

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ УКРАЇНОЗНАВСТВА**

Валентина ШЛЯХОВА

**УКРАЇНОЗНАВЧІ ЗАСАДИ
МОВНОЇ ОСВІТИ**

Київ 2009

УДК
ББК ____ УКР ____
Ш ____

Рецензенти:

Єрмоленко С. Я., доктор філологічних наук, професор,
Голуб Н. Б., доктор педагогічних наук, доцент

*Рекомендовано до друку Вченою радою
НДІ українознавства МОН України,
протокол № 2 від 23 лютого 2009 р.*

Шляхова В. В. Українознавчі засади мовної освіти: Монографія. – К.:
НДІУ, 2009. – __ с.

У монографії окреслено елементи мовного та методичного складників фахової підготовки вчителя-словесника, які забезпечують реалізацію українознавчого підходу до процесу навчання, подано різноаспектний методичний аналіз нового покоління підручників з української мови, з'ясовано проблеми у формуванні українськомовної особистості за сучасних умов функціонування державної мови в Україні, визначено методичні шляхи, які допомагають реалізувати осмислений підхід до продуктивної мовленнєвої діяльності, за якого у виборі мовних засобів пріоритетними вважаються ті, що відповідають чинним нормам сучасної мови.

У книзі подано рекомендації для забезпечення українознавчого наповнення змісту окремих тем з лінгвістичної та комунікативної змістових ліній шкільного курсу української мови.

ББК ____ УКР ____ УДК ____

© Шляхова В. В., 2009

© НДІУ, 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....

Розділ I. Сучасні підходи до підручникотворення.....

1.1. Українознавчі засади сучасної мовної освіти

1.2. Українознавче наповнення нового покоління підручників з рідної мови....

1.3. Дидактичні можливості сучасних підручників з рідної мови для 5 класу.....

1.4. Питання культуромовної компетенції в альтернативних підручниках з рідної мови.....

1.5. Завдання на переклад у шкільному курсі української мови (на матеріалі аналізу чинних підручників).....

1.6. Підручникотворення крізь призму педагогічного мислення Івана Нечуя-Левицького.....

Розділ II. Шляхи удосконалення культури українського мовлення

студентів-філологів.....

2.1. Леся Українка як зразок українськомовної особистості.....

2.2. Шляхи становлення культуромовних пріоритетів студентів-україністів.....

2.3. Методика очищення фахового мовлення майбутніх учителів-словесників.

2.4. Удосконалення мовленнєвої компетенції студентів засобами російсько-українського перекладу.....

2.5. Профілактика комунікативних помилок у перекладній продукції студентів.....

2.6. Словникова робота у процесі навчання перекладу.....

2.7. Навчання перекладу фразеологічних одиниць.....

Розділ III. Методична підготовка майбутнього вчителя української мови.....

3.1. Соціокультурний компонент навчання рідної мови

3.2. Розповідь учителя у влітлі ідей Григорія Ващенко

3.3. Опанування способів тлумачення лексичного значення...

3.4. Проблема готовності студентів до презентації мовознавчих термінів.....

3.5. Мотиваційна основа словесного опису процесу праці....

ВИСНОВКИ.....

ДОДАТКИ.....

Додаток 1. Зразок анкети для вчителя української мови «Якісна характеристика сучасних підручників з української мови».....

Додаток 2. Зразок анкети для вчителя української мови «Українознавчий компонент соціокультурної змістової лінії шкільного курсу мови».....

Додаток 3. Матеріали для анкетування учнів з питань українознавчого наповнення шкільного курсу української мови.....

Додаток 4. Орієнтовна схема аналізу сучасного уроку української мови.....

Додаток 5. Завдання, націлені на формування культуромовної компетентності студентів.....

Додаток 6. Дидактичні матеріали з

ПЕРЕДМОВА

Українознавчі засади сучасної мовної освіти, сформульовані у концепції Світлани Єрмоленко та Любові Мацько «Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови»¹, дали новий поштовх для осмислення мети і завдань цього навчального курсу, оновлення змісту та навчальних форм, для створення і впровадження нового покоління підручників. Освітянська

¹ Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.

спільнота України об'єднала свої зусилля для розбудови методики навчання української мови з урахуванням ряду пріоритетів, зумовлених українознавчими підходами до формування нового покоління громадян України.

По-перше, належить формувати мовну особистість з українознавчим світоглядом, тобто українська юнь має знати споконвічні цінності свого народу і шанобливо до них ставитись. Оскільки мові належить чільне місце у системі таких цінностей, адже вона є атрибутом державності, маємо подбати, щоб учні та студенти відчували потребу її вивчати, через неї долучатися до історії, традицій, звичаїв свого народу. Реалізації такого завдання сприяє українознавче наповнення змісту чинних шкільних підручників, ознайомлення з багатою палітрою виражальних засобів української мови, які фіксують мовну картину світу українців.

По-друге, методика формування особистості, яка, за Іваном Огієнком, пильнує рідномовні обов'язки, має впливати на мотивацію мовленнєвої діяльності, а значить, варто подбати про реалізацію інтегративного підходу до опрацювання мови, літератури, історії, аналізувати авторитетні зразки українського особистостей, виявляти їхній унесок у розбудову української культури в цілому та мови зокрема. Позитивна мотивація поживляє процес пізнання, що допомагає в свою чергу долучати молодь до різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема тих, що формують мовні смаки, уподобання. У методиці усталилися погляди, що такими є завдання на добір та аналіз мовних одиниць, конструювання текстів та оцінювання й редагування їх, навчальний переклад.

По-третє, досвід мовотворчої діяльності багатьох діячів української культури минулого й сьогодення (передовсім Івана Франка та Лесі Українки) доводить, що саме художній переклад формує світоглядні позиції, уміння адекватно, з урахуванням мовного досвіду свого народу транскодувати іншомовну інформацію та викликати до неї відповідну реакцію в адресата мовлення. Ось чому вважаємо за потрібне активізувати у навчально-виховному процесі з рідної мови різноаспектне застосування дидактичних можливостей навчального перекладу різностильових та різножанрових текстів.

Окреслені напрямки методичної роботи, апробовані у власній педагогічній діяльності, забезпечують формування мовної стійкості української молоді, уміння послуговуватися мовними скарбами доречно та правильно.

Розділ I

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

1.1. Українознавчі засади сучасної мовної освіти

Методика навчання української мови належить до тих наукових галузей та навчальних дисциплін у вищій школі, від розвитку яких значною мірою залежить майбутнє України, оскільки саме вона забезпечує процес формування

мовної особистості та наявність у неї ряду компетенцій, у тім числі й українознавчої.

На жаль, за радянських часів, як образно, проте справедливо зауважив Мирослав Стельмахович, «вона змушена була плентатися як пасербиця за методикою мови привілейованої – російської, унаслідок чого втратила свій народний, національний ґрунт і колорит, духовне обличчя, стала безликою, збаламученою і збайдужілою навіть щодо самої долі української мови, сфера вживання якої катастрофічно звужувалась... Тому й відзначати якісь особливі успіхи в галузі нашої методики, на жаль, не доводиться. Її стан не відповідає зростим вимогам нашого часу, а тим більше завданням відродження української школи в Україні, бо треба відроджувати і наново творити й саму методику» /1, 19/.

Поштовхом до осмислення проблем методичної науки став українознавчий форум – міжнародна конференція «Роль вищих навчальних закладів у розвитку українознавства» у 1992 році, на якому було чітко сформульовано, що кардинальних змін потребує зміст освіти, в якому мають виразно звучати ідеї відродження національної культури та духовності, освіта має слугувати формуванню національної свідомості, історичної пам'яті молодого покоління. Петро Кононенко наголосив на визначальній ролі мови та мовної освіти у процесі формування громадянина із державницьким світоглядом, зазначивши, що мова узагальнює в собі весь досвід, природу, історію, психіку, геній та менталітет нації, що у цивілізованих державах мова стоїть поряд із такими святинями, як герб, прапор і гімн. Учений сформулював сутність українознавчого принципу, який являє собою наукове прочитання, переосмислення, висвітлення всього, що стосується історії та землі української, корінної та інших націй, держави, війська та конфесій /2, 10-11/. На цьому державного значення заході Микола Жулинський порушив питання про проблему вироблення державницького світогляду серед населення, формувати який варто не лише на основі національної ідеї та культурного розвитку, але й на основі політичної самосвідомості. Лариса Паламар з'ясувала шляхи реалізації принципу гуманізації навчального процесу на базі ознайомлення з текстами видатних українців і про них; завдяки принципу естетизації на матеріалі поліфонічності української мови та норм її культури. Інтегрування навчального змісту як засіб формування цілісних уявлень про національні цінності представила Тамара Усатенко /2/.

Минуло трохи більше десятиліття, упродовж якого вчені-лінгводидакти та філологи спільними зусиллями, узагальненими у ряді концепцій, вибудували нове бачення методики, в основу якої тепер покладено такі концептуальні положення: рідна мова в усіх типах шкіл є засобом формування високоінтелектуальної особистості, національно свідомого громадянина України; навчання української мови спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, користується усіма її виражальними засобами; у навчанні активно використовується українознавство та етнопедagogіка /2, 5/.

Маємо на меті проаналізувати динаміку становлення українознавчого підходу до шкільної мовної освіти та окреслити типові шляхи його реалізації. Джерельною базою дослідження послужили концепції навчання української мови у загальноосвітній школі.

Отже, про нагальну потребу вносити українознавчий струмінь у методику навчання української мови потужно заявив Мирослав Стельмахович у публікації «Етнопедагогічні основи методики української мови» /1993 р./, змалювавши сумну картину функціонування української мови за часів попереднього політичного устрою та сформулювавши новітні принципи її навчання, зокрема принципи народності, історизму, етнічної соціалізації, врахування регіонального й родинного мовного середовища. Народність в опрацюванні мовного матеріалу мала реалізуватися у широкому використанні видів і жанрів народної творчості та художньої літератури, через ознайомлення з нормами народного мовленнєвого етикету, заохочення школярів до збирання скарбів фольклору. Історизму сприяє націлення на формування історичної пам'яті молоді, його забезпечують відомості з історії української мови, розвитку української лінгвістики, повідомлення про видатних учених-лінгвістів. Принцип етнічної соціалізації передбачає становлення патріотично налаштованої особистості, а сприятиме цьому ознайомлення з творами та висловленнями видатних людей про велич і красу української мови. Принцип врахування регіонального мовного середовища спонукає на уроках мови застосовувати краєзнавчий матеріал, зокрема топоніміку та діалектизми, і цим приковувати увагу школярів до розмаїття виражальних засобів української мови. Принцип виховуючого навчання передбачає застосування дидактичного матеріалу про народні риси, традиції та норми християнської моралі /1, 22 – 23/. Таким чином, не застосовуючи терміна «українознавство», Мирослав Стельмахович окреслює ті пріоритети методичної науки, які мали б забезпечити нові якісні риси у національній свідомості школяра.

Своє бачення подальшої розбудови мовної освіти саме на засадах українознавства першими виклали Світлана Єрмоленко та Любов Мацько у праці «Навчально-виховна концепція вивчення української /державної/ мови» /1994 р./. Автори з'ясували, що, по-перше, в основу такого підходу покладено світоглядний принцип, тобто у навчальному змісті мають бути представлені такі змістові лінії, які дозволяють школярам краще пізнати свою країну, її народ, культуру та традиції, усвідомити унікальність рідної мови через інформацію про її походження, історію, подальший розвиток. Треба формувати культуру мови особистості, оскільки це підносить її загальний культурний рівень та культуру суспільства в цілому. Але рівень культури мови школяра залежить не лише від його чи педагога волевиявлення, а від політичної волі держави – від темпів упровадження у суспільне життя державних стандартів із різних галузей науки та ділового спілкування. По-друге, автори осмислюють взаємозв'язок між українськомовною освітою та мовною стійкістю, доводять, що носії української мови нерідко переживають почуття психологічного тиску та дискомфорту. І це залежить, вважаємо, не лише від перебування в

іншомовному оточенні, але й від того, що носієві української мови буває непросто задовольнити свої духовні, пізнавальні чи професійні інтереси засобами рідної мови: у бібліотеках бракує сучасної наукової, хай би і перекладеної фахової літератури, нерідко переклад буває таким недосконалим, що мовці вважають за краще послуговуватися іншомовним оригіналом чи перекладом. У часи підготовки концепції гостро стояло питання про створення нових підручників, посібників, довідників із української мови, про запровадження сучасних технологій навчання, про шляхи заохочення знавців української мови /конкурси, іменні стипендії, олімпіади/. По-третє, ставилося питання про потребу українознавчого наповнення змісту навчальних дисциплін для майбутнього вчителя-словесника /4/. Отже, згідно з концепцією, громадянам нової держави Україна належало осмислити новий свій статус, вони мали дізнатися правдиву інформацію про походження та специфіку розвитку української мови, розширити свою світоглядну базу новими ракурсами – Україна і світ, етнос, природа, історія, право, культура; сформуванню у собі потребу вивчати українську мову та послуговуватися нею.

У 1996 році своє бачення докорінної перебудови навчання української мови виклали у «Концепції навчання державної мови в школах України» Олександр Біляєв, Леонід Скуратівський, Лідія Симоненкова та Галина Шелехова – співробітники лабораторії навчання української мови Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України. У документі чітко сформульовано головну освітню мету – формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття та створення висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення. Керуючись принципами єдності навчання, виховання і розвитку, гуманізації та демократизації освіти, науковці розподілили навчальний зміст на три змістові компоненти: лінгвістичний, що забезпечує формування мовної та мовленнєвої компетенцій, етнокультурознавчий та методологічний. Етнокультурознавчий мав на меті формувати загальну культуру учнів через ознайомлення їх із культурними набутками свого народу та світу, виховання патріотизму та моральності. Здійсненню такого завдання мав служити текстоцентричний підхід до навчання, згідно з яким передбачалося добирати систему вартісних текстів та використовувати їх як поліфункціональні одиниці : і як джерело пізнавальної інформації, і як зразок досягнення комунікативної мети, і як засіб активізації життєвого досвіду та як засіб постановки дидактичної проблеми. Отже, кожний текст мав вивчатися в етнокультурознавчому аспекті, причому не довільно, як було раніше, а у вигляді системи тем: Всесвіт-людство-народ-я; минуле-сучасне-майбутнє; національне – загальнолюдське; краса у природі та людині, в мистецтві, в мові; духовна спадщина рідного народу і людства; найвидатніші постаті в історії людства. Робота над текстом мала забезпечувати учнів досвідом емоційно-ціннісного ставлення до інформації, бути поштовхом до власної мовотворчості. Пріоритетними вважалися тексти українознавчої тематики, оскільки вони сприяють усвідомленню школярами кровної

спорідненості зі своїм народом та поліфункціональності рідної мови, а саме: її світоглядної, культуроакумуючої, пізнавальної, етичної, естетичної, комунікативної вартостей. Автори поставили за мету добирати тексти, які б формували якісно новий світогляд школяра – гуманістичний, проблемний, що передбачає свободу вибору власної позиції, гармонійний, сформований на основі краси, загальнолюдської моралі, віри в добро, ідеали, власний народ та його місію на Землі. Завершуючи представлення етнокультурознавчого компонента, колектив педагогів висловив переконання, що його реалізація на уроках мови «формуватиме в учнів українознавчу і загальнокультурну компетенцію» (5, 18). Як бачимо, науковці, а всі вони долучалися і до створення кількох поколінь підручників, підтримали естафету українознавчого підходу до мовної освіти та формування відповідного світогляду школярів.

У 2002 році цей самий авторський колектив у документі “Концепція мовної освіти 12-річної школи” більш категорично виклав своє бачення загрозливого становища української мови у нашому суспільстві: національна і громадянська свідомість багатьох українців залишається на низькому рівні, населення поділене за мовною ознакою і в більшості міст нашої держави українськомовне середовище практично відсутнє, книжкові ринки й радіо- та телеэфір окуповані російськомовною продукцією, а держава не вживає належних заходів, спрямованих на захист української мови, піднесення престижу і розширення сфер її використання (6, 59). За таких суспільних умов автори внесли корективи у формулювання освітньої мети, акцентувавши увагу на «створенні умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості (ясна річ, йдеться про те, що не лише на вчителя та школу, але й на суспільство покладається завдання створювати такі умови – В. Ш.), яка уміє орієнтуватися в потоці різноманітної, нерідко суперечливої інформації і спроможна вільно, у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина стосовно певних життєвих явищ...» (6, 60). Таку мету мовної освіти було сформульовано, зважаючи на прийняті авторами її пріоритети, серед яких світоглядний, збагачення освітнього змісту навчання та реалізація функції рідної мови. Згідно з ними, моделюється особистість, яка орієнтується на загальнолюдські, національні та особистісні ціннісні пріоритети, яка усвідомлює свою місію бути разом із народом співтворцем безперервного еволюційного поступу, готова удосконалювати себе та реалізовувати свій потенціал, у якій сформовано морально-етичні та естетичні цінності, якій зрозумілий і властивий рідномовний обов’язок. Серед методичних важелів формування такої особистості – корективи навчального змісту, який має передбачати можливості формування не лише знань, умінь і навичок, але й досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу та до себе.

Мета, завдання та пріоритети позначились на принципах добору навчального матеріалу. Услід за Стельмаховичем названо принципи народності, культуровідповідності, хоча зміст останнього розширено. Мирослав Стельмахович вважає, що цей принцип має забезпечувати високу мовну

культуру школярів, а колектив лабораторії навчання української мови доповнює таке бачення новим змістом - системою відомостей про національну та світову культуру, в результаті ознайомлення з якою в учнів має сформуватися переконання в тому, що мова – носій національної культури, а вона в свою чергу – невід’ємна частина світової. Усе це має викликати в учнів відповідальність за її збереження та передання у спадок своїм наступникам.

У концепції виділено 4 змістові лінії. Якщо порівнювати цю концепцію з попередньою, то відчуваються нові акценти: автори піднесли роль українознавчих засад у системі мовної освіти, на перше місце винесли культурологічну змістову лінію, а вже за нею розмістили комунікативну, лінгвістичну та діяльнісну. Культурологічна (для окремих ланок шкільної освіти й певних типів шкіл вона іменується українознавчою) змістова лінія має на меті, зокрема, ознайомити з основними культурними набутками рідного народу, сприяти розвитку духовної сфери особистості, формувати в учнів уміння складати усне чи письмове висловлювання відповідного змісту. Автори конкретизують специфіку цієї змістової лінії: по-перше, вона є інтегративною, охоплює відомості з різних галузей знань та навчальних дисциплін; по-друге, її формують тексти й усні висловлювання школярів (до речі, зважаючи на обсяг текстового матеріалу, крім підручника, таку інформацію належить подавати і в інших навчальних посібниках, скажімо, збірниках диктантів та переказів); по-третє, учені-методисти дотримуються попередньої позиції, що тексти мають містити суперечності між життєвим досвідом учнів і відомостями у запропонованому змісті, оскільки за такої невідповідності у школяра виникатиме мотивація до оцінювальної діяльності і власної мовотворчості. Проте, виконавши методичний аналіз підручників із рідної мови для 5 та 6 класів, створених різними авторськими колективами, виявляємо незначну частку текстів, які змушують задуматися над учинками, оцінити їх, висловити своє бачення проблеми. Вважаємо, що дітям непросто ставати опонентами дорослих авторів, і тому заслуговує на увагу досвід підручникотворення Світлани Єрмоленко, яка для прочитання й аналізу рекомендує не лише традиційні тексти, узяті з поважних джерел: художньої літератури, публіцистики чи наукової праці, але й опубліковані учнівські твори. На думку автора, це дає змогу вчителю організувати дискусії, порівняти міркування учнів із різних шкіл та регіонів, бачення ними проблем сучасного життя (7, 351). До речі, тут реалізується й етичний фактор: учням комфортніше вступати у полеміку із ровесником, ніж із дорослою, авторитетною людиною.

Наступним кроком на шляху розбудови методичної науки стала «Концепція когнітивної методики навчання української мови» Марії Пентилюк, Алли Нікітіної та Олени Горошкіної (2004 рік). Антропоорієнтована когнітивна методика має на меті формувати мовну особистість, спроможну сприймати, зберігати, розвивати і передавати певну інформацію, передовсім ту, яка стосується національно-мовної картини світу. Така методика передбачає інтенсифікацію навчального процесу за рахунок текстоцентризму. Автори доводять, що, оскільки мова є частиною культури, то й опанування її

відбувається через опрацювання різноаспектне (лінгвістичне, комунікативне, культурологічне, зокрема українознавче) текстів про традиції, побут, вірування, мовленнєвий етикет, відомостей про діячів культури та науки. Провідними принципами когнітивної методики є етнокультурологічний та інтегративності. Етнокультурологічний реалізується через навчання української мови в контексті української культури, а інтегративний стимулює співпрацю словесників із учителями інших навчальних дисциплін – літератури, історії, географії, образотворчого мистецтва, музики. У процесі роботи з текстом формуються предметна, етнокультурологічна, мовна, прагматична і комунікативна компетентності учнів. Етнокультурологічна компетенція забезпечується у процесі формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями та українським мовленнєвим етикетом. Оригінальним у концепції є пропозиція забезпечувати стимулювання мовотворчості школярів через діалогізацію навчального процесу. Якщо у попередніх концепціях ішлося про організацію діалогу з учителем, однокласником чи автором навчального тексту, то в цій учнів залучають до діалогу з автором шкільного підручника, практикуючи завдання: станьте співавтором тексту, дописавши його; співавтором підручника, запропонувавши власні вправи чи опорні конспекти (8, 8). У концепції запропоновано критерії добору текстів: інформативність, актуальність, доступність, виховний потенціал, наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми уроку.

Автори концепції розвивають задекларований Мирославом Стельмаховичем принцип урахування регіонального мовного середовища, рекомендуючи застосовувати на уроках мови тексти регіонального значення. Місцеві матеріали наближують навчальний процес до реального життя: учні аналізують мовленнєву поведінку земляків, одиниці діалектного мовлення, тексти місцевих засобів масової інформації. Регіональні тексти не лише слугують засобом виховання патріотичних почуттів, але й придатні для різноаспектного мовного аналізу та редагування.

Отже, аспектний аналіз сучасних концепцій мовної освіти у загальноосвітніх середніх навчальних закладах виявляє, що функціонування української мови як державної поставило перед методичною наукою завдання розробити технологію формування національно свідомої українськомовної особистості, яка відчуває себе компетентною у ряді аспектів: мовному, мовленнєвому, стратегічному, соціокультурному, насамперед українознавчому. Значення українознавчої компетенції зумовлене тим, що, послуговуючись українською мовою, особа сприймає, оцінює, створює мовленнєву продукцію, яка стосується різних аспектів минулого, сучасного й майбутнього співжиття соціуму в Україні, а значить, у неї мають бути сформовані українознавчі концепти як згустки інформації про реалії українського життя та адекватні їм мовні одиниці, які репрезентують національно-мовну картину світу. Українознавчі підходи виявляються уже в 1992 році, коли поставлено завдання розвивати українознавче наповнення мовної освіти, конкретизуються у 1993

році, коли Мирослав Стельмахович проголосив потребу вивчати мову на засадах народності, культуровідповідності, урахування регіонального компонента етнічної соціалізації. У подальшому було додано світоглядний принцип, інтегративний та етнокультурологічний. З часом чітко визначилася головна освітня мета – формування національно свідомої мовної особистості, спроможної вільно й комунікативно виправдано послуговуватися засобами української літературної мови, та визначився шлях, який міг забезпечувати готовність особистості до таких якісних змін – формування українознавчого світогляду. Згодом методичні кола утвердилися в думці, що формуванню такого світогляду сприятиме методичне забезпечення змістової лінії, яка поступово вносила корективи у своє найменування: етнокультурознавча, культурологічна, соціокультурна. Останній термін застосовано у чинній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (9). Українознавчі підходи до мовної освіти, задекларовані в аналізованих концепціях, забезпечуються текстоцентризмом, тобто через поліфункціональне застосування українознавчих текстів. По-перше, вони стають об'єктом змістового та мовного аналізу, в результаті чого учні набувають інформації, що позначається на їхній життєвій позиції, на формуванні системи концептів, а відтак збагачують своє мовлення специфічними мовними засобами. По-друге, методисти націлюють на відбір такого дидактичного матеріалу, який би впливав на емоційний стан школяра, викликав у нього бажання висловитися особисто – викласти своє бачення аналізованої інформації, поділитися враженнями, переживаннями, вступити у полеміку. У результаті такої роботи учні набувають досвіду мовленнєвої діяльності, практикуються у мовотворчості, у них виробляється готовність до ситуативного мовлення, до успішної реалізації комунікативного наміру. По-третє, далекоглядним і продуманим вважаємо стимулювання до активної мовленнєвої діяльності, тому що це активізує процеси використання української мови, посилює її комунікативний потенціал, сприяє її збагаченню та подальшому розвитку. По-четверте, оригінальними є рекомендації комунікативної методики поживлявати навчальний процес через його діалогізацію, оскільки такі навчальні форми сприятимуть успішній соціологізації особистості, забезпечуватимуть безболісне входження у комунікативні контакти з іншими мовцями та мовну стійкість за умови спілкування з тими, хто нехтує нормативним літературним українським мовленням. По-п'яте, регіональний лінгвокраєзнавчий компонент українознавчої змістової лінії поглиблює зв'язок навчання з життям, залучає учнів до аналізу й редагування мовленнєвої продукції носіїв мови у своєму краї, тим самим формуючи уміння критично ставитися до власної мовленнєвої діяльності, виконувати самоконтроль та саморедагування її.

Література

1. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5-6. – С. 19 – 23.

2. Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку // Матеріали Першої міжнародної конференції «Роль вищих навчальних закладів (інституцій) у розвитку українознавства». – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 1993. – 130 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 5.
4. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
5. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16 – 19.
6. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова як рідна // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59 – 64.
7. Єрмоленко С. Мова і українознавчий світогляд: Монографія. – К.: НДІУ, 2007. – С. 318 – 360.
8. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
9. Українська мова. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / За ред. Скуратівського Л. В. – К.: ВТФ «Перун», 2005. – 176 с.

1.2 Українознавче наповнення нового покоління підручників з рідної мови

Так історично склалося, що за сім десятиліть існування радянської наддержави значна частина громадян України переорієнтувалася на цінності тогочасного суспільства, відмовилася від вартостей своєї нації – від рідної мови, християнської релігії, народних традицій, звичаїв, обрядів. У нових політичних умовах – за суверенітету України – постала потреба формувати громадян для своєї країни, які б перейнялися національною ідеєю, виявляли бажання примножувати матеріальні та духовні цінності свого народу, у мовленнєвій практиці послуговувалися українською мовою. Криза мовної освіти спонукала вчених – методистів і філологів – до пошуку та осмислення нових підходів до викладання української мови в сучасній школі. У числі перших своє бачення процесу становлення національно свідомої українськомовної особистості виклали Світлана Єрмоленко та Любов Мацько, які у «Навчально-виховній концепції вивчення української (державної) мови» довели, що шкільна мовна освіта має базуватися на засадах українознавства, оскільки саме вони забезпечать формування у школярів національно-мовної картини світу, яка бере свої витoki від усвідомлення змісту визначальних понять «мій родовід», «рідний край», «народна культура і мистецтво», «мова мого народу»; від осягнення сутності сфер «Україна і світ, етнос, природа, історія, право, культура» [6, 32]. Ідеї цієї концепції було враховано й розвинено у наступній – «Концепції навчання державної мови в школах України», яку розробили науковці лабораторії навчання української мови Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України Олександр Біляєв, Леонід Скуратівський, Лідія Симоненкова, Галина Шелехова. У ній було виділено три компоненти змісту шкільного курсу української мови як рідної – лінгвістичний, етнокультурознавчий, методологічний.

Функцією етнокультурознавчого компонента було ознайомлення школярів із основним культурним надбанням народу, розвиток духовної та естетичної сфер особистості, виховання патріотизму та моральних переконань; він уявлявся як система текстів українознавчої тематики, які б містили інформацію про історію, культуру, звичаї, побут українців. Народ і я, минуле, сучасне і майбутнє України, краса природи, людини, мови, духовна спадщина народу, найвидатніші постаті в історії України – такі теми було окреслено для запровадження у шкільні підручники, у зміст уроків [1, 17].

Українознавче наповнення змісту мовної освіти сприяє формуванню українознавчого світогляду школярів. Згідно з філософським баченням, світогляд – форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність, визначає своє місце і призначення у житті суспільства. Свідомість становлять уявлення про світ і саму людину, про смисл людського життя, про історичну долю людства, система переконань, принципів та ідеалів [9, 608]. Отже, щоб формувати світогляд школярів на засадах українознавства, належить вибудовувати у їхній свідомості систему

уявлень про українців як народ, що має свою історію, сучасне і майбутнє, систему принципів та ідеалів. Уявлення як чуттєво-наочний образ предметів, явищ дійсності формується під впливом безпосереднього сприймання предметів, інформації про них, але обов'язково містить емоційну доміную, виражає ставлення особистості до названих реалій. На думку Семена Гончаренка, уявлення тісно пов'язане з мовленням [4, 342]. Враховуючи ці дані філософії та дидактики, учителі мови мають таким чином організувати навчальний процес, щоб українознавча інформація була актуальною для школярів, зачіпала їхню уяву, емоції, спиралася на їхній життєвий досвід.

Укладачі чинної програми з української мови для 12-річної школи задекларували вимогу здійснювати цілеспрямоване патріотичне, морально-етичне, екологічне та естетичне виховання учнів, які мають усвідомити свою місію збереження та подальшого розвитку української мови, потребу і звичку оцінювати своє мовлення з позиції його відповідності загальнолюдським моральним нормам, естетичним критеріям [10, 10]. На формування саме такої мовної особистості націлені матеріали соціокультурної змістової лінії цього державного документа.

У курсі мови для 6 класу соціокультурна змістова лінія реалізується у процесі сприймання, аналізу, оцінювання прочитаних чи почутих відомостей про теми, які є наскрізними для мовної освіти: «Я і українська мова та література», «Я і Батьківщина», «Я і національна культура», «Я і мистецтво», «Я і ми». Тематика текстів має урізноманітнюватися такими аспектами: історія виживання рідної мови, побут українців, хатні обереги, обрядові пісні, кобзарство в Україні; гумористична спадщина народу; історія народного житла, інтер'єр; роль людини в освоєнні космосу; звичаї в сім'ї, етика спілкування; видатні українці.

Нові концептуальні засади навчання рідної мови у середній школі, вимоги чинної програми значною мірою позначились на змістові текстових матеріалів нового покоління підручників.

Метою нашого дослідження є виявити українознавчий компонент сучасних підручників рідної мови, простежити засоби його реалізації, спрогнозувати ефективність запропонованих матеріалів. Для моніторингу було обрано такі підручники: 1 – Світлани Єрмоленко та Вікторії Сичової [5]; 2 – Олександри Глазової та Юрія Кузнецова [3]; 3 – Марії Пентилюк, Ірини Гайдаєнко, Антоніни Ляшкевич, Сергія Омельчука [8]. Матеріали аналізованих підручників апробовано у процесі констатувального експерименту, який було проведено на факультеті української філології та журналістики і факультеті російської філології та соціальної педагогіки Черкаського національного університету. В експерименті взяли участь 55 студентів: 18 студентів-першокурсників спеціальності «Видавнича справа та редагування», 31 студент з числа третьокурсників спеціальності «Українська мова та література», 6 студентів 4 курсу спеціальності «Російська та українська мови та літератури».

Українознавче наповнення аналізованих підручників виявляється на двох рівнях – словесному та зоровому. Словесна інформація реалізується у

навчальному змісті, у дидактично значущих мовних одиницях: лексемах, фраземах, прислів'ях, приказках – та в текстах, оскільки саме вони, на думку педагогів, є засобом формування ціннісних орієнтацій, зокрема й українознавчої компетенції школярів. Текстове наповнення підручників є різностильовим та різножанровим. Художній стиль репрезентовано зразками поезії та прози (оповідання, казки, легенди, жарти, усмішки), науковий стиль представляють витяги з лексикографічних джерел, офіційно-діловий – матеріали державних документів про мову, витяги з історичної хроніки, розмовний стиль – створені авторами тексти, передусім діалоги, ситуативні матеріали навчального характеру. Зорове українознавче наповнення реалізовано засобами фотоілюстрацій, на яких зображено регіони України, історичні пам'ятки, матеріали з сімейних фотоархівів, портрети відомих людей, репродукції картин українських художників.

Серед напрямків соціокультурної змістової лінії значиться провідна «Я і українська мова», згідно з якою у 5 класі учні довідуються, що рідна мова – то найбільша духовна цінність українського народу, а в 6 класі мають змогу пересвідчитися, що вона красива, милозвучна, багата на виражальні засоби, що її треба уміло використовувати, дбати про її чистоту. Автори усіх аналізованих підручників усвідомлюють потребу дбати про збагачення мовлення учнів лексичними одиницями, урізноманітнення його. Підручники насичені високохудожніми поетичними та прозовими текстами, окремими реченнями, які засвідчують спроможність української мови передавати найтонші нюанси людської думки та почуття. Автори підручника-3 настільки уважні до читача, що відразу під текстом подають тлумачення рідковживаних лексем. У кожному підручнику міститься у додатках інформація із тлумачного словника, причому у двох (1 та 2) із стилістичними маркерами. Вважаємо, що такі матеріали мають високу педагогічну цінність, оскільки, як засвідчують дані експерименту, з'ясувати лексичне значення слова «нидіти» змогли 66 % анкетованих, «марнославство» – 48 % першо- та третьокурсників і 33 % четвертокурсників. Лексичне значення слова «швець» правильно з'ясували 22 % першокурсників, 16 % третьокурсників. Четвертокурсники не упоралися з цим завданням (лексичні одиниці взято з підручника-3). Учителю варто подбати про методику опрацювання словникових матеріалів: це може бути і взаємоопитування, і виявлення слів, раніше не вживаних учнями, і тематичне та частиномовне групування за формальними показниками (граматичними чи словотворчими).

Про багатство мови свідчить наявність у ній синонімічних засобів, а про багатство мовлення школяра – здатність послуговуватися цим багатством. Підручники містять завдання на виявлення синонімів, на добирання їх, на з'ясування відмінностей у лексичному значенні, але вперше натрапляємо на завдання психолінгвістичного плану: до іменників дібрати прикметники-епітети, які б виражали позитивну оцінку й піднесений настрій автора і, навпаки, негативну оцінку й пригнічений настрій (підручник-2). Лише підручник-1 містить інформацію зі словника синонімів, а вона з успіхом могла б використовуватися при створенні чи редагуванні текстів, коли є потреба

уникнути зайві повтори чи усунути стилістично нерівнозначний відповідник. Одноманітність словника сучасної молоді засвідчує той факт, що до слова «видатний» студенти змогли дібрати від 3 до 5 синонімів, тоді як у підручнику-1 їх подано 9, до слова «зворушувати» лише 1 (за словником – 3).

Знаючи проблеми мовлення сучасного молодіжного середовища, автори підручників не оминають увагою просторічні лексеми та жаргонізми, пропонують завдання на спостереження їхньої стилістичної функції, на виявлення неумотивованого вживання таких одиниць та заміну їх загальноновживаними еквівалентами. Автори підручника-3 переймаються тим, щоб навчити шестикласників виважено вести діалог чи суперечку, а підручник-1 рекомендує учням вдуматися у стилістичне навантаження прийнятих в українців пестливих звертань «серденько, голубонько, соколе, зоре, ясочко, ластівко, голубко», пропонує словник власних імен людей, у статтях якого значаться походження та первісне значення імен, пестливі їх варіанти.

Невичерпним джерелом українознавчої інформації є фразеологія. Унікальну можливість формування українознавчого світогляду засобами української ідіоматики використали Світлана Єрмоленко та Вікторія Сичова, розробивши рубрику «Із бабусиної скрині», з матеріалів якої учні мають змогу довідатися значення фразеологізмів (наприклад, дати відкоша, ловити носом окунів, товкти воду в ступі), походження, зв'язок із реаліями життя українців, синонімічні одиниці. Доречність такої роботи підтверджують дані експерименту, який мав на меті з'ясувати рівень розуміння студентами значення стійких одиниць, а значить, і можливість застосування у власному мовленні.

Таблиця 1

Динаміка володіння українськими стійкими одиницями

№/п	Фразеологізм	Правильні відповіді щодо тлумачення значення у відсотках від кількості опитаних		
		1 курс	3 курс	4 курс
1	Годувати жданиками	94 %	61 %	66 %
2	Знімати вершки	39 %	48 %	66 %
3	Ловити окунів	17 %	3 %	0 %
4	Сміятися на кутні	0 %	6 %	0 %

Як бачимо, першокурсники – нинішні випускники середніх шкіл – дещо краще орієнтуються у змісті фразеологічних єдностей, оскільки матеріали незалежного зовнішнього оцінювання передбачали завдання на вияв володіння українською фраземікою, учні з кожним роком все більше долучаються до навчання за підручниками з українознавчою орієнтацією.

Крім власне мовного матеріалу, українознавчу інформацію містить система текстів кожного з підручників. Критеріями їх добору стали

інформативна насиченість та доступність. У доборі текстів, проте, виявилися уподобання авторських колективів. Так, у підручнику-1 домінує інформація про славетних українців, причому вона представлена в історичному ракурсі: представники Княжої доби (2 особи), Гетьманщини (4 особи), діячі науки та культури ХІХ століття (17 осіб), наші сучасники (3 особи). Тексти розповідають про заслуги кожного перед українським народом. До речі, автори не обмежуються іменами з усталеною репутацією, подають інформацію про незаслужено ігнорованих попереднім режимом (Іван Мазепа, Лесь Курбас). Шестикласники довідуються з текстів про педагога Софію Русову, математика Михайла Остроградського, ученого Євгена Патона. Інші авторські колективи так само не оминають теми славетних, але подають інформацію про осіб більш відомих для учнівського загалу. Вважаємо, що така інформація на сторінках підручників дуже доречна тому, що, по-перше, формує в учнів переконання, що наш народ не забуває тих, хто, всупереч обставинам, поведився чесно, відповідально, жертвовно, хто докладав зусиль і таланту, формуючи у світі позитивний імідж українців, по-друге, як засвідчують дані експерименту, навіть ті, хто обрав україністику як свій фах, мало знають про таких людей. Студентам було запропоновано упізнати особистість за описом спочатку у підручнику Світлани Єрмоленко та Вікторії Сичової, а потім авторського колективу, очолюваного Марією Пентилюк.

Таблиця 2

*Поінформованість студентів про діяльність видатних українців
(за матеріалами підручника – 1)*

№	Відома особа	Кількість студентів, які її назвали за поданою інформацією		
		1 курс	3 курс	4 курс
1	А. Кримський	16,5 %	35,2 %	0 %
2	К. Білокур	88 %	48 %	16,6 %
3	Д. Яворницький	16,5 %	9,6 %	0 %
4	І. Піддубний	55%	28,8 %	33,2 %
5	С. Бубка	71, 5%	80 %	66,4 %

Як бачимо, студенти більше орієнтуються у тій інформації, яка частіше висвітлюється у засобах масової інформації, невисокий рівень обізнаності студентів четвертого курсу можна розцінити як те, що українознавчі матеріали нечасто актуалізуються у процесі їхньої фахової підготовки, як учителів російської та української мов.

Таблиця 3

*Поінформованість студентів про діяльність
видатних українців
(за матеріалами підручника – 3)*

№	Відома особа	Кількість студентів, які її назвали за поданою інформацією	
		1 курс	3 курс
1	М. Чурай	93,5 %	38,4 %
2	Б. Хмельницький	88 %	44,8 %
3	І. Їжакевич	16,5 %	0 %
4	Н. Матвієнко	55 %	19,2 %

Такі дані наводять на думку, що українознавчі підходи до шкільної освіти мають забезпечувати не лише вчителі-словесники та історики, але й фахівці з інших навчальних дисциплін, класні керівники та вихователі, хоча динаміка результатів анкетування виявляє стійку тенденцію, що першокурсники значно краще орієнтуються у цьому напрямі українознавчої роботи.

Автори «Концепції когнітивної методики навчання української мови» Марія Пентилюк, Алла Нікітіна, Олена Горошкіна привертають увагу до регіонального компонента мовної освіти, вважають, що на уроках мають бути представлені тексти, які містять інформацію про природу, економіку, промисловість регіону, історію, народну творчість рідного краю [7, 9]. Нас зацікавило питання про те, чи знають студенти Черкаського національного університету відомих людей Черкащини.

Виявилось, що першокурсники назвали імена 1 – 4 осіб, третьокурсники 2 – 5 осіб, четвертокурсники, як правило, 3 осіб. Причому письменників у відповідях першокурсників було згадано 13 разів, 51 раз назвали третьокурсники, четвертокурсники – 7. Тричі у відповідях згадували художників, 5 разів меценатів, 10 разів політичних діячів та учасників бойових дій, двічі – працівників сільського господарства. Серед письменників значилися імена Тараса Шевченка, Василя Симоненка, Сергія Носаня, Валерія Кикотя, Марини Павленко, Тодося Осьмачки, Василя Захарченка, мовознавців – Агатангела Кримського, педагогів – Олександра Захаренка, народних месників – Максима Залізняка та Василя Чучупаки, політиків – В'ячеслава Чорновола.

Отже, українознавча лінія «Славетні українці», яка різною мірою представлена у чинних підручниках для 6 класу, має доповнюватися на уроках мови інформацією про відомих земляків, що позначатиметься на патріотичних настроях молодого покоління.

Дещо по-іншому структуруються українознавчі лінії у підручнику Олександри Глазової та Юрія Кузнецова. Там українознавче наповнення співвідноситься із комунікативною змістовою лінією шкільного курсу. Наприклад, цілком умотивовано вивчення розділу «Лексикологія» поєднано з формуванням уміння зв'язно описувати інтер'єр та з опрацюванням українознавчого матеріалу «Я і національна культура. Народне житло, його інтер'єр». Автори намагаються створити цілісне уявлення про інтер'єр офіційних та приватних помешкань українців різних історичних епох, соціальних статусів: культового приміщення, селянської світлиці, кабінету вченого XIX ст. та художника, опочивальні, трапезного покою генерального

обозного, сучасної квартири. Така кількість текстів створює узагальнене уявлення про інтер'єр, причому воно динамічне, оскільки розвивається у часі, забезпечується можливість простежити, як змінювалося хатне начиння залежно від історичної доби, соціального статусу та професійної діяльності господарів. Словесні образи поєднано із зоровими, тексти-описи доповнено діалогами, що наближує висловлювання до запитів мовленнєвої практики.

Незабутнє враження залишає зміст тексту про митця, який наповнив своє житло картинами із зображенням чудовиськ, статуями заморськими і цим довів до розпачу свого домовичка – «щось маленьке, капловухе та кудлате» [3, впр. 118]. Автори просять учнів пофантазувати про те, як вони зустрілися з домовичком, розпитали про його настрій, про те, як він сприймає інтер'єр їхньої оселі. Очевидно, тут доречною буде підготовча робота – повідомлення про хатні обереги українців.

У підручнику-3 українознавчий матеріал не так чітко співвідноситься із змістовими лініями, однак формує різноаспектні уявлення про Україну: про флору (верба, ясени, соняшники, мальви), фауну (голуб, ремез), річки (Рось, Донець), регіони (Донеччина, Карпати, Бережани, Київ, Житомир), атрибути життя українців (хата, криниця, Різдво, петриківський розпис, народна пісня).

Отже, нове покоління підручників з рідної мови значною мірою орієнтоване на формування у шестикласників українознавчого світогляду. І навчальний, й ілюстративний матеріал націлений на те, щоб у школярів конкретизувалися уявлення про рідну землю та рідний народ, причому багато текстів та фоторепродукцій формують привабливі образи Батьківщини, що, безперечно, створюватиме позитивні емоційні домінанти у світосприйманні дітей. Підручник Олександри Глазової та Юрія Кузнецова більше орієнтований на реалії сьогодення, містить тексти діалогічного характеру, надає допомогу вчителю в організації пізнавальної діяльності у «парах», автори створюють позитивний емоційний фон, пропонуючи учням казки, хоча вважаємо, коли йдеться про народні казки, то доречніше брати для аналізу відомі дітям з дитинства та уроків літератури українські казки. Подив викликає завдання для п'ятикласників використати у діалозі такі імена героїв казок: Прекмітлива Царівна-Жаба, Василина Премудра, предотепний Іванко, прелютий Кощій Безсмертний [2, 271], для шестикласників – скласти жартівливі оголошення від імені казкових героїв (можливо, краще сформулювати «від імені героїв казок»?) Івана Царенка, який хоче купити шапку-невидимку, принца, який розшукує дівчину, котра загубила соболевий черевичок [3, 41]. У підручнику бракує завдань на редагування та переклад, а такі завдання вкрай потрібні в реаліях сучасної українськомовної практики, оскільки результати перевірки робіт учасників незалежного зовнішнього оцінювання засвідчують, що росіянізми та суржик характерні для мовлення випускників шкіл.

Підручник Світлани Єрмоленко та Вікторії Сичової написаний вишуканою і водночас доступною для школярів мовою, автори переймаються формуванням культури мовлення школярів, причому не обмежуються сухими рекомендаціями, а переповідають жартівливі ситуації із мовленнєвої практики

відомих людей, славетних українців, що сприяє створенню емоційного фону для навчальної ситуації.

Ясна річ, текстоцентричний підхід надзвичайно актуальний для формування світогляду школярів, мовленнєвих умінь (уміння читати, розуміти висловлювання, переказувати його, засвоювати зразки мовотворчості та відтворювати їх у власній мовленнєвій діяльності), проте за такого підходу залишається мало простору на сторінках підручників для вправ тренувального характеру при опрацюванні лінгвістичної змістової лінії. Мабуть, треба подбати про створення навчальних посібників українознавчого наповнення, які б учителі використовували на власний розсуд при написанні диктантів, переказів, при формуванні лінгвістичних понять, які б відбивали сучасні погляди на нашу історію та сьогодення, були адаптовані до сприймання певної вікової категорії дитячого колективу. Оскільки шкільні підручники української мови не містять регіональної українознавчої інформації, то працівникам освіти різних теренів нашої країни варто розробити посібники з дидактичними текстами такого змісту.

Література

1. Біляєв О., Скуратівський Л. та ін. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16 – 19.
2. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова: Підручник для 5 класу. – К.: Педагогічна преса, 2005. – С. 271.
3. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова: Підручник для 6 класу. – К.: Зодіак-ЕКО, 2006. – 288 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 342.
5. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: Підручник для 6 класу. – К.: Грамота, 2006. – 296 с.
6. Єрмоленко С. Я., Мацько Л. І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
7. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
8. Рідна мова: Підручник для 6 класу (Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. За заг. ред. М. І. Пентилюк). – К.: Освіта, 2006. – 272 с.
9. Філософський словник (За ред. В. І. Шинкарука). – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – С. 608.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи / за редакцією Скуратівського Л. В. – Київ: Ірпінь, 2005. – 176 с.

1.3. Дидактичні можливості сучасних підручників з рідної мови для 5 класу

Функціонування української мови як державної зумовило

переосмислення основної мети, завдань її вивчення, що позначилося на змісті шкільного курсу (виділення у ньому 4 змістових ліній – лінгвістичної, мовленнєвої, етнокультурознавчої, методологічної), на самій технології навчання, пріоритетами якого стали діяльнісно-проблемний підхід до організації навчального процесу, активна пізнавально-комунікативна діяльність учнів, що мають забезпечити формування у них системи умінь і навичок комунікативної діяльності [1, 19]. На думку авторів цієї концепції Олександра Біляєва, Леоніда Скуратівського, Лідії Симоненкової, Галини Шелехової, саме такий підхід до навчання має сприяти формуванню творчих здібностей, інтенсифікувати мовленнєву практику в усіх видах, жанрах, стилях і типах мовлення.

Зрозуміло, що нові цілі мовної освіти потребували нових засобів досягнення їх, і методична наука подбала про те, щоб оновити та урізноманітнити навчальні посібники. Нині, крім підручника, школярі послуговуються робочим зошитом учня, навчальними словниками, комп'ютерними посібниками, науково-популярною літературою з мови [2, 6]. Проте основним засобом навчання мови залишається шкільний підручник – поліфункціональна навчальна книга, яка має забезпечити учня потрібною науковою інформацією, містити завдання, через виконання яких в нього буде сформовано передбачені уміння та навички (аналітико-синтетичні, перцептивно-мнемонічні, репродуктивно-варіантні, творчі) та накопичено певний досвід емоційно-оцінного ставлення до дійсності та навчального матеріалу.

Саме ці дидактичні можливості підручника зумовлюють посилену, пильну увагу до нього науково-методичної та педагогічної громадськості, ось чому він періодично стає об'єктом всенародного обговорення (останнім часом до моніторингу шкільних підручників залучають ще й батьків та школярів).

У 1994 році Світлана Єрмоленко та Любов Мацько, автори «Навчально-виховної концепції вивчення української (державної) мови», зауважували, що підручники з української мови для 8 – 9 класів шкіл із українською мовою навчання переобтяжені правилами, що у підручниках для 3 – 9 класів відсутні досконалі, естетично довершені тексти, завдяки яким виховується чуття слова; мало завдань, орієнтованих на творчу роботу з текстами; обмаль інформації, яка б відповідала емоційному змістові означення «рідна»; мало вправ на збагачення словника українознавчими поняттями; незначна інформативність текстів [3, 29].

У 1999 році у Черкасах відбувся всеукраїнський семінар методистів української мови та літератури обласних (міських) відділів інститутів післядипломної освіти з проблем нових підручників словесності. Своїм баченням концепції нового покоління підручників із мови тоді поділився Леонід Скуратівський, який з-поміж змістових ліній особливо виділив культурологічну як таку, що вимагала на той час особливої уваги, заповнення новою інформацією, що сприяла б формуванню національно свідомої мовної особистості. На рівні знання, на думку вченого, ця лінія мала реалізуватися у

відомостях про природу України, містити найважливіші історичні факти від давнини до сучасності, ознайомлювати школярів із видатними постатями вітчизняної та світової культури, зразками усної народної творчості, національного мистецтва, народних традицій та звичаїв, що відображають дух нації [4, 38].

Суголосною до попередньої була позиція Любові Мацько, яка наголошувала на потребі лінгвостилістичного підходу до шкільних підручників. Усі рекомендації, запропоновані вченою, чітко аргументовані й переконливі. По-перше, належало урізноманітнити стилістичну характеристику пропонованих текстів, оскільки українська мова в новому статусі почала заповнювати усі сфери суспільного життя, зміцнювалися позиції офіційно-ділового та усно-розмовного, формувалися конфесійний та інформаційний стилі; по-друге, варто було вводити у тексти елементи реальної мовної практики (мабуть, і як зразки для наслідування, і як матеріал для редагування – **В. Ш.**), оскільки у щоденному житті учень має бути готовим до різноманітного спілкування; по-третє, варто було осучаснити тексти, оскільки учні не завжди розуміють побутову архаїку і вона не завжди викликає у них пізнавальне зацікавлення; по-четверте, належало подбати про естетику мовлення учнів. Слушною є думка Любові Мацько про те, що там, де є вибір мовних засобів, там є й місце естетиці [5, 41].

Остання рекомендація автора є особливо актуальною у світлі сучасних реалій українського життя, коли учасники політичних перегонів, автори художніх текстів і фільмів дозволяють собі вдаватися до інвективів, до неприпустимої нешанобливості у спілкуванні, не переймаючись тим, що молодь сприймає такі зразки як можливі, наслідує їх у власному мовленні. Очевидно, треба серед школярів все настійливіше говорити про взаємозв'язок між словом та духом, про те, що безвідповідальне ставлення до слова веде до руйнації душі.

На основі глибокого осмислення поглядів науковців та педагогічної громади на нове покоління підручників з мови у 2001 році Леонід Скуратівський та Галина Шелехова створили нову концепцію підручника рідної мови для 5 – 11 класів [2, 5 – 9]. Услід за Любов'ю Мацько та Світлою Єрмоленко вони наголосили, що для розвитку емоційно-ціннісної сфери особистості у підручниках мають бути тексти високої естетичної та морально-етичної вартості, що мову підручників має вирізняти чистота, лаконічність, стильова різноманітність. Автори концепції під методичним кутом зору проаналізували зміст освіти, до традиційних її компонентів додали нові – досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього, запропонували систему роботи, що сприятиме утворенню таких якостей особистості. Ціннісне ставлення, вважають, формується через вартісні тексти та систему завдань до них, що передбачають різнобічний аналіз та зацікавлене обговорення прочитаного, а розвиток творчого потенціалу забезпечують завдання і запитання, націлені на долання утруднень, в результаті чого учні набувають нових особистісних рис – винахідливості, упевненості,

уміння орієнтуватися у новій ситуації, планувати власну мовленнєву діяльність, здійснювати та оцінювати її. Учені-методисти запропонували своє бачення вправ та завдань, які варто додати до підручників. Крім традиційних, скласифікованих за характером пізнавальної діяльності (рецептивні, репродуктивні, проблемні, дослідницькі), виділено й такі, що відповідають етапові навчальної діяльності (мотиваційні, орієнтаційно-цільові, планувальні, виконавсько-тренувальні, контрольні-оцінні).

Отже, узагальнивши ідеї сучасних концепцій мовної освіти та підручникотворення, можемо сформулювати основні критерії, які б належало врахувати творцям нового покоління підручників із рідної мови: а) виклад теоретичних відомостей має бути логічним, лаконічним, відповідати сучасному станові мовознавчої науки. Теоретичні тексти мають містити засоби інтенсифікації процесів осмислення та запам'ятання: схеми, узагальнювальні таблиці, алгоритми, пам'ятки, зразки міркувань; б) завдання повинні бути різноплановими і різнорівневими, щоб забезпечувати нарощування пізнавальної самостійності учнів, мотивацію навчальної діяльності, організацію групової і парної форм навчання, що поживить взаємодію учнів та їхню вербальну комунікацію; в) підручники мають бути максимально наповненими текстами, щоб, по-перше, формувати досвід емоційно-оцінного ставлення до дійсності, по-друге, спонукати учнів до мовотворчості; ці тексти повинні супроводжуватися завданнями, які передбачають їх змістовий аналіз та мотивують подальшу комунікативну взаємодію учнів; г) пропоновані текстові матеріали повинні бути наближені до реалій сучасного життя та функціонування української мови, готувати учнів до коректних мовленнєвих реакцій у практиці щоденного послуговування мовою.

Методичний аналіз окремих нових підручників для 5 класу дозволяє стверджувати, що авторські колективи здійснили справу державної ваги – підготували навчальні посібники, які обов'язково знайдуть свого користувача якщо не в ролі основного засобу навчання, то в ролі допоміжного. У кожного із підручників своє неповторне обличчя. Так, підручник Світлани Єрмоленко та Вікторії Сичової (далі П-1) вирізняється тим, що у ньому чітко простежується текстоцентричний підхід, який не обмежується лінгвістичним аналізом, а потребує оцінного осмислення змісту прочитаного, подальшої мовотворчості учнів (наприклад, придумайте кінцівку легенди, продовжіть, використавши власні знання, з'ясуйте, що у тексті відоме, а що нове). Лише цей підручник з аналізованих пропонує завдання на контроль у вигляді тестів.

Підручник Олександри Глазової та Юрія Кузнецова (далі П-2) вирізняє намагання навчити дітей діалогічного мовлення, причому майже всі ситуації спілкування тісно переплітаються із змістом уроку – з теоретичним матеріалом чи текстом. У дидактичному матеріалі переважають прислів'я та приказки, тематика текстів стосується, як правило, минулого України. Вартісною для становлення культури мовлення п'ятикласників є низка рекомендованих мовних засобів.

Підручник Олександра Заболотного та Віктора Заболотного (далі П-3) не

обмежується аналізом зразків літературної мови, його автори враховують сучасний стан розмовної мови, чутливо реагують на проблему суржикізації розмовного мовлення українців, розробляють більше десятка завдань на редагування мовленнєвої продукції, яка містить типові помилки у вживанні паронімів, граматичних форм, суржику, принагідно озброюючи учнів рекомендаціями з норм слововживання. У підручнику вміщено багато курйозних мовленнєвих ситуацій, спричинених незнанням мовних норм, жарти, анекдоти, лінгвістичні ігри. Усе це викликає усмішку, позитивні емоції, розрядку нервової напруги. Є достатньо цікавої інформації з основ науки про мову, причому сформульована вона лаконічно, добре запам'ятовується.

Аналіз реалізації лінгвістичної змістової лінії засвідчує ряд типових прорахунків. В усіх підручниках виклад теоретичного матеріалу перегукується, що зумовлено, по-перше, вимогами чинної програми й, по-друге, усталеною традицією. Ряд слушних зауважень про фактичні недоліки у П-2 сформулював Іван Ющук [9]. Ці зауваження великою мірою стосуються й інших підручників. Вважаємо, що у підручниках немає чіткої межі між поняттями «звуки мови» і «звуки мовлення», а тому п'ятикласникам треба чітко розмежувати, що м'які приголосні перед голосними та в абсолютному кінці слова – це звуки мови, а в позиції перед іншим м'яким приголосним – це звуки мовлення, за умови, що м'якість їх графічно не позначена Ь. До звуків мовлення належать пом'якшені приголосні, та ті, що зазнали асимілятивних змін. Треба чітко наголосити, що звуки мовлення демонструє фонетичний запис слова, саме вони є об'єктом фонетичного розбору.

В усіх підручниках традиційно не подають інформації про норми українського складоподілу, слова поділяють на склади у графічному, а не у фонетичному записі (але ж склад – це частина мовного потоку!).

Ігнорування наукової інформації про складоподіл провокує постійні помилки у фонетичному розборі, адже він неминуче вимагає від учнів виконувати поділ на склади та характеризувати кожний із них. Лише автори П-2 врахували, що при опрацюванні фонетики учні мають активно послуговуватися фонетичним записом, а значить, є потреба інтенсивно навчати учнів транскрибуванню. Однак варто транскрибувати, по-перше, не лише слова, але й речення та тексти, оскільки значна частина уподібнень трапляється на межі повнозначних та службових слів, по-друге, треба нарешті відмовитися від традиції транскрибування мовних одиниць, сприйнятих зором, а не слухом, адже транскрипція – це запис звучання, вона фіксує почуте. Транскрибування почутого як вид вправ позитивно позначилося б на формуванні аудіативних умінь п'ятикласників.

Чинна програма з української мови серед державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки з лексикології зазначає потребу формування в учня уміння пояснювати (у нескладних випадках) лексичне значення відомих слів [10, 35]. Однак жоден із аналізованих підручників не ознайомлює учнів із способами тлумачення лексичного значення. До речі, у підручнику попереднього покоління така робота передбачалася. Є і методичні

напрацювання, які б допомогли учителям організувати роботу над формуванням умінь тлумачити лексичне значення слова [11; 12].

Варто зауважити, що автори підручників не дотримуються принципу уніфікованості термінів. Наприклад, традиційний термін «фонетична транскрипція», яким послуговуються на уроках не лише рідної, але й іноземної мови, автори П-1 замінюють на «звуковий запис» [6, 99], а П-2 на «звукопис» [7].

Термін «сполучення слів» автори П-2 замінюють на «словосполука» [7, 141], чим ускладнюють процес розрізнення двох понять, оскільки термін «словосполучення» і «словосполука» тепер вступатимуть у паронімічні відношення. Незвично сприймати термін у П-2 «пом'якшеність звука» [7, 133], у П-1 йому відповідає традиційне «пом'якшення» [6, 98], «слова з подвійним наголошенням» [7, 141], тоді як в П-1 «слова мають подвійний наголос» [6, 104]. Проте, вважаємо, слушно автори П-2 запропонували всупереч програмі термін «узагальнювальне слово» [7, 72] замість «узагальнююче».

Подекуди автори не дотримуються принципу науковості у формулюваннях. Так, у П-1 не зовсім коректним є твердження, що у дзвінких голос переважає над шумом [6, 91], адже це стосується лише тих дзвінких, що не мають глухої пари; у П-2 варто відкорегувати вираз «на дзвінкі і глухі приголосні поділяються за участю голосу та шуму» [7, 111] на «поділяються за участю голосу». У запитанні «Які знаєте природні звуки?» [7, 134] бажано замінити кінець на «звуки природи»; «Якщо слово багатозначне, то воно може мати декілька синонімічних рядів» [7, 193] на «Якщо слово багатозначне, то воно залежно від кожного окремого значення може вступати в синонімічні відношення із словами різних синонімічних рядів»: варто уточнити вираз «дрижання гортані під пальцями» [7] формулюванням на «дрижання голосових зв'язок у гортані».

Крім основної, визначеної програмою лінгвістичної інформації автори підручників на власний розсуд подають додаткову, яка розвиває лінгвістичне мислення школярів. Вважаємо доречною інформацію про функцію словесного наголосу (с. 104), про сильну позицію для приголосних (с. 113), про призначення основних лексикографічних довідників (с. 153), причому викладену доступним для п'ятикласників науково-навчальним стилем у П-1.

Оскільки шкільний підручник виконує не лише інформативну, але й трансформативну функцію, його автори багато уваги приділяють дидактичним матеріалам, які перетворюють знання в уміння та навички. У всіх аналізованих підручниках є вирази перцептивного характеру, орієнтовані на мнемонічну діяльність. Найчастіше це довідкові матеріали, які учням рекомендують врахувати у процесі конструювання діалогічного мовлення (П-2), редагування (П-3).

Традиційно багато уваги приділено вправам репродуктивного та конструктивного характеру, коли учні виявляють певні закономірності в конкретному мовному матеріалі або добирають форми, у яких би ця закономірність виявлялася. Завдань творчого характеру, звичайно, менше, але,

за поодинокими випадками, вони вартісні. Так, у П-1 представлені різножанрові тексти (казки, легенди, лінгвістичні повідомлення у рубриці «Це цікаво», уривки з оповідань, українознавчі замальовки, наукові описи (комп'ютера), популярні тексти з етики спілкування), більшість із них дидактично поліфункціональні: вони є носіями пізнавальної інформації, стимулюють емоційно-оцінну сферу читача, мотивують подальшу мовленнєву діяльність учня. У П-2 перевага віддається ситуативним завданням на складання діалогів. Ці мовленнєві ситуації інколи мотивують подальшу пізнавальну діяльність (впр. 95), але частіше враховують щойно вивчений лінгвістичний матеріал (впр. 189, 190 і т.д.). Найчастіше у завданні описано мету подальшої репліки та умови спілкування, оригінальним є завдання додати пропущені репліки у діалог (впр. 230). Ситуації спілкування, як правило, є природними, відповідають реальному життю учнів. Зрідка трапляються відірвані від життєвих реалій: як надуманий сприймається діалог із бабусею про синтаксис та пунктуацію (впр. 7), не відповідає реальній мовленнєвій практиці завдання написати записку батькам чи однокласникам, використовуючи фонетичну транскрипцію (впр. 271).

У П-3 на увагу вчителів заслуговують проблемні мовленнєві ситуації, що передбачають комунікативну невдачу адресата, який нехтує мовні норми (наприклад, путати кольори, корислива продукція). Творчу мовленнєву діяльність учнів передбачають завдання рубрики «Поспілкуйтеся». Шкода, що авторам не вдалося зміст висловлення узгодити із лінгвістичною лінією. Наприклад, у § 14 подано наукову інформацію про головні члени речення, тексти про чижиків, про собор святої Софії, вірш про весну, а темою для розмови визначено «Школа моєї мрії». У цьому аспекті дуже виграють П-1 та П-2, де таких прорахунків значно менше. Оригінальним у П-3 є завдання на складання гумористичних творів із омонімами (впр. 408), тим паче, що у житті можуть траплятися гумористичні історії, каламбури, зумовлені однозвучністю слів із різним значенням.

Усі аналізовані підручники насичені текстами, однак не завжди вони різні за тематикою та жанрами. П-2 орієнтований на поглиблення знань учнів про історичне минуле (опис горщика, розповідь про Григорія Сковороду). П-3 формує в учнів любов до рідної природи, до її тваринного та рослинного світу. Однак таких текстів у ньому забагато, робота над ними збагачує мовлення учнів в основному пейзажною лексикою, формує уміння послуговуватися художнім стилем мови. Завдання, що подані до цих текстів, рідко стимулюють увагу та мовотворчість, проте є й такі, особистісно орієнтовані (художній текст про олениху та оленятка доповнено майстерним зображенням малюка, що, безперечно, позначиться на емоційному сприйманні прочитаного, і запропоновано завдання: Розгляньте малюнок. Як ви гадаєте, про що думало оленятко?) Оскільки у 5 класі дітей навчають описувати предмет, то автори П-3 цілком закономірно віддають перевагу описові тварини, бо до цього дітей готує значна попередня робота над збагаченням словника.

У П-1 виразно проступає українознавча лінія текстів-описів, учні

ознайомлюються із словесними описами євшан-зілля, калини, тризуба, хати, борщу, опудала. Варто уже вилучити з підручників завдання на художній опис предметів шкільного приладдя: пенала, лінійки, олівця (П-2, впр. 131), яке пропонував і підручник попереднього покоління, оскільки учні не виявляють бажання описувати ці предмети з використанням художніх засобів.

Проте автори нового покоління підручників усе більш уважно реагують на побажання науковців та вчителів, вводять до своїх книг тексти та завдання, що орієнтовані на сучасну мовну практику школярів. Реалізація принципу зв'язку навчання з життям простежується у текстах рекомендацій, як писати лист (П-2, впр. 196, 136), як поводитися у транспорті (П-2, впр. 300), як приймати гостей (П-1, впр.?).

Отже, автори сучасних підручників з рідної мови для 5 класу продемонстрували своє розуміння сучасних підходів до процесу підручникотворення, врахували побажання учених-методистів та філологів, учителів-практиків, сучасні реалії функціонування української мови в нашому суспільстві.

У підручниках дійсно реалізовано текстоцентричний підхід до навчання, однак дидактично вони, подані тексти, не завжди опрацьовані. Якщо у підручнику переважають тексти однієї тематики, то це викликає небажаний ефект – швидко втому від одноманітності вражень, згасання зацікавленості, негативний емоційний фон. Усе ще мало текстів стосується сучасного життя та мововживання, а значить, словниковий запас поповнюється лексикою, яка рідко актуалізується у мовленнєвій практиці. Не всім авторам вдалося подати до текстів не лише звичні власне лінгвістичні завдання, а й комунікативні, які б стимулювали емоції, викликали бажання оцінити текст, поділитися своїми враженнями від прочитаного, подумати, пофантазувати, висловитись. Зрозуміло, що методична наука ще не забезпечила підручникотворців рекомендаціями стосовно до реалізації декларованого текстоцентричного підходу. Впадає в око, що у підручниках є типові, повторювані завдання, які виявляють методичні уподобання авторського колективу, однак не сприяють поживленню навчальної діяльності учнів через урізноманітнення, варіативний характер пізнавальних дій. Окремі із завдань варто спочатку апробувати в навчальному експерименті, а вже потім рекомендувати для масового використання.

Ці висновки перегукуються із думками учителів української мови Черкащини, які, беручи участь в обговоренні підручників з мови для 5 класу, зауважили таке: а) підручники повинні подавати більше інформації із сучасного життя, про культуру мовного спілкування; б) авторам варто подбати про те, щоб додати більше завдань проблемного характеру, вправ із ключами, які поживляють роботу учнів над їх виконанням, вправ на редагування різностильових текстів; в) для інтенсифікації навчання варто укрупнювати матеріал із використанням зорової наочності – схем, узагальнювальних таблиць; г) варто урізноманітнити апарат орієнтування – окремими значками позначити завдання підвищеної складності, домашні завдання; г) тексти мають

бути різностильовими і різножанровими; д) варто пропонувати у підручниках тестові завдання для контролю, але вони мають бути різнорівневими – різної складності.

Література

1. *Беляєв О., Скуратівський Л.* та ін. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16 – 19.
2. *Скуратівський Л., Шелехова Г.* Концепція підручника рідної мови (української). 5 – 11 класи // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3. – С. 5 – 9.
3. *Єрмоленко С., Мацько Л.* Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
4. *Майоров В.* Нові підручники з української словесності в контексті сучасності // Дивослово. – 1999. – № 8. – С. 38.
5. *Мацько Л.* Сучасні підходи до створення підручників з української мови: місце лінгвостилістики // Дивослово. – 1999. – № 8. – С. 39 – 44.
6. *Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т.* Рідна мова. 5 клас. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.
7. *Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б.* Рідна мова. 5 клас. – К.: Педагогічна преса, 2005. – 287 с.
8. *Заболотний О. В., Заболотний В. В.* Рідна мова. 5 клас. – К.: Навчальна книга, 2005. – 287 с.
9. *Ющук І.* Крок уперед, але... // Дивослово. – 2006. – № 2. – С. 31 – 35.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи / За ред. Скуратівського Л. В. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
11. *Шляхова В.* Опанування способів тлумачення лексичного значення // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 30 – 34.
12. *Бондаренко Н.* Способи семантизації слів на уроках мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 5. – С. 26 – 30.

1.4. Питання культуромовної компетенції в сучасних альтернативних підручниках з рідної мови

Українське суспільство нині все частіше звертає увагу на вкрай незадовільний рівень мовної культури значної частини підростаючого покоління. Нерідко підлітки поводяться агресивно у спілкуванні зі старшими, нечемно реагують на зауваження, у спілкуванні з однолітками послуговуються ненормативною лексикою.

Педагогічна наука не стоїть осторонь від проблеми низької загальної культури молоді, яка зростала у нестабільному світі суспільних катаклізмів, усвідомлює тісний взаємозв'язок між культурою мови та загальною культурою особистості.

Чинна програма з української мови для 12-річної школи націлює вчителя-словесника домагатися того, щоб «мовлення учнів було правильним не лише у правописному аспекті, а й у стилістичному, а також в аспекті мовленнєвої культури» [1, 7]. У пояснювальній записці зазначено, що учні мають формувати власне мовне чуття у двох напрямках – правильності та комунікативної доцільності. Якщо правильність передбачає дотримання норм літературної мови, то комунікативна доцільність означає умотивований вибір засобів мови з-поміж можливих нормативних варіантів, а значить, в учнів варто поступово формувати вміння оцінювати синонімічні виражальні засоби, співвідносити їх із комунікативним наміром, із ситуацією спілкування, виявляти, чи досягнуто комунікативної мети.

Розвиток таких комунікативних умінь варто практикувати у 5 класі, коли розпочинається вивчення систематичного курсу мови, а школярі переходять у підлітковий вік, який, на думку психологів співвідноситься, з критичним періодом онтогенезу, оскільки відбуваються кардинальні зміни у свідомості, за основу для формування нових психологічних та особистісних якостей підлітків править спілкування в процесі різних видів діяльності, в тім числі і навчальної [2, 279]. Психологи стверджують, що підлітки намагаються долучитися до світу дорослих, орієнтуються на норми поведінки та цінності сучасного їм світу. За таких обставин учителю дуже важливо власним прикладом, залученням зразків мовної практики формувати в учнів культуру мови.

Рубрику «Культура мовлення» включено до мовної змістової лінії програми для 5 класу, причому у ній чітко простежуються 2 напрями – робота над формуванням правильності мовлення та його доцільності. Так, формуванню правильності сприяє дидактичний матеріал, який передбачає розрізнення літературної лексичної норми та ненормативної лексики (вульгаризмів), слів української і російської мов з метою уникнення суржику, засвоєння складних випадків слововживання, практичне засвоєння словосполучень, у яких допускаються помилки у формі залежного слова; формуванню комунікативної доцільності має сприяти: 1) опрацювання синоніміки словосполучень різної будови, простих речень різних видів, складних і простих речень, речень із прямою та непрямою мовою, 2) доречне використання слів із переносним значенням, стилістично забарвлених слів, лексичних повторів і синонімів, 3) уникнення помилок, пов'язаних із невиправданим уживанням спільнокореневих слів.

Як бачимо, культура мовлення посідає значне місце у навчально-виховній роботі вчителя з п'ятикласниками, а оскільки саме підручник є основним засобом навчання, то цілком слушною є наша мета – проаналізувати дидактичні можливості останнього покоління підручників для 5 класу в аспекті формування культури мовлення школярів.

Ознайомлення із трьома підручниками дає підстави стверджувати, що кожний авторський колектив по-своєму трактував поставлене завдання. Так, С. Я. Єрмоленко та В. Т. Сичова більше переймаються доцільністю обраної мовної одиниці, виховують в учнів мовний такт, люб'язність, пропонують

словники синонімів та власних імен, причому в останньому подано варіанти імен, їхні пестливі форми. О. В. Заболотний та В. В. Заболотний більше дбають про правильність мовлення – у них багато завдань на редагування речень, що містять суржик, тавтологію, логічні помилки, розроблено ряд курйозних мовленнєвих ситуацій, у яких мовець зазнає комунікативної невдачі через неумотивоване вживання пароніма чи омоніма. Олександра Глазова та Юрій Кузнецов пропонують поодинокі вправи на редагування (впр. 86, 456), що сприяють формуванню правильності, та на стилістичний аналіз пропонованих варіантів звертань (впр. 188, 187), орієнтованих на формування доцільності.

Звичайно, підручник мови мав би стати зразком для наслідування для тих, хто його читає, проте натрапляємо на мовленнєві недоліки у другого та третього авторського колективу. Наприклад, «*круглий рік*», «*яєчка, кожне з яких має дві десятих грама*» (впр. 45, с.27), «*ми любимо квіти дарувати*» (с. 27), «*буйний натовп гравців*», «*заборону було знято*» (с. 31), «*зобов'язуюся дану суму повернути*» (с. 36), «*склад – частина слова, яка складається*» (с. 121), «*у решті випадків, які не підпадають під наведені правила*» (с. 125) у підручнику Олександра та Віктора Заболотних; «*брак такту і поваги пасажирів одне до одного*» (с. 155), «*у чому полягає різниця між голосними і приголосними*» (с. 134), «*напишіть на конверті власну адресу*» (с. 113) у підручнику Олександри Глазової та Юрія Кузнецова. Натрапляємо й на випадки некоректного використання термінів: словосполука замість сполучення слів [5, 41], слова з подвійним наголошенням [5, 141], замість з подвійним наголосом, окремі автори продовжують послуговуватися терміном узагальнююче слово, хоча правильніше було б узагальнювальне [4]. У викладі теоретичного матеріалу так само є стилістичні недоліки: у запитанні «*Які знаєте природні звуки?*» [5, 134] варто замінити кінець на «*звуки природи*», речення «*Якщо слово багатозначне, то воно може мати декілька синонімічних рядів*» [5, 193] варто поправити на «*Якщо слово багатозначне, то воно залежно від кожного окремого значення може вступати в синонімічні відношення із словами різних синонімічних рядів*», а вираз «*дрижання гортані під пальцями*» [5, ?] – на «*дрижання голосових зв'язок у гортані*».

Цікаво було виявити, що у викладі навчальної інформації виявляються гендерні особливості авторів: в довірливій, ненав'язливій манері поради відчуваються нотки автора-жінки. Наприклад: «*Добррозичливий критик – 1. Він завжди підкреслить головне, доцільне в запропонованій темі. 2. Він не лише критикуватиме, а і допоможе порадою. 3. Він висловить упевненість, що його зауваження спонукатимуть до цікавого обговорення. 4. Він схвалить обговорювану роботу*» [3, 202]. У діловій манері рекомендації проступає автор-чоловік: «*Відгук на висловлювання товариша складається в науковому стилі. Відгук має бути тактовним, делікатним, щоб не образити товариша, а допомогти йому позбутися помилок, сприяти розвитку його вмінь будувати висловлювання*» [4, 268]. Те ж саме засвідчують матеріали рубрик «*Правила спілкування*» [4, 246] і «*Поради для тих, хто хоче бути гарним співрозмовником*» [3, 194].

Матеріал із культури мови в підручниках різняться і за змістом, і за формою. Так, у двох підручниках подано характеристику основних ознак культури мови, причому в одному з них доречність стоїть на першому, а правильність на п'ятому місці [5, 33], а в іншому відповідно на третьому та п'ятому [4, 242], хоча у п'ятому класі саме ці ознаки акцентовано у програмі. До речі, у підручнику Заболотних не зазначено багатство як ознаку культури мови.

Якщо аналізувати відповідність завдань рекомендаціям чинної програми, то не знаходимо у підручниках завдань, які б сприяли розмежуванню літературних одиниць та вульгаризмів, лише у правилах спілкування підручника Заболотних натрапляємо на рекомендацію «не вживати грубих слів» [4, 246]. Ясна річ, учителі мають індивідуально підходити до роботи над такою лексикою, зважаючи на мовну практику учнівського колективу. Однак варто зауважити, що інколи у методичних матеріалах учителів натрапляємо на одиниці, які, вважаємо, не варто залучати до мовної практики учнів. Так, в одній методичній розробці із фразеології подано на завдання проаналізувати порівняльні звороти: бовкнув, як дурень з-за вугла (як дурень у воду); бреше, аж вуха в'януть. Вважаємо, що учитель мови повинен уникати впровадження у мовленнєву практику школярів таких немилозвучних одиниць.

Завдання на розрізнення слів української та російської мов знайшло свою реалізацію у вигляді редагування речень із суржигом, причому у підручнику Заболотних виявлено аж 8 таких завдань, тоді як в інших авторів їх майже немає. Можна по-різному ставитися до того, що учні працюють із деформованим матеріалом, але здавна у народі побутує порада вчитися на чужих помилках. На думку Оксани Кучер, а вона посилається на авторитетне слово Ольги Довгої, Володимира Мельничайка, Галини Шелехової, Алли Ярмолюк, «робота над удосконаленням власного чи чужого мовлення на заняттях з мови потребує більшої уваги порівняно з тим, скільки їй приділяють сьогодні вчителі-словесники» [6, 14]. Хоча в умовах використання інтерактивних технологій взаємне редагування переказів, творів не лише підвищує рівень мовленнєвого розвитку, а й виробляє навички співпраці.

У програмі для 5 класу декілька разів йдеться про засвоєння складних випадків слововживання. Автори по-різному побачили шляхи реалізації цієї вимоги. У двох підручниках ці завдання виринають у додаткових завданнях до вправ, коли ставиться вимога з'ясувати лексичне значення виділеного слова, при потребі послуговуючись словничком, поданим у додатку [3, 5], в одному автори виділили рубрику «Культура мовлення», у якій тлумачать лексичне значення паронімів, розробили таблицю «Антисуржик» та подали завдання на редагування, при виконанні якого знадобиться консультативна допомога цих матеріалів [4].

Грамотичні помилки мовлення школярів представлено лише в окремих вправах. Заслуговує на увагу вправа, яка пропонує вибрати з-поміж пропонованих речень правильні, причому це завдання має прагматичну цінність: учень може скористатися цим матеріалом у розмові з перехожим, який

просить допомогти визначитися з напрямком руху [3, впр. 448]: проїхати одну остановку метро, пройти тудою.

Якщо матеріал із культури мовлення, який допомагає формувати її правильність, усувати типові посилки лексичного, граматичного характеру, знайшов своє втілення у змісті підручника у вигляді рекомендацій, пам'яток, словників у додатках, вправ на вибір нормативної одиниці, на редагування, то завдань, орієнтованих на формування доречності, тобто свідомого вибору з ряду нормативних варіантів, недостатньо.

Натрапляємо на завдання, які передбачають вибір сполучника *й* чи *і*, прийменника *в* чи *у*; *з* чи *із*, чи *зі* [3, впр. 297], на трансформацію синтаксичних структур на синонімічні (проте стилістичних коментарів до таких одиниць не додається, а значить, учителю самому належить добирати ці матеріали з додаткових мовознавчих джерел), на співвіднесення форми звертання із офіційною та неофіційною ситуацією спілкування [5, впр. 187, 188].

Отже, проаналізувавши програму та підручники для 5 класу, констатуємо, що питання культури мови тепер пронизують увесь процес опрацювання шкільного курсу мови, що у підручниках чітко простежується тенденція збагачення мовлення учнів новими лексемами, урізноманітнення його за рахунок синонімічних лексичних засобів. Учителям самим варто подбати про те, щоб на уроках учні практикувалися, здобували уміння та навички самоконтролю, аналізуючи власну мовленнєву продукцію; взаємоконтролю, аналізуючи не лише усні відповіді однокласників, але й письмові. Належить подбати про доопрацювання стилістичних коментарів до завдань на аналіз синонімічних синтаксичних конструкцій.

Література

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
2. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 279.
3. Єрмоленко С. Я., Сичова В. І. Рідна мова. 5 клас. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.
4. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Рідна мова. 5 клас. – К.: Навчальна книга, 2005. – 288 с.
5. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова: Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Педагогічна преса, 2005. – 288 с.
6. Кучерук О. Редагування тексту в шкільному курсі української мови // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 4. – С. 14 – 17.

1.4. Завдання на переклад у шкільному курсі української мови (на матеріалі аналізу чинних підручників)

Аналіз практики мовленнєвої діяльності випускників середніх шкіл, студентів першого курсу факультету української філології та журналістики ЧНУ

виявляє типові помилки – уживання суржику та росіянізмів, особливо ж за неофіційних обставин мовлення. Звичайно, ця констатація не є відкриттям, адже чинна програма з української мови ще в 5 класі ставить завдання навчати школярів розрізнявати слова української і російської мов з метою уникнення суржику [9; 22]. У процесі удосконалення мовної та мовленнєвої компетенцій студентів виявлено, що у них бракує умінь відредагувати словосполучення чи речення із вищеназваними недоліками, перекласти словосполучення чи невеликий текст; значна частина студентів не має досвіду послуговуватися тлумачними, перекладними словниками. Усе це наводить на думку, що майбутніх філологів належить цілеспрямовано навчати основам перекладознавства, перекладу як виду мовленнєвої діяльності. Це позначиться позитивно і на їхній подальшій методичній підготовці, оскільки вправи на переклад містять сучасні підручники з української мови для шкіл із російською мовою навчання, посібники для роботи з філологічно обдарованими школярами.

На дидактичну цінність перекладу неодноразово вказував Олександр Михайлович Біляєв, вправи на переклад він включав у шкільні підручники. Отже, маємо на меті є висвітлити місце та роль перекладу у процесі формування українськомовної особистості школяра, з'ясувати сучасні підходи до навчання цього виду мовленнєвої діяльності та шляхи подальшого осмислення ролі вправ на переклад у процесі формування текстотворчих умінь та культури мовлення.

Ще у 1975 році, розмірковуючи над проблемами навчання української мови як другої, О. М. Біляєв та Н. А. Пашківська зауважували, що бракує серйозних наукових досліджень значення і місця перекладу у загальній системі вправ, оскільки «це багатогранний і цікавий вид роботи, який дає змогу одночасно формувати відповідні уміння і навички, сприяє оволодінню словниковим складом та граматичною будовою мови. Переклади особливо важливі тому, що допомагають, спираючись на зіставлення, розв'язати проблему репродуктивного гальмування, яке виникає в учнів при вивченні спорідненої мови під час вибору необхідного мовного елемента, сприяючи тим самим усуненню зовнішньої інтерференції і подоланню внутрішньої, що благотворно позначається на продуктивному оволодінні мовою» [1, 13]. Цей напрямок дослідження розвивали Є. П. Голобородько, М. Я. Пентилюк.

М. Я. Пентилюк окреслила основні напрями роботи вчителя української мови у школах з російською мовою навчання за нових умов, коли українська мова набула сучасного статусу державної, наголосивши на тому, що у навчальному процесі з мови не втрачає своєї актуальності умінь порівнювати спільні та специфічні мовні явища, вільного переходу з однієї мови на іншу, без посередництва суржику або ж утворення незрозумілих за змістом та структурою слів. Серед вправ, запропонованих учителю для організації навчально-пізнавальної діяльності з української мови, значне місце посідають вправи на переклад, що передбачають спостереження мовних одиниць та виявлення відмінностей в їхньому оформленні. Для перекладу пропонують мовні одиниці різних рівнів: слова, словосполучення, речення та тексти. Вправи на переклад слів

рекомендовано при опрацюванні орфографічних, морфемних, словотвірних та граматичних тем, стійкі одиниці є об'єктом перекладу на уроках із фразеології, словосполучення найчастіше перекладають при опрацюванні іменниково-прийменникових співвідношень. Такі завдання орієнтовані на формування нормативності, правильності мовлення школярів [6].

Сучасна лінгводидактика підтримує ідеї текстоцентричного підходу до навчання, і посібники та підручники включають різностильові та різножанрові тексти для практикування учнів у перекладі. Однак переклад тексту потребує інших підходів, оскільки це вже комунікативна одиниця, а не номінативна, і у доборі перекладом варто враховувати екстралінгвальні чинники: комунікативний намір автора, очікувану реакцію реципієнта інформації. Отже, учень має бути обізнаним з основами перекладознавчого підходу до оригінального тексту. Поки що тексти у шкільному курсі мови для перекладу супроводжують чіткі граматичні завдання: пояснити написання виділених слів, утворити форми числівників, вставити відмінкові закінчення чи розділові знаки. Переклад розглядається як фонова, другорядна дія у процесі засвоєння власне лінгвістичних умінь, а не стилістичних чи текстотворчих.

Ознайомлення зі змістом шкільних підручників з української мови для 7 та 10 – 11 класів виявляє тісний взаємозв'язок між сучасною методичною думкою та практикою підручникотворення. О. М. Біляєв, М. І. Пентилюк як співавтори нового покоління підручників розробляють систему завдань на переклад, яка, по-перше, орієнтує на добір еквівалентів до мовних одиниць від слова до тексту, по-друге, завдання до тексту пропонують не лише його лінгвістичну характеристику, але й комунікативну (дібрати заголовок, визначити стиль). Крім письмово-письмового перекладу, пропонується письмово-усний, крім власне перекладу – переклад-переказ [7, 8]. До речі, О. М. Біляєв вважав переказ-переклад ефективною формою роботи з розвитку зв'язного мовлення школярів [2, 165]. Розробляючи завдання для семикласників до теми «Прийменник», О. М. Біляєв мав на меті розвивати не лише мовну, але й мовленнєву компетенцію, тому вибудовує змістову лінію «Особливості вживання деяких прийменників в українській мові», наповнюючи її завданнями не лише на переклад словосполучень, але й на редагування – усунення наслідків недоперекладу, причому таких мовних одиниць, якими учні послуговуються у своєму щоденному спілкуванні.

Завдання на переклад у 7 класі, як бачимо, поступово урізноманітнюються: пропонують переклад, переклад-переказ (очевидно, усний) та переклад-переказ із подальшим записуванням. Завдання на редагування речень формують уміння контрольнo-корекційного етапу мовленнєвої діяльності: учні вчать оцінювати мовну продукцію, виявляти наслідки недоперекладу (елементи суржику чи буквального запозичення одиниці), добирати відповідники в українській мові.

Аналіз дидактичних матеріалів у підручнику для 10 – 11 класів шкіл з українською та російською мовами навчання виявляє, що на завершальному етапі вивчення мови дещо змінюється тенденція у доборі об'єктів перекладу

(словосполучення – 2 вправи, фразеологізми – 2 вправи, речення – 3 вправи, тексти – 4 вправи). Майже стільки ж вправ націлюють учителя на удосконалення в учнів умінь редагування. До речі, на перевагах цих двох видів мовленнєвої діяльності у вищій школі, під час опанування курсу фахової мови для нефілологів, наполягає Н. Марченко, зауважуючи, що узвичаєні диктанти чи вправи з посібників «принижують або й лякають дорослих людей», «... вправи на редакторський аналіз, переклад фахових текстів і стиснення сприймаються краще, вимагають осмисленого підходу» [5, 181]. Отже, вдаючись до перекладу та редагування у випускних класах, учитель поступово готує старшокласників до тих завдань, які вони виконуватимуть у процесі фахової підготовки.

Тож у вищезгаданому підручнику запропоновано для навчального перекладу зразки високохудожніх текстів із довершеними за естетикою образними системами. Щоб перекласти їх адекватно, варто мати певну перекладознавчу підготовку – уміти виконувати доперекладний аналіз творчого задуму автора, аналізувати образну систему та мовні засоби її створення, виявляти загальну тональність тексту та визначати мовні засоби з емоційно-експресивними домінантами.

Переклад тексту потребує від учнів мислительних операцій, які актуалізують уміння вслухатися в слово, речення, розуміти не лише значення, але й смисл. А така робота варта уваги, адже саме вона забезпечує успішне аудіювання чи читання на рівні адекватного сприйняття й осмислення.

Кажуть, що нове – це давно забуте старе, те, що колись вже було. Дійсно, у практиці навчання української мови були часи, коли художній переклад тексту, а правильніше, навчальний переклад художнього тексту значився у програмі для 8 класу. У статті А. М. Лісовського «Художній переклад тексту» йдеться про ознайомлення восьмикласників із поняттям про художній переклад, про російсько-український переклад різних за стилем і жанром уривків або невеликих закінчених творів. Автор зауважує, що місце перекладу – на заняттях із стилістики та культури мови, що він «розвиває в учнів відчуття стилю, сприяє розвитку навичок користування синонімічними засобами мови, допомагає уникати штампів, канцеляризмів» [4, 70], Про переклади як вправу творчого характеру писали і В. Я. Мельничайко, і М. І. Пентилюк.

Проте методичні рекомендації щодо проведення перекладів на уроках мови, як правило, не містять інформації перекладознавчого характеру, основним критерієм адекватності перекладу, згідно з ними, є мовне чуття учителя та учнів. У сучасній школі робота над перекладом перемістилася на уроки зарубіжної літератури. Як свідчать останні публікації, на цих уроках ознайомлюють учнів із сутністю художнього перекладу, його видами, з ознаками перекладацького стилю, аналізують варіанти перекладу, визначаючи точний переклад та невдалий, як правило, буквальный [3, 34]. Вважаємо, що на уроки мови варто повернути навчальний художній переклад, але навчати учнів виконувати його треба на інтегрованій основі, з урахуванням перекладознавчої підготовки, яка ведеться на уроках зарубіжної літератури.

Література

1. Біляєв О. М., Пашиківська Н. А. Взаємозв'язок у викладанні української і російської мов // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 10. – С. 3 – 14.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. – К.: Генеза, 2005. – 179 с.
3. Кузьменко В., Юранська О. Художній переклад і взаємозбагачення літератур // Урок української. – 2001. – № 11 – 12. – С. 31 – 35.
4. Лісовський А. М. Художній переклад тексту // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 12. – С. 66 – 70.
5. Марченко Н. Редагування як метод і методика викладання української мови у вищій школі // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, колегіумах, ліцеях. – 2000. – № 4. – С. 178 – 182.
6. Пентиліук М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання: Посібник для вчителя. – К.: Рута, 2000. – 220 с.
7. Українська мова: Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / О. М. Біляєв, М. І. Пентиліук, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова. – К.: Освіта, 2003. – 128 с.
8. Українська мова: Підручник для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російською мовами навчання / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. – 8-ме вид. – К.: Освіта, 2005. – 384 с.
9. Українська мова. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К: Ірпінь, 2005. – 176 с.

1.6. Підручникотворення крізь призму педагогічного мислення Івана Нечуя-Левицького

Концепція мовної освіти 12-річної школи націлює сучасну освіту на «відродження й подальший розвиток української мови на всьому терені України, на формування мовної особистості як гаранта збереження і подальшого розвитку національної культури й державності»[1, 59]. Однак реалії сучасного життя засвідчують, що втілити у життя цю ідею буде непросто, оскільки національна й громадська свідомість українського соціуму залишається на низькому рівні. Перебуваючи на педагогічній практиці у Першій міській гімназії м Черкаси, яка спеціалізується на поглибленому вивченні іноземних мов, студенти, майбутні учителі української мови, провели анкетування 100 гімназистів і виявили, що українську вважають рідною лише половина цих школярів, 77 % з-поміж них удома спілкуються лише російською мовою, 43 % відповіли, що вивчають українську мову, щоб добре її знати, а 57 % заявили, що докладають зусиль лише заради оцінки, 85 % учнів на запитання «Яку мову Ви хотіли б вивчати досконало?» відповіли, що англійську.

За таких умов мовного нігілізму наше суспільство поступово може втратити ті позиції, які лише завдяки титанічним зусиллям та самопожертві кращих представників української інтелігенції ХІХ століття були здобуті. Михайло Драгоманов, Борис Грінченко, Олександр Потебня, Іван Франко обстоювали право українського народу здобувати освіту рідною мовою, засуджували практику самодержавства нав'язування незрозумілої для селянських дітей російської мови як засобу навчання. Педагогічній громадськості варто знати і те, як сприймав та оцінював стан освіти на українських землях царської Росії Іван Нечуй-Левицький, виходець із сучасної Черкащини, учитель російської словесності, письменник, якого Іван Франко поставив у ряду мовотворців поруч із Тарасом Шевченком та Марком Вовчком. Актуальним звернення до поглядів Івана Нечуя-Левицького є тому, що їх він викладав у часи посиленої русифікації українського народу, те саме спостерігаємо й нині, коли певні деструктивні сили намагаються принизити суспільне значення української мови як державної, знову русифікувати українську освіту.

Метою нашої розвідки є з'ясувати реакцію Івана Нечуя-Левицького на тогочасну практику, за його словами, «обрусення», погляди на шляхи виходу із тогочасної кризи української освіти, зокрема на педагогічне значення українськомовних підручників.

І. С. Нечуй-Левицький здобував освіту у Богуславському духовному училищі, у Київській духовній семінарії та в Київській духовній академії, міркування про організацію навчального процесу в них викладено у мемуарах «Життєпис Івана Левицького (Нечуя)», а в художній формі – у романі «Хмари». Аналізуючи причини, з яких українська школа в середині ХІХ століття, за словами письменника, була «нудна, важка, без просвіту», він передусім називає мову викладання. Діти з малих українських сіл, виховані в українськомовній стихії, мали набувати писемності з граматики (тобто букварів), писаних церковнослов'янською мовою, а далі навчальні предмети належало опанувати російською – так само чужою і незрозумілою. Нечуй-Левицький згадує, що для його ровесників, українських дітей, мертвими (тобто незрозумілими) були однаково і латинська, і грецька, і церковнослов'янська, і російська мови [2, 26], а навчання цими мовами «страшенно трудило дитячий розум, заважало швидко вчитись і жваво розвиватись» [2, 20]. На все життя залишилося у пам'яті письменника гнітюче враження про стиль запровадження російської мови у Богуславській духовній школі, коли за зронене українське слово школяреві на плечі одягали нотатку – дощечку із журналом, куди вписувалося українське слово та його російський відповідник. Учень мав ходити з нею доти, поки не почує українського слова від іншого школяра та не занесе його як непотріб до нотатника. Цей епізод із системи навчання українських дітей в ХІХ столітті наводить на думку, що саме тоді і в такий спосіб міг зароджуватися в мовленнєвій практиці українців суржик, який, судячи з художніх текстів тогочасної літератури, спочатку викликав у селян

спротив та глузування, а згодом, за сприятливих умов подальшої русифікації радянського періоду історії, вкоренився у народнорозмовному мовленні.

I. Нечуй-Левицький висловив ряд слушних міркувань про тогочасні підручники для народних шкіл. Серед критеріїв, за якими він оцінював їх придатність для використання у навчальному процесі, основними були мова і зміст. Після скасування кріпацтва мовою навчання в українських народних школах залишилася російська. Нечуй-Левицький, як і багато інших передових діячів того часу, що здобували освіту нерідною мовою, знав усі трагічні обставини такої освіти. У статті «Російська народна школа» письменник розповідає, що українською дозволялося навчати дітей лише у I півріччі шкільної освіти, в добукварний період. Після того, як діти навчаться читати, учитель не мав права офіційно вести навчання рідною для школярів мовою. Проте учні зовсім не розуміли пояснень чужою мовою і совісні вчителі, ризикуючи своїм робочим місцем, вдавалися до пояснень зрозумілою для класу мовою, а вже вдома учні мали завчити новий матеріал за російською книжкою, щоб за потреби, для інспектора, викласти його дозволеною мовою. Наслідок такого навчання – по-перше, удвічі більша затрата навчального часу, по-друге, формування особистості, яка не може послуговуватися зв'язно жодною з мов. За Нечуєм, «мова відповіді така чудернацька, така мішанина гороху з капустою» [3, 141].

Аналізуючи мову підручників, Іван Семенович зауважував, що й сам Костянтин Ушинський, автор читанки «Родное слово», за якою навчали українських дітей, українець за походженням, розумів шкідливі наслідки навчання чужою мовою. Таке навчання не сприяє розумовому розвитку дітей, гальмує пізнавальні процеси, викликає відразу до навчання. Для засвоєння учням пропонували мовні одиниці, які позначали поняття з іншої культури, з якою учні ніколи раніше не стикалися. Нечуй-Левицький зазначає, що, крім нормативних російських лексем, такі підручники містили лексику діалектну (народну, сільську), яку й учителі не розуміли та не могли пояснити. Тексти підручника «Закон Божий» були написані заскладною мовою, не адаптованою до рівня мовної підготовки школярів. Навчаючи учнів за російськомовним підручником з арифметики, учитель розтлумачував зміст задач українською мовою, залишаючи без перекладу російську термінологію: сложение, вычитание, сложить, вычесть. Письменник образно характеризує мовлення учнів на таких уроках: «Терміни рябють в українській мові школяра, як білі нитки на чорному шитві» [3, 140].

Багато уваги приділив Іван Нечуй-Левицький змістові навчальних текстів, оскільки розумів, що тексти для вихованців народної школи повинні розповідати про близьке для них довкілля, про побут свого народу, і це б сприяло реалізації розвивальної функції навчання. Однак «обрусителі» намагалися відвернути українських дітей від національних цінностей, а тому тексти містили інформацію про історію та етнографію Росії, про її природу та народний побут. За Нечуєм, такі тексти можуть бути корисними для російських школярів, а не для українських та білоруських [4, 144]. Замість російських

казок, приказок, прислів'їв, учні мали б засвоїти духовні цінності свого народу, адже їх не бракувало.

Порівнюючи читанку «Родное слово» Костянтина Ушинського, яку вилучили із практики навчання тому, що у ній, на думку тогочасних керівників освіти, було мало церковного, релігійного та офіційно-патріотичного змісту, із наступним поколінням шкільних підручників, Нечуй-Левицький зауважує, що навчання за ними викличе подив і обурення української громади, що настав час впроваджувати у навчальний процес українські шкільні книжки, які вже розпочали готувати головні літературні діячі Микола Костомаров, Пантелеймон Куліш і Тарас Шевченко після повернення із заслання. Адже першим указом царя Олександра II було дозволено в Україні та Білорусі навчати народ його мови і наказано складати шкільні книжки для народних шкіл народною українською та білоруською мовами [5, 161].

Чинні за часів Нечуя-Левицького шкільні підручники, на його думку, не сприяли розумовому розвитку українських дітей, а повертали школу в XVI – XVII століття. Письменник наголошує, що час у народних школах запровадити українську мову для навчання, а в гімназіях та семінаріях розпочати вивчення української мови та літератури. Риторично звучить його запитання: «Невже нам не дадуть в школах ніякої відомості про Шевченка та Котляревського?» [4, 147]. Нечуй-Левицький розумів, що інформація про цих синів українського народу стане поштовхом для формування національної самосвідомості школярів, адже й сам зізнавався, що саме «Кобзар» Шевченка та журнал «Основа» навели його на думку писати по-українському.

Ознайомившись із «Кобзарем» у підлітковому віці, Нечуй-Левицький залишився враженим високою поезією, її народністю, йому здавалося, що автор записує народні пісні, а не створює свої. Вплив на емоційну сферу був настільки потужним, що Нечуй-Левицький починає писати, незважаючи на те, що українська література була забороненою, що доводилося критися із своєю творчістю не лише від товаришів, але й батька.

На власному досвіді Нечуй-Левицький переконався у тому, що навчальна книга – і підручники, і книги для додаткового читання – мають великий вплив на формування інтелектуальних потенцій школяра, на його світогляд, самосвідомість та цінності, на його подальшу самоідентифікацію. Він наголошував, що, крім українських навчальних підручників, до шкільних бібліотек мають надходити і популярні книжечки, писані українською мовою, так звані «метелики».

Вважаємо, що сучасній українській освіті варто прислухатися до авторитетного слова письменника, який життя поклав на вівтар української національної ідеї, доклав зусиль до унормування української мови, її розвитку, аби вона була потужною, мала силу виконувати державотворчу місію. Отже, нам усім належить подбати про те, щоб шкільні підручники були наповнені українознавчим змістом, щоб виклад навчального матеріалу відповідав віковим особливостям учнів, був для них цікавим і доступним. Шкільна бібліотека

чекає на українську книжку – й оригінальну, й перекладну, яка була б цікавою для сучасного школяра, відповідала його запитам, наvertsала до рідної мови.

Література

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова як рідна // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59 – 65.

2. *Нечуй-Левицький І. С.* Уривки з моїх мемуарів та згадок. В Богуславському училищі. – Зібрання творів у десяти томах. – Т. 10. – К.: Наукова думка, 1968. – С. 20, 26.

3. *Нечуй-Левицький І. С.* Російська народна школа на Україні. – Зібрання творів у десяти томах. – Т. 10. – К.: Наукова думка, 1968. – С. 140, 141.

4. *Нечуй-Левицький І. С.* Педагогічна проява в російській народній школі. – Зібрання творів у десяти томах. – Т. 10. – К.: Наукова думка, 1968. – С. 144, 147.

5. *Нечуй-Левицький І. С.* Загальний огляд найновішої русько-української літератури. – Зібрання творів у десяти томах. – Т. 10. – К.: Наукова думка, 1968. – С. 161.

Розділ II

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

2.1. Леся Українка як зразок українськомовної особистості

Формування національно свідомої українськомовної особистості є основною метою навчання української мови у сучасній школі. Однак спостереження за мовною поведінкою учнів та студентів виявляють багато невирішених проблем. По-перше, значна частина молоді не переймається якістю власного мовлення, у ньому переважає лексика позалітературного вжитку – суржик, сленгізми, вульгаризми, причому таку лексику юнацтво не соромиться використовувати у присутності дорослих – на перервах у школах та університетах, на вулицях, у магазинах. По-друге, багато випускників шкіл із українською мовою навчання не виявляють мовної стійкості, у неофіційному спілкуванні віддають перевагу уснорозмовному варіантові російської мови. Така мовна ситуація не задовольняє методичну науку, учителів-словесників, хоча кожному зрозуміло, що школа не може самотужки формувати особистість без допомоги сім'ї та держави. За таких обставин учителю дуже важливо власним прикладом, залученням довершених зразків художньої літератури та повсякденної мовної практики формувати мовні пріоритети, мовне чуття, уважне й відповідальне ставлення до слова мовленого.

Сучасна дидактика націлює на те, що особистість формує себе сама, а навколишній світ, батьки та вчителі можуть лише допомагати у цьому процесі, впливаючи на систему цінностей та переконань. Отже, важливо, щоб учні були партнерами вчителя у справі формування їхньої мовленнєвої компетентності, щоб вони мали бажання самоудосконалюватися як мовна особистість, а значить, чітко знали, що таке мовна особистість у їхньому розумінні, орієнтувалися на загальноновизнані зразки таких особистостей, порівнювали себе з ними, ставили конкретні цілі та докладали зусиль, аби їх досягти.

Студенти факультету української філології та журналістики Черкаського національного університету, як правило, мають своє мовне обличчя, певні здобутки у процесі опанування української мови, вони не байдужі до її статусу в сучасному суспільстві. Анкетування першокурсників виявило, що до ознак мовної особистості випускники загальноосвітніх шкіл відносять а) досконале знання мови (33 %), б) правильне мовлення (24 %), в) відсутність у мовленні суржику (21 %), г) мовну стійкість (12 %). Незужитим залишається комплекс меншовартості носіїв української мови, про що свідчать відповіді: «мовна особистість повинна шанувати рідну мову» (6 %), «не комплексувати, коли використовуєш такі слова літературної мови, якими інші мовці не послуговуються» (3 %), «не соромитися української мови, розмовляти нею за будь-яких обставин, з будь-якими людьми» (3 %).

Як бачимо, не лише сучасні школярі, але й студенти потребують психологічної і методичної підтримки, якщо вони усвідомлюють потребу

реалізувати себе як носія української культури, українських національних цінностей, якщо вони намагаються оволодіти літературним варіантом української мови. Ця підтримка виявлятиметься у формуванні українознавчого світогляду, який у шкільному курсі мови забезпечується реалізацією соціокультурної змістової лінії, що передбачає ознайомлення школярів із відомостями про славетних синів та дочок України. Так, автор підручника мови для 6 класу С.Я. Єрмоленко, обравши для забезпечення культурологічного змісту розділу «Словотвір. Орфографія» інформацію про Грегорія Сковороду, Лесю Українку, Олександра Довженка, Павла Тичину, доводить, що розповіді про письменників невідповідні на уроках мови, оскільки саме ці люди долучилися до становлення літературної мови, вони тонко відчували значення слова, уміло, з урахуванням механізмів словотворення, збагачували мову неологізмами [1, 323].

Життєвий та творчий шлях Лесі Українки містить багато інформації повчального змісту, на основі якої можна формувати в учнів почуття поваги та співчуття до історичного минулого українського народу, зацікавленості до його словесної творчості, бажання вивчати українську мову та послуговуватися нею.

Згідно з даними психології, для особистості характерна активність, зумовлена дією системи мотивів – інтересів, переконань, ідеалів, уподобань. Розвинутій особистості притаманна розвинута самосвідомість – система уявлень про себе, про своє минуле, сучасне й майбутнє, про своє місце у реальному житті [2, 194]. Отже, учитель української мови, формуючи уявлення про Лесю Українку як зразок мовної особистості для молоді, може відтворити динаміку становлення її психологічних якостей, продемонструвати на прикладах із її життя, що здобутий рівень визнання художньої і мовотворчої діяльності поетеси є цілком закономірним. Послуговуючись працями Бориса Степанишина, Анатолія Богорода, Світлани Богдан, учитель може продемонструвати, що українознавчий світогляд Лесі Українки формувався під впливом матері, Олени Пчілки, яка ознайомлювала своїх дітей із українською культурою. Вважають, що в Україні того часу було всього близько десяти інтелігентних родин, які зберігали українську мову, переймалися долею свого народу. Мати дбала про українськомовну стихію навколо своїх дітей, щороку вивозила їх на все літо в село. Результати материнської педагогіки були водночас і очікувані, і разючі: Лариса відчула себе українкою, закохалася в українську культуру, захопилася фольклором, упродовж життя збирала народні пісні й танці, дитячі ігри й казки. При записуванні відповідально ставилися до особливостей вимови оповідача. У листі до Агатангела Кримського зауважила: «Чи Ви знаєте, що я дуже люблю казки і можу їх видумувати мільйони?» [5, 27]. Ясна річ, така любов мала дати свої розкішні плоди, вона й вилилась у безсмертний шедевр «Лісову пісню».

Велику роль у становленні Лесі Українки як мовної особистості зіграло й те, що вона мала можливість і бажання вивчати не одну мову: з допомогою матері, учителів, а згодом і самотужки опанувала німецьку, французьку, польську, російську, давньогрецьку, латинську, болгарську, італійську,

англійську, іспанську. Знання багатьох мов допомогло їй осмислити виражальний потенціал своєї рідної, відтінити її специфічні риси, збагатити запозиченнями і лексичну, і фразеологічну системи української. Володіння іноземними мовами дозволило Лесі Українці займатися перекладанням, а цей вид мовленнєвої діяльності позитивно позначається на формуванні мовного чуття, стилістичної вправності перекладача.

Зрозуміло, що така різнопланова активність Лесі Українки і зумовила її блискучу мовотворчість. Дослідники зазначають, що для творчої манери поетеси характерна лексична й словотворча синоніміка (ось чому доречно згадувати Лесю Українку при опрацюванні «Словотвору» в 6 класі), вона майстерно використовує стилістичні можливості паронімії та антонімії, фразеологічні багатства народної мови, крилаті вислови літературного походження. Леся Українка є автором цілого ряду висловів, які тепер сприймаються як афоризми і які успішно застосовуються українцями у мовленнєвій діяльності [6]. Проте в учнів не повинно скластися враження, що загальнонародне визнання можна заслужити без титанічних зусиль, без щоденної наполегливої праці над собою. Ось як Леся Українка ділилася з матір'ю роздумами про ціну успіху своєї творчості: «Лісову пісню» я потім так відхорувала, що боялася повороту зимової історії, інші речі менших нападів коштували, але жадна не минула дарма, вже нехай ніхто не скаже, що я «ні горівши, ні болівши» здобула собі «лаври», бо таки в буквальному значенні горю й болю кожнісінький раз...» [5, 27].

Щоб ознайомитися із уявленнями про Лесю Українку сучасної молоді – майбутніх учителів української мови та літератури – студентам третього курсу факультету української філології та журналістики було запропоновано анкету з трьох запитань:

1. Як Ви оцінюєте Лесю Українку як мовну особистість?
2. Чи можна вважати Лесю Українку зразком мовної особистості для сучасної молоді?
3. Які вислови Лесі Українки стали для Вас крилатими?

У мовній особистості Лесі Українки студенти поцінують чотири складники: мовне багатство писаної продукції (90 %), свідомий вибір української мови для спілкування і творчості (28,8 %), знання іноземних мов (13 %), заняття літературною творчістю (9,6 %).

Студенти зберігають вдячність Лесі Українці за те, що вона «не соромилася і не зраджувала українській мові», що «працювала самотужки, сама створила себе як українську мовну особистість», що її «хвилював смак рідної мови». Вони розуміють, що через літературну творчість, відмовившись від рекомендованого їй «ростинного життя», Леся Українка розвивала мову, збагачувала її виражальні засоби, в анкетах пишуть: «могла творити чарівні образи», «її лірика естетична й імпульсивна, метафорична».

Особливо ж різноаспектно охарактеризували мову творчої спадщини Лесі Українки: багата, творча, проста, зрозуміла, красива, виразна, милозвучна, влучна, яскрава, сповнена почуттів, емоційна, промовляє ніжністю, любов'ю.

Відповідаючи на друге запитання, студенти одностайно дали ствердну відповідь, хоча в окремих анкетах зауважили, що сучасна молодь не полюбляє читати класики, віддає перевагу сучасним авторам, у яких нерідко примітивне мовлення.

Третина студентів зазначила, що актуальною для сьогодення є принципова позиція Лесі Українки у відданості українській мові, її мовна стійкість та патріотичні мотиви творів, які надихають молодіжний загал, формують аналогічні почуття. Висока мовна культура Лесі Українки, витонченість її мовного образу викликає у студентів бажання долучитися до читання її творів, епістолярію, наслідувати мовленнєві зразки (12,8 %). Сучасним студентам імпонує європейський світогляд Лесі Українки, знання іноземних мов, вміння доречно послуговуватися фраземами та лексемами різних мов, вміння художньо перекладати (16 %).

Оскільки в осмисленні мовної особистості Лесі Українки брали участь майбутні учителі-словесники, які починають усвідомлювати своє призначення, то серед відповідей натрапляємо на такі, що акцентують роль учителя у формуванні в учнів уявлення про Лесю Українку як зразок для наслідування (12,8 %), одна студентка зауважила, що як учитель мови сама б хотіла володіти словом майстерно.

У книзі Алли Петрівни Коваль і Віктора Вікторовича Коптілова «Крилаті вислови в українській літературній мові» подано шість висловів із творів Лесі Українки: *лісова пісня* (с. 148, без пояснення змісту), *«у ріднім краю навіть дим солодкий»* (с. 284), *досвітні вогні* (с. 81), *зброя-слово* (с. 104), *Мавка* (с. 155), *на крилах пісень* (с. 178).

Нас зацікавило, що сучасна молодь використовує із Лесиною спадку у різних життєвих ситуаціях. З'ясувалося таке:

12 студентів (38,4 %) згадали *«Так! Я буду крізь сльози сміятись, серед лиха співати пісні, без надії таки сподіватись, буду жити! Геть думи сумні!»* В одній із анкет зазначено: *«Ці слова згадуються мені у тяжкі, іноді болючі моменти мого життя, вони зміцнюють мою позицію, дають певний запал до життя»;*

6 студентів (19,2 %) назвали *«Без надії сподіваюсь»;*

3 студенти (9,6 %) згадали *«Мріє, не зрадь! Я так довго до тебе тужила».*

В одній із відповідей подано розлогий коментар: *«Коли я розчаровуюсь у тому, в що щиро вірила, завжди згадую ці слова, і мені стає легше, ці слова підтримують мене, бо написані сильною, мужньою жінкою».*

2 студентів (6,4 %) занотували *«Щоб не плакати, я сміялась».*

Окремі студенти згадали *«... чи то так у жалю, в голосінні проминуть молодії літа?»* як настанову шанувати кожний прожитий день; *«не рубай, не ріж, не убивай!»* як заклик до милосердя і людяності, *«то не любов, що присяги боїться».* З анкети: *«Мені дуже подобається, як Леся Українка пише про кохання, про його світлу, піднесену сторону, як вона описує світлі, чисті*

почуття. І мені подобається ця цитата з «Лісової пісні», яка певною мірою, стала крилатою».

Ознайомлення із матеріалами про Лесю Українку як славетну українську історичну постать і зразкову мовну особистість має сформувати в учнів переконання, що, по-перше, знати досконало і любити мову можна лише тоді, коли любиш свій народ, шануєш і знаєш його історію та культуру, по-друге, знання мови тісно пов'язане із знанням літератури, створеної цією мовою, бо саме в художніх текстах зосереджені довершені мовні зразки, а значить, варто більш інтенсивно займатися читанням як видом мовленнєвої діяльності, по-третє, працюючи над собою як мовною особистістю, молода людина не повинна обмежуватися вивченням однієї мови, адже все у світі, і мова в тім числі, краще засвоюється у порівнянні, по-четверте, формуванню мовної компетентності сприяють вправи на записування зразків народної творчості (пісень, казок, легенд), на перекладання чужомовних текстів рідною, на створення власних висловлювань (реплік у діалогах, монологів, листів, казок, творів, оповідань).

Література

1. *Єрмоленко С.* Мова і українознавчий світогляд: Монографія. – К.: НДІУ, 2007. – С. 323.
2. *Психологія. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 194.
3. *Степанишин Б.* З мозаїки особистості Лесі Українки. Стаття перша // Дивослово. – 1997. – № 2. – С. 36 – 40.
4. *Степанишин Б.* З мозаїки особистості Лесі Українки. Стаття друга // Дивослово. – 1997. – № 4. – С. 22 – 25.
5. *Богород А.* Фольклор у творчості й житті Лесі Українки // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 24 – 28.
6. *Тимошенко П. Д.* Мовна майстерність Лесі Українки // Мовознавство. – 1971. – № 1. – С. 81 – 89.
7. *Коваль П. П., Коптілов В. В.* Крилаті вислови в українській літературній мові. – К.: Вища школа, 1975. – 335 с.

2.2. Шляхи становлення культуромовних пріоритетів

Культура мовлення – актуальний напрямок дослідження сучасної лінгводидактики середньої школи. Програма з рідної мови для шкіл з українською мовою навчання із 12-річним терміном освіти націлює на посилення внутрішньопредметного зв'язку з культурою мовлення та стилістикою [1, 30]. Для профільного доповнення змісту з української філології розроблено спецкурси «Літературне редагування», «Культура мовлення і стилістика української мови», «Основи риторики», «Основи красномовства», «Орфоепія і культура мовлення», «Мовленнєвий етикет», кожний з яких передбачає формування мовного чуття та лінгвістичної інтуїції. Такі новітні

підходи до удосконалення шкільного навчання вносять корективи й у процес фахової підготовки студентів-україністів.

Вважаємо, що є потреба по-новому осмислити напрямки формування професійної компетентності майбутніх словесників та включити у дію методичні важелі, які посилять мотиваційні фактори становлення вірцевої мовної особистості майбутнього вчителя, поглиблять його національну самосвідомість та прагнення до самовдосконалення, а також забезпечать методичними технологіями формування культури учнівського мовлення.

Аналіз мовленнєвої діяльності студентів упродовж співпраці з ними на практичних заняттях, на педагогічній практиці, аналіз їхньої письмової продукції дозволяє зробити висновок, що з-поміж комунікативних якостей мови у них найменше сформованими є правильність та чистота. Правильність (або нормативність) забезпечується дотриманням літературних норм, але в усному мовленні студенти часто порушують норми наголошення, а в письмовому – орфографічні та пунктуаційні. Нерідко трапляються помилки граматичного характеру: *для відмінку, вживання апострофу, варе (треба: варить)*. Чистота мовлення передбачає уникнення неумотивованого вживання позалітературних одиниць, а в студентському діловому мовленні нерідко трапляються елементи просторіччя, суржику, росіянізми: *виключення з правила, по географії, приймати заходи, в більшій мірі виявляється, помилки зустрілися, не спіши, заставляє дрижати голосові зв'язки, відносилася до навчання, ложиться на стіл, отримується, собираються в залі*. Крім того, трапляється, що студенти ігнорують виправлення викладача, не вважають за потрібне ретельніше добирати виражальні мовні засоби.

Отже, належить посилити роботу з культури мови та урізноманітнити її. По-перше, на практичних заняттях із дисциплін мовознавчого циклу доречно аналізувати найновіші рекомендації з культури мови, а на заняттях із методики викладання мови вчити студентів розробляти зразки бесід із учнями про культуру мови, завдання для уроків та позакласних мовних заходів. Важливо формувати у студентів емоційно-оцінювальний підхід до почутої та побаченої українськомовної продукції, заохочувати їх до виділення зразкового мовлення (на матеріалі художніх текстів, мовлення окремих дикторів, викладачів і вчителів) та наслідування його. Варто привертати увагу студентів до виявів низького рівня мовленнєвої підготовки з тим, щоб у своїй професійній діяльності вони могли вчасно виявляти недоліки учнівського мовлення та реагувати на них слушними рекомендаціями. Для цього привертаємо увагу студентів до мовного портрету негативних літературних персонажів, до зразків недоперекладу у місцевих газетах, на дошках оголошень, у діловій документації.

По-друге, вважаємо за потрібне удосконалювати мовлення студентів через завдання, націлені на створення та редагування зв'язних текстів, оцінювання мовленнєвої діяльності, не лише виявлення помилок, але й визначення їх лінгвістичної та соціальної природи. До такого напрямку роботи

відносимо навчання студентів літературного перекладу різностильових і різножанрових текстів.

По-третє, у студентів має бути сформованим важливе професійне вміння – відшукувати потрібну інформацію в лексикографічних джерелах. За роки навчання в університеті вони повинні не лише ознайомитися із сучасними лінгвістичними словниками, але й навчитися ними послуговуватися, розуміти й оцінювати зміст поданої інформації.

На нашу думку, активізація таких напрямків навчальної роботи може вплинути на типову нинішню ситуацію, коли значна частина студентів-філологів не відчуває відповідальності за своє фахове мовлення, не може або не сміє протистояти загальноприйнятій тенденції лояльного ставлення до порушення норм сучасної української літературної мови.

Література

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова для шкіл з українською мовою навчання // Дивослово. – 2006. – № 8. – С. 30.

2.3. Методика очищення фахового мовлення майбутніх учителів-словесників

Перед сучасною школою стоїть високе завдання формувати національно свідому українськомовну особистість, яка відчуває потребу спілкуватися рідною мовою та відповідальність за її збереження й подальший розвиток. Високу місію виховання такої особистості покладено на вчителя загальноосвітньої школи, передусім словесника. Отже, вища школа має таким чином організувати фахову підготовку вчителя української мови, щоб він сам був тією мовною особистістю, яка стане зразком для наслідування, – особистістю, для мовлення якої характерні основні комунікативні ознаки – правильність, чистота, точність, виразність, ясність, багатство. Проте студент є членом сучасного українського суспільства, і він як мовна особистість сам зазнає впливу оточення, якому не завжди притаманна висока мовна культура.

Серед проблем культури української мови в Україні завжди була чистота, до речі утвердженням її переймалися уславлені майстри слова, зокрема і наш земляк І. С. Нечуй-Левицький. У листах до Наталії Кобринської зауважував, що чистоті її мови дуже шкодять великоруські слова [8, 339], в іншому місці писав, що «польських слів в перекладах тепер сила, а ці слова в нас стільки втямлять, скільки японські та турецькі... щодо чистоти, то до неї ставлять себе наші письменники дуже недбайливо» [8, 352]. Борис Антоненко-Давидович чистоту мови пов'язує з уникненням неумотивованого вживання іншомовних одиниць та суржику [1, 9]. Надія Бабич, Любов Мацько, Світлана Єрмоленко в поняття чистоти мови вкладають уникнення нелітературних елементів у трьох аспектах – орфоепічному, лексичному, інтонаційному [2; 13; 4]. На лексичному рівні чистоту мови забезпечує відсутність неумотивованого використання не лише чужих слів, але й суржику, вульгаризмів, просторічних лексем.

Мовознавці-україністи усіх часів опікувались тим, щоб українці дбали про збереження самобутності своєї мови, щоб дотримувалися її усталених

норм. Так, Олекса Синявський, переймаючись за часів першої українізації тим, що не вдавалося досягти належного опанування літературної мови, акцентував увагу на великій ролі для становлення українськомовної особистості мовного оточення: «щоденне читання часописів, книг, розмова, письмо, вуличні написи, плакати, афіші, театр – ось та нормальна мовна атмосфера, де може нормально організовуватися мова окремої людини» [12, 100]. Проте і нині, за часів незалежної української держави та статусу української мови як державної, не створено таких умов, які б сприяли очищенню мовлення народу, і передусім молоді.

Мовознавці, письменники, учителі у своїх публічних виступах звертають увагу на лавину суржику, який деформує мовну свідомість українськомовної громади. Так, Світлана Єрмоленко застерігає, що треба критично сприймати сучасні газетні тексти, оскільки в них трапляється буквальний переклад окремих лексем та фразеологізмів [4, 10 – 11]. Олександр Пономарів, аналізуючи мовлення засобів масової інформації, державних документів, високопосадовців, зауважує, що вони є джерелом суржику як наслідком «мовної невибагливості, нерозрізнення лексичних та граматичних засобів української і російської мов, безоглядного перенесення в українську мову чужих слів і висловів» [10, 12].

Учителі української мови та науковці привертають увагу громадськості до низької якості перекладів із російської мови, призначених для дитячої аудиторії. Так, Ольга Павленко називає перебріхом українськомовний переклад не з мови оригіналу, а з мови-посередниці, російської, книги «Найкращі казки світу», опублікованої у харківському видавництві «Промінь». На думку автора статті, ці матеріали можна вважати невиправленими чернетками, бо текст «аж кишить убогими русизмами та недолугими кальками з російської» (наприклад, *прийнявся* за роботу, як *мило* з вашого боку, не *трогай*, *голінасті* лелеки), а читання їх лише зашкодить формуванню мовленнєвої особистості школяра [9, 1]. Тетяна Свердан та Леся Радик, привертаючи увагу до проблеми суржикізації сучасних видань для дітей, зауважують, що «українській мові необхідно забезпечити повне самовираження за допомогою преси, теле- і радіопрограм, видавничої та перекладної справи» [11, 4]. Аналізуючи не лише оригінальні, але й перекладні твори (зокрема О. Толстого у перекладі Н. Забіли), дослідниці виявляють прорахунки перекладача: *матерчатий* песик, *учбовий* день, Буратіно *попадає* до Країни Дурнів тощо.

Отже, формуючись як фахівці в таких умовах, студенти-філологи вдаються до використання мовних засобів, які не можна вважати літературними. Відвідуючи уроки української мови студентів-практикантів, ми зафіксували типові порушення норм. На рівні орфоєпії студенти помиляються в наголошуванні: *визнання*, *поняття*, по одинадцятій, подружка, черговий, вірші. Значно більше помилок трапляється у слововживанні: *так як*, *вияснимо*, *на дошці*, *в даному випадку*, *вибачаюся*, *доповнення по історії*, *в більшій мірі*, *помилки зустрілися*, *спиртні напої*, *підбирали приклади*, *не спіши*, *по темі*,

слідуючий. Крім таких, виявлено й граматичні помилки: *давайте запитуйте, два суфікса*, але їх значно менше.

Ці помилки трапляються у спонтанному усному мовленні студентів-практикантів. Важливо було виявити, наскільки студенти, що вивчають курс методики викладання української мови, готові до виконання завдань із шкільного підручника на редагування та переклад, оскільки у фаховій підготовці студентів-україністів немає спеціальних дисциплін, які б навчали цим видам мовленнєвої діяльності.

Для редагування було запропоновано текст вправи із підручника для 10 – 11 класів [14].

Вправа 411. Відредагуйте і запишіть текст.

Мені подобається навчатися у нашому учбовому закладі, в якому заняття починаються в 8 годин. Окрім того, я заставляю себе працювати, щоб вчитися в міру моїх можливостей. І хоч кажуть, що я зірок з неба не хапаю, але й по крайній мірі не пасу задніх.

Як потомку славних русичів мені подобаються твори на історичну тематику. Люблю читати і періодику, в якій приводяться цікаві факти. Щороку приймаю участь у змаганнях по метанню ядра.

У тексті є 9 випадків уживання одиниць лексичного суржику. Ніхто із студентів III курсу, які вже опрацювали систематичний курс лексикології сучасної української мови (а в експерименті брало участь 11 осіб), не упорався із завданням повністю. У роботах налічувалося від 2 до 6 помилок. 10 студентів (90 %) залишили без змін вислів «метання ядра», засвідчивши цим незнання лексичного значення слова «метання», 6 (54 %) «вчитися в міру моїх можливостей», 3 (27 %) – «в учбовому закладі», 2 (18 %) – приймаю участь, 2 (18 %) – « по крайній мірі». Налаштовані на те, що у тексті обов'язково мають бути недоліки, студенти вносять корективи у фразеологізм «зірок із неба не хапаю» на «не дістаю» або «не зриваю». До речі, ця стійка одиниця в окремих довідниках подається як «зірок з неба не знімає». Можливо, студенти мають рацію, оскільки лексема «хапати» надає нового змісту стійкій одиниці: зірка вже зірвалася і не потребує особливих зусиль для діставання. Вираз «як потомку славних русичів» трансформовано в одній роботі на «так як я нащадок славних русичів».

Реагуючи на неправомірно вжите слово, студенти не оцінюють нового звучання речення, не зважають, що змінене слово може вимагати подальшої корекції речення. Усі студенти залишили перше речення у такому вигляді: «Мені подобається навчатися в нашому навчальному закладі», хоча воно потребує подальшої корекції. Наприклад, «Мені подобається навчатися в нашій школі» або «Мені подобається здобувати освіту в нашому навчальному закладі». Отже, майбутній учитель повинен мати навички редагування з кількох причин, по-перше, тому, що цей вид діяльності поширений у практиці викладання мови (скажімо, в названому підручнику таких завдань 10), по-друге, словесник постійно виконуватиме цей вид роботи, перевіряючи письмові завдання учнів.

Вважаємо, що словесник повинен уміти виконувати переклад. Федір Буслаєв, аналізуючи навчання в російських гімназіях, зауважував, що формувати письмову вправність учнів мають усі вчителі, зонайперше вчителі мов – класичних і нових, вдаючись до виконання письмового перекладу. Однак відразу ж додавав, що вчителі іноземних мов не переймаються рівнем таких перекладів, для них важливо, чи зрозумів учень автора, а не його вміння викладати прочитане рідною мовою. Рекомендував, щоб вчителі іноземних мов передавали такі учнівські роботи вчителю рідної мови [3, 112]. На його думку, заняття перекладом дуже позначаються на удосконаленні стилістичних умінь учнів.

З часів Федора Буслаєва ставлення до перекладу як вправи, що забезпечує розвиток мовного чуття, інтуїції, уміння добирати стилістично доцільні мовні засоби, не змінилося, окремі завдання для перекладу все ж пропонують підручники й навчальні посібники для середньої та вищої школи.

Студентам було запропоновано перекласти текст із підручника для 10 – 11 класів [14].

Вправа 300. Перекладіть українською мовою. Укладіть коментарі про найскладніші місця перекладу.

ПОСЛЕДНИЕ ГРИБЫ

Ветер разлетался, и липа вздохнула и как будто выдохнула из себя миллион золотых листочков. Ветер еще разлетелся, резанул со всей силой – и тогда разом слетели все листья, и остались на старой липе, на черных ее ветвях только редкие золотые монетки.

Так поиграл ветер с липой, подобрался к туче, дунул, и брызнула туча и сразу вся разошлась дождем.

Другую тучу ветер нагнал и погнал, и вот из-под этой тучи вырвались яркие лучи, и мокрые поля и леса засверкали.

Рыжие листья засыпали рыжики, но я нашел немного и рыжиков, и подосиновиков, и подберезовиков, это и были последние грибы. (М. Пришвін.)

Студенти мали можливість при потребі послуговуватися російсько-українським словником, за яким відразу ж з'ясували українські назви грибів – рижики, підосичники (або красноголовці) та підберезовики (або бабки). На відміну від редагування тексту, ці роботи не містили суржику, двічі було вжито росіянізми: вітер *настиг* (наздогнав) та *туча* (хоча автор пояснив, що зробив це із стилістичною метою, оскільки в іншому місці перекладу використано слово «хмара»). Варіанти перекладу виявляють, що студенти по-різному розуміють завдання цього виду діяльності, мають різний рівень розвитку творчої уяви, мовного чуття. Наприклад, фрагмент речення «Ветер еще разлетелся, резанул со всей силой...» у студентських роботах перекладено: ще розлетівся, **різонув** зі всією силою; ще більше розгулявся, **зірвав**ся; ще повіяв, **війнув** з усієї сили; ще розгулявся, **рвонув** з усієї сили; ще подув, **шмагонув** сильніше. Перевагу віддаємо вибору дієслова «шмагати», оскільки в семантичній структурі його є значення «бити із силою, сікти (про вітер, дощ, сніг)».

Фрагмент речення «и брызнула туча и сразу **вся разошлась** дождем» відтворено варіативно: бризнула хмара і відразу вся вибухнула дощем (рясно **розсипалася** дощем; і **пролилася** дощем; і **посіяла** дощем, і відразу **розійшлася** дощем); пирснула і вся розійшлася дощем; здригнулась хмаринка і **зайшлася** слізьми (і одразу **вилилася** дощем). Найбільш удалим вважаємо обирання тих одиниць, які позначають процес зникнення хмари, – пролилася, розійшлася, вилилася.

Отже, хоча мовне оформлення перекладу тексту можна вважати літературним, проте відчувається, що студентам бракує уміння виконувати перекладознавчий аналіз тексту першотвору. Така робота, безперечно, вимагала б від них більш відповідального підходу до вибору адекватного мовного засобу.

Цікавими для перекладознавчого аналізу є дібрані варіанти перекладу фрагменту «остались **редкие** золотые монетки»: «залишилися **маленькі** золоті листочки», «**поодинокі** золоті копійчки», «**ріденькі** золоті монетки», «**рідкісні** золоті монетки», «лишилися **де-не-де** золоті монетки». Слово «редкие» можна віднести до тих, що називають псевдодрузями перекладача. У російській мові «редкий» – 1) не часто или мало встречающийся, укр. рідкісний; 3) такой, в котором части, однородные предметы находятся на расстоянии друг от друга. В українській – рідкий – 1) який перебуває в стані рідини; 3) розташований, розміщений не близько [6, 283]. Отже, правильно було б перекласти «**поодинокі** монетки» або «лишилися **де-не-де**».

Зрозуміло, що такий детальний лінгвістичний аналіз тексту і оригіналу, і перекладу сприяє не лише очищенню мовлення студентів, але й збагаченню його новими виражальними засобами, формуванню мовленнєвої компетентності. Наприклад, звертаємо увагу студентів на початок речення «**рыжие** листья засыпали **рыжик**...», у якому автор назвав колір «рыжим» для того, аби підкреслити, що шапочки грибів злилися за кольором із листям, і це шкодило збиранню грибів, вимагало додаткової уваги та майстерності, чим і пишається автор. В українській мові не можна зберегти таку гру слів, адже рудий і рижик не викличуть асоціацій, закладених в оригіналі спільністю звучання і семантики. Щоб передати імпліцитну інформацію, студенти пропонували варіанти: «рижик сховалися під опалим листям», «поруділе листя прикрило рудоголових рижиків», «руде листя засипало рижик».

Отже, редагування та переклад є ефективними видами вправ, які формують культуру мовлення учнів та студентів. Щоправда, редагування більше націлене на формування чистоти і правильності, а навчальний переклад, крім цих ознак, формує ще й влучність, образність, багатство. Шкода, що до редагування студентів залучають епізодично, а літературного перекладу не навчають взагалі. Хоча старшокласники черкаських шкіл зазначали у бесіді, що зрідка окремі вчителі практикують переклад на уроках мови, а в школі з російською мовою навчання україніст вдається до російсько-українського перекладу регулярно, в учнів сформоване поняття й про зворотний переклад.

Ці види роботи мають супроводжуватися повідомленнями з проблем чистоти сучасної української мови. Варто привернути увагу студентів до того,

що нині не лише україністи, але й фахівці з іноземних мов, наприклад, Віталій Радчук, б'ють на сполох, аналізуючи сучасну мовну ситуацію. Так, Роксолана Зорівчак пише про почуття міри у вживанні запозичених слів: «Особливу відповідальність за чистоту рідної мови повинні відчувати всі, причетні до писемного слова, нині, коли шквал чужих слів завдає чималої шкоди мові [5, 29]. Вважаємо, що представники сучасних засобів масової інформації декларують нешанобливе ставлення до українськомовних її споживачів, уводячи в тексти та назви рубрик слова, які більшість носіїв мови не розуміють. Наприклад, студентам 3 курсу факультету української філології було запропоновано пояснити лексичне значення слова «тифозі», взятого в контексті «Футбольні функціонери та влада Італії пішли на жорсткі кроки, щоб зупинити насильство з боку тифозі» («Україна молода», 9.02.2007). З-поміж чотирьох десятків осіб із філологічною освітою лише один студент розтлумачив значення цього слова, яке, по-перше, можна без утрат замінити синонімами – уболівальник чи фанат, по-друге, є немилозвучним і викликає неприємні асоціації.

Отже, проблема становлення чистоти фахового мовлення студентів-філологів не втрачає актуальності й донині. Методичній науці, по-перше, варто виробити струнку систему мотивів, які б впливали на потребу відповідального ставлення до мовлення власного та інших людей, студент повинен усвідомити, що престиж і статус мови у сучасному суспільстві залежить і від того, чи дбає молоде покоління про її літературне обличчя. По-друге, належить осмислити методичні шляхи збагачення й урізноманітнення мовлення студентів, щоб вони мали чим чинити спротив нав'язаним суржику та варваризмам. По-третє, треба чіткіше визначитися з видами роботи, які суттєво б сприяли розвитку мовного чуття. Вважаємо, що до загальноприйнятих – творчих робіт і редагування – варто було б додати і переклад.

Література

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо. – К.: Либідь, 1991. – 254 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – С. 125 – 128.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка.– Ленинград: Учпедгиз, 1941. – С. 112 – 120.
4. Довідник з культури мови: Посібник С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, Н. М. Сологуб та ін.; За ред С. Я. Єрмоленко. – К.: Вища школа, 2005. – С. 21 – 22.
5. Зорівчак Р. На все впливає мови чистота... Нотатки мовознавця // Урок української. – 2006. – № 7. – С. 28 – 30.
6. Кочерган М. Словник російсько-українських міжмовних омонімів. – К.: Академія. – 1997. – С. 283.
7. Культура української мови: Довідник. / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник; За ред. В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – С. 8 – 17.

8. *Нечуй-Левицький І. С.* Зібрання творів у 10-ти томах. – Т. 10. – К.: Наукова думка, 1968. – 588 с.
9. *Павленко О.* Від «перекладу» до «перебріху» // Літературна Україна. – 2006. – 27 квітня. – № 16. – С. 1, 3.
10. *Пономарів О.* Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – С. 12 – 13.
11. *Свердан Т., Радик Л.* «Суржикізація» сучасних видань для дітей // Дивослово. – 2006. – № 2. – С. 40 – 43.
12. *Синявський О.* Найголовніші правила української мови: Передмова. – В кн.: Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду. Док. і матеріали / Упоряд. *Л. Масенко* та ін. – К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 100 – 102.
13. *Стилістика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько.* – К.: Вища школа, 2003. – С. 415 – 421.
14. *Українська мова: Підручник для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російською мовами навчання / О. М. Беляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Т. Г. Шелехова.* – Вид. 8. – К.: Освіта, 2005. – С. 117, 249.

2.4. Удосконалення мовленнєвої компетенції студентів засобами російсько-українського перекладу

В умовах функціонування української мови як державної гостро постає проблема забезпечення належного рівня культури мовлення її носіїв, і передусім студентської молоді, яка з часом посяде місце національної еліти, буде залучена до процесу формування мовних стандартів.

Питаннями культури української мови переймалися свого часу Михайло Старицький, Іван Франко, Леся Українка, Іван Нечуй-Левицький, Іван Огієнко. Кожний із них долучився до справи нормотворення, до урізноманітнення й збагачення виражальних засобів. Так, Іван Огієнко, аналізуючи ознаки соборної літературної мови, до яких відносив ясність, правильність, чистоту, доречність, багатство словника, об'єднував їх у єдиному понятті «культура літературної мови» [5, 224]. Забезпечення чистоти мови Іван Огієнко вбачав у тому, аби утримуватися від неумотивованого використання варваризмів: «Русизми й полонізми в нашій мові занечищують її, якщо ми маємо чим їх замінити» [5, 220]. Нині проблеми культури української мови перебувають в епіцентрі наукового осмислення Світлани Єрмоленко, Олександра Пономарева, Святослава Караванського, Тетяни Кузнецової, Олександри Сербенської, Марії Волошак та ін. Методичні аспекти проблеми досліджують Марія Пентилюк, Олександр Біляєв, Надія Бабич.

На думку наших сучасників, культура мови – це свідоме й цілеспрямоване використання мовних засобів, дотримання норм усної та

писемної форм літературної мови у різних сферах суспільної комунікації відповідно до мети й змісту висловлювання [1, 22], а мовне чуття – це мовний смак, що забезпечує ефективну комунікативну діяльність мовця, знання ним норм сучасної літературної мови [1, 25].

Ефективну комунікативну діяльність мовця уможлиблює система комунікативних якостей мовлення, до яких відносять доречність, доступність, стислість, змістовність, емоційність, точність, чистоту, образність, виразність, багатство, естетичність, дієвість, ясність.

Проте численні публікації в посібниках із культури мови, у методичних та мовознавчих часописах, матеріали преси та телебачення, соціолінгвістичні дослідження виявляють, що мовленню наших сучасників передусім бракує чистоти (відповідності ustalеним нормам літературної мови) та ясності (зрозумілості адресатові, недвозначності висловлювання), зумовлених неумотивованим використанням суржику та запозичень із російської мови.

Опитування студентів Черкаського національного університету виявило що суржилом послуговується 46,2 % студентів I курсу, 66,7 % студентів 2 курсу та 29,2 % студентів 4 курсу факультету української філології та журналістики, 50 % першокурсників біологічного факультету, 37,5 % п'ятикурсників факультету російської філології, 32,4 % п'ятикурсників математичного, 20 % першокурсників факультету романо-германської філології.

Методика формування мовленнєвої компетенції особистості виробила ряд шляхів, які забезпечують збагачення й очищення мовлення. Це і систематична словникова робота, яка сприяє поповненню активного словника новими виражальними засобами; укладання рядів синонімів із з'ясуванням особливостей сполучуваності кожного із них; аналіз паронімів, міжмовних омонімів, уведення їх до словосполучень, речень, текстів; стилістичне редагування висловлювань. Хочемо привернути увагу до дидактичного потенціалу процесу навчання літературного перекладу як засобу формування мовного чуття, очищення та забезпечення мовлення студентів. Про роль російсько-українського перекладу у формуванні культури ділового мовлення йдеться у праці Валентини Михайлюк [4, 26 – 29].

У професійній діяльності сучасному фахівцеві доводиться вишукувати потрібну інформацію не лише в національному науково-інформаційному просторі, а значить, вдаватися до перцептивної діяльності (найчастіше зорової) на основі іноземної мови, а потім трансформувати отриману інформацію у репродуктивній чи продуктивній діяльності в українськомовному форматі. Як правило, навчанню перекладу із західноєвропейських мов приділяють увагу у процесі опанування іноземної мови, а ось переклад із близькоспорідненої російської залишається поза увагою, що позначається на якості фахового мовлення випускників вищих навчальних закладів. Адже подібність цих мов аж ніяк не полегшує процесу перекладу, а навпаки, сприяє тяжінню до буквализму, домінуванню форми над змістом.

Практика навчання перекладу студентів філологічного профілю виявляє певні закономірності у недоліках, які можна згрупувати на змістові та

мовленнєві. Рівень володіння мовою оригіналу в основному забезпечує уникнення змістових помилок, проте кількість мовленнєвих значна, серед них переважають орфографічні, граматичні, лексичні та стилістичні. Орфографічні помилки трапляються рідко, наприклад: регистрація – регістрація, тревога – тревога, с Валентином Опалёвым – з Валентином Опалевим. Граматичні помилки пов'язані з відмінностями у закінченнях родового відмінка однини іменників чоловічого роду II відміни: из госбюджета – з держбюджета; з особливостями відмінювання прізвищ: с Виктором Андриенко – з Віктором Андриєнко; з особливостями функціонування дієприкметників: ставший лауреатом – *ставший* (треба: який став). Та найбільше помилок лексичних. До них належать прямі запозичення одиниць перекладу: сотовый телефон – *сотовий* (треба стільниковий), наследница его старшей сестры – *наслідниця* (треба «спадкоємиця»), в роковом 1912 году – *рокового* (фатального) 1912 року, заместитель председателя – *замісник* (треба заступник). Значно частіше студенти буквально перекладають кожне слово тексту, незважаючи на контекст: некоторые до сих пор считают – *деякі* (треба дехто) до цього часу вважають, с терпением относится к чужому горю – з терпінням *відноситися* (ставитися) до чужого горя, получают деньги в необходимом объеме – одержують гроші в необхідному *об'ємі* (кількості), рассмотрели в первом чтении – *роздивились* (розглянули) в першому читанні, чтобы выпроводить засидевшихся гостей, хозяйка дома... (щоб *випроводити* (вирядити) гостей, які засиділися, *господарка* (господиня) *будинку* (дому); с трудом вспоминают некоторые мелочи (з *великими труднощами* згадують деякі *дрібниці* (подробиці), здоровье пошатнулось – здоров'я *похитнулось* (погіршилось), бывший президент будет рекламировать железные дороги – *бувший* президент буде рекламувати *залізні дороги* (треба экс-президент рекламуватиме залізницю), поднес пистолет к уху – приложив (приставив) до вуха. Ці помилки наводять на думку, що студенти не розмежовують одиниць літературного та розмовного мовлення, можливо, навіть не підозрюють, що вони різні, тому й добирають у власних перекладах або росіянізми, які побутують в уснорозмовному мовленні, або псевдоперекладами, які мають схоже звучання, але різняться значенням у мовах оригіналу та перекладу. При виконанні залікового завдання, результати якого тут подано, студенти мали можливість послуговуватися довідковою літературою, однак були впевнені у правильності вибору або ж не виявляли бажання додавати собі зайвого клопоту.

Такі результати перекладу діагностують потребу вносити корективи у процес мовної та мовленнєвої підготовки студентів-філологів. По-перше, на заняттях з орфографічного практикуму, українського правопису, культури мови доречно практикувати повідомлення з питань культури мови, завдання на редагування висловів, що містять ознаки недоперекладу або суржику.

Важливим у підготовці філологів є вивчення спецкурсу «Теорія та практика перекладу», який би ознайомив із основними тенденціями російсько-українського перекладу на лексичному, граматичному та жанрово-стилістичному рівнях, формував компенсаторні уміння (добирати описовий

спосіб перекладу для безеквівалентної одиниці, нефразеологічний спосіб перекладу для ідіоми, забезпечувати функціональну відповідність додатковими граматичними чи лексико-стилістичними засобами), навчав критично ставитися до перекладної продукції, оцінювати рівень її еквівалентності чи адекватності, уміння усувати елементи буквалізму під час само- чи взаєморедагування.

У процесі навчання перекладу у студентів формується ряд компетентностей, а саме: лінгвістична, мовленнєва, культурознавча, компенсаторна. Усі вони сприяють формуванню особистості, яка здатна домогтися комунікативного успіху. Аналіз перекладної продукції студентів доводить, що особливу увагу варто приділити мовленнєвій, а в ній – доречності, ясності, правильності мовлення.

Навчання перекладу складається з кількох етапів – доперекладного, власне перекладного та післяперекладного. Для кожного з них характерні специфічна навчальна мета, завдання, засоби та методи впливу, що забезпечують формування мовленнєвих і перекладознавчих компетентностей.

Так, на доперекладному етапі студенти виконують контрастивний аналіз одиниць лексичного (безеквівалентна лексика, реалоніми, власні назви, міжмовні омоніми), граматичного (кличний відмінок іменників, ступенювання якісних прикметників, відмінювання складних числівників та узгодження числівників з іменниками), стилістичного (особливості функціонування активних дієприкметників теперішнього часу) рівнів; ознайомлюються з рекомендаціями сучасних фахівців щодо складних випадків слововживання, з принципами перекладу – формальним та змістовим (або буквалістським, еквівалентним, адекватним), добирають зразки перекладом, у яких виявляється реалізація таких підходів.

На цьому етапі студенти ознайомлюються з перекладними текстами, які подає часопис «Всесвіт», виявляють мовленнєві недоречності, створюють свої варіанти перекладу. Наприклад, для редагування пропонуються такі речення: *Протихаючись між куцями на дорозі, він зачув фуркіт автомобільного двигуна, впав на землю, притискаючись до неї, й лежав, поки машина проляпотіла мимо. Останнє, що він бачив, перш ніж йому зав'язали очі стяжкою тканини, був заріст на неголому дзюбатовому підборідді того охоронця, котрий зав'язував очі. Горлові м'язи ніби зсудомило. Відчув, що на долонях виступає піт. Він із зусиллям ковтнув слину. Язик його наче перепиняв дорозі словам. Тато завжди турбується, що я тут сама цілий день [2].* Дуже доречно в часописі «Урок української» було опубліковано цитату Григорія Кочура від 12 червня 1959 року «А як хотілося б мати переклад, у якому б чорт не побирав, корови ходили б не стадом, а чередою, й пастухи не фиркали б ротом, хоч і беззубим, не чавкали б, а плямкали, на коней ніхто не цікав, свині б не хрюкали, а рохкали, герой не боявся б настромитись на хмару, ніби хмара – то якесь вістря, а поліцай, який «зубоскалить», не діставав ляпаса ганчіркою по голові...» [6, 23]. Майже через півстоліття цю невеселу думку можна продовжити тим, що хотілося б, аби машина не ляпотіла, щоб невідчепна думка

не заповнювала, а переслідувала, щоб погода була не підхожа, а сприятлива, щоб підборіддя було не дзюбате, а подзьобане.

На етапі власне перекладання студенти навчаються виконувати перекладознавчий аналіз тексту оригіналу, виявляти його жанрово-стилістичну специфіку, ключові перекладами, добирати варіанти перекладу, які б рівноцінно реалізували комунікативний намір автора, викликали адекватну реакцію реципієнта. Різномасштабна словникова робота потребує значний розумових зусиль, актуалізації мовного досвіду та мовного чуття, оскільки не обмежується добором одного відповідника, а передбачає осмислення ряду можливих, супроводжується аналізом номінативного та конотативного значення слова, можливостей сполучуваності, доречності у конкретному контексті. Студенти активно послуговуються довідковою літературою, у них формуються навички самоосвіти. Етап творчого конструювання супроводжується веденням записів у додатку до перекладу – коментарях.

На цьому етапі навчання оптимальним видом роботи є перекладання цілісного тексту. Методику опрацювання зв'язного тексту вичерпно описано Віленом Комісаровим, який зазначає, що переклад тексту розпочинається з його аналізу, визначення теми, головної думки, структури, мети перекладу, типу реципієнта – представника певного мовленнєвого колективу, тобто визначається специфіка тексту, яка має бути врахована у процесі вибору варіанта перекладу. Наступною ланкою є виділення складних для перекладу одиниць, обирання прийому перекладу. Автор зауважує, що текст для навчального перекладу варто добирати цікавий за змістом [3, 373 – 375]. Наприклад, обравши для перекладу оповідання «Черемха» Михайла Пришвіна [7], ми із студентами попередньо з'ясували, що автор твору був майстром опису життя природи, багато подорожував, був спостережливою і напрочуд тонкою натурою. У ході попереднього обговорення було домовлено, що черемха має асоціюватися з образом милої, недосвідченої дівчини, соловейко – з образом спокусника, пташина – з образом неспокійної, чулої, вразливої подруги. Отже, загальний тон перекладу має бути співчутливий, розважливий. Далі йде робота над текстом.

«Почему это у черемухи почки выходят острыми пиками?» можна перекласти «Чому це у черемхи: 1) перші бруньки схожі на гострі піки? 2) бруньки спочатку схожі на гострі піки? 3) бруньки пробиваються гострими піками?»

У ході обговорення було відхилено перший варіант, оскільки не перші, а взагалі бруньки мають пікоподібну форму, другий варіант позбавлений експресії третього, який підкреслює, що піки настільки гострі, що й кору пронизують. Треба було поміркувати, як зберегти ритміку фрази «Не забудь, не прости», яку повторювала взимку черемха крізь сон, яку раз у раз нагадувала їй пташина навесні. Отже, фраза має бути схожою на пісню, взимку сумну, а навесні – більш бадьору. Переклад буквальний «не забувати, не пробачати» важко проспівати, тому добираються інші варіанти «пам'ятай, не прощай», «пам'ятати, не прощати». Особливої уваги потребував переклад речення

«Черемуха взялась за дело и вострила и вострила миллионы злых пик на людей». Треба було робити вибір між синонімами гострити і точити. Вибір лексеми «гострити» зумовлений наявністю в неї переносного значення «замишляти що-небудь проти когось», яке реалізується у словосполученнях гострити зуби, гострити ножа (сокиру, меч). Мовного чуття потребував переклад виразу «просыпаясь от зимней спячки», оскільки можливе прийменникове утворення *прокидатися від* (причина) *окрику* та *прокидатися після* (час) *зимового сну*. Усі свої міркування з приводу вибору варіанта перекладу студенти занотують у коментарях, які потім будуть залучені до обґрунтування вибору.

На післяперекладному етапі студентів навчають самоконтролю та самооцінюванню власної мовленнєвої діяльності. Вони мають прочитати переклад уголос, почути себе, дослідити, чи враховано закон милозвучності української мови, чи вплітаються використані мовні одиниці в загальну канву викладу. Серед варіантів роботи – взаєморедагування та взаєморецензування продукції, колективне обговорення проблем перекладу конкретного матеріалу та результатів праці.

Так, вираз «... у черемухи из пик выйдут бутончики, из бутончиков ароматные цветы» у частини студентів перекладено як «у черемхи піки перейдуть у бутончики, а бутончики – у духмяні квіти». Інші запропонували бутончики замінити на пуп'янки. За тлумачним словником, бутон – пуп'янок квітки, пуп'янок – зародок квітки, листка, пагона рослини; брунька. Духмяні пропоновано замінити на запашні. Духмяний – який має сильний, приємний запах; ароматний, запашний, пахучий. Запашний – який має сильний, приємний запах; ароматний, пахучий. Очевидно, у мовній свідомості студентів саме другий синонім частіше поєднується з лексемою «квітка». Завершальна фраза «и за мягкое сердце опять ее будут ломать» перекладено по-різному: «І тому, що 1) вона така м'якосерда, 2) вона така добра, 3) вона має м'яке серце, 4) у неї таке добре серце, знову її 1) будуть ламати, 2) ламатимуть, 3) ламати будуть. Частина студентів рекомендувала акцентувати, винісши на останнє, логічно наголошене місце слово «будуть», яке підкреслює повторюваність дії, що і стала причиною конфлікту, описаного у творі.

Зразок навчального перекладу:

Черемха

Чому це у черемхи бруньки пробиваються гострі, мов піки? Мені здається, що черемха взимку спала і уві сні, згадуючи, як ламали її, повторювала подумки: «Пам'ятати, як ламали мене люди торік навесні, не прощати!»

А зараз, навесні, навіть пташина якась по-своєму раз у раз повторює, раз у раз нагадує їй: «Пам'ятати, не прощати!»

Ось чому, мабуть, прокидаючись після зимового сну, черемха взялася до діла і гострила та гострила мільйони злих пік на людей. Після вчорашнього дощучу піки позеленіли.

«Піки-піки!» – застерігала людей мила пташина.

Та піки білі, набираючись зеленої барви, все більше і більше затуплювалися. А далі ми вже згадуємо з минулого, як у черемхи піки перейдуть у пуп'янки, а пуп'янки – у запашні квіти.

Рання пташина сяде на яйця, вгамується.

Потім прилетить соловейко, заспіває. Ось через цього таки спокусника, певно, черемха забуде обіцяне «нам'ятати, не прощати». І тому, що вона така м'якосерда, знову її ламати будуть.

(М. Пришвін).

Отже, практика навчання перекладу тексту, і передусім художнього, позитивно позначається на мовленнєвій компетенції студентів, тому що вони кожного разу стоять перед проблемою, зважують усі аргументи на користь свого вибору (аналізують семантичну структуру слова, його конотативні характеристики, частотність уживання, можливість сполучуваності у конкретному контексті, милозвучність побудови фрази) і вчать брати на себе відповідальність, доводити правильність свого рішення або ж визнавати свою комунікативну невдачу. У ході творчого пошуку студенти активно послуговуються перекладними та тлумачними словниками, тим самим збагачуючи свій словниковий запас синонімічними засобами, розвиваючи мовне чуття, формуючи у собі риси українськомовної особистості.

Маючи на меті переконатися в позитивному впливі вивчення теорії та практики перекладу на формування мовленнєвої компетенції студентів, ми запропонували контрольні завдання для двох груп майбутніх філологів, одна з яких має навички російсько-українського перекладу, а інша не вивчала закономірностей цього процесу. Експеримент мав виявити, чи дійсно ця діяльність позначається позитивно на мовному чутті та культурі мовлення. Студентам було запропоновано 2 завдання: перше – відредагувати фрази із росіянізмами та суржигом відповідно до норм сучасної літературної мови, друге – перекласти українською мовою.

Завдання 1. *Відредагувати*: усунути чужерідне тіло, шелушіння шкіри, на кінець можемо про це говорити відкрито, нам треба задіяти молодь, нас заставили це зробити, ми виявили перерозход, каса працює круглодобово, похлопаєм в ладошки, нема розкладушки, хворий очнувся.

Завдання 2. *Перекласти*: денег ни гроша, небрежное обращение с родителями, невероятное усилие, перевод денег по почте, подержанный автомобиль, подкупают своей добротой, предотвратит беду, снимать квартиру, рассеивать внимание, соблюдать тишину.

Таблиця 1.

Кількість правильно дібраних відповідників

Група	Контрольна	Експериментальна
Завдання 1 10 виразів	4,3	6,3
Завдання 2 10 виразів	4,8	6,6

Отже, студенти, які навчалися перекладу, як правило, у шести з 10 одиниць бачать ненормативні елементи і добирають до них літературні еквіваленти, тоді як студенти, яких спеціально цього не навчали, виявляють 4 випадки помилок. Студенти обох груп правильно відредагували вирази «каса працює цілодобово», «нам треба залучити молодь», «нас примусили це зробити». Жодний із учасників експерименту не дібрав відповідника до слова «чужерідне» (стороннє), хоча частина студентів відчувала його ненормативність і записувала у лапках. Так, у контрольній групі пропонували варіанти: вороже, зайве у 4-х роботах із 17), в експериментальній групі інших варіантів запропоновано не було. Вираз «ми виявили перерозход» відкоригували як «перевитрати» троє студентів, «великі витрати» – двоє, «надлишок» – двоє. В експериментальній групі лише 6 із 17 не відкоректували виразу, а 4 взяли одиницю «перерозход» у лапки, відчуваючи її ненормативність. Як «перевитрати» її подали троє студентів, «надмірні витрати» – п'ятеро, «більші витрати» – один студент, надлишок – двоє студентів. Вираз «немає розкладушки» усі студенти залишили без змін, хоча й відчули нелітературний характер останньої одиниці, записали її в лапках. Сім студентів експериментальної групи (із 17) намагалися дібрати український відповідник, вдаючись до описового виразу «розкладне ліжко» та гіперонімів «лежак», «лежанка». До речі, жодний із студентів не запропонував варіантів розмовного характеру, що подані в Словнику української мови: розкладачка, розкладайка.

Із завданням на переклад студенти експериментальної групи упорались краще, ніж із редагуванням, причому виявили більшу винахідливість у виборі еквівалента, ніж студенти контрольної групи. Так, вираз «денег ни гроша» було перекладено як «немає ні копійки», «в кишені ні гроша», «в кишені вітер гуляє», «ні копійки за душею», «немає зовсім грошей», «грошей ні коп'я», тоді як у контрольній пропонували лише 2 варіанти «немає ні копійки», «грошей ні копійки». Типовими помилками в обох групах були вирази: зберігати тишу (а не дотримуватись), розсіювати увагу (а не відволікати), орендувати квартиру (а не наймати), недбале поводження з батьками (а не недбале ставлення до батьків), автомобіль, бувший у використанні. Отже, експеримент виявляє значні недоліки у мовленні студентів-філологів, зумовлені впливом суржику та росіянізмів, вживаних у повсякденному мовленні, потребу навчати перекладу та редагуванню як вправам, що допомагають очищенню мовлення, збагаченню його нормативними одиницями.

Література

1. Довідник з культури мови: Посібник / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К.: Вища школа, 2005. – 399 с.
2. Френсіс К. Втеча на двадцять хвилин // Всесвіт. – 1999. – № 4. – С. 12 – 15.

3. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.

4. *Михайлюк В.* Переклад у формуванні культури ділового мовлення // Дивослово. – 1999. – № 5. – С. 26–29.

5. *Огієнко І.* (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. – К.: Либідь, 1995. – 294 с.

6. Пишемо, бува, так... А правильно як? (Григорій Кочур) // Урок української. – 2005. – № 9–10. – С. 23.

7. *Пришвин М.* Рассказы. – К.: Веселка, 1978. – 207 с.

2.5. Профілактика комунікативних помилок у перекладній продукції студентів

Останнім часом усе частіше з'являється наукова, навчальна та художня література, перекладена українською мовою, що сприяє збагаченню та урізноманітненню сучасної мови новими виражальними засобами, хоча, на жаль, не завжди вартісними. Інколи перекладачі та редактори, особливо ж коли переклад здійснюється із близькоспорідненої російської, залишають по собі у текстах завали помилок: безпосередніх запозичень, неумотивованих кальок, слів-покручів. Долучившись до аналізу такої безрадійної ситуації, на шпальтах «Літературної України» вчителька української мови з Черкащини назвала такий переклад перебріхом [1, 1], а перекладачів – російськомовними «знавцями» перекладання українською [1, 3].

Отже, щоб зарадити подальшому наповненню книжкового ринку продукцією, яка знецінює українську мову, шкодить її статусу, варто працювати у двох напрямках: по-перше, тих, хто є знавцем мови оригіналу, тобто російської, більш якісно навчати мови перекладу, а саме – української; по-друге, тих, хто належно знає мову перекладу, тобто українську, навчати теорії та практики перекладу, залучати до перекладознавства.

Нині студентів-україністів ще мало де навчають перекладати, як це роблять, наприклад, у Чернівецькому національному університеті, там перекладу навчають не лише романістів, але й русистів та україністів, переклад є обов'язковим об'єктом вивчення у магістратурі [2, 4].

Отже, якщо держава хоче, щоб перекладна продукція була якісною, щоб читач не лише зрозумів зміст перекладеного, але й отримав насолоду від українського слова, перейняв його у своє мовлення, треба вносити корективи у філологічну підготовку україністів, навчати їх і цьому видові мовленнєвої діяльності. У багатьох складається враження, що знання двох близькоспоріднених мов – російської та української – вже забезпечує належний рівень перекладання.

Наш досвід навчання перекладу студентів – майбутніх журналістів, редакторів, філологів – засвідчує, що у їхній перекладній продукції трапляються помилки 2-х видів – комунікативні та мовленнєві. За Ф.

Бацевичем, комунікативні девіації спричиняються порушенням правил мовленнєвого спілкування, тобто комунікативних кодексів, природа яких не лише мовна, а психосоціокультурна [3, 214]. Автор групує комунікативні невдачі у прямих мовленнєвих актах таким чином: 1) пов'язані з особою мовця, що розподіляються на: а) порушення орієнтації мовця у процесі комунікації; б) порушення орієнтації на особу адресата; 2) зумовлені адресатом [4, 124]. У діяльності перекладання трапляються помилки першого типу, оскільки адресант активної участі у спілкуванні не бере і не втручається у процес породження мовленнєвого продукту. Отже, до комунікативних помилок перекладу відносимо прорахунки, що полягають у незабезпеченні закладеного автором оригіналу комунікативного ефекту. Така комунікативна невдача очікує перекладача, якщо він, по-перше, не навчений вдумливо вивчати оригінал, визначати для себе комунікативний намір автора, виявляти запрограмовані почуття та емоції в адресата, аналізувати мовні засоби, що мають забезпечити комунікативний ефект оригінального тексту, та добирати рівноцінні у мові перекладу. Звичайно, досягти комунікативної адекватності у перекладі не завжди вдається, тому що кожна мова репрезентує картину світу по-своєму, виявляючи практичний досвід, уявлення, цінності тієї чи іншої мовної спільноти. Кожне слово має шлейф значень, фонових асоціацій, і нерідко вони не збігаються повною мірою. Наприклад, рос. «лягушка» має більше позитивних сем, ніж укр. «жаба», оскільки в російській міфології є казка про «царевну-лягушку», отже, в лексемі потенційно закладена сема про чудесне перетворення потворного в прекрасне. Можливо, тому російська мова могла спроектувати одне із значень слова «лягушатник» на позначення неглибокого басейну для дитвори [9, 306]. В українській масовій свідомості «жаба» асоціюється з потворною, огидною істотою, яка викликає відразу, страх, смертельну небезпеку, це підтверджують стійкі вирази: жаба цицьки дасть, холодна жаба сидить під серцем, як жаба на купині, народні назви хвороб: жаба (про ангіну), грудна жаба (про стенокардію). Тому непросто передати співчутливе ставлення до жабеняти, якщо в оригіналі зазначено «лежит, растопырив безжизненные лапки» [5, 117]. Лексема «розчепіривши», крім номінативного «розставивши, розсунувши у різні боки», має й конотативне «незграбно», «криво», що не може задовольнити перекладача, оскільки не викличе очікуваного комунікативного ефекту. Тому обирається відповідник «розпластавши», який хоч і має зайву сему «розправивши що-небудь згорнене, складене», але позбавлений негативної конотації: розкинувши (у сні), розпластавши (без ознак життя).

Запобігати комунікативних невдач у перекладній продукції студентів варто ще задовго до власне перекладу, на доперекладному етапі, після першого, ознайомлювального прочитання тексту, спираючись на засади психолінгвістики, комунікативної лінгвістики та теорії тексту. У процесі доперекладного аналізу оригіналу художнього тексту варто дізнатися про 1) світоглядні позиції автора, мотиви його творчості, пріоритети, мистецьке кредо, творчу манеру; 2) жанрово-стилістичні особливості тексту, мотиви і мету цього

комунікативного акту, інтенції автора (з чим хоче ознайомити читача, до чого привернути увагу, які враження, емоції, відчуття викликати).

Наприклад, готуючи студентів до перекладу оповідань Михайла Пришвіна «Черемха» та «Жабенятко», ми з'ясували, що їх автор був напрочуд освіченим, інтелігентним, делікатним, вивчав життя природи, багато мандрував, сприймав життя рослин і тварин так само трепетно, як і людське.

Отже, комунікативні наміри його творчості дуже гуманні – привернути увагу до живої природи, застерегти, що вона, як і людина, потерпає від всіляких катаклізмів (черемуха щовесни страждає від людей, які її обламують, жабенятко страждає від несподіваних морозів напровесні), викликати співпереживання та закликати до збереження довкілля. Враховуючи авторську позицію, виробляємо тактику добору мовних засобів:

– З ким асоціюються образи оповідання «Черемха»? (Черемха – довірлива, ніжна дівчина, яка не може захистити себе, забуває образи; пташина – старша, більш досвідчена подруга, вона хоче застерегти від біди; соловейко – залицяльник, спокусник, жартівник).

– Якими мовними засобами це передано в оригіналі і як нам це передати в перекладі? («...просыпаясь от зимней спячки, черемуха взялась за дело и вострила и вострила миллионы злых пик на людей» / прокидаючись (відходячи) після зимового сну, черемуха взялася до діла та й гострила-гострила мільйони злих пік на людей; «Но пики белые, зеленея, мало-помалу становились больше и больше тупыми»/ та піки білі, набираючись зеленої барви, все більше й більше затуплювались (заокруглювались). «Пики-пики!» – предупреждала людей милая птичка» («Піки-піки!» – застерігала людей добросердна пташина).

Досліджуючи переклад як комунікативну діяльність, М. Новикова наголошувала на потребі врахування комунікативної спрямованості тексту оригіналу, його жанрової приналежності, зазначала, що мірилом адекватності є сприймання читача, задоволення його очікувань. Читач має певні стереотипи про літературний жанр, і завдання не лише автора, але й перекладача виправдати сподівання реципієнта [6]. Такі рекомендації психолінгвістів методисти сприймають як настанову навчати перекладу з урахуванням жанрово-стилістичної специфіки прози, не обмежуватись перекладом оповідань, урізноманітнювати тексти для навчального перекладу за рахунок жанрів казки, гуморески, анекдоту, легенди.

Обравши для перекладу казку, визначаємося із адресатом повідомлення, спростовуємо усталену думку про те, що казка орієнтована на дитяче сприймання. М. Новикова слушно зауважує, що фольклорна казка сприймається нині як дитячий твір тому, що комунікативна інформація у ній викладається фактуально, однозначно, прямолінійно, що для сучасника є ознакою примітивного викладу, співвіднесеністю його з особливостями дитячого сприймання [6, 28]. А значить, не варто занадто примітизувати виклад, обирати лише доступну для дитячого сприймання манеру оповіді, систему виражальних засобів, оскільки адресатом цього жанру могла б бути широка, різновікова аудиторія. Визначившись із адресатом, аналізуємо «норми

очікування читачів» (термін М. Новикової): дібрані мовні засоби мають репрезентувати оповідача як представника народу, у мовленні якого траплятимуться елементи розмовні, просторічні, діалектизми, архаїзми, фразеологізми. Для синтаксичної організації будуть характерні речення неповні, обірвані, граматично неузгоджені, різні за метою висловлювання, допускаються повтори. У перекладі варто зберегти інтонаційний малюнок, ритміку фрази, римування окремих синтагм.

Щоб переконатися у дієвості таких рекомендацій у практиці перекладу, студентам пропонують завдання – виконати зіставний аналіз оригіналу та перекладу казок у такій послідовності: 1) виявити тенденції відтворення у перекладі домінантних мовних одиниць: власних назв та реалонімів, розмовної та просторічної лексики, архаїзмів та діалектизмів; фразеологізмів, зачинів та кінцівок; 2) простежити шляхи збереження інтонаційного малюнка та ритміки оповіді.

У результаті зіставлення реалонімів російських народних казок виявлено тенденції: а) прямого транскрибування (купець, кучер, холоп, терем, гуслі-самограї, килим-самоліт); б) застосування прийому уподібнення (українізації реалій): купец-крамар, купеческий сын – крамаренко, красная девица – козирдівка, кафтанчики-жупанці, амбар-комора, рубли-червінці; в) варіювання перекладом: середня сестра – підстарша, середульша; избушка – хатина, ветха хатина, хижа; брат – брат, братан, братанич; г) поодинокі випадки трансформації реалій: цар – князь, молодая царица – красна князівна [8].

Перекладачі активно послуговуються народномовною лексикою, що зберігає колорит жанру: *І ну зсувати плиту, почав його фицати ногами, думав попервах не кликати, бажання сповняться, вирядився в усе празникове*; фразеологічними ресурсами: до чужого рота не приставиш ворота, іди собі на всі чотири вітри, ранок проти вечора мудріший.

Зіставляючи переклад та оригінал, натрапляємо на певні модифікації в образній системі, які, на думку фольклористів, є різною мірою допустимими. Оскільки Баба Яга символізує богиню смерті, мешканку потойбічного світу [7, 19], а значить, її зовнішність вбирає ознаки померлого, то допустимо фразу: «А там Баба Яга лежить на печи, на девятом кирпиче, правое ухо под себя подложила, левым покрылась, а нос в потолок врос» перекласти «А там сидить Баба Яга – костяна нога, ноги – з кутка в куток, губи на грядці, а ніс до стелі приріс». Але неправомірно вносити корективи у фразу «пусть твой молодец отнесет хлеба краюшку да барана моей матушке, она не евши живет» таким чином: «та нехай хто-небудь із твоїх челядників занесе окраєць хліба та барана моїй матінці, вона вдома з голоду пухне», оскільки тут відбувається заміна фольклорних реалій історичними. «Мати» тут символізує дух предків, який може існувати й без звичайної їжі, а насичується від запаху амброзії, хліб та баран символізують поминальні пожертвування. Уведення у переклад інформації про те, що мати вдома з голоду пухне, зумовлене впливом фонових знань про голодомор в Україні: перекладач, певно, несвідомо вносить зміни у прочитання і витлумачення змісту казки.

Отже, обираючи для перекладу казку, варто враховувати, що значна частина інформації у ній передається імпліцитно, на рівні символів, а тому бажана попередня фахова підготовка з фольклору.

Як бачимо, майстерним можна назвати переклад, який здійснюється на комунікативних засадах, оскільки спілкування тоді досягає мети, коли розуміння досягається на рівні смислу. На доперекладному етапі, аби запобігти комунікативної невдачі, студентів варто навчати виявляти інтенції автора оригіналу та заплановані ним реакції у реципієнтів, вичленовувати образну систему, яка забезпечує успіх комунікативного акту обраного жанру, виявляти мовні засоби, які виконують функції смислових домінант, та добирати рівноцінні перекладами або ж компенсаторні засоби, які забезпечують рівноцінну комунікативну реакцію адресата.

Література

1. Павленко О. Від «перекладу» до перебріху». – Літературна Україна. – 27 квітня 2006 року. – С. 1, 3.
2. Бабич Н. Основи теорії та практики перекладу. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 4.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної девіатології. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. – 236 с.
5. Пришвин М. Рассказы. – К.: Веселка, 1978. – 208 с.
6. Новикова М. А. Эквивалентность и адекватность. Переводоведческий жанровый аспект. – В кн.: Коммуникативная направленность текста и его перевод: Сб. науч. тр. – К.: УМК ВО, 1988. – 156 с.
7. Войтович В. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002. – С. 19.
8. Російські народні казки. – К.: Веселка, 1992. – 144 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1972. – С. 306.

2.6. Словникова робота у процесі навчання перекладу

Багатство мовлення є однією з найважливіших комунікативних ознак особистості. Цим терміном, на думку Б. М. Головіна, позначають розмаїття засобів, якими оперує мовець у процесі спілкування: лексичних одиниць, моделей словосполучень та речень, палітри інтонацій [1, 209]. Багатство мовлення забезпечується знанням мови та її норм, належним рівнем сформованості умінь та навичок.

Отже, культура мовної особистості виявляється у здатності послуговуватися лексичним арсеналом відповідно до чинних лексико-стилістичних норм, в умінні уникати повтори, варіювати мовні засоби, досягати запланованого комунікативного ефекту.

Методика навчання української мови як рідної розробила шляхи збагачення словникового запасу учнів. Так, М. І. Пентилюк запропонувала розрізняти методику навчання лексикології та словникову роботу, яка провадиться на уроках мови постійно, незалежно від змісту виучуваної теми [2, 91]. На думку Л. П. Рожило, нові слова учень засвоює, сприймаючи розповідь учителя, який, викладаючи новий матеріал, ознайомлює учнів із новими поняттями та термінами на їх позначення; виконуючи добір слів за тематичним чи лексико-семантичним принципом (при укладанні словників-мінімумів); при аналізі синонімічних засобів мови. Учена зауважувала, що, з'ясовуючи семантичну структуру слова, учитель має наголошувати на значенні контексту, у якому слово подано. Мало з'ясувати лексичне значення слова, варто повідомити його стилістичні властивості, сферу вживання та норми сполучуваності [3, 105]. М. І. Пентилюк додає, що слово треба розглядати у триєдиному комплексі його лексичного значення, граматичного значення та стилістичної функції. Роботі над словом сприяє аналіз художнього тексту (збагачувати мовлення варто і на уроках літератури, щоб школярі усвідомлювали залежність вибору лексичного засобу від ідейно-тематичного спрямування твору, від позиції автора), бажано не лише розтлумачити слово, але й з'ясувати його відтінок, виявити доцільність уживання у цьому контексті, його стилістичну умотивованість та сумісність із загальним спрямуванням твору. Роботу над збагаченням лексичного запасу учнів цим автором поділено на такі етапи: 1) виділення слова з контексту; 2) розкриття смислового значення слова; 3) з'ясування сполучуваності його з іншими словами; 4) пояснення відтінків значення слова; 5) запис його в зошит або словничок; 6) використання його в усному чи писемному мовленні [2, 106]. Методисти інформують про велику роль роботи із тлумачними словниками, про роль тематичних екскурсій, що пов'язують вивчення мови з життям.

Отже, пропоновані методикою матеріали словникової роботи націлені передусім на збагачення мовлення новими лексемами, але актуальною була й лишається проблема очищення мовлення від неумотивованого вживання суржику, калюк, росіянізмів. І якщо раніше, в умовах радянської держави, ставити цю проблему було політично ризиковано, оскільки йшлося про створення єдиної спільноти та злиття мов, то зараз така проблема потребує свого нагального розв'язання.

Хоча українська мова формально й визнана державною, фактично вона не набула такого статусу з різних причин. По-перше, ми продовжуємо жити в російськомовному інформаційному просторі, по-друге, частина українського суспільства не переймається мовними проблемами й не хоче позбуватися суржику, по-третє, навчальний процес у середній та вищій школі не пропонує видів роботи, котрі б навчали російсько-українського чи суржико-українського перекладу, який би виховував уміння добирати мовні одиниці, рівноцінні у функціональному плані.

Проте, аналізуючи підручники методики попередніх років, натрапляємо у них на окремі вправи на переклад. Так, „Методика викладання української мови

в середній школі» 1979 року рекомендує вдаватися до перекладного прийому з'ясування лексичного значення запозиченого слова, пропонує російсько-український та українсько-російський переклад слів, очевидно, для учнів шкіл із російською мовою навчання [3, 107]. В іншому посібнику 1982 року рекомендовано відводити спеціальні уроки для художнього перекладу невеликих оповідань, оскільки така робота зацікавлює творчо обдарованих учнів, вони набувають навичок уважного ставлення до значення слова [2, 103]. М. І. Пентилюк і зараз наполягає на тому, що є потреба вдаватися до перекладу, оскільки сучасні учні не завжди розмежують російські, українські та діалектні слова, перекладаючи, утворюють незрозумілі новотвори, тому що вдаються або до дослівного перекладу, або до транскрибування російських лексем [4, 148].

Отже, залишається актуальною проблема методики перекладу як специфічної вправи із збагачення та очищення українського мовлення школярів та студентів. Навчання адекватного перекладу сприяє формуванню більш відповідального ставлення до значення та смислу слова, до врахування його найближчого оточення та емоційно-експресивного наповнення всього контексту. Вправлення у перекладі може позитивно позначатися і на оригінальній мовотворчості учнів та студентів. Так, перекладач Нора Галь у книзі «Живое и мертвое» розмірковує над відповідальністю перекладача перед читачами, нагадує загальновідомий вислів Флобера про те, що немає гарних чи поганих слів, все зумовлено доречністю вживання, навіть гарне слово звучить погано, якщо вжито не до речі [5, 177]. Вона рекомендує і авторам, і перекладачам вишукувати мовних засобів у мові, якою твір звучатиме: „Якщо книга – все одно, чи написана російською, чи перекладена російською, – перенасичена іноземними словами – це завжди погано» [5, 67]. Отже, долучаючись до справи російсько-українського перекладу, мовець мимоволі налаштовується на уникнення росіянізмів, кальок чи суржику, перебирає у своїй мовній свідомості та в довідниках, в оригінальних творах можливі питомі відповідники, тим самим збагачуючи себе.

Про значення перекладу для становлення української мови і формування компетенції її носіїв писали Іван Франко, Михайло Старицький, Леся Українка. Нині про це говорять Роксоляна Зорівчак, Віталій Радчук, Дмитро Білоус.

Навчання перекладу складається з ряду етапів – доперекладного, перекладного та післяперекладного. Робота над збагаченням мовлення студентів може пронизувати кожний із цих етапів.

Так, на доперекладному етапі студентів навчають аналізувати тексти першотвору (оригіналу) та друготвору (перекладу), виявляти рівень адекватності продукту в цілому та еквівалентності окремих перекладом. Йдеться про зразки художнього та публіцистичного стилів, узяті з сучасної перекладної літератури та газетних текстів. Викладач привертає увагу студентів до мовних одиниць, які належать до рідковживаної лексики української мови, але заслуговують на увагу і можуть бути рекомендовані для наслідування.

По-новому сприймаються й оцінюються тепер праці з критики перекладу радянського періоду про те, що „перекладачі активізують діалектні, розмовні форми, які з погляду сучасної літературної мови (тобто радянського періоду – **В. Ш.**) сприймаються як позанормативні» [6, 327]. Мовознавець у цій статті наводить лексеми, які викликали у нього спротив у текстах перекладу, а саме: допіру, зателефонувала, таця, пішохід (тротуар – **В. Ш.**). Нині, в умовах самостійного функціонування мови, ці слова вже не викликають спротиву, а навпаки, засвідчують, що є автохтонними, виявляють самотність нашої мови, її могутні витoki з мовлення окремих регіонів.

У процесі аналізу друготворів виявляють мовні одиниці, які не варто використовувати через їх невідповідність сучасним нормам слововживання. Особливої уваги потребує переклад реалій, безеквівалентної лексики, міжмовних омонімів та фразеологізмів. Студентів ознайомлюють із тенденціями перекладу таких мовних засобів, залучають до карткування зразків вдалого або ж, навпаки, невартісного перекладу.

Формуючи уміння самостійної діяльності на етапі власне перекладному, студентів навчають послуговувати відповідними словниками, а для цього вони повинні ознайомитися із призначенням словників, із системою умовних позначок, із структурою словникової статті. Студенти повинні навчитися вишукувати у відповідній словниковій статті інформацію не лише про лексичне значення слова, але й про сфери його функціонування. У перекладацькій практиці не обмежуються перекладними двомовними словниками, словниками міжмовних омонімів; варто тримати під рукою тлумачний словник і мови оригіналу, і мови перекладу. Може знадобитися словник синонімів, словник іншомовних слів. Виконуючи навчальний переклад, студенти ведуть запис коментарів, у яких висловлюють свої міркування з приводу найскладніших перекладом, при цьому підкріплюють свої міркування відповідними матеріалами лексикографічних джерел.

Навчання перекладу позитивно позначається на мовній практиці тим, що його автор починає не обмежуватися одним варіантом перекладу, аналізує синонімічні одиниці, їх семантичне наповнення, конотативну інформацію, щоб обрати відповідник, який би «вписувався» у канву тексту, відповідав комунікативному призначенню одиниці мови оригіналу. Під тиском мови оригіналу студенти спочатку добирають кальки, нелітературні варіанти, згодом навчаються активніше послуговуватися і власним мовним досвідом, і рекомендаціями довідкової літератури.

Критики перекладу нерідко зазначають, що мовлення перекладу бідне, як правило, одну і ту ж лексему перекладач постійно відтворює однією і тією ж у мові перекладу, хоча у цій мові є цілий рядок синонімічних відповідників і нехтування ними сприймається читачами перекладу як стилістична збідненість оригінального твору. Тому на етапі перекладу варто визначати ключові слова, з'ясувати не лише їх семантику, але й можливі варіанти перекладу. При цьому оцінюються семантичні та стилістичні нюанси синонімічних одиниць,

норми їх сполучуваності. Зрозуміло, що таке різноаспектне дослідження слова не може не позначитися благотворно на мовленнєвій компетенції перекладача.

Отже, в результаті аналізу праць теоретиків перекладу та методистів доходимо висновку, що навчальний переклад позитивно позначається на мовній компетенції школярів та студентів. Це один із засобів, що спонукає добирати мовну одиницю, з'ясовувати її комунікативний потенціал, виявляти синонімічні засоби, включати їх у спочатку навчальну, а згодом і власну мовленнєву практику.

Бачимо, що методичних шляхів, які ведуть до збагачення мовлення у процесі перекладу, є багато. На доперекладному етапі це стилістичний аналіз тексту, з'ясування його призначення, комунікативного наміру автора, мовних засобів, якими він намагається досягти запланованого ефекту, маркерів стилю та ключових слів тексту. На власне перекладному – з'ясування лексичного значення перекладами за словником, у разі лакуни відшукування прийому, яким можна було б передати потрібну інформацію (добір аналога, описовий), мобілізація власного мовного досвіду при осмисленні засобів для відтворення реалонімів; добір синонімів, які могли б урізноманітнити виклад; словникова робота у ході виконання перекладу, добір варіантів перекладу, аналіз їх номінативного та конотативного значення, можливостей сполучуваності у конкретному контексті.

На післяперекладному етапі практикується редагування та оцінювання використаних мовних засобів, усунення лексем, які не відповідають нормам лексичним, стилістичним чи нормам сполучуваності. Ці види роботи можуть проводитися і як доперекладна справа, коли аналізують тексти авторського (художнього, публіцистичного чи науково-технічного) або машинного перекладу і як післяперекладна справа (на матеріалі власного чи колективного перекладів).

Література

1. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
2. *Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П.* Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Радянська школа, 1982. – С. 90 – 110.
3. *Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С.* Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Вища школа, 1979. – С. 104 – 108.
4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. *М. І. Пентилюк*: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
5. *Галь Н.* Слово живое и мертвое. – М.: Издательский дом «София», 2003. – 608 с.

6. Культура мови сучасних художніх перекладів. – В кн.: Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду / За ред. Л. Масенко. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 323 – 339.

2.7. Навчання перекладу фразеологічних одиниць

Процес адекватного перекладу – справа кропітка, вимагає від виконавців мобілізації мовного чуття, інтуїції, знання норм літературної мови, передусім стилістичних. А тому у бесіді дехто зі студентів щиро зізнається, що не любить перекладати, хоча мусить цим займатися при написанні наукових робіт (курскових, кваліфікаційних, дипломних, магістерських), коли треба цитувати російськомовне джерело. У наукових колах навіть поширилася думка, що цитату у науковій праці можна залишити без перекладу, подавати мовою оригіналу, тобто по-російськи, тому що нерідко автори досліджень (навіть претенденти на ступінь кандидата наук!) спотворюють зміст цитованого матеріалу, не можуть відтворити російський текст українською мовою без змістових та стилістичних втрат.

Вважаємо, що перекладу треба навчати цілеспрямовано, послідовно, хоча методичних рекомендацій на сьогодні бракує.

Переклад фразеологізмів належить до найскладніших аспектів перекладу, що зумовлено генетикою та прагматикою цих мовних одиниць. По-перше, фраземи – образні мовні одиниці, які сформувалися на базі вільних синтаксичних словосполучень, нерідко є носіями фонові інформації з життя народу, інформації про його традиції та звичаї, які не характерні для народу, мовою якого здійснюється переклад, і невідомі йому, а тому не викликають запрограмованих в оригіналі асоціацій чи реакцій. По-друге, фразеологізм – завжди згусток інформації та експресії, а тому є важливою перекладемою, якою не варто нехтувати.

Уміння перекладати фразеологізми треба формувати на текстовому матеріалі, як це буває у мовленнєвій практиці, добір еквівалента поза текстом малоефективний, носить формальний характер, оскільки, по-перше, залишаються поза увагою стійкі вирази, які не мають відповідників у мові перекладу, а тому й не фіксуються у двомовних фразеологічних словниках, по-друге, саме в тексті виразно проступають конотативні характеристики мовного засобу.

Уміння перекладати фразеологічну одиницю (ФО) у контексті є складним, комплексним, яке базується на 2 групах умінь – перша група містить уміння, які стосуються мови оригіналу, друга – мови перекладу, тобто української. До першої групи умінь відносимо уміння виділяти ФО в тексті оригіналу як перекладему, уміння аналізувати денотативне і прагматичне значення ФО. Прагматичне значення, за Ж. В. Куліш, охоплює його експресивність, емоційність, оцінність, функціонально-стилістичну маркованість [1, 58]. До другої групи умінь належать уміння добирати спосіб і засіб перекладу ФО з урахуванням власної мовної компетенції студента-

перекладача та інформативних можливостей лексикографічних джерел, уміння оцінювати оптимальність використаного способу перекладу, уміння виявляти помилки і неточності у перекладі текстів із ФО та редагувати їх.

Безперечно, цей комплекс спеціальних умінь формується поетапно і послідовно. Уміння виділяти стійку мовну одиницю в тексті оригіналу формується на основі теоретичних відомостей, які студенти здобули з фахового курсу «Сучасна українська літературна мова», при вивченні якого дізналися, що в українській мові, як і будь-якій іншій, є мовні звороти, значення яких не відповідає прямому значенню компонентів, що вони відтворюються, а не конструюються. На цьому етапі відбувається збагачення мовлення студентів українською фраземікою, добір українських еквівалентів до російських виразів. Серед завдань переважають такі: прочитайте текст (і російський, і український) та виявіть ФО; з'ясуйте значення ФО за словником чи контекстом; доберіть пару до російського фразеологізму з-поміж пропонованих українських відповідників. Причому, тут враховується не лише денотативний, а й конотативний компонент семантичної структури. Наприклад: *Ну, куда участковый смотрит? – строго спросил я. – Вот именно, куда?! – торжествующе подхватил Фимотин. – Он систематически умывает руки. Он, извините, не чешется. Он в ус не дует!* [2, 32] // *А куди ж дільничий дивиться? – суворо спитав я. – Отож-бо, куди? – урочисто підхопив Фімотін. – Він систематично вмиває руки. Він, вибачайте, не чухається. Він і вусом не моргне!* [3, 29]. Згідно зі словником, зі значенням «не реагувати» в українській мові вживаються вирази: *і за вухом не свербить, і вухом не веде, ні кує ні меле, й у вус не дуги, і усом не моргнути, хоч би тобі вусом моргнув, і бровою не веде, хоч би бровою моргнув* [4]. Перекладач з ряду взяв вираз з тією ж образною основою, хоча з іншим дієслівним компонентом. Принагідно звертаємо увагу на переклад прислівника «торжествующе» словом «урочисто» як на зразок буквалізму, що призводить до інформаційного зсуву.

До речі, щоб домагатися від студентів вдумливого добору відповідника, серед нормативних виразів можуть бути запропоновані й кальки, які побутують в їхньому розмовному мовленні, наприклад: *подвести итоги – підвести підсумки, підбити підсумки, підсумувати*.

Уміння аналізувати прагматичне значення ФО формуємо на основі фразеологічних ресурсів обох мов. Студенти навчаються аналізувати семантичну структуру ФО, яка складається з двох макрокомпонентів – номінативного та прагматичного. Особливу увагу відводимо з'ясуванню емоційності, образності, функціонально-стилістичної маркованості ФО. Оскільки джерелом експресивності та емоційності стійкого виразу є його образність, то при перекладі треба максимально точно передати образну систему виразу тотожним відповідником або ж дібрати еквівалент із образною структурою. Уміння аналізувати образність виразу формується на основі системи завдань. Завдання 1. Серед ФО виділіть образні: *на скору руч, на живу нитку, взяти шлюб, на рушник стати, брати на сміх, пришивати квітку*. Завдання 2. Порівняйте еквіваленти, подані в перекладному словнику [4].

Виберіть ті, де принцип образності порушено. *Пир на весь мир / бучний бенкет, плевка не стоить / нічого не вартий, на рыбьем меху / вітром підбитий, на одно лице / на один кшталт, тянуть канитель / тягти сірка за хвіст.* Завдання 3. З'ясуйте, чи дотримано перекладачем принципу збереження образності виразу. *Так до обеда пролетало время незаметно, и был Володька среди людей, своих в доску, тоже хвативших лиха* [5, 251] // *Так до полудня непомітно минав час, і був Володька серед людей, своїх до самих кісток, і кожен з них знав, почім ківш лиха* [6, 313].

Далі у студентів формується поняття про способи і засоби перекладу ФО. Згідно з Ж. В. Куліш, виділяють 2 способи – фразеологічний та нефразеологічний; 4 групи засобів – мовні одиниці мови перекладу (української), які перебувають із одиницями мови оригіналу у відношеннях: а) тотожності; б) еквівалентності; в) аналогії; г) семантичної співвіднесеності.

На прикладах студенти з'ясовують, що у відношеннях тотожності перебувають вирази спільного фонду: *біла ворона / белая ворона*; еквівалентність передбачає рівноцінну образність, стилістичну маркованість і функціональну тотожність: *тільки облизався / мимо рта прошло*; аналогами є ФО, які мають незначну асиметрію в семантиці чи одному з прагматичних значень: *справ по тім'я / дел по горло*. Семантична співвіднесеність спостерігається при перекладі лакунарних ФО, коли переклад здійснюється нефразеологічними засобами мови – дескриптивно – через покомпонентне калькування чи вільне словосполучення, або монологічно. В.Н. Крупнов такий спосіб перекладу ФО називає вільним [7].

Для формування умінь перекладознавчого аналізу ФО практикуємо такий навчальний матеріал: Завдання 1. З'ясувати способи перекладу фразеологізмів із творів Панаса Мирного (у перекладі А. Деєва). *Чи то їх та давня дурисвітка-воля збивала з пантелику / или это всё та же обманщица-воля сбивала их спантельку. Пуска їй бісики очима / всегда заигрывает с нею. А чи не доведеться нам на кутні зареготатись / Только не пришлось бы нам плакать. Отрадяни крутились, як мухи в окропі / Отрадинцы вертелись как ошпаренные. Тепер Килина давно на порі стала, давно дівує. / Теперь Килина давно уже **подросла**, давно в девушках.*

Завдання 2. Проаналізуйте словникову статтю російсько-українського словника ділової мови та з'ясуйте, які способи перекладу використано: *покривить душою / покривдити, взяти гріха на душу, схибнути; не по правді зробити* [8].

При виконанні завдань компаративного характеру заохочуємо студентів критично підходити до поданих варіантів перекладу, до пошуку власних перекладом. Такі завдання мають потужний розвивальний потенціал: збагачується активний словник, усвідомлюються конотативні відмінності, формується критичне ставлення до чужої і власної мовленнєвої продукції.

Наступним етапом є етап творчого перекладу різножанрових текстів з ФО. Завдання поступово ускладнюються: спочатку для перекладу пропонуються тексти з ФО усталеної структури, потім – модифіковані вирази, з

контамінованими частинами. «Вищим пілотажем» вважаємо добір рівноцінного еквівалента при перекладі заголовків. На жаль, практика перекладу, прийнята в двомовних газетах, наприклад, «Зеркало недели» / «Дзеркало тижня» не може задовольнити читачів. За нашими спостереженнями, більшість заголовків по-буквалістськи звучать в українському варіанті, як-от: *Ложка удобрений дорога к обеду* / *Ложка добрив дорога до обіду*; *Хомутец: два лета без ответа* / *Хомутець: два роки без відповіді*; *Отдать концы* / *Віддати кінці*. Тому, щоб привернути увагу до публікації, перекладач має дуже відповідально і творчо добирати відповідник до заголовка – стійкого виразу. Передусім треба ознайомитися із змістом газетного матеріалу, з'ясувати функцію заголовка оригіналу й дібрати український вираз, який би звучав природно й викликав емоцію, близьку до тієї, яка виникає в російськомовного читача.

За нашими спостереженнями, дуже важко при перекладі зберегти каламбур. Проаналізовані нами зразки перекладу таких виразів засвідчують значні втрати на експресивному рівні. Наприклад: – *А як же ти, діду, будеш сам зимувати? – Чого сам? – А з ким же? – З самицею! – регоче дід.* / *Ну, и как же ты, дед, один зимовать будешь? – Почему один? – А с кем же? – С нею! – хохочет старик* (з творів Панаса Мирного).

Переклад фразеологічних одиниць має посісти належне місце у підготовці філолога-україніста, оскільки відточує його мовне чуття, допомагає тонко відчувати стороннє тіло у канві рідної мови.

Література

1. *Куліш Ж. В.* Проблема фразеологічної еквівалентності у перекладі на близькоспоріднену мову (на матеріалі російської і української мов). – Дис. канд. філ. наук. – Київ, 1993. – С. 58.
2. *Братья Вайнеры.* Лекарство против страха. – М.: Советский писатель, 1986.
3. *Брати Вайнери.* Ліки від страху. – К.: Молодь, 1989.
4. *Олійник І. С., Сидоренко М. М.* Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. – К.: Радянська школа, 1978. – 447 с.
5. *Кондратьев В.* Сороковые... – М.: Современник, 1988. – 464 с.
6. *Кондратьев В.* Сашко. – К.: Дніпро, 1886. – 390 с.
7. *Крупнов В. Н.* Курс перевода. – М.: Международные отношения, 1979.
8. *Підмогильний В., Плужник С.* Російсько-український словник ділової мови. – Третє, виправлене й доповнене видання. – К.: Редакція журналу «Український світ», 1992. – 295 с.

Розділ III

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Соціокультурний компонент навчання рідної мови

Основною метою навчання рідної мови в сучасній школі є формування національно-мовної особистості, яка знає історію, традиції, звичаї українського народу, поділяє його погляди, вільно володіє виражальними засобами української мови.

Автори нової концепції навчання державної мови в школах України, керуючись загальнодидактичними принципами єдності навчання, виховання і розвитку, гуманізації і демократизації освіти, виділили у змісті курсу української мови як рідної соціокультурний компонент. Відповідно до нього, на уроках мають бути пріоритетними такі системи тем: а) Всесвіт – людство – народ – я; б) минуле – сучасне – майбутнє; в) національне – загальнолюдське; г) краса у природі, людині, у мистецтві, у мові; ґ) духовна спадщина народу і людства; д) найвидатніші постаті в історії людства (1, 17). Якщо порівняємо спектр цих тем із виховними цілями радянської школи, то побачимо, що сучасна українська школа наводить дітей до історії свого народу, його традицій, самобутніх звичаїв, мовних скарбів з тим, щоб ми, зрештою, дізналися правду, щоб не були невігласами, про яких Т. Г. Шевченко з болем писав: „Славних прадідів великих правнуки погані” (2, 288).

Звичайно, успіх справи виховання особистості залежить від зусиль усього народу, від його колективного розуму, а не від патріотизму однієї людини – вчителя-словесника, хай навіть і жертвовного, і фанатичного у своїй любові до рідного, національного. Однак і майбутнього вчителя-словесника належить цілеспрямовано та різноаспектно готувати до виховної роботи на уроках мови. Саме про це йдеться у курсі методики викладання української мови, коли висвітлюються ознаки сучасного уроку; коли з'ясовують триєдину мету уроку – навчальну, розвивальну, виховну; коли окреслюються шляхи реалізації загальнодидактичного принципу зв'язку навчання з вихованням; коли здійснюється змістовий аналіз текстів для вправ, для диктантів чи переказів; коли осмислюються теми уроків для розвитку зв'язного мовлення школярів. Проте значна частина студентів у конспектах уроків, що апробуються в аудиторіях на лабораторних заняттях із методики чи в класах на педагогічній практиці, пише традиційно одну і ту ж виховну мету – виховувати любов до української мови. Нерідко студентам не вдається скомпонувати дібраний дидактичний матеріал таким чином, щоб вирізнити й наповнити виховним змістом вужчу, конкретнішу тематичну лінію, підсилити її звучання бесідою з учнями, яка б актуалізувала їхній життєвий досвід, чи власними заувагами.

Виховний потенціал курсу мови реалізується у процесі ознайомлення учнів із лексичними та фразеологічними засобами української мови, а на уроках розвитку зв'язного мовлення – через вибір актуальної для осмислення теми, через вибір об'єкта для словесного опису.

Лексико-стилістична робота пронизує весь процес вивчення мови. Крім того, що вчитель повинен ознайомлювати учнів із лексичним значенням мовних одиниць, із функціональним навантаженням їх у сучасній мові, він має особисто подавати учням зразок правильного користування мовою, його мовлення має репрезентувати високорозвинену мовну особистість. Однак педагогічна практика традиційно висвітлює хибні мовної та методичної підготовки студентів: а) вони не помічають і не виправляють помилок у мовленні учнів; б) нерідко послуговуються російськими варіантами імен дітей (Надюша, Катюша, Даша, Діма, Деніс замість Надійка, Катруся, Даринка, Дмитрик, Денис); в) засмічують мовлення суржиком (заболіємо, вірно, поклонник, духи, даже, інформація по історії); г) помиляються у застосуванні граматичних закінчень (двадцять п'яте люте, не має відмінку, прочитайте в колонкі). Про те, що студенти усвідомлюють значення роботи над словом, свідчать вправи, які вони застосовують на уроках. Наприклад, удосконаленню словника учня сприяє завдання вибрати правильний варіант: Хустка личить чи йде? Магазин відчинений чи відкритий? Погляд відкритий чи відвертий?

Методично цінні прийоми лексичної роботи запозичили студенти у вчителя Черкаської ЗОШ № 19 О. М. Святенко. Традиційна методика полягала у з'ясуванні значення лексеми в самостійно складеному реченні. Новий прийом доповнюється добором до аналізованого слова семантичних і стилістичних синонімів та уведенням їх у словосполучення. Наприклад, оберігати доповнюється рядом захищати, боронити, стерегти, пильнувати, піклуватися (про), охороняти. Оберігати – здоров'я, природу, пташат, дітей. Захищати – рідну землю, свій край, країну, інтереси. Стерегти – дім, двір, город, худобу, череду. Ця робота збагачує українське мовлення синонімічними одиницями, які часто є текстотворчими компонентами та узвичасними словосполученнями.

Методисти й учителі переконані, що є потреба збагачувати мовлення учнів фразеологізмами, оскільки в них сконцентовано елементи світобачення українців, вони мають національний колорит. Проте на уроках студентів фразеологічні одиниці представлені формально – як ілюстративний матеріал для з'ясування морфологічних чи синтаксичних явищ. Наприклад, практикант рекомендує учням виявити дієслова у виразах: Мудрим ніхто не вродився, а навчився. Задля приятеля нового не цураються старого. Але значення цих виразів не стає предметом бесіди учителя й учнів. Отже, аналізується лише форма, а не зміст.

Найчастіше соціокультурний компонент виявляється саме на уроках розвитку зв'язного мовлення чи при виконанні творчих завдань. Учитель-методист ЗОШ № 31 м. Черкас Н. М. Луц, виступаючи перед студентами, зазначила, що творчий компонент повинен бути реалізований на кожному сучасному уроці мови. Своє кредо вона підтвердила на уроці, який провела в

рамках обласного етапу Всеукраїнського конкурсу „Учитель року”. На уроці виразно прозвучала виховна тема – краса у природі. Опрацювавши лінгвістичну лінію уроку – відокремлення обставин, учителька роздала учням гілочки вербових котиків, попросила учнів вдихнути їх аромат, попестити гладенькі голівки цих перших вісників весни. Паралельно було з’ясовано лексичне значення слова „провесінь”, заслухано поезію Олени Пчілки „Весна”. Під музичний супровід – твір П. І Чайковського „Пори року” – учні переглянули серію малюнків, на яких було зображено один і той же куточок природи взимку, навесні, влітку. Психологічна підготовка дітей до висловлювання була проведена настільки делікатно і різноаспектно, що клас відразу прийняв завдання написати твір-мініатюру „В очікуванні весни”. Зачитані твори дивували членів журі конкурсу багатством вражень і відчуттів, мовних засобів.

Тема „Краса у природі” реалізується на уроках опису рослин у 5 класі, на уроках опису пейзажу в 6 класі, вона ж має домінувати і на уроці підготовки дітей до написання твору-роздуму „Що я зможу зробити для збереження рідної природи”. Готуючи конспект цього уроку, студентка вдало класифікувала проблеми екології, виділивши проблеми повітря, води, ґрунту, рослинного і тваринного світу, поєднавши їх із проблемою екології душі людини. Та на уроці ця проблема розглядалася з позиції відсторонених споживачів – як аргументи використовувалися матеріали газет десятирічної давності, учасники уроку висловлювалися завченими фразами на глобальні проблеми, ніхто не згадав тих катастроф, які зазнала природа Черкащини останнім часом: наприкінці зими – забруднення Дніпра викидами з міської каналізаційної системи м. Черкаси, на початку весни – загибель кількох сотень диких гусей на лівому березі Дніпра. А чи не пов’язані ці драматичні події між собою? І що робити нам, кожному маленькому „я” у системі „Всесвіт – людство – народ”, аби не допустити таких катастроф у краї, в якому живемо, повітрям якого дихаємо, воду якого п’ємо?

Отже, уроки мови насправді мають і можуть бути уроками формування духовної особистості.

Література:

1. Олександр Біляєв, Леонід Скуратівський, Лілія Синоненко, Галина Шелехова. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1.
2. Тарас Шевченко. Твори в п’яти томах. – Т. 1. – К. : Дніпро, 1984.

3.2 Розповідь учителя у світлі ідей Григорія Ващенко

Одним із джерел розвитку методики як науки є критичний аналіз педагогічної спадщини минулого. Останнім часом це джерело завдяки незалежності України, новому політичному її статусу поповнилося працями, які старанно приховувалися від нащадків, які на сьогодні є неоціненними для осмислення шляху становлення української лінгводидактики, працями, які є згустками педагогічної думки Михайла Драгомонова, Бориса Грінченка, Григорія Ващенко. Погляди останнього на процес навчання взагалі і методи навчання зокрема потребують свого осмислення, подальшого розвитку.

Аналізуючи методи навчання, Григорій Ващенко виділяє лекційний метод та розповідь учителя, кваліфікуючи їх як пасивні, або ж методи готових знань. Відмінність у них убачав у тому, що перший застосовується у вищій школі, а другий – в середній і початковій, що вони відрізняються тривалістю, що розповідь учителя обов'язково має бути закріплена на уроці. Цікаво, що в сучасній методиці зв'язний виклад поділяють на розповідь та пояснення вчителя, а Г. Ващенко у термін „пояснення” вкладає зовсім інший зміст, те, що ми називаємо вивченням нового матеріалу.

З його книги „Загальні методи навчання” видно, що сьогоднішня політика заміни лекційних занять самостійною роботою студентів – це політика Росії після революції 1917 р. „Тут були намагання зовсім усунути лекцію навіть із високої школи і замінити її т. зв. лабораторно-бригадною формою навчання, при якій студенти працюють самостійно, лише під доглядом професора-інструктора. Досвід довів велику шкоду такої реформи”. Навчання зводилось „до групового читання книжок” (1, 192). Нам, у сучасних умовах, впроваджуючи у навчальний процес інноваційні технології, які орієнтовані на зростання самостійності студентів, треба бути обачними, щоб не звести роль висококваліфікованих, ерудованих викладачів, яким є що сказати студентам, до ролі безмовних механічних обліковців, що нараховують бали за різні варіації самостійної, часто посередньої роботи студентів.

У методиці мови метод розповіді вчителя належить до маловивчених, і це цілком закономірно, оскільки він передбачає теоретичне засвоєння матеріалу, а специфіка мови як навчальної дисципліни завжди виявляється в тому, щоб сформуванню системи спеціальних умінь – мовних і мовленнєвих. Однак у сучасних умовах формування національно свідомої мовної особистості має змінитися ставлення до розповіді хоча б тому, що учнів активно тренують в аудіюванні як видів мовленнєвої діяльності, навчають осмислювати, запам'ятовувати і відтворювати сприйнятий на слух текст. Учительське мовлення є бездоганим засобом навчання аудіюванню, оскільки воно, по-перше, правильне, воно є зразком дотримання орфоепічних, лексичних і граматичних норм (про що зауважував І. Г. Ващенко); по-друге, для нього притаманна емоційність, що виявляється в умінні поживлювати виклад через зміну темпу мовлення, інтонування, використання ілюстрацій з мовного спілкування учнів та інших людей, залучення слухачів до висловлення власних поглядів на аналізовану проблему; по-третє, розповідь учителя завжди

змістовна, адже учні аудіюють матеріал з мовознавчої теорії, те, на основі чого вони потім будуть створювати власні зв'язні усні висловлювання та твори на лінгвістичні теми або ж готувати сповіщення для засідання мовного гуртка чи ж реферат.

Г. Ващенко писав про ту педагогіку, яку ми зараз називаємо педагогікою співробітництва, яку намагаємося підтримувати, керуючись ідеями діяльнісного підходу до навчання: „... навчання – це спільна праця учителя й учнів, і чим міцніше поєднана їх праця, тим кращі вона дає наслідки” [1, ??????]. Він називає дві умови, що є запорукою успіху, – творче ставлення до викладу матеріалу та уміння стежити за настроями і переживаннями слухачів; наголошує, що лектор має бути добрим психологом.

Дані сучасної психологічної науки, усвідомлення розвивальної функції навчання, тобто логічних пізнавальних процедур, закладених в матеріалі уроку і зумовлених змістом лінгвістичної теорії, дозволяють конкретизувати настанови педагога, виразити їх у прийомах реалізації методу розповіді вчителя. Оскільки навчальний зміст шкільного курсу української мови складають мовні одиниці, мовознавчі поняття, закономірності, норми, правила, осмислення яких вимагає активізації різних пізнавальних процесів – то мнемонічних, то мислительних, виділяємо два різновиди розповіді – описову й доказову. Описова розповідь передбачає ознайомлення з мовним фактом, ознаками поняття і вимагає такої організації матеріалу, яка сприяла б його запам'ятання. Тут стають у пригоді різні мнемонічні прийоми (широко використані у підручниках та посібниках І. П. Ющука) асоціації, аналогії, зорова наочність. Виділяємо такі прийоми описової розповіді: повідомлення мовного факту, презентація лінгвістичного терміна, перелік ознак мовознавчого поняття, формулювання визначення поняття, біографічний екскурс, лексикографічне експрес-інформування. Вражає, що Г. Ващенко давно помітив потребу особливої уваги до терміна в учительській розповіді: „наукова мова не може обійтись без інтернаціональних термінів, що в більшості взяті з латинської і грецької мов. Але їх треба ретельно пояснювати, застосовуючи при потребі філологічний аналіз їх” (1, 195). І сьогодні прийом презентації лінгвістичного терміна залишається мало розробленим у методиці викладання української мови, хоча його навчальний потенціал деже високий, оскільки термін – це згусток інформації про сутність поняття, що допомагає усвідомити основні його ознаки (2; 3).

Доказова розповідь вимагає від учнів, яких умовно названо пасивними, інших пізнавальних зусиль – мисленневих. Учитель повинен застосовувати логічні операції, які допомагають встановити причиново-наслідкові смислові зв'язки, тобто зіставити і протиставляти, формулювати гіпотези, простежувати закономірності на одиницях, які становлять обсяг одного і того ж поняття або ж взаєпов'язаних. Така розповідь найчастіше супроводжується застосуванням схем, моделей, нерідко у них пропускаються смислові ланки, які учні домислюють під час творчої співпраці з учителем.

Наприклад, під час вивчення теми „Написання суфіксів –ов-, -ев-, -єв- у прикметниках” у 6 класі учитель демонструє учням схему

1) сніговий = ? + -ов-;

2) дощовий = ? -ов-;

3) бойовий = ? + -ов-;

4) життєвий = ? + -ов-.

1) березневий = ? + -єв-;

2) овочевий = ? + -єв-.

1) радієвий = ? + -єв-;

2) життєвий = ? + -єв-.

Аналізуючи кожну із схем-узагальнень, учитель спонукає учнів осмислювати кожне з написань, дошукуватися його першопричин, перевіряти гіпотези на аналогічних прикладах. Таку розповідь також можна назвати емоційною, але її емоційність – у нетрадиційному викладі, у пізнавальних завданнях, які розв’язують учні, дошукуючись причин, у створенні ситуації успіху.

Прийомами доказової розповіді є доведення приналежності мовної одиниці до обсягу поняття, доведення правила вивченими закономірностями, теоретична інтерпретація (намагання теоретичними відомостями підтвердити чи спростувати закономірність факту), історичний коментар.

Сучасну епоху прийнято називати інформаційною. В таких умовах значення методу розповіді неминуче зростатиме. Це далекоглядно передбачав Григорій Ващенко: „Щоб у сучасних умовах культурного розвитку людства бути освіченою людиною, треба володіти великою кількістю знань. Придбати їх виключно самотійною працею неможливо. Багато відомостей сучасна молодь має одержати вже в готовому, систематизованому вигляді, що й дає лекція” (1, 192). Отже, проблема потребує свого подальшого вивчення в ракурсі потенцій розповіді як універсального методу не лише передачі узагальнених знань, але й формування емоційного ставлення до предмета дослідження, формування культури лінгвістичного мислення.

Література

1. Г. Ващенко. Загальні методи навчання. – К., 1997. – 415 с.

2. Валентина Шляхова. Зв’язок між терміном і поняттям у шкільному курсі фонетики. – В зб. „Наукова термінологія і сучасність”. – К., КНЕУ, 2001. – С. 354 – 356.

3. Валентина Шляхова. Етимологізація синтаксичного терміна як методичний прийом // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 2.

3.3. Опанування способів тлумачення лексичного значення слова

Уміння тлумачити лексичне значення повнозначного слова належить до умінь універсального характеру, оскільки потребує відповідної мовної, комунікативної та логічної підготовки. Людина реалізує це уміння упродовж усього свого свідомого життя, оскільки мова – це живий суспільний організм, який безперервно оновлюється за рахунок зміни лексичних одиниць та семантичних зрушень у складі лексеми.

Почувши нову лексему або ж незвичайне семантичне наповнення давно відомої, мовець намагається певним способом витлумачити для себе її значення – звертається до тлумачного словника, до іншого носія мови чи до контексту. Універсальність уміння виявляється в тому, що його можна кваліфікувати як загальномовне (виявляє уміння виділяти в слові лексичне значення), нормативне (передбачає тлумачення, адекватне поданому в словнику, який кодифікує норму), комунікативне (доречне використання лексеми у власній мовленнєвій продукції). Значна частина тлумачень базується на реалізації логічних умінь мовця встановлювати родо-видові співвідношення, тобто добирати до цього більш широке – родове – поняття, порівнювати аналізоване поняття з іншими однорідними, виявляти ознаки, що є специфічними лише для поняття, яке тлумачиться. Отже, виразно виявляється розвивальний характер формованого уміння.

Сучасна лінгводидактика багато уваги приділяє збагаченню словникового запасу дітей, що немислиме без тлумачення лексичних значень відомих учням та нових слів. Перша група слів тлумачиться на уроках лексикології при формуванні відповідного уміння, друга група – упродовж усього шкільного курсу мови, оскільки лексикологічна робота сьогодні пронизує вивчення кожної теми. Однак нові лексеми тлумачаться, як правило, вчителем, підготовленим учнем чи зачитуються зі словника. Значна частина учнів та випускників не вміє витлумачити значення правильно, хоча нерідко використовує лексему доцільно, учні не знають прийомів тлумачення, не можуть проаналізувати коректність почутого тлумачення.

Учням та студентам-першокурсникам було запропоновано з'ясувати лексичне значення вже відомих слів з різних прошарків лексики (загальноживаної, власне української та запозиченої), багатозначних слів та омонімів. Результати експерименту подано в таблиці.

Таблиця 1.

Експериментальні дані про сформованість уміння тлумачити лексичне значення слова

Слово	Характер відповіді					
	повна правильна		неповна правильна		неправильна	
	учні	студенти	учні	студенти	учні	студенти
жито	44 %	25 %	48 %	75 %	8 %	0 %
зразковий	4 %	50 %	0 %	50 %	96 %	0 %

балка	0 %	0 %	52 %	33 %	48 %	67 %
китиця	0 %	4 %	8 %	67 %	92 %	29 %
смарагдовий	0 %	25 %	32 %	46 %	68 %	29 %
чорногуз	76 %	8 %	4 %	92 %	12 %	0 %
педіатр	64 %	88 %	28 %	12 %	0 %	0 %
козуб	4 %	12 %	4 %	20 %	92 %	67 %
оксамит	0 %	12 %	40 %	44 %	60 %	40 %
форпостний	0 %	0 %	0 %	4 %	100 %	96 %
зимородок	0 %	8 %	84 %	12 %	16 %	80 %

Жоден з учнів не впорався із завданням повністю. Лише 2 слова правильно з'ясовані більшістю учнів класу. Це – українське за походженням – чорногуз (76 %) та запозичене – педіатр (64 %), оскільки цими словами учні часто послуговуються в повсякденному житті. Лексичні значення інших слів знають, але пояснити не можуть. Так, слово «зразковий» учні вводять у контекст (96 %), про слово «жито» зазначають лише, що це рослина (48 %), а яка саме і для чого вирощується, не з'ясовують. Омонім «балка» тлумачать лише, як «яр, заглибина» (52 %). Жоден учень не зазначив, що це ще й «брусок». Багатозначне «китиця» пояснюють контекстуально: «китиця винограду», «китиця від хустки», «грона горобини». Значення запозиченого слова «форпостний», яке учні повинні були засвоїти при вивченні теми «Спрощення у групах приголосних», оскільки воно наведене в тексті параграфа [7, 149], не запам'ятав ніхто, хоча, як було з'ясовано пізніше, таке правило знають і зі словом ознайомлені. На уроці розвитку зв'язного мовлення учні писали переказ тексту про пташку-рибалку зимородок, що містить опис її зовнішності [7, 201], однак засвоїли лише те, що «зимородок – це пташка», тобто родову приналежність лексеми.

Студенти, як і учні, не знають способів тлумачення лексичного значення, значення слів пояснюють неповно, особливо ж багатозначного – «китиця» та омонімів – «балка». Багато тлумачень обмежено добром гіпероніма: козуб-кошик, чорногуз – птах. Визначаючи значення слова «зимородок», студенти вдаються до словотворчого аналізу, пояснюють його значення як «народжений узимку». Слово «форпостний» не змогли розтлумачити ні учні, ні студенти.

Проведений експеримент дав можливість виявити причини помилок при тлумаченні. По-перше, мовці не можуть з'ясувати ЛЗ, оскільки не ознайомлені зі словом, не використовують його у власній мовленнєвій практиці (тобто через бідність словника); по-друге, учні мають нечітке уявлення про лексему, знають, що таке слово в мові є (наприклад, форпостний), однак у власній мовленнєвій діяльності ним не послуговуються; по-третє, учні використовують лексему у власному мовленні доречно, хоча визначення дають неповне чи частково правильне, оскільки не навчені тлумачити лексичне значення з урахуванням логічної та лінгвістичної характеристики слова.

Згідно з цим, можна виділити рівні освоєння слова носієм української мови: *низький* рівень – рівень, за якого носій мови або зовсім не ідентифікує

мовної одиниці, або розрізняє її лише як зовнішню форму; *середній* – мовець має невиразне уявлення про загальне значення слова, може дібрати гіперонім, але не з'ясовує визначальних ознак поняття, стилістичних особливостей лексеми, *достатній* рівень – за якого мовець правильно визначає лексичне значення та вводить лексему в контекст; *високий* – коли мовець знає не лише значення, але й смисл слова, тобто його стилістичні та експресивні характеристики, особливості його функціонування.

Безперечно, вчитель не повинен вимагати однакового рівня опанування усієї лексики, на яку натрапляють учні у шкільних підручниках чи художніх текстах, мають діяти принципи частотності, доступності, відповідності інтелектуальним можливостям мовця, значимості для формування мовленнєвої компетентності. Згідно з експериментом, більшість учнів та студентів мають середній рівень засвоєння ЛЗ. Очевидно, натрапляючи на нову лексему в тексті вправи, диктанту чи переказу, вчителі за браком часу обмежуються неповним з'ясуванням ЛЗ, підведенням під більш широке поняття, без стилістичних та емоційно-експресивних ремарок.

Отже, варто подбати про мотиваційний аспект опрацювання лексичного значення з тим, щоб учні усвідомили потребу в ознайомленні з ЛЗ, та удосконалити методику його.

У своїй практиці ми апробували три прийоми ознайомлення учнів із сутністю ЛЗ, які допомагають уяснити його призначення. В основу кожного з них покладено метод спостереження над мовним фактом. Перший прийом – *включення іноземного тексту в український*. Учитель зачитує уривок з твору М. Коцюбинського «На острові». «Старий портьє позіха істерично, наче віслюк. Короткі руки крота лежать на колінах. Проходять американки. Бридкі, худі, всі в білих в'язаних куртках і в жовтих капцях.

– Shall we have time before breakfast?

– O, yes.

Холодні очі ковзнули по ньому, наче крижинки».

Учитель: Про що говорили американки?

Учні: Не знаємо, вони ж розмовляли по-англійському.

Учитель: Але ж ви чули звучання цього діалогу.

Учні: Так, але ж ми не знаємо цієї мови.

Учитель: Правильно, мало чути звучання мови чи слова, треба знати, що значать ці слова, тобто їхнє лексичне значення. Мовою можна користуватися, якщо знаєш значення слів. До речі, ми не завжди знаємо значення й слів, уживаних у рідній мові. Хто такий портьє?

Учні висловлюють припущення, що ґрунтуються на сполучуваності цієї лексеми.

Учитель: Отже, портьє – швейцар у готелі. Знаючи значення слова, ми не лише розуміємо зміст сказаного, але й самі використовуємо його в своєму мовленні.

Другий прийом – *доведення від супротивного*. Учитель ставить завдання учням скласти речення зі словами кушнір, дубити, брунатний.

Учні: Як же ми можемо скласти з ними речення, якщо не знаємо, що вони означають!

Учитель: Тоді принаймні скажіть, до якої частини мови належить кожне з них.

Після того, як учні скажуть, що кушнір – іменник, дубити – дієслово, брунатний – прикметник, вчитель, демонструючи схему ЛЗ / ГЗ, продовжує: «Слово має 2 значення – граматичне, більш загальне, його показники, здебільшого однакові закінчення, ми можемо бачити у сотнях та тисячах слів і тому швидко розпізнаємо. А ось лексичне – індивідуальне, притаманне тільки цьому конкретному слову, а тому його важче з'ясувати. Є слова, що використовуються нами щодня, ми запросто складемо речення з ними, наприклад, лікар, приборати, веселий. А є такі, що трапляються значно рідше, тому що позначають назви предметів чи професій, що відійшли в минуле (кушнір), назви процесів, відомих лише фахівцям (дубити), тобто професійні слова. Щоб скласти речення з такими словами, треба знати їхній предметний зміст, що вони позначають, їхнє лексичне значення. Значення слів фіксуються у тлумачному словнику. Відшукаймо значення цих слів за словником і після цього ще раз спробуємо увести їх у речення.

Третій прийом – *прийом матеріалізації лінгвістичного об'єкта*. Учитель демонструє учням два предмети – картку із написом «Цукерка» та сам предмет. Викликає до дошки учня і каже: «Візьми, будь ласка, цукерку». Учень обирає предмет. Учитель: «Чому ти обрав з двох цукерок саме цю?» Учень: «Бо це і є цукерка». Учитель: «Справді. Учень обрав предмет, який можна з'їсти, від якого можна отримати насолоду. А від слова «цукерка» солодко не стане. Слово – це символ, умовна позначка предмета, ним ніяк не можна замінити предмет. Прочитавши це слово, можемо пригадати смак улюбленої цукерки, ми можемо лише уявити предмет, а не відчутти його. А уявляємо ми предмет тому, що знаємо лексичне значення цього слова. Отже, ЛЗ слова – це та інформація, яку ми знаємо про предмет. Давайте уявимо апельсин, банан, кольрабі. Чи всі предмети уявили? Чому ні? Не уявили кольрабі, тому що не знаєте, що це таке. Дійсно, щоб уявити предмет, названий словом, треба знати його, бачити його чи чути про нього, тобто мати інформацію про нього, що називається лексичним значенням слова. Зараз я продиктую вам слова, а ви спробуйте уявити ті предмети, які вони позначають, випишіть лише ті з них, які позначають відомі вам предмети, тобто лексичне значення яких ви б могли пояснити: барвінок, адельвейс; вареник, манник; дятел, бджолоїдка».

Учні діляться припущеннями про значення невідомих слів; якщо вони помиляються, вчитель демонструє зображення предметів або й самі предмети, що для учнів були досі незнайомими.

Учитель: Чи можете уявити нагідки та календулу? (Учні говорять, що з цих рослин знають лише першу). Учитель розповідає, що нагідки і календула – це та сама рослина. Отже, виявляється, можна знати предмет і не знати, як він називається. Лексичне значення слова – це місток між предметом і нашими знаннями про нього.

У методиці викладання мови розроблялася проблема прийомів тлумачення прямого значення слова (Д. І. Арбатський, 1970; В. Я. Мельничайко, 1971; Г. М. Муқан, Г. Р. Передрій, В. Ф. Сич, 1973; Т. П. Усатенко, 1984). Кожен із наступних авторів додає свої способи тлумачення. Д. І. Арбатський описує синонімічний, спосіб перелічування, визначення родо-видових ознак, описовий, заперечний, етимологічний [1]. В. Я. Мельничайко додає спосіб вживання споріднених слів [2], Г. М. Муқан, Г. Р. Передрій, В. Ф. Сич розробляють антонімічне тлумачення, морфемний аналіз, введення слів у словосполучення та речення [3]. Найбільш вичерпне дослідження було проведено Т. П. Усатенко, яка виділила 4 основні прийоми тлумачення лексичного значення – логічний, лінгвістичний, переклад, демонстрування наочності [4].

На нашу думку, контекстуальний спосіб (уведення аналізованої лексики у словосполучення та речення) та демонстрування наочності не можна вважати способами тлумачення лексичного значення, оскільки на базі цих прийомів формуються інші вміння – зіставляти реалію та слово, а також правильно використовувати мовну одиницю у мовленні. Як показав наш експеримент, вміння доречно використовувати мовну одиницю засвідчує правильне розуміння її лексичного значення, а не вміння його з'ясувати. Контекстуальним краще назвати спосіб тлумачення значень слів, вжитих у переносному значенні, оскільки саме через контекст воно виявляється.

Узагальнивши досвід методистів та вчителів-практиків, ми розробили таку класифікацію способів тлумачення ЛЗ.

Таблиця 2.

Способи тлумачення лексичного значення слова

Логічні	Лінгвістичні	Контекстуальні	Комбіновані
Встановлення родо-видових співвідношень	Синонімічне	Аналіз сполучуваності	З'ясування прямого значення із стилістичною ремаркою
	Антонімічне		Родо-видове з елементами синонімічного
Описове	Словотворче	Тлумачення за словником (лексикографічне)	Описове тлумачення з елементами морфемного (словотворчого) аналізу
Перелічувальне	Етимологічне		Описове тлумачення з елементами

			синонімічного (антонімічного)
--	--	--	----------------------------------

Логічні тлумачення навчають учнів виконувати аналіз поняття, виявляти характерні його ознаки, встановлювати родо-видові співвідношення. Ці уміння є визначальними у процесі формування уміння описувати предмет. Такий спосіб тлумачення превалює у визначеннях лінгвістичних понять. Порівняйте: суфікс – значуща частина слова, що стоїть після кореня і служить для творення нових слів. Виверть – дерево, повалене вітром або бурею.

Схематично таке тлумачення можна подати так:

ЛЗ слова = рід + видові ознаки.

На цьому етапі варто навчати учнів виявляти ті видові ознаки, за якими можна виділити предмет з-поміж однорідних. Оскільки в 5 класі учні описують рослини (здебільшого квіти), можна таке спостереження проводити на назвах квітів, перевагу слід віддавати мотивованим назвам, комбінуючи логічне тлумачення з етимологічним чи словотворчим.

Слово	Родова назва	Видові ознаки
Гвоздика	Квітка	Із струнким гінким стеблом, оцвітину нагадує шляпку цвяха
Гладіолус	Квітка	Листки якої за формою нагадують мечі (лат. гладіус-меч, шпага)
Тюльпан	Квітка	Форма суцвіття пелюсток якої нагадує форму головного убору східних народів – чалми (інша назва тюрбан)

Учням пропонується пофантазувати і пояснити лексичне значення народних рослин – півники, мати-й-мачуха, молочай, сон-трава, підсніжник, підбіл, подорожник, кручені паничі, повняки.

Сприяє формуванню уміння виявляти предмет за спектром його ознак лінгвістична гра із «чорною скринькою». У скриньці знаходиться предмет, який треба упізнати за спектром ознак. Учитель говорить: «Щодня ми маємо справу з цим предметом, але діти найчастіше не люблять його з тієї причини, що до пуття не вміють користуватися речами з ним. Цей предмет може бути круглим, квадратним, прямокутним, овальним. А за кольором і зовсім різноманітний: зелений, білий, синій, червоний, чорний, сірий. Отже, на всі смаки і запити. Деякі речі без нього я просто не уявляю, а деякі – навпаки, не можу уявити з ним. Наприклад: шарф, хустка, шкарпетки були б смішними з цим предметом. Що це за предмет?» (Відповідь: гудзики).

Старшокласникам, які удосконалюють набуті знання на новому дидактичному матеріалі, можна запропонувати завдання з'ясувати лексичне значення слова «к'янти», користуючись відомостями контексту. Ця лексема

обрана не випадково, вона часто наводиться у переліку слів із апострофом, але її лексичного значення тлумачні словники не фіксують.

«Дорка сіла навпроти Марі за маленьким столиком, дивилася, як та вправно порається коло грейпфрута, посипаючи цукром і виймаючи ложечкою частку по частці соковиту масу. Офіціант із скляним оком приніс їм кока-колу й ананасового джусу, хліба солодкого з родзинками, ячню з шинкою. Марі замовила к'янті, щоб запити зустріч друзів. Дорка прикро закашлялась, піднесла до рота хустку й одразу запхнула її в рукав. Марі попросила в неї ту хустку й Дорка подала, бідкаючись, що забруднила в к'янті. Але Марі обдурити було важко, вона помітила, яке к'янті потрапило на Дорчину хустку» (Юрій Яновський. Мир).

Логічне тлумачення, згідно з контекстом, таке: к'янті – алкогольний напій червоного кольору. До висновку приводить ланцюжок міркувань: а) це напій, оскільки його замовили з метою «запити»; б) це алкогольний напій, тому що за традицією такими відзначають свято; в) напій червоного кольору, кольору крові, адже Дорка саме їх схожістю хотіла приховати свою хворобу.

На основі логічного тлумачення формується уміння описового тлумачення. Його застосовують тоді, коли родові поняття важко визначити або немає потреби на ньому концентрувати увагу. Найчастіше таким способом тлумачаться іменники, прикметники, дієприкметники, прислівники. Наприклад: любитель – який має схильність до чого-небудь; намертво – так, що наступає смерть; космонавт – той, хто літає у космічний простір; натурний – який виконується з природи.

Описові тлумачення для похідних лексем носять комбінований характер, оскільки супроводжуються словотворчим або морфемним аналізом. При виборі співвідносного слова враховується частиномовна приналежність слова: іменник – назва істоти тлумачиться з допомогою займенників хто, який; неістоти – що, який; прикметник – який, прислівник – так. Схема описового тлумачення така: ЛЗ = займенник / прислівник + видові ознаки.

Перелічувальні тлумачення взагалі будуються за іншим принципом, хоча й формують уміння підводити під родові поняття, яке і тлумачиться. Такі тлумачення поширені в шкільному курсі граматики, у якому відсутні визначення роду, відмінка, числа, відміни, групи, виду, перехідності, способу, часу, особи та інших категорій, хоча подано перелік конкретних реалізацій кожного з них. Наприклад, в українській мові прикметники змінюються за родами – чоловічим, жіночим та середнім:

ЛЗ = вид 1 + вид 2 + вид 3.

Рід = чоловічий, жіночий, середній.

Звичайно, перелічувальні тлумачення мають меншу пізнавальну цінність, оскільки не виявляють ознак поняття, що тлумачиться. З'ясовується його обсяг, а не зміст.

Лінгвістичні тлумачення (синонімічне, антонімічне, словотворче) може бути застосоване до слів із відповідним лінгвістичним потенціалом. Синонімічне тлумачення в чистому вигляді застосовується до лексеми, яка має

в системі мови абсолютний синонім. Найчастіше це стосується опозиції корінної лексеми та запозиченої (наприклад, актуальний – злободенний, абсурдний – безглуздий). Таких синонімів у мові небагато, хоча синонімічні тлумачення дуже поширені в лексикографічних довідниках. Однак, подаючи тлумачення без стилістичних ремарок, учитель провокує нерівноцінну заміну одного синоніма іншим у межах певного контексту. Наприклад, згідно зі словником, безрогий – шутий, гулий, комолий; невдаха – бідолаха, невдатник; об'ява – повідомлення, оголошення; омут – вир, яма, ковбаня; макака – мавпа, омофор – наплечник. Пропоновані синоніми можна згрупувати таким чином: а) рівноцінні; б) семантично нерівноцінні; в) стилістично нерівноцінні. Ситуацію рятує те, що такі тлумачення подаються паралельно з іншими, як правило, описовими. У словниках є випадки синонімічного взаємотлумачення, що позбавляють носія мови можливості уявити для себе значення слова. Так, згаданий вище словник тлумачить лексему «ожеледь» через «ожеледицю» і навпаки. Мовця не може задовольнити така інформація ще й тому, що у мовленні синоптиків ці поняття розмежовуються: ожеледь – атмосферне явище замерзання переохолоджених крапель дощу чи мряки при слабкому морозі; ожеледиця – замерзання води на охолодженій поверхні землі, коли після дощу чи відлиги вдарить мороз [5, 76 – 77].

Антонімічні тлумачення передбачають наявність рівноцінного антоніма, значення якого має бути відоме мовцям. Таких тлумачень у словнику небагато, і вони також найчастіше супроводжують логічні (описові): абстрактний – такий, що виник в результаті абстрагування, протилежне – конкретний. Хоча словник містить дуже мало антонімічних тлумачень, по суті кожний випадок добору антоніма при вивченні відповідної теми є застосуванням прийому тлумачення через протилежне.

Словотворчі (за термінологією Т. П. Усатенко, семантико-структурні) супроводжують процес формування уміння здійснювати морфемний та словотворчий розбори лексем, які належать до фонду похідних, мотивованих, утворених не лише морфологічним, але й морфолого-синтаксичним і лексико-синтаксичним способами. Цей спосіб дуже перспективний під час аналізу іменників, прикметників, що мають у своєму складі спеціалізовані афікси, наприклад, суфікси – -тель, -ник, -ар, -ач; суфіксоїди -ход, -роб, -нос. Учитель, мислитель, вихователь тлумачаться як особа, яка мислить, навчає, виховує. Суфікси – -ичн(- ічн-) у прикметниках типу фабричний, історичний, хореографічний, хірургічний дозволяють тлумачити їх описово: «який стосується фабрики, історії, хореографії, хірургії». Цей тип тлумачень поширюється на складні іменники (медонос, медозбір, книголюб), складні прикметники (жовто-синій, ясно-синій, яснолиций), складноскорочені слова (Нацбанк, ВНЗ), утворені способом злиття словосполучення (догоричерева, натщесерце). Ці тлумачення супроводжують вивчення орфографічних тем: уживання великої літери (Шевченків – який належить Шевченкові, шевченківський – який пов'язаний з його іменем), розрізнення прислівників та іменниково-прийменникових сполучень, правопис прислівників (лелека впав

сторч головою / сторч пишеться окремо, означає прямовисно); зірка впала сторчголовою / сторчголовою означає те, що й сторч, але пишеться разом, оскільки в зірки немає голови). Правопис слів із суфіксами –ськ-, -ств- та їх фонетичними варіантами (казбецький, який стосується Казбеку – назви гори; казбетський, який стосується Казбету, мікрорайону Черкас).

Етимологічні тлумачення практикуються, як правило, при з'ясуванні орфограм у запозичених словах. Наприклад, учні часто пишуть «мелозвучний», мотивуючи написання «е» спорідненістю зі словом «мелодія», «мелос» (потрібний словотворчий коментар: милозвучний – який мило звучить).

Написання «терекон, тереторія, деректор» учні пов'язують з дією правила про написання буквосполучення – -ере-, -еле-. З метою корекції впливу правила учитель має наголосити, що ці слова належать до запозичених і на них дія правила не поширюється. Під впливом російської мови учні й студенти помиляються в написанні власної назви Йоганнесбург (рос. Йоханнесбург, англ. Johannesburg). Учитель коментує, що англійська h передається в російській мові літерою х, а в українській – г. Перша частина цього складного найменування відлунює в прізвищі українського письменника Майка Йогансена.

Отже, вміння тлумачити пряме номінативне значення формується поступово, паралельно із опрацюванням інших мовознавчих тем.

До вправ узагальнювального характеру можна віднести такі:

Завдання 1. З тлумачного словника випишіть словникову статтю, в якій лексичне значення пояснюється логічним способом через встановлення родо-видових співвідношень.

Зразок: стригун – однорічне лоша, якому звичайно підстригають гриву.

Завдання 2. Порівняйте логічне (родо-видове) та синонімічне тлумачення одного і того ж слова. З'ясуйте, яке з них подає більш детальну характеристику поняття.

Слово	Родо-видове тлумачення	Синонімічне тлумачення
Нива	Ділянка землі, на якій ростуть хлібні/злакові культури	Поле, лан
Омофор	Частина убрання сановної духовної особи, що накидається на плечі	Наплечник
Кефаль	Морська промислова риба з довгоплоским тулубом	Лобань, лобас, кефалья, кефала
Іспит	Перевірка знань з якого-небудь навчального предмета	Екзамен

Завдання 3. Порівняйте тлумачення тих самих слів за різними лексикографічними джерелами, виберіть статті, у яких подано більш повну інформацію.

Слово	Назва словника	
	<i>Новий тлумачний словник української мови</i>	<i>Короткий тлумачний словник української мови</i>
Досвід	Сукупність знань, уміння, які здобуваються в житті, на практиці; мудрість, практика, школа, життя.	Сукупність знань, навичок, здобутих у житті і засвоєних або випробуваних на практиці.
Паста	Яка-небудь речовина у вигляді в'язкої тістоподібної маси (застосовується у кулінарії, медицині, косметиці), а також виріб із такої маси, застиглої чи затверділої; крем.	Речовина різноманітного призначення у вигляді тістоподібної маси.
Педагог	Особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки; учитель, навчитель, наставник, напучитель.	Особа, яка веде викладацьку й виховну роботу.
Льодовик	Скупчення великих мас льоду, що утворюється на земній поверхні і має властивість сповзати з верхніх рівнів на нижчі.	Скупчення великих мас льоду в горах і полярних місцевостях, яке під впливом власної ваги сповзає з верхніх рівнів на нижчі.

Завдання 4. З'ясуйте, які способи тлумачення комбінуються в таких словникових статтях.

1. Каменяр – робітник, що видобуває каміння в кар'єрі; каменолом; каменотес.

2. Їжакуватий – схожий на голки їжака; настовбурчений, наїжачений, щетинистий.

3. Зозулястий – рябий; який забарвленням нагадує зозулю.

4. Абстрактний – такий, що виник в результаті абстрагування; протилежне – конкретний.

5. Спрут – морська тварина класу головоногих молюсків, що має лантухоподібне тіло та 8 щупальців; восьминіг.

6. Комбікорм – скорочення: комбінований корм (суміш сухих кормів, що містить необхідні для певного виду тварин поживні та мінеральні речовини, а також вітаміни).

Відповіді: 1) родо-видове і синонімічне; 2) описове і синонімічне; 3) синонімічне й описове; 4) описове й антонімічне; 5) родо-видове і синонімічне; 6) словотворче і родо-видове.

Завдання 5. Згрупуйте слова за характером використаних тлумачень.

Абсурдний – безглуздий, нісенітний. Актуальний – який відповідає найважливішим потребам сучасності. Безмоторний – який працює без мотора або з виключеним мотором. Вариво – те, що вариться або зварене. Василіск – казкова тварина, яка вбиває своїм поглядом. Гарбуз – городня сланка рослина з великими круглими або овальними плодами. Двоопуклий-випуклий з двох боків. Пологий – протилежне крутий. Ігристий – пінявий, шипучий (про напій). Золотошукач – людина, яка займається пошуками і добуванням золота. Коров'як – те саме, що дивина. Конфітури – варення, повидло, пастила. Істота – людина, тварина.

Відповіді: родо-видові тлумачення: василіск, гарбуз; описові – актуальний, безмоторний, вариво; синонімічні: абсурдний, ігристий, коров'як; антонімічне: пологий; перелічувальні: конфітури, істота; словотворчі: двоопуклий, золотошукач. Примітка: *безмоторний, вариво* можна тлумачити словотворчим способом.

Завдання 6. У таблиці згруповано слова залежно від способу тлумачення, використаного в словнику. З'ясуйте лексичні значення цих слів цими способами.

Логічне тлумачення		Лінгвістичне тлумачення	
<i>Родо-видове</i>	<i>Описове</i>	<i>Синонімічне</i>	<i>Словотворче</i>
Полуниця	Позмінний	Порский	Попелястий
Зовиця	Поклажа	Знаменитий	Портретувати
Кипарис	Описовий	Інтервент	Канатоходець
Пончик	Інтендант	Зрада	Культтовари

Завдання 7. З'ясуйте способи тлумачення лексичного значення слів-омонімів.

Купальник – той, хто купається. Купальник – костюм для купання (6).

Література

1. *Арбатский Д. И.* Основные способы толкования значений слов. // Русский язык в школе. – 1970. – № 3. – С. 22 – 26.
2. *Мельничайко В. Я.* Робота над семантикою слів на уроках мови // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 4. – С. 54 – 59.
3. *Муқан Г. М., Передрій Г. Р., Сич В. Ф.* Значення слова // Українська мова та література в школі. – 1973. – № 8. – С. 60 – 62.
4. *Усатенко Т. П.* Лексична семантика і розвиток мовлення учнів: Посібник для вчителя. – К.: Радянська школа, 1984.
5. Культура української мови: Довідник / За ред. *В. М. Русанівського*. – К.: Либідь, 1990. – С. 76 – 77.
6. *Яременко В, Сліпушко О.* Новий словник української мови. У 4-х томах. К.: «Аконіт», 1999.

7. *Передрій Г. Р., Скуратівський Л. В., Шелехова Г. Т., Остаф Я. І.* Рідна мова. Підручник для 5 класу. – К.: Освіта, 1993.

3.4. Проблема готовності студентів до презентації мовознавчих термінів

У сучасному курсі української мови, згідно з новою концепцією її вивчення, виділяють чотири змістові лінії – комунікативну, лінгвістичну, культурознавчу, діяльнісну. Досягти основної мети шкільного курсу – сформувати мовленнєво компетентну особистість можна за умови реалізації у шкільній практиці кожного з вищезазначених напрямів роботи, причому в тісному їх взаємозв'язку. Мовна система, на думку авторів концепції, є основою для формування мовних і мовленнєвих навичок [6, 14]. А основою мовної системи є мовознавчі поняття, кожне зі своїм змістом та обсягом.

Формування наукових понять належить до проблем методологічного характеру, а тому досліджувалося різноаспектно, представниками різних галузей знань – філософами (П. В. Копнін, Д. П. Горський, Р. Г. Натадзе), психологами (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, С. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська), методистами (В. А. Кулько, П. В. Орехов, А. В. Усова, Л. А. Тростенцова, М. В. Черепанов, М. М. Шкільник), однак у цих дослідженнях не представлено матеріалу про роль термінів, що виконують функцію носіїв специфічної інформації про поняття, сучасна шкільна практика вже не задовольняє потреб осмисленого підходу до презентації терміна, постала проблема внести корективи у підготовку студентів до термінологічної роботи в школі.

У дисертації Т. П. Коростіянець виділено компоненти готовності студентів до формування наукових понять в учнів – мотиваційний, інтелектуальний, операційний. Мотиваційний компонент передбачає розуміння студентами значимості результатів засвоєння учнями системи наукових понять; інтелектуальний включає поінформованість про сутність і специфіку виучуваних понять, знання різних теоретичних концепцій їх формування, загальних вимог до рівня їх засвоєння; операційний компонент націлює на оволодіння технологією формування наукових понять, прийомами стимуляції діяльності учнів щодо засвоєння понять, опанування засобами діагностики, критеріями виділення їх рівнів [1].

Оскільки презентація лінгвістичного терміна є одним із важливих прийомів формування мовознавчого поняття, то, на нашу думку, готовність студентів до цієї роботи може складатися з аналогічних компонентів. Отже, на заняттях з методики викладання української мови треба забезпечити мотиваційний аспект готовності – сформувати переконання, що наукові знання фіксуються в термінах, що терміни виконують інформативну функцію, оскільки мають спеціалізовані афікси, що при визначенні рівня сформованості наукового поняття враховується уміння оперувати термінами. Інтелектуальний компонент

готовності студентів повинен включати теоретичні знання студентів про термін як одиницю лексикології та поняття як одиницю логіки, про вимоги до терміна, про спеціалізацію його афіксів, системні відношення у складі термінолексики. Мало знати зміст та обсяг поняття, термін на його позначення, треба бачити місце поняття у системі, тобто орієнтуватися у взаємозв'язках цього поняття з іншими: якому поняттю підпорядковується, які є рядоположними, а які – більш елементарними. Наприклад, поняття *морфема* підпорядковується поняттю *морфеміка*, є рядоположним із поняттями *фонема*, *графема*, *фразема*, *грамема*, *синтаксема*, родовим для понять – *префікс*, *корінь*, *суфікс*, *постфікс*, *флексія*. Дуже вдало одноплановість понять ілюструють терміни, що мають однакові словотворчі афікси, наприклад, **-ем(а)**. Процес термінотворення, як правило, враховує структуру наукових знань, взаємовідношення між поняттями, у ньому беруть участь спеціалізовані афікси, за якими, навіть не знаючи кореня, можна віднести лексему до певного лексико-семантичного ряду, а відтак і визначити фіксоване місце поняття, ним позначуваного, у системі науки.

Оскільки термін є носієм інформації про поняття, то вже мало у сучасній навчальній практиці обмежуватися лише повідомленням терміна та з'ясуванням етимології для тих, що є запозиченими чи скомпонованими на основі грецьких та латинських морфем. Варто звертати увагу на спеціалізацію морфем у термінах. Наприклад, суфікси **-ик(а)**, **-ік(а)** несуть інформацію про приналежність лексеми до назв галузей мовознавства (*гідроніміка*, *фраземіка*, *топоніміка*, *графеміка*, *стилістика*, *фонетика*, *графіка*), **-ник** вказує на приналежність поняття до частин мови (*іменник*, *прикметник*, *займенник*, *прислівник*, *прійменник*, *сполучник*), **-анн(я)**, **-енн(я)** позначають закономірності (*чергування*, *спрощення*, *подовження*, *уподібнення*, *відмінювання*, *дієвідмінювання*, *словотворення*). З цих міркувань недоречно розглядати як дублети на позначення дериватології у шкільному курсі термінів *словотвір* та *словотворення*. Уміння виявляти семантико-словотворчі ознаки терміна є опорним для формування уміння формулювати логічне визначення поняття, оскільки допомагає чітко визначити родові поняття: *іменник* – це частина мови, *фонетика* – розділ мовознавства, *уподібнення* – мовне явище. А інформацію про визначальні, видові ознаки поняття несе коренева морфема терміна. Наприклад, *прикметник* – це частина мови про слова, що позначають ознаки (*прикмети*), *стилістика* – це розділ мовознавства про стилі української мови. Інтелектуальний компонент включає також відомості про становлення терміносистеми українського мовознавства, про терміни-архаїзми. Ці відомості збуджують уяву та образне мислення учнів, оскільки значна частина застарілих термінів формувалася на основі розщеплення багатозначності. Наприклад, у граматиці Василя Сімовича на позначення будови слова використовуються терміни *пень* (*основа*), що поділяється в свою чергу на *приросток* (*префікс*), *корінь* та *наросток* [5, 107]. Цією термінологією послуговувався Іван Огієнко, виділяючи слова, що мають *чистий пень* (тобто *нульове закінчення*) [4, 38].

Операційний компонент готовності повинен включати формування у студентів уміння обирати шлях презентації терміна з урахуванням його лінгвістичних і методичних характеристик:

а) етимологія та генетична спорідненість з іншими термінолексемами одного і того ж термінологічного поля;

б) наявність термінів-омонімів в інших галузях знань, доступних учням, наприклад, *кома (1) – грам.* Розділовий знак, що має форму гачка, уживається для відокремлення слів, словосполучень і речень; *кома (2) – мед.* Стан організму, що характеризується втратою свідомості з порушенням чутливості;

в) багатозначність термінолексеми на міжгалузевому рівні: *асиміляція – 1) біол.* процес засвоєння рослинним чи тваринним організмом зовнішніх щодо нього речовин, *2) іст.* злиття одного народу з іншим шляхом засвоєння його мови, звичаїв, *3) мовозн.* уподібнення звуків;

г) прогнозований вплив загальнонавчального значення багатозначної лексеми з термінологічним значенням на характер недоліків у засвоєнні формованого поняття (*закінчення – те, що стоїть останнім*);

г) наявність науково-навчального дублета до наукового терміна (*сонорний – дзвінкий, що не має парного глухого, безафіксний спосіб словотворення – безсуфіксальний*).

Отже, різна лінгвістична природа терміна, рівень його мотивованості ознаками поняття та метафоричності дозволяють уводити у шкільний курс додаткові відомості, що сприятимуть осмисленому запам'ятання нові термінолексеми.

Про те, що така робота потрібна, можемо судити з граматики української мови початку ХХ століття, автори яких ще перебували у стані пошуку найбільш вдалого терміна. Про цей період І. Огієнко з прикрістю писав: «У нас... що не вчений – то й своя власна термінологія» [3], намагалися подати поняття та його назву мотивовано. В. Сімович, обґрунтовуючи доречність використаних ним термінів, зазначає, що «ці назви дуже гарні, мають за собою традицію, легко поутворювані», мотивує окремі з них: «*Присудок* видає немов присуд про те, що діється, який хто, що з ним робиться. Це так, як на суді. Про того, що його позивають, суддя видає присуд, чи винен він чи ні, себто: який це чоловік, що він робив, що з ним було, що він допустився вчинку, за який його позивають» [5, 25].

І. Огієнко також розробляє шляхи осмисленого підходу до заучування фонетичних термінів – *голосний, приголосний, губний, зубний, носовий, шиплячий, свистячий*. Приголосні «так звуться тим, що слова з них не складеш і вони завше туляться до голосних» [3, 19]. Автори намагаються пояснити учням термін через одну з ознак поняття, причому мотивують терміни, що належать до корінної лексики, поєднані семантично з іншими лексемами.

Мовознавство і дидактика висувають свої вимоги до терміна. Лінгвістика дбає про його однозначність, принаймні в межах одного термінологічного поля, мотивованість на рівні спеціалізованих морфем. Для дидактики важливо, щоб термін був доступним для сприймання і запам'ятання, а отже, належав до

корінної лексики, мав спільнокореневі слова, з якими можна було б встановити смислові чи асоціативні зв'язки. А тому поруч із системою наукових лінгвістичних термінів функціонує і система науково-навчальних, що є доступнішими і зрозумілішими для учня. Наприклад, *проста і складена форми* замість *аналітична і синтетична*, *застарілі слова* замість *архаїзми*, *нові слова* замість *неологізми*, *сполучні голосні* замість *інтерфікси*, *уподібнення* замість *асиміляція*, *наголошення*, а не *акцентуація*. Звичайно, поступка на користь доступності інколи шкодить науковості: під впливом загальнонавчального значення слова в учнів поняття формується деформовано.

Згідно з принципами розвивального навчання, учень повинен засвоїти термін та правильно застосовувати його у мовленні – знати його парадигму й особливості наголошення, правильно співвідносити термін із поняттям, уміти пояснити, навіщо вивчається певне лінгвістичне поняття, тобто у чому виявляється мотивація пізнавальних зусиль, та висловлювати свої міркування з приводу доречності вживаного терміна.

Однак традиційна методика поки що не орієнтує вчителя на урізноманітнення способів презентації термінів, практикується лише повідомлення терміна (найчастіше тільки в початковій формі, без вказівки на наголос і випадки його рухомості) та етимологічна довідка для лексем іншомовного походження чи утворених на базі запозичених морфем, як правило, грецьких або латинських. Як наслідок – механічне засвоєння і відтворення матеріалу.

У випускному класі, де мову вивчали поглиблено, було проведено анкетування з таких запитань:

1. Чим відрізняється *пряме значення* слова від *переносного*?
2. Які слова відносяться до *застарілих*?
3. Чим *твірна основа* відрізняється від *основи слова*?
4. Чи вдало, на Вашу думку, дібрано терміни *подовження* і *подвоєння приголосних*?
5. У чому суть поняття – *відміна іменників*?

Відповідаючи на перше запитання, учні характеризують *пряме значення* як таке, що реально існує («позначає якості, якими вони є насправді»), а *переносне* кваліфікують як таке, що виникає в нашій свідомості на основі нашого образного мислення. Усі приклади дібрано правильно. Слушною є думка учениці, яка зауважила, що вживання слова «*зелений*» на позначення кольору є *прямим значенням*, на позначення недосвідченої людини – *переносним*, а недозрілого плоду (зелений помідор) – *проміжним етапом* у розвитку значення. У частини учнів спрощене поняття про *пряме значення* як найбільш частотне.

Прямолінійно сприймають учні термін «*застарілі слова*» (його можна вважати науково-навчальним), відносячи до цього розряду слова в цілому, а не окремі їх значення. Лише 10 % опитаних зауважили, що не обов'язково з ужитку виходить усе слово, може «ставати застарілим» й окреме значення слова.

80 % опитаних відтворили подані в підручнику визначення *основи слова і твірної основи*. Решта намагалися шукати відмінне, частина з'ясувала, що до твірної основи, на відміну від основи слова, може входити і закінчення, інші акцентували увагу на тому, що інколи у слові до твірної основи не належать префікси чи суфікси (як при безафіксовому словотворенні).

50 % учнів зауважили, що терміни *подвоєння і подовження* не дуже вдалі, але не вдавалися до пояснень. Одна учениця зазначила, що «незрозумілою є наявність двох термінів на позначення явищ з однаковим принципом дії». Кмітливість учениці виявилася в тому, що вона зауважила в обох явищах подвоєння літер на письмі і подовження вимови в усному мовленні.

Пояснити сутність поняття – *відміна іменників* – 40 % учнів відмовилися через відсутність власної думки з цього приводу. 40 % пов'язували розподіл за відмінами з родами і закінченнями. Решта дібрали до цього терміна спільнокореневі *відмінок, відмінювання, відмінюваний, провідміняти*, зазначили, що слова об'єднуються у відміни за спільністю закінчень та що відміни треба знати, щоб правильно вживати іменники.

Характер відповідей підтверджує висновок про те, що традиційна методика не орієнтує учителя на вдумливий підхід до формування поняття з урахуванням мотиваційної функції терміна. Учні здебільшого репродукують визначення поняття, але не аналізують спектру його ознак, не привчені висловлювати власні припущення стосовно до суті поняття і терміна, їх взаємозв'язку, зіставляти зміст понять і лексичне значення термінолексем.

Отже, є потреба урізноманітнювати шляхи презентації термінів. Початок ознайомлення залишається традиційним, хіба що варто додати інформацію про наголос (як це зробила свого часу Олена Курило [2]), оскільки у мовленні спеціалістів можна почути: *просто і просто (речення), порядкові та порядкові числівники, частки і частки, зв'язне і зв'язне мовлення*. Шкільні підручники повинні подавати наголос не лише у початковій, але й інших формах термінів. У подальшому, коли в учнів поняття конкретизується в результаті виконання системи вправ, практикувати семантизацію терміна – виявляти ознаки поняття, що спричинили вибір саме такого терміна з ряду можливих (наприклад, *викрик, окрик, вигук; зголошення, звернення, звертання*), з'ясувати, чи є вони визначальними для поняття, виявляти поняття, що є стосовно до цього родовим, рядоположними, видовими. Отже, студентів варто ознайомити з основними прийомами організації пізнавальної діяльності учнів у процесі формування поняття:

1) семантична характеристика терміна, що виявляється у доборі споріднених слів, вияві спільних сем: *чергування – черга, черговий, чергувати; спрощення – спростити, спрощений, простий*;

2) зіставлення з термінами, що мають спільні кваліфікаційні афікси: *орфограма і пунктограма, фразеологізм, діалектизм, грецизм; префікс і препозиція*;

3) протиставлення з термінами-паронімами: *особова і особлива (про форми дієслова), односкладовий і односкладний, означальний і означуваний, наголос і наголошення, словосполучення і сполучення слів;*

4) зіставлення з однозвучними термінами інших галузей знань;

5) історичний коментар до становлення сучасної назви, обґрунтування заміни терміна-попередника ознаками поняття;

6) орфографічний аналіз термінів, наприклад, *транскрипція*, але *транскрибувати, транскрибований*.

Історичний коментар може поєднуватися з семантичною характеристикою. Наприклад, нині чинний правопис запропонував замінити термін «*м'який знак*» на «*знак м'якшення*». Аргументом на користь останнього можна вважати меншу міру метафоричності, оскільки він дійсно є лише знаком графіки, графемою, що фіксує на письмі особливості вимови попереднього звука, а не причиною тієї особливої – м'якої – артикуляції. Він не м'який, і м'якість ним не викликана, він лише фіксує її на письмі. Термін «*клична форма*» замінено на «*кличний відмінок*» також слушно: кожна із форм є засобом вираження значення відмінка. *Форма* – це конкретна реалізація слова у певному відмінку. Отже, поняття *відмінка* ширше від поняття *форми*. Адже є відмінки, які реалізуються у паралельних формах; наприклад, кількісні числівники від 5 до 20, 30, 50 – 80 мають паралельні форми в родовому, давальному і місцевому відмінках.

Отже, термін – найчастіше не випадкова, а логічно виважена назва поняття, що є носієм інформації про нього. Навчити аналізувати семантику і структуру терміна – значить навчити виявляти закладену в ньому інформацію про зміст поняття, його суттєві ознаки.

Література

1. *Коростиянец Т. П.* Подготовка студентов педагогических институтов к формированию научных понятий у учащихся. – Автореферат канд. дисерт. – К., 1991. – 20 с.

2. *Курило О.* Початкова граматики української мови. Частина II. – Львів – Вінниця: Поділля, 1921.

3. *Огієнко І.* Українська граматики. Частина 1. Основи українського правопису. – К., 1918. – С. 119.

4. *Огієнко І.* Рідне писання. Частина 1. Український правопис і основи літературної мови. – Друкарня ОО: Василян у Жовкві, 1933.

5. *Сімович В.* Граматики української мови. Друге видання з одмінами і додатком. – Київ – Ляйпціг: Українська накладня, 1971. – С. 25.

6. *Шелехова Г.* Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. – Українська мова і література в школі. – 1998. – № 1. – С. 12 – 16.

3.5. Мотиваційна основа словесного опису процесу праці

Процес праці є одним із об'єктів словесного опису на уроках української мови у 7 класі. Формування комплексного уміння описувати трудові акти людини – завдання і важливе, і відповідальне, адже у труді людина реалізує себе як особистість, цінна для соціуму, що її оточує.

Праця – слово багатозначне. У нашому дослідженні воно використовуватиметься у своєму прямому значенні: діяльність людини, сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей [1, 667]. Згідно з таким значенням, праця як різновид діяльності включає суб'єкта (діючу особу), дії та операції, об'єкт (кінцевий продукт діяльності, що видозмінюється у процесі виконання певних операцій) та засоби діяльності (знаряддя праці, матеріали, які застосовувалися на проміжних етапах виготовлення кінцевого продукту).

Така структура процесу праці, безперечно, позначається й на структурі словесного опису його. Уміння описувати процес праці є комплексним, тому що базується на ряді елементарних умінь – описувати предмет (те, з чим працює людина), послідовність рухів при виконанні операцій, описувати інтер'єр (повідомлення про ті засоби виробництва, що оточують працівника). Звичайно, не завжди при описі процесу праці актуалізуються усі ці уміння. Значною мірою це залежить від мотивів створення зв'язного висловлювання про процес праці.

Для сучасної методики викладання української мови, яка розглядає мовлення як діяльність, проблема мотивації належить до першочергових тому, що знання її механізмів дозволяє викликати у школярів пізнавальний інтерес, і цим самим активізувати їх, націлити на виконання запланованої учителем діяльності.

Учитель мови, розробляючи методику словесного опису процесу праці, повинен враховувати 2 групи мотивів: першу групу становлять мотиви, що можуть заохотити дітей до участі у здійсненні самого процесу праці, адже найкраще можна розповісти про те, що сам умієш і любиєш робити. Другу групу мотивів становлять позитивні установки на потребу описати мовними засобами враження від виконаного виду діяльності. Інакше підготовча робота до написання зв'язного висловлювання відбуватиметься формально, не збудить емоцій учнів, а значить, не викличе духу творчості.

З власного досвіду знаємо, наскільки важливий емоційний фон для уроків такого типу. Лабораторне заняття у вигляді уроку підготовки до написання опису процесу праці відбувалося напередодні Нового року. Усі студентки у ці дні думали про те, як найкраще підготуватися до свята (прикрасити ялинку, сервірувати стіл), які подарунки підготувати для батьків, братів та сестер, інших членів родини. Знаючи про передсвятковий настрій студентів, ми вирішили взяти для словесного опису відповідні процеси праці: виготовлення новорічної ікебани, сервірування святкового столу, майстрування подарунків-сувенірів. Затамувавши подих, дівчата спостерігали дійство і слухали про те, як

із гілочок ялинки виготовити букет з усіма новорічними атрибутами: свічкою, гірляндою, іграшками, адже на той момент цей вид діяльності був для них актуальним, багато хто потім прикрасив таким букетом свою кімнату в студентському гуртожитку. Потім студентки демонстрували вироби, виготовлені власноруч, і з любов'ю згадували, що спонукало їх виготовити цю річ, для кого був призначений цей подарунок, яка технологія його виготовлення. Серед таких подарунків були майстерно вишиті наволочки для новонароджених племінників, в'язані рукавички для мам і бабусь.

Це лабораторне заняття запам'яталося усім надовго, оскільки на ньому було продумано і реалізовано кілька мотивів: пізнавальний, соціальний (мотив обов'язку перед членами родини), престижний (схвалення однокурсників).

Види мотивів описані у працях В. Хенніга, Л. Божович, Д. Узнадзе, О. Леонтьєва, А. Маслоу. Знати їх спектр важливо тому, що, на думку психологів, будь-яка діяльність є полімотивованою, оскільки визначається ставленням людини до предметного світу, до людей, до суспільства, до самого себе [2, 11], тому, що саме мотиви визначають жанр висловлювання, добір відповідних мовних засобів.

Розглянувши описані у психологічній літературі мотиви крізь призму завдань мовленнєвої діяльності, ми виявили, що найбільш характерними для творів-описів процесу праці можуть бути такі:

1. Пізнавальні мотиви. Вони виявляються тоді, коли суб'єкт зацікавився певним видом діяльності, хоче опанувати ним. Мета таких текстів – детально, послідовно, точно відтворити перелік операцій із описом проміжних результатів.

2. Інформативні мотиви. Нерідко елементи опису процесу праці включаються у тексти іншого характеру з інформативною метою: уточнити певну операцію, застерегти про можливі негативні наслідки діяльності, ознайомити з варіантами певних операцій, запропонувати інші матеріали чи засоби праці. Такі висловлювання є фрагментарними, структурно неповними, діловий характер опису зберігається.

3. Естетичні мотиви. Людині властиво відчувати почуття насолоди від прекрасного, тому вона прагне оточити себе тим, що приносить їй психологічний комфорт. Є види діяльності, що виконуються з натхненням, з елементами творчості, є результати праці, що викликають позитивні емоції у виконавця чи поцінувачів. Отже, людині важливо свої позитивні емоції передати іншим, викликати в інших людей адекватні реакції. Опис праці, що виконує естетичну функцію, містить лексеми якісного характеру, суб'єктивної оцінки. Ці описи також структурно неповні, із зміщеними акцентами. Це тексти художнього стилю.

Безперечно, практика значно багатша і різноманітніша від теорії, і в ній мотиви переплітаються, виявляють себе різними комбінаціями. Щоб виявити, які мотиви домінують у мовленнєвій діяльності різних вікових груп, ми провели анкетування учнів восьмого класу і студентів п'ятого курсу факультету української філології Черкаського національного університету. Вибір вікових

груп не випадковий. 14-літні хлопці й дівчата представляють групу ранньої юності, мають досвід практичної діяльності, набутий у дитинстві, що виявляється у посильній участі у веденні домашнього господарства, у виготовленні предметів матеріальної культури, що передбачає програма з трудового навчання. Студенти-випускники (молоді люди 22 – 25 років) за період навчання набули досвіду самостійного ведення господарства, самообслуговування. Отже, учні зазначили, що уміють виконувати прості операції: готувати страви, що не вимагають професіоналізму (смажити картоплю, варити кашу і т.п.), лише 15 % опитуваних уміють готувати «фірмові страви». Дівчатка вміють в'язати, вишивати, хлопці – виробляти елементарні вироби з дерева (качалки, стільчики, підсвічники). Далі учням було запропоновано описати будь-який процес праці. З'ясувалося, що для опису школярі обрали той предмет, який виготовляли своїми руками і описували не будь-яку роботу, а успішно виконану, завершену, що була високо оцінена іншими людьми (найчастіше рідними). Темою опису були: виготовлення подарунків до свята (80 %), приготування улюбленої страви (15 %), виготовлення виробу (5 %). Восьмикласники описували виготовлення подарунків тому, що у таких висловлюваннях домінують важливі для їхнього віку естетичні мотиви – прагнення поділитися приємними спогадами про працю, яка була значима для їхніх родичів, а відтак і для них. Виконання усіх операцій супроводжується позитивними емоціями (антиципація успішного завершення і вдячності рідних як мотив престижу). 40 % опитуваних змогли чітко описати елементи процесу праці: правильно передали порядок дій, оцінили естетику роботи (самого процесу праці, його умов, кінцевого результату), знайшли адекватні виражальні засоби.

Студенти випускного курсу найчастіше у повсякденному мовленні вдаються до ділового опису процесу праці. Зумовлено такий пріоритет бажанням самому навчитися чітко й послідовно виконувати певні операції (80 %), удосконалювати навички роботи (50 %), поділитися своїми вміннями і досягненнями (75 %), викликати позитивне ставлення до себе або інших людей (40 %), допомогти друзям у роботі (30 %). Ці мотиви вимагають від мовців спостережливості, точності, знання професійної лексики. Цілі описи трудових процесів виявилися такими: поділитися знаннями про процес праці, яким володіють досконало (найчастіше приготування їжі, виготовлення різноманітних виробів, пошиття одягу і т. ін.); викликати певне ставлення до себе, краще пізнавати внутрішній світ людини, її характер; допомогти друзям, рідним, знайомим виконати певну роботу; скласти інструкцію чи рекомендацію до виготовлення предметів. Об'єктом опису найчастіше ставала не будь-яка, а успішно виконана, позитивно оцінена іншими робота.

Студенти зауважують, що трудомістка, напружена робота приносить їм задоволення за двох умов: 1) якщо в минулому досвіді вона вже успішно завершувалася і була позитивно оцінена, 2) якщо в майбутньому завдяки їй особа зможе розраховувати на задоволення своїх потреб.

Зіставлення мотивів різновікових груп допомагає простежити динаміку мотиваційної основи словесного опису процесу праці: в учнів домінують емоційно-естетичні мотиви трудових процесів, що орієнтовані на епізодичне виготовлення предметів, які призначаються для використання іншими людьми; у студентському мовленні переважають висловлювання пізнавально-інформативного характеру, прагматично орієнтовані на обмін інформацією практичного застосування.

Література

1. *Яременко В., Сліпушко О.* Новий тлумачний словник української мови. – Т. 3. – К.: Аконт, 1999. – С. 667.
2. *Занюк С. С.* Психологія мотивації та емоції. – Луцьк, 1997. – С. 11.

ВИСНОВКИ

За незалежності в Україні лінгводидактика отримала можливість ставити за мету мовної освіти формування українськомовної особистості, яка не лише спроможна послуговуватися мовою держави, але й відчуває потребу в щоденному використанні її.

Становлення такої особистості мислиме лише за тієї умови, що українознавчі орієнтири пронизуватимуть весь навчально-виховний процес. Складниками мовної особистості є світоглядні та мовні пріоритети. Отже, освітянам належить подбати про українознавче наповнення мовної джерельної бази, причому ця інформація має містити оптимістичну, життєстверджувальну доміную. Українознавчий зміст текстів шкільних підручників, збірників диктантів, переказів, матеріалів для уроків розвитку зв'язного мовлення та позакласної роботи з мови має позначитися на формуванні українознавчого світогляду молоді, який зосереджує в собі цінності, принципи, ідеали. Такий світогляд – продукт інтегративного підходу до навчання мови, оскільки його елементи формуються на базі інших навчальних предметів, передовсім історії та літератури.

А ось пріоритети іншого компонента уявної моделі українськомовної особистості – власне мовного – залежать лише від учителя-словесника, який, по-перше, має стати для школярів еталоном носія української мови, зразком для наслідування, а по-друге, повинен домогтися, щоб учні переконалися в тім, що українська мова і донині багата і приваблива, що вона велична, що нею можна передати найтонші нюанси і думок, і почуттів, що вона має величезні ресурси. А ще – що вона вразлива, мало захищена, що її доля – у наших руках. Допоки ми нею послуговуватимемося, вона житиме. Тож вивчаймо українську, розмовляймо українською і навчаймо української!

ДОДАТКИ

Додаток 1 АНКЕТА

для вчителя української мови

ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

I. Назвіть підручники з української мови, за якими працюєте (можна вказати кілька):

- 5 клас.....
.....
6 клас.....
.....
7 клас.....
.....
8 клас.....
.....
9 клас.....
.....
10 клас.....
.....
11 клас.....
.....

II. Оцініть за 5-бальною системою (від 1 до 5 балів) названі Вами підручники за такими критеріями:

- 1) відповідність навчальній програмі та вмотивованість пропонованих нововведень;
- 2) доступність викладу навчального змісту;
- 3) достатність матеріалу для усвідомлення і розуміння теми;
- 4) науковість викладу, відсутність фактичних помилок;
- 5) наявність матеріалів що полегшують процес опрацювання нової інформації (алгоритми, схеми, пам'ятки, таблиці);
- 6) різноманітність видів пізнавальної діяльності (на матеріалі вправ);
- 7) забезпечення розвитку творчих здібностей;
- 8) реалізація текстоцентричного підходу:
 - a* – достатня кількість текстів;
 - б* – пізнавальна цінність пропонованого матеріалу;
 - в* – рівень забезпечення формування емоційно-ціннісного ставлення до реалій життя;
- 9) наявність завдань, орієнтованих на підготовку до мовленнєвої діяльності у реальних комунікативних ситуаціях;
- 10) формування умінь самоосвіти та самоконтролю;

11) доречність і вмотивованість художнього оформлення.

**Результати оцінювання занесіть до таблиці
«Якісна характеристика сучасних підручників з української мови»**

<i>Критерії оцінювання</i>	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8 а							
8 б							
8 в							
9							
10							
11							

III. Назвіть інші критерії оцінювання якості підручників, які, на Вашу думку, є важливими, та зазначте міру їх реалізації в аналізованих підручниках:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Оцініть за 5-бальною системою міру реалізації у кожному з названих Вами підручників українознавчого компонента соціокультурної змістової лінії шкільного курсу мови за такими критеріями:

1) інформація з історії України, про життя, побут, звичаї українського народу;

2) відомості про діячів української культури і науки, інформація про визначні культурно-мистецькі та наукові досягнення українців;

3) наявність зразків народної творчості, творів класиків української літератури;

4) матеріали, що засвідчують самобутність української мови (історія мови, власне українська лексика, фразеологізми, прислів'я, приказки);

5) організація розвитку зв'язного мовлення на основі добору типових ситуацій спілкування у сучасному українському суспільстві;

6) українознавче оформлення підручників (ілюстративний матеріал, що подає портрети українських історичних осіб, фотографії різних історичних місць та сучасних культурних центрів в Україні, зображення українських реалій, фотокопії картин відомих українських художників).

**Результати оцінювання занесіть до таблиці
«Українознавчий компонент
сучасних підручників з української мови»**

<i>Критерії оцінювання</i>	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
1							
2							
3							
4							
5							
6							

V. Назвіть інші складники українознавчого компонента, які, на Вашу думку, є важливими, та зазначте міру їх реалізації в аналізованих підручниках:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ваші відповіді анонімні, але для можливості їх аналітичної обробки просимо заповнити таку форму:

громадянство: України _____
іншої країни _____
стать: чоловіча _____
жіноча _____

вік: 18 – 30 років _____
30 – 40 років _____
40 – 50 років _____
за 50 років _____

освіта: середня спеціальна _____
незакінчена вища _____
вища _____

педагогічний стаж: 1 – 5 років _____
5 – 10 років _____
10 – 25 років _____
25 і більше _____

рівень фахової кваліфікації: вчитель-спеціаліст _____
вчитель II категорії _____
вчитель I категорії _____
вчитель вищої категорії _____
старший вчитель _____
вчитель-методист _____
заслужений вчитель _____

Додаток 2

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ АНКЕТУВАННЯ УЧНІВ З ПИТАНЬ УКРАЇНОЗНАВЧОГО НАПОВНЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

АНКЕТА А

Мета анкетування: з'ясувати рівень реалізації на уроках української мови аспекту соціокультурної змістової лінії „Я і національна культура» (на матеріалі державної і народної символіки).

1. Що таке символ?

2. Які державні символи ви знаєте? Напишіть їх значення. _____

3. Які народні символи ви знаєте? _____

4. Яке символічне значення калини?

5. Яке символічне значення
верби? _____

6. Яке символічне значення
барвінка? _____

7. Яке символічне значення маку? _____

8. Яке символічне значення тополі? _____

9. Яке символічне значення дуба?

АНКЕТА Б

Мета анкетування: з'ясувати рівень реалізації на уроках української мови аспекту соціокультурної змістової лінії «Я і національна культура» (на матеріалі народних оберегів).

1. Що таке народний оберег?

2. Які народні обереги ви знаєте? _____

3. Чи маєте ви вдома якийсь оберіг?
Який саме? _____

4. Яке значення як народний оберіг має рушник? _____

5. Яке значення як народний оберіг має вінок? _____

6. Яка роль криниці як народного оберега? _____

7. Яке значення в Україні води як народного оберега? _____

8. Яке значення писанки як народного оберега, як її
виготовляють? _____

АНКЕТА Г

Мета анкетування: перевірити рівень володіння учнями фраземікою з українознавчим компонентом.

Завдання. Поясніть значення поданих фразеологізмів.

1. Товкти воду в ступі _____

2. Давати драпака _____

3. Бити байдики _____

4. Піднести гарбуза _____

5. Хоч мак сій _____

6. Передати куті меду _____

7. На рушничок стати _____

8. Витрішки купувати _____

9. Замакітрити голову _____

10. Топтати ряст _____

Додаток 3

Орієнтовна схема аналізу уроку української мови

1. Дата проведення, відомості про вчителя.
2. Клас, тема та триєдина мета уроку, його тип.

3. Структура уроку, відповідність її зазначеному типові. Зміни у структурі уроку, розподіл часу на уроці.

4. Зміст уроку, його відповідність сучасному стану мовознавчої науки, віковим особливостям школярів. Українознавче наповнення змісту уроку.

5. Шляхи реалізації принципів навчання (загальнодидактичних – новітніх і традиційних, власне методичних – загальних і специфічних).

6. Аналіз доцільності та ефективності застосованих методів і прийомів навчання.

7. Засоби навчання, доцільність застосування їх.

8. Лексична та стилістична робота на уроці. Реалізація функціонально-стилістичного та текстоцентричного підходів до навчання.

9. Елементи розвитку зв'язного мовлення школярів. Шляхи впровадження комунікативно-діяльнісного підходу до навчання. Наявність та доречність репрезентованих ситуативних вправ і завдань.

10. Диференційований підхід до навчання. Застосування індивідуальних завдань.

11. Контроль за навчальною діяльністю учнів. Коректність оцінювання її вчителем.

12. Загальний висновок про урок:

а) про досягнення навчальної, розвивальної та виховної мети уроку. Внесок його у досягнення основної мети вивчення курсу мови – формування національно свідомої мовної особистості, яка має потребу вивчати українську мову і спроможна послуговуватися нею на належному рівні, з урахуванням чинних у сучасній мові норм;

б) загальні враження про діяльність учителя та учнів;

в) оцінка уроку, її аргументування (для студентів-практикантів).

Додаток 4

ЗАВДАННЯ, НАЦІЛЕНІ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Завдання 1. Назвіть способи перекладу фразеологізмів, застосовані в поданих зразках.

З творів Панаса Мирного. У перекладі А. Деєва. Чи то їх та давня дурисвітка-воля збивала з пантелику / или это все та же обманщица-воля сбивала их спантельку. Люди кажуть: з дужим не бийся, з могучим не тягайся./ Люди говорят: с сильным не борись, с богатым не судись... Пуска їй бісики очима / всегда заигрывает с нею. Перешиває Олексій Іванович дівчат – на гречку, як кажуть, переганяє. / Пробирает Алексей Иванович дивчат, задает им жару. Та нікому то так не далось взнаки. / Но ни на ком это не отразилось так. А чи не доведеться нам на кутні зареготатись/ Только не пришлось бы нам плакать. Отрадяни крутились, як мухи в окропі. / Отрадинцы вертелись как

ошпаренные. Тепер Килина давно вже на порі стала, давно дівує. / Тепер Килина давно уже подросла, давно в девушках.

З творів Кондратьєва. У перекладі В. Я. Бурбана. Наверно, потому, что я хоть и лейтенант, но все-таки Володька, то есть свой в доску. / Мабуть, тому, що хоч я і лейтенант, але все-таки Володька, тобто свій у доску. Так до обіда пролетело время незаметно, и был Володька среди людей, своих в доску, тоже хвативших лиха./ Та до полудня непомітно минув час, і був Володька серед людей, своїх до самих кісток, і кожен з них знав, почім ківш лиха.

З творів братів Вайнерів. У перекладі Б. А. Грищука. Он систематически умывает руки. Он, извините, не чешется. Он в ус не дует./ Він систематично вмиває руки. Він, вибачайте, не чухається. Він і усом не моргне. Разумеется, помню обо всем и подтверждаю: долг платежом красен. / Звичайно, пам'ятаю про все і підтверджую: за позику віддяка. Тут есть одна штука тонкая, я и сам не знаю, как быть. / Тут є одна річ тонка, я й сам не знаю, як бути. Ладно, давай ужинать, а то решишь, что я тебя специально заманил, чтобы в жилетку поплакаться. / Гаразд, давай вечеряти, а то вирішиш, що я тебе навмисно заманив, щоб поплакатись.

Завдання 2. Проаналізуйте перекладну продукцію. Відредагуйте тексти відповідно до чинних норм. (Матеріали взято з журналу «Всесвіт» за 2000 рік).

Текст 1. Дуглас Адамс. Життя всесвіт і все суще. Переклад з англійської.

Через багато років по його смерті його вірші були знайдені, і світ зачарувався ними. Ніби вранішні сонячні промені, вістка про них умить осяяла всю Галактику. Протягом багатьох віків вони осявали і прикрашали нудне життя, і вони аж жахалися, згадуючи, яким убогим у них було життя без них.

Текст 2. Ярослав Івашкевич. Сні (новела). Переклад із польської.

Кількість осіб у вітальні збільшилася. Прийшла Лізіна вчителька співу – панна Ставро. Це була особа невеликого зросту, дуже старанно вбрана й зачесана. Знімаючи капелюшок перед люстром у передпокої, пояснювала господині: «Я вже казала пані, що не зможу завтра бути на врочистостях. Забагато мусила б відмінити лекцій. Вже й так директор вважає, що надто часто хворію. Тож прийшла нині попрощатися з Лізою. – Панна Ставро додала: – Попрощатися з її голосом». Зрозуміло, що це були тільки відмовки. Не менше лекцій втратила нині, провадила їх в консерваторії та приватно як уранці, так і пополудні.

Текст 3. Исабель Альенде. Листи зрадженого кохання (новела). Переклад з іспанської.

Одного вечора, добряче напившись у корчмі, Луїс Торрес, сидячи верхи на чужому коні, почав показувати піруети, щоб продемонструвати своїм горілчанам друзям, який він управний вершник. Кінь скинув його і вдарив копитом у пах. Через дев'ять днів Луїс помер, кричачи від болю в столичній лікарні, куди його були повезли. Поряд з ним була жінка, яка плакала від того, що не змогла полюбити його, й від полегшення, бо не потрібно вже стало

молитися, щоб він умер. Перед тим як повернутися в село з тілом небіжчика, й поховати його на своїй землі, Аналія купила білу сукню, заховавши її у валізу.

Текст 4. Франц Кафка. Перевтілення. Переклад з німецької.

1. Я вважав вас за спокійну, розумну людину, аж раптом ви починаєте показувати якісь дивні примхи. Грегор ще тут і навіть у голову не покладає кидати батьків... обурливо нехтуєте – це тільки між іншим – свої службові обов'язки. І чого я тільки не дав знати до фірми? Стіл у вітальні був заставлений посудом, бо для батька сніданок важив набагато більше, ніж обід або вечеря. ... я повинен піклуватися за батьків і сестру. 2. Комівояжерів не люблять, я знаю. Гадають, що вони дістають скажені гроші і майже нічого не роблять.

Завдання 3. Перекладіть українською мовою вирази з «Євангелія від Матвія».

4.4. Не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих. 5.13. Вы – соль земли. Если же соль земли потеряет силу, то чем сделаешь ее соленою? Она уже ни к чему негодна, как разве выбросить ее вон на поприще людям. 6.2. ... когда творишь милостыню, не труби перед собою, как делают лицемеры в синагогах и на улицах, чтобы прославляли их люди. 7.1. Не судите, да не судимы будете. 7.3. И что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревна в твоём глазе не чувствуешь? 7.6. Не давайте святыни псам и не бросайте жемчуга вашего пред свиньями, чтоб они не попрали его ногами своими и, обратившись, не растерзали вас. 7.7. Просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам.

Додаток 5

ДИДАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ З УКРАЇНСЬКОЇ ОРФОГРАФІЇ

1. Матеріали до теми «Правопис слів іншомовного походження»

А. Зразки алгоритмів до вивчення курсу сучасної української орфографії

**Тема: Подвоєння приголосних
у словах іншомовного походження**

Алгоритм

1. Чи є аналізоване слово власною назвою?

Так:
Подвоєння зберігається

Ні:
Див. 2.

2. Чи є аналізоване слово похідним від власної назви?

Так:
Подвоєння зберігається

Ні:
Див. 3.

3. Чи є у слові збіг однакових приголосних на межі префікса та кореня?

Так:
Подвоєння зберігається

Ні:
Див. 4.

4. Чи належить загальна назва до винятків ?

Так:
Подвоєння зберігається

Ні:
Подвоєння не зберігається

Тема: Літери *и, і, ї* у словах іношомовного походження

Алгоритм

1. Якщо слово є власною назвою

Так:
Див. 2

Ні:
Див. 5

2. Власна назва позначає географічне поняття і має традиційну вимову та відповідний їй правопис

Так:
Пишемо И

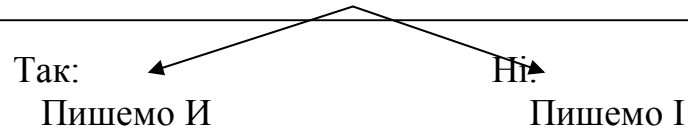
Ні:
Див. 3

3. Географічна назва має перед сумнівним звуком шиплячий приголосний або [Ц]

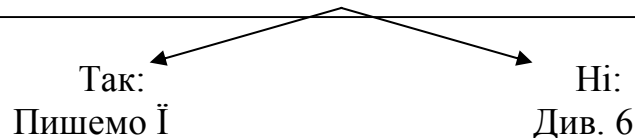
Так:
Пишемо И

Ні:
Див. 4.

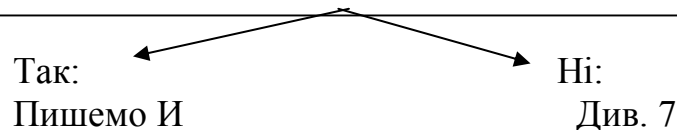
4. Географічна назва має у своєму складі буквосполучення РИ, ИКА, ИДА:



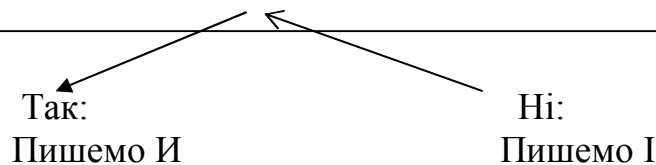
5. У загальній назві сумнівний звук стоїть після приголосного



6. Сумнівний стоїть між голосним, перший з яких належить до «дев'ятки», а наступний не [й]



7. Слово належить до давно засвоєних, до запозичених із східних мов, пов'язане із церковною тематикою



Б. Завдання для контролю

Завдання 1. На місці пропусків поставте, де треба, апостроф або знак м'якшення.

Монпанс.є, ескадрил.я, шампін.йон, б.юро, п.єдестал, к.янті, сер.йозний, пас.янс, ал.янс, барел.єф, шансон.є, шин.йон, п.юпітр, вар.єте, вол.єр, кон.юнктура, м.юзик-хол, шев.йот, рант.є, б.ювет.

Апостроф: _____ Знак м'якшення: _____

Завдання 2. Перекладіть з англійської мови на українську мову. З'ясуйте кількість випадків збереження подвоєння приголосних.

Dallas, Minnesota, Mississippi, Ottawa, Pennsylvania, Tennessee, Winnipeg, busyness, butterfly, barrel, collection, dollar, killer, miss, pudding, tunnel, boss.

Подвоєння приголосних: _____

Завдання 3. Перекладіть з російської мови на українську назви ліків.

Винилин, фурацилин, никотинамид, триамцинолон, полибиолин, гідрохлорид піродоксина, ксикаин, салициламин, диафеїн, ихтиол, кофіцил, метилсалицилат, ніаламид.

Кількість написань:

И _____ І _____ Ї _____

Завдання 4. Після усного перекладу слів зашифруйте орфограми, послуговуючись таким кодом: И – 1, І – 2, Ї – 3:

1) етимизол, 2) бронхолитин, 3) дипрофиллин, 4) новокаин, 5) зуфиллин, 6) цититон, 7) метіонин, 8) дихлотиазид, 9) пеницилламин, 10) амидопирин, 11) диафеїн, 12) пірамеїн, 13) діонин, 14) ливомицетин.

слово	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
код														

2. Матеріали для підсумкового контролю з теми «Орфографічний розбір»

ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТКА
ДЛЯ КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ

Самооцінка

Тема: ОРФОГРАФІЧНИЙ РОЗБІР

1 варіант

Орфографічний розбір – специфічна справа вияву, аналізу та пояснення написання морфем, слів та сполучень слів.

Види орфографічного розбору: а) за тематичним принципом: загальний, вибіркового; б) за вичерпністю: повний, частковий; в) за формою: усний, письмовий; г) за змістом: власне орфографічний, змішаного типу.

Завдання 1. Слова записати, вставивши пропущену літеру. У таблиці зазначити кількість вставлених літер **е**.

Екз.куція, р.галії, бр.кет, ц.мбали, галуц.нація, інц.дент, в каз.матах, реч.татив, б.летрист, ретросп.ктивна, пр.людія, ц.р.моніал.

Завдання 2. Прочитати слова, визначити кількість небуквених орфограм у них.

В'яз, кошочок, півкошика, кінець кінцем, мінарет, Карські Ворота, подзвониш, Вінниччина, по-мавпячому.

Завдання 3. З'ясувати, у якому рядку в кожному слові є орфограма, що зумовлена фонетичним принципом правопису.

- а) тішишся, вариво, бязь, спітнілий, ізмаїльський;
- б) вектор, виїзний, сполохати, натхнення;
- в) велич, розпечений, меридіан, Стелла, стела.

Завдання 4. Слова перекласти українською мовою. З'ясувати кількість випадків збереження подвоєння приголосних. Назвати принцип правопису подвоєння у запозичених словах.

Dallas, Minnesota, Mississippi, Ottawa, Pennsylvania, Tennessee, Winnipeg, busyness, butterfly, barrel, collection, dollar, killer, miss.

Завдання 5. Виправити помилки у текстах, що демонструвалися на телеканалі “1+1”. Записати кількість виправлень.

Мезим – незамінний для шлунку. Мукачево . Екстренний випуск. 30 романтичних вечерь. Олексій Степанов – дирегент. У розшуку дітей нам допомагають. Пристрасті по-італійські.

Завдання 6. З'ясувати загальну кількість орфограм у словах. Виконати загальний орфографічний розбір.

Полегкість, Наддніпрянина, принадлеже.

№ завдання	1	2	3	4	5	6
Відповідь						
Оцінка						

Підсумкова оцінка

<u>Самооцінка</u>

ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТКА ДЛЯ КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ

Тема: ОРФОГРАФІЧНИЙ РОЗБІР

2 варіант

Орфографічний розбір – специфічна вправа вияву, аналізу та пояснення написання морфем, слів та сполучень слів.

Види орфографічного розбору: а) за тематичним принципом: загальний, вибірковий; б) за вичерпністю: повний, частковий; в) за формою: усний, письмовий; г) за змістом: власне орфографічний, змішаного типу.

Завдання 1. Відкоригувати правопис слів, у таблиці зазначити кількість слів, що пишуться разом.

За звичай, на в замін, без кінця краю, у поперек, по двоє, во істину, все одно, чим раз, не раз, на разі, у смак.

Завдання 2. Прочитати слова, визначити кількість небуквених орфограм у них.

Пів-Черкас, семиріччя, Новий рік, Крит, щодалі, поки що, приїжджий, смеркання, в цілому.

Завдання 3. З'ясувати, у якому рядку в кожному слові є орфограма, що зумовлена морфологічним принципом правопису.

- а) прикраса, печище, іззовні, агентство, перегук;
- б) козаччина, левада, вищий, на сосонці, хризантема;
- в) хруснути, чотирма, палець, розбризканий, білля.

Завдання 4. Слова перекласти українською мовою. З'ясувати кількість випадків збереження подвоєння приголосних. Назвати принцип правопису подвоєння у запозичених словах.

Dallas, Minnesota, Mississippi, Ottawa, Pennsylvania, Tennessee, Winnipeg, busyness, butterfly, barrel, collection, dollar, killer, miss.

Завдання 5. виправити помилки у текстах, що демонструвалися на телеканалі “1+1”. Записати кількість виправлень.

Мезим – незамінний для шлунку. Мукачево . Екстренний випуск. 30 романтичних вечерь. Олексій Степанов – дирегент. У розшуку дітей нам допомагають. Пристрасті по-італійські.

Завдання 6. З'ясувати загальну кількість орфограм у словах. Виконати загальний орфографічний розбір.

Припорошений, Водосвяття, макарєнківський (підхід).

№ завдання	1	2	3	4	5	6
Відповідь						
Оцінка						
						Підсумкова оцінка

3. НАЙСКЛАДНІШІ ПИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОРФОГРАФІЇ

Матеріали для контролю з теми «Буквені орфограми»

1. На місці пропуску вставте потрібну літеру – Е або И. Порахуйте, скільки разів вживається літера Е.

Др.нажний, забр.ніти, імпр.саріо, інт.рвент, конф.рансьє, л.таргійний, м.таморфоза, м.траж, презирл.вість, р.штовання, скр.жаль, скоб.ль, д.р.жабль, д.р.гент, т.р.кон, м.р.діан, м.ц.нат, пр.тендент, проп.д.втичний, р.вю, р.нклад.

2. На місці пропусків вставте потрібну літеру – З чи С. Порахуйте, скільки разів ужито літеру З.

.краю, .повна, не.проможність, вро.сип, .чавити, не.проста, .підлоба, .топтати, .чухрати, .шити, чере.смужжя, .четверений, чере.ло.

3. Від поданих слів утворити прикметники із суфіксами -ов-, -ев-, -єв-.
Зазначити кількість використання кожного з них.

Біль, бузок, вершок, дріжджі, замша, калій, кахля, кряж, магнолія, маїс,
меланж, мігрень, морж, плюш, плющ, почуття, сажень.

Завдання 1	Завдання 2	Завдання 3		
Написання е	Написання з	-ов-	-ев-	-єв-

4. АЛГОРИТМИ ДО ТЕМИ «НАПИСАННЯ СУФІКСІВ -ОВ-, -ЕВ-, -ЄВ- У ПРИКМЕТНИКАХ»

Алгоритм 1.

1. Твірна основа закінчується на твердий нешиплячий приголосний

Так:
-ов-

Ні:
див. 2

2. Наголос у прикметнику падає на закінчення

Так:
-ов-

Ні:
див. 3

3. Твірна основа закінчується на й, тт, нн

Так:
-єв-

Ні:
-ев-

Алгоритм 2.

1. Наголошена основа похідного прикметника закінчується на й,
нн, тт

Так:
-єв-

Ні:
див. 2

Наголошена основа похідного прикметника закінчується на м'який
приголосний або шиплячий

Так:
-ев-

Ні:
-ов-

Додаток 6

РЕГІОНАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОБ'ЄКТ ДЛЯ РЕДАГУВАННЯ

Завдання: *Виявити мовні помилки в матеріалах газет міста Черкаси, виправити їх.*

1. Ляжте на спину, голова має бути на вазі. Підведіть її і подивіться на свої стопи. Зуби стуліть, підборіддя трохи висуньте вперед і злегка підведіть. Станьте прямо і випряміть грудну клітку. Зробіть вдих, нешвидко порахуйте до десяти. Після умивання, коли шкіра волога, тильною частиною долонь позмінно поплескуйте по проблемному місцю.

«Жіноча газета» від 24 вересня 2008 року. Стаття «Розправа над другим підборіддям». – С. 8.

2. Конокрадство по відношенню до сільського населення є досить тяжким злочином, адже нерідко залишає землероба без останнього робочого скоту, а разом із тим і можливості обробляти своє поле. Для кожного поліцейського чина та додаткових помічників вводилась грошова премія за нічні караули. Також вводився обов'язок публічно оголошувати вирок суддів по затриманим конокрадам. Все це дало непогані результати і про конокрадство на найближчі десять років змогли забути.

«Нова «Молодь Черкащини» від 1 жовтня 2008 року. Стаття Юрія Дученка «Конокрадство – бич черкаської поліції до революції». – С. 6.

3. У міру розповсюдження обігу пластикових карток збільшувалися та відточувалися способи та обсяги шахрайств та махінацій з ними. Найбільш розповсюджений за виконанням – зчитування ПІН-коду (скіммінг). Скіммінг – це вид шахрайства, при якому використовуються спеціальні види електронних пристроїв, які, при встановленні на банкоматах, дозволяють при зняття грошей з банкомату в режимі реального часу передавати дистанційно чи фіксувати інформацію з платіжної карти.

«Місто» від 15 жовтня 2008 року. Стаття «Золотий пластик». – С. 12.