

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ

УДК 378.001.85-057

З. П. Бакум

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ

Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми.

У статті порушено актуальні проблеми вивчення української мови іноземними громадянами на підготовчому факультеті вищих навчальних закладів, схарактеризовано основні підходи, методи навчання, визначено перспективи розвитку окресленого аспекту методики.

Ключові слова: українська мова як іноземна, підходи в навчанні, загальнодидактичні принципи, специфічні принципи, прямий метод навчання мови.

Бакум З. П. Украинский язык как иностранный: лингводидактические проблемы.

В статье рассмотрены актуальные проблемы изучения украинского языка иностранными гражданами на подготовительном факультете высших учебных заведений, охарактеризованы основные подходы, принципы, методы обучения, намечены перспективы развития очерченного аспекта методики.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, подходы в обучении, общедидактические принципы, специфические принципы, прямой метод обучения языку.

Bakum Z. P. Ukrainian as a foreign language: linguadidactic problems.

The article raises the topical problems of studying the Ukrainian language by foreign citizens on the preparatory faculty of High education institutions, the main teaching ways and methods are characterized, the developing perspectives of the aspect of methods described are also determined here.

Key words: Ukrainian language as the foreign one, teaching methods, general didactic principles, specific principles, direct method of the language teaching.

У зв'язку з розвитком світових інтеграційних процесів концепція багатомовності набуває все більшої актуальності. «Оволодіння новими способами вираження думки сприяє удосконаленню людини як багатомовної особистості, а оволодіння культурою іншого народу приводить до формування толерантності, поваги до національної самобутності й культурного розмаїття», – справедливо зазначають сучасні науковці [2, с. 11]. Відтак прагнення оволодіти однією чи кількома мовами, аби послуговуватися ними у спілкуванні, а також задля взаєморозуміння, отримання нових знань, зростає.

Нині тисячі іноземних громадян здобувають освіту у вищих навчальних закладах України. Традиційно навчання розпочинається на підготовчих факультетах, де засвоюється українська мова і низка

загальноосвітніх предметів, необхідних для вступу на перший курс. Отже, можна констатувати, що назріла нагальна потреба в розробленні теоретико-методичних засад вивчення української мови як іноземної. Принагідно варто відзначити, що термін «українська мова як іноземна» увійшов до більш широкого вжитку в другій половині ХХ століття унаслідок активізації приїзду громадян з інших держав для навчання. Незаперечним є і той прикрий факт, що лінгводидактами укладено лише поодинокі підручники, посібники з української мови для зарубіжних громадян, потребують доопрацювання освітні стандарти, програми. До того ж українська мова як іноземна ще не посіла надійного місця поряд з парадигмою понять, уже затверджених законодавчими актами: українська мова як державна, українська мова як рідна, українська мова як нерідна.

У сучасному освітньому просторі постає необхідність виокремлення певних чинників, урахування яких неабиякою мірою впливає на рівень навчальних досягнень студентів-іноземців: по-перше, на відміну від загальноосвітніх закладів підготовчі відділення мають бути чітко зорієнтовані на певну групу вишів; по-друге, будучи перехідною ланкою між середньою і вищою школою, навчання повинне ґрунтуватися, з одного боку, на програмах загальноосвітніх шкіл, з іншого, – спрямовуватися на певний профіль професійної підготовки, яку окремі науковці (Т. Капітонова, Л. Московкін) цілком справедливо розглядають як початковий рівень професійної освіти.

За таких умов важливо враховувати доведення психологів (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв) про те, що навчання мови як іноземної відбувається всупереч тенденціям засвоєння рідної мови. Дитина ніколи не розпочинає оволодіння рідною мовою з вивчення абетки, з читання і письма, зі свідомої побудови фрази, з елементів вивчення граматики, що зазвичай покладено в основу навчання іноземної мови. Відповідно, курс української мови на підготовчому факультеті має свою специфіку щодо мети, змісту, підходів, принципів, методів.

Добір навчального змісту й організація навчання мови повинні здійснюватися на визначених та прийнятних підходах, які нині витлумачують по-різному: набір взаємопов'язаних передбачень щодо природи мови й оволодіння нею (Р. Ладо); погляд на сутність предмета, який вивчається (М. Вятютнев); родові позначення групи методів (Л. Московкін).

Ми ж дотримуємося визначення, яке, з нашого погляду, найбільш відповідає стану сучасної освіти: підходи – основні стратегічні напрями, які охоплюють усі компоненти системи навчання: його мету, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність викладача і студента, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю [3, с. 40].

В основу підходу покладено зазвичай одну вихідну ідею. Так, для системного чи не найважливішою є позиція тісного зв'язку і

взаємозумовленості всіх явищ дійсності та пізнання, їх системного характеру. Що ж до самої мови, то загальноприйнятим є розуміння її як цілісної системи, яка об'єднує часткові взаємопов'язані рівні (яруси), з певними елементами, мережею зв'язків та відношень. Через те, розглядаючи структуру мови, її часто називають системою систем. Лінгвістичне обґрунтування методики навчання української мови для іноземців впливає передовсім із системного характеру мови, із вимоги вивчати не ізольовані факти, а систему мовних явищ. Інакше кажучи, здійснювати відбір тих мовних одиниць і явищ, які у своєму поєднанні забезпечують процес спілкування, і таких форм роботи, які дають змогу студентам послуговуватися в мовленні конкретним мовним матеріалом. Інтерес до системності досліджуваних об'єктів є нині однією з основних методологічних настанов у багатьох царинах науки. Такий аспект спрямований на «глибоке проникнення у взаємозв'язки категорій цілого та його частин, на взаємодію елементів і систем» [6, с. 6]. Відповідно, навчання мови – складне педагогічне явище, яке, на думку С. Карамана, також визначається як система з певними складовими: мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання; окрім того, «основою навчання системи мови є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета і результати» [1, с. 137–138].

Основною метою в навчанні української мови як іноземної є комунікативна, яка визначає увесь навчальний процес, що викликає необхідність реалізації комунікативно-діяльнісного підходу – вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання (слухання – розуміння), читання, говоріння, письма. У свою чергу, робота над мовною теорією, формування умінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення; передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчального процесу. За такого підходу особливого значення набуває змістовий аспект мовлення, його вплив на партнера у спілкуванні, реалізація всіх основних функцій спілкування: пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, регулятивної і конвенційної.

Соціокультурний аспект у вивченні української мови іноземними громадянами передбачає тісну взаємодію мови і культури носіїв. Науковці (Є. Верещагін, М. Костомаров) виокремлюють дві тенденції в інтерпретації мови і культури задля дидактичної мети: а) від фактів мови – до фактів культури (культурознавча інформація добувається із самих мовних одиниць); б) від фактів культури – до фактів мови (викладач намагається довести, що в одиницях мови відображено особливості культури і мислення носіїв мови). Нині вчені (Ф. Бацевич, В. Кононенко, С. Єрмоленко) стверджують, що інформація про довкілля зберігається у

свідомості людини у формі великої кількості концептів, які доцільно розглядати у трьох аспектах: 1) когнітивному та психолінгвістичному; 2) синкретичному (об'єднує постулати когнітивного та лінгвокультурологічного підходів); 3) власне лінгвокультурологічному. Відповідно, постає проблема формування не лише умінь і навичок взаєморозуміння комунікантів, а і спільності уявлень про світ у соціально-психологічному та національно-культурному вимірах. У процесі навчання української мови як іноземної з'являється доцільність застосування лінгвістичного аналізу концептосфери української нації з урахуванням її культури, орієнтацією на етнопсихологічні засади (визнання загальнолюдських цінностей, шанобливе ставлення до людей інших національностей, розвиток крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, забезпечення правильної орієнтації в полікультурному середовищі, створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної та української мов тощо).

Підхід як напрям у навчанні характеризують ті чи ті принципи, що зумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання. Підходи відрізняються один від одного не стільки різноманітним набором принципів, скільки реалізацією в певній системі навчання. Тому вагомим чинником ефективності методичної системи є правильно визначені принципи. Сучасні розвідки в царині методики навчання мови ґрунтуються передовсім на дидактичних принципах – системі вихідних положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання і закономірностей процесу навчання. За результатами наукових досліджень можна виділити загальну систему принципів, роль яких важко переоцінити, а саме: науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності, свідомості та активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей студентів у колективній роботі; гуманізації та демократизації й т. ін.

Чи не найголовнішим у навчанні української мови як іноземної є, на наш погляд, загальнодидактичний принцип свідомості, складовими якого вважають мету і вмотивованість навчання (А. Алексюк, С. Чавдаров, Л. Щерба). Реалізація названого принципу – необхідна умова в оволодінні комунікативними вміннями. Свідомість за таких обставин передбачає активізацію аналітичних здібностей, вміння систематизувати, узагальнювати мовні факти, вибудовувати аналогії. Мінімум теоретичних відомостей про мову, що вивчається, дозволяє студентові отримати уявлення про її систему і на цьому ґрунті сформувані мовленнєві навички в дещо змінених умовах.

Опора на свідомість особливо важлива у процесі засвоєння мов із розвинутою морфологічною системою, до яких належить і українська. Тому навіть на початковому етапі необхідний хоча б мінімум теорії, інакше процес навчання перетвориться на механічне зазубрювання кількох стандартних діалогів, якими не можна буде послуговатися навіть у незначно зміненій ситуації.

Поряд із загальнодидактичними принципами варто розглядати й лінгводидактичні – комунікативності, вивчення лексики і морфології на синтаксичній основі, функційності у відборі та подачі мовного матеріалу, принцип концентризму, мінімізації мови, опори на висловлювання й текст, принцип ситуативно-тематичної презентації мовного матеріалу тощо. Так, наприклад, останній характеризується тим, що в основу спілкування покладено ситуації, типові для певної національної культури, які допомагають студентам засвоїти типи мовленнєвих реакцій і взаємодій, характерних для носіїв мови, що вивчається. Ситуативно-тематична організація навчального матеріалу вважається одним із найсуттєвіших проявів комунікативності. Викладач повинен постійно створювати на занятті атмосферу невимушеного спілкування. З погляду Ю. Пассова, у процесі навчання не повинно бути жодного висловлювання, не зумовленого ситуативно, оскільки ситуація в комунікативному навчанні забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення; розвиток таких якостей умінь, як цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, є підґрунтям організації мовленнєвих одиниць [5, с. 132 – 133].

Будь-яка методика навчання мови передбачає опис методів, єдина і чітка класифікація яких відсутня. Науковці (А. Алексюк, О. Біляєв, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін, О. Текучов та ін.) цілком справедливо відкидають ідею їхньої універсалізації, доводять, що «лише сукупність методів забезпечить надійне засвоєння програмного матеріалу» [4, с. 77].

Опис і аналіз методів навчання приводить до розроблення різноманітних класифікацій, проте окреслена проблема в науковій літературі розв'язується неоднозначно, що зумовлено структурною складністю поняття «метод навчання» і наявністю різних підходів до такої класифікації. Нині найбільш розповсюдженим у методиці навчання мови як іноземної є виокремлення таких методів: прямі, перекладні, свідомо-практичні, комунікативні, граматики-перекладні.

Одним із найчастіше вживаних вважається прямий метод (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Єсперсен), який, як ми вже зазначали вище, лише в тісному поєднанні з іншими дає позитивні результати. За такого методу рідна мова вилучена з навчального процесу, основною метою проголошується оволодіння усним мовленням, читання і письмо розглядаються як засоби навчання усного мовлення. Під час застосування окресленого методу студенти імітують мовлення викладача, будують нові речення за аналогією

до пропонованих зразків. З огляду на вищесказане доречно виокремити деякі переваги прямого методу: часовий чинник (висока концентрація навчальних годин, через що відбувається глибоке занурення в оволодіння мовою); оптимальна наповненість групи (5 – 8 осіб); наявність природного мовного середовища). Не можна лишити поза увагою і той факт, що більшість викладачів української мови як іноземної не володіють рідною мовою студентів (або мовою-посередником) і, відповідно, не мають змоги використовувати переклад як прийом навчання.

Щодо перекладного методу, то науковці (Ч. Фріз, Р. Ладо) припускають можливість його використання на заняттях із певними обмеженнями, оскільки окремі слова збігаються за значенням, а дослівний переклад породжує неправильні конструкції. До того ж психологічно процес перекладу є значно складнішим від аудіювання, читання, письма. У методиці навчання мови як іноземної усталася думка про повну відсутність перекладу на рідну мову і зіставлення виучуваної мови з рідною [5, с. 153 – 154].

Упровадження свідомого-практичного методу (Б. Беляєв) передбачає, з одного боку, забезпечення розуміння студентами виучуваного мовного матеріалу, а з іншого, – цільову установку на практичне оволодіння мовою. Лінгводидакти (Т. Капітонова, Л. Московкін) виокремлюють найважливіші особливості цього методу: характер навчання принципово безперекладний; основа навчання – усне мовлення; дотримання послідовності «слухання – говоріння – читання – письмо»; рекомендований час для теоретичних пояснень 15%, заняття для мовленнєвої практики – 85%; інтенсивне використання наочності.

Вітчизняні та зарубіжні методисти в основі комунікативного методу, запропонованого Ю. Пассовим, убачають ідеї комунікативної лінгвістики і психологічної теорії діяльності. Процес навчання, на думку О. Леонтьєва, вибудовується адекватно до процесу комунікації, інакше кажучи, процес навчання є моделлю комунікації. Однак учений робить деякі уточнення про те, що комунікативність методу передбачає схожість процесів навчання і комунікації лише за певними ознаками: 1) комунікативно-мотивована поведінка викладача і студентів у процесі занять; 2) предметність процесу комунікації, зумовлена ретельним відбором мовленнєвих інтенцій, ситуацій спілкування, що відображають практичні інтереси і потреби студентів [5, с. 155]. Отже, комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає в постійному практичному послугованні мовою. Окрім того, складовими комунікативності є індивідуалізація навчання мовленнєвої діяльності, функціональність, яка вказує на виконання мовними одиницями у процесі комунікації певних мовленнєвих функцій, ситуативність як засіб мовленнєвої стимуляції.

Граматики-перекладний метод ґрунтується на розумінні мови як системи і спирається на когнітивний підхід до навчання. Необхідно зауважити, що чимало дискусій триває і досі щодо впровадження запропонованого методу. З одного боку, позитивним є те, що рідна мова є

засобом семантизації, використовується аналіз текстів, наявні елементи зіставлення; з іншого, – навчання мови зводиться до вивчення її граматичної структури, превалюють пасивні форми роботи, занадто багато часу відводиться перекладу, що створює немало перешкод для формування комунікативних умінь і навичок. Відтак цей метод поступово втрачає своє місце в навчанні мови як іноземної.

Отже, методика навчання української мови як іноземної великою мірою відрізняється від методики навчання української мови як рідної. Така різниця визначається низкою лінгвістичних, психологічних та лінгводидактичних чинників. Викладач на початкових етапах навчання мови для іноземних громадян повинен усвідомити, що основною метою за таких обставин є оволодіння мовою як засобом спілкування, унаслідок чого чільне місце у процесі навчання має посісти живе мовлення, сприятливе мовне середовище та оточення.

Література

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / Станіслав Олександрович Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
2. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 480 с.
3. Обучение русскому языку в школе : учебн. пособ. для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
4. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе : учебник для студ. пед. ин-тов / Алексей Васильевич Текучев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 606 с.
5. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного; составители: Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – С. 132–133.
6. Шиприкевич В. В. Питання фоностилістики / Віра Вікторівна Шиприкевич. – К. : Вид-во Київськ. ун-ту, 1972. – 88 с.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2010 р.

УДК 811.161.2'42:821.161.2'06

С. І. Єрмоленко

СТУДІЮВАННЯ У ВИШАХ КАТЕГОРІЙ «ПІДТЕКСТ» І «КОНТЕКСТ» (НА ПРИКЛАДІ АНТОЛОГІЇ «ДЕКАМЕРОН»)

Єрмоленко С. І. Студіювання у вишах категорій «підтекст» і «контекст» (на прикладі антології «Декамерон»).

У статті описано сучасне студіювання у вишах категорій «підтекст» і «контекст», визначено основні напрями в методиці навчання лінгвістичного аналізу тексту студентів філологічного факультету. На прикладі антології «Декамерон» доведено, що