- синтаксичному – нерідко помітне накладання синтаксичних структур, зворотів і порядку слів у реченнях чи окремих фразах, що існують в англійській мові та становлять синтаксичну кальку, коли застосовуються у мові українській;

- лексичному – починаючи з калькування і закінчуючи підміною понять» [14, с. 144].

На її думку, найсильніший вплив англійської мови відбувся на лексичному рівні. Зумовлено це здебільшого тим, що українська мова, обмежена рамками винятково домашнього вжитку в англомовних країнах, значно послабила зв'язки з більшою частиною лексики, що не становила активного щоденного словникового мінімуму. Склалася ситуація, за якої нащадки емігрантів з України ще дітьми вивчали насамперед мову предків, проте, живучи, навчаючись і працюючи у середовищі з першорядною англійською мовою, так і не опанували значного лексичного складу української мови. Запас української лексики, що склався у живому англомовному середовищі українських емігрантів чи їх нащадків, має свої особливості. Одна з причин цього – те, що українці вживають у своїй розмовній мові багато чужих слів, пристосовуючи їх до української мови. Прикладом цього можуть бути слова чи цілі вирази: «Не чекай на стриті, бо дістанеш кольд», «поклений ярдю і дай сміття до гарбичу», «скажи бойсові, най бере коут», «іди до саперу» і т. ін.

Пропонуємо кілька прикладів того, як англійська мова формує виклад думок і спосіб мислення молодих українців.

На питання чи наказ «Пий каву» – відповідь: «Я вже мав каву» (замість «Я вже пив каву»).

«Звідкіля маєш цю книжку?» – «Це від нашої школи».

Але в поточній побутовій мові це справді українська мова «модерного типу». Ось її приклад: «Грінор запаркував кару на пейменті. Полісмен затікетував кару, але в корті бойсик виграв кейс, бо мав доброго лоєра...» (і т. д.).

Ще інший приклад: «Візьми брума та йди і склінуй ярд – листки вкинь до ґарбічу, та винеси на стріт, бо завтра трешмени забирають ґарбіч. Не забудь також, що в селеру є повно джонку».

З наведених зразків мовлення бачимо, як чужомовний лексикон вривається до української мови, здобуваючи собі нерідко право громадянства лише через неуху та, напевно, «вигідність» у висловлюванні.

Тому поряд із проблемою збереження української мови в англословному середовищі країн проживання для українців актуальне та й не менш важливе завдання – зберегти її чистоту. У піклуванні про чистоту мови в діаспорі важливу роль відіграє українська преса: «Свобода» і «Рідна Школа» (США), «Український Голос», «Слово на сторожі», «Життя і Школа», «Рідношкільник» (Канада), «Українська думка» (Великобританія), «Вільна думка» (Австралія) та ін.

Цікаво, що одна з перших статей на тему англійських впливів на лексику української мови була вміщена в часописі «Український голос» під заголовком «Люди добрі, не нівечте рідної мови!». Її автор (скоріше всього тодішній редактор В. Кудрик, бо стаття не підписана), зокрема, писав: «Всі ми кажемо, що говоримо рідною українською мовою, вчимося її з книжок і часописів, заохочуємо других, аби вчились, настоюємо на те, аби наші діти вміли рідну мову, а чи ми питали себе коли, чи ми самі говоримо українською мовою, чи якоюсь ламаною мішаниною!» [3, с. 16].

Дійшло до того, стверджує автор статті, що українець зі старого краю, коли вперше почує канадського українця, то береться за голову і через друге-третє слово запитує, про що йде мова.

Свої думки автор підтверджує такими зразками з усної мови іммігрантів: треба вживати пан Чорний, замість – містер Чорний,

хата на розі, замість – повз на корнері;

на вулиці, замість – на штріті;

до склепу, замість – до штору;

повна фляшка, замість – повна батля;

ціле відро, замість – ціле пейло;

наймити хату, замість – рентувати повз.

Наведені раніше подібні приклади не тільки підтверджують актуальність цієї статті, а й важливість в умовах сьогодення боротьби за чистоту української мови в діаспорі. Як засвідчує досвід, починати її вирішувати потрібно з дитячих років, тобто з домашнього виховання, коли дитина краще починає сприймати мовні вислови своєї матері у формі колискових пісень та різних звернень, а потім – з

казок, оповідань і розважальних пісень та ігор. Ще до того, як дитина потрапить в оточення інших дітей, вона з мовного боку мусить бути підготовлена так, щоб вплив інших уже не зміг змінити її ставлення до рідної мови [14, с. 147].

Наголосимо, що педагоги української діаспори, дбаючи про перспективи етнічної спільноти і культуру рідної мови як її основної ознаки, у своїх публікаціях на сторінках журналу «Життя і Школа» постійно наголошують: «Коли доросла людина, а тим більше дитина, довгі роки живе серед чужомовного оточення, її рідна мова виставлена на велику небезпеку. Рідна мова не тільки не розвивається, не збагачується, а, навпаки, бідніє та вироджується. В матірню мову втискаються чужі слова, звороти, мова перестає бути слухняним знаряддям для вислову думок і почувань, тратить гнучкість і свіжість. Дитині легше висловлюватись мовою народу, серед якого вона живе, ніж своєю рідною мовою» [4, с. 6].

Публікуючи статті такого змісту, педагогічні видання, з одного боку, сприяли досягненню означеної вище мети, з іншого – давали педагогам, організаторам рідномовного шкільництва своєрідні орієнтири в забезпеченні навчання української мови в Канаді та й загалом діаспорі. Водночас вони привертали увагу своїх читачів і до таких проблем, як культура мови і мовлення. Зокрема, йдеться про це в статті О. Копач «Павло Тичина, українська мова й наші проблеми». Її авторка стверджує, що цей геніальний український поет ХХ ст. захоплювався красою рідної мови, творив неологізми, писав статті про мову газет, про огріхи преси, про «конечність чистоти мови». Особливої гостроти дана проблема набула в останні роки і в діаспорі, оскільки мова канадських українців зазнає впливу поліетнічного соціуму. А звідси – цілком логічний висновок: «Тож перед учителями тепер важливе завдання: зберегти чистоту й правильність української мови для молодого покоління в ім'я любови до України і до Бога! Допоможе в цьому запал до праці, до студій мови в історичному й граматичному аспектах. А це зможе відкрити духовні обрії нашої нації протягом століть. Глибоке вивчення мови відкриває духовність української нації, її світогляд, а з цим відношення до Бога, до людей і ворогів, почуття краси, справедливості, мужности» [9, с. 12].

Як бачимо, часопис «Рідношкільник», порушуючи проблему чистоти мови, насправді привертає увагу читацького загалу до набагато ширшого кола питань: вивчення історії мови (а через неї засвоєння духовного світу української нації в його історичному розвитку) та її граматики, що відкриває шлях до сучасних скарбів і, отже, до пізнання Бога та людей. За переконаннями автора, знання рідної мови допоможе сформувати в молодого покоління такі необхідні українцям у діаспорі якості, як відчуття краси, справедливості, мужність.

Зазначимо, що досвідчений педагог і добрий знавець мови О. Копач розвиває дану ідею і в наступних публікаціях. Так, у «Рідношкільнику» вона друкує статтю «Звільнити нашу мову від окупації» (1996, ч. 35), а в журналі «Відгукніться» (1996, ч. 11) – «Українська мова й ми». У першій, зробивши ретроспективний огляд переслідування рідної мови на українській землі в різні періоди її розвитку, О. Копач на конкретних прикладах показує, що необхідно робити для збереження чистоти української мови, захисту її від негативного впливу інших мов. У наступній статті вона звертає увагу на те, що українська мова, хоч і споріднена з іншими, все ж має свої особливі прикмети, які Москва «старалася знищити, накинати їй

прикмети московської мови, щоб у такий спосіб показати, що наша мова – це діалект російської мови» [10, с. 37]. Аналіз мовних проблем О. Копач завершує таким висновком: «Ото ж перед нами, зокрема учителями, письменниками, стоїть завдання: пізнати свою українську мову, зглибити цим душу української нації. Здійснити це завдання, досягнути мету в цій ділянці можна тільки засобами студій індивідуально й гуртками, а це принесе нам не тільки працю, але й радість життя» [10, с. 38].

Однак, ведучи боротьбу за чистоту, культуру мови, українсько-канадські педагоги не заперечували взагалі міжмовні контакти як засіб взаємо-забезпечення мов. Про це на сторінках часопису «Життя і Школа» веде ґрунтовну розмову О. Макарушка. У статті «Чужі слова в українській мові» він, зокрема, пише: «Чужі слова є в кожній мові, є вони і в нашій. Як у всіх проявах і царинах людського життя та його устрою стрічаємо побіч свого, питомого чуже присвоєне, так само є в мові: крім своїх рідних слів, маємо у ній також чужі слова і кожда мова має їх багато» [11, с. 8–9]. При цьому педагог підкреслює, що «без чужих слів ніяка мова, а вже іменно наукова термінологія, обійтися не може, але в уживанні їх треба держатись міри: уживати їх тільки тоді, коли на дані поняття нема своїх влучних виразів» [11, с. 9].

Водночас треба дбати про те, наголошує О. Макарушка, щоб іншомовні слова, які ми повсякчас вживаємо, звучали справді по-українськи і підпорядковувалися законам нашої мови [11, с. 11].

Висновки. Отже, українські етнічні часописи в діаспорі друкували статті відомих вітчизняних учених і педагогів-практиків, присвячені висвітленню самобутності української мови, необхідності вивчення її в діаспорі як у рідних, так і державних школах, збагаченню культури її писемного й усного мовлення, розширенню сфери її використання в українському зарубіжжі.

В умовах сьогодення заслуговує вивчення публікацій етнічної преси, присвячених висвітленню конкретного досвіду роботи вчителів рідномовного шкільництва закордонних українців із формування культури української мови сучасних школярів та їх комунікативних компетенцій.

Література

1. Бобинський П. Милозвучність і правопис / П. Бобинський // Учительське Слово. – 1956. – Ч. 8. – С. 15–16.
2. Ваврисевич М. Українська мова – це критерій нашої ідентичності / М. Ваврисевич // Життя і Школа. – 1986. – Ч. 1 – С. 17–20.
3. Войценко О. До початку змагання за мовну чистоту канадських українців / Ольга Войценко // Слово на сторожі. – 1966. – № 3. – С. 16–17.
4. Гумецька А. Проблеми розвитку мови в українських дітей другого покоління / А. Гумецька // Життя і Школа. – 1990. – Ч. 5. – С. 1–6.
5. Дзюба І. Бо то не просто мова, звуки... / Іван Дзюба // Життя і Школа. – 1993. – Ч. 4. – С. 34–36.
6. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич, 1994. – 219 с.

7. Іларіон (митр.). Книга нашого буття на чужині / Іларіон. – Вінніпег. – 1956. – 167 с.
8. Калин О. Мелодійність української мови / О. Калин // Учительське Слово. – 1956. – Ч. 7. – С. 11–12.
9. Копач О. Павло Тичина, українська мова й наші проблеми / О. Копач // Рідношкільник. – 1995. – Ч. 33. – С. 12.
10. Копач О. Українська мова й ми / О. Копач // Відгукніться. – 1996. – Ч. 11. – С. 37–38.
11. Макарушка О. Чужі слова в українській мові / О. Макарушка // Життя і Школа. – 1989. – Ч. 4. – С. 8–12.
12. Мирний П. Рідна мова / Панас Мирний // Учительське слово. – 1956. – Ч. 7. – С. 16.
13. Перший Все-Канадський Конгрес Українців Канади. – 22–24.06.1943 р. – Вінніпег, 1943. – 216 с.
14. Романюк С. З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія / С. З. Романюк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 518 с.
15. Рослицький Є. Чиєю мовою говориш, того душу маєш / Євген Рослицький // Рідношкільник. – 1993. – Ч. 30. – С. 10–12.
16. Русова С. Мова / Софія Русова // Учительське Слово. – 1968. – Ч. 3. – С. 17–23.
17. Canada 1996 Cenus – States on Language Use Including Ukrainian. – Ottawa : Statistis Canada, 1997. – 305 p.
18. Lenchyk Pawliezko A. Ukraine and Ukrainians throughout the world : a demographic and sociological guide to the homeland and its diaspora / Ann Lenchyk Pawliezko. – Toronto : Published for the Shevchenko Scientific Society by University of Toronto Press, 1994. – 508 p.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Світлана Чоботарська,

директор школи

*МОЗ «Рибницька українська середня загальноосвітня школа № 1
з гімназійними класами ім. Лесі Українки» (Молдова)*

Інна Мошняга,

вчитель початкових класів,

заступник директора з навчально-виховної роботи

*МОЗ «Рибницька українська середня загальноосвітня школа № 1
з гімназійними класами ім. Лесі Українки» (Молдова)*

Тетяна Лозан,

вчитель української мови та літератури

*МОЗ «Рибницька українська середня загальноосвітня школа № 1
з гімназійними класами ім. Лесі Українки» (Молдова)*

e-mail: ukr-school@yandex.ru

У статті розглядаються особливості етнопедагогічного підходу до навчання української мови. Обґрунтовано роль і значення етнопедагогічних засад навчання рідної мови з урахуванням здобутків народної педагогіки. Проаналізовано систему вправ і завдань етнопедагогічного змісту для формування мовленнєвої особистості.

Ключові слова: *українська мова, рідна мова, етнопедагогіка, мовленнєва особистість, текст, засоби рідної мови.*

The article deals with the peculiarities of the ethno-pedagogical approach to teaching Ukrainian language. The role and significance of ethno-pedagogical principles of teaching the mother tongue are based on the achievements of folk pedagogy. The system of exercises and tasks of ethno-pedagogical content is analyzed for the formation of language personality.

Key words: *Ukrainian language, mother tongue, ethno-pedagogy, language personality, text, means of mother tongue.*

Специфіка викладання української мови російськомовним учням в українськомовних закладах у Придністров'ї не дозволяє використовувати традиційний підхід до навчання і виконати одне з найосновніших завдань – розвиток мовленнєвих умінь школярів. Тому засвоєння української мови в

українській школі залишається актуальним, адже ступінь володіння нею є найважливішим критерієм розвитку мовної особистості та основним засобом навчання і виховання школярів.

Крім того, проблема національно-мовної особистості в Придністров'ї має й суспільне значення, оскільки саме новому поколінню – сучасним школярам, належить майбутнє Придністров'я, а зберегти надбання предків і створити нову національну культуру, національну політику неможливо без знання рідної мови, без любові й поваги до неї.

Освітній простір нашої республіки відрізняється неоднорідністю культурних та історичних цінностей. Множинні етнічні групи мають свої особливості, тому освіта повинна їх враховувати. Традиції і народність у всіх груп неоднакові, але в основі кожної культури лежать основні поняття й цілі виховання особистості. Основне завдання педагогів полягає у прищепленні дітям не одного певного напрямку народного історичного досвіду, а тієї суті, що несуть історичні, культурні традиції, пісні та казки. Це дозволяє виховати особистість, що вступає у взаємодію із суспільством на принципах загальних цінностей, поглядів і свідомості.

У сучасних умовах навчання рідної мови повинно бути пов'язане із засвоєнням культури українського народу, а, отже, у шкільний курс потрібно включати етнопедагогічний компонент.

Українська мова в Придністров'ї – не лише засіб спілкування одного з народів. Через неї відбувається важливий процес самоідентифікації українців. Мовна особистість – це той носій мови, який володіє не лише сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а має навички активної праці зі словом, розуміє, що «мова – душа нашої національності» (І. Огієнко), етична цінність, засіб досягнення гармонії раціонального й естетичного.

Навчання рідної мови, основною метою якого є формування й розвиток мовної особистості школяра загальноосвітньої школи, є одним із напрямків дослідження етнопедагогічної науки.

Етнопедагогіка – галузь педагогічної науки, що вивчає народне виховання, специфіку педагогічної культури різних етносів [7]. Етнопедагогіка застосовує історичний досвід певних народностей. Вона вивчає погляди минулих поколінь щодо виховання покоління, яке зростає. При цьому значна увага приділяється родині, побуту, своїм народностям і націям.

Системні дослідження в цій області почалися у другій половині ХХ століття, хоча проблема народного виховання була висвітлена й у педагогічних роботах К. Ушинського, й у філософських працях П. Кропоткіна, і в педагогічних роздумах П. Ковалевського. Проблему формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на етнооснові розглядали багато вчених і педагогів минулого й сучасності в різних аспектах: етнопедагогічна основа навчання рідної мови (Н. Бабиш, А. Богуш, Т. Донченко, С. Караман, В. Кононенко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Стельмахович); диференціація національно-культурного компонента мови як основи формування мовлення (В. Кононенко, В. Красних, В. Маслово, Г. Михайловська, І. Огієнко, О. Федик); практичне застосування народно-дидактичної системи у процесі формування мовленнєвих умінь і навичок учнів (О. Духнович, І. Огієнко, Г. Онкович, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський,

К. Ушинський); формування етики й естетики мовлення засобами народної дидактики (Н. Бабич, Є. Голобородько, М. Пентиліук, О. Семенов, М. Стельмахович); духовне становлення особистості учня як складова її мовленнєвого розвитку (Ф. Буслаєв, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, В. Сухомлинський) та ін.

Попри велику кількість досліджень, присвячених формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів на етнооснові, проблема реалізації етнопедагогічного підходу до навчання української мови в умовах Придністров'я ще не була предметом досліджень.

Метою цієї статті є обґрунтування ролі та значення етнопедагогічних засад навчання української мови з урахуванням здобутків народної педагогіки в умовах Придністров'я.

Концептуальні засади мовної освіти у Придністров'ї закладені державними освітніми стандартами і передбачають етнокультурний аспект навчально-виховного процесу. Стандарт враховує освітні потреби дітей і розроблений з урахуванням національних й етнокультурних потреб народів, що проживають на території Придністровської Молдавської Республіки.

Державний освітній стандарт спрямований на забезпечення:

- духовно-морального розвитку й виховання учнів, становлення їхньої ідентичності як основи розвитку громадянського суспільства;

- збереження й розвитку культурного розмаїття і мовної спадщини багатонаціонального народу Придністровської Молдавської Республіки, права на вивчення рідної мови, можливості одержання освіти рідною мовою, оволодіння духовними цінностями й культурою багатонаціонального народу Придністров'я [1].

Предметні результати засвоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти охоплюють конкретні навчальні предмети, які відображають:

- 1) формування первісних уявлень про єдність і різноманіття мовного й культурного простору Придністров'я, про мову як основу національної самосвідомості;

- 2) розуміння учнями того, що мова є явищем національної культури й основним засобом людського спілкування, усвідомлення значення молдавської, української та російської мов як офіційних у Придністровській Молдавській Республіці;

- 3) усвідомлення літератури як вищої національної й світової культури, як засобу збереження й передачі моральних цінностей і традицій різних народів; повага до представників різних культур, які заселяють край на основі знайомства зі зразками фольклору народів Придністров'я; вивчення молдавської, української, російської, болгарської, гагаузької, вірменської авторської літератури; формування подань про історію й культуру Придністров'я;

- 4) формування первісних етичних надбань про духовні цінності, моральні чесноти, які перевірені століттями [1].

Відповідно до стандарту мета навчання рідної мови в сучасних загальноосвітніх закладах полягає у формуванні мовної особистості, яка розвивається в поліетнічному середовищі, є носієм і транслятором культурних

цінностей, активно наслідує традиції використання рідномовних засобів у спілкуванні.

Рідна мова є засобом відображення специфічних рис сприйняття й оцінки етносом світу, а також основою навчання й виховання молоді на найкращих зразках культури народу. Звідси – етнопедагогічний аспект навчання мови, що має на меті диференціювати національне специфічне у самій мові, що проявляється в елементах національної картини світу, оволодіння якими сприяє виробленню мовної компетентності учнів і формуванню на цій основі національного колориту мови. Етнопедагогічні дослідження обумовлюють формування духовної сутності особистості учня, виховання рис національного характеру, національних почуттів, є основою розвитку мовлення й готовності до спілкування рідною мовою.

У своєму дослідженні Е. Дружененко вказує: «Етнопедагогічні засади навчання рідної мови передбачають урахування набутків народної педагогіки як сукупності поглядів, норм, звичаїв, ідеалів, інших духовних цінностей етносу, що знаходять відображення в мові та національно-культурних текстах; народної дидактики, тобто системи принципів, методів, засобів навчання; особливостей етнічної психології індивіда» [2, с. 3].

Навчання української мови та формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на засадах етнопедагогіки базується на системі принципів, методів, засобів народної педагогіки та народної дидактики з урахуванням етнокультурних, етнопсихологічних, етнолінгвістичних наукових досліджень.

Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок, виходячи з аналізу наукової літератури, опираються на такі положення: дотримання народності та етнокультурного спрямування навчально-виховного процесу; єдиний духовно-мовленнєвий розвиток особистості засобами народної педагогіки та народної дидактики; оволодіння рідною мовою як етнічним явищем, оригінальним способом оцінювання народом дійсності та вироблення національного колориту мовлення учнів.

Прийнятними для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на етнопедагогічній основі вважаємо комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, етнопедагогічний підходи. Останній є конкретним шляхом утілення народно-педагогічної системи в навчально-виховний процес.

Формування мовленнєвих умінь і навичок на засадах етнопедагогіки забезпечує опору на принципи народної дидактики: народності, природовідповідності, культуровідповідності, історизму, етнічної соціалізації, збереження мовної єдності, емоційності, урахування регіонального, місцевого і домашнього мовного середовища. Вони допомагають учням оволодіти рідною мовою у взаємозв'язку з отриманням знань про народ, його побут, культуру, традиції, звичаї, норми поведінки, ідеали тощо.

М. Стельмахович виділив такі народно-педагогічні методи: словесні, ігрові, наочні, практичні. Особливе значення у процесі навчання рідної мови мають ігрові методи, оскільки вони допомагають проводити навчання в невимушених природних умовах, максимально наближених до життя [8].

Етнопедагогічні засади навчання української мови та формування мовленнєвих умінь і навичок учнів реалізуються через народно-дидактичні засоби – національно-культурні тексти, що використовуються на уроках у вигляді дидактичного матеріалу міжпредметного характеру, зокрема це твори фольклору, художньої літератури, а також тексти етнопедагогічного змісту розмовного, публіцистичного, наукового стилів. Національно-культурний текст є засобом навчання рідної мови та формування мовної, мовленнєвої, етнокультурної компетентності школярів.

На базі отриманих знань про реалії матеріальної та духовної культури українців, правила мовленнєвого етикету, оволодіння національно-культурним компонентом мови в учнів формуються мовленнєві вміння й навички. Особливе значення в межах означеної проблеми вчителі початкових класів української мови й літератури надають текстам усної народної творчості та художньої літератури, які є взірцями для формування мовлення, виховання особистісних рис характеру.

Аналіз науково-методичного забезпечення засвідчує, що проблема формування мовленнєвих умінь і навичок на засадах етнопедагогіки в наш час привертає особливу увагу, оскільки допомагає реалізувати процес становлення й розвитку мовної особистості школярів через виховання потреби у вивченні рідної мови, духовності, світоглядних позицій, загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів, оволодіння національно-культурним компонентом мови.

У чинних програмах, підручниках, науковій літературі зафіксовано елементарні приклади реалізації етнопедагогічних засад навчання рідної мови та формування мовленнєвих умінь і навичок учнів, проте ця проблема на сучасному етапі не має чіткого спрямування. У програмах мають місце елементи етнопедагогіки, однак ідея етнопедагогічних засад конкретно не сформульована.

Так, у робочій програмі з навчального предмета «Українська (рідна) мова» (1–4 класи) визначено: «Зміст навчання української мови визначається за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, культурологічною і діяльнісною, кожна з яких реалізується в навчальному процесі у взаємозв'язку. Навчання української мови спрямоване також на формування культурологічної компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, формування почуттів толерантності до представників інших національностей, їхніх мов, культур, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання. Культурологічна змістова лінія навчання полягає в ознайомленні учнів з національною культурою українського народу, особливостями її побутування в нашому регіоні, творчістю українських письменників та інших представників української, молдавської, російської культур; засвоєнні малих українських фольклорних форм, формул мовленнєвого етикету, лексики на позначення національного одягу, посуду, їжі, оберегів тощо» [6, с. 3–4].

Т. Лозан та І. Мошняга створили підручники для учнів 1-ого класу загальноосвітніх шкіл Придністров'я «Наша абетка» та «Літературне читання», які містять достатню кількість завдань етнопедагогічного змісту. У цих підручниках формування культурологічної компетентності супроводжуються за допомогою

трьох героїв: Барвінка, Гугуце та Альонушки. Вони знайомлять учнів із культурою і звичаями українського, молдавського та російського народу в Придністров'ї. Збагачення словникового запасу учнів 1-ого класу відбувається на основі опрацювання тем і текстів, що мають етнопедагогічну спрямованість і вміщені у підручнику «Наша абетка». Це такі теми: «Рідна мова. Звичай українського народу», «Одяг. Український національний одяг», «Родина»; тексти: «Великодні писанки» (Л. Полтава), «Про писанки» (Я. Яковенко), «Ввічливе слово – цілюще повітря» (В. Сухомлинський), «Рідна мова» (Ю. Косинська), «Мова нашого народу» та ін. [5]. Не менш насиченим текстами етнопедагогічного змісту є підручник «Літературне читання». У передмові до підручника сказано: «Ви познайомитесь з традиціями різних народів, що населяють Придністров'я. За століття багато чого змінилося в житті людей, у мові кожного народу. Але всі люди, як і раніше, найбільше цінують доброту, благородство, красу, любов до рідної землі» [4, с. 3]. Етнопедагогічний зміст мають тексти: «Як гукнеш, так відгукнеться» (П. Влодек), «Сім'я у нас одна», «До першого дощу» (В. Осєєва), «Рідна мова» (Ю. Косинська), «Сідайте, будь ласка» (В. Сухомлинський) та ін. [4].

Підручники з рідної мови для 2–11 класів теж вміщують тексти етнопедагогічного змісту. Так, наприклад, підручник «Рідна мова» (8 клас) знайомить учнів із такими темами: «Верб», «Честь», «Не кажи ніколи», «Здоровенькі були», «Що не край – то звичай» та ін. [3]. Проте, на нашу думку, таких текстів недостатньо, що зумовлює додаткову роботу з відбору відповідного дидактичного матеріалу на уроки. Підручники передбачають вивчення прислів'їв, приказок, гуморесок, легенд, пісень, загадок, літописів, переказів, які формують і розвивають не тільки мовлення, але й світогляд. У час деградації сімейних цінностей особливу актуальність мають тексти про родинне виховання. Зміст підібраних завдань пов'язується із родинним життям, вихованням шанобливого ставлення до батька й матері, до сім'ї, яку розглядають як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків. Учителі вчать співчувати, допомагати, турбуватися про когось, любити – це і є одним із напрямків етнопедагогіки.

Спостереження показали, що на уроках української мови в початкових класах відбувається поступове ознайомлення молодших школярів із поняттями «рідна мова», «рідна культура», «засоби рідної мови», «український етикет», «національні цінності» тощо. Учителі достатньо уваги приділяють роботі з текстами етнопедагогічного змісту, спостереженню за функціонуванням у них етнопедагогічних мовних одиниць, відтворенню, редагуванню, створенню учнями власних текстів на пропоновану тему. Ця робота спрямована на формування лексичних умінь, збагачення словника учнів етнопедагогічними мовними елементами. Серед таких вправ є вправи, що спрямовані на формування вмінь переказувати тексти, створювати власні міні-твори етнопедагогічного змісту за зразком, вести діалог із дотриманням правил етноетикету спілкування тощо. Увага учнів зосереджується на змісті та повчальних висновках пропонованих текстів, що сприяє накопиченню етнознань, оцінних суджень з метою подальшого використання їх у власних висловлюваннях. Оволодіння етнопедагогічним компонентом мови відбувається у зв'язку з вивченням граматики, що розкриває

особливі можливості для спостереження над функціонуванням різних частин мови, типів речень, інтонаційних засобів у текстах етнопедагогічного змісту.

Реалізація етнопедагогічного навчання української мови у старших класах відбувається через здійснення етнолінгвістичного аналізу тексту як комплексного завдання з метою формування вмінь його свідомого сприймання в єдності змісту й форми та фіксації етнопедагогічного компонента мови. В учнів формуються навички здійснювати повний етнолінгвістичний аналіз тексту, редагувати висловлювання, збагачуючи їх етнопедагогічними мовними одиницями, створювати власні тексти етнопедагогічного змісту монологічної та діалогічної форми за пропонованою темою або змодельованою ситуацією, уміння вести бесіди етнопедагогічного спрямування, брати участь в обговореннях українознавчої тематики, самостійно добирати тематичний матеріал і висловлюватися публічно. Цьому сприяють уроки-семінари, уроки-диспути, бесіди етнопедагогічного змісту, поурочна рубрика «Народна мудрість», що має на меті контроль самостійного пошуку школярами у позаурочний час, а також система вправ, яка забезпечує рівень ерудиції, удосконалення їхніх умінь і навичок створювати національно-культурний текст.

Послідовній і безперервній роботі з формування мовленнєвих умінь і навичок учнів сприяють навчально-мовленнєві та власне мовленнєві вправи. Навчально-мовленнєві вправи забезпечують спостереження, запам'ятовування учнями засобів української мови, засвоєння їх нормативного використання в різних типах і стилях мовлення, конструювання, реконструювання, моделювання мовних одиниць, імітацію, відтворення пропонованих текстів. Серед власне мовленнєвих вправ особливе місце відводиться ситуативним вправам, які вимагають реалізації інтерактивних методів навчання.

Спостереження за навчально-виховним процесом у школі, бесіди з учителями свідчать про систематичну роботу з етнопедагогіки на уроках української мови. Учителі розуміють актуальність і необхідність етнопедагогічної основи формування мовлення школярів.

Оскільки навчання української мови відбувається в російськомовному оточенні, то завданням школи стає забезпечення мовного середовища. Етнокультурний аспект навчально-виховного процесу, осмислення мови як етнічного явища зумовлюють опору на етнопедагогіку, що є акумулятором народного досвіду в системі навчання та виховання молодого покоління.

Для творчого розвитку, ознайомлення зі зразками фольклору народів Придністров'я, виховання любові до народної творчості у школі організовані різні гуртки та спецкурси, серед них такі:

- Ляльковий театр «Лялька рукавичка»;
- Фольклорний гурток «Синій птах»;
- Спецкурс «Народознавство»;
- Спецкурс «Основи духовно-моральної культури народів Придністров'я»;
- Гурток «Юний журналіст»;

- Гурток «Художнє слово»;
- Гурток «Риторика»;
- Хоровий гурток (ансамбль «Золоті дзвіночки»);
- Гурток «Кришталеві джерела»;
- Танцювальний гурток «Світанок».

У школі створено музей народознавства «Світлиця». Молодші школярі на заняттях, які проводяться в музеї, знайомляться з елементами української народної культури, предметами народного побуту. Як наслідок їхній словниковий запас поповнюється невідомими до цього словами, що представляють національно марковану лексику: прядка, куманець, верстат, рогач, мисник та ін. Оскільки не всі предмети народного побуту були в наявності, вчителі разом із батьками виготовили стенди: «Український національний одяг», «Українське народне мистецтво», «Український народний посуд», «Українські народні звичаї та обряди», «Українські національні страви». На основі роботи з ними школярі поповнюють свій словниковий запас народознавчими, етнопедагогічними термінами. Вони не тільки з цікавістю слухають розповіді про експоновані предмети, але й із великим бажанням виступають як інформатори. Батькам пропонується допомагати дітям. Родини передають у «Світлицю» знайдені реліквії, а діти обов'язково детально розповідають про неї. У роботі з учнями вчителі керуються настановою: давати дітям доступне тлумачення слів, які вони чують у «Світлиці». Початок роботи музею показав доцільність його створення. Діти виявляють неабияку зацікавленість у відшукуванні традиційних українських речей народного побуту і культури. Залучення всіх членів родини до цієї роботи отримало від них позитивний відгук. Це все сприяє відновленню у пам'яті рідної мови в тих родинах, члени яких перейшли на російську. Участь учнів у пошуках експонатів для музею, у поясненні їхнього призначення стає результативним стимулом у засвоєнні української мови тими, хто до цього не послуговувався нею. Така робота стимулює батьків розмовляти вдома українською мовою.

Виховання любові до рідної мови відбувається на таких святах: «Мужай прекрасна наша, мово», «Наша мова солов'їна», «Мово українська, мово моя рідна» тощо. З року в рік учителі проводять тематичні батьківські збори за різною тематикою: «Роль мови у розвитку і навчанні дітей», «Гарне мовлення дитини – запорука успішного навчання», «Розвивайте дар слова», «Уроки мовленнєвої майстерності» та ін. Серед різноманітних фольклорних жанрів чільне місце посідає пісня. Українська пісня – це невичерпне джерело національної культури, нею супроводжуються усі позакласні заходи, що проходять у школі.

С. Русова велику увагу приділяла застосуванню в навчально-виховній роботі з дітьми народних традицій та календарно-обрядових свят, що вкрай необхідні для всебічного й гармонійного розвитку особистості: засвоєння й примноження не одним поколінням традицій, звичаїв, що містять у собі духовні, моральні цінності, які мають велике значення для сучасної системи сімейного й шкільного виховання [8, с. 15]; проведення календарно-обрядових свят є обов'язковою частиною виховної роботи у школі. Традиційно відзначаються свята: день Святого Наума, Андріївські вечорниці, день святого Миколая, Святвечір та ін.

Отже, розпочата робота з використання традицій української етнопедагогіки в навчально-виховному процесі в початкових класах має логічне продовження в основній і старшій школі. І тільки тісна співпраця всього педагогічного колективу, батьків, позашкільних закладів освіти дозволить виховати справжніх патріотів своєї держави. Як бачимо, завдяки етнопедагогічному підходу до навчання української мови діти в нашій школі не лише долучаються до духовних надбань рідного народу – традицій, звичаїв, обрядів, але й збагачують свої мовні знання, розвивають мовленнєві вміння, формують мовленнєвий етикет. Саме мовний і духовний розвиток школярів передбачають встановлення національно-мовної особистості, тобто такої, яка усвідомлює себе представником етносу й досконало володіє засобами рідної мови, активно послуговується ними в житті, а також піклується про власну високу культуру.

Наукове дослідження відображає лише певні аспекти формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи засобами етнопедагогіки. Воно вказує на перспективні напрями для подальшого вивчення етнопедагогічних засад як ефективного шляху засвоєння рідної мови та підвищення рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок особистості на інших навчальних предметах.

Література

1. Державний освітній стандарт початкової загальної освіти Придністровської Молдавської Республіки. – Тирасполь, 2013. – 37 с.
2. Дружененко Р. С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» (українська мова) / Р. С. Дружененко. – Херсон, 2005. – 20 с.
3. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Рідна мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2008. – 240 с.
4. Лозан Т. А., Мошняга І. В. Літературне читання: підручник для 1 класу загальноосвітніх шкіл / Т. А. Лозан, І. В. Мошняга. – Тирасполь : ІРОіПК, 2017. – 72 с.
5. Лозан Т. А. Наша абетка: підручник для 1 класу загальноосвітніх шкіл / Т. А. Лозан. – Тирасполь : ІРОіПК, 2015. – 206 с.
6. Робоча програма з навчального предмета «Українська (рідна) мова» 1 – 4 класи (для організацій початкової загальної освіти ПМР). – Тирасполь, 2015 – С. 3–17.
7. Словник з педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studfiles.net>.
8. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ: ВІД ЧИТАННЯ ДО ТЕКСТОТВОРЕННЯ

Лариса Шевчук,

*к. пед. н., старший науковий співробітник
Інститут педагогіки НАПН України*

e-mail: sh_l_m@ukr.net

Статтю присвячено розгляду сутності білінгвізму та його видів, специфіки навчання української мови в умовах білінгвізму, авторської методичної системи навчання української мови з використанням послідовно-симетричної технології.

Ключові слова: білінгвізм, навчання української мови, методична система навчання української мови, послідовно-симетрична технологія.

The article is devoted to consideration of the essence of bilingualism and its kinds, specifics in teaching Ukrainian language in the terms of bilingualism, author's method of teaching Ukrainian language with use of gradually symmetric technology.

Keywords: bilingualism, teaching Ukrainian language, methodology of teaching Ukrainian language, gradually symmetric technology.

Через глобалізаційні процеси сучасного світу та науково-технічний прогрес зросла мобільність людей, які подорожують, змінюють країни проживання, прагнуть спілкуватися зі представниками різних націй, створюють змішані сім'ї, підвищують свою конкурентоздатність на ринку праці. Водночас відбувається невинне зростання обсягу інформації у вигляді текстових, аудіо- та відеоресурсів різними мовами.

Перелічені (та інші) фактори є причинами і стимулами виникнення білінгвізму.

Явище білінгвізму присутнє у житті значної кількості українців, які проживають у нашій країні або за кордоном. Розглядаючи більш детально різновиди навчання української мови в умовах білінгвізму, зазначимо, що це:

в Україні:

- 1) вивчення рідної української мови та іноземної мови (або мов);
- 2) вивчення рідної мови та української мови як державної у закладах загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин;

за кордоном:

- 3) вивчення рідної української мови та іншої мови (або мов);
- 4) вивчення рідної мови та української мови як іноземної.

Тобто у нашій державі існує штучний білінгвізм – засвоєння рідної української мови та другої (іноземної) мови у процесі шкільного навчання.

Крім володіння рідною та вивчення іноземної мови (або мов), в Україні білінгвізм наявний завдяки співіснуванню різномовного населення, – спостерігається регіональний білінгвізм, – українсько-російський, українсько-угорський, українсько-молдавський, українсько-румунський, українсько-болгарський, українсько-польський. Це приклади природного білінгвізму, що передбачає перебування у відповідному мовному середовищі та засвоєння мови через наслідування.

Зважаючи на етнічну неоднорідність України, володіння українською мовою (як рідною або державною) є об'єднувальним чинником для громадян держави, та водночас запорукою розширення можливостей для самореалізації.

Для українців, які проживають за кордоном, вільне володіння рідною мовою сприяє самоідентифікації, збереженню та налагодженню комунікаційних каналів, вивченню та збереженню рідної культури тощо.

Розглядаючи як об'єкт дослідження процес навчання української мови в умовах білінгвізму, а предмет – відповідну методику оволодіння мовою, необхідно чітко усвідомлювати сутність білінгвізму, його види та специфіку існування на практиці.

Зокрема, для ефективного навчання української мови необхідним є врахування специфіки білінгвізму, що породжує цілу низку проблем (психологічних, дидактичних, методичних) та необхідність їх вирішення.

Багатоаспектну, багатовекторну проблему білінгвізму у філософському, психологічному, лінгвістичному та інших аспектах розглядали Б. Ажнюк, П. Атанасопулос, У. Вайнрайх, І. Гудзик, А. Загнітко, Ю. Жлуктенко, М. Кабакчі, М. Кочерган, Л. Масенко, Л. Нікольський, О. Селіванова, В. Редько, Л. Ставицька, В. Уайтлі, С. Узунов, Р. Фрумкіна, О. Швейцер, Л. Щерба та ін.

Нині білінгвізм (двомовність) вивчають у різних площинах. У дослідженнях науковців білінгвізм постає як соціальне явище та/або індивідуальна характеристика особистості [16]. У більш масштабному варіанті – це співіснування / функціонування у державі двох мов.

У світі білінгвізм на державному рівні існує у таких країнах як Канада (англійська та французька офіційні мови), Фінляндія (державними мовами є фінська, шведська), Індії (хінді й англійська мова), Білорусь (білоруська та російська державні мови) та ін.

Л. Щерба трактує двомовність як здатність груп населення спілкуватися двома мовами [18, с. 52]. За У. Вайнрайхом, двомовність – це поперемінне використання особами двох мов [6], за Р. Беллом, – «перемикання» з мови на мову, перемикання кодів [3].

Білінгвізм і розвиток особистості у молодшому шкільному віці розглядали Л. Перетятко та Н. Юдіна. Різні аспекти навчання української мови дітей в умовах білінгвізму досліджували А. Богуш, І. Луценко, Л. Казанцева, Т. Кохно, І. Луценко, В. Ляпунова, О. Петрук, М. Пилип, К. Повхан, О. Хорошковська, Н. Яновицька та ін.

А. Богуш, Л. Казанцева, І. Луценко, В. Ляпунова вивчали проблеми дитячого білінгвізму у процесі навчання української мови російськомовних дошкільників.

Доктор педагогічних наук, професор О. Хорошковська запропонувала авторську методiku навчання української мови у навчальних закладах із російською та іншими мовами навчання національних меншин, а також створила низку підручників та посібників як одноосібно, так і шляхом керівництва авторськими колективами. Методики навчання української мови, відповідні підручники, навчальні посібники розробляли такі вітчизняні науковці, методисти та вчителі: К. Повхан – для шкіл з угорською мовою викладання; О. Петрук – румунською, молдавською та угорською мовою навчання; Т. Кохно, Т. Лозан – російською мовою навчання; М. Пилип, Н. Яновицька, П. Тушніцка – польською мовою навчання та ін.

Багатоаспектні проблеми навчання української мови в діаспорі, зокрема розроблення теоретичних засад навчання української мови, дидактичних принципів створення підручників, написання авторських навчальних програм, підручників, посібників тощо, досліджували О. Білаш, А. Вовк, П. Волиняк, А. Горохович, М. Дейко, Ю. Жлуктенко, К. Кисілевський, І. Огієнко, С. Романюк, С. Русова, М. Савдик та ін.

Мета статті полягає у розгляді сутності білінгвізму та його видів, специфіки і методики навчання української мови в умовах білінгвізму.

У власному дослідженні ми спираємося на тлумачення сутності білінгвізму саме як індивідуальної характеристики, розглядаючи його як поперемінне використання двох мов [6], декількох мов залежно від ситуації спілкування [15], психологічний механізм для відтворення мовленнєвих послідовностей, що належать до двох мовних систем [9; 15].

У наукових і довідкових виданнях та публікаціях спостерігається неоднозначність думок щодо тлумачення поняття «білінгв» – людини, яка володіє двома або як мінімум двома мовами.

П. Атанасопулос, професор лінгвістики й англійської мови Ланкастерського університету, у своєму блозі пише наступне: «Люди самі визнають, що переходячи з однієї мови на іншу, стають ніби іншими. І висловлюючи емоції тією чи іншою мовою, вони переживають різні почуття. А недавні дослідження показали, що білінгви, крім того, можуть по-різному дивитися на світ – залежно від мови, якою спілкуються у даний момент» [1]. Науковець описує результати проведених досліджень щодо специфіки спілкування англійською та німецькою мовами одномовних людей і білінгвів. Так, англомовні монолінгви схильні фокусуватися виключно на дії (описують сцену, яку бачать), німецькомовні – дивитися на подію цілісно (бачать не тільки дію, а й ціль). На конкретному прикладі це виглядає так: після перегляду відео, на якому жінка йшла до машини, англомовний піддослідний говорив «жінка йде», а німецькомовний – «жінка йде до своєї машини» (причиною може бути різний граматичний інструментарій мов). У той час, як білінгви використовували зазначені вище фрази залежно від мови, якою

спілкувалися. Тому П. Атанасопулос зазначає, що постійний перехід з однієї мови на іншу є своєрідним тренуванням для мозку.

Для білінгвів характерні високі показники розвитку мислення та пам'яті, витривалість під час розумових навантажень, здатність до складних завдань, прагнення до структурування життєвого простору, ширші можливості для спілкування та виховання поваги до інших культур, перспективи кар'єрного росту.

Екстраполюючи сказане вище на предмет нашого дослідження, варто зазначити, що володіння дітьми українською та іншою (іншими) мовами супроводжується аналогічними позитивними аспектами. Однак варто враховувати (як зазначають В. Кушнерик та А. Холодова), що перемикання кодів – «достатньо складне завдання, яке потребує перебудови мовленнєвого апарату, мовного мислення й психологічної перебудови» [14].

Зокрема, надзвичайно важливою є необхідність урахування негативного явища – інтерференції (проникнення елементів однієї мови в іншу, що призводить до порушення норм, гальмування набуття нових навичок (правильних навичок другої мови) через уже сформовані навички (навички мови, яка засвоєна першою). Специфіка інтерференції залежить від співвідношення мов (домінантності), їх спорідненості. Під час вивчення неспоріднених мов – це фонетичні помилки (неправильна вимова звуків), близькоспоріднених мов – фонетичні, лексичні помилки (нерозуміння слів або їх відтінків) та ін.

Наприклад, у випадку вивчення української мови у закладах загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин явище інтерференції полягає у перенесенні особливостей рідної мови на українську мову, що спричиняє відхилення від норм у двомовних осіб. Заразом позитивним аспектом є транспозиція – позитивне перенесення вмінь і навичок мовлення рідною мовою на українську мову.

Водночас слід враховувати, що науковці по-різному інтерпретують сутність білінгвізму залежно від рівня володіння мовами та володіння мовами в однаковій чи не однаковій мірі. Це:

- 1) володіння двома мовами, які перебувають у неоднаковому становищі [12];
- 2) «однакове бездоганне володіння двома мовами; володіння двома мовами, які застосовують у різних умовах спілкування» [2, с. 120];
- 3) «психологічний механізм (знання, уміння, навички), який дозволяє людині відтворювати і породжувати мовні твори, які послідовно належать двом мовним системам» [9, с. 134].

Тобто ступінь оволодіння мовами (однією з яких є українська) може бути різним:

- дотримання норм лише однієї мови (часткове або переважне недотримання норм другої);
- володіння обома мовами із дотриманням граматичних, лексико-семантичних і фонетичних норм.

Також можливі варіанти активного або пасивного білінгвізму, – коли людина вільно володіє мовою або розуміє, але не використовує другу мову.

Різновиди білінгвізму (за Є. Верещагінім) залежно від кількості комунікативних дій такі:

- рецептивний (розумію почуте або прочитане);
- репродуктивний (сприймаю, розумію та відтворюю);
- продуктивний (вільно володію мовою).

Для продуктивного білінгвізму характерні уміння продукування текстів в усній та письмовій формі. Тобто «вільно володію мовою» означає розумію, вільно спілкуюся, пишу та створюю тексти. Саме на такий результат, – створення власних текстів українською мовою, – орієнтована розроблена нами методична система вивчення української мови на основі текстоцентричного підходу «Читаємо. Розуміємо. Творимо». Для досягнення зазначеного результату (за умови достатнього рівня сформованості комунікативних умінь і навичок, після навчання грамоти), на нашу думку, необхідним є самостійне читання та опрацювання незнайомих текстів, їх відтворення та відновлення, виконання творчих завдань на основі запропонованих текстів, продукування текстів.

Доцільним є виконання системи завдань, що передбачає:

- осмислення тексту (робота над зовнішньою та внутрішньою структурою тексту, порівняння текстів);
- відтворення тексту (детальний і стислий переказ тексту);
- відновлення тексту (відновлення слів, речень, тексту (зі пропусками та деформованих));
- редагування тексту;
- виконання творчих завдань (внесення у текст заданих змін; творчий переказ тексту; доповнення слів, словосполучень, речень, абзаців, тексту);
- створення текстів (конструювання слів з букв, складів; складання речень зі слів; конструювання абзаців із речень, текстів із запропонованих частин; створення текстів за аналогією та ін.).

Ми пропонуємо використання авторської симетрично-векторної технології, для якої характерне поступове «розмивання» запропонованого та «нарощування» створеного у тексті таким чином:

- 1) текст запропонований повністю;
- 2) текст зі пропусками (пропущені абзаци, речення, слова), який потребує відновлення (із повною версією учні вже знайомилися);
- 3) деформований текст (правильна версія була попередньо прочитана);
- 4) текст, який потребує редагування;
- 5) текст зі пропусками (пропущені абзаци, речення, слова), який школярі доповнюють, використовуючи запропоновані матеріали для добору або на власний розсуд;
- 6) частини або абзаци тексту для його конструювання (слова для побудови речень, букви для утворення слів);
- 7) створений текст із використанням допоміжних матеріалів, без них [17].

Описану векторно-симетричну технологію радимо використовувати на основі текстів різних видів і стилів.

Щодо форм організації навчальної роботи, способів виконання завдань зазначимо, що це може бути як суто індивідуальна робота у класі, так і поступовий перехід від колективної (групової) до самостійної, індивідуальної роботи у позаурочний час. Водночас бажаним є індивідуальний темп опрацювання дітьми навчального матеріалу.

Добір текстів (їх обсяг, складність) та форм і способів навчальної роботи учнів має здійснюватися з урахуванням рівня володіння мовою та їхніх індивідуальних особливостей. Звичайно, що для вивчення рідної мови в Україні складність текстів і завдань має бути вищою, ніж для інших перелічених вище різновидів білінгвізму.

Під час вивчення української мови в Україні дітьми інших національностей варто використовувати феномен транспозиції. Зупиняючись на питанні врахування явища транспозиції під час упровадження та застосування описаної вище методичної системи, зауважимо, що її специфіка визначається тим, якою мовою володіє дитина (або намагається оволодіти – у випадку проживання за кордоном), фактором спорідненості-неспорідненості, особливостями спорідненості. Наприклад, Ю. Каленчук на інтернет-ресурсі розмістив дані щодо лексики, фонетики і граматики української та інших мов: «найближчою до української мови є білоруська (84 % спільної лексики), потім польська (70 %), словацька (68 %), і лише на четвертому місці – російська (62 %). Якщо ж говорити про фонетичні та граматичні риси, то найбільше спільних рис в української з верхньолужицькою та білоруською (29 спільних рис), нижньолужицькою (27 рис), чеською та словацькою (23). З російською мовою таких спільних рис лише 11» [13].

Очевидно, чим ближчою до української є інша мова, якою володіє дитина, тим легше їй розуміти та опрацьовувати текст. Проте необхідно враховувати інтерференцію. Наприклад, під час роботи над завданнями методичної системи польськомовними дітьми варто звернути увагу на слова у тексті, що звучать однаково (або майже однаково), але мають інше лексичне значення, читаються з іншим наголосом тощо.

Висновки. Ефективному навчанню української мови дітей в умовах білінгвізму сприяє систематичне виконання ними завдань, які градуйовані від читання до текстотворення.

На зміст навчання української мови впливає специфіка білінгвізму, що зумовлює потребу у спеціальних дослідженнях (залежно від іншої мови, якою володіє дитина), розробленні відповідних навчальних посібників для дітей, методичних посібників для вчителів, науково-популярних видань для батьків, відповідних аудіо- та відеоресурсів, дидактичних та відеоігор. Є нагальна потреба у створенні спеціальних електронних програм, які б виконували функції ознайомлення, вправлення, перевірки та ін. Важливо створити відповідний електронний ресурс для розміщення відповідної інформації.

Література

1. Атанасопулос П. Как на вас влияет язык, на котором вы говорите. Блог греческого ученого [Электронный ресурс] / Панос Атанасопулос. – Режим доступа : <https://nv.ua/style/blogs/kak-na-vas-vlijaet-jazyk-na-kotorom-vy-govorite-blog-grecheskogo-uchenogo-1233378.html>.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия, 1966. – 606 с.
3. Белл Р. Т. Социоллингвистика / Р. Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. Беликов В. И, Крысин Л. П. Социоллингвистика : Учебник для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
5. Білоус П. В. Психологія літературної творчості : навч посіб. / П. В. Білоус. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.
6. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К. : Вища школа, 1979. – 263 с.
7. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 25–29.
8. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 224 с.
9. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е. М. Верещагин. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
- 10.9 переваг білінгвізму. Навіщо вчити другу мову? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.languagevillage.com.ua/uk/9-benefits-of-bilingualism/>.
11. Йовка А. Чи досяжний «ідеальний» білінгвізм? [Електронний ресурс] / Анна Йовка. – Режим доступу : <https://www.familingvo.org/single-post/2016/09/09>.
12. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К., 1974. – 176 с.
13. Каленчук Ю. Топ-5 міфів про українську мову [Електронний ресурс] / Юрій Каленчук. – Режим доступу : <https://tsn.ua/blogi/themes/politics/top-5-mifiv-pro-ukrayinsku-movu-1034590.html>.
14. Кушнерик В. І., Холодова А. А. До проблеми формування двомовної особистості / В. І. Кушнерик. А. А. Холодова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – С. 167–172.
15. Мечковская Н. Б. Языковой контакт. Общее языкознание / Н. Б. Мечковская. – Минск : Выш. школа, 1983. – 456 с.
16. Совтис Н. М. Білінгвізм як результат міжмовних контактів: причини виникнення та наслідки функціонування / Н. М. Совтис // Наукові записки

- [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2013. – Вип. 38. – С. 273–275.
17. Шевчук Л. М. Зміст та організація роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів / Л. М. Шевчук // XIII Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (5–8 червня 2017 р.). – Т. I. / [упорядн. : Т. С. Хохлова, Т. В. Кімстач. – Дніпро-Варна, 2017. – С. 300–304.
18. Щерба Л. Языковая система и речевая деятельность / Л. Щерба. – Ленинград, 1974. – 175 с.

УХВАЛА

V МІЖНАРОДНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ»

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів 17 серпня 2018 року

17 серпня 2018 року у Львові пройшла V Міжнародна конференція «Українська мова у світі».

Конференція відбулася під патронатом дружини Президента України, Голови Українського культурного фонду, Голови Фонду Порошенка *Марини Порошенко*, під егідою Голови Львівської обласної державної адміністрації *Олега Синютки* та за участі міністра освіти і науки України *Лілії Гриневич*. Ініціатором проведення цього заходу виступив Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». Співорганізаторами Конференції стали: Міністерство закордонних справ України, Міністерство освіти і науки України, Львівська обласна державна адміністрація, Національний університет «Львівська політехніка», Світовий Конгрес Українців та Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада Світового Конгресу Українців.

Конференцію «Українська мова у світі» проведено впряме. Вона засвідчила актуальність питань, пов'язаних із викладанням та функціонуванням української мови як іноземної (УМІ), зокрема поза межами України.

Для роботи у V Міжнародній конференції «Українська мова у світі» зареєструвалося 198 учасників із 32 країн світу: Австралії, Австрії, Аргентини, Бельгії, Білорусі, Великобританії, Греції, Естонії, Іспанії, Італії, Ірану, Йорданії, Казахстану, Канади, Люксембургу, Молдови, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, ОАЕ, Південної Кореї, Польщі, Португалії, Росії, Румунії, США, Туреччини, Угорщини, Франції, Чехії, Японії, а також із різних регіонів України. Взяло участь – 167 осіб із 31 країни світу та понад 80 гостей.

Конференція відбувалася у форматі пленарних засідань, круглих столів і панельної дискусії.

У результаті обговорень і дискусії учасники Конференції дійшли висновку про необхідність:

Активної співпраці з освітніми осередками за кордоном, зокрема з українськими школами, з метою з'ясування проблем та їх вирішення.

Забезпечення якісними інноваційними навчально-методичними матеріалами з УМІ українознавчих шкіл вихідного дня, враховуючи новітні підходи та технології викладання.

1. Створення навчальних програм та навчально-методичних комплексів з УМІ відповідно до Стандартизованих вимог до рівня володіння українською мовою як іноземною А 1–С 2.

2. Створення Центрів із проведення сертифікаційних іспитів на визначення рівня володіння українською мовою як іноземною.

3. Розробки сертифікаційних тестів для визначення рівня володіння українською мовою як іноземною, визначення критеріїв оцінювання іншомовців, що є необхідною нормативно-правовою основою для функціонування української мови як іноземної.

Заслухавши та обговоривши доповіді, **учасники конференції «Українська мова у світі» ухвалили:**

I. Звернутися до Верховної Ради України із проханням:

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, процедуру проведення сертифікаційного іспиту.

2. Законодавчо регулювати питання набуття громадянства іноземцями та особами без громадянства.

II. Звернутися до Кабінету Міністрів України із проханням посприяти створенню міжнародних наглядових груп із моніторингу динаміки розвитку української мовної політики та наближення до європейських стандартів.

III. Звернутися до Міністерства закордонних справ України із проханням:

1. Вжити заходи щодо забезпечення фінансування, необхідного для функціонування українських шкіл (класів) за межами України.

2. Вжити заходи щодо поширення проектів із вивчення української мови як іноземної.

IV. Звернутися до Міністерства освіти і науки України із проханням:

1. Сертифікації знань з УМІ.

1.1. *Забезпечити впровадження Стандартизованих вимог до рівня володіння українською мовою як іноземною А1–С2 (автори: Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко).*

1.2. *Із метою створення навчально-методичного забезпечення оприлюднити Стандартизовані вимоги до рівня володіння українською мовою як іноземною А1–С2 на сайті МОН України.*

1.3. *Активізувати та ввести у систематичне русло роботу Робочої групи із запровадження сертифікаційних іспитів з УМІ та розробки сертифікаційних тестів.*

1.4. *Створити незалежний компетентний орган зі сертифікації знань УМІ (Центр сертифікації), який впровадить Стандартизовані вимоги до рівня володіння українською мовою як іноземною А1–С2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR).*

1.5. *Розробити механізми ліцензування навчальних закладів і центрів в Україні для екзаменування на визначення рівня володіння українською мовою й подальшого надання сертифікатів державного зразка.*

1.6. *Запровадити офіційні курси для підготовки слухачів і складання іспиту на рівень володіння УМІ.*

1.7. *Розпочати процес вступу України в ALTE з метою її прийняття як члена-наглядача до цієї організації.*

2. Підтримати діяльність українських шкіл за кордоном шляхом допомоги у розробці програм та навчально-методичних матеріалів для циклу українознавчих предметів.

3. У зв'язку з гострою потребою отримання сертифікату державного зразка про рівень володіння українською мовою як іноземною, включити до переліку питань Робочої групи із запровадження сертифікаційних іспитів з УМІ та розробки сертифікаційних тестів питання сертифікації знань з УМІ для дітей, які навчаються за межами України.

4. Розпочати процес акредитації вчителів відповідної кваліфікації для викладання української мови як іноземної у країні проживання.

5. Доповнити Наказ МОН №979 від 18.08.2016, визначивши точну кількість навчальних годин (аудиторної та самостійної роботи), необхідних для вивчення іноземними студентами української мови.

V. Звернутися до центральних та місцевих органів виконавчої влади з проханням ініціювати та підтримати проведення літніх шкіл, семінарів і круглих столів для обговорення питань промоції української мови за кордоном.

VI. Доручити Міжнародному інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»:

1. У співпраці із українськими школами вихідного дня за кордоном продовжити створення навчальних матеріалів та навчальних програм з української мови як іноземної та українознавства для дітей.

2. Продовжити наповнення освітнього порталу «Крок до України» навчальними матеріалами з УМІ для усіх рівнів навчання.

3. Організовувати літні інтенсивні мовні курси для української діаспори та усіх, хто бажає вивчати українську мову як іноземну.

4. Продовжити практику проведення міжнародних конференцій з проблем української мови у світі.

5. Долучитися до створення закладів і центрів в Україні та за кордоном для екзамнування іноземців з УМІ й подальшого надання сертифікатів державного зразка.

6. Надіслати текст Ухвали усім зацікавленим державним і громадським установам України.

Наукове видання

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
V Міжнародної
науково-практичної конференції

Відповідальний за випуск:

Оксана Трумко

Комп'ютерна верстка:

Ірина Побран

Літературна редакція:

**Оксана Горда, Назар Данчишин, Наталія Мартинишин,
Олена Мицько, Оксана Трумко, Оксана П'ятковська**