

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МІЖЕТНІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	14
1.1. Філософський аспект полікультурної освіти як важливого чинника становлення полілінгвальної особистості сучасного учня	17
1.1.1. Розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду	17
1.1.2. Філософія гуманізму, крос-культуралізму і синергетики – методологічна основа полікультурної освіти	35
1.2. Навчання і виховання національно свідомої мовної особистості з аксіологічних позицій	53
1.3. Культурологічно зорієнтована мовна освіта представників національних спільнот як засіб соціалізації громадян України	67
1.4. Соціолінгвістичні аспекти досліджуваної проблеми	80
1.5. Психологічна характеристика мовленнєвої діяльності учнів-представників національних спільнот в умовах білінгвізму	92
1.6. Педагогічні передумови крос-культурного навчання української мови у загальноосвітніх школах з поліетнічним контингентом учнів	103
1.6.1. Принципи, методи крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови	103
1.6.2. Компетентнісний підхід до формування білінгвальної особистості	142
Висновки до першого розділу	171

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВІСТИЧНА БАЗА КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	178
2.1. Актуальні напрями мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання, їх роль і значення для крос-культурного навчання мови учнів національних спільнот	178
2.2. Особливості лінгво-когнітивної природи одиниць дискурсу і лінгвокультури та їх значення для шкільного навчання учнів-білінгвів української мови	193
2.2.1. Мовленнєвий акт, текст як комунікативні одиниці вираження крос-культурного дискурсу на уроці української мови	193
2.2.2. Прецедентні феномени – базове ядро стереотипних знань учнів національних спільнот	204
2.2.3. Крос-культурне осмислення учнями-білінгвами лінгвопрецедентних концептів на уроках української мови	208
2.2.4. Соціокультурні стереотипи в контексті крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови	212
2.3. Поглиблення знань про національну культуру у процесі формування мовної компетентності учнів старших класів	221
2.3.1. Лексика і фразеологія – пріоритетні мовні розділи для формування соціокультурної компетентності учнів у процесі шкільного навчання української мови	221
2.3.2. Формування знань старшокласників про емоційно-оцінну й образно-експресивну концептуалізацію дійсності	232
Висновки до другого розділу	244

РОЗДІЛ 3

**ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ
КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МІЖЕТНІЧНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ 248**

3.1. Зміст навчального матеріалу з української мови та вимоги до рівня сформованості крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів 248

3.2. Факультативний курс для старшокласників «Українська мова в діалозі культур» в аспекті крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови 253

3.3. Інноваційні технології навчання учнів-білінгвів української мови в крос-культурному аспекті 258

3.3.1. Технологія розвитку критичного мислення – один із шляхів формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів на уроках української мови 258

3.3.2. Метод проектів як засіб адаптації учнів національних спільнот у полікультурному суспільстві 280

Висновки до третього розділу 285

РОЗДІЛ 4

**МЕТОДИКА КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ
УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ 288**

4.1. Загальні положення дослідного навчання учнів-білінгвів української мови 288

4.1.1. Моделювання крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови у контексті реалізації полікультурної освіти 288

4.1.2. Завдання і змістова база експериментальної методики крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови 305

4.2. Експериментальне дослідження ефективності крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови	306
4.2.1. Методика проведення експериментального дослідження	306
4.2.2. Динаміка формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів старшої ланки загальноосвітньої школи ..	310
4.2.2.1. Рівні виміру навчальних досягнень і критерії їх оцінювання	310
4.2.2.2. Аналітико-констатувальний експеримент	319
4.2.2.3. Формувальний експеримент	330
4.2.2.4. Експертна оцінка запропонованої методичної системи навчання	344
Висновки до четвертого розділу	347
ВИСНОВКИ	350
ДОДАТКИ	354
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	430

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, СКОРОЧЕНЬ

МК	–	міжетнічна комунікація,
ККК	–	крос-культурна комунікативна компетентність,
ТЗН	–	технічні засоби навчання,
ЕОМ	–	електронно-обчислювальні машини,
Пор.	–	порівняйте,
Рос.	–	російська (мова),
Укр.	–	українська (мова),
Болг.	–	болгарська (мова),
УЗОШ	–	учителі загальноосвітніх шкіл,
УНВК	–	учителі навчально-виховних комплексів,
УГ	–	учителі гімназій,
УЛ	–	учителі ліцеїв.

ПЕРЕДМОВА

Становлення відкритого громадянського суспільства в Україні, продовження демократичних реформ, інтеграція держави у світове співтовариство мають спиратися на широку консолідацію сил усього суспільства, підтримку професіоналів різних сфер людської діяльності. Такі норми взаємодії соціальних груп з різними етнічними, релігійними, ціннісними і політичними орієнтаціями можуть бути досягнутими на загальному прийнятті норм толерантної поведінки в соціумі, настанов міжкультурної комунікативної поведінки, поваги до державної української мови і мов етнічних спільнот, розуміння багатоманітності світу.

Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти. Ідеї полікультурності і розуміння необхідності їхньої реалізації знайшли своє відображення в основних державних документах про освіту: Державна національна програма «Освіта» (Україна, ХХІ століття. 1994 р.), «Концепція 12-річної загальної середньої освіти», «Концепція громадянського виховання» (2000 р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.). Полікультурні компетенції включено до «Державного стандарту базової та повної шкільної освіти» (2003 р.). У документах зазначається, що головними складовими національного виховання є громадянське і патріотичне виховання, визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістових процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено принципи її реалізації – це гуманізація освіти, яка покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; національна спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереження і збагачення культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

У зв'язку з цим виокремлюється нова ціннісна система суспільства, відкрита, варіативна, духовно та культурно наповнена, здатна забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, посилюється увага до мов національних спільнот, що належать до українського народу.

Значно більшої уваги полікультурним аспектам приділено у Концепції громадянського виховання,¹ зокрема, зазначається, що особливо значущими є принципи *культуропродності* (урахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту), *полікультурності* (наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття доквілля, України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур насамперед у життєвому середовищі учнів; практична реалізація прав представників української нації на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації); *плюралізму* (виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової багатоманітності, уникання екстремістських поглядів, поведінки в житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань).

В Україні мешкають громадяни різних національностей, і всі вони мають забезпечені Конституцією України (стаття 53) права на навчання і виховання в дусі своїх національних традицій, взаємопізнання і поваги до державної мови та мов і культур різних етнічних груп нашої країни, права на вивчення рідної мови. Унаслідок чого в методиці навчання української мови постає необхідність звернення уваги на проблеми міжкультурної комунікації, одним з важливих компонентів якої є мовна комунікація. Ця теза сприймається в педагогічних колективах південно-східного регіону України як щось природне й необхідне, але під час практичної реалізації виникають значні труднощі. Адже навіть під час взаємної зацікавленості представників різних культур одне одним комуніканти часто недостатньо знайомі з особливостями комунікативної поведінки, характерними для іншої лінгвокультурної спільноти.

Застосування досвіду навчання української мови як другої в умовах полікультурного суспільства є актуальним методологічним завданням, що потребує нового методичного забезпечення у процесі кроскультурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах міжетнічної культурної комунікації

Крос-культурність розуміємо як взаємопроникнення та взаємовплив мовних культур, перетин спільного й відмінного. Термін «кроскультурність» використовується у філософії, психології, педагогіці. Сучасна філософія вважає крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі, розглядаючи

¹ Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект / наук. творч. колектив : О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.

крос-культурність як гарант толерантності та розвитку людської цивілізації, основу антропоцентричної системи пізнання. На сьогодні в різних країнах активно розглядаються проблеми полікультурної і глобальної освіти, розвиваються крос-культурна філософія, педагогіка, психологія, лінгвістика, лінгводидактика (І. Василенко, Л. Голік Б. Гутман, А. Залевська, Д. Зільберман, О. Ковальчук, В. Красних, М. Красовицький, Ж.-Ф. Ліотар, Н. Петякшева, П. Рікер, М. Степанянц, І. Тараненко та ін.).

Крос-культурний діалог як інтеграція і взаємодія культур є основою розуміння різних культур і традицій, основою світосприйняття, світорозуміння. Крос-культурність у філософії сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що розглядається в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії та взаємозбагачення, можливого внаслідок динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто у процесі подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві.

Крос-культурність у лінгвістичному і лінгводидактичному аспектах – це комплексне наукове знання про мову, формування мовної парадигми особистості в умовах полікультурного світу. Концепція формування мовної особистості, яка оволодіває культурою іншомовного спілкування (І. Халеева, Л. Саяхова), базується на ідеях антропологічної лінгвістики (Е. Бенвеніст, В. фон Гумбольдт, В. Постовалова та ін.), і вченні про мовну особистість (Ю. Караулов, К. Хажеж, Т. Винокур, Л. Крисін, В. Постовалова, О. Красильнікова, А. Іванова, Т. Візель, Р. Ліхтман та ін.).

У лінгводидактиці проблема крос-культурної взаємодії знайшла відображення у лінгвокраїнознавчій теорії, основи якої було закладено насамперед у працях В. Костомарова і Є. Верещагіна. Певні аспекти крос-культурної лінгвістики та лінгводидактики можна знайти у працях Ю. Апресяна, Т. Баталової, А. Варга, Л. Веденіної, А. Вежбицької, І. Дубова, В. Клокова, М. Комлева, О. Леонтєва, С. Лур'є, Р. Манекіна, Р. Мілбруда, І. Мостової, Ю. Прохорова, Л. Пушкарьова, З. Сікевич, Ю. Сорокіна, П. Сисоєва, Є. Тарасова, С. Тер-Мінасової, Л. Чинакової, А. Щюця, Є. Яковлевої та ін.

Крос-культурна лінгводидактика передбачає не тільки викладання української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні, а і як рідної. Це означає, що у навчальних планах загальноосвітніх закладів з полетнічним контингентом учнів важливо приділяти увагу як навчанню рідної мови і рідної культури, так і навчанню української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні та її культурологічної складової. Проте на сьогодні в методиці навчання української

мови ще не запропоновано крос-культурний аспект лінгводидактики, орієнтований на таке викладання української мови, яке б могло стати важливою складовою для навчання учнів національних спільнот у контексті сучасної мовної ситуації. На відміну від очевидних досягнень у теорії філософії, психології, лінгвістики вивчення етапів формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів під час навчання української мови як мови міжетнічної комунікації в українському суспільстві до цього часу залишається поза увагою.

Факторний аналіз довів наявність протиріччя між *потребами сучасного українського суспільства* в духовно багатих особистостях, які володіють уміньми й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, розуміють багатоманітність світу, зацікавлені й толерантні не тільки до своєї, а й до інших мов, культур і *реальним станом підготовленості* учнів-випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Здійснення ефективного міжетнічного культурного спілкування в Україні потребує від громадян опанування українською мовою не тільки на вербальному рівні, а й невербальному, що вимагає від комунікантів відкритості до сприймання нового, толерантності до проявів інакшості, конструктивно-критичного мислення, креативності в умовах міжетнічної культурної комунікації тощо. Освітняни мають потурбуватися про те, як підготувати учнів-білінгвів до розуміння іншої культури (міжкультурного взаєморозуміння) та допомогти оволодіти міжкультурною комунікацією, тобто уміньми спілкуватися з носіями іншої культури.

Аналіз текстів підручників української мови для старшокласників показав, що більшість з них частково задовольняють учнів тією інформацією, яка для школярів означеної вікової категорії є корисною. Зокрема в них недостатньо текстів з орієнтацією на розуміння ментального світу українців (ідеологічні, релігійні, естетичні, психічні, інтелектуальні особливості мислення українського народу, соціальної групи, індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці тощо), культурної ідентичності людини (маркери «свого» і «чужого» в міжкультурному діалозі, українці очима представників інших національностей тощо), національного етикету і комунікативної поведінки (українська гостинність і традиції мовленнєвого етикету, невербальні засоби комунікації, комунікативні табу, згубність лихослів'я тощо).

Результати вивчення системи методів, прийомів і засобів навчання старшокласників української мови свідчить про недостатню кількість завдань, які розвивають уміння:

- інтерпретувати певні факти, явища української культури;
- виокремлювати атрибути української культури незалежно від способів кодування інформації і каналу її передачі;

- виявляти ознаки, універсальні для більшості культур, від тих, що характерні для однієї, зокрема, української;
- розпізнавати культурно значущі елементи в результаті діяльності (матеріальної або духовної) конкретної людини;
- інтерпретувати соціальні стереотипи, що активізуються комунікантами під час міжетнічного спілкування;
- виявляти і тлумачити негативний комунікативний результат під час міжетнічного спілкування;
- комплексно аналізувати взаємодію вербальних і невербальних способів кодування позамовної реальності тощо.

Ці обставини спонукають до розуміння доцільності орієнтації на крос-культурність як в лінгвістиці, так і в лінгводидактиці, тим самим дають можливість усвідомити необхідність дослідження означеного важливого методологічного поняття.

Отже, проблема формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів є актуальною і потребує негайного вивчення і розв'язання. Актуальність поставленої проблеми зумовлена інтенсивним розвитком міжетнічної взаємодії в інформаційній, культурній, економічній і політичній сферах в українському суспільстві. Ефективність цих процесів передбачає адекватне сприймання суб'єктами взаємодії один одного, розуміння ними своєрідності самосвідомості кожного, а отже, потребує досягнення глибшого міжетнічного культурного контакту.

Проблематика монографії відповідає антропоцентричній парадигмі сучасної гуманітарної освіти, зокрема, крос-культурній концепції навчання української мови, систематизуючим поняттям якої є вторинна мовна особистість і компетентісно зорієнтований підхід до її формування. Комунікативні стратегії різних культур формуються у співвідношенні до поведінкових норм певної культури і відповідно до припустимої та бажаної комунікативної поведінки всередині певної культури, а комунікативні канали культури відображають її пріоритети у ціннісній ієрархії, що можуть суттєво відрізнятись в різних культурах і спричиняти проблеми в порозумінні між представниками різних етнічних спільнот. Тому виникла необхідність в обґрунтуванні ідеї крос-культурності як основи нової лінгвістичної парадигми, продуктивної із загальнопедагогічного та дидактичного погляду і концепції крос-культурної методики навчання української мови учнів-білінгвів, яка б сприяла усуненню комунікативних недоліків, негараздів у міжетнічному культурному спілкуванні представників національних спільнот шляхом підвищення міжетнічної культурної компетентності комунікантів, стимулюванні учнівської крос-культурної сензитивності.

Теоретичне значення пропонованої системи полягає в уточненні поняття гуманістичної парадигми освіти на основі крос-культурного підходу до навчання учнів-білінгвів української мови в умовах між-етнічної комунікації та розкритті змістовних компонентів моделі. Ці компоненти визначають можливості формування полікультурного світогляду і збагачення гуманітарної підготовки учнів-білінгвів за допомогою крос-культурного бачення та усвідомлення своєї культурної ідентичності на фоні іншої культури, адаптивного входження в полікультурний простір України й адекватну гуманістичним цілям стратегічно коректну діяльність.

Теоретико-методологічна основа дослідження містить базові психолого-педагогічні, методичні, лінгвістичні, психолінгвістичні та лінгвокультурологічні положення і концепції про зв'язок, взаємобумовленості, цілісності й відкритості явищ реального світу, що дають можливість розглядати закономірності розвитку особистості в контексті взаємозв'язку мови та національної культури, ролі мови у міжкультурному спілкуванні.

Теоретичні засади дослідження становлять висновки та положення щодо гуманізації педагогічної освіти (Г. Балл, С. Гончаренко, І. Зязюн та ін.); діяльності та розвитку особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Рибалка та ін.); загальнодидактичних основ навчального процесу (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Краєвський, В. Казаков, О. Савченко, В. Ягупов та ін.); педагогічних технологій (В. Беспалько, М. Кларін, В. Монахов, О. Пехота); спілкування та його ролі у формуванні особистості (Г. Васянович, Т. Іванова, О. Леонт'єв, В. Кан-Калік), а також результати досліджень у галузі мовної освіти (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Градовський, І. Гудзик, С. Жила, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, А. Ситченко, В. Тихоша, О. Хорошковська та ін.).

Під час обґрунтування методологічної основи дослідження враховуємо також положення щодо поняття «система» як сукупності елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність і єдність. Цілісність дозволяє вивчати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків, а також скоординованості усіх елементів; структурованість передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість характеризується як структурна впорядкованість об'єкта. Методологія експериментального дослідження враховує принципи культуропровідності, полікультурності, плюралізму, єдності теорії і практики, гуманізації, інтеграції різних видів діяльності.

Практичне значення методичної системи полягає у використанні отриманих результатів, що забезпечують успішну комунікативну ді-

льність у міжетнічному культурному середовищі та допомагає сформувавши позитивний і адекватний сучасним вимогам суспільства *образ громадянина України та носія її загальнокультурних цінностей*.

Пропонована монографія ставить за мету показати, за яких умов, за допомогою яких методів, прийомів і засобів навчання можливе крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Робота складається з чотирьох розділів, що розкривають актуальність означеного дослідження, етапи формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів і наукове обґрунтування, практичну апробацію крос-культурного навчання української мови в загальноосвітніх школах з поліетнічним контингентом учнів.

Автор висловлює щире подяку науковому консультанту – дійсному члену НАПН України, доктору філологічних наук, професору, завідувачу кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова Мацько Любові Іванівні, рецензентам: доктору педагогічних наук, професору Луганського національного університету імені Тараса Шевченка Олені Миколаївні Горошкіній, доктору педагогічних наук, професору Криворізького державного педагогічного університету Зінаїді Павлівні Бакум, доктору педагогічних наук, професору Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького Тетяні Володимирівні Симоненко, викладачам кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова за слушні зауваження та поради, урахування яких сприяло вдосконаленню змісту монографії, ректору Бердянського державного педагогічного університету, доктору філологічних наук, професору Зарві Вікторії Анатоліївні за щире розуміння проблем мовної освіти і педагогічної науки й активну підтримку наукових досліджень автора.

Сподіваємося, що ці матеріали сприятимуть подальшому розвитку дискусій серед освітян і можуть слугувати джерелом виникнення нових ідей і практичних рекомендацій

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МІЖЕТНІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Концепція дослідження передбачає наявність взаємопов'язаних концептів, які сприяють реалізації провідної ідеї:

1. *Методологічний концепт* передбачає вибір і взаємодію фундаментальних наукових ідей і підходів до вивчення проблеми, на які спиралися у процесі дослідження. Основоположними є ідеї гуманізації та людиноцентризму в освіті, що визначають аксіологічний аспект дисертаційної роботи, утверджують самоцінність особистості, усіх суб'єктів навчального процесу, розвиток і саморозвиток їхніх сутнісних сил. Важливими для дослідження є:

- положення філософії мови (В. Гумбольдт, О. Потебня, М. Драгоманов);
- семіотична концепція культури (Ю. Лотман);
- положення гуманістичної філософії освіти (Г. Башляр, В. Лутай, М. Мамардашвілі);
- культурологічної і діалогової концепції (М. Бахтін, В. Біблер, С. Курганов);
- концепція культурно-історичної детермінації розвитку особистості, єдності мови і мислення (Л. Виготський, А. Лурія);
- етнопсихологічні та лінгвокультурологічні дослідження щодо прояву у мові ментальних настанов етносу (Н. Арутюнова, А. Вежицька, Н. Вендіна, І. Стернін, А. Хроленко та ін.);
- теорія діяльності як виду активності людини (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, І. Зимня);

- теорія комунікації (Г. Колшанський, Є. Ключев, В. Конецька);
- лінгвокультурологічна теорія взаємодії мови та культури у викладанні мов (Є. Верещагін, В. Костомаров, Г. Томахін);
- теорія міжкультурної комунікації (В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, І. Халєєва);
- етнопсихологічні концепції національних особливостей особистості (М. Стефаненко, Н. Лебедева, А. Дмитрієв, А. Садохін, В. Кочетков);
- міжкультурні комунікативні компетенції (Ю. Кім, Д. Катан, С. Люхтенберг, Б. Коуп, Д. Лутцкер, Г. Гудикунст, М. Маріяма);
- концепція міжкультурно зорієнтованої особистості (П. Адлер, Дж. Уолш, Р. Норто, К. Оберг, М. Йошикава);
- духовно-ціннісного наповнення освіти (В. Андрєєв, Ш. Амонашвілі, В. Бездухов, Ю. Кулюткін, С. Днепров);
- концепція мовної особистості та вторинної мовної особистості (В. Виноградов, Г. Богін, Ю. Караулов, Ю. Сорокін, Н. Гальськова, І. Халєєва).

2. *Теоретичний компонент* визначає базові концепції, теорії, ідеї, положення, дефініції, що зумовлюють розуміння сутності розвитку мовної освіти, специфічних завдань, принципів, структури, змісту, методів, прийомів крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови.

3. *Технологічний концепт* передбачає розробку моделі крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови.

Під час дослідження дотримувалися методологічних принципів:

- *об'єктивності* (урахування чинників, які сприяють формуванню й подальшому розвитку крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, умов, за яких відбувається крос-культурне навчання означеної категорії учнів на уроках української мови, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість отримати істинні знання про процес формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот на уроках української мови, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі й оцінці отриманих фактів);
- *сутнісного аналізу* (співвіднесення у досліджуваних явищах, зовнішнього, особливого й одиничного, проникнення в їхню внутрішню структуру, розкриття умов застосування і функціонування та чинників розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни);
- *генетичного принципу* (розгляд технології крос-культурного навчання мови на основі аналізу умов походження досліджуваного явища, подальшого розвитку);

- *логічного й історичного* (поєднання вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), та перспектив розвитку);
- *концептуальної єдності дослідження* (пояснення досліджуваного явища, виходячи з єдиних позицій, розуміння сутності та закономірностей навчально-виховного процесу у школах з поліетнічним контингентом учнів);
- *системності* (специфіка системи не вичерпується особливостями складових елементів, а пов'язана насамперед з характером їхньої взаємодії між собою. Головним завданням є пізнання характеру, механізму комунікації, стосунків людини і поліетнічного суспільства, учнів-білінгвів у поліетнічному учнівському колективі).

1.1. Філософський аспект полікультурної освіти як важливого фактора становлення особистості сучасного учня

1.1.1. Розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду

У сучасному світі набувають актуальності процеси глобалізації й інтеграції, стверджується новий тип міжетнічної, інтеркультурної взаємодії, освітній простір наповнюється особистісними смислами. Полікультурне середовище життєдіяльності людини стає невід'ємною ознакою сучасного світу.

Проблема існування в полікультурному соціумі – це проблема кожної окремої особистості, групи людей і цілих країн, цивілізацій. Універсальними принципами людської життєдіяльності в усі часи були і залишаються толерантність у міжособистісних стосунках, гармонізація мовленнєвої взаємодії, емоційна співчутливість, мовленнєва гнучкість і варіативність, неагресивна семантика мовних засобів.

Полікультурна освіта як наукова проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (П. Бателан, Г. Ауернхаймер, В. Ніке), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконніков, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова), освоєння чужої культури (М. Беннет), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков), соціалізації (Д. Дьюї), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.).

Серед науковців до цього часу ведеться полеміка щодо визначення поняття «полікультурна освіта». Перші спроби пояснення цього поняття було зроблено авторами Міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 р., які кваліфікували феномен «Multicultural education» як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення поняття «Multicultural education» у педагогічному вимірі подано у Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як «педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більш культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою».²

Ідея міжнаціональної, інтеркультурної взаємодії не є новою, оскільки звучала ще у філософських працях епохи Просвітництва, демонструючи бажання мислителів (Ж.-Ж. Руссо, І. Гердер, І. Кант) забезпечити національну демократичну освіту.

Так, філософські роздуми Ж.-Ж. Руссо про справедливість перебудови суспільства, де кожен може знайти своє місце та здобути свободу й щастя, мають тісний зв'язок з концепцією полікультурної освіти.³ Висловлюючи свої думки щодо діалогу культур, філософ виступає проти об'єднання народів і націй, що може викликати нівелювання відмінностей між культурами. Негативно висловлюючись про місіонерські намагання європейських народів, Ж.-Ж. Руссо⁴ обґрунтовує важливість збереження унікальності кожної культури, оскільки для нього культура відіграє роль явища, що відрізняє народи.

І. Гердер у своїх працях розцінював культуру як одну з умов розвитку народів. Для концепції сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження щодо знайомства з культурами різних народів й обміну культурними досягненнями. Учений зазначав, що «рівень розвитку культури співвідноситься з рівнем людини в цій культурі».⁵

І. Кант,⁶ поділяючи погляди І. Гердера, у своїх філософських працях надавав особливого значення культурній взаємодії, наголошував

² International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P. 3963.

³ Длугач Т. Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности: (Гольбах, Гельвеций, Руссо) / Тамара Борисовна Длугач. – М. : Канон+, 2008. – 335 с.

⁴ Руссо Жан-Жак. Избранное / Жан-Жак Руссо ; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова ; Коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. – М. : Терра, 1996. – 656 с.

⁵ Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер ; [пер. с нем. А.В. Михайлова]. М. : Наука, 1977. – 705 с. – (Серия «Памятники исторической мысли»).

⁶ Кант И. Критика практического разума : соч. в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. — Т. 4 (1). – С. 311-501.

на необхідності перебувати у спілкуванні з людьми і в цьому спілкуванні за допомогою мистецтва й науки підвищувати рівень своєї культури, цивілізованості, моральності. На думку мислителя, культури сформувалися завдяки взаємним контактам.

Актуальним для сучасної полікультурної освіти є «золоте правило моральності», сформульоване І. Кантом. На думку філософа, у процесі формування моральної поведінки відіграє значну роль моральне самопізнання, що є складовою морального вибору кожної людини. Самопізнання необхідне, оскільки пов'язане із завданнями покращення взаємовідносин з навколишніми, удосконаленням самої людини, розвитком у неї почуття морального обов'язку діяти відповідно до гуманістичної моралі. І. Кант виступав проти використання людини як засобу для досягнення чужих їй цілей і вищим критерієм моральності вважав «благо людини».

Ідеї М. Реріха⁷ про «добродійний синтез» («Жива етика» (1920-1947), який розуміє як «єднання культур», а також ідеї видатних істориків і філософів сучасності: концепція цивілізацій, основою якої було визначено особливості культурного розвитку суспільства (М. Данилевський⁸); наукові праці про цілісність культурно-історичного розвитку людства та наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів (Е. Мейлер, А. Тойнбі⁹) сьогодні допомагають розумінню суті, цілей і функцій полікультурної освіти.

Відповідно до ідей однієї з перших наук, що пропагувала принцип рівності культур і багатокультурності, – культурної антропології, не існує єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множина культур, що відповідає різним типам і формам образу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства подано у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються. Смісловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму (М. Херцковиц), за яким не існує кращої і гіршої культури, а є рівноцінними, відмінними способами регуляції взаємовідношення індивідів між собою і навколишнім середовищем.

⁷ Никулина Ю.В. Живая Этика : проблема ее статуса в современной культуре [Электронный ресурс] : сб. науч. трудов «Творческое наследие семьи Рерих в диалоге культур : философские аспекты осмысления» / Ю.В. Никулина // Электронная библиотека Международного центра Рерихов. – Мн. : Технопринт, 2005. – С. 282-286. – Режим доступа : <http://lib.roerich-museum.ru/node/810>

⁸ Цимбалюк Н.М. Цивілізація дозвілля як глобальний проект розвитку світового суспільства // Український центр культурних дослідження – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia_pl_v5.php.

⁹ Тойнби А. Постигжение истории // Режим доступу : <http://www.brainyquote.com/quotes/authors/a/a125466.html> http://www.malasпина.com/site/person_1138.asp

М. Херцковиц, автор ідеї принципу культурного релятивізму, викремлював три основні аспекти:

- методологічний, який передбачає культуровідповідний спосіб пізнання культур, усвідомлення смислу їх функціонування зсередини, опис життєдіяльності на основі цінностей певного суспільства;
- філософський – визнання плюралізму шляхів культурно-історичного розвитку, варіантів існування людини у світі;
- практичний, що стосується конкретної дії відносно певної культури та розглядає такі етнічні проблеми, як негативні явища культури (вандалізм, терор тощо) і ставлення до них; проблеми архаїчних культур і шляхів взаємодії з ними цивілізації.¹⁰

На становлення ідей полікультурної освіти мала вплив діалогова концепція культури з її провідною ідеєю про діалог як основу людської свідомості і способу буття суб'єкта культури. Основні положення концепції діалогу культур розроблено у працях О. Розенштока-Хюссі, Ф. Ебнера, Е. Міхеля та ін.

На думку І. Бессарабової,¹¹ для розуміння сутності полікультурної освіти важливе значення мають ідеї М. Бахтіна про культурологічне сприйняття людського буття, антропологічність культури, оскільки вчений розумів культуру як «1) форму одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур, форму діалогу і взаємопородження цих культур; 2) механізм самодетермінації життя, свідомості, форму вільного вирішення своєї долі в усвідомленні її історичної і загальної відповідальності; 3) форму набуття, сприйняття світу вперше.¹²

Для філософії М. Бахтіна поняття «інший» було ключовим, оскільки людина стає особистістю і пізнає себе як таку тільки у співвідношенні з «іншими». «Інший» для вченого – це не просто людина, а «особистість, у свідомості якої є різні позиції». Діалог усередині свідомості індивіда є діалогом різних культур, без нього неможливий розвиток особистості та спільноти.

У першій половині ХХ ст. дослідників зацікавила взаємодія особистості та культури, дії, думки, почуття індивідів в умовах культурного

¹⁰ *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Нар. обр., 1999. – 208 с. – Библиогр. : С.192-197.

¹¹ *Бессарабова И.С.* Поликультурность образования как философская и психолого-педагогическая проблема / И.С. Бессарабова // *Современные наукоемкие технологии.* – 2007. – № 3. – С.63-67.

¹² *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие [для студентов вузов] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва-Ростов-н. Д. : ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.

середовища. Цей напрям отримав назву психологічної антропології (М. Мід, Дж. Хонігман, Р. Бенедикт, Р. Лінтон, К. Клакхон, К. Дюбуа та ін.).

У центрі уваги антропологів постав розвиток специфічного типу особистості, що відображає певну культуру. М. Мід досліджувала культурно зумовлені методи виховання, їх вплив на розвиток індивідуальності в дітей та етнокультурні особливості психічних процесів, закономірності формування і виявлення національного характеру. Дослідниця розмежувала поняття «соціалізація» та «інкультурація», де перше – соціальне навчання взагалі, а друге – «реальний процес навчання у специфічній культурі».

Взаємозв'язки психіки й культури, взаємодія культури й особистості з позицій психоаналітичних орієнтацій досліджувала Р. Бенедикт. У результаті соціально-антропологічних досліджень вона зробила висновок про те, що етнічні особливості визначаються переважно соціальним середовищем, в якому важливу роль відіграє «етос культури» – специфічна сукупність структур, основних суспільних цінностей і установок, яка визначає зміст і спрямованість виховання дітей, життєдіяльність дорослих. Р. Бенедикт запропонувала трактування поняття «культура» як «відносно визначеної сукупності приписів для особистості співзвучних з душевною організацією і можливостями самореалізації».¹³

Етнопсихологи 20-30 рр. ХХ ст. намагалися теоретично обґрунтувати психологічні відмінності у поведінці представників різних культур. Основна ідея етнопсихології полягала в тому, що кожній культурі притаманний специфічний тип особистості, в якому виокремлювалася певна домінантна модель особистісної поведінки, визначальна психологічна риса. На основі вивчення традиційних культур Р. Бенедикт виокремлювала «аполонівський тип» (підкорення індивідів традиціям групи, відмова від екстремально-емоційних проявів характеру, виховання терпимості, уміння співпрацювати); «діонісійський тип» (індивідуалізм, багаторазове застосування насилля); «параноїдний тип» (конфліктність, підозрілість, ворожість).

Для впровадження полікультурної освіти важливе значення мають наступні психологічні теорії та концепції: теорія психології нації, міжетнічного сприйняття, концепція ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, ідеї гуманістичної психології. Ключовим елементом психології нації є врахування різних етнокультурних особливостей (мова, культура, релігія, територія), які не завжди мають

¹³ Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

зовнішні ознаки вираження і є однією з головних причин ускладнення взаєморозуміння між людьми. У зв'язку з цим психологи звертаються до праць Л. Леви-Брюля,¹⁴ який вперше сформулював поняття про етнічний архетип як про ціннісні орієнтації та очікування представників певних етнічних спільнот, що викликають звичну для них гаму почуттів і способів поведінки, що проявляються під час реакції на вплив предметів і явищ навколишнього світу. На думку вченого, етнічний архетип передається спадково від попереднього покоління, існує в його свідомості на невербальному рівні. Дії, вчинки, що породжуються етнічним стереотипом є більш сильними порівняно з тими, які викликані впливом навколишнього середовища.

К. Юнг¹⁵ стверджував, що основу духовного життя складає досвід, який передається від минулих поколінь наступним і є сукупністю архетипів, що «успадкоковуються таким чином, як успадковується будова тіла». На думку вченого, підсвідома сфера психіки кожної людини містить приховані «сліди пам'яті» про історичний досвід своєї раси, нації і навіть про долюдське, тваринне існування предків. Ці сліди (архетипи), закарбовано генетично, і є психологічним корінням містичних ірраціональних рушійних сил життєдіяльності нації.

К. Юнг і чимало інших дослідників національних проблем вбачали сутність націй та етносів у «національному несвідомому», яке назвали «темними водами», що визначає спосіб життя народів, їхнє досягнення і занепад, історичну долю. Так, Ф. Боас стверджував, що неможливо вивчати поведінку, традиції, культуру людей без знання їх психології. Етнокультурні особливості розглядаються етнопсихологами як динамічні компоненти психології нації, які характеризують своєрідність протікання психічних процесів і станів, специфіку взаємодії, взаємостосунків і спілкування представників певних етнічних спільнот. Структура динамічних компонентів охоплює мотиваційно-фонові, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові, комунікативно-поведінкові, етнопсихологічні особливості.

Зазначене вище має безпосереднє відношення до процесу навчання. Учителеві, який працює в полікультурному класі, необхідно заздалегідь забезпечити себе відповідною інформацією про національні особливості мотивів, що спонукають учнів трудитися і прагнути до успіху в навчанні, щоб уникнути упереджених суджень відносно ставлення дитини до школи. В організації навчального процесу варто враховувати

¹⁴ *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия «Психология. Классические труды»).

¹⁵ *Юнг К.* Об архетипах коллективного бессознательного / К. Юнг // Вопр. философии. – 1988. – № 1. – С.133-150.

інтелектуально-пізнавальні особливості учнів, що виражають відмінні риси сприйняття і мислення його етнічної групи, надаючи їй членам можливість сприймати й оцінювати навколишню діяльність.

Не менш важливими є знання емоційно-вольових особливостей учнів, що пов'язані зі специфікою вияву емоцій і вольових якостей представників конкретної етнічної групи та впливають на результат їхньої діяльності. Учитель, незнайомий з цією особливістю, може бути нетерплячим стосовно такого учня, і ототожнювати його поведінку з незнанням матеріалу.

Комунікативно-поведінкові особливості характеризують способи взаємодії, спілкування представників різних культурних соціумів, проявляючись у поглядах і зовнішніх формах їхньої поведінки в певній соціальній сфері. Шкільна практика показує, наскільки важливим є володіння невербальними засобами спілкування, які, безсумнівно наближають учасників діалогу до повноцінного комунікативного процесу. Ігнорування національно-культурною специфікою зазвичай викликає непорозуміння і веде до порушення процесу спілкування, оскільки людина не може розмовляти, залишаючись нерухомою, не жестикулюючи і не змінюючи вираз обличчя.

Зазначені факти актуалізують роль етнопсихологічних знань для вчителя, який працює з полікультурним контингентом школярів для того, щоб правильно інтерпретувати ті або нові особливості поведінки дітей і здійснювати правильний вибір дій у ситуації, яка склалася, уникаючи конфліктів, сприяючи формуванню позитивного ставлення учнів до вчителя, один до одного.

Своєю витоки полікультурна освіта бере з часів, коли розвиток освіти, зумовив виникнення нових теорій, нових напрямів, серед яких чільне місце посідає гуманістичне виховання. Ідеї такого виховання знайшли відображення у працях педагогів-класиків. Так, Я. Коменський зазначав про необхідність підготувати дитину до життя у багатонаціональному суспільстві. У програмі «Панпедія»¹⁶ він звертає увагу на формування у дітей умінь мирного співіснування, виконання взаємних обов'язків, а також зазначає про обов'язковість виховання толерантного ставлення один до одного. Міркуючи про спільність людей, їх потреби та прагнення, Я. Коменський обґрунтовує «Пампедію» як програму універсального виховання всього людства.

І. Песталоцці висловлював думку про те, що необхідно виховувати «всіх дітей, як одну сім'ю», не зважаючи на їх національність.

¹⁶ Коменский Я.А. Панпедия : Искусство обучения мудрости / [Уч-т рос. акад. образования; отв. ред. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов; пер. с лат. М.М. Сокольский]. – М. : УРАО, 2003. – 317 с. – (Новая педагогическая библиотека / Редкол. : Бим-Бад Б.М. (пред.) и др.). Библиогр. : с. 293-309. – Указ. : с. 310-318.

Ж.-Ж. Руссо звертав увагу на необхідність виховання у дітей поваги до «різних людей».

Важливі ідеї щодо обґрунтування полікультурної освіти подано в культурно-історичній теорії розвитку поведінки і психіки Л. Віготського (1925), згідно з якою джерела і детермінанти психічного розвитку лежать у культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес учений вважав, що опосередкованість полягає у привласненні культурно-історичного досвіду і що кожна функція в культурному розвитку індивіда з'являється двічі, спершу в соціальному плані, а потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім усередині індивіда – як категорія інтрапсихічна.

Проблеми співіснування і взаємодії національних культур з позицій загальнолюдських цінностей привертала увагу С. Васильченка, Г. Ващенка, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Так, Г. Ващенко зазначав, що «чим більше буде у кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура»¹⁷. Досконалі знання істотних рис духовного життя багатьох народів – один із засадничих принципів системи К. Ушинського. Вагоме значення надавав формуванню у дітей емоційно-ціннісного ставлення до людей інших національностей В. Сухомлинський, і вважав, чуття дружби народів одним з найбагродніших рухів людської душі.

З розвитком українознавства у ХІХ ст. визначилися дві тенденції – «народна» і «космополітична». Останню розвивав український культуролог, публіцист і педагог М. Драгоманов, який зазначав про переваги культурних універсальних цінностей над національною винятковістю. Проте М. Драгоманов і не відкидав національне, вважаючи його кінцевим елементом загальнолюдського синтезу, об'єднував у своїй універсальній формулі: «космополітизм – в ідеях і цілях, національність – в основі і формах».¹⁸

Українські педагоги значну увагу приділяли проблемі «національного полікультурного», намагалися будувати і розвивати освіту на науковому підґрунті, постійно звертаючись до досвіду та теоретичних досягнень західної демократичної педагогіки. Так, Я. Чепіга у першому україномовному педагогічному журналі «Світло» знайомив з досягнен-

¹⁷ *Миропольська Н.Є.* Полікультурне виховання // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 691.

¹⁸ *Сухомлинська О.В.* Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання / О.В. Сухомлинська // Укр. оглядач : Аналіт. газ. – 1994. – № 8. – С. 1-3.

нями людської думки в педагогіці, а його ідеологи, творці української національної школи шукали шляхи й основи інтеграції національної концепції розвитку школи в загальноєвропейському контексті. Засновниця українського дошкільного виховання С. Русова ретельно вивчала стан освіти за кордоном, публікувала свої праці, а в педагогічній діяльності зверталася до найновіших закордонних досягнень.

Вивчення комплексу історичних, соціально-культурних факторів, а також філософсько-педагогічних і психологічних детермінант дозволило вітчизняним і зарубіжним ученим виокремити найбільш прийнятні у світовій педагогіці підходи до розуміння сутності полікультурної освіти – акумуляційний, діалоговий, соціально-психологічний.

Акумуляційний підхід (Ю. Босс-Нюнінг, Ю. Зандфукс, А. Соннер) до розуміння сутності полікультурної освіти пов'язаний з утворенням гармонійних стосунків між членами різних груп, переважно мігрантів, «...освіта має передбачати вивчення традицій рідної культури, опрацювання їх в аспекті нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність в опануванні нових культурних орієнтирів».¹⁹ Первинні теоретичні і практичні багатокультурні елементи, що мали місце в педагогіці 60-70 рр., відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), яка ставила за мету створення і розвиток гармонії у стосунках між членами різних етнічних груп.

Учені І. Алексащенко,²⁰ І. Бессарабова,²¹ О. Грishaєва²² висловлюють припущення, що у межах акумуляційного підходу може розглядатися концепція бікультурної освіти, в основі якої лежить ідея про необхідність формування ідентичності іноземних учнів і студентів з груп мовних меншин, оскільки «представники етнолінгвістичних меншин лише тоді зможуть стати дійсно бікультурними членами но-

¹⁹ Boos-Nunning U., Hohmann M., Reich H.H. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. – München, 1983. – P. 359.

²⁰ Алексащенко И.В. Билингвальная образовательная программа как средство поликультурного образования студентов : автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Алексащенко. – М., 2002. – 22 с.

²¹ Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : автореф. дисс. на соискание учёной степени док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.С. Бессарабова. – В., 2008. – 42 с.

²² Грishaева Е.Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве: автореф. дисс. на соискание учёной степени док. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е.Б. Грishaева. – К., 2007. – 36 с.

вого для них суспільства, коли вони усвідомлять свою лінгвістичну та культурну спадщину».²³

У вітчизняних дослідженнях аккультураційний підхід не отримав підтримки, оскільки для України актуальнішим є збереження і збагачення як української культури, яка у країні є домінантною, так і національно-культурної своєрідності інших народів, що населяють Україну. Відповідно більшого значення для дослідження полікультурної освіти набуває діалоговий підхід, який засновано на ідеях відкритості, діалогу культур, культурного плюралізму.

Діалоговий підхід (М. Бахтін, Л. Баткін, М. Каган, П. Гайденко, В. Біблер, З. Гасанов, Є. Тарасов, Ю. Сорокін, Дж. Померін, М. Хохман, М. Крюгер-Потратц) передбачає розгляд полікультурної освіти як способу залучення учнів до знайомства з різними культурами з метою формування планетарної свідомості, яка дає можливість взаємодіяти з представниками різних національностей та інтегруватися у світовий, загальноєвропейський культурно-освітній простір. Цей підхід до розуміння сутності полікультурного виховання й освіти базується на діалогічності відносин різних культур, на ідеях відкритості, толерантності, культурного плюралізму, охоплює виховання культури між-національних стосунків шляхом розкриття культурних досягнень інших народів та оволодіння ними.

Проблема міжкультурного діалогу є похідною від теорії міжкультурної взаємодії або ж комунікації, ґрунтовно розробленої А. Моєм.²⁴ Долаючи певну формалізацію, притаманну його творам, діалог культур можна визначити як процес спілкування культур, у ході якого відбувається взаємна трансформація. У цьому плані визнаються три стратегії можливого розгортання діалогу культур: 1) домінування однієї з культур; 2) синтезування культур у нову культуру без збереження цих культур; 3) синтезування зі збереженням обох культур.

Для того, щоб зрозуміти, як працює механізм діалогу культур, Т. Скубашевська пропонує уявити культуру у вигляді своєрідної системи, яка складається з декількох підсистем і зазначає, що «...для взаємодії з іншою культурою, створюється відповідна підсистема, у якій і відбувається складний процес узгодження (адаптація) власних культурних кодів з кодами іншої культури. Такі процеси відбуваються в обох культурах, які вступають у діалог, – кожна з них створює спеціальну підсистему для діалогу з іншою. Неуспішна культурна адаптація

²³ Fthenakis W.E. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative . Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveruff. – Ms., 1986. – P.11.

²⁴ Моль А. Социодинамика культуры : пер. с фр. / предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.

призводить до згортання діяльності цієї підсистеми, а не системи всієї культури». ²⁵ Успішне просування культурної адаптації може привести до більш широкого впливу вже видозмінених відповідною підсистемою зовнішніх культурних впливів на всю систему культури.

Міжкультурний діалог – не лише гарантія соціальної злагоди, але й джерело соціальної активності – звичайно, за умови його плекання. Тому не менш важливим чинником міжкультурного діалогу є уникнення таких явищ, як: культурна зарозумілість і самозакоханість, зневага або заздрість до інших культур, стереотипне сприйняття себе й інших, небажання змінюватися і подвійні стандарти у ставленні до себе й інших. Цей комплекс чинників можна адекватно осмислити, виходячи з цілісної світоглядної позиції, яка поєднується з раціональною самокритичністю. Усе це робить невідворотною побудову національної філософії освіти, яка єдина може виступати надійним теоретико-методологічним підґрунтям для дослідження та виховання спроможності людини до активного і толерантного міжкультурного діалогу.

Соціально-психологічний підхід (Дж. Бенкс, А. Джуринський, Г. Дмитрів, В. Єршов, О. Ковальчук, І. Лощенова, В. Макаєв, М. Тайчинов) розглядає полікультурне виховання як особливий спосіб формування певних соціально-настановчих і ціннісно зорієнтованих нахилів, комунікативних й емпатичних умінь, які дають можливість випускникові загальноосвітньої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, виявляти толерантність щодо їх носіїв.

На основі здійсненого аналізу формуємо узагальнене бачення суті *полікультурної освіти* – як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших народів, культур і соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур за умов збереження власної культурної ідентичності.

Учені у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій (глобалізація й інтернаціоналізація світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства й міграції) розробляють відповідну освітню стратегію, що відбито в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу (Декларація принципів толерантності, Міжнародний пакт про цивільні й політичні

²⁵ Скубашевська Т.С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Т.С. Скубашевська – К., 2005. – 21 с.

права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні й культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенція про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенція про права дитини, Конвенція про статус біженців, Декларація про ліквідацію усіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії і переконань, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові забобони, Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, Конвенція про захист прав людини й основних свобод – Європейська конвенція про права людини, Віденська декларація, Європейська молодіжна кампанія щодо боротьби з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією й нетерпимістю «Усі різні, усі рівні», Рамкова конвенція про захист національних меншин, Афіньська декларація «Міжкультурна освіта: керування різноманітністю, зміцнення демократії» та ін.).

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в ХХІ ст.²⁶ зазначено, що одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. З цієї метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає у світі, і, з іншого, – прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур.

Ідеї полікультурності також закладено у нормативно-законодавчих документах системи освіти України (Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Законі про загальну середню освіту, Державному стандарті базової й повної середньої освіти, Концепції 12-річної загальної середньої освіти, Законі про позашкільну освіту, Концепції гуманітарної освіти України та ін.).

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)»²⁷ особлива увага приділяється вихованню шанобливого ставлення до культури, звичаїв всіх народів, що населяють Україну. Концепція національного виховання²⁸ декларує: національне виховання стосується як українців, так і представників інших народів, що

²⁶ Доклад Генерального директора о глобальном плане действий по достижению целей в области образования для всех / ЮНЕСКО : исполнительный совет : сто семьдесят четвертая сессия : пункт 8 предварительной повестки дня. – 2006. – Режим доступа до вид. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144245R.pdf>. – Назва з екрана.

²⁷ Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С. 1-15.

²⁸ Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 3-5.

проживають в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст.²⁹ зазначено, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів.

Полікультурним аспектам приділено увагу в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності,³⁰ зокрема, зазначається, що особливо значущими є принципи *культуропрovidності* (врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту), *полікультурності* (наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття довкілля, України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур насамперед у життєвому середовищі учнів; практична реалізація прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації); *плюралізму* (виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової багатоманітності, уникання екстремістських поглядів, поведінки в житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань).

У рекомендаціях Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України до концепції полікультурної освіти в Україні зазначено, що *«Полікультурна освіта – це відповідна побудова навчальних програм, підручників, методів навчання, а також системи навчальних закладів, яка б передбачала досягнення основних цілей:*

- забезпечення законних прав, задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин;
- формування у молодих громадян України усіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп і народів-сусідів у нашу історію й культуру, знань про мови

²⁹ Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Вісник Київської обласної державної адміністрації. – 2002. – № 8. – С. 3-4.

³⁰ Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект / наук. творч. колектив : О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.

- й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму;
- виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів і проблем;
 - закріплення процесів «деколонізації свідомості» молодого покоління наших громадян усіх національностей, подолання комплексів культурної меншовартості, другорядності власних культур стосовно культур колишньої радянської метрополії чи до глобальних мас-культурних імперій;
 - виховання доляних, патріотичних громадян демократичної України ...»³¹.

Концептуальні ідеї полікультурної освіти в контексті світового досвіду сприяють становленню полікультурної освіти в Україні в контексті тих трансформацій, які відбуваються у сучасній *мовній освіті представників національних спільнот* і зумовлені появою в загальноосвітньому полі предметів: «Рідна мова», «Українська мова», «Іноземна мова». Полімовне навчання у школах з поліетнічним контингентом учнів є необхідною складовою сучасної гуманітарної освіти, тому зосереджуємо увагу на принципах: культурного релятивізму, діалогу культур, культуропровідності, полікультурності, плюралізму як методологічній засаді, що сприяє становленню крос-культурного мислення білінгвальної особистості.

Майже в усіх документах у галузі мовної політики основною ідеєю є необхідність оволодіння сучасною людиною кількома мовами. Основні положення Концепції державної мовної політики в Україні відповідають ст. 10 Конституції України, де зазначається, що «*Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом*».³²

Водночас, «Функціонування української мови як державної (офіційної) та її державна підтримка як мови титульної нації повинна по-

³¹ Рекомендації Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України до концепції полікультурної освіти в Україні. – Режим доступу до вид. : http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php – Назва з екрана.

³² Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 червня 1996 р. – К. : Феміна, 1996. – С. 5.

еднуватися з уважним ставленням до мов національних меншин, що мешкають на території України, та забезпеченням захисту мовних прав осіб, що належать до таких меншин. Гарантування вільного розвитку, використання та захисту мов національних меншин відбувається відповідно до Конституції України і законів України з урахуванням стану кожної з них і реальних можливостей держави. Забезпечення мовних прав осіб, що належать до національних меншин, та сприяння захисту і розвитку їхніх мов *не має перешкоджати вивченню державної (офіційної) мови і ставати на заваді її запровадженню у всіх сферах суспільного життя на всій території України*.³³

Об'єктивні реалії на сьогодні складаються таким чином, що властивий для українського суспільства білінгвізм поступово заступає полімовність. У поліетнічному українському суспільстві актуалізується проблема нового типу соціальних відносин, що будуються на принципах діалогу й толерантності і проявляється в міжетнічному спілкуванні. Розв'язання цього завдання потребує активного залучення потенціалу системи освіти, яка є унікальною можливістю спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та відповідно на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить.

Таким чином, нового звучання набуває проблема мовної освіти в Україні. Вихідною є ідея про те, що навчання будь-якої мови має супроводжуватися вивченням культури носіїв мови. Цей процес повинен протікати синкретно (гр. *synkretismos* – поєднання, об'єднання), а не в окремих площинах. У зв'язку з цим правомірно говорити про *полілінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства*. Складовими такої багатомовності є *рідна мова*, що закріплює усвідомлення належності до свого етносу, *українська мова як державна*, володіння якою сприяє успішній громадянській інтеграції, *іноземна мова* як джерело науково-технічної інформації й інші нерідні мови, що розвивають здатність людини до самоідентифікації у світовому суспільстві.

Рідна мова – «1) мова нації, мова предків, що пов'язує людину з її етносом, попередніми поколіннями, їхнім духовним світом; 2) перша мова, яку засвоїла людина з дитинства у просесах соціалізації й акультурації (материнська мова); 3) мова, якою людина володіє з максимальною глибиною і повнотою, якою легше, простіше і швидше мислить (функціонально перша мова)». ³⁴ На думку В. Вайсгербера, ³⁵

³³ Концепція державної мовної політики в Україні : http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc

³⁴ *Бацевич Ф.С.* Словник термінів між культурної комунікації /Ф.С.Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – С.114.

³⁵ *Вайсгербер Й.Л.* Родной язык и формирование духа /Пер. с нем., вст.ст. и

сила впливу рідної мови виявляється у творчому потенціалі, який впливає на дії і мислення її носіїв через неповторну, зафіксовану у ній картині світу. У разі навчання учнів-білінгвів іншої мови без звернення до поняття «рідна мова» часто використовують поняття «базова мова» – «сукупність вербальних засобів, за допомогою яких людина усвідомлює і пізнає світ і себе у ньому».³⁶

Іноземна мова – «1) мова іншої національної лінгвокультури; 2) навчальний предмет, об'єктом якого є навчання засобами чужої мови сприйманню і передаванню інформації, формуванню навичок і вмінь нею спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях».³⁷ Вхідження України до європейського освітнього простору передбачає нове соціальне замовлення суспільства щодо якості володіння випускниками середніх загальноосвітніх шкіл іноземними мовами. Головною метою навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є навчання мови як реального та повноцінного засобу міжкультурного спілкування на рівні, достатньому для підтримки контактів із зарубіжними ровесниками та необхідному для подальшого особистісного розвитку, зокрема, професійного.

Державна мова – «мова, яка користується у конкретній державі законодавчим статусом обов'язкової для вживання в офіційних сферах життя. Використовується у функціонуванні державних і суспільних органів і організацій, закладів культури й освіти; цією мовою ведеться офіційна переписка тощо».³⁸ На думку Л. Мацько, «єдина державна мова дає змогу сконцентрувати інтелектуальний потенціал нації і зробити його могутньою рушійною силою суспільного прогресу».³⁹ В Україні мовою єднання і консолідації суспільства є сучасна українська літературна мова, оскільки «це жива мова корінного народу, органічна цій землі і природі, має довгу історію і славні традиції та великі надбання словесного українського мистецтва».⁴⁰ Державний статус української мови передбачає її пріоритетне використання у всіх сферах суспільного життя, що зумовлює значущість вивчення української мови в загальноосвітніх закладах.

комент. О.А.Рдченко. – Изд. 2-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 232с.

³⁶ Труб В.М. Особливості семантичної інтерпретації лексики і висловлення (цілєві, модальні, темпорально-просторові та оцінні аспекти). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – С.5.

³⁷ Бацевич Ф.С. Словник термінів між культурної комунікації /Ф.С.Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – С.109.

³⁸ Бацевич Ф.С. Словник термінів між культурної комунікації /Ф.С.Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – С.109.

³⁹ Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 30.

⁴⁰ Там само. – С. 30.

Роль української мови у структурі загальної середньої освіти визначається особливостями мови як могутнього націє- і державотворчого фактора, вагомим чинником формування *особистості громадянина України*.

Громадянськість особистості учені (П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, А. Розенберг, В. Сухомлинський) визначають як складне утворення психіки, що містить три елементи: знання, переживання і вчинки. Важливою складовою громадянськості є емоційний компонент, тобто група вищих особистісних почуттів: патріотичних, гуманістичних, екологічних, обрядових тощо.

Розглянемо перші два види почуттів, особливо валивих для формування національно мовної особистості. *Патріотичні почуття* відображають ставлення українських громадян будь-якої національності (етнічної групи) до своєї держави, її життєдіяльності та перспектив розвитку, віру у світле майбутнє України, гордість за належність до українського народу, повагу до його мови, історії, культури, менталітету, любов до рідної природи тощо. *Гуманістичні почуття* – це олюднення відносин, піднесення особистої гідності людини: сприймання і ставлення до неї як до найвищої цінності, визначення того, що кожен має право бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір і волевиявлення. Це захищеність людини, визначення кожним своєї унікальності та неповторності.

Висока громадянськість у практично-вольовому вираженні передбачає ініціативність – самодіяльну участь громадянина у різних сферах державного життя. Людина бере на себе більшу відповідальність, ніж цього вимагає просте дотримання загальноприйнятних норм. Формування *особистості громадянина України* залежить від співвідношення соціального середовища і внутрішніх суб'єктивних умов, які складаються в кожний період життя людини.

Таким чином, на уроках української мови вчитель повинен формувати *громадянина України – духовно багатой особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтуватися у всезростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ, давати їм адекватну оцінку, може бути посередником між українською й іншою культурами в полікультурному середовищі, долає міжкультурні непорозуміння, поважає мову, культуру, історію України, толерантно ставиться до мов, культур, історії інших народів.*

Традиційна система навчання учнів-представників національних спільнот української мови у школі тривалий час характеризувалася

однобічним підходом до об'єкта навчання – мови, розглядом її переважно в системно-структурному аспекті, у відстороненні від людини – носія мови, члена суспільства, в якому мова функціонує, культури, яку вона виражає і розвитку якої сприяє. За такого підходу культуруносна, духовна, «людиноформувальна» сутність мови залишалася поза увагою. Пошуки ефективних шляхів навчання привели до розробки лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти, в центрі якого лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури. Проте важливою лінією опанування українською мовою як державною у школах з поліетнічним контингентом учнів, на нашу думку, має бути крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й міжкультурної комунікативної компетенції білінгвальної особистості.

Про актуальність цієї проблеми йдеться в чинній програмі з української мови, де передбачається, що учні-представники національних спільнот мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетенції, яка дозволить їм стати учасниками міжкультурного спілкування в полімовному середовищі: «...мовна освіта національних меншин ставить за мету навчити розумінню нової культури (міжкультурного взаєморозуміння) та допомогти оволодіти міжкультурною комунікацією, тобто умінням спілкуватися з носіями іншої культури».⁴¹

Відповіді на питання, пов'язані з проблемою полілінгвокультурної освіти, зокрема, крос-культурного навчання учнів-представників національних спільнот державної мови, можуть бути з'ясованими за умови вивчення теоретичних концепцій різних наукових шкіл. Тому, *методологічними орієнтирами* для нашого дослідження є праці вчених у галузі філософії, етнології, соціології, соціолінгвістики, педагогіки, психології, етнопсихології, лінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, теорії міжкультурної комунікації.

Отже, сучасні реалії і своєрідність історичної ситуації, що склалася в Україні, ініціюють нові мету й завдання освіти. Актуалізується проблема полікультурної освіти, яка відповідає сучасним тенденціям соціально-політичного розвитку, показує зростаючі протиріччя між підвищенням рівня поліетнічності соціального середовища, в якому живе, навчається, трудиться людина, та його невідповідності до цих змін.

⁴¹ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляев, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 4.

У методичці навчання української мови як державної виникає необхідність звернути увагу на проблеми формування знань, умінь і навичок міжкультурної комунікації. Ця теза сприймається в педагогічних колективах південно-східного регіону України як щось природне й необхідне, але під час практичної реалізації виникають певні труднощі. Учителі констатують той факт, що учні часто недостатньо знайомі з особливостями комунікативної поведінки, характерними для іншої лінгвокультурної спільноти.

Крос-культурне мислення особистості сприяє формуванню нової – синергетичної картини культурного світу, акценти в якій поставлено на коеволуції (паралельна і взаємозв'язана еволюція), когерентності (здатність до інтерференції, яку виявляють за певних умов) елементів. Вони виконують функцію стратегічного орієнтування у повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність і складність.

Таким чином, концептуальними ідеями, які сприяють формуванню *полімовної особистості громадянина України*, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., ми визначили ідею міжнаціональної, інтеркультурної взаємодії (Ж.-Ж. Руссо, І. Гердер, І. Кант); ідею принципу культурного релятивізму (М. Херцкович); ідею багатовимірного спілкування, розвинену М. Бумером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої «іншості» та принцип толерантності (М. Бахтін, К. Ясперс); концепцію культурно-історичної детермінації розвитку особистості, єдності мови і мислення (Л. Виготський, А. Лурія).

1.1.2. Філософія гуманізму, крос-культуралізму і синергетики – методологічна основа полікультурної освіти

Загальноцивілізаційна тенденція ХХ ст. – глобалізація суспільного розвитку, яка впливає на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства, зумовлює зміни в мисленні й ідеях. На сьогодні вченими (В. Андрущенко⁴², Л. Губерський, М. Михальченко,⁴³ О. Базалук,

⁴² Філософія освіти : навч. посібник / [за аг. ред. В.Андрущенка]. К. : Вид-во НПУМ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 328с.

⁴³ Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.

Н. Юхименко⁴⁴, С. Клепко,⁴⁵ В. Кремень, В. Ільїн,⁴⁶ В. Лутай⁴⁷) розгорнуто найактуальнішу гуманітарну дискусію в цьому контексті навколо пошуку основи для розбудови відкритого полікультурного суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополлярної моделі на плюралістичну поліцентристську, адекватну викликам ХХІ ст. Важливим елементом такої основи постає зміст сучасної освіти, який повинен відповідати зазначеним соціальним очікуванням.

Сучасна освіта – відкрита нелінійна система, яка має такі характеристики: цілісність, мільтикультуралізм, контекстуальність, діалогізм. За такої системи зберігається функція підготовки до життя особистості, що мешкатиме у світі багатоманітних зв'язків, здатної орієнтуватися у швидкоплинному житті, оскільки вмітиме адекватно сприймати зміни, усвідомлювати мінливість природною складовою свого існування. Сьогодні спонукає людину глибше замислюватися над майбутнім, розробляти нові наміри й орієнтації, «...теоретичне, філософське, світоглядне узагальнення створює другу складову загальної ідеології законотворчості для освіти й інших сфер життєоблаштування людини у порубіжні часи»⁴⁸.

Визначаючи конкретні орієнтації для ХХІ ст., філософія освіти шукає їх через осмислення філософських роздумів щодо сенсу історії К. Ясперса, флуктації культур П. Сорокіна, відкритого суспільства К. Поппера, демократичних есе А. Товкіля, моральних роздумів А. Швейцера, духовної еволюції цивілізації М. Бердяєва, миротворчих орієнтацій А. Сахарова і Ф. Майора. Переживши різні види диктатури, тоталітаризму, расизму, насильства, людство усвідомило важливість справжніх цінностей, головними серед яких є фундаментальні пріоритети, «на які має бути зорієнтована підготовка людини до життя в майбутньому відкритому суспільстві. А оскільки головним засобом такої підготовки є освіта, то ці цінності мають увійти в ідеологію право- і нормотворчості для потреб освіти»⁴⁹.

⁴⁴ *Базалук О.О., Юхименко Н.Ф.* Філософія освіти : Навчально-методичний посібник / О.О.Базалук, Н.Ф.Юхименко. – Київ : Кондор, 2010. – 164 с.

⁴⁵ *Клепко С.Ф.* Філософія освіти в європейському контексті : Монографія / С.Ф.Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

⁴⁶ *Кремень В.Г., Ільїн В.В.* Філософія : мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В.Г.Кремень, В.В.Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с

⁴⁷ *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти: навчальний посібник [для студ. і аспірантів вищ. навч. закл.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр «Магістр-С» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

⁴⁸ *Андрущенко В.* Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.

⁴⁹ Там само. – С. 517.

Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації й демократизації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мову, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Концепція громадянського виховання, Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності й зміцнення моральних засад суспільства та ін. У документах визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістових процесуальних перетворень: *особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання*. Серед принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») поруч із *демократизацією та децентралізацією є гуманізація освіти*, покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення та *національна спрямованість освіти*, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереження і збагачення культури українського народу і представників інших національних спільнот, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку та гармонізації національних відносин.

У зв'язку з цим виокремлюється нова ціннісна система суспільства як відкрита, варіативна, духовно та культурно наповнена, толерантна, здатна забезпечити становлення громадянина-патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, посилюється увага до культур, мов національних спільнот, що належать до українського народу. У сучасному перетворенні та переосмисленні суспільних, соціально-педагогічних процесів і явищ активізується пошук об'єктивних науково-методологічних обґрунтувань полікультурної освіти. У нашому дослідженні такими є *філософія гуманізму, крос-культуралізму та синергетики*.

Для розробки теоретико-методологічних засад педагогічної підтримки учнів національних спільнот у полікультурному й полімовному освітньому просторі велике значення має становлення нової гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми освіти, що передбачає звернення до особистісно-сміслової основи людини, її внутрішнього джерела діяльності свідомості, що визначає статус і зміст полікультурного освітнього простору. Гуманістична парадигма альтернативно протистоїть парадигмі власне наукової освіти (спієнтично-технократичному напрямку), що «...ніби повторює шлях розвитку науки, де інте-

лект випередив розвиток свідомості науки. Предметні знання у школі залишаються розрізненими, логічний аспект переважає на шкоду історико-культурному і соціокультурному. Зв'язки між предметами встановлюються на основі міждисциплінарних наукових знань, а не через загальнолюдський зміст шкільних дисциплін..., набуває формального, абстрактного характеру...».⁵⁰ Тому на сьогодні Міністерство освіти і науки України виходить з тієї ідеї, що гуманітаризація освіти є одним із найважливіших завдань у національній концепції реформування загальноосвітніх навчальних закладів.

Визначальним у тлумаченні суті гуманістичної освіти є філософський *принцип гуманізму*. Гуманізм як етичне поняття вперше введений у філософію стоїком Панацеєм (185-110 рр. до н.е.). Як смислова характеристика і категорія моральності, він присутній у працях мислителів філософських шкіл. Гуманізм – «змінювана з історією розвитку суспільства система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою стосунків між людьми».⁵¹

Гуманізм «постулює вищу, самодостатню і самоусвідомлювальну значущість людини; проголошує антилюдським все, що сприяє його відчуженню і самовідчуженню; відкидає ідею пріоритету істин «надлюдського» походження серед феноменів світу».⁵² Отже, *гуманізм – глобальна філософська система, ознаками якої є автономність, універсальність і фундаментальність, – одна з аксіологічних характеристик суспільного буття і свідомості, розуміння якої полягає у ставленні людини до інших людей як до вищої цінності*. Він проявляється в альтруїзмі, прагненні робити добро, в милосерді, співчутті, бажанні допомагати навколишнім.

У сучасному філософському дискурсі поняття «гуманізм» постає як плюралістичне й проблематичне. Розкриваючи плюралістичність цього поняття, В. Пазенок виділяє серед багатьох його визначень такі: гуманізм як творче самостворення людиною власної сутності (автентичний гуманізм); як стратегія самозбереження у «ворожому світі», як «антропологізація» проблематики гуманізму, акцентування особистісного існування в науці та соціальній практиці тощо.⁵³

⁵⁰ Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

⁵¹ Там само – С. 157.

⁵² Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

⁵³ Пазенок В.С. Проблема гуманізму в сучасній світовій філософії / В.С. Пазе-

Теоретична версія ідей гуманізму уособлюється етикою ненасильства (Г. Таро, Р. Емерсон); діалогічною філософією (М. Бахтін, М. Бубер, А. Мейер); комунікативною теорією (Ю. Габермас); інтенціональною мовною комунікацією (П. Лоренцен, Х. Перельман).⁵⁴

Психологічну основу полікультурної освіти становлять праці психологів-гуманістів – А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Мея та ін. Учені переконані, що людську природу визначають тенденції до самодетермінації, принцип саморегуляції, існування внутрішнього «Я». Поведінка людини, на думку А. Маслоу і К. Роджерса, стимулюється мотивом, названим тенденцією до самоактуалізації – особистісної домінанти, яка стимулює потреби в розвитку, самостійності, самовизначення, активізацію можливостей організму. Для К. Роджерса ця тенденція не просто спонукає людини до дій, а центр, на якому сфокусовано інші потреби.

Однією з найпродуктивніших ідей, що внесли новий зміст у сутність гуманізму, є ідея планетарної свідомості (В. Вернадський). «Життя людства, – стверджував учений, при всьому його різноманітті, стало неподільне, єдине. Людина вперше зрозуміла, що вона житель планети і повинна мислити та діяти в новому аспекті окремої особистості, сім'ї або роду, держави або союзів, але і в планетарному аспекті».⁵⁵ Нову фазу розвитку людства В. Вернадський назвав ноосферою. Ця ідея вплинула на формування уявлення про загальнолюдський характер сучасної цивілізації та необхідність синтезу наук і культур.

Планетарна свідомість передбачає формування нового типу мислення, яке після праць М. Бахтіна дістало назву *гуманітарне*. Таке мислення є нескінченним пізнанням світу, включення особистості у процес мислення й одвічний діалог, полілог образів культур, логік, свідомостей. Людина гуманітарного мислення як би спілкується з людьми різних країн і епох, різними «розумами» стосовно «останніх» питань буття. Гуманітарне мислення або «розум спілкування розумів» (А. Лосєв) – необхідна гарантія виживання людства в ХХІ ст., розвитку особистості, яка вмє розуміти та приймати різні погляди, логіки, типи свідомості.⁵⁶ Питання буття, загадки культури та людського духу стають особистісно значущими для людини з

нок // Цивілізація на роздоріжжі: пошуки філософсько-світоглядних орієнтирів : збірник статей. Випуск 2 / відп. ред. В.В. Лях – К. : Ваклер, 1998. – С. 29-31.

⁵⁴ Там само. – С.31.

⁵⁵ *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 576 с. – (Библиотека истории и культуры).

⁵⁶ *Гоготшивили Л.А.* Мифология хаоса (о социально-исторической концепции А.Ф. Лосева) / Л.А. Гоготшивили // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 39-55.

таким типом мислення, є предметом її душевної і духовної напруги, об'єднують її мікросвіт з мікросвітом Усесвіту.

Гуманітарне мислення опановує світ духовно-смысловим чином як аксіологічну цінність, тому його завданням є ціннісно забарвити світ, наповнити його вищим смыслом і зробити співпричетним людині, суспільству, розкодувати зміст культури за допомогою пам'яток, текстів, знаків, кодів тощо. Так, М. Бахтін звертав увагу на те, що предмет може впливати на особистість тільки тоді, коли розкриває свій потенціал, стає словом, залучає людину до словесно-смыслового тексту.⁵⁷

У сучасних умовах беззастережна апеляція до гуманізму стає неможливою. На зміну модерн-гуманізму приходять нові гуманістичні програми, що встановлюють контури антропологічної межі, окресленої «поглядом Іншого». Розуміння того, що реальне самовизначення людини має своєю межею можливість і дійсність самовизначення іншої людини («причетний діалог» М. Бахтіна, «любляча боротьба» К. Ясперса) стає визначальним чинником соціально-антропологічної парадигми розвитку.⁵⁸

Гуманітарне мислення формує цілісну картину світу і визначає місце людини в ній, сприяє оволодінню критеріями оцінки й інтерпретації соціальних, культурних і природних явищ, забезпечує трансляцію людського досвіду, привласнюючи культурні здобутки попередніх поколінь. Гуманітарні знання й гуманітарне мислення визначають нове розуміння гуманізму та завдання освіти й виховання, виступають у ролі засобів гуманізації життя, педагогічного процесу.

Єдність гуманістичного та гуманітарного, на думку М. Хайдеггера, складає суть достеменної освіти, або «пайдейї», як визначали давні греки. Достеменне навчання – це самостворення, самооцінка, співтворчість, життя в культурі, в якій людина отримує свій Дім.

Відповідно до зазначеного вище, гуманізацію освіти й гуманізацію школи з поліетнічним контингентом учнів ми розуміємо як їх переорієнтацію на полікультурну особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізуватися), яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи з поліетнічним контингентом учнів означає для нас створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх

⁵⁷ Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с. – (Массовая историко-литературная библиотека).

⁵⁸ Караульна Н.В. Духовність як чинник самовизначення людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н.В. Караульна. – К., 2000. – 18 с.

потреб та інтересів розвитку загальної культури і самоствердження, формування особистісної зрілості.

Серед традиційних шкільних предметів, що виконують важливу роль у формуванні свідомості підростаючого покоління, його «вживання» в культуру, посідає особливе місце мова, яка в певній мірі відображає духовне життя людства, стає могутнім засобом виховання «людини культури».

Гуманізм передбачає перехід до різноманіття, плюралізму культурно-гуманістичних позицій, що зумовлюють розвиток *крос-культуралізму*. Філософи та історики сучасності (М. Данілевський, Е. Мейлер, П. Рікер, А. Тойнбі, Ю. Яковен та ін.) вбачають перспективу сучасної освіти в цілісності культурно-історичного розвитку людства та наявності окремих подібних принципів функціонування культур різних етносів, народів, у ствердженні крос-культуралізму.

Термін «*крос-культурність*» вперше згадується в ХІХ столітті й дослівно означає в перекладі з англійської мови – «перетин культур». З часом ним користувалися у філософії, психології, педагогіці. Сучасна філософія вважає крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі, розглядаючи її як гарант толерантності та розвитку людської цивілізації, основу антропоцентричної системи пізнання.

На сьогодні в різних країнах активно розвиваються крос-культурна філософія, педагогіка, психологія (Д. Зільберман, М. Степанянц, Ж.-Ф. Ліотар, Н. Петякшева, П. Рікер, Б. Гутман, І. Василенко, А. Залевська, В. Красних та ін.). Що стосується лінгвістики та лінгводидактики, то в цих галузях крос-культурність тільки-но робить перші кроки.

Крос-культурні тенденції у розвитку філософії не означають конкретизації певної культури, оскільки у методологічному відношенні крос-культурний підхід виключає переважну роль будь-якої системи понять, розвиваючи ідеї П. Рікера про етико-міфічну основу культури.⁵⁹ Теорія крос-культуралізму відображає ідеологію рівності расово-етнічних культур, вона стверджує, що всі ці культури самоцінні та рівні.

З крос-культурних позицій сучасна ситуація у світі розглядається вченими герменевтично, як новий спосіб діалогу культур, релігій, ідеологій. Прихильники сучасної інтеркультурної філософії, лінгвістики, лінгводидактики працюють над виокремленням методологічних засад, які б сприяли міжкультурній комунікації з «іншими», а тому беруть до уваги герменевтичний підхід, що передбачає як на індивідуально-

⁵⁹ Рікер П. Время и рассказ. Конфигурация в вымышленном рассказе / П. Рікер. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 224 с. – (Сочинения : в 2 томах / П. Рікер ; Т.2).

му, так і на культурному рівні відмову від абсолютизації будь-якої культури, зокрема рідної, стверджуючи, навпаки, сферу взаємодії та протидії, що відкриває перспективи розвитку полікультурної освіти у майбутньому, є найбільш перспективним підходом щодо сучасної української дійсності взагалі та формування крос-культурної парадигми особистості українського громадянина зокрема. У філософії крос-культурна позиція (зрозуміти «іншого») бере початок з лінгвофілософських переконань М. Бахтіна, який вважав, що відкрита, діалогічна свідомість і слово є запорукою існування і розвитку культури.⁶⁰

Таким чином крос-культурність сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що розглядається в історичному процесі крос-культурної взаємодії та взаємозбагачення, можливого внаслідок динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві.

В умовах багатоманітності культур народів, що населяють нашу планету, загальнолюдські цінності не можна розуміти однозначно. Вони мають розглядатися з урахуванням унікальності національних, етнічних культур, а для цього їх значення повинно усвідомлюватися людьми інших культур. На думку Б. Губмана, «...вся сукупність проблем, що хвилює сьогодні людство, нагально вимагає усвідомлення ролі загальногуманістичних цінностей, на базі котрих герменевтичний розум покликаний відтворювати та переосмислювати культурно-історичний процес, сучасну ситуацію і створювати можливі контури майбутнього».⁶¹ Надзвичайно актуальним на сьогодні є розуміння людьми важливості крос-культурної взаємодії, тобто не просто усвідомлення цінності культури різних етносів поліетнічної країни, але й набуття умінь взаємодії, керуючись крос-культурними плюралістичними передумовами, розуміння «чужих» цінностей і передача цих знань і досвіду спілкування з іншими культурами нащадкам, сприяючи єдності полікультурного простору України.

Крос-культурні засади філософії відкривають нові перспективи для філософської діяльності взагалі і, зокрема, для розуміння своєрідності національних філософських культур, з'ясування їх ролі в розвитку та становленні полілогічного способу осмислення дійсності. *Крос-культурний діалог* як інтеграція і взаємодія культур, на думку

⁶⁰ Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин; [сост. и вступ. ст. С.Г. Бочарова, С.С. Аверинцева]. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с. – (Серия ACADEMIA).

⁶¹ Губман Б.Л. Западная философия культуры XX века : [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Б.Л. Губман. – Тверь : ЛЕАН, 1997. – 288 с.

вчених, покликаний слугувати основою розуміння різних культур і традицій, основою світорозуміння.

Екстраполюючи проблему становлення діалогового крос-культурного мислення на мовну освіту, звертаємо увагу на ті методологічні підвалини, концептуальні ідеї, які, на нашу думку, можуть сприяти становленню означеного мислення у контексті тих трансформацій, що відбуваються у сучасній мовній освіті й зумовлені появою у школах з поліетнічним контингентом учнів таких предметів, як «Українська мова», «Рідна мова». Упровадження методів, прийомів крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови передбачає наявність науково обґрунтованої методології, у створенні якої виходимо з тези, що специфіка змісту навчального предмету визначає методологію його вивчення. На нашу думку, однією з вихідних підвалин крос-культурного навчання української мови може стати думка М. Бахтіна, де він стверджує, що «...чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, – а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися».⁶² Таким чином, принцип крос-культурного діалогізму пропонуємо вважати однією з методологічних засад крос-культурного навчання учнів-представників національних спільнот української мови.

Протягом останнього десятиліття у світлі процесів глобалізації в інформаційному суспільстві серед великої кількості різноманітних культурологічних парадигм особливої значущості набуває *діалогічний підхід* (парадигма діалогу культур), провідним принципом якого є акцентування конструктивної ролі зовнішніх імпульсів у становленні та розвитку національної духовності, що зрештою втілюється в ідеї культури як «...форми одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур, форми діалогу і взаємопородження цих культур».⁶³

Ця ідея пройшла тривалу еволюцію від художньо-філософських рефлексій ХІХ-ХХ ст. (І. Гете, А. Ламартін, Л. Фейєрбах, В. Дільтей, Е. Гуссерль, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж. Сартр, М. Бумер, Г. Марсель, Е. Фромм, М. Данилевський, Ж. Дерріда) – через теоретичні засади ідеологів М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Біблера, починаючи із середини ХХ ст., – до їх широкого застосування в сучасній гуманітаристиці (В. Горський, Д. Лихачов, П. Толочко, А. Волинець, Г. Балл, С. Жоппілов, І. Зязюн, С. Черепанова).

Змістовий аспект цієї еволюції: спочатку з'явилася думка про міжособистісне, суб'єкт-суб'єктне спілкування як про основу людського

⁶² Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – [4-е издание]. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.

⁶³ Библиер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библиер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – 342 с.

існування в культурі («туїзм» у Л. Фейербаха, «ідея інтенційності» Е. Гуссерля, «діалогова комунікація» у К. Ясперса, «буття для іншого» у Ж. Сартра, «сфера між» М. Бубера, «любов» у Е. Фромма).

Починаючи з феноменології Е. Гуссерля, філософських розвідок К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтіна діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Так, однією з найважливіших ідей своєї концепції про сутність історії К. Ясперс проголошує діалогову комунікативну взаємодію як спосіб вирішення можливих суперечностей, що виникають між представниками різних видів світогляду, наголошуючи на толерантності у міжособистісних стосунках.⁶⁴

Концепція діалогу культур М. Бубера,⁶⁵ за якою діалог відбувається у декількох вимірах: між людиною і Богом, людиною і людиною, людиною і світом. Мир відношень можливий, на думку вченого, у трьох сферах: перша – життя з природою, друга – життя з людьми, третя – життя з духовними сутностями. У першій сфері відношення ще не доходять до рівня мови, у другій – воно набуває мовленнєвої форми, а в третій – воно за формою безмовне, проте «породжує мову».

Е. Левінас визнає пріоритет спілкування над буттям. Проблема Я-Інший набуває, на думку вченого, необхідності формування в суспільстві передумови зв'язку Я та Інший, якою може стати мова спілкування і добро. Любов до ближнього в його концепції – це етичне поняття, яке передбачає насамперед відповідальність за Іншого.

П. Рікер, своєрідно доповнюючи Е. Левінаса, стверджує, що діалог починається із визнання Іншого, взаємодії з ним. Особистість ученим розглядається через проблему ставлення до себе як до іншого.⁶⁶

Л. Дорфман⁶⁷ виокремлює модальності Я й Інший і показує зв'язок індивідуального світу й полімодального Я через категорію ментальної презентації: «полімодальне Я є ментальною репрезентацією метаіндивідуального світу людини». ⁶⁸ Усвідомлення такого зв'язку є важливим для побудови конструктивного, толерантного діалогу між людьми, оскільки метаіндивідуальний світ є сферою стосунків і взаємодії індивідуальності зі соціально-культурним середовищем. Ментальна

⁶⁴ Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX века).

⁶⁵ Бубер М. Диалог. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с. – (Мыслители XX века).

⁶⁶ П. Рікер Сам як інший / Рікер П. ; [пер. з фр.]. – К. : Дух і літера, 2000. – 450 с.

⁶⁷ Дорфман Л.Я. Я – концепция : дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я – концепция, личность / Л.Я.Дорфман. – М. : Смысл. – 2004. – 347с.

⁶⁸ Там само. – С. 135.

репрезентація в полімодальне Я – це переведення реальних стосунків і взаємодії у свідомість і самосвідомість, презентація ментаіндивідуального світу. За своїм змістом і структурою полімодальне Я є різновидом Я-концепції, яку визначають як усе, що, на думку людини, стосується її Я, що з'являється у свідомості у зв'язку з Я. Багатоаспектність полімодального Я зумовлена тим, що в ньому ментально репрезентується не тільки метаіндивідуальний світ, але і його окремі сфери (індивідуальність і світ).

Діалог як спосіб і напрям мислення людей набув поширення у першій половині ХХ ст. і став одним із наріжних каменів свідомості ХХІ ст. – постмодерністської, плюралістичної за сутністю. Проблема діалогізації освітнього простору почала активно розроблятися наприкінці ХХ ст. в результаті зміни парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення, яке є діалогом освітньої культури, рівноправним спілкуванням різних культур, втілене в художніх надбаннях і в спілкуванні людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки й уявлення про світ, важливий для всіх. Згодом думка про міжособистісне, суб'єкт-суб'єктне спілкування як основу людського існування в культурі від тлумачення культури як антропологічного феномену була перенесена на соціокультурну тематику (П. Гуревич, В. Махлін, О. Махов, І. Пешков, Е. Целма) до спроби виділити окремі етапи й принципи діалогу культур у Ю. Лотмана, Д. Лихачова. Надалі проблема діалогу культур розглядалася через постмодерне усвідомлення поняття тексту як головного носія культурних традицій – розкривалася переважно через проблему взаємодії текстів («текст у тексті» в Ю. Лотмана і текст у культурному контексті у Ж. Дарріда), що вивело діалогову парадигму на рівень кореспондування з методологічними принципами історизму, феноменології, герменевтики, деконструктивізму.

У реальному дослідницькому полі усі виділені етапи й течії не існували в чистому вигляді, а перепліталися у просторі й часі, створюючи сприятливі передумови для творчого використання ділового підходу в різних галузях. Що стосується навчання мови у школі з поліетнічним контингентом учнів, то парадигма діалогу культур, на нашу думку, виявляється через «крос-культурний діалог», який сприяє переорієнтації педагогічного процесу з механічної передачі одноманітних знань на творчу взаємодію на основі комплексних міжпредметних знань (рідної, української та інших мов; рідної, української та інших літератур, історії тощо) у контексті гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховних систем.

Крос-культурний діалог в освіті, споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зорієнтоване навчання як лінгводидак-

тичні вияви постмодерної традиції діалогу й напрями гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової, демократизованої педагогічної системи («гуманістично зорієнтованої», «пошукової», «евристичної» моделі учіння, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого і практичного начал, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей). Згідно з тенденціями щодо демократизації суспільних процесів, крос-культурний підхід орієнтується на ідеал активного суб'єкта діяльності й спілкування («людину культури»), формування якого повинно відбуватися, як вважає Г. Балл, «...цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у «великі діалоги», що розгортаються в людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку». ⁶⁹ Ідеться про побудову педагогічної взаємодії, під час якої відбувається творче, критичне, евристичне, діалогічне переосмислення учнями і студентами оригінальних текстів культури. Г. Балл наголошує на тому, що «...методологія школи діалогу культур спрямована як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу й елективної суміші ціннісних орієнтацій». ⁷⁰

Засвоєння соціокультурного досвіду під час крос-культурного навчання української мови, що має характер не залучення до надбань українського народу як результатів культурної творчості, а співучасті у процесах творення культури, спирається на постмодерний принцип плюралізму. Це означає, що в моделі крос-культурного навчання на рівноправних принципах наявності національні і світові цінності культури, репрезентовані різноманітними традиціями, стилями мислення, галузями діяльності. Вхідження індивіда до такого «діалогічно збентеженого» (термін М. Бахтіна) культурного середовища відбувається на основі «єдності онтогенетичних і філогенетичних процесів», коли людина, яка ніби «зростає» у культурі й одночасно з культурою, акумулює у своїй свідомості як синхронні і взаємопов'язані духовні спектри історії (про результативність культуро-діалогічного підходу свідчать «міжвікові уроки» у школі В. Біблера).

Крос-культурність у філософії сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що розглядається в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії (діалогу) і взаємозбагачення, можливого внаслідок динаміки постій-

⁶⁹ Балл Г. На гранях логіки культури / [кн. избр. очерков] Г. Балл. – М. : Рус. феноменологическое общество, 1997. – С. 126.

⁷⁰ Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник [для студ. і аспірантів вищ. навч. закл.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

них крос-культурних зв'язків, тобто у процесі подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві.

Розвиваючись у цьому напрямі, сучасна філософія намагається вийти на рівень, який сприяє рішення проблем, що охоплюють планетарне суспільство взагалі, звертаючись до наднаціональних, крос-культурних, загальнолюдських цінностей. Беручи до уваги універсальний характер явища крос-культурності, є можливим будувати позитивні моделі спілкуванні в лінгвістиці, моделі успішного навчання мов у лінгводидактиці. Термін «*крос-культурний діалог*» говорить про те, що значна увага в цьому напрямі лінгвістики й лінгводидактики має приділятися досягненню певного порозуміння між представниками різних культур, світогляду. Головним завданням є вирішення основного питання нового світогляду – досягнення згоди між представниками різних культур у вирішенні найважливіших проблем сучасного людства.

Отже, *крос-культурний діалог* як інтеграція і взаємодія культур є основою розуміння різних культур і традицій, основою світосприйняття, світорозуміння. З погляду філософії, крос-культурний діалог – це специфічний спосіб усвідомлення світу, мислення, розвитку й реалізації сутності людини. Проблема діалогічності тісно пов'язана з історією людської свідомості, розвитком мислення, проблемами становлення творчого розуму і творчої особистості. У сучасному світі вона не обмежується лише онтологічними характеристиками і функціями, замкненими на окремій особистості. В. Лутай звертає нашу увагу на одну з найважливіших ідей школи діалогу культур – «...у кожному типі культури, світогляду міститься якась істина, тому ми повинні не тільки не відкидати чужу культуру, а, навпаки, намагатися виявити у процесі діалогу з її представниками цю істину і на цій основі досягнути порозуміння з нею».⁷¹

Дедалі більшої ваги набуває суспільна роль діалогу, пов'язана зі зміною насамперед соціокультурних зв'язків, кодів. Формування глобальної людської цивілізації, численні міжнаціональні, міжрегіональні конфлікти, потреба пошуку взаєморозуміння, співробітництва і партнерства зумовили актуальність саме крос-культурної діалогічної форми спілкування, спричинили поглиблення діалогічності не лише мислення людини, а й самого її цивілізованого існування. Для подолання ідеологічних стереотипів, монополії думки, для виховання особистості, котра була б здатна будувати свої взаємини на основі

⁷¹ *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти: навчальний посібник [для студ. і аспірантів вищ. навч. закл.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр «Magіstr-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

гуманізації стосунків, пошуку розумного компромісу, взаємоповаги і толерантності необхідним на сьогодні стає проблема формування в учнів крос-культурного діалогічного мислення.

Спираючись на ідею толерантності, яка, на думку К. Ясперса, необхідна в людських стосунках, *мету мовної освіти вбачаємо у формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, котра дозволяє терпимо ставитися до інших культур, і здатності жити в полікультурному світі*. Ця мета може досягатися через наступні завдання: формування здатності сприймати думку іншого, приймати протилежні ціннісні позиції; стимулювання інтересу до інших поглядів, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури; формування уміння бачити позитивні моменти у фактах неспівпадання позицій, культур і ціннісних орієнтацій; уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Нові завдання навчання української мови в контексті крос-культурного діалогу – вказують на необхідність вивчення екстралінгвістичних параметрів спілкування та мовного середовища, де функціонує українська мова. Безпосередньо у навчальному процесі, працюючи з учнями-носіями іншої мови, іншого світосприйняття, інколи іншої віри, національної культури, ми не можемо не враховувати тієї національної моделі світосприйняття, яка вже склалася в учнів, не зважати на певні історико-етно-соціо- і психолінгвістичні особливості їх як представників іншої національної спільноти.

Виховання мовної особистості неможливе без опори на мовні знаки культури народу, мова якого вивчається. Тільки той, хто здатен засвоювати мовну культуру в усій її багатогранності, може стати творцем мовних цінностей і найповніше виявити себе в будь-якій галузі суспільної діяльності.

Контакт між народами з різним досвідом здійснюється насамперед через контакт мов, тому на межі зіткнення мов найбільш яскраво виражається зіткнення способів життя, матеріальної і духовної культур – зіткнення на рівні підсвідомості, тому полімовність – це насамперед діалог світоглядів, систем світу. Зрозуміло, що носії різних мов можуть бачити світ дещо по-різному, через призму своїх мов. І оскільки національний склад мислення матеріально закріплений словесно, то можна взяти до уваги розуміння мовної картини світу як зафіксованої у мові і специфічної для певного мовного колективу схеми сприйняття дійсності.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку лінгводидактики одним з перспективних для процесу навчання учнів національних спільнот української мови є підхід з позиції крос-культурного діалогу. У цьому знаходить пояснення тенденція переходу від нейтрального лінгвокра-

їнознавства до зіставного, де явища мови і культури, що вивчаються, пропонуються у порівнянні з аналогічними явищами в рідній мові та культурі учня. Типологічний принцип вивчення мови є найбільш продуктивним, він будується на зіставному аналізі й враховує вплив соціальних, психологічних, релігійних, освітніх й інших факторів формування як окремої особистості, так і національності в цілому.

Кожна національна картина світу підлягає зіставленню, увазі з боку інших, що є необхідним для зворотного зв'язку, самокорекції. Звісно, що в ситуації зіткнення культур учасники комунікативного акту через неототожнення концептуальних картин світу постійно зіставляють рідну культуру з нерідною, рідну мову з нерідною, фіксуючи не тільки компоненти, що співпадають, а й ті, які розрізняють мови унаслідок інтерференції культур – ширше інтерференції національного світосприйняття.

У реальній ситуації навчання української мови учитель і учень неминуче змушені порівнювати українські реалії життя та культуру з рідними, через пошук відмінного і схожого йти до моменту зіткнення, оскільки саме рівень спорідненості, ідентичності людей різних культур, а також загальнолюдський зміст цінностей можуть слугувати початком входження до іншої культури. Звертати увагу на спільне й національно-специфічне під час навчання української мови, а також «...вчити розумінню нової культури (міжкультурного взаєморозуміння) та допомагати оволодінню міжкультурною комунікацією, тобто умінням спілкуватися з носіями іншої культури»⁷² допомагають крос-культурні знання.

Отже, концептуальними ідеями, які сприяють становленню крос-культурного діалогічного мислення і формування білінгвальної особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., визначено ідею інтенційності Е. Гуссерля – «філософську археологію» пошуку сенсу; ідею багатомірного спілкування, розвинену М. Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої «іншості» та принцип толерантності К. Ясперса; і особливо – антропологічне обґрунтування діалогу М. Бахтіна, за яким діалог – це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку Істини.

Новий досвід світобачення, пов'язаний із сучасними процесами глобалізації й інтернаціоналізації, ставить культурні смисли і символи всіх епох і народів у стан безкінечного крос-культурного діалога-полілога. Подолання етноцентризму в сучасному плюралістичному світі

⁷² Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С.4.

стає життєво необхідним. «Глобальний світ необхідно створювати в діалозі цивілізацій як спільний простір багатогранної духовності – завжди відкритий і такий, що постійно удосконалюється у процесі розуміння іншого». ⁷³ Отже, крос-культурність є на сьогодні однією з основних передумов пізнання навколишньої дійсності.

Ми розглядаємо *крос-культурність як новий спосіб світосприйняття, методологічний фундамент розвитку лінгводидактики на сучасному етапі, процес підтримки культурної ідентифікації учнів національних спільнот в українському суспільстві*. Сучасна філософія вважає крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у сучасному полікультурному світі як гарант толерантності й розвитку людської цивілізації, як основу антропологічної системи пізнання. У зв'язку з цим крос-культуралізм як методологічна основа процесу педагогічної підтримки учнів передбачає: визнання загальнолюдських цінностей; формування національної свідомості, шанобливе ставлення до людей інших національностей; розвиток наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі; створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної й української мов, культур та інтелектуальних й емоційних контактів з цими мовами і культурами.

Крім зазначених методологічних засад процесу педагогічної підтримки учнів національних спільнот, було обрано синергетичний підхід (особлива форма пізнавальної і практичної діяльності, стратегія дослідження процесу, базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію педагога⁷⁴), що розкриває важливі методологічні закономірності нового поєднання дисциплін в освіті, розв'язання гострої суперечності між сциєнтичним і антисциєнтичним (гуманістичним) типами світогляду й освіти та є методологічною основою глобального, цілісного погляду на світ.

Термін «синергетика», що у перекладі з давньогрецької означає «співробітництво, спільна дія», запропонував Г. Хакен.⁷⁵ На сьогодні синергетика сприймається різнопланово. Аналіз відповідних праць,

⁷³ *Василенко И.А.* Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнёрства / И.А. Василенко. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 272 с. – (Научная и учебная литература).

⁷⁴ *Маткин В.В.* Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : Ценностно-синергетический подход : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / В.В. Маткин. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.

⁷⁵ *Хакен Г.* Синергетика : Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1985. – 419 с.

автори яких висловлюють позитивне ставлення до розроблення синергетичної проблематики (В. Аршинов, Л. Бевзенко, М. Богуславський, В. Василькова, М. Волькенштейн, Л. Горбунова, Н. Григорьева, І. Добронравова, Л. Зоріна, В. Ігнатова, С. Клерко, В. Лутай, В. Михайлов, І. Пригожин та ін.), дає можливість скласти різнопланову палітру концептуальних підходів до трактування сутності синергетики.

Загальне розуміння синергетики полягає в тому, що вона є «наукою, яка досліджує процеси у нестабільних системах, етапи переходу від стану порядку до стану хаосу».⁷⁶ Предметом синергетики є механізми самоорганізації, яку розуміють як «процеси виникнення макроскопічно упорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, що знаходяться в далеких від рівноваги станах поблизу особливих критичних точок».⁷⁷ Розгляду питання самоорганізації приділяють увагу багато вчених (В. Герович, А. Мітькин, Г. Ніколіс, І. Пригожин, Г. Рузавін, В. Михайловський та ін.). На дамку Г. Хакена,⁷⁸ властивості самоорганізації виявляють об'єкти найрізноманітнішої природи. Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок існуючих і утворення нових зв'язків між елементами системи. Характерною особливістю процесів самоорганізації є їх цілеспрямований, але, разом з тим, природній спонтанний характер: процеси, що протікають за умови взаємодії системи з навколишнім середовищем, у певній мірі автономні, відносно незалежні від середовища.

Розглядаючи самоорганізацію як важливий елемент синергетики, дотримуємося думки, що вона є процесом, в якому створюється, відтворюється або удосконалюється організація складної динамічної системи. Самоорганізація має місце в таких системах, які мають високий рівень складності та достатню кількість елементів, зв'язки між якими мають імовірний характер. З позиції синергетики розглядаємо розвиток мовної особистості учня-білінгва, його педагогічну підтримку у взаємозв'язку із системою внутрішньої самоорганізації, спрямованої на актуалізацію власних творчих сил, що протистоять дестабілізації. Основні напрями синергетики пов'язані з передбачуванним прогнозуванням позитивних і негативних випадків, що виникають у процесі соціалізації учнів-представників національних спільнот у полікультурному суспільстві.

⁷⁶ Даниленко Л.І. Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті / Л.І. Даниленко // Народна освіта. – 2007. – № 1. – С. 36-37.

⁷⁷ Современная западная философия : словарь / [сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.

⁷⁸ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1985. – 423 с.

Звернення до синергетичного підходу для розробки методології крос-культурного навчання української мови учнів національних меншин обумовлено факторами: переходом до нової освітньої парадигми, орієнтованої на гуманістичний, особистісно зорієнтований розвиток учнів-білінгвів; потребами в нових науково обґрунтованих освітніх технологіях, пов'язаних з полікультурною освітою, що підсилює роль самоактуалізації, самоорганізації та самореалізації особистості у полікультурному освітньому просторі.

На думку В. Лутая,⁷⁹ Ю. Махна,⁸⁰ для аналізу педагогічної дійсності найбільш доцільно застосовувати системно-синергетичний підхід, оскільки сучасне мислення – це системно-синергетичне мислення, а один із сучасних методологічних способів аналізу дійсності – це системно-синергетичний.

Таким чином, системно-синергетичний підхід дозволяє методично посилити процес формування особистості учня-білінгва як суб'єкта діяльності, беручи до уваги наступні важливі принципи його функціонування:

- центр навчально-виховного процесу – особистість учня;
- учень – суб'єкт освіти та виховання, в навчально-виховному процесі має активно-творчу позицію;
- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті;
- актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи творчості та навчання;
- учитель і учень – відкриті системи, що прагнуть розвитку суб'єктності та суб'єктивності.

Реалізація синергетичного підходу в діяльності вчителя проявляється в оновленні змісту, методів, прийомів і форм навчання з урахуванням таких факторів, як відкритість, самореалізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління і самоуправління. Ці фактори, на думку Є. Власової,⁸¹ визначають вибір принципів синергетики (відкритість, нелінійність, самоорганізація), які беруться за основу розробки технологій навчання. Ці принципи забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту і високу якість предметних

⁷⁹ Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник [для студ. і аспірантів вищ. навч. закл.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

⁸⁰ Махно Ю.К. Системно-синергетический подход в курсе обществознания / Ю.К. Махно // Обществознание в школе. – 2000. – № 4. – С. 55-62.

⁸¹ Власова Е.З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей / Е.З. Власова, В.А. Извозчиков // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 2-9.

знань, життєву адаптацію учнів через навчальні дисципліни з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Таким чином, подані положення і практика педагогічної діяльності підтверджують необхідність створення методології формування гуманістичної культури особистості в полікультурній освіті, заснованій на принципах філософії гуманізму, крос-культуралізму та синергетики. В аспекті *філософії гуманізму* розглядаємо виховання гуманітарної культури особистості учнів-білінгвів в контексті ставлення до дитини як до вищої цінності, оскільки вона потребує формування цілісності, системності бачення світу і свого місця в ньому на основі єдності теорії й особистісного соціального досвіду. Через призму *крос-культуралізму* розглядаємо формування гуманітарної культури учнів як надання їм допомоги в культурній ідентифікації у полікультурному середовищі, у набутті смислів і досвіду міжкультурної взаємодії. З позиції *синергетики*, на нашу думку, розвиток гуманітарної культури особистості має відбуватися шляхом формування власних творчих сил, через перетворення цього розвитку в самоорганізований процес висвітлення культурних цінностей і способів життєдіяльності.

1.2. Навчання і виховання національно свідомої мовної особистості з аксіологічних позицій

Як зазначалося раніше, в Україні, крім українців, мешкають представники інших національностей. Усі вони прагнуть знати рідну мову та культуру, намагаються зберегти самобутність і відтворити модель своєї етнічної батьківщини на українському ґрунті. Національні традиції вимушено перемістилися в побут, де й перетворилися на цінність і засвоюються поколінням. Проте наші спостереження дають підстави стверджувати, що спільним для тих етносів, які проживають компактно, є використання певної мови лише у своєму населеному пункті, оскільки так склалося, що частіше вони спілкуються діалектом. Наприклад, рідна мова болгар таких селищ, як Андрівка, Софіївка, Успенівка Бердянського району суттєво відрізняється; греки-мешканці селищ Сартана і Старий Крим Маріупольського району теж говорять різними діалектами, зокрема, у перших побутує грецький діалект «алла», а в других – татарсько-турський діалект; жителі селища Гусарка (предки яких є вихідцями зі Смоленщини) говорять своєрідним діалектом, близьким до білоруської мови тощо. Між собою та з представниками інших етносів вони спілкуються українською або російською мовами, що у результаті спричиняє певну асиміляцію.

Прагнення молоді національних спільнот почуватися комфортніше у суспільстві потребує вивчення не тільки рідної, а й державної (української) мов, адже мова є одночасно індивідуальним і соціальним явищем, обслуговуючи кожну людину і все суспільство, вона спрямована як у внутрішній світ людини, так і в зовнішній світ людських взаємин. Ті особистості, які прагнуть досягти успіху в житті, неодмінно мають використовувати усі можливості мов як рідної, так і державної.

У шкільній програмі «Українська мова»⁸² наголошується, що вільне володіння державною мовою має неабияке значення для соціалізації громадян України різних національностей, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру українського народу. Відтак виникає необхідність з'ясувати поняття «*мовна особистість*».

До вивчення мовної особистості зверталися лінгвісти, психологи, лінгводидакти. Так, Й. Вейсгербер, В.Виноградов вивчали цей феномен у вузькому плані – як мовну особистість автора художнього твору та мовну особистість персонажу твору. О. Леонтьєв у своїх дослідженнях мав на увазі мовця як мовну особистість, творця образу світу, тобто брав до уваги мовленнєвий аспект особистості у процесі взаємодії і спілкуванні з іншими.

Феномен мовної особистості вивчали багато сучасних учених: Г. Богін (модель мовної особистості як людини, яка готова продукувати мовленнєві вчинки, створювати мовленнєві продукти); А. Богуш, С. Трифонова (мовленнєва особистість дошкільника); А. Баранов (семіологічна особистість); С. Воркачев (етносемантична особистість); В. Нерознак (полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна особистість (притаманна певній спільноті)); Ю. Караулов (російськомовна особистість); Л. Клубкова, Ю. Прохоров (мовна і мовленнєва особистість); Т. Снитко (мовна особистість західної і східної культур); В. Карасик (словникова мовна особистість); Т. Кочеткова, О. Сиротиніна (елітарна мовна особистість); О. Біляєв (національно-мовна особистість); Л. Мацько, С. Єрмоленко (національно свідомо україномовна особистість); Л. Скурагівський (духовна мовна особистість); М. Плющ (формування мовної особистості на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів); І. Хом'як (вплив середовища на формування національно свідомої мовної особистості), Н. Гальська, І.Халеева (вторинна мовна особистість) та ін.

Натомість на сьогодні не існує єдиного погляду щодо поняття «мовна особистість». Так, на думку Ю. Караулова, «мовна особистість – це

⁸² Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С.3.

та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою». ⁸³ Учений звертає нашу увагу на те, що мовна особистість – це людина, наділена здібністю створювати і сприймати тексти, що різняться між собою ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю. ⁸⁴

Ю. Караулов, В. Маслова, В. Красних розглядають мовну і мовленнєву особистість та характеризують структурні компоненти мовної особистості. На думку Ю. Караулова, ⁸⁵ мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, мовленнєвої діяльності, а мовна особистість – багатшарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. Учений характеризує узагальнений тип мовної особистості, що передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей і звертає увагу на такі компоненти: 1) мовна особистість – ніша у предметі (лінгвістики); суб'єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант; пасивний інформант; активний інформант; мовець; мовленнєвий портрет; 2) мовна особистість фахівця-філолога (філологічна особистість); персонаж (художнього твору); конкретна історична особистість; національна (етнічна) мовна особистість; 3) наукова парадигма «людина і мова»; зв'язок «мова – людина»; антропологічна лінгвістика; національна культура; знання мови; знання про мову; мовна картина світу; знання про світ; тезаурус мовної особистості; мовна свідомість; національна свідомість; менталітет народу; ментальний простір (носія мови); асоціативні зв'язки; лексикон внутрішній; лексикон індивідуальний; лексикон мовної особистості; психолінгвістичний експеримент; прецедентний текст. ⁸⁶

Ю. Караулов виокремлює три рівні мовної особистості: вербально-семантична (передбачає для носія нормальне володіння мовою, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень); когнітивний (одинацями якого є поняття, ідеї, концепти, які складаються у кожній мовній індивідуальності в більш або менш упорядковану, систематизовану «картину світу», що відображає ієрархію цінностей; передбачає розширення значення і перехід до знань, охоплює інтелектуальну сферу особистості, дає досліднику вихід че-

⁸³ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – С. 3.

⁸⁴ Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»? Этническое и языковое в самосознании. – М. : 1995. – С. 44.

⁸⁵ Там само. – С.119.

⁸⁶ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М. : Наука, 1987. – С. 63-65.

рез мову, через процеси говоріння і розуміння – до знань, свідомості, процесів пізнання людини); прагматичний (передбачає мету, мотиви, інтереси, установки й інтенціональності; забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний, обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до осмислення реальної діяльності у світі).⁸⁷

В. Красних мовною особистістю називає ту «особистість, яка виявляє себе у мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень. Мовленнєва особистість – як особистість, що реалізує себе у комунікації, обирає і здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, обирає та використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації».⁸⁸

В. Маслова називає мовну особистість багатошаровою і багатокомпонентною парадигмою мовленнєвих особистостей, а мовленнєву – мовною особистістю у парадигмі реальної комунікації, спілкування, мовленнєво-комунікативної діяльності. На думку вченої, саме на рівні мовленнєвої особистості виявляються національно-культурні особливості мовної особистості та національно-культурна специфіка процесу комунікації – «...в особистості на передній план виходить соціальна природа людини, а сама людина є суб'єктом соціокультурного життя».⁸⁹ Одним із засобів перетворення людини у мовну особистість В. Маслова називає соціалізацію у таких її аспектах: процес включення людини в певні соціальні відносини; мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури; процес засвоєння законів соціальної психології народу. Дослідниця переконана, що зміст мовної особистості передбачає такі компоненти:

1) ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує первинний і глибокий погляд на світ, утворює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру та реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;

2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних з правилами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, сприяє формуванню нави-

⁸⁷ Там само. – С. 5.

⁸⁸ Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультуро́логия : курс лекцій / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – С.22.

⁸⁹ Маслова В.А. Лінгвокультуро́логия : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 119.

чок адекватного вживання та ефективного впливу на партнера щодо комунікації;

3) особистісний компонент, тобто індивідуальне, глибоке, що є у кожній людині.⁹⁰

Отже, оскільки мовна особистість існує в культурі, відображеній у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо, то визначальна роль безумно належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається. На нашу думку, для створення ефективної моделі навчання мови, вчителів-словесників необхідно володіти знаннями про багаторівневу організацію мовної особистості, дотримуватися принципів її формування.

У сучасній теорії та методиці навчання нерідної мови розвивається новий напрям – формування «вторинної мовної особистості», поняття якої визначається як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, який розуміють, як адекватну взаємодію з представниками інших культур. На думку Н. Гальської, «...якщо процес становлення вторинної мовної особистості пов'язано не тільки з оволодінням учнями вербальним кодом іншої мови й умінням її застосовувати практично під час спілкування, але і з формуванням у їхній свідомості «картини світу», властивої носіям цієї мови як представникам певного соціуму, то навчання нерідної мови має бути спрямовано на залучення учнів до концептуальної системи чужого лінгвосоціума».⁹¹

Поняття «вторинна мовна особистість» використовується у психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці навчання другої мови (Н. Гальська, В. Карасик, М. Колкова, О. Леонтович, І. Халеева, К. Хитрик), проте однозначного тлумачення не існує. Так, на думку І. Халеевої,⁹² вторинна мовна особистість – це мовна особистість, формування якої відбувається у процесі навчання другої мови, має специфічне трактування, більш вузьке, а ніж розглянуте в лінгводидактиці, воно базується на залученні через нерідну мову не тільки до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, але й до концептуальної

⁹⁰ Маслова В.А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 121.

⁹¹ Гальская Н.Д. Книга для учителя к учебника «Итак, немецкий!» по немецкому языку как второму иностранному для 7-8 классов общеобразовательных учреждений / Н.Д. Гальская. – М. : Просвещение, 1997. – 146с.

⁹² Халеева И.И. Понимание иноязычного текста как акт межкультурной коммуникации // Глядя в будущее : Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков (17-21 октября 1989 г.) / под ред. Г.Д. Гарза и А.А. Барченкова. – М. 1989. – С. 120-126.

картини, у межах якої відбувається становлення національного характеру і менталітету носія мови.

Таким чином, на нашу думку, *вторинна мовна особистість – це особистість, яка володіє вербально-семантичним кодом мови, тобто «мовною картиною світу» і «концептуальною картиною світу» носіїв мови, може бути учасником міжетнічної комунікації в поліетнічному суспільстві, долає міжкультурні непорозуміння, поважає і толерантно ставиться до мови, культури, історії країни носіїв мови, що вивчається.*

Реалізувати цю мету – це не тільки розвивати в учнів уміння користуватися відповідною опорною мовною технікою, але й збагачувати позамовною інформацією, необхідною для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні.

В Україні питання формування національно свідомої мовної особистості набуває особливих відтінків – соціальних, побутових, політичних. Сьогодення ставить перед мовною освітою молоді нагальну вимогу «створити всі ідеологічні й економічні умови та передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді з тим, щоб формувати покоління українців, здатних за умов неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу. У зв'язку з цим зростає роль особистостей у кількох аспектах:

- творців соціуму і соціальних систем, що творяться і розвиваються інтелектом особистостей;
- носіїв культурно-історичної пам'яті етносу, що надає перспективу розвитку нації; громадян, що формують і забезпечують існування держави;
- антропологічних самоцінностей («образів Божих у людській подібності») безмежно багатих у самостворенні і самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках;
- індивідумів, унікальних і неповторних».⁹³

Українська мова усвідомлюється як фактор національного, економічного, науково-технічного прогресу й саме тому необхідно враховувати те, що від мовного рівня особистості залежить і її професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави у політичній, економічній, соціальній сферах.

Усе зазначене вище зумовило дослідження науковцями О. Біляєвим, С. Єрмоленко, В. Кононенко, І. Кресіною, Л. Мацько, М. Пен-

⁹³ *Мацько Л.* Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С. 5.

тилюк, Л. Скуратівським та іншими вченими проблеми формування національно-мовної особистості, де наголошувалося на тому, що в Україні є потреба у формуванні не просто мовної особистості, а національно-мовної особистості, яка повинна засвоювати і відтворювати у своєму мовленні національну самотність, неповторність української мови.

Так, О. Біляєв⁹⁴ вважав, що забезпечити розвиток національно-мовної особистості можна через лінгвістичний (що дає можливість дослідити процеси створення мовцями текстів різних стилів і жанрів, багатство мовних ресурсів, тобто знання мови та демонстрація через сформовані мовні вміння й навички) і національно-культурний (врахування національно-культурної семантики мовних одиниць і розвитку в учнів зацікавлення, любові й пошани до мови допоможе сформувати бажання до самовдосконалення, небайдуже ставлення до культурних надбань українського народу) аспекти. Розглянемо основні ідеї концепції О. Біляєва щодо формування національно-мовної особистості, що є важливими і для представників національних спільнот, які опановують українську мову як державну:

- на психологічному, внутрішньоособистісному рівнях кожен громадянин українського суспільства має виховувати в собі відповідне ставлення до надбань українського народу, проте це не повинно виключати мовний розвиток особистості учнів національних спільнот рідною мовою або мовами різних народів і націй. Для того, щоб молодь користувалася українською мовою у межах як приватного, так і ділового спілкування, необхідно враховувати мотивацію (потреби, які усвідомлюються і переживаються індивідом, у результаті чого виникає спонукання до дії; соціальна настанова (замовлення) на фахівця, який добре знає державну мову, що є стимулом для оволодіння нормами української мови), рівень національної свідомості (буденний або побутовий – поєднання свідомих і ментальних елементів свідомості; державно-політичний – формування національних, правових, державних інтересів; теоретичний – обґрунтування, осмислення ідей, світоглядних орієнтацій, що характеризують інтелектуальний потенціал нації, її здатність до рефлексії, самоопанування, самоствердження⁹⁵) учнів.

Формування національно-мовної особистості передбачає такі завдання:

⁹⁴ Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови : начально-методичний посібник /О.М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180с.

⁹⁵ Кресіна І. Українська національна свідомість і суспільно-політичні процеси. – К. : Вища школа, 1998. – 392 с.

- виховання в учнів поваги, зацікавленості до вивчення української мови як до надбання українського народу;
- розвиток і збагачення українського мовлення, зокрема, власне українською лексикою, стійкими неподільними словосполученнями;
- організація систематичної розмовної діяльності учнів;
- широке використання дидактичного матеріалу культурно-історичного й морально-естетичного спрямування;
- формування умінь і навичок роботи з текстом як з одиницею комунікації, цілісною знаковою формою організації мовлення, основною формою організації мовлення та висловлення думки, повідомлення, а також як з продуктом мовлення, зорієнтованим на виконання конкретного навчального завдання;
- застосування повної інтеграції, оскільки вона, «будучи органічним об'єднанням в одному курсі різних навчальних предметів, дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань».⁹⁶

Л. Мацько звертає увагу на формування *національно свідомої україномовної особистості*, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На її думку, таке навчання має «орієнтуватися на кілька сфер мовленнєвої діяльності і мовної субстанції:

- мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, висловлюваннях надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, вона відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні;
- мова в евфонії і ритмомелодиці дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва, народнопісенної, романсової, акапельної, хорової і оперної творчості;
- мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, здатність викликати естетичне задоволення;
- мова як основа і матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови;

⁹⁶ Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови : начально-методичний посібник. – К. : Генеза, 2005. – С. 62.

- мова як носій і культура фаху, компетенція і професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням;
- мова як естетика щоденного побутового спілкування».⁹⁷

Л. Мацько вважає, що не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному звучанні, лексичному і фразеологічному багатстві, стрункості й вишуканості граматичних форм і конструкцій, стилістичному різноманітті має «владарювати» у школі.

Наукові дослідження вчених, досвід учителів-практиків спонукають до переосмислення процесу навчання і виховання національно свідомої вторинної мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій. Проте світоглядні засади, ціннісні позиції мають сприяти як мовленнєвому розвитку, так і формуванню духовних цінностей вторинної мовної особистості.

Проблемі духовного розвитку особистості присвячено чимало праць науковців (О. Вишневський, В. Кандиба, О. Кобрій, В. Кононенко, Л. Масол, Л. Скуратівський, І. Степаненко, М. Чепіль та ін.). Так, І. Степаненко здійснив спробу з'ясувати феномен духовності, стверджуючи, що «проблема духовності – це не тільки проблема виживання цивілізації, соціуму, а й проблема персонального виживання».⁹⁸ Л. Скуратівський, поділяючи погляди І. Степаненка, зазначав, що «система української освіти має передусім ставити за мету формувати людину як духовну істоту».⁹⁹ Духовна активність особистості, на думку багатьох вчених, має свої передумови, серед яких важлива роль відводиться потребам.

Для опису людських потреб, відповідно до концепції мотивації, А. Маслоу¹⁰⁰ подає схему-піраміду, в якій людські потреби розташовано у певній ієрархії:

- фізіологічні потреби (страви, напої тощо);
- потреба в безпеці (дах над головою, одяг, почуття безпеки);
- потреби взаємостосунків (кохання, дружба, сім'я, приналежність до іншої групи);

⁹⁷ *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С.31.

⁹⁸ *Степаненко І.* Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І.В.Степаненко. – Харків : ОВС, 2002. – С.3-4.

⁹⁹ *Скуратівський Л.* Питання духовності як філософська і методична проблема // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С. 5.

¹⁰⁰ *Маслоу А.* Мотивация и личность : [пер. А.М.Татлыбаевой] /Абрахам Маслоу/ : [пер. А.М.Татлыбаевой]. – К. : СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004 – С 241.

- необхідність поваги (самоповага, визнання, влада);
- необхідність самореалізації (бути самим собою, самовираження).

Л. Скуратівський¹⁰¹ відобразив співвідношення мотивів з іншими складниками діяльності за допомогою моделі (див. рис. 1.2.1). Учений визначив шляхи духовного становлення особистості – релігійну орієнтацію на абсолютні цінності, мотивацію своєї життєдіяльності переконанням у наявності Космічного Розуму, самовдосконалення через самопізнання та прилучення до цінностей національної і загально-людської культури.¹⁰²

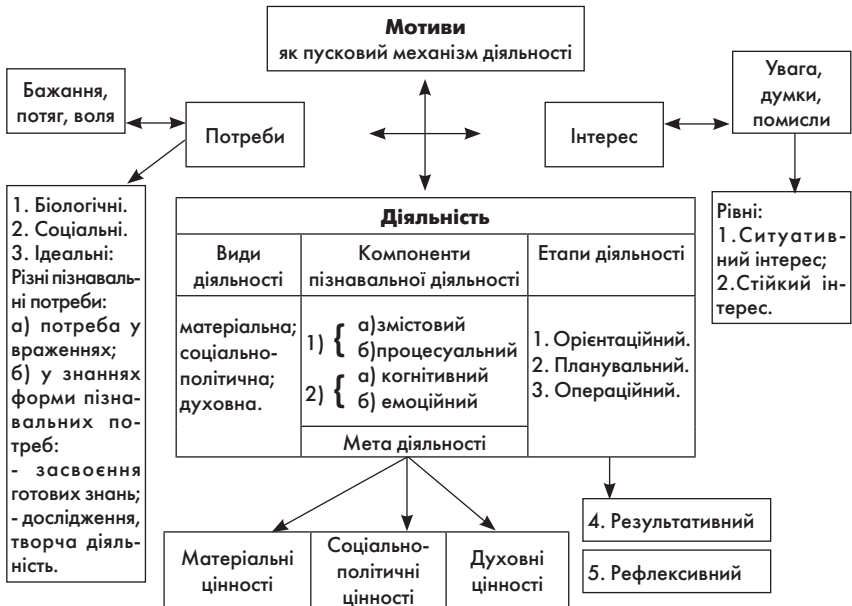


Рис. 1.2.1. Модель співвідношення мотивів зі складниками діяльності (за Л.Скуратівським)

На думку українських вчених (М. Вашуленка, І. Гудзик, В. Кононенко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шеле-

¹⁰¹ Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови // Дивослово. – 2005. – №2. – С. 3.

¹⁰² Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови // Дивослово. – 2005. – №2. – С. 3 (2-4с.); Скуратівський Л. Питання духовності як філософська і методична проблема // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С. 6.

хової), плекання духовності є основою мовленнєвого розвитку особистості, оскільки «вироблення в учнів психологічних настанов на самовдосконалення, спрямованість на вищі етичні й естетичні цінності, відповідальне ставлення до життя сприяють формуванню і вищих потреб, ...сприяючи різнобічному особистісному розвитку, що створює необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності».¹⁰³

Гармонійний розвиток національно свідомої вторинної мовної особистості має передбачати єдність духовних цінностей. Як зазначає В. Франкл, «духовність людини – це не просто її характеристика, а констатувальна особливість: духовне не просто властиве людині поряд з тілесним і психічним, які властиві й тваринам. Духовне – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй».¹⁰⁴

О. Вишневський, О. Кобрій, М. Чепіль¹⁰⁵ пропонують ієрархію цінностей сучасного українського виховання:

- **абсолютні вічні цінності:** віра, краса, чесність, любов, нетерпимість до зла, великодушність, милосердя, правда, мудрість, досконалість, доброта, надія, свобода, щирість, гідність, сумлінність, оберігання життя, прощення, справедливість, благодієство;
- **основні громадянські цінності:** свобода, прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних відносин; пошана до закону; рівні можливості; пріоритет ідеї громадянськості над ідеєю держави; рівність громадян перед законом; самовідповідальність людини; права людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо; пошана до праці як до головного джерела суспільного добробуту; суверенітет особи; право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі в політичному житті, проведенні зборів, самовираження тощо; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод; обов'язки, що впли-

¹⁰³ Скуратівський Л. Питання духовності як філософська і методична проблема // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С. 7.

¹⁰⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Феникс, 1990. – С. 93.

¹⁰⁵ Кодекс цінностей сучасного українського виховання / О.І.Вишневський, О.М.Кобрій, М.М.Чепіль / Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / за ред. О.Вишневського. – Дрогобич : Відродження, 2001. – С. 98-99.

вають з індивідуальних прав і свобод інших людей; пошана до національно-культурних цінностей інших народів; повага до демократичних виборів і демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям;

- **цінності особистого життя:** внутрішня свобода, самоповага; воля: самоконтроль, самодисципліна, наполегливість тощо; мудрість, розум, здоровий глузд; мужність, рішучість, самовпевненість, героїзм; лагідність, доброзичливість; правдомовність, принциповість; поміркованість; урівноваженість в особистих і громадських справах; оптимізм, почуття гумору, життєрадісність, бадьорість; терпимість, толерантність; шляхетність і відповідальність у стосунках; вдалий вибір поля діяльності та повноцінна реалізація; гармонія душі та зовнішньої поведінки; зовнішньо етична вихованість (звички, манери, акуратність у побуті, відроза до лихослів'я тощо); ініціативність, старанність; працьовитість, організованість; самостійність (у мисленні, діяльності тощо); творча активність (розвинена увага, спостережливість, інтелект тощо); твердість слова, точність; самокритичність, почуття відповідальності; уміння мовчати й слухати інших; культ доброго імені, почуття честі, надійність у праці, партнерстві, у збереженні чужої таємниці; розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей;
- **основні національні цінності:** українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, історична пам'ять, громадська національно-патріотична активність, прагнення побудувати справедливий державний устрій, готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; шанобливе ставлення до національної символіки, *повага до української культури, мови*, національних традицій; повага до Конституції України, підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України; орієнтація власних зусиль на розбудову української держави та розвиток народного господарства; протидія антиукраїнській ідеології; сприяння розвитку духовного життя українського народу;

- **цінності сімейного життя:** подружня вірність; піклування про дітей, батьків і старших у сім'ї; пошана до предків, догляд за їхніми могилами; взаємна любов батьків; злагода та довір'я між членами сім'ї; гармонія стосунків поколінь у сім'ї; демократизм стосунків, повага прав дитини й старших; відповідальність за інших членів сім'ї; спільність духовних інтересів членів сім'ї; здоровий спосіб життя, прихильність до спорту; дотримання народних звичаїв, охорона традицій; гостинність; сімейна відкритість щодо суспільного життя; багатодітність тощо;
- **валео-екологічні цінності:** здоровий спосіб життя й протидія згубним звичкам (алкоголізму, наркоманії, курінню тощо); самоусвідомлення й переживання своєї єдності з Природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживачьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довікллі; дбайливе та економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств тощо.

На сьогодні в умовах зростання пріоритетів і функцій української мови у формуванні національно свідомої мовної особистості мають відбуватися значні зрушення і в ціннісних орієнтаціях учнів національних спільнот. Запровадження ціннісних критеріїв у навчання української мови передбачає утвердження в свідомості учнів національних спільнот вартісних якостей державної мови. На думку В. Кононенка, «не менш гострою і актуальною в діяльності вчителя-словесника залишається проблема аксіологічної інтерпретації понять, що характеризують національно-культурні, духовні надбання українського народу... якщо формування мовної особистості учня відбувається на ґрунті національних традицій, національного типу характеру, то очевидною стає національно-культурна мотивація мовленнєвої поведінки».¹⁰⁶

Формування вторинної мовної особистості, на нашу думку, має передбачати навчання, спрямоване не тільки на залучення школярів до *концептуальної системи* іншого лінгвосоціуму, а й до *крос-культурного осмислення* ціннісних вимірів двох дещо різних

¹⁰⁶ Кононенко В.І. Мова. Культура. Стиль / Віталій Кононенко // збірник статей. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С. 450.

соціокультурних спільнот (рідної та української). Наприклад, усвідомлення означеною категорією учнів таких понять, як «держава», «нація», «народ», «ментальність», «мова», «культура», «національна ідея» тощо має відбуватися шляхом виявлення словесно вираженої аргументації в обох мовах і сприяти соціалізації представників національних спільнот в Україні. Під час такої роботи пошук оцінних характеристик означених понять не завжди виявляється однозначно прямим і несуперечливим, а висновки лінгвокультурологічних зіставлень і протиставлень, зіткнення різних думок дають можливість усвідомити національні цінності, які свідчать про особливості світосприйняття певного народу.

Так, наприклад, значний мовний матеріал, що передбачає різні оцінні судження, можна запропонувати учням під час обговорення національних рис характеру (душі, менталітету) українців і представників рідного (для учнів) етносу (наприклад, росіян). З цією метою на уроках української мови можуть розглядатися думки М. Костомарова, Д. Чижевського, М. Шлемкевича, Г. Ващенко, Л. Костенко, М. Гоголя та інших видатних постатей про національну психіку, національний менталітет, національну ідею у різні часи розвитку держав. Ефективними для формування вторинної національно мовної особистості будуть методи: бесіда, дискусія, дебати щодо стереотипних (позитивних і негативних) рис національної вдачі українців і росіян, вправи на виявлення відмінних і схожих рис за допомогою крос-культурного аналізу, лінгвокультурологічний коментар, міжмовні й міжкультурні порівняння, метод розгортання концепту в текст і, навпаки, згортання тексту в концепт тощо.

Отже, аксіологічна діяльність учнів-білінгвів на уроках української мови передбачає виявлення і обґрунтування об'єктів, що заслуговують як на позитивну, так і на негативну оцінку та відповідну мовленнєву поведінку. Проте вчитель також має пропонувати своїм учням аргументовану і авторитетну думку щодо визначення справжніх ціннісних орієнтирів в обох лінгвокультурах, зважаючи на те, що метою оцінних суджень залишається вироблення у школярів власних ціннісних орієнтирів. Неабияке значення, на думку В. Кононенка, набуває «залучення до діалогу «вчитель-учень» інших, проміжних суб'єктів оцінювання, наприклад, учених,

письменників, діячів культури, видатних історичних постатей».¹⁰⁷ На думку вченого, саме їхнє ставлення до загальнолюдських і національних вартостей може бути вирішальним у формуванні ціннісного світу молоді людини.

Приклади аксіологічної діяльності учнів національних спільнот під час вивчення української мови, формування їхньої мовленнєвої поведінки у старших класах пропонуємо розглянути у третьому розділі монографії.

1.3. Культурологічно зорієнтована мовна освіта представників національних спільнот як засіб соціалізації громадян України

Гуманізація освіти на сьогодні є одним із важливих соціально-педагогічних принципів, який «...відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність».¹⁰⁸ Криза в духовній сфері, що насамперед виявляється втратою ціннісної орієнтації, коригувальної функції культури в розвитку науки й техніки, виступаючи посередником у розв'язанні суперечок між духовним і матеріальним, співпала із завершенням епохи науково-технічної цивілізації з її раціоналістично-сцієнтичною домінантою і початком процесу становлення постіндустріального (інформаційного) типу культури. На сьогодні суспільство потребує не просто «освіченої людини», а «цілісно-духовної особистості», яка може поєднувати пізнавальну якість з ціннісною системою буття, що здатна зупинити людину на шляху самознищення в соціальних конфліктах з іншими людьми і в психологічних конфліктах сама з собою. На думку педагогів, «...у сфері культури можна вірогідно визначити цінність і долю того чи іншого технічного і технологічного проекту. Саме культура, а не суспільство і колектив, визначає формування особистості».¹⁰⁹

Гуманістична спрямованість мовної освіти учнів національних спільнот, на думку багатьох вчених і вчителів-практиків, має передбачати формування особистості, для якої знання набувають значення

¹⁰⁷ Кононенко В.І. Мова. Культура. Стиль / Віталій Кононенко // збірник статей. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С. 453.

¹⁰⁸ Гончаренко С.У. Гуманізація освіти // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156.

¹⁰⁹ Там само. – С. 157.

тоді, коли вона сама усвідомлює їх смисл і встановлює зв'язок цих знань із собою – власним досвідом, особистісними переживаннями, значенням для себе. Зважаючи на зазначене, освітнє, виховне й розвивальне значення української мови в житті українського суспільства в цілому й кожного громадянина зокрема, а також наявність полімовного, полікультурного середовища продукували ідею формування індивідуального мовного досвіду кожної особистості. Запровадження означеного напрямку в шкільну практику мовної освіти національних спільнот в Україні відбувається у межах розроблення нових підходів, визнаних на державному та міжнародному рівнях, зокрема, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічно зорієнтованого.

Державний статус української мови передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя, що зумовлює значущість вивчення цієї мови як предмета у загальноосвітніх закладах і стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання означеної мови, які одночасно забезпечуватимуть пізнання учнями української культури. Реформування мовної освіти в Україні відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти,¹¹⁰ де незалежно від статусу мови (міжнародного, державного, регіонального) сформульовано ідею плюрилінгвізму (лат. *pluralis* – множинний і *lingua* – мова) щодо навчання мов. Полікультурне, полімовне середовище сприяє усвідомленню учнями-білінгами цінності державної та рідної мов і важливості їх вивчення, розвиваючи потребу і готовність до ознайомлення з мовами етносів, представники яких проживають на території України. Нарешті, учні-представники національних спільнот мають певний досвід взаємодії із представниками інших культур і досвід повсякденного спілкування рідною і нерідною мовами. Проте такий досвід не завжди є позитивним, що пояснюється недостатнім рівнем здобутих знань і сформованих умінь, навичок.

З позицій системного підходу в методиці навчання мов А. Щукін і Е. Азімов виокремлюють компоненти (або підсистеми): підхід до навчання, мета, завдання, зміст, процес, принципи, методи, організаційні форми, засоби навчання і зазначають, що «функціонування компонентів системи навчання виявляється у взаємодії в кожному конкретному акті навчальної діяльності... компоненти системи навчання знаходяться у певній ієрархічній залежності... особлива роль належить меті навчання, яка формується під впливом середовища та впливає на вибір підходу до навчання, принципів, змісту, форм, ме-

¹¹⁰ Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, опіювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

тодів, засобів навчання, які залежать від вибору підходу до навчання, що оптимально реалізує мету і завдання навчання».¹¹¹

У нашому дослідженні методична система передбачає єдність мети, структури, стратегії крос-культурного підходу до навчання учнів-білінгвів нерідної мови, сутності принципів, обґрунтування передбачуваних результатів.

На різних етапах розвитку методики навчання мов як в Україні, так і за кордоном, залежно від економічних умов і домінуючих педагогічних ідей, існували різні підходи до рішення проблем мовної освіти. На сьогодні в теорії та практиці навчання мов продовжується пошук нових підходів до мовної освіти учнів-білінгвів. Розглянемо ключове поняття «підхід». Характеристика цього поняття видається складною та неоднозначною, тому необхідно більш конкретно визначити, в якому значенні вживати означене поняття. Застосовуючи метод прямого цитування, пропонуємо розглянути кілька визначень (див. табл. 1.3.1):

Таблиця 1.3.1

Автор визначення	Зміст поняття
С.Ожогов	Підхід – це сукупність прийомів, способів (під час впливу на щонебудь, кого-небудь, під час вивчення чого-небудь, під час ведення справи тощо).
В.Яременко, О.Сліпушко	Підхід – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь
Г.Селевко	Підхід – це методологічна орієнтація учителя як керівника, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності.
Ю.Татур	Підхід – це світоглядна категорія, в якій відображаються соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості.

¹¹¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) /Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 275.

А.Новіков	Перше значення: підхід розглядається як певний вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання дослідника. Друге значення: підхід розглядається як напрям вивчення предмета дослідження. Ці підходи мають загальнонаукове значення, застосовуються під час досліджень у будь-якій науці. Вони класифікуються за парними категоріями діалектики, що відображають полярні сторони, напрями процесу дослідження: зміст і форма, історичне і логічне, якість і кількість, явище і сутність тощо.
Г.Селевко	Поняття «підхід» подає як комплексний педагогічний засіб, що містить три основні компоненти: 1) основні поняття, що використовуються у процесі навчання, керування і перетворення виховної практики, яка є головним інструментом мислинневої діяльності; 2) принципи як вихідні положення або головні правила здійснення педагогічної діяльності, що суттєво впливають на відбір змісту, форм і способів організації виховного процесу, на побудову стилю спілкування і стосунків з учнями, батьками, колегами, на вибір критеріїв оцінки результатів виховної діяльності; 3) методи і прийоми побудови освітнього процесу, які відповідають обраному орієнтиру

Різнопланове трактування поняття «підхід» дає можливість зробити висновок про те, що воно означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, «підхід» означає стратегію навчання.

Поняття «підхід до навчання мови» методист Е. Ентоні пояснює як «...сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених уявлень про природу мови і процес оволодіння нею». ¹¹² І.Зимня розглядає зазначене поняття ширше – «...а) світоглядна категорія, в якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна, системна організація і самоорганізація, що передбачає усі компоненти». ¹¹³

У дослідженні процесу формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів в умовах міжетнічної комунікації окреслено основні підходи:

¹¹² *Anthony E.M. Approach, Method and Technique // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol.17. – Pp. 63-67.*

¹¹³ *Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А.Зимняя. – [2-е изд. доп., испр. и перераб.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – С. 75.*

- *системний підхід* (Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Онищук, К. Плиско, Г. Серікова), за умов якого розглянути крос-культурну комунікативну компетентність учнів-білінгвів як багатовимірну, багаторівневу, поліфункціональну систему, а процес її формування – як певну множину взаємопов’язаних і взаємозалежних елементів;
- *компетентнісний підхід* (В. Байденко, Н. Гавриш, Н. Голуб, І. Зимня, С. Караман, Н. Кузьміна, М. Пентилюк, О. Пометун), що полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної літературної української мови, її стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності і здатна до транслявання мовлення у процесі професійної діяльності;
- *комунікативно-діяльнісний підхід* (Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, Є. Пассов, М. Пентилюк та ін.), що забезпечив розгляд змісту, організації процесу навчання української мови, методів, прийомів і засобів формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів;
- *аксіологічний підхід* (І. Бех, О. Вищневський, В. Білоусова, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Н. Щуркова та ін.), який властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Сприяє формуванню комунікативної культури, почуття толерантності в учнів-білінгвів;
- *особистісно орієнтований підхід* (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Кульневич, К. Плиско, О. Хорошковська, А. Хугорський, І. Якиманська, Г. Янкович), який ураховує рівень мовленнєвого розвитку, індивідуальні особливості, пізнавальні потреби, інтереси, прагнення, творчі прояви кожного учня з орієнтацією на самовираження, самопізнання;
- *синергетичний підхід* (А. Євтюк, В. Ігнатова, С. Клепко, О. Любашенко, О. Робуль, Н. Таланчук) показав необхідність спрямування процесу формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів до відкритості і взаємодії з освітнім середовищем і поліетнічним суспільством.

Активно використовувані останнім часом перелічені підходи в методиці навчання рідної, української як державної, іноземної мов забезпечують належний рівень володіння мовною формою на всіх рівнях мови та мовлення. Проте проблема полягає в тому, що ці підходи недостатньо враховують специфіку мови як відображення системи культурних цінностей, на основі яких будуються конкретні спільноти і моделі поведінки їх членів, а також специфіка мовленнєвої діяльності як культур-

но-обумовленої мовленнєвої поведінки. Таким чином, важливим, на нашу думку, є ще й *культурологічний підхід*, який має на меті забезпечити розгляд процесу формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів через призму системоутворювальних культурологічних понять, таких, як: «культура», «етнокультура», «культурні норми», «культурні цінності», «культурна діяльність» тощо.

Для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови обрано комунікативний і культурологічний підходи, оскільки мета такого навчання – навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й міжкультурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості.

Той факт, що кожна культура знаходить унікальне відображення в мові є незаперечним. Засвоєння тільки форми цієї мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає власні культурні норми учнів, які вступають у конфлікт з поведінкою носіїв культури й мови, що вивчаються. Опановуючи кожен нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства виражальних засобів. Кожна ситуація, подія сприймається й оцінюється людиною через призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через засвоєну індивідом картину (модель) світу.

Завдяки дослідженням у галузі соціолінгвістики (О. Ахманова, Л. Нікольський, Ю. Дешерієв та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещакін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, І. Ольшанський, Ю. Степанов та ін.), етнолінгвістики (К. Батурина, А. Герд, В. Жайворонок, В. Кононенко та ін.), психолінгвістики (І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Колшанський, В. Красних та ін.) стало очевидно, що для повноцінного спілкування певною мовою необхідно не тільки уміти володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, пов'язаними з культурою і звичаями цієї спільноти людей. Несформованість таких знань є перешкодою для побудови повноцінного спілкування і викликає непорозуміння через певні відмінності між комунікативно-мовними спільнотами у наборі знань про світ. Таким чином, введення до навчальної програми з української мови соціокультурних відомостей викликане внутрішньою необхідністю процесу навчання учнів національних спільнот української мови як державної.

Пошуки ефективних шляхів навчання обумовили появу культурологічних підходів до мовної освіти, в основі яких лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури.

Культурологічний підхід до процесу навчання розглядається у працях Б. Бестужева-Лади, О. Лебедева, А. Московченка, В. Розіна, С. Смирнова, І. Шаповалової, П. Щедровицького та ін. На думку Г. Селевка, *культурологічний підхід* «...передбачає об'єднання у цілісному безперервному освітньому процесі спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань з конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, на основі принципу культуровідповідності і закономірностей розвитку особистості, в якому особистість дитини виконує пріоритетну системоутворювальну роль».¹¹⁴

Учені розглядають декілька видів культурологічного підходу до навчання мов: лінгвокраїнознавчий (Є. Верещагін, П. Донець, В. Костомаров, Г. Томахін, В. Фурманова та ін.), лінгвокультурологічний (В. Телія, В. Воробйов, В. Фурманова, В. Маслова, Ю. Степанов, Н. Артюнова, В. Красних та ін.), комунікативно-етнографічний (М. Байрам, Т. Груба, К. Кремш, Т. Левченко, К. Морган та ін.), соціокультурний (І. Бім, Г. Єлізарова, Ю. Прохоров, В. Сафонова, П. Сисоєв, І. Стернін та ін.). Аналіз літератури показує, що фактором, який об'єднує зазначені види культурологічного підходу, є усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, що втілює у собі історію, культуру, звичаї народу та мови як скарбниці культури, що сприяє пізнанню світу, зберіганню і передачі поколінням.

Лінгвокраїнознавчий підхід виявився першою спробою інтегрованого навчання мови і культури. Основоположниками цього підходу вважаються Є. Верещагін і В. Костомаров, які обґрунтували думку про необхідність одночасного вивчення національної культури народу та його мови. На думку вчених, під час лінгвокраїнознавчого підходу «...лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови (тобто – накопичувальна або культуроносна, що виявляється у здатності мови не просто передавати певне повідомлення, а відображати, фіксувати і зберігати інформацію про діяльність людей) і відбувається акультурація адресата».¹¹⁵

¹¹⁴ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т. Т.1.] / Г.К.Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – С. 71. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

¹¹⁵ Верещагин Е.М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – 4-е изд., переоб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – С. 63.

Серед активних дослідників лінгвокраїнознавчого аспекту в навчальному процесі варто згадати науковців, що стояли біля витоків виникнення цієї нової наукової дисципліни: Л. Воскресенська, В. Коростельов, В. Кузовльов, Ж. Лопасова, Е. Носенко, Є. Пассов.

Пізніше, у 80-90 рр. ХХ ст. проблеми запровадження лінгвокраїнознавчого підходу вивчає багато науковців (М. Аріян, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Томахін та ін.), у центрі уваги яких знаходиться подальша розробка цього підходу в цілому. Теоретико-експериментальне вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту процесу навчання мови знайшло найбільш повне відображення у працях Н. Доценко, Н. Зінченко, В. Куркової, М. Нефедової, Б. Островського, С. Ремизової, Н. Сергєєвої, Е. Турчанинної, Н. Чайковської та ін. За останні роки так чи інакше лінгвокраїнознавчої проблематики торкалися у своїх дослідженнях українські науковці: І. Васильцова, О. Гринчишин, Ю. Гулий, І. Дорожко, Л. Засекіна, В. Калінін, О. Коломінова, О. Кузнецова, М. Лила, Л. Онуфрієва, А. Солодка, В. Співак, Т. Тихонова, О. Чепіль. Серед проблем, які знайшли відображення у працях прихильників лінгвокраїнознавчого підходу варто назвати такі: зіставне лінгвокраїнознавство (Г. Томахін); лінгвокраїнознавча лексикографія (В. Ощепкова, Г. Томахін), країнознавчо зорієнтована методика навчання мови (М. Аріян, Р. Міньяр-Белоручев, В. Ощепкова).

На думку Г. Кузьминої та О. Кавнатської, «...здобутком лінгвокраїнознавців стало уточнення в нових умовах одного із провідних загальнодидактичних принципів – взаємовідношення іноземної і рідної мов учнів. Урахування мови і культури учнів називався серед обов'язкових методичних принципів, підкреслювалася його роль під час забезпечення позитивного переносу певних умінь і навичок, а також попередження мовної інтерференції».¹¹⁶ Своєрідну оцінку результатам досліджень Є. Верещагіна і В. Костомарова подає П. Донець і зазначає: «...лінгвокраїнознавство в інтерпретації Є. Верещагіна і В. Костомарова має оцінюватися як радянський варіант теорії міжкультурної комунікації (до того ж дуже ранній порівняно з західноєвропейським і північноамериканським також)».¹¹⁷

У межах зазначеного підходу основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови. Значна увага приділялася

¹¹⁶ Кузьмина Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г.Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ, Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж : Изд.-во ВГУ, 2001, № 2. – С. 86-93.

¹¹⁷ Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации : научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / Н.П. Донец. – Харьков : Штрих, 2001. – С. 98.

вивченню національно-культурної семантики слова, еквівалентних і безеквівалентних, фонових лексичних одиниць, фонового значення, фразеологізмів і афоризмів, в яких, на думку лінгвокраїнознавців, приховано національно-специфічну інформацію. Одночасно опис цих мовних одиниць здійснювався у загальному комплексі з вивченням уявлень народу про реалію, яку номіновано певним словом (еквівалентним, безеквівалентним, фоновим). Не менш важливе значення приділялося специфічним лінгвокраїнознавчим текстам, питанням їх добору та підвищенню лінгвокраїнознавчої ефективності їхніх типів (прагматичного й проєктивного). Також було сформульовано головні критерії добору текстів: країнознавче наповнення (наявність у ньому країнознавчої інформації); рівень його сучасності (відображення актуальної культури); принцип актуального історизму (введення історичної інформації, відомої всім носіям мови); типовість відображених фактів. Є. Верещагіним і В. Костомаровим були також визначені знання, що складають основний зміст лінгвокраїнознавчого навчання. Це інформація про географію країни, її історію, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, традиції і звичаї народу тощо.; «фонові знання», що містяться в когнітивній сфері усіх носіїв мови, та є основою комунікативних процесів; «невербальна мова» жестів, міміки, пантоміміки, інтонації, символів тощо.

Використання лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі навчання іншомовної культури має на меті практичне й ефективне формування достатнього рівня лінгвокраїнознавчої компетенції, активної життєвої позиції, сприяє усебічному та гармонійному духовному розвитку особистості. За визначенням Є. Верещагіна та В. Костомарова, лінгвокраїнознавча компетенція є цілісною системою уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни досліджуваної мови. На жаль, через практичні недоліки у методиці навчання мов, єдиної системи прийомів лінгвокраїнознавства дотепер не існує. Ученими розглядається слово як єдність форми та значення, засіб, знаряддя мовленнєвої діяльності, осередок знань носія мови про оточуючу його дійсність. У зв'язку з цим перед учителем-словесником постає завдання: через фоніві знання культурно-історичного характеру в усій повноті розкривати значення, зафіксовані у словах, і забезпечувати їх адекватне сприйняття і розуміння з урахуванням національно-культурної специфіки в актах міжкультурної етнічної комунікації.

Жакустський підхід – це *лінгвокультурологічний* (В. Телія, В. Воробйов, В. Фурманова, В. Маслово, Н. Мішатіна, Ю. Степанов, М. Суворова, Н. Артюнова, В. Красних, Т. Павлишак та ін.) – з'явився з розвитком і становленням такої науки, як лінгвокультурологія. Зазначений підхід під час навчання мови дає мож-

лівість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду, тобто «...бачити мовну одиницю не тільки як репрезентанта певного мовного рівня, що має характерні граматичні ознаки, але і – насамперед! – одиниці культурної пам'яті народу».¹¹⁸ Лінгвокультурологія «як дисципліна вивчає прояв, відображення і фіксацію культури в мові та дискурсі»¹¹⁹. Вона безпосередньо пов'язана з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу.

На думку В. Маслової,¹²⁰ предметом дослідження в лінгвокультурології є одиниці мови та дискурсу, які набули символічного значення, образно-метафоричного значення в культурі, зокрема безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми, закріплені в мові; фразеологічний фонд мови; еталони, стереотипи, символи, мовленнєвий етикет, мовленнєва поведінка та є тим «каналом», яким людина може ввійти в культурно-історичний шар ментально-лінгвального комплексу.

Мета лінгвокультурологічного підходу до навчання мови – привернути увагу учнів на вивчення й опис певного культурного простору через призму мови і дискурсу та культурний фон комунікативного простору. Таке навчання мови сприяє виявленню за допомогою й на основі мовного матеріалу базові опозиції культури, закріплені в мові й ті, що проявляються в дискурсі; відображені в «дзеркалі мови» і в ньому зафіксовані уявлення про окультурені людиною сфери; давні уявлення, що проявилися через призму мови і співвідносні з культурними архетипами.

Запровадження лінгвокультурологічного підходу у шкільне навчання передбачає наявність достатньо глибоких знань рідної і нерідної мов, які вивчаються, для розгляду проявів культури народу в цих мовах. Тому, поділяємо думку дослідників (Н. Мішатіної, М. Суворової, Т. Павлишак та ін.), що такий підхід до навчання як рідної, так і нерідної мов доцільніше запроваджувати у класах з поглибленим вивченням певних мов або використовувати тільки окремі елементи зазначеного підходу в інших класах.

Комунікативно-етнографічний підхід активно застосовується у сучасній зарубіжній методиці навчання іноземних мов (М. Байрам, В. Езерт-Сарієс, Г. Зерет, К. Морген, К. Кремш та ін.). Прибічники цього підходу, як і лінгвокраїнознавці, стверджують, що навчання мови має відбуватися у тісному взаємозв'язку з культурою. Мова і

¹¹⁸ *Красных В.В.* Этнопсихолінгвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В.Красных. – М. : ИТДГК «Гносис». – 2002. – С.12.

¹¹⁹ Там само. – С. 36.

¹²⁰ *Маслова В.А.* Лінгвокультурологія / В.А.Маслова. – М. : Издательський центр «Академия», 2001. – 208с.

культура – це дві семіотичні системи, що в семіотичному просторі виконують надзвичайно важливі ролі у їх прагматиконах – мова у прагмакультурі, а культура у прагмалінгвістиці.

Ученими (М. Байрам, Г. Зерет) було висловлено думку про те, що навчання мови і культури має передбачати не просто оволодіння певними фоновими знаннями, а розвиток в учнів здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. На думку М. Байрам,¹²¹ під час навчання нерідної мови особливу увагу варто приділяти підготовці учнів до непередбачуваного, замість передбачуваного.

У межах зазначеного підходу головним є уміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що мають інші цінності. Самостійне дослідження (або разом з вчителем), інтерпретація «чужої» культури дозволяє учням «...міркувати про свою культуру, оцінювати, сприймати і розуміти її, перебуваючи в ролі стороннього спостерігача».¹²²

На думку К. Кремш,¹²³ за такого підходу насамперед береться до уваги те, що сам феномен культури багатовимірний, оскільки охоплює явища культури, що розглядаються не тільки у сучасному стані (синхронії), але й у розвитку (діахронії), а також «продукти культури» (філософія, мистецтво, література), стереотипи повсякденного життя і їхній прояв у різних субкультурах (вікових, професійних, расових групах). К. Кремш зазначає про те, що у процесі іншомовного спілкування важливу роль відіграють не тільки реальні культурні події, але і їхнє відображення в суспільній свідомості («культурознавча уява»), оскільки воно може відрізнятися в різних культурах.

М. Байрам і Г. Зерет¹²⁴ застерігають, про те, що у 80-х роках основною тенденцією під час взаємодії культур було прагнення до створення універсальної планетарної культури, у межах комунікативно-етнографічного підходу ж йдеться про плюралізм культур, реальне різноманіття культурно-історичних систем і про діалогічні принципи їхньої взаємодії. Саме у процесі міжкультурної взаємодії відбувається актуалізація особливостей, національної своєрідності культур, у результаті чого проявляється загальнолюдське і специфічне кожної

¹²¹ *Byram M.* Investigation cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P.8.

¹²² *Byram M.* Investigation cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P.17.

¹²³ *Kramsh Cl.* Context and Culture in Language Teaching. – Oxford : OUP, 1993. – P.12.

¹²⁴ *Byram M. and Zaraf G.* Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence // A Common European Framework for Language Teaching and Learning. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1994. P.19.

культури як системи. У процесі реалізації комунікативно-етнографічного підходу в зарубіжній методиці навчання нерідної мови зазначене вище проявляється в інтенсивній соціологізації практики іншомовного спілкування, що означає застосування результатів досліджень із суміжних дисциплін насамперед із соціології, історії, етнографії тощо.

Функція вчителя в таких умовах навчання полягає у доборі необхідної інформації із суміжних наук для використання як дидактичного матеріалу, а учень перебуває у ролі етнографа, дослідника культури і побуту країни, мова якої вивчається. Учні не тільки спираються на матеріали досліджень у своїй мовленнєвій практиці, а й застосовують методи дослідження суміжних дисциплін (опитування, обробка суспільної думки, порівняння, аналіз). Прихильники комунікативно-етнографічного підходу стверджують, що мова не віддільна від життя, як в межах аудиторії, так і за її межами («вихід на вулицю» – одна із навчальних форм цього підходу). Учені звернули увагу на те, що у процесі іншомовного спілкування учень вступає у міжкультурне спілкування, і відповідно, він виступає в ролі «міжкультурного співбесідника». А отже, для успішного міжкультурного спілкування повинна бути сформованою не просто іншомовна компетенція, а міжкультурна компетенція.

У зв'язку з процесами, що відбуваються у світі, починаючи з 1990 року, виникла необхідність внести істотні зміни в мету і завдання одночасного навчання мови та культури. Ці зміни мають дозволити відійти від спрощеного фактологічного підходу до оволодіння компонентами духовної і матеріальної культури та відповідати сучасним дидактичним вимогам. На думку Є. Пасова, це пов'язано з тим, що засвоєння фактів культури не обов'язково веде до «входження» в чужу культуру. Учений вважає, що одним із шляхів рішення цієї проблеми є створення моделі культури певного народу, яка могла у функціональному плані замінити реальну систему культури, «...безсумнівним є те, що вона буде меншою за оригінал, але за якісним наповненням має слугувати аналогом реальної культури, для того, щоб дати учням можливість «ввійти» у культуру, ментальний простір народу, подолати культурний ізоляціонізм учнів, стати перепоною на шляху ксенофобії та націоналізму, сприяти взаєморозумінню».¹²⁵

На думку методистів (Н. Бориско, Л. Голованчук, О. Дикової, Є. Пасова, В. Сафонової, П. Сисоєва, Л. Скуратівського, М. Стрелкової, С. Строкової, А. Хрипка та ін.), пріоритетним на сьогодні є *соціокультурний підхід*, основним положенням якого є орієнтація на

¹²⁵ Пасов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И.Пасов. – Липецк : Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

навчання у контексті «діалогу культур», що передбачає створення дидактико-методичних умов для зівставного гуманістично-орієнтованого й одночасного навчання нерідної і рідної культур під час формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування, а «...методичною домінантою має бути орієнтація на підготовку учнів як учасників діалогу культур».¹²⁶

Таким чином, завданням соціокультурного підходу до навчання мови є формування і розвиток поліфункціональної соціокультурної компетентності, яка дозволяла б учневі орієнтуватися у полікультурному середовищі, адекватно інтерпретувати явища і факти культури, зокрема мовленнєвої культури, і використовувати ці орієнтири для вибору стратегій взаємодії під час рішення особисто і професійно значущих завдань і проблем в різних типах сучасного міжетнічного спілкування. Соціокультурна компетенція – «...складова прагматичної компетенції; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки й уміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, котрі релевантні для породження і сприйняття мовлення з огляду носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо».¹²⁷

Зміст навчання учнів-білінгвів української мови як державної у межах соціокультурного підходу передбачає розгляд: «...відомостей, які розкривають феном людини, людства, України, українства в їхній самобутності і всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, марально-етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів і зокрема українців, матеріали пов'язані з історією, географією, екологією, матеріальною і духовною культурою тощо). Основні національні культурні й суспільні цінності, які сьогодні набувають універсального, загальнолюдського характеру, закладають інтеграційну основу навчання, виховання і розвитку учнів засобами української мови».¹²⁸ Варто зазначити, що головним в інтерпретації соціокультурної мети і змісту мовної освіти представників національних спільнот є звернення до особистості самого учня, національно-культурного фону його рідного оточення і тієї ролі, яку його досвід і уявлення, сформовані в рідній культурі, виконують у процесі досягнення украї-

¹²⁶ Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

¹²⁷ Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С. 80. – (Словники України).

¹²⁸ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 8.

номовної культури. Серед найбільш важливих факторів в означеному аспекті є: соціальний контекст життя в країні; історико-культурні, соціально-економічні, естетичні й етичні стандарти соціокультурного оточення; особливості процесу соціалізації; індивідуальні фактори (вік учнів, рівень обізнаності в рідній і українській культурах, інтереси й потреби в оволодінні українською мовою).

Практика реалізації лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного, комунікативно-етнографічного, соціокультурного підходів свідчить, що вони можуть успішно інтегруватися, як один з одним, так і з іншими досить ефективними підходами до навчання другої мови. Проте, аналіз лінгводидактичної літератури показав, що об'єднувальним для усіх названих вище культурологічних підходів є технологічне рішення, яке стосується навчання учнів-білінгвів другої мови. Для навчання учнів національних спільнот української мови в умовах міжетнічної комунікації було обрано технологію *крос-культурного навчання мови*, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами і культурами, вироблення не тільки мовної, але й крос-культурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості.

Засвоєння соціокультурного досвіду під час крос-культурного навчання мови, що має характер не залучення до надбань цивілізації як результатів культурної творчості, а співучасті у процесах творення культури, спирається на постмодерний принцип плюралізму. Це означає, що в ідеальній моделі культурологічно зорієнтованого навчання на рівноправних принципах наявні національні й світові цінності культури, репрезентовані різноманітними традиціями, стилями мислення, галузями діяльності. Вхідження індивіда до такого «діалогічно збентеженого» (термін М. Бахтіна) культурного середовища відбувається на основі «єдності онтогенетичних і філогенетичних процесів», коли людина, яка ніби «зростає» у культурі й одночасно з культурою, акумулює у своїй свідомості як синхронні й взаємопов'язані усі духовні спектри історії.

1.4. Соціолінгвістичні аспекти досліджуваної проблеми

На території південно-східного регіону України мешкають не лише українці, а й росіяни, болгари. Вони живуть на одній території, мають етнокультуру і значною мірою зберегли свою національну ідентичність і рідну мову. Кожен народ у своїй суспільномовній практиці виявляє властиві йому специфічні риси. Визначальним є те, що окремі з цих етносів володіють не однією мо-

вою, а двома і більше, наприклад, росіяни – російською, українською, болгарини – болгарською, українською, російською.

На сьогодні в загальноосвітніх закладах досліджуваного регіону створено умови для вивчення учнями-представниками національних спільнот як рідну мову та культуру, так і державну (українську мову). Нарешті, у школах з українською мовою навчання діти мають можливість опанувати мову національних спільнот за допомогою окремих предметів або факультативних курсів. Учні-представники національних спільнот «... сьогодні вивчають не тільки російську мову, а й ті мови, яких у попередні десятиліття не було або майже не було у школах України. Це болгарська, новогрецька, кримськотатарська, польська, іврит тощо. Розширення кола мов, які вивчаються у школі, має значення не лише з огляду на інтереси національних меншин. Це значною мірою визначає особливості мовної стратегії у школах і вищих навчальних закладах України в цілому, створює уявлення про нашу державу, рівень демократичних новоутворень у ній в очах сусідніх демократичних держав».¹²⁹ Таким чином, навчання другої мови сприяє утворенню ситуації білінгвізму (рідна мова, українська мова), а інколи й трілінгвізму (рідна мова, українська мова, мова тієї національної спільноти, з якою тривалий час мешкають по сусідству).

Оскільки завданням дослідження є пошук, обґрунтування ефективних шляхів крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови, то необхідним було вивчення праць зі соціолінгвістики, етнолінгвістики, в яких проаналізовано регіональні особливості мовної ситуації у досліджуваному регіоні, з'ясовано суть двомовності й розглянуто її характеристики.

Мовна ситуація у південно-східному регіоні України є предметом багатьох соціолінгвістичних досліджень. Вона розглядається у працях Г. Вусик,¹³⁰ В. Демченко,¹³¹ А. Загнітко,¹³² І. Кононов¹³³. За визна-

¹²⁹ *Вашуленко М.* Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів / Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С. 10.

¹³⁰ *Вусик Г.Л.* Типологія станів мовної ситуації в Центрально-Східній Україні в першій половині ХХ століття : Монографія / Ганна Вусик. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 204 с.

¹³¹ *Демченко В.М.* Мовне середовище. Екстралінгвістичний нарис про Південь України / В.М.Демченко. – Херсон : ЗАТ «Атлант», 2001. – 200 с.

¹³² *Загнітко А.П., Кудрейко І.О.* Білінгвізм і мовна компетенція // Компетентнісно-орієнтована освіта : досвід, проблеми, перспективи : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 5-6 листопада 2008 року. – Т.1. – Київ – Донецьк : Каштан, 2008. – С. 60-70.

¹³³ *Кононов І.Ф.* Донбас в етнокультурних координатах України (соціологічний аналіз). Автореф. дис. докт. соціологічних наук / І.Ф.Кононов. – К., 2005. – 31 с.

ченням О. Куця, «мовна ситуація – притаманний суспільству спосіб задоволення комунікативних потреб за допомогою однієї або кількох мов».¹³⁴ Визначення мовної ситуації, запропоноване М. Кочерганом, дає теоретичне підґрунтя для розуміння цього поняття щодо багатомовного середовища у країні. Мовну ситуацію автор розуміє як «сукупність форм існування однієї мови або їхніх сукупностей у територіально-соціальному взаємовідношенні і функціональній взаємодії в межах певних географічних регіонів або адміністративно-політичних утворень».¹³⁵

Мовну ситуацію в південно-східному регіоні згадані вище вчені характеризують як російсько-українську двомовність, якій притаманні такі диференціальні ознаки:

- за кількісними ознаками мовна ситуація в південно-східному регіоні має вияв багатокомпонентної, що зумовлено присутністю носіїв різних мов;
- найбільш чисельними національними спільнотами в цьому регіоні є росіяни і болгари;
- українська і російська мови використовуються у всіх сферах життя, а мови інших національних спільнот частіше застосовуються в деяких ситуаціях родинного чи дружнього спілкування;
- у суспільній свідомості представників національних спільнот поступово підвищується показник її комунікативних якостей і естетичної цінності.

Аналіз наукової літератури дає можливість виокремити декілька підходів до визначення поняття «білінгвізм» (двомовність), які вчені умовно позначають як соціолінгвістичний (з позиції соціальної взаємодії мовних спільнот) і лінгвістичний, утворений з когнітивного (володіння мовами), функціонального (функції мови) підходів. Соціолінгвісти (В. Беліков,¹³⁶ Л. Крисін,¹³⁷ Н. Шумарова,¹³⁸ А. Швейцер¹³⁹ та ін.) розглядають білінгвізм (дво-

¹³⁴ *Кущ О.М.* Мовна політика в державо творчих процесах України : Навч. посібник / О.М.Кущ. – Х. : ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. – 275с.

¹³⁵ *Кочерган М. П.* Загальне мовознавство : навч. посіб. /М. П. Кочерган. – 3-тє вид. – К. : Вид. дім «Академія», 2008. – 463 с.

¹³⁶ *Беліков В.И., Крисин Л.П.* Социолінгвістика : Учебник для вузов / В.И.Беліков, Л.П.Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.

¹³⁷ *Крисин Л.П.* Социолінгвістические аспекты изучения современного русского языка /Л.П.Крысин. – М. : Наука, 1989. – 186 с.

¹³⁸ *Шумарова Н.П.* Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму : Монографія / Н.П.Шумарова. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2000. – 283 с.

¹³⁹ *Швейцер А.Д., Никольский А.Б.* Введение в социолінгвістику /А.Д.Швейцер, А.Б.Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 323 с.

мовність) як співіснування двох мов у межах одного мовленнєвого колективу, що використовує ці мови у відповідних комунікативних сферах залежно від соціальної ситуації й інших параметрів комунікативного акту.¹⁴⁰ Останнім часом окремі соціолінгвісти двомовність розглядають як суспільний феномен. Так, А. Майоров розуміє двомовність як «співіснування, взаємодію і взаємовплив двох мов у єдиному білінгвістичному комунікативному просторі в певну історичну епоху поліетнічної держави».¹⁴¹ Білінгвістичний простір розглядається як соціальне середовище, що діє на формування і розвиток особистості.

Перші спроби лінгвістів (В. Богородицького, Л. Щерби) щодо вивчення проблем білінгвізму знайшли своє відображення у працях, де йшлося про окремі аспекти двомовності, окреслювалися в зіставних граматиках, публікаціях, присвячених взаємовпливу мов тощо. Теоретичне осмислення цієї проблеми починається лише у 60-х рр., зокрема, у працях О. Ахманової, Є. Верещагін, Л. Даурової, Ю. Дешерієва, Ю. Жлуктенка, М. Ісаєва, В. Костомарова, К. Ханазарова та ін. Паралельно з'являються фундаментальні праці з названої проблематики у зарубіжній лінгвістиці (У. Вайнрайх, Е. Хауген, А. Вайс).

Таким чином основи наукових розробок лінгвістичних проблем білінгвізму закладено у працях І. Бодуена де Куртене, Л. Щерби, Ф. Фортунатова, А. Шахматова, Е. Поліванова, В. Авроріна, Ю. Жлуктенко, В. Розенцвейга, М. Михайлова, А. Мейє, У. Вайнрайха, Г. Шухардта, А. Мартине, Е. Хаугена, Л. Масенко, І. Кононова, Б. Ажнюка, Р. Кісія та ін. Лінгвістичний аспект вивчення білінгвізму передбачає аналіз мовленнєвих дій комунікантів і охоплює такі проблеми, як можливість оволодіння структурами двох мов, аналіз співвідношення структури і структурних елементів у системі обох мов, їх взаємодія, взаємовплив на різних рівнях мовної системи, своєрідність прояву інтерференції у процесі застосування обох мов тощо.

Лінгвісти розглядають білінгвізм в аспекті когнітивного і функціонального підходів. Так, для розуміння білінгвізму щодо когнітивного підходу важливим є визначення поняття «*білінгв*», що подає М. Імедадзе: «...людина, що володіє (на певному рівні) двома мовами, тобто індивід, який використовує дві мовні системи для спілкування з метою спілкування, тобто, коли свідомість спрямовано на смисл висловлювання, а форма є засобом».¹⁴²

¹⁴⁰ Швейцер А.Д., Никольский А.Б. Введение в социолингвистику / А.Д. Швейцер, А.Б. Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 323 с.

¹⁴¹ Майоров А.П. Социальные аспекты взаимодействия языков в билингвистическом пространстве / А.П. Майоров. – Уфа : Изд-во БГМУ, 1997. – С. 98.

¹⁴² Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – С. 136.

У межах когнітивного підходу білінгвізм трактується таким чином: «...білінгвізм необхідно визнати як однаково вільне володіння двома мовами. Двомовність починається тоді, коли рівень знання другої мови наближається до рівня знання першої».¹⁴³

У межах функціонального підходу білінгвізм розглядається вченими дещо інакше. В. Маккой зазначає, що білінгвізм – це «... альтернативне використання двох або більше мов одним і тим самим індивідом».¹⁴⁴ Він подає характеристику двомовності за показниками:

- за рівнем двомовності: наскільки той, хто говорить є білінгвом;
- за соціальною функцією: чому мовленнєвий акт здійснюється у певний час, у певному місці мовою А, а не мовою В;
- за мовною ситуацією: за яких умов той, хто говорить переходить з мови А на мову В;
- за інтерференцією: наскільки мови відрізняються і на скільки вони змішуються.

Є. Верецагін звертає увагу на первинну (для спілкування у межах сім'ї) і вторинну (для зовнішніх ситуацій спілкування) мовні системи і зазначає: «Якщо первинна мовна система певним членом сім'ї використовується і в усіх останніх ситуаціях спілкування, і якщо ним ніколи не застосовується інша мовна система, то така людина може називатися монолінгвом. Якщо в певних ситуаціях спілкування вживається ще й інша мовна система, то людина, здатна вживати для спілкування дві мовні системи, називається *білінгвом*».¹⁴⁵ Як бачимо, поняття білінгвізму в такому поясненні передбачає обов'язкове використання двох мовних систем.

На думку Б. Горнунга,¹⁴⁶ до білінгвізму не відноситься ситуація спілкування двома близькими діалектами, якщо системи діалектів дозволяють спілкування без модифікації своєї мовної системи кожним комунікантом або одним з них. К. Аммер вважає, що можна говорити про білінгвізм, якщо «...певна територіальна мовна спільнота використовує під час двох різних ситуацій спілкування локальний діалект і

¹⁴³ Аврорин В.А. Двухязычие и школа : проблемы двухязычия и многоязычия / В.А.Аврорин. М. : Наука, 1972. – С. 172.

¹⁴⁴ Mackey W.F. A typology of bilingual education // Cordasco F. Bilingual schooling in the United States : A sourcebook for educational personnel. N.Y., 1976. – P. 79.

¹⁴⁵ Верецагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двухязычия (билингвизма) / Е.М.Верецагин. – М. : МГУ, 1969. – С. 19.

¹⁴⁶ Горнунг Б.В. К вопросу о типах и формах взаимодействия языков и диалектов // Доклады и сообщения Института языкознания. Вып. 2. /Б.В. Горнунг. – М. : АН СССР, 1952. – С. 3-15.

національну мову».¹⁴⁷ У такому випадку ті, що говорять або модифікують систему локального діалекту, або взагалі відмовляються від неї.

Загалом на сьогодні сформувалося неоднозначне ставлення до білінгвізму: соціологи оцінюють його здебільшого негативно, стверджуючи, що двомовність у межах однієї країни призводить до соціальної нестабільності; психологи звертають нашу увагу на негативному впливі білінгвізму на дитячу психіку. На захист білінгвізму постає той аргумент, що двомовна особистість – це особистість, яка володіє двома мовними кодами, двома інструментами мислення, що посилює можливості індивіда, підвищує інтелектуальний рівень особистості, її культуру. Підкреслюється також значущість білінгвізму в мультикультурному глобальному світі.

Отже, аналіз різних підходів до тлумачення поняття «білінгвізм» дає можливість визначити це явище як багатоаспектний міждисциплінарний феномен, що передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію двох мов у природному і штучному двомовному континуумі, в якому індивіди та соціальні групи володіють двома мовами на однаковому або різному рівнях.

Якщо білінгвізм визначається як співіснування двох мовних систем, то трилінгвізм більш складніше явище і постає у вигляді співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних ситуаціях залежно від мети спілкування, місця реалізації акту комунікації.

Завданням лінгводидактичного аспекту білінгвізму є дослідження процесу оволодіння двома мовами в умовах білінгвізму і розробка відповідної цим умовам методики навчання. Значний внесок у дослідження лінгводидактичних проблем білінгвізму зробили В. Аврорін, Р. Барсук, О. Горошкіна, Н. Юмудова, Т. Меєрович, В. Румянцева, Т. Саттарова, О. Біляєв, О. Хорошковська, М. Пентилюк, Н. Бондаренко, Л. Паламар.

У психологічному і психолінгвістичному аспектах білінгвізм викликає інтерес щодо вивчення механізмів сприйняття і створення мовлення. Психологічний аспект білінгвізму, трилінгвізму досліджували Л. Виготський, Е. Верещагін, В. Глухов, І. Зимня, М. Імедадзе, Б. Котик, А. Леонт'єв та ін.

Поширення білінгвального навчання у сучасному світі звертає нашу увагу на спроби дослідників класифікувати моделі білінгвального навчання з метою детальнішого вивчення для подальшого використання у своєму дослідженні. Так, один із перших дослідників проблем дво-

¹⁴⁷ Ammer K. Actes du VIII Congrès international de Linguistes/ K. Ammer. – Oslo, 1958. – P. 806.

мовності, У. Вайнрайх¹⁴⁸ пропонує класифікацію білінгвізму за способом засвоєння мови і виокремлює такі типи: *складений білінгвізм* (для кожного поняття є два способи реалізації, що характерно для дітей із двомовних сімей); *координативний* (кожна реалізація пов'язана із певною системою понять і таке явище розвивається в умовах імміграції); *субординативний* (коли система другої мови базується на системі першої, як у шкільному навчанні кількох мов).

Є. Верещагін,¹⁴⁹ вирізняючи дещо інші типи білінгвізму, бере за критерій ступінь складності мовленнєвих дій: *рецептивний* (особистість володіє лише уміннями та навичками сприймати іншомовний текст); *репродуктивний* (не тільки сприймає, а й відтворює вголос прочитане чи почуте); *продуктивний* (вільно володіє мовою). На підставі своїх спостережень за мовленням двомовних людей Л. Щерба¹⁵⁰ визначає *чистий* (незалежне існування двох мов у свідомості та процесі мовленнєвого спілкування білінгвів) і *змішаний* (кожен елемент однієї з мов пов'язаний за змістом із відповідним елементом другої і набувається у штучних умовах, тобто у процесі навчання) типи білінгвізму.

М. Сигуан і У. Маккі¹⁵¹ пропонують найважливіші, на їхню думку, критерії щодо визначення типу білінгвізму, зокрема, завдання мовної освіти (рівень компетентності учнів-білінгвів щодо мов, які вивчаються); місце рідної та нерідної мов у навчальних програмах; відношення між рідною мовою учня та основною мовою навчання; соціокультурна дистанція між мовами, що вивчаються; місце білінгвального навчання у загальній освітній системі країни (це окремі центри, регіональне вивчення, на всій території країни та відмінності навчальних програм). Найбільш повне, на думку багатьох учених, узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвального навчання запропонували М. Певзнер і А. Ширін:¹⁵²

¹⁴⁸ Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – С. 25-60.

¹⁴⁹ Верещагін Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М.Верещагін. – М. : МГУ, 1969. – С. 25.

¹⁵⁰ Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л.В.Щерба. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – Т.І. – С. 181.

¹⁵¹ Сигуан М. Образование и двуязычие / М.Сигуан, У.Ф.Макки; [пер. с фр. Н.А.Садовского]. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

¹⁵² Певзнер М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : [монография] / М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин. – Новгород, 1999. – С. 34-35.

Табл. 1.4.1

Класифікація моделей білінгвального навчання
(автори: М. Певзнер і А. Ширін)

Тип білінгвального навчання	Мета	Мова навчання	Вид куррикулуму (змісту освіти)	Соціокультурний контекст (чинник середовища)
Витісняльний	Акультурація, перехід етнічних меншин у домінуюче мовне середовище і його культуру.	Друга (державна, офіційна, іноземна).	Імерсія, перехідна програма.	Природне багатомовне середовище, наявність домінуючої культури.
Зберігальний		Домінування другої у разі збереження рідної.	Підтримувальні програми.	
Бікультурний		Паритет обох мов.		
Ізолювальний	Ізоляція етнічних меншин, соціальна дезінтеграція.	Домінування рідної мови.	Комунікативний мінімум.	Дискримінація, сегрегація, расизм, націоналізм.
Відкритий	Інтеграція у загальноєвропейський і світовий простір, міжкультурна комунікація, полікультурне виховання, діалог культур, освоєння світу спеціальних знань.	Використання іноземної мови як засобу вивчення соціальних дисциплін у разі збереження рідної мови.	Програми, куррикулуми, у руслі партнерства, зустрічі, посередництва.	Відкритість суспільства, плюралізм культур, партнерство.

Як бачимо, відкритий тип білінгвальної освіти, метою якого є інтеграція у сучасний європейський простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання, – найпоширеніший у сучасному світі. Він є також найприйнятнішим для України, де білінгвальне навчання найбільш інтенсивно упроваджується у школах поліетнічних регіонів.

Для того, щоб найбільш точно врахувати під час навчання учнів національних спільнот української мови фактори явища білінгвізму і

трилінгвізму, необхідно з'ясувати природу означених явищ в Україні. На сьогодні є вагомі наукові дослідження мовної поведінки особистості в умовах українсько-російського, українсько-кримськотатарського тощо білінгвізму. Так, визначенню теоретичних і прикладних засад українсько-російської двомовності, функціонуванню української мови у ХХ ст. приділяли увагу Л. Масенко, О. Ткаченко, Н. Шумарова, Т. Бурда, Б. Матіяш. Соціопсихічні та лексичні аспекти білінгвізму досліджували Б. Ажнюк, С. Андрусів, В. Коваль, Л. Ставицька, У. Семчук, Г. Яворська та ін. Глибшому розумінню психологічних засад мовленнєвої діяльності, мотивів вибору мови, їх змісту і структури сприяли дослідження Л. Виготського, Г. Костюка, І. Синиці та ін.

Ученими (Т.Бурда, Л. Ставицькою, Л. Масенко) було встановлено, що найбільший вплив серед екзогенних факторів впливу на мовну поведінку білінгвів мають комунікативна сфера, соціальна ситуація, тема спілкування, соціальні установки і стереотипи, престиж мови; а серед ендогенних – ступінь володіння мовами, тип білінгвізму, етнічне самоусвідомлення мовця. Установлено, що продуктивна мовна поведінка респондентів-росіян має монолінгвістичний вияв, а у групах респондентів-українців подана переважанням спілкування російською мовою, причому відсоток використання останніми української мови знижується у напрямку: родинно-побутова сфера спілкування у навчальному закладі (після навчального процесу) соціально-побутова сфера.

Т. Бурда¹⁵³ у своєму дослідженні виокремлює фактори впливу на кодові переключення в артикульованому та неартикульованому мовленні респондентів, з'ясовує силу їх впливу. Вона зазначає, що «...в артикульованому мовленні під час диглосного білінгвізму основними екзогенними факторами впливу на перехід з однієї мови на іншу є сфера спілкування, соціальні настанови і стереотипи, престиж мови. Під час недиглосного білінгвізму найбільший вплив на кодові переключення мають такі екзогенні фактори, як мова співрозмовника, тема спілкування й ендогенний фактор нестачі лексичного запасу слів».¹⁵⁴

Для України характерним є явище *індивідуального трилінгвізму*, яке не передбачає, що мовне середовище (колектив) має бути тримовним. Адже відомо, що не всі поляки, болгары, німці, таджики, що мешкають в Україні, знають рідну мову (в кращому випадку говорять на діалекті), рідко, хто з українців знає мову іншої національної спільноти. Таким чином, індивідуальний трилінгвізм – характеристика

¹⁵³ Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. Наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т.М.Бурда. – Київ, 2002. – 22 с.

¹⁵⁴ Там само. – С. 18.

конкретного індивіда. Усі мови, що сприяють утворенню трилінгвізму, знаходяться у відношенні функціональної залежності та доповнюваності.

Для характеристики індивідуального трилінгвізму важливо зазначити, що учні мають знати досконало одну мову (зазвичай – це рідна мова). Рівень володіння мовою, як свідчать дослідження психологів, характеризується «якісними змінами в комунікативному розвитку старшокласників».¹⁵⁵ Мовлення рідною мовою учнів-підлітків, грамотніше, вільне, насичене різними мовними засобами і синтаксичними структурами.

Що стосується рівня володіння українською мовою, то його можна схарактеризувати як недосконале, але необхідно зазначити, що в основному учні національних спільнот володіють на комунікативно достатньому рівні основними видами мовленнєвої діяльності.

Третя мова, наприклад російська (для учнів болгарської, польської, кримськотатарської й інших національностей) є компонентом триглосії не з моменту опанування нею у соціумі (сім'ї, колі друзів тощо), а з того часу, коли досягнуто певного рівня шкільного навчання, коли учні володіють нею на комунікативно достатньому рівні, коли сформовано когнітивно-комунікативні уміння. Одночасно паралельно удосконалюється і розвивається володіння українською та рідною мовами, що й утворює *субординативний трилінгвізм*.

Триглосія за психологічною природою – субординативна, оскільки учні не на однаковому рівні володіють трьома мовними системами й неоднаково ними користуються у повсякденному житті. Трилінгвізм, у нашому випадку, за своєю психологічною природою є змішаним, оскільки характеризується тим, що елементи однієї з мов у підсвідомості індивіда є змішаними з відповідними за змістом елементами інших мов. За способами співіснування мов змішаному трилінгвізму протиставляється «чистий трилінгвізм»,¹⁵⁶ для якого характерним є ізольоване незалежне співіснування мов у свідомості індивіда. На думку В. Вайнрайха, чистий трилінгвізм може бути в індивідів, які вивчають певні мови з раннього дитинства.

Цікавою для дослідження є ідея науковців про такі два типи двомовності, як координована двомовність і «хибна» двомовність.¹⁵⁷ Індивід з координованою двомовністю володіє двома незалежними мовними

¹⁵⁵ Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности /И.А.Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

¹⁵⁶ Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У.Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – 268 с.

¹⁵⁷ Там само. – 268 с.

системами. Отримуючи повідомлення мовою першої системи (рідна мова), цією ж мовою формулює відповідь. У випадку з «хибною» двомовністю спрацьовує система рідної мови: індивід, отримуючи питання нерідною мовою, спочатку перекладає його рідною мовою, потім обмірковує відповідь рідною мовою, перекладає нерідною і озвучує відповідь тією мовою, якою звернулися до нього.

Таке міркування спонукає до висновків, що *двомовність як психологічний феномен може характеризуватися не тільки типами, видами, а й рівнем співіснування мов у суспільстві*. Так, «хибна» двомовність свідчить про недосконале володіння однією з мов, що є закономірним для шкільного типу штучної двомовності. Наші висновки знаходять підтвердження у працях з проблем двомовності. Так, М. Сигуан, В. Маккі вважають, що «...двомовні з координованою двомовністю володіють подвійною системою означеного, тоді, як двомовні з «хибною» двомовністю володіють лише однією системою значень, і між типами двомовності не існує чіткої межі, а скоріше, є безперервна градація».¹⁵⁸

Таким чином, стає очевидним, що до початку навчання української мови як другої учнів російської, болгарської національностей можна розглядати як таких, що володіють індивідуальною, умовною субординативною двомовністю. Учні російської і болгарської національностей такими не вважаємо, оскільки вони володіють (до вивчення української мови) тільки рідною мовою, а учні болгарської національності окрім рідної мови володіють ще й російською.

В умовах подальшого розвитку комунікативних здібностей у рідній мові, всебічного удосконалення українськомовних мовленнєвих умінь і навичок школярі можуть вивчати ще одну мову (тієї спільноти, яка переважає у певному регіоні України) і тоді, на певному етапі засвоєння останньої (у нашому списку) мови учні починають володіти на психологічному рівні індивідуальним, умовним, субординативним (підпорядкованим) трилінгвізмом.

Природним білінгвізм або трилінгвізм стає у тому випадку, коли: 1) відбувається одночасне засвоєння рідної, другої (для трилінгвізму – третьої) мови; 2) засвоєння мов відбувається у середовищі носіїв цих мов; 3) засвоєння мов здійснюється шляхом прямого контакту.

На думку Т. Космеда,¹⁵⁹ у певних комунікативних ситуаціях можуть виникати труднощі з огляду на прагматику (оцінку, налашту-

¹⁵⁸ Сигуан М. Образование и двуязычие / М.Сигуан, У.Ф.Макки; [пер. с фр. Н.А.Садовского]. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

¹⁵⁹ Космеда Т. Мовна компетенція української молоді : стан і перспектива / Т.Космеда // Комунікативна компетенція працівників правоохоронних органів і їх зв'язки з громад кістю : зб. наукових праць. – Львів, 2003. – С. 23-28.

вання, забобони, вірування тощо) та передусім по лінії комунікант А – комунікант В (дискримінація на основі етнічних стереотипів, тертя між релігійними переконаннями тощо). Отже, не менш важливим для успішної міжетнічної комунікації є створення «банку інформації» про представників різних етносів, їхні традиції, релігію, мораль, звички тощо, що дозволяє в необхідних умовах ефективно вибудувати свою лінію комунікативної поведінки відповідно до умов середовища. Такі утворення М. Джелерієвська називає «...настановами комунікативної поведінки, які визначають як готовність суб'єкта до актуалізації чітко спрямованої комунікативної діяльності».¹⁶⁰ Такі настанови створюються протягом усього життя на основі досвіду спілкування і взаємодії з іншими людьми і є тими орієнтирами, що дозволяють бути готовими до міжетнічного спілкування у будь-якій ситуації. Настава на основі соціальної практики індивіда утворюється з урахуванням особливостей соціального оточення індивіда, з якими він контактує. Формуються такі настанови через контакти в родині, соціальній групі, школі. Отже, настава є продуктом впливів, яким людина піддається з раннього віку, її особистого досвіду у взаємодії з іншими людьми. Тому вік дитинства необхідно вважати як період найбільш активного формування настанов, а відтак, як найбільш важливий період для формування толерантності у міжетнічній культурній комунікації.

Трилінгвізм, за умови організованого навчання трьох мов, характеризується субординативною і обмеженою модальністю, але це не означає його відсутності. Оволодіння українською і ще однією мовою (тієї спільноти, яка переважає у певному регіоні України) у тісній взаємодії з рідною мовою, зміцнення розвитку школярів у психологічному плані робить їх цікавими особистостями, такими, що можуть реалізувати свої життєві потреби, плани і наміри в умовах зрослого попиту суспільства на мислячу, діяльну, творчу, національно свідому особистість.

На нашу думку, врахування у процесі мовної освіти учнів національних спільнот психологічної природи білінгвізму і трилінгвізму дозволить знайти шлях до формування крос-культурної комунікативної компетентності випускника, яка дозволяє йому в майбутньому з однаковим успіхом проявити індивідуальність і реалізувати свій освітній потенціал не лише в гуманітарній, але й технічній галузях знань, що сприятиме розвитку творчого підходу до життєвого шляху, що означає – вміти жити в гармонії зі світом та із собою.

¹⁶⁰ *Джелериевская М.А. Установки коммуникативного поведения : диагностика и прогноз в конфликтных ситуациях / М.А. Джелериевская. – М. : Смысл, 2000. – С.12.*

1.5. Психологічна характеристика мовленнєвої діяльності учнів-представників національних спільнот в умовах білінгвізму

Тенденції глобалізації й інтенсивність міжкультурних контактів створюють нові умови функціонування мов і ставлять до них нові вимоги. Мова на сьогодні набуває особливого значення як інструмент оволодіння свідомістю особистості. «Проблема співвідношення мови і свідомості, а відтак і мовного та мовленнєвого впливу на свідомість, діяльність і поведінку людей має давню історію і своїми коренями сягає в античність, але особливої актуальності вона набула в останнє десятиріччя у зв'язку зі зростанням ролі засобів інформації в суспільних процесах, тобто будучи покликаною до вирішення назрілих проблем суспільної практики у становленні (соціалізації) особистості та прогресу етносу (нації)».¹⁶¹

Психологічні засади крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови в загальноосвітніх навчальних закладах визначаються необхідністю цілеспрямованого педагогічного впливу під час одночасного функціонування двох і більше мов. Про це свого часу зазначав Л. Виготський: «...у мовленнєвому розвитку дитини виникає багато труднощів, якщо вона перебуває у різномовному середовищі. Дитяча двомовність, яка розвивається стихійно і не має певного впливу виховання та навчання, веде до небажаних результатів».¹⁶²

Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови – це складний внутрішній процес, який містить у собі сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, використання. Тому моделювання системи крос-культурного навчання неможливе без урахування досягнень психологічної науки.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що мовлення учнів-старшокласників вивчене менше, ніж мовлення молодших школярів, дошкільників і дітей раннього віку. Дослідники зазначають про недосконалість усного і писемного мовлення школярів (Н. Алгазіна, В. Голубков, Г. Костюк, Т. Ладиженська, М. Рождественський, О. Раєвський, І. Синиця та ін.). Психолого-педагогічна практика, представлена широким колом методичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення характеристик мовлення молодших школярів (М. Баранов, М. Вашуленко, І. Гудзик, А. Зимувльдінова, В. Капінос,

¹⁶¹ Пінчук О.Ф. Нариси з етно- та соціолінгвістики / Олекса Пінчук, Петро Червяк. – К. : Вид. центр «Просвіта», 2005. – С. 7.

¹⁶² Виготський Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Собр. соч. / Л.С. Виготский – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 329.

Н. Скрипченко, О. Хорошковська). Низка наукових праць присвячена пошуку шляхів формування й удосконалення мовленнєвих умінь школярів різного віку в процесі навчання мови й мовлення (Л. Варзацька, Н. Гац, Л. Давидюк, Н. Пашківська, І. Холковська, І. Шаповалова).

Тлумачення поняття мовленнєвої діяльності щодо формування вторинної мовної особистості детально подано Б. Беляєвим, І. Зимньою, О. Леонтєвим.

О. Леонтєв¹⁶³ у мовленнєвій діяльності виокремлює найбільш важливі для процесу оволодіння мовою моменти – орієнтування в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, підготовка плану відповідно до результатів орієнтування, реалізація цього плану і контроль. Проте у психологічній літературі з проблем навчання другої мови поняття «мовленнєва діяльність» тлумачиться по-різному. «В одних випадках ми називаємо мовленням певну діяльність людини як процес спілкування, що здійснюється засобами мови. В інших випадках ми називаємо мовленням те, що є кінцевим результатом цього процесу».¹⁶⁴ Учений звертає увагу на те, що мовленнєва діяльність – це мовлення як процес спілкування і мовна практика, тренування. На його думку, саме іншомовна діяльність як тренування забезпечує формування вторинних умінь висловлювати власну думку, розуміти чуже мовлення, писати, читати. «Мовленнєва діяльність не зводиться до автоматизованих навичок, а є творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні уміння. ...набуттям теоретичних знань не може бути забезпечене практичне володіння мовою, ...не навички ведуть до мовлення, а мовленнєва діяльність веде до навичок ...на утворення навичок в умовах цієї мовленнєвої діяльності позитивний вплив мають теоретичні знання».¹⁶⁵

О. Леонтєв,¹⁶⁶ І. Зимня¹⁶⁷ звертають увагу на те, що будь-яка мовленнєва діяльність визначається трирівневою структурою: мотиваційно-спонукальний (взаємодія потреб, мотивів, мети мовленнєвої діяльності), орієнтовно-дослідний (аналітико-синтетичний), виконавчий рівні.

Мотиваційно-спонукальний рівень передбачає взаємодію потреб, мотивів, мети мовленнєвої діяльності. Внутрішнім мотивом такої ді-

¹⁶³ Леонтєв А.А. Язык и речь, речевая деятельность / А.А.Леонтєв. – М.: Просвещение, 1969. – С. 108.

¹⁶⁴ Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М. : Просвещение, 1986. – С. 25.

¹⁶⁵ Там само. – С. 32.

¹⁶⁶ Леонтєв А.А. Язык и речь, речевая деятельность / А.А.Леонтєв. – М. : Просвещение, 1969. – 246 с.

¹⁶⁷ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.

яльності є пізнавально-комунікативна потреба учня, що знайшла вияв у предметі цієї діяльності – її смислового і предметного змісті. За вченням О. Леонтьєва, потреба знаходити себе у предметі діяльності стає внутрішнім мотивом людини. Таким чином, внутрішній мотив діяльності входить до самої побудови діяльності, визначаючи і спрямовуючи її. У зв'язку з цим перед вчителем постає завдання створення, підтримки, підвищення внутрішньої мотивації навчання мовленнєвої діяльності нерідною мовою. Виконання такого завдання передбачає створення ситуації, яка стимулювала б виникнення і розвиток комунікативно-пізнавальної потреби учня висловити або сприйняти думку мовою, яку вивчає з певною метою. Л. Виготський зазначає: «Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотиваційної сфери нашої свідомості, яка охоплює наші захоплення і потреби, наші інтереси і бажання, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективна й вольова тенденції... повне розуміння чужої думки стає можливим тільки тоді, коли ми відкриваємо її дієве, афективно-вольове підґрунтя».¹⁶⁸

Орієнтовно-дослідний (аналітико-синтетичний) за функцією і механізмом рівень. За змістом – це предметний план діяльності, який передбачає дослідження умов, виокремлення предмета, залучення засобів діяльності. На цьому рівні мовленнєвої діяльності реалізується відбір засобів і способів формування і формулювання власної або чужої думки у процесі мовленнєвого спілкування. Рівень, на якому відбувається планування, програмування і внутрішньо мовна організація предметного і змістовного плану мовленнєвої діяльності. Орієнтовно-дослідний рівень мовленнєвої діяльності відповідає за проходження від думки до слова (під час говоріння) або від думки до формулювання у графічному літературному коді (під час письма) і складається ще з рівнів. Перший – *семантичний рівень*, де відбувається семантичне синтаксування і відбір мовних значень слів, за допомогою чого створюється своєрідна схема висловлювання. Другий рівень – *вербально-синтаксичний*, коли у створену схему висловлювання записуються вже відповідні повні та реальні мовні форми. Цей рівень називають рівнем внутрішнього промовляння, програмування майбутнього висловлювання.

Виконавчий рівень мовленнєвої діяльності – це моторна частина діяльності говоріння зовнішньо виражена в артикуляційних рухах того, хто пише, а потів і в акустичному (графічному) ефекті. Цей рівень супроводжується слуховою рецепцією, яка контролює власне мовлення. На виконавчому рівні особливого значення набуває зворотний зв'язок

¹⁶⁸ *Виготський Л.С.* Мышление и речь. Собр. Соч в 6-ти томах / Л.С.Виготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 357.

з учнями, який може бути позитивним або негативним і вираженим як вербальним шляхом (додаткові запитання, коментарі, висловлювання, схвалення тощо), так і невербальним (мовчання як прояв відсутності зацікавлення, відсутність уважного слухання, розмова про щось інше). Успіх на цьому рівні значною мірою залежить від психологічного стану комунікантів, пов'язаного з багатьма факторами (настрій, страх, непевненість, недостатня підготовленість).

Отже, письмо, як і говоріння, є послідовністю перекодувань. Проте письмо як вид мовленнєвої діяльності, має дуже суттєву відмінність порівняно з говорінням, суть якої полягає в симультативності проходження рівнів, адже у досвідченого мовця говоріння відбувається в основному одночасно, але на різних рівнях, під час створення тексту зовсім нового для того, хто пише, процес розвивається скоріше як послідовна зміна рівнів, ніж як симультативний.¹⁶⁹

В. Свиридюк,¹⁷⁰ аналізуючи наукові дослідження фахівців щодо здійснення психологічних процесів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, дійшла висновку, що процес породження тексту можна зобразити як послідовність таких дій:

- мотивація побудови тексту;
- читання, розуміння й опрацювання первинного тексту;
- обдумування, планування вторинного тексту;
- внутрішнє мовлення (семантико-граматичне оформлення) та зовнішнє мовлення (написання вторинного тексту);
- зорово-графічне оформлення;
- супутнє, вивчальне читання;
- читання з маніпуляціями над текстом;
- редагування;
- корекція;
- зорово-слуховий, рухомоторний контроль;
- вивчальне читання;
- читання з маніпуляціями над текстом;
- корекція;
- естетичне оформлення.

Розглядаючи психолінгвістичні особливості монологічного мовлення і письма, необхідно згадати про механізм мовлення, запро-

¹⁶⁹ *Тернопольський О.Б.* Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник / Тернопольський О.Б. – Дніпропетровськ : Видавництво ДУЕП, 2005. – С.187-188.

¹⁷⁰ *Свиридюк В.П.* Методика навчання писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2007. – С. 64-65.

повований М. Жинкіним.¹⁷¹ Учений вважає, що перш ніж будувати мовленнєвий акт, ми будуємо його змістовий каркас (за допомогою предметно-зображувального кола уявлень, образів і схем). Це і є механізм програмування висловлювання. Далі задіюється група механізмів, пов'язаних з переходом від плану програми до граматичної (синтаксичної) структури речення. До групи таких механізмів належать механізм граматичного прогнозування синтаксичної конструкції, механізм, що забезпечує запам'ятовування, зберігання та реалізацію характерних граматичних форм слів, механізм переходу від одного типу конструювання до другого (трансформація), механізм розгортання елементів програми у граматичні конструкції. Крім зазначених, виокремлюються ще механізм пошуку необхідного слова за значенням і звуковими ознаками, механізм добирання необхідних звуків мови та механізм реального існування звукового мовлення.¹⁷²

Детальніше розглянемо особливості вдосконалення й розвитку комунікативної компетентності школярів специфічними власне українськими мовними засобами. Наприклад, лексика, що належить до цього специфічного шару, є у навчальних текстах, однак її опрацювання недостатньо спрямоване на оволодіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки і культурного спілкування у полімовному і полікультурному середовищі з урахуванням певних особливостей національного характеру, сприйняття світу.

Значний інтерес у психологічних дослідженнях становлять досягнення, пов'язані з розвитком значення слова в індивідуальній свідомості, які ґрунтуються на працях учених Л. Виготського, Ж. Піаже, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, Л. Божович, Н. Уфимцевої.

Існують кілька гіпотез, щодо шляхів розвитку розуміння значення слова: диференціації, генералізації, паралельних процесів диференціації і генералізації. Є. Кларк, автор гіпотези диференціації, вважає, що дитина спочатку засвоює загальну ознаку значення слова, а потім більш специфічну. У працях Л. Виготського знаходимо гіпотезу генералізації, суть якої полягає в тому, що поняття, яке розвивається, проходить від однієї структури узагальнення до іншої. Учений виокремлює три основні сходинки в утворенні поняття: *синкрети, комплекси, поняття*. Таким чином, слово спочатку є узагальненням найбільш елементарного і тільки згодом, у міру свого розвитку, переходить від елементарного до узагальненого, завершуючи цей процес

¹⁷¹ Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.

¹⁷² Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М. : Наука, 1982. – С. 37.

утворенням відповідних понять. Дослідження І. Енгліна (автора гіпотези паралельних процесів диференціації та генералізації) присвячені проблемі розвитку лексики людини. Учений наголошує на тому, що розвиток значення слова у дитини іде від конкретного до абстрактного.

Слово засвоюється на рівні першої і другої сигнальної системи, тому існує необхідність враховувати цю двоплановість слів. Так, у психологічній структурі слова вчені виділяють дві сторони: *чуттєву і змістову*. На рівні першої сигнальної системи засвоюються тільки зорові і слухово-зорові структури слова, у результаті чого у свідомості людини виникає зоровий, слуховий, графічний та артикуляційний образи – це і є *чуттєва сторона* (зовнішня) структури. Саме тому засвоєння слова передбачає утворення в корі головного мозку зв'язків між зоровими, слуховими та руховими ділянками кори головного мозку.

Оволодіння словом на рівні другої сигнальної системи передбачає засвоєння не лише *зовнішньої форми*, а і його *змістової (внутрішньої) сторони*, значення слова (семантики) і формування поняття. Семантика слова є складним утворенням із трьох видів відношень: 1) до предмета дійсності; 2) до висловлюваного поняття; 3) до інших слів у системі мови. Розглянемо всі три види відношень.

На першому етапі засвоєння значення слова його звуковий комплекс співвідноситься з реальною дійсністю (предметом, явищем). У результаті такого співвідношення у мозку людини виникає предметне уявлення, що відображає предмет. У свою чергу відображення дійсного предмета стає мовним фактом унаслідок встановлення постійного й нерозривного зв'язку з певним звучанням, у якому реалізується слово. Проте для засвоєння семантики недостатньо встановити зв'язок між звуковим комплексом і певним предметом чи явищем дійсності. Необхідно, щоб слово було співвіднесено не прямо з предметом, а з цілим класом предметів, тобто стало поняттям. Саме ж поняття вміщує основні ознаки предмета чи явища, що виявляють його суть.

Л. Виготський вважає, що «в той момент, коли дитина вперше засвоїла нове слово, пов'язане з певним значенням, розвиток значення слова не закінчився, а тільки почався; слово спочатку є узагальненням найелементарнішого типу, а в міру свого розвитку дитина переходить від узагальнення елементарного до більш високих типів узагальнення, завершуючи цей процес утворення істинних і справжніх понять».¹⁷³ Успішне формування повноцінних понять залежить від поглиблення знань про реальну дійсність, оскільки в них відображаються результати пізнавальної діяльності людей, тому надзвичайно важливо зба-

¹⁷³ Виготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Виготский. – Т. 4 : Детская психология – М. : Педагогика, – 1984. – С.142.

гачувати досвід дитини, поповнювати знання про навколишній світ.

Характеризуючи психологічні основи збагачення словникового запасу, Н. Пашківська, Г. Іваницька, Л. Симоненкова вважають, що «... робота над лексикою значною мірою, ніж інші сторони навчання мови, ґрунтується на психологічних процесах, пов'язаних із пам'яттю».¹⁷⁴ Вагомими є висновки М. Жинкіна щодо необхідності введення «... поняття довготривалої пам'яті, за допомогою якої легше зрозуміти процес формування лексику в мозку людини».¹⁷⁵

Важливо враховувати також особливості активної словесної пам'яті, зокрема, слова, що частіше відтворюються, міцніше запам'ятовуються. Психологами встановлено, що процес утворення будь-яких навичок в умовах практичної діяльності здійснюється швидше, вони зберігаються довше, особливо за умови свідомого виконання дій зі словом. Таке розуміння суті збагачення словника учнів є важливим для нашого дослідження, оскільки робота щодо збагачення мовлення вимагає чіткого осмислення, спеціального часу на уроці, специфічних прийомів і слід враховувати, що процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, що виражаються у збільшенні словника дитини й асоціативних зв'язків слова, а процесом якісних змін, стрибків, тобто – це явище дійсного розвитку, яке охоплює всі названі функції, сторони і зв'язки слова.

Звісно, правильне і доречне використання власне української лексики учнем-білінгвом передбачає попереднє ґрунтовне пояснення лексичного значення та використання його у мовленні особисто вчителем аби кожен сприйняв не лише зовнішні ознаки, а й пізнав глибинний зміст лексичної одиниці, збагнув – принаймні в основному – народне бачення того чи іншого явища, що, зрештою, відображається у прямих і переносних значеннях слова. Тому одним із найважливіших моментів у збагаченні мовлення учнів-білінгвів є *розкриття смислового значення невідомих етнолексем і уточнення їх смислового значення*.

Для адекватного (правильного та доречного) оперування етнокультурознавчими лексичними одиницями у процесі навчання і в спілкуванні, у свідомості учня повинна бути сформована певна структура значення слова, причому важливо передусім спиратися на обговорення етнокультурознавчих текстів, а не на лінгвістичний аналіз.

Учені О. Митрофанова, В. Костомаров, М. Вятютнев, О. Косенко, О. Степанова зазначають, що «... засвоїти лексичну одиницю – озна-

¹⁷⁴ Пашковская Н.А., Иваницкая Г.М., Симоненкова Л.Н. Развитие речи учащихся / Н.А.Пашковская, Г.М.Иваницкая, Л.Н.Симоненкова. – К.: Радянська школа, 1983. – С.101.

¹⁷⁵ Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // У заштиту живого слова: Сб. статей // Сост. В.Я.Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49.

чає засвоїти структуру значення іншомовного слова на фоні рідного, оволодіти достатньою кількістю словосполучень, які розкривають семантико-граматичні ознаки слів, а сама організація словникової роботи, її продуктивність дещо залежить від того, настільки методика цієї роботи відповідає не тільки лінгвістичним, а й психологічним і психолінгвістичним закономірностям». ¹⁷⁶

Не менш важливими для означеного дослідження є погляди психологів і психолінгвістів на механізм засвоєння слів-символів, які є невід'ємною складовою етнокультурознавчої лексики. Так, психологами (Л. Виготським, Н. Салміною, В. Зінченком, О. Леонтьєвим) встановлено, що діти починають сприймати символічні значення слів у старшому дошкільному віці (5-6 років). Л. Виготський зазначає, що найвищі функції сприймання, пам'яті уваги внутрішньо пов'язані з розвитком символічної діяльності дитини. Символічна діяльність допомагає школярам контролювати поведінку, виробити свою позицію щодо навколишнього світу.

Засвоєння слів-символів – процес надзвичайно складний і динамічний, що впливає на все життя людини, однак механізм його розвитку до кінця ще не вивчений. Установлено, що внутрішній досвід дитини впливає на сприймання символу і потребує постійного розвитку. Досягти його можна, працюючи над відтінками символічних значень тих самих слів у різних контекстах. Для цілісного сприймання та засвоєння символів необхідно враховувати і той факт, що учні засвоюють і накопичують лише ті символічні значення, які сприймаються як естетичні й етичні цінності.

О. Митрофанова, В. Костомаров, М. Вятютнев, Е. Косенко, О. Степанова ¹⁷⁷ зазначають, що володіння мовою означає володіння і тим типовим набором асоціацій, які становлять асоціативну структуру слова. Автоматизм виникнення потрібного слова у процесі, наприклад, говоріння або письма припускає наявність у свідомості людини певного набору зв'язків цього слова з іншими. Лексичний матеріал закріплюється та засвоюється в основному завдяки зв'язкам, які виникають у процесі накопичення слів і значень. Завдяки цьому підвищується і рівень упорядкованості в інформаційній системі учня. Чим ширші асоціації, тим стабільніший матеріал, який зберігається у пам'яті. Та недостатньо мати зафіксовані у пам'яті слова, фрази і правила їх поєднання, необхідно, щоб ці елементи були вчасно «витагнуті» із запасів пам'яті, об'єднані з іншими у мовленні, щоб необхідне слово виникло

¹⁷⁶ Методика преподавания русского языка как иностранного. О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н.Вятютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. – М. : Русский язык, 1990. – С.173.

¹⁷⁷ Там само. – С.172.

у свідомості в необхідний момент і у повній відповідності з думкою. Під час засвоєння рідної мови ці зв'язки з'являються паралельно з набуттям досвіду. А створення подібного запасу в учнів, що вивчають другу мову, вимагає спеціальної цілеспрямованої роботи, тим паче, що існують відмінності в асоціативних процесах у різних мовах.

О. Митрофанова, В. Костомаров в асоціативних процесах вбачають дещо більше, ніж специфічну форму репродуктивного запам'ятовування. Вони зазначають, що «... за ними (асоціативними процесами) виявляється процес цілеспрямованого поєднання понять і знаків як переплетення змістовних одиниць пам'яті з метою їх взаємозв'язку та структуризації. Оскільки механізми, які виникають, формуються через призму рідної мови і накладаються на його механізми, то іншомовні асоціативні процеси мають протікати за умов свідомого й цілеспрямованого використання асоціативних процесів, які вже існують у рідній мові, спиратися під час накопичення іншомовної лексики на ті логіко-значеннєві структури, які вже закріплені у пам'яті учнів».¹⁷⁸

Розгляд асоціативних процесів як однієї із мимовільних форм психічної активності тих, кого навчають, дає можливість побачити у керуванні цими процесами один із резервів підвищення ефективності навчання української мови як другої. На прикладі навчання російської мови як другої О. Леонтьєв зазначає: «... маючи об'єктивні дані відносно типових або стереотипних асоціацій на слова російської мови, ми можемо використовувати ці дані у найрізноманітніших сторонах навчання – від складання словників до відбору фразеологізмів, від установалення оптимальних способів семантизації до аналізу культурологічних проблем».¹⁷⁹

Утворення асоціативних зв'язків відбувається за достатньої активності кори великих півкуль головного мозку, викликаючи кожного разу ряд асоціацій, які можуть бути неоднаковими у різних мовах, навіть якщо основне значення слова у цих мовах збігається. Наприклад, укр. слово – *барвінок* (барвисті квітки); рос. – *гроб-трава* (рослина, яка виросла на залишках мертвої людини); болг. – *самодивско цвете* (рослина проросла через череп убитої змії). Оскільки, етнокультурознавчі слова у кожній мові (в українській, російській, болгарській мовах) мають свої відтінки значення, то кожне з поданих слів викликає своєрідні додаткові подразники і тимчасові зв'язки, які виникають у тому чи іншому випадку.

¹⁷⁸ Методика преподавания русского языка как иностранного. О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н.Ватютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. – М. : Русский язык, 1990. – С.172.

¹⁷⁹ Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности /А.А.Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – С.37.

О. Митрофанова, В. Костомаров, М. Вятютнев, О. Косенко, М. Коцрган, О. Степанова, А. Залевська пропонують аналіз параметрів, які дають можливість згрупувати асоціативні реакції у три класи: *когнітивний* – він включає оцінки, які характеризують стимул як інформацію про певне явище дійсності (*дід – чоловік, родич*); *прагматичний* – включає інформацію про суб'єктивну оцінку, суб'єктивну настанову щодо того чи іншого факту дійсності (*дід – хороший, рідний*); *системний*, який включає реакції типу *дід – баба*, проте види семантичного зв'язку між стимулом і реакцією можуть бути різними. Учені додають до названих вище групу фонових характеристик, яка, на їх думку, істотна, наприклад, *чашка чаю, запросити на чашку чаю* – у росіян; *піала чаю* – у монголів; *червоний, шоколадний чай* – в індійців; *чай зі сходом сонця* – у японців.

Оскільки, засвоєння нових слів розпочинається з їх сприймання, то це може позначитися на тому, як воно закріпиться (і чи взагалі закріпиться) в лексиці учнів, перейде чи не перейде до їх активного словника. У цілому формування лексичних умінь і навичок здійснюється поетапно.

Щодо кількості етапів формування лексичних умінь і навичок існують різні думки. Найбільш доцільним є виокремлення трьох основних етапів формування навички, виходячи з психологічної характеристики дій учня – рецепції, репродукування і продукування; з обсягу висловлювання (рівень фрази / речення понадфразової єдності), що сприймає, репродукує або продукує ученя; з якості навички, яку слід сформувати на цьому етапі, тобто характеру дій учнів із новим мовним матеріалом. Розглянемо їх щодо засвоєння лексем.

Перший етап (*орієнтовно-підготовчий*): на цьому етапі учні знайомляться з новим етнокультурним лексичним матеріалом, що подається в ситуації, коли школярі виконують певні мовленнєві (в окремих випадках – мовні) дії за зразком або правилом. Утворюється орієнтовна основа як необхідна умова формування навички та семантизація нових лексичних одиниць.

На другому етапі (*репродуктивному*) має місце автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом і новими лексичними одиницями в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином, на рівні фрази / речення (в окремих випадках – слова або словосполучення), на понадфразовому рівні – діалогічної та монологічної єдності.

На третьому етапі (*продуктивному*) має місце подальша автоматизація дій учнів із новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал використовується разом із тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички, як стійкість, продовжується формування її автоматизованості та гнуч-

кості. Здійснюється вдосконалення дій учнів з лексичними одиницями й результат – ситуативне використання засвоєних лексичних одиниць під час висловлювання своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння лексичних одиниць під час читання та аудіювання. У такому випадку формуються мовленнєві уміння, які ґрунтуються на лексичних навичках, іншими словами, лексичні навички функціонують у мовленнєвих уміннях.

Використання учнями-білінгвами української мови у спілкуванні з іншими людьми передбачає оволодіння не тільки словниковим складом, а й граматичною будовою. Слова мають лексичне значення, виражають думку, об'єднуються у речення. Щоб висловити думку, ученю має не тільки розуміти значення слова, але й знати, в які зв'язки між собою вступають вони у процесі висловлювання думки. Визначаючи правила зміни слів, і правила сполучення їх у речення, граматичні знання дають змогу учням за допомогою слів виражати поняття, судження про предмети і явища, їх найрізноманітніші властивості, зв'язки і відношення.

Залежно від віку учня, його навченості, мовленнєвого середовища, в якому він найчастіше перебуває, мовлення набуває своїх особливостей, що виявляються передусім у тому, як людина користується словниковим запасом мови та її граматикую. Дотримання законів і правил мови скеровує й упорядковує мовлення учня. Їх порушення свідчить про те, що мова стає неповноцінним засобом спілкування.

Володіння мовою потребує від старшокласників удосконалення вміння викладати думки, передавати їх на письмі, добирати потрібні лексичні й фразеологічні одиниці, дотримуючись певної послідовності викладу думок, правил орфографії і синтаксису. Одночасно у них виникає потреба своє мовлення наблизити до літературного, зробити його яскравішим і виразнішим. Це зумовлено також зростаючими вимогами шкільної освіти, а також і життям самих підлітків і юнаків, їхніми дедалі складнішими взаємовідносинами.

Психологічний аналіз структурної організації, предметного змісту й основних механізмів мовленнєвої діяльності свідчить про важливість визначення як основного об'єкту навчання учнів-представників національних спільнот української мови саме мовленнєвої діяльності. Це допомагає виокремити названі рівні й компоненти мовленнєвої діяльності та реалізувати крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови.

1.6. Педагогічні передумови крос-культурного навчання української мови у загальноосвітніх школах з поліетнічним контингентом учнів

1.6.1. Принципи, методи крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови

Усвідомлення важливості формування україномовної комунікативної компетентності представників національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру і методику шкільного навчання української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів. Основна мета якого – це «...створення оптимальних умов для становлення духовно багаті особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтується у всезростаючому інформаційному потоці, уміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись».¹⁸⁰ Оскільки оволодіння державною мовою є важливим чинником соціально-культурної діяльності, то «...мовна освіта національних меншин ставить за мету навчити розумінню нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомогти оволодіти *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури».¹⁸¹ Передбачається, що учні національних спільнот мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетенції, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування в багатонаціональній державі.

Проте, перед загальноосвітніми навчальними закладами поставлено завдання навчити її випускників кількох мов, зокрема, для представників національних спільнот, це – рідна мова, державна українська та одна чи дві іноземні мови. Учні української національності пропонується вивчення рідної української мови та хоча б дві інші мови, з яких одна обов'язкова іноземна, а інша може бути мовою однієї з національних спільнот, у безпосередньому контакті з якою знаходяться україномовні учні. Погоджуємося з думкою М. Вашуленка у

¹⁸⁰ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляев, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 4.

¹⁸¹ Там само. – С. 4.

тому, що маємо унікальну практику міжнаціонального та духовного збагачувального людського спілкування – «...така практика сприяє вихованню у підростаючого покоління інтересу, поваги не тільки до рідної і державної мови, а й до мови свого сусіда, що є важливим не тільки для загального і мовленнєвого розвитку дітей і молоді, а й для стабільності міжнаціональних стосунків у країні, для успішної соціалізації випускників школи в умовах поліетнічного середовища».¹⁸²

Така перспектива в умовах сьогоденної соціокультурної ситуації актуалізує проблему взаєморозуміння людей, що належать до різних етносів. Мова в такому процесі стає живою системою орієнтирів, засобом відображення і спадковості культурних традицій, цінностей життєдіяльності людей. Інтеграції окремих етнічних культур в українську культуру як результат інтенсивної міжетнічної комунікації відображає тенденцію до глобалізації культури. В умовах діалогічної взаємодії жодна культура не може претендувати на право бути кращою або більш ціннішою. Адже сутність діалогу культур полягає у добровільній і обов'язково усвідомленій адаптації до іншої культури. Людина не втрачаючи зв'язку з власною культурою, вибирає цінності іншої культури у власну систему цінностей. Необхідно зауважити, що в діалоговій взаємодії культури не втрачають своєї унікальності та самоцінності, навпаки, вони збагачуються цінностями, запозиченими з інших культур, і виявляють своє багатство та неповторність.

В означеному контексті особливого значення набувають поняття «*крос-культурна грамотність*» і «*крос-культурне навчання мови*», які вважаємо основою міжетнічного спілкування і взаєморозуміння. Період загальноосвітньої підготовки є найбільш сприятливим для формування компетентної особистості, готової успішно з'ясувати питання у сфері міжетнічної взаємодії в поліетнічному середовищі.

Термін «*крос-культурний*» з'явився в галузі соціальних наук завдяки крос-культурним дослідженням антрополога Д. Мирдока. Спочатку вчений у своїх дослідженнях, які передбачали вивчення отриманих статистичних культурних даних, користувався порівняльним методом, згодом виникла необхідність звернути увагу на дещо інший аспект – «культурну взаємодію, взаємовплив». У результаті в науці з'являється інший метод дослідження – *крос-культурний метод* (англ. cross-cultural method), що «...дає можливість шляхом зіставлення

¹⁸² *Вашуленко М.* Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів / Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С. 11.

виявити спільне й індивідуальне у розвитку країн, народів світу та з'ясувати причини цих подібностей і відмінностей».¹⁸³

Слово *крос* (з англ., пересікати, переходити) має декілька значень: 1. Допоміжне приміщення телефонної станції, де встановлено щит *перемикання*. 2. Біг по *пересіченій* місцевості з подоланням підйомів, спусків, канав та інших природних перешкод. 3. У боксі – зустрічний удар, коли рука боксера *перехрещує* руку супротивника¹⁸⁴. Проте кожне із поданих тлумачень має спільний семантичний елемент – це «перетин: *перемикати, пересікати, перехрещувати*».

У Великому англо-російському словнику¹⁸⁵ подано статтю, з якої стає зрозумілим, що слово *cross* [kros] може бути різною частиною мови (позначено римською цифрою) і мати декілька значень (позначено арабською цифрою):

- I n 1) хрест; розп'яття; 2. (С.) християнство; 3) хресне знамення; 4) *фіг.* хрест, тяжке випробування; горе; нести свій хрест; 5) *тех.* хрестовина, хрест; 6) хрест, орден; 7) хрест (замість підпису безграмотного); 8) риска, що перекреслює букви *f, t*; 9) кутомір; 10) *біол.* гібридизація, схрещування (порід), помісь, гібрид; 11) нечесний вчинок; нечесно, шляхом обману;
- II *φ* 1) поперечний; перетинаючий; перехресний; 2) протівний (проти вітру); протилежний; несприятливий; 3) роздратований, злий, сердитий;
- III *ν* 1) схрещувати; 2) схрещуватися; 3) хреститися; 4) перетинати, переходити через; 5) розминутися, розійтися; 6) протидіяти; перечити, переїжджати, переправлятися.¹⁸⁶

У тлумачному словнику англійської мови слово *крос-культурний* (*cross-cultural*) пояснюється як «...залучення спільного й відмінного двох або більше країн або культур».¹⁸⁷

¹⁸³ Ванштейн С.И. Сравнительно-исторический метод (или сравнительный, кроскультурный, компаративный метод) [Электронный ресурс] : Мир словарей – Коллекция словарей и энциклопедий. – Режим доступа : http://mirсловarei.com/content_fil/SRAVNITELNO-ISTORICHESKIJ-METOD-ILI-SRAVNIT-KROSSKULTURNYJ-KOMPARATIVNYJ-METOD-15887.html

¹⁸⁴ Словник іншомовних слів [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).

¹⁸⁵ Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь : в новой редакции : 220000 слов, словосочитаний, идиоматических выражений, пословиц, поговорок / В.К. Мюллер. – Изд. 7-е, стереотип. – М. : Цитадель-тред : РИПОЛ КЛАССИК : Дом. XXI век, 2007. – 832с.

¹⁸⁶ Там само. – С. 185.

¹⁸⁷ Oxford Advanced Learner's Dictionary : International Student's Edition. – OXFORD: University Press. 2008. – P. 351.

Аналізуючи тлумачення понять «крос-культурне зіставлення», «крос-культурне дослідження», «крос-культурний підхід», «крос-культурна психологія», «крос-культурна лінгвістика», дійшли висновку, що саме спільний семантичний елемент *крос*- спонукав філософів, соціологів, психологів, лінгвістів, педагогів та інших вчених скористатися іншомовним словом «*cross*».

У крос-культурній психології науковці використовують такі терміни:

1. *«Крос-культурне зіставлення – метод дослідження, який передбачає вибір індивідів не менш, ніж із двох різних культурних груп, оцінку певної поведінки в обох групах і порівняння її в обох групах...»*

2. *Крос-культурне дослідження – будь-який вид дослідження людської поведінки, який зіставляє специфічну поведінку у двох або й більше культурах. Він стосується головним чином перевірки можливих недоліків знань, отриманих щодо однієї культури, шляхом вивчення поведінки представників інших культур...*

3. *Крос-культурний підхід – думка під час розуміння істини і принципів, які стосуються людської поведінки в різних культурах»*.¹⁸⁸

Крос-культурність вчені розуміють як взаємопроникнення та взаємовплив культур, перетин спільного й відмінного. Такий контекст звісно не міг не зацікавити лінгвістів і лінгводидактів. На сьогодні важливою є соціально-педагогічна проблема – це формування функціональної грамотності особистості, оскільки суспільству необхідна людина, здатна глобально мислити, розуміти себе та інших, розуміти культуру не тільки свого, але й інших народів, культуру людства в цілому. Означена проблема свідчить про необхідність формування в особистості толерантності, однакового позитивного ставлення до рідної культури і до культур інших народів, до об'єктів різних культур на основі розуміння і прийняття цінностей, традицій тощо. На думку Л. Мацько, «...для сучасного способу життя молоді людини важливою ознакою її успішного розвитку є відкритість особистості до самої себе, до інших, до друзів, до своїх і чужих культур, до світу і часу, в якому живемо і на запити якого маємо відповідати – самопрезентуватися. Відкритість особистості є важливою передумовою самоусвідомлення і – головне – самореалізації».¹⁸⁹

¹⁸⁸ *Мацумото Д.* Психология и культура / Дэвид Моцумото; [пер. с англійського О. Голубева, Н. Миронов, Я. Ордановская, Т. Пешкова, С. Рысев, Л. Царук, С. Чилингарова]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

¹⁸⁹ *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С.91.

У практиці міжнародних досліджень використовується поняття «функціональна грамотність» (англ. functional literacy) – «...здатність індивіда розуміти та використовувати різні типи інформації з метою успішного функціонування в умовах сучасного суспільства в побутовому, професійному та громадському житті»¹⁹⁰. Нещодавно грамотність розуміли як уміння читати та правильно писати. Пізніше в це поняття стали вкладати ширший зміст. Грамотний – це той, «...1) який вміє читати і писати..., 2) який вміє граматично правильно писати..., 3) *перен.*, який володіє необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі, справі».¹⁹¹

На думку вчених (В. Огнев'юк, О. Савченко, А. Сбруєва, О. Чинок, Г. Філіпчук та ін.), поняття «*грамотність*» акумулює і гуманітарний, і природничий аспекти пізнання світу в їх гармонії та взаємодоповненні. Завдання, визначені в Законі про освіту, дають можливість вважати, що грамотність можна розглядати як найнеобхіднішу сходинку до професійної компетентності. У сучасному розумінні – це здатність використовувати знання як інструмент пізнання себе та світу, що дозволяє забезпечити кожному учневі певні стартові можливості. Початковий етап формування грамотності припадає на шкільний вік особистості та супроводжує випускника в його подальшому освітньому зростанні. Без цього не можна забезпечити безперервність освіти в цілому. Грамотність, виведена на необхідний рівень, переростає в освіченість.

Важливим є правильне розуміння відмінності у структурі самої грамотності й освіченості. Так, якщо функціональна грамотність забезпечується шляхом інтеграції знань насамперед всередині навчального предмета, то освіченість – шляхом подальшого розширення і поглиблення набутих знань, умінь, навичок на міжпредметному рівні навколо понять, що виконують інтегративну функцію у блоці предметів, зокрема, мовних.

Отже, грамотність сьогодні потрібно розглядати не тільки як суму знань, а ще й як функціональну грамотність. «Це поняття характеризує потреби розвиненого інформаційного суспільства, і це дуже актуально зараз для нашої держави. Йдеться про комунікативну грамотність, соціальну, правову, технічну – всі аспекти діяльності людини, які виходять далеко за межі фактичної грамотності (простого уміння читати і писати). Грамотність у процесі навчання потрібно перевести на певний рівень компетентності, щоб досягти безболісної адаптації людини в навколишнє середовище, в якому людині потрібно само-

¹⁹⁰ Сбруєва А.А. Функціональна грамотність // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 970.

¹⁹¹ Новий тлумачний словник української мови : [уклад. В.В.Яременко, О.М.Сліпущко]. – 1т. – К. : Аконіт. – 2005. – С. 475. – (Серія «Нові словники»).

реалізовуватися. Передусім йдеться про ті загальнонеобхідні життєві уміння і навички, без яких не можна жити в техногенному середовищі, де багато комунікації, міжособистісних контактів. Постає потреба не просто вміти читати та писати, а ще й критично осмислювати отриману інформацію, зіставляти з інформацією в інших джерелах, з попереднім життєвим досвідом – це відмова від «сліпої віри» в друковане слово.¹⁹² Оскільки функціональна грамотність стосується практики індивіда, соціальних взаємозв'язків, знань і передбачає володіння мовою та культурою, то актуальним на сьогодні є поняття «*крос-культурна грамотність*».

На думку вчених (М. Бергельсон, О. Богданова, Г. Єлизарова, А. Лапшин, Н. Маркова, Г. Робинсон, В. Роцупкин, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, І. Халеева та ін.), *крос-культурна грамотність* – складне системне утворення. Воно передбачає «...знання, розуміння, повагу до мови, традицій, звичаїв і національної психології певного народу чи етносу... банк знань правил етикету, уміння адекватно реагувати на національний стиль, манери, жести, та інші невербальні засоби спілкування»,¹⁹³ «...усвідомлення відмінностей в ідеях, звичаях, культурних традиціях, властивих різним народам, здатність побачити спільне і відмінне між різноманітними культурами і подивитися на традиції власного суспільства очима інших народів».¹⁹⁴ Розуміння і визнання культури іншого народу – це один із важливих кроків до розвитку у підростаючого покоління політолерантної свідомості, що є показником сприйняття і прийняття багатоманітності світу. Знання культурних етносів, національностей розвиває етноорієнтовану особистість, вільну від забобонів і стереотипів мислення, здатну до творчого саморозвитку у полікультурному суспільстві.

На думку вчених М. Бергельсон, Н. Маркової, А. Лапшиної, Н. Півонової, *крос-культурне навчання мови* – це навчання під кутом *крос-культурної лінгвістики*, тобто формування *крос-культурної мовної парадигми особистості*. *Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови як державної – це навчання другої мови у взаємодії і взаємовпливі з рідною (російською або болгарською) та іншими мовами*

¹⁹² Зникла грамотність [Електронний ресурс] // День. – 18.07.2009. – Режим доступу до газети : <http://news.ce.lviv.ua/?id=2143>

¹⁹³ Маркова Н.Г. Кроскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2(55). – С. 41.

¹⁹⁴ Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования : перспектива кросс-культурной грамотности / Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии : сб. статей – Владимир. – 1999. – С. 47.

й культурами, вироблення крос-культурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості, що передбачає застосування відповідних принципів, методів, прийомів і засобів навчання, а також зважає на характер білінгвальних (трилінгвальних) явищ і враховує вплив на якість навчання транспозиції й інтерференції (див. схему 1.6.1.).

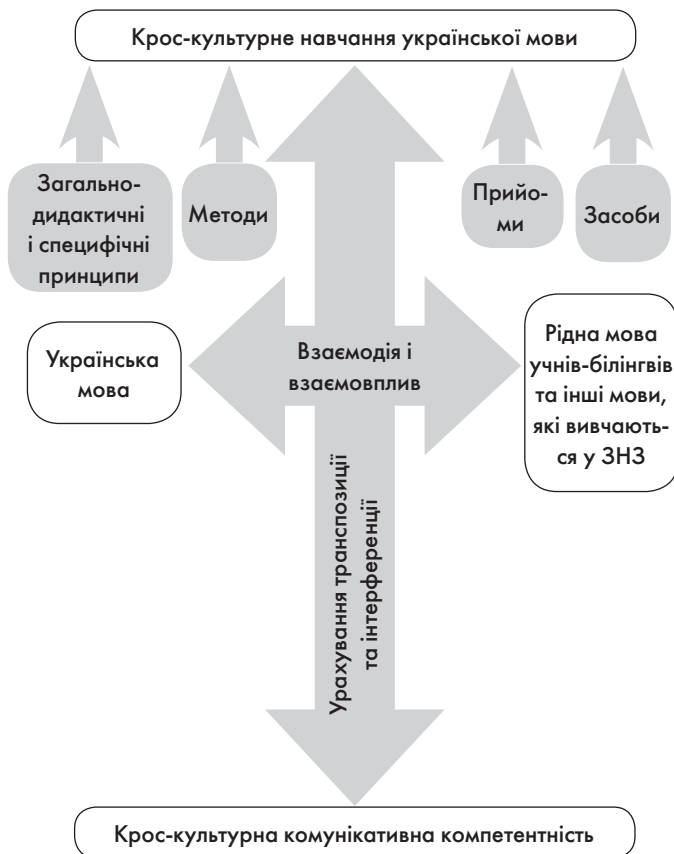


Схема 1.6.1. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови

Лінгвісти і лінгводидакти визнають, що для здійснення продуктивного міжкультурного спілкування, зважаючи на його лінгвістичні та психологічні особливості, мовна особистість має володіти міжкультур-

ною компетенцією, властивою мовній особистості як медіатору культури, тобто особистості, яка пізнала «через вивчення мов особливості різних культур, їхньої взаємодії» (Г. Єлізарова). Крос-культурна лінгводидактика, на нашу думку, здатна стати своєрідною інтернаціональною або транскультурною лінгводидактикою, яка поєднує в собі лінгвокультурологічні аспекти лінгводидактики української й інших етносів України.

Крос-культурне навчання учнів національних спільнот української мови здійснюється на основі *загальнодидактичних, методичних (власне предметних) і специфічних (рівневих) принципів*,¹⁹⁵ які зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу української мови і формування крос-культурної комунікативної компетентності.

Загальнодидактичні принципи виступають в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й обумовлюючи один одного, підтвержені змістом шкільного курсу (реалізовані у шкільних програмах і підручниках) і лежать в основі сучасної методики навчання мови: організації уроків різних типів, застосування методів і прийомів навчання, добору дидактичного матеріалу тощо.

На думку М. Вашуленка,¹⁹⁶ *принцип науковості* є надзвичайно важливим у подоланні розриву між навчальними програмами з української мови і сучасною лінгвістичною наукою. Побудова крос-культурного навчання української мови відповідно до принципу науковості вимагає, щоб усі без винятку відомості, які здобувають учні з різних розділів науки про мову співвідносилися з лінгвістичним уявленням про відповідні мовні факти. Так, матеріали лінгвокультурологічного характеру розглядаються насамперед у мовному аспекті. Це передбачає, наприклад, засвоєння учнями безеквівалентної, фонові лексикою, яка позначає реалії життя народу; лексичних і фразеологічних одиниць, що мають етнокультурний колорит і відображають характер, життєвий досвід, світосприйняття певного народу.

Таким чином, принцип науковості слід розуміти як достовірність вивчуваного мовного матеріалу, відповідність його наявним у лінгвістичній науці поглядам, правильне розкриття суті мовних явищ та їх

¹⁹⁵ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М.І.Пентиліок, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакун, М.М.Барактян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галєтова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окунович, О.М.Решєтілова]; за ред. М.І. Пентиліок: – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

¹⁹⁶ *Вашуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 кл. / М.С.Вашуленко/ – К.: Рад. школа, 1991. – С.16.

ознак.¹⁹⁷ Проте, це не означає пряме перенесення наукових положень до шкільного курсу. У відборі навчального матеріалу враховуємо не тільки його наукову достовірність, а й ступінь висвітлення того чи іншого питання в лінгвістиці, відсутність суперечностей у його тлумаченні. Під час добору навчального матеріалу звертаємо увагу на те, що шкільний «навчальний предмет є лише своєрідною проекцією наукового знання у площину засвоєння, оскільки має свої закономірності, що визначаються цілями освіти, особливостями засвоєння, характером і можливостями психічної діяльності учнів й іншими факторами».¹⁹⁸

Принципи систематичності та послідовності передбачає, що весь шкільний курс української мови і кожен його розділ мають структуруватися і вивчатися як система послідовно розміщених і взаємно пов'язаних мовних одиниць. Принцип систематичності орієнтує на те, що навчальний матеріал повинен розміщуватися в логічній послідовності, що зумовлюється специфікою мовних категорій, існуючими між ними структурними зв'язками. Згідно з цим принципом, наприклад, у «Лексикології» спочатку вивчається слово та його лексичне значення, потім групи слів за значенням, далі походження та функціонування слів.

Теорія, як відомо, сприяє глибокому осмисленню, закріпленню і засвоєнню знань, а тому вона повинна постійно супроводжувати практику. *Принцип зв'язку теорії з практикою* передбачає встановлення правильного співвідношення теорії з практикою під час навчання учнів української мови, добір таких тренувальних вправ, які б давали змогу закріплювати одержані знання, а також формувати необхідні практичні уміння, долати розрив між знаннями про мовні факти і невмінням їх знаходити у текстах і самостійно вживати в мовленні. Відповідно до цього принципу деякі теоретичні відомості та додатковий матеріал подається у структурі вправ. Принцип зв'язку теорії з практикою виявляється у тому, що, наприклад, вивчення етнокультурологічної лексики у школі з російською мовою навчання зумовлене життєвою потребою, намаганням учнів саме через мову пізнати український народ, його культуру, ментальність, спосіб життя, здійснювати обмін духовними цінностями. Реалізація цього принципу можлива за такої організації процесу навчання, коли одержані знання на уроках мови знаходять прямий практичний вихід.

Принцип доступності спрямовано на забезпечення свідомого сприймання мовного матеріалу та вимагає урахування вікових можливостей кожного учня. Це означає, що зміст мовного матеріалу не

¹⁹⁷ Там само. – С.17.

¹⁹⁸ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения /В.В.Давыдов/. – М. : Педагогика, 1986. – С. 5.

повинен бути надто ускладненим або, навпаки, спрощеним. Зміст завдань має знаходитися у зоні найближчого розвитку дітей, тобто бути реально здійснюваним, але водночас викликати роздуми, міркування, сприяти розвитку.

Принцип доступності потрібно послідовно здійснювати у доборі дидактичного матеріалу, щоб якнайтісніше пов'язати теорію з практикою. Лінгвокультурологічний матеріал, з яким учні-білінгви знайомляться на уроках української мови, повинен добиратися з урахування вікових і розумових особливостей дітей.

Принципи наступності і перспективності передбачають раціональне використання набутих раніше знань, умінь і навичок під час вивчення нового матеріалу з мови і підготовку до свідомого сприйняття наступних тем. Принципи повністю відповідають загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє, а також про обов'язкове врахування логіки предмета. Принципи наступності і перспективності передбачають збагачення мовленнєвого запасу з урахуванням засвоєного раніше в попередніх класах і необхідність створення бази для словникової роботи в наступних класах.

Принцип наочності тісно пов'язаний з іншими загальнодидактичними принципами, оскільки реалізація його дає змогу в доступній формі викласти лінгвістичну теорію і свідомо її засвоїти. Як відомо, в пізнанні має місце чуттєве і абстрактне мислення: якщо перше відображає лише зовнішній бік явища, то друге заглиблюється в його сутність. Мова функціонує у двох формах – усній і писемній, а тому чуттєво сприймається органами слуху й органами зору. Слухові і зорові відчуття викликають слухові і зорові враження, які у дітей дуже стійкі та полегшують сприймання мовного матеріалу, його осмислення і запам'ятовування.

Значну увагу приділяємо реалізації *принципу міжпредметних зв'язків* у викладанні мови і літератури, мови й історії тощо. Він забезпечує засвоєння мовного матеріалу на основі аналізу текстів соціокультурної тематики, сприяє збагаченню мовлення і фонових знань учнів-білінгвів.

На думку Т. Донченко, «...*власне предметні принципи* повинні насамперед впливати із соціальної значущості та соціально-психологічних функцій мови. Серед них такі: 1) відображення в мові духовного багатства народу, його національної самоідентифікації, самосвідомості, моралі, переконань, способу мислення, культури, духовності; 2) здатність мови бути засобом пізнання світу; 3) мислетворча функція

мови; 4) конструктивна; 5) комунікативна сутність мови як засобу спілкування і 6) естетична функція мови як форми і засобу творення художньої специфіки літературного твору». ¹⁹⁹

Для крос-культурного навчання мови важливим є врахування таких методичних принципів: антропоцентричний, міжкультурного спрямування процесу навчання другої мови; когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання другої мови; врахування психолінгвістичної природи білінгвізму та субординованого трілінгвізму; врахування лінгвістичного й навчального досвіду учнів; екстралінгвістичний або позамовний принцип.

Так, *антропоцентричний принцип* передбачає розуміння мови як продукту розвитку суспільства та як засобу формування його мислення і ментальності, оскільки такі категорії, як «людина в мові», «здатність людини розуміти і створювати висловлювання», «мовна особистість», «мовна та когнітивна свідомість» стають вихідними під час визначення (уточнення) мети і змісту крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови.

Принцип міжкультурного спрямування процесу навчання другої мови передбачає таку побудову навчального процесу, в якій центральною фігурою є учень як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації. Для нас важливими є дефініції понять «*міжкультурна комунікація*» і «*крос-культурна комунікація*», що подає Ф. Бацевич:

- «комунікація крос-культурна – (лат. *cross* – пересікати) – 1. Те саме, що комунікація міжкультурна. 2. Наявна тенденція розмежовувати ці поняття: поняття К.к.-к. все частіше вживається стосовно вивчення деякого конкретного феномену в двох або в більшій кількості культур і має додаткове значення порівняння, зіставлення цих культур;
- комунікація міжкультурна (у вузькому значенні слова) – 1. Процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Комунікація міжкультурна характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним з найважливіших чинників комунікації

¹⁹⁹ Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови / Тамара Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 4.

міжкультурної є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників. 2. Особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних (етнічних) культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до між-національної згоди у всіх сферах спілкування»;

- комунікація міжкультурна (у широкому значенні слова) – увесь спектр можливих типів спілкування, який відбувається понад межами можливих соціальних груп (дискурсивних систем), починаючи від груп, представники яких є носіями різних культур, до комунікації між чоловіками і жінками або колегами різного віку тощо».²⁰⁰

Отже, комунікативна діяльність в ракурсі міжкультурної комунікації – це своєрідна «діяльність в діяльності», яка мотивує виникнення характерних ознак комунікації – полікультурність, толерантність. Реалізація принципу міжкультурної спрямованості передбачає застосування у навчанні прийому патернування (наслідування культурних зразків), моделюючи ситуації реального, автентичного спілкування, наперед дбаючи про толерантні стосунки у класі. Означений принцип навчання забезпечує реалізацію завдання набуття лінгвістичного досвіду в українській мові та залучення за її допомогою до української культури.

Принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання другої мови дозволяє активізувати пізнавальний потенціал учнів. Цей принцип передбачає часткове повідомлення окремих мовних, мовленнєвих і культурних явищ, оскільки учні національних спільнот мають можливість перебувати в україномовному середовищі, зокрема спілкуватися з носіями української мови, переглядати телепередачі, читати пресу тощо українською мовою. Маємо на увазі побудову на уроках таких ситуацій, які викликають інтелектуальні труднощі та стимулюють когнітивну активність учнів. Відомо, що знання, здобуті у результаті подолання інтелектуальних труднощів, міцніші й триваліші, служать надійною, орієнтовною основою для формування мовленнєвих навичок і комунікативних умінь. Реалізація цього принципу передбачає використання прийому методичного препарування мовного матеріалу з метою подальшого самостійного осмислення учнями. К. Ушинський зазначав, що «...самостійність учнівської голови – єдина міцна основа будь-якого результативного учня».²⁰¹

²⁰⁰ Вацевич Ф.С. Словник термінів між культурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – С.82-83. – (Словники України).

²⁰¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Том 1. Вопросы воспитания / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 276.

Принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання другої мови забезпечує високу продуктивність навчання, надає йому динамізму і поступовості, активізує когнітивні та мисленево-мовленнєві процеси учнів. С. Рубінштейн зазначав: «Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми або питання, із здивування або нерозуміння. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості до мислительного процесу: він завжди спрямований на виконання певного завдання».²⁰²

Ефективне навчання другої мови передбачає використання принципу *урахування психолінгвістичної природи білінгвізму та субординованого трілінгвізму*. У школах з поліетнічним контингентом учнів за бажанням батьків і дітей передбачається вивчення окрім української ще і рідної мови, інколи мови тих національних спільнот, з якими мешкають поруч тривалий час (наприклад, російська мова). Таке навчання здійснюється на фоні триглосії, яка характеризується недосконалим володінням двома мовами. З часом зміст навчання другої мови змінюється, відповідно характер триглосії теж змінюється, це має знаходити відображення і в методиці навчання другої мови на різних етапах процесу навчання, що забезпечить ефективність і раціональність навчального процесу.

Так, під час вивчення мовних явищ, аналогічних у рідній мові, передбачається відповідне звернення уваги на знайомі явища. З цією метою найчастіше застосовуються прийоми методу порівняння (зіставлення і протиставлення). Про значення цих прийомів для зменшення інтерферентного впливу першої мови писало багато дослідників, зокрема А. Сурпун, В. Ярцева, О. Біляєв, Н.Пашківська та ін. Досліджуючи метод порівняння, М. Шанський і М. Успенський звертають увагу на те, що його застосування може мати прихований або відкритий характер. У першому випадку він не виноситься на урок, а використовується під час підготовки до нього, виконуючи функцію організації, цілеспрямованості навчального процесу, у другому – застосовується на уроці з метою диференціації першої та другої мов. Навчальні завдання спрямовано на розрізнення мовних одиниць, зокрема їхньої семантики, їх диференціацію, розуміння суті відмінностей. Зіставлення відкритого типу передбачають те, що учням пропонують матеріал двома мовами, який використовується на уроці з метою диференціації першої і другої мов.

Л. Щерба з цього зазначав, що «... факт двомовності має сприяти свідомому засвоєнню мови, і це усвідомлення необхідно підтримува-

²⁰² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – С.402. (Серия «Мастера психологии»)

ти, виховувати, культивувати, оскільки воно може зробити ефективною нелегку роботу із запобігання явищу небажаної інтерференції і її подолання».²⁰³

Урахування психолінгвістичної природи білінгвізму або трілінгвізму під час навчання учнів національних спільнот української мови робить процес навчання раціональним, щодо попередження як мовних, так і психологічних труднощів.

Було б помилкою ігнорувати принцип *урахування лінгвістичного й навчального досвіду учнів*. Міжмовні інтеракції виявляються насамперед у транспозиції із лінгвістичного і навчального досвіду учнів, набутого під час навчання рідної і ще однієї, наприклад, спорідненої мови, навичок і умінь до комунікативної компетентності другої мови. Так, Л. Щерба у своїх наукових розвідках неодноразово зазначав про пряму залежність росту й удосконалення умінь говорити й розуміти від лінгвістичного досвіду учнів. Пізніше вчені звертали увагу на більш ефективне засвоєння схожих явищ і менш ефективне засвоєння відмінних мовних конструкцій в умовах двомовності, позитивний вплив лінгвістичного досвіду в першій мові на вивчення другої.

Екстралінгвістичний або позамовний принцип сприяє засвоєнню слова як мовної одиниці, що має певний зміст, співвідноситься з реально існуючою дійсністю. Відповідно до цього принципу широко використовуються у навчанні тексти культурологічної тематики, репродукції картин, фото, фонозаписи, малюнки з підписами і без них. Позамовний (або екстралінгвістичний) принцип передбачає аналіз лексеми з реалією, яку вона позначає, відображає виховальний і розвивальний характер словникової роботи.

Наступними, не менш важливими принципами учені визначають *специфічні (рівневі) принципи*.²⁰⁴ Таким принципом навчання другої мови є *комплексне навчання усім видам мовленнєвої діяльності*. Як ми вже зазначали, одним з головних завдань навчання другої мови є комунікативно-когнітивна мета, реалізатором якої є комунікативно важливий вид мовленнєвої діяльності – говоріння. Значить у центрі процесу навчання мови мають знаходитися мовленнєвий акт, текст, дискурс з різними мовними і смисловими характеристиками залежно від етапу навчання.

²⁰³ Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л. : Наука, 1974. – С. 18.

²⁰⁴ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М.І.Пентиліук, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барактян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окунович, О.М.Решетилова]; за ред. М.І. Пентиліук: – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

На основі тексту вибудовується комплексне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Комплексність полягає у тому, що навчання усіх видів діяльності здійснюється взаємопов'язано. Тексти (фольклор, художня література, преса тощо) є джерелом соціокультурної, країнознавчої інформації, на базі якої комплексно реалізуються цілі навчання когнітивно-розвивального характеру.

Дотримання *синтагматичного* принципу допомагає осмислити семантичні відношення слів у тексті, особливості їх сполучуваності. З цього приводу М. Пентиліук зазначає, що «... ознайомлення зі словом треба починати з прикладів сполучуваності його з іншими словами».²⁰⁵

Парадигматичний принцип передбачає ознайомлення учнів, наприклад, з лексичною парадигмою, яка об'єднує тематичні групи, синонімічні й антонімічні ряди тощо. Збагачення словникового запасу учнів краще здійснювати з урахуванням їх системних зв'язків, оскільки це забезпечить усвідомлене засвоєння словникового складу української мови.

Дотримуючись *функціонального принципу*, використовуємо функціонально-понятійний підхід у доборі, організації і подачі мовного матеріалу, який було узагальнено на результатах сучасних психологічних і психолінгвістичних досліджень, зокрема, цей принцип вимагає доцільного вибору слів залежно від їх стилістичного забарвлення, мети використання у мовленні, стилю висловлювання. Структура мовного матеріалу визначається «від семантики», а в презентації мовних фактів використовується чергуванням підходів «від форми» і «від семантики» з урахуванням змісту його мисленнєвої (понятійної) основи та її мовної інтерпретації.²⁰⁶

Більшість слів в українській мові багатозначні. Засвоїти їх значення учень може лише у контекстуальному оточенні. Таким контекстом може бути словосполучення, речення, текст, дискурс. Тому у словникової роботі особливо важливим є *контекстуальний* принцип.

Г. Томахін, підходячи до процесу навчання російської мови як іноземної з позиції діалогу культур, називає ще один специфічний принцип навчання – *типологічний*. Учений зазначає, що у процесі такого навчання необхідно переходити від «нейтрального» лінгвокраїнознавства до порівняльного, де явища мови і культури, які вивчаються,

²⁰⁵ Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів / [М.І.Пентиліук, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окуневич, О.М.Решетилова]; за ред. М.І. Пентиліук: – К. : Ленвіт, 2000. – С.145.

²⁰⁶ Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г. Гак/. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 287 с.

даються у порівнянні з аналогічними явищами рідної для учнів мови та культури. Г. Томахін наголошує на тому, що «...типологічний принцип навчання є найпродуктивнішим принципом, оскільки будується на порівняльному аналізі та враховує вплив соціальних, психологічних, релігійних й інших факторів формування як окремої особистості, так і нації у цілому».²⁰⁷

Принцип раціонального компаративізму полягає у раціональному доборі та презентації зіставного матеріалу, який достатньо має забезпечувати свідоме і глибоке проникнення у зміст і форму мовних явищ, полегшувати їхнє засвоєння. Проте учитель не повинен перевантажувати таким матеріалом учнів, щоб не розпорошувати їхню увагу. Особливо це стосується етапу презентації навчального матеріалу.

Названі принципи, сформульовані з урахуванням закономірностей мовленнєвої діяльності, визначають зміст і організацію навчання мови та формування мовленнєвих умінь і навичок.

Соціокультурне і крос-культурне середовище у школі з поліетнічним контингентом учнів передбачає використання державної (української), рідної (російської або болгарської) мов відповідно до конкретної комунікативної ситуації тощо. Старшокласник починає відчувати, що результат комунікації в такому полімовному середовищі певною мірою залежить від його знань, сформованих умінь і навичок. Усе рідше чекає від інших оцінки своїх рішень, вчинків, вибору і стандартів, за якими варто жити сьогодні. Означена категорія школярів усвідомлює, що вибір – це їхня особиста справа, проте з'являється запитання, – «Чи задовольняє і чи правильно виражає мене обраний стиль життя?».

Отже, постає проблема вибору *форм крос-культурного навчання* старшокласників української мови у школах з національними мовами навчання й, не менш важливим залишається її змістове наповнення.

Поняття «форма» (від лат. forma – зовнішність, устрій) трактується у тлумачному словнику як «...1) контури, зовнішні межі..., 2) шаблон..., 3) спосіб організації чогось... 4) спосіб існування певної внутрішньої структури, зовнішнє вираження...»,²⁰⁸ а з філософської позиції це – «...усякий зовнішнє вираження якого-небудь змісту».²⁰⁹

Форми організації навчання – це обмежені в часі та просторі взаємозумовлені дії учителя та учнів, що «...визначають яким чином має

²⁰⁷ Томахин Г.Д. Лингвистические и лингводидактические аспекты лингвострановедения / Г.Д.Томахин // Тезисы докладов III Международного симпозиума МА-ПРЯЛ по лингвострановедению. – Одесса, 1982. – Т.1. – С. 147.

²⁰⁸ Сучасний тлумачний словник української мови : 100 00 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В.Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – С. 908.

²⁰⁹ Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – С. 749.

бути організовано процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати... зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу...».²¹⁰

Теоретична розробка лінгвокультурологічного аспекту навчання мови зацікавила методистів проблемою культуроорієнтованих моделей уроків. Уперше спроби класифікувати моделі уроків в аспекті одночасного навчання мови і культури (з виокремленням комплексної, особистісної, текстоорієнтованої моделей) було зроблено Л. Новіковою.²¹¹ Дослідниця подає авторський опис кожної з трьох культуроорієнтованих моделей: *особистісна модель* (базове лінгвокультурне завдання – наблизити артефакт до особистості учня, сприяти залученню школярів до вітчизняної культури через конкретний артефакт (артефакти), через формування відношення особистої значущості й цінності артефакту для учня); *комплексна модель* (базове лінгвокультурне завдання – доповнити, систематизувати фонові знання учнів щодо певного артефакту або їх групі в комплексі); *текстоорієнтована модель* – з'ясувати властивості конкретного артефакту на основі культурознавчого тексту. Найважливішим моментом культуроорієнтованих моделей уроків Л. Новікова називає створення культурознавчого фону.

Н. Мішатіна²¹² подає триступінчасту структуру навчальної лінгвоконцептоцентричної моделі уроку мовленнєвого розвитку: 1) створення творчої мотивації уроку (визначення функції конкретного концепту в житті людини); 2) виконання комплексних (мовних і мовленнєвих) лінгвокультурологічних завдань, мета яких – моделювання *загальномовного концепту*: «Що знає сама мова про цей концепт?» і *художнього концепту*: «Яким постає певний концепт у художній картині світу письменника»; 3) створення мовленнєвих творів на основі конкретного концепту як результат моделювання особистісного концепту на базі художнього та загальномовного концептів: «Що я знаю про цей концепт?».

²¹⁰ Мальований Ю.І. Форми навчання // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 965.

²¹¹ Новикова Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры : [монография] / Л.И.Новикова/. – М. : БИНОМ. – 2001. – 400 с.

²¹² Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников : лингвоконцептоцентрический подход: [монография] / Н.Л.Мишатина/. – СПб. : «Наука», «САГА», 2009. – С. 145.

Основною формою крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови є урок, який, на нашу думку, повинен відображати певну модель життєдіяльності людини культури. Ця модель має передбачати такі елементи:

- *реалія* (враження, переживання, образ, предмет, дії);
- *мотивація* (спонукальна причина окремої дії та сукупності дій; зіткнення із суперечностями, культурний шок, зіткнення з необхідністю вибору, зіставлення, протиставлення, аналогія тощо);
- *крос-культурне освоєння культурологічної реалії* (розуміння, осмислення, побудова і презентація культурологічної реалії у лінгвістичному аспекті (див. схему 1.6.2.).



Схема 1.6.2. Засвоєння культурологічної реалії аутентичного тексту

- *інтерпретація аутентичного тексту і вихід на проектну діяльність* (див. схему 1.6.3.) (під час вивчення функціонування тексту в умовах міжетнічної комунікації фокусуємо увагу на його соціокультурній адаптації, розумінні або нерозумінні граматичних форм, лексичного значення, культурних цінностей, духовної сутності тощо реципієнтом іншої культури);

- *інтерактивний вплив* на соціокультурні й крос-культурні стосунки у класі через зіставлення, протиставлення культурних реалей, лінгвокультурних одиниць, явищ;
- *освоєння культурологічної реалії через рефлексію, оцінювання діяльності учнів* (осмислення й усвідомлення власних дій, осмислення і переживання учнем як окремої дії, вчинку, так і смислу буття; побудова комунікативної моделі інформації. Виникнення здатності до рефлексії свідчить про високий рівень самосвідомості, готовності не тільки до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Учень подумки виокремлює себе із сфери буття, життєвої ситуації й оцінює у співвідношенні з моральними еталонами – «Чи так я живу?»).



Схема 1.6.3. Етапи проектної діяльності учнів на уроці української мови

Одне з основних завдань такого уроку – формування людини культури, яка обирає смисл, що найбільше відповідає культурному призначенню людини в житті. В основу проектування уроку з елементами крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови було покладено освітні ідеї, які є складовими квінтесенції особистісно-гуманної педагогіки:²¹³ ідея суб'єктності (авторської позиції учнів) означає персональність позиції учнів, осмислення й усвідомлення їхніх дій

²¹³ Ермолаева М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности : учебно-методическое пособие / М.Г.Ермолаева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 160 с. – (Уроки для педагогов). – Библиогр.: с. 156-157.

на уроці, наявність ціннісно-сислової рівності учителя й учнів (домінанта модальності «ми», а не «я» або «ви»; відмова від модальності пропозиції або запрошення); ідея мотивації навчання (перехід на внутрішньо мотивовану діяльність учнів); ідея активізації навчання (домінанта – ініціативна активізація з використанням смислоутворювальних стимулів активації: творчі завдання, експериментування, дослідження, самоконтроль, самоаналіз, рефлексивні питання тощо); ідея індивідуально-особистісного підходу (навчати діагностично і діалогічно); ідея рефлексивності навчання (навчання різним формам освітньої рефлексії: графічної, рефлексивним питанням тощо).

У попередньому розділі зазначалося, що для старшокласників було запропоновано факультативний курс «Українська мова в діалозі культур», де застосовувалося крос-культурне навчання української мови й позаурочними формами навчання були: лекція, практикуми, семінари, учнівська конференція.

Лекція вчителя стає процесом, під час якого формуються знання, забезпечуються мотиваційний компонент і загальноорієнтований етап оволодіння знаннями, розкриваються найважливіші проблеми і тим самим стимулюється учнівська дослідна робота. У старших класах застосовувалися такі види лекцій: *вступна* (формує уявлення про мовні та мовленнєві одиниці, явища; допомагає усвідомити учням взаємозв'язок мови і культури, мови і мислення); *проблемна* (допомагає усвідомити функціональну специфіку мовних одиниць; прогнозує доцільність застосування діяльнісних умінь і навичок у контексті відповідних тем факультативного курсу з української мови; формує пізнавальний інтерес до змісту навчального предмета; мотивує залучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому); *діалогова* (допомагає усвідомити роль української мови у поліетнічному суспільстві, розвиває критичне і творче мислення й активізувати пізнавальну діяльність учнів; формує учасників процесу підготовки, пошуку та знаходження шляхів вирішення протиріч, конфліктних ситуацій у міжкультурному спілкуванні).

Не менш важливими є *семінари* – форма навчального заняття, на якому вчитель організовує дискусію за попередньо визначеними темами, до яких учні готують тези виступів шляхом підготовки індивідуально виконаних завдань. Мета семінару – забезпечити старшокласникам можливість оволодіти уміньми й навичками використання теоретичних знань, систематизувати опрацьовану учнями літературу, зіставивши її з матеріалом лекції, формувати умінь критично оцінювати різні джерела знань. Функції семінару: поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих учнями на попередніх етапах навчання (лекція, самостійна робота, консультація); розвиток навичок

самостійної роботи старшокласників, формування наукового способу мислення. Застосовувалися такі типи семінарів: *семінар запитань і відповідей; семінар-розгорнута бесіда; семінар-дискусія; семінар-обговорення письмових рефератів; семінар-конференція; семінар-вирішення проблемних завдань; семінар-«мозковий штурм»*.

Переваги семінарської форми організації навчання у старших класах загальноосвітніх шкіл: поглиблюються, збагачуються, деталізуються знання, отримані на лекції в узагальненому вигляді; формуються уміння та навички мовленнєвої діяльності; розвивається наукове мислення учнів та їхнє мовлення; перевіряються знання учнів; забезпечується зворотній зв'язок. Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою факультативу. На кожному семінарському занятті учитель оцінює підготовлені виступи, активність старшокласників у дискусії, уміння формулювати і відстоювати свою позицію. Наводимо приклади таких семінарів (див. додаток А).

Крім семінарських занять застосовувалися ще й *практичні заняття* – форма навчального заняття, на якому вчитель організовує детальне закріплення з учнями окремих теоретичних положень, у результаті чого формуються уміння й навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання відповідних завдань. Мета практичного заняття – поглиблювати, поширювати та деталізувати знання, виробляти навички мовленнєвої діяльності, розвивати наукове мислення та мовлення, перевіряти знання старшокласників, мати засіб оперативного зворотного зв'язку.

Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі (тестах для виявлення рівня знань учнів), практичних завданнях різної складності; наочному матеріалі; методичних рекомендаціях; засобах оргтехніки. Практичне заняття передбачає проведення попереднього контролю знань учнів, постановку загальної проблеми вчителем та її обговорення, виконання завдань з їх обговоренням і оцінюванням результатів.

Практичне заняття необхідно формувати у такій послідовності: мета, вихідна інформація, методичні вказівки, алгоритм виконання, завдання для самостійної роботи (за аналогією, за розглянутим раніше алгоритмом), контрольні запитання учням для закріплення матеріалу, оцінювання рівня сформованості умінь, обговорення ходу заняття і запитання до вчителя, інструктаж до виконання домашнього завдання.

У структурі заняття домінує самостійна робота. Учитель бере участь на стадії визначення завдання, під час розроблення методичних вказівок і здійснює контроль. Практична робота може бути організована за допомогою комп'ютерів під час виконання завдань на оптимізацію

і з використанням спеціальних програм. Наводимо приклади таких практичних занять (див. додаток Б).

Не менш важливою формою організації навчальної і навчально-дослідної діяльності старшокласників, яка сприяє формуванню знань, умінь і навичок учнів, їх закріпленню й удосконаленню, поглибленню і систематизації, узагальненню результатів самостійної пізнавальної діяльності учнів під керівництвом вчителя, є учнівська конференція (див. додаток В). Метою такої конференції є поглиблення, зміцнення та розширення діапазону знань учнів; формування позитивного ставлення до самостійного набуття ними знань; розвиток і саморозвиток творчих здібностей учнів, їх активності; створення передумов само-виховання, самовдосконалення, самовизначення учнів.

Учнівська конференція – форма організації навчально-дослідного процесу, що передбачає присутність в одній аудиторії учнів, які об'єднані спільною метою – вирішення певної теоретичної чи практичної проблеми. Творче обговорення та розв'язок обраної проблеми детермінують зміст конференції. Характерною ознакою конференції є дискусія, а її результатом – осмислення цієї проблеми.

Урахування зазначених вище педагогічних засад крос-культурного навчання української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів допомагає побудувати цей процес науково й методично грамотно, сприяє засвоєнню школярами ґрунтовних знань і формуванню крос-культурної комунікативної компетентності, усвідомленню важливості цього предмета не тільки для навчальної діяльності у межах навчального закладу, а й у різних сферах діяльності та повсякденному житті.

Ефективність крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови значною мірою залежить від розуміння суті методів, прийомів і засобів навчання. Огляд педагогічної і методичної літератури свідчить, що і в дидактиці, і в методиці по-різному визначаються й класифікуються методи навчання (розкриття суті поняття «метод» навчання подається Є. Дмитровським, С. Чавдаровим, І. Олійником, Л. Федоренко та ін.). Для розуміння методу як педагогічної категорії в дидактичній літературі істотне значення має усвідомлення його основних ознак, виділених А. Алексюком:²¹⁴

- методи навчання – певна форма руху пізнавальної діяльності учнів (певний логічний шлях засвоєння знань, умінь і навичок; певний вид і рівень пізнавальної діяльності учнів (репродукція, евристика, пошук);

²¹⁴ Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі /А.М. Алексюк/. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.

- методи навчання є певною формою обміну інформацією між учнями і вчителем (словесною, наочною, практичною);
- методи навчання – певний спосіб організації й управління пізнавальною діяльністю учнів;
- методи навчання є засобом стимулювання, розвитку пізнавальних потреб та інтересів учнів.

І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик розуміють методи навчання мови як «... об'єднану в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів засобами предмета»²¹⁵ і звертають увагу на те, що кожен метод реалізує основні функції навчання – навчальну, виховальну, розвивальну.

У методиці навчання української мови одні способи навчання називають методами, а інші – прийомами. Проте межа між поняттями методу та прийому лише умовна, оскільки один і той самий спосіб діяльності учителя відносно до учнів під час навчання може бути названий і методом, і прийомом. Наприклад, можна говорити про метод порівняння, коли йдеться про один із шляхів осмислення явища взагалі та про прийом порівняння, коли останнє застосоване у певному конкретному випадку (якщо учень не розуміє, наприклад, відмінностей між називним та орудним відмінками).

Метод навчання – явище складне; у ньому можна виділити ряд ланок або етапи, які послідовно заступають один одного, що припускає можливість використання у кожному з них різних методичних прийомів.

Таким чином, якщо метод навчання передбачає використання навчального матеріалу та спосіб діяльності (дій) вчителя, спрямованих на те, щоб учні можливо швидше і з найбільшими результатами засвоїли програмовий матеріал, то методичний прийом як часткове поняття відносно до методу, є лише певною ланкою (або етапом) у процесі застосування того чи іншого методу. Прийом вважають «... елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом».²¹⁶ О. Беляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Передрій, Л. Рожило вказують на визначальні риси прийому – частковість і здатність виступати у складі різних методів.

Під час добору методів навчання слід урахувувати цілі, етап навчання, вікові особливості учнів, їхній загальний розвиток. Саме цим

²¹⁵ Методика викладання української мови у середній школі: Навч. посібник / Олійник І.С., Іваненко В.К., Рожило Л.П., Скорик О.С.; За ред. І.С. Олійник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – С. 56.

²¹⁶ Методика навчання української мови у школі // О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк, Г.Р. Передрій, Л.П. Рожило: Посібник для учителів. – К. : Рад. шк., 1987. – С. 44.

зумовлюється різноманітність методів і прийомів навчання, які існують для формування частково-мовленнєвих і мовленнєвих умінь та для засвоєння мовного матеріалу. Учитель має упроваджувати методи, які забезпечують високий рівень пізнавальної активності учнів, ефективність і результативність навчальної діяльності.

Оскільки ми досліджуємо крос-культурне навчання української мови учнів-білінгвів у школах із російською мовою навчання, то орієнтуємося на свідомий добір методів з урахуванням технології навчання, яка розробляється на основі сполучення досягнень першої мови (якою ведеться навчання) та другої (у нашому випадку – української). Уважаємо доцільним використати той підхід до визначення особливостей технології навчання, що запропонований у «Концепції навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України». У ній зазначається, що «... така технологія навчання розробляється з огляду на характеристики мовних курсів названих двох рівнів:

- комунікативна спрямованість, зорієнтована на формування й розвиток комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної);
- володіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки та культурного спілкування у полімовному, полікультурному середовищі;
- узгодженість тих мовних курсів, які одночасно вводяться (упроваджуються) у школі;
- урахування мовного досвіду, який набуто учнями з однієї мови, під час навчання іншої мови;
- порівняння (приховане й відкрите) мов, які вивчаються у школі, а також літературної мови та діалектів, носіями яких є учні;
- формування навичок самоконтролю у мовній поведінці під час використання двох мов;
- урахування принципу двомовності (національно-українського або українсько-національного) у засвоєнні основної термінологічної лексики із загальноосвітніх предметів, що дає учням можливість, у випадку необхідності, продовжити навчання іншою мовою;
- інтегрований характер мовного курсу, сполучення мови, літератури, народознавства тощо;
- особистісна зорієнтованість навчання, урахування певних особливостей національного характеру, світосприйняття, стереотипної поведінки, зокрема, у мотивації до вивчення мови».²¹⁷

²¹⁷ Концепція обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – № 4. – 2002. – С. 5-8.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання. Так, Ю. Бабанський²¹⁸ усю сукупність методів навчання диференціює на три групи:

- методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- методи контролю та самоконтролю у навчанні.

До першої підгрупи учений відносить ті методи, які забезпечують передачу інформації вчителем і сприймання її учнями через слухання, спостереження чи практичні дії. Це методи словесні (розповідь, лекція, бесіда, інструкція, читання підручника, довідкової літератури тощо), наочні (демонстрація, ілюстрація, екскурсія, показ схем, фотографій, репродукцій тощо), практичні (вправи, лабораторні та практичні роботи). Зазначені методи можна розглядати і в аспекті механізму пізнання: ілюстративно-пояснювальні, репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі тощо.

Логічний аспект у цій групі методів виявляється у характері і способах мислительної діяльності учнів (індуктивні, дедуктивні, конкретні, абстрактні), їх умінні робити висновки та узагальнення (аналіз, синтез, класифікація, систематизація, експеримент, узагальнення, конкретизація).

У практиці навчання використовуються і спеціальні методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Серед них розрізняють методи стимулювання мотивів свідомості, відповідальності (тактовне й необразливе покарання, заохочення тощо), методи стимулювання інтересу до навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення ситуацій новизни, успіху).

До третьої групи Ю. Бабанський відносить методи контролю і самоконтролю: усного й письмового; індивідуального, групового, фронтального; поурочного й тематичного; із застосування технічних засобів навчання і без них; програмованого, непрограмованого тощо.

Існують й інші класифікації, які по-своєму відображають функції, зміст і структуру навчальних методів. А. Алексюк зазначає, що «на сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливу педагогічну проблему системи методів навчання треба розв'язувати не лінією створення якоїсь єдиної класифікації, яка була б оптимальною для всієї системи навчання, а лінією створення і науково-теоретичного обґрунтування цілого ряду класифікацій, які б у сумі своїй оптимально відображали зміст і завдання дидактичних методів як способу здійснення навчального процесу у школі».²¹⁹

²¹⁸ Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский/. – М. : Знание, 1981. – 192 с.

²¹⁹ Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі /А.М. Алексюк/. – К. : Рад.

Сучасна методика мови у своєму арсеналі має низку методів і прийомів навчання, які створювалися на основі багатомісячних педагогічних традицій. Їх класифікують за джерелом знань, за способом взаємодії учителя й учнів на уроці, за рівнем пізнавальної діяльності учнів. О. Текучов,²²⁰ А. Дудніков,²²¹ Л. Федоренко²²² пропонують визначати методи навчання за джерелом знань. Так, О. Текучов²²³ називає такі методи: слово (розповідь) учителя; бесіда; аналіз мови; вправи; робота з підручником; екскурсія.

Л. Федоренко²²⁴ пропонує виділити три основні групи методів: методи теоретичного вивчення мови, методи теоретико-практичного вивчення мови, методи практичного опанування мовленням.

О. Біляєв²²⁵ пропонує визначати методи навчання за способом взаємодії учителя й учнів: усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда учителя з учнями; спостереження учнів над мовою; робота з підручником; виконання вправ. Ця класифікація дозволяє органічно включати й використовувати як прийоми, методи інших класифікацій. Наприклад, усний виклад учителя за характером умовиводів, на яких він базується, може бути дедуктивним й індуктивним, а за наявністю (відсутністю) розв'язуваної проблеми – пояснювально-ілюстративним (непроблемним) і проблемним тощо.

Для нашого дослідження більш прийнятною є класифікація методів навчання, запропонована О. Хорошковською.²²⁶ Автор звертає увагу на мету, етап навчання, співвідношення навчального матеріалу української і російської мов, зміст і лінгвістичний характер матеріалу. Вона виділяє такі методи навчання української мови як другої: 1) пізнавальні (пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний, проблемний або пошуковий); метод зіставлення (приховане, відкрите); тренувальні (імітаційний, репродуктивний, оперативний, продуктивно-творчий або комунікативний).

школа, 1981. – С. 59.

²²⁰ *Текучев А.В.* Методика русского языка в средней школе /А.В.Текучев/. – М.: Просвещение, 1980. – 606 с.

²²¹ *Дудников А.В.* Методы и приёмы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Рус. яз. в школе. – 1985. – № 4. – С. 34-42.

²²² *Федоренко Л. П.* Подготовка учащихся к усвоению знаний /Л.П. Федоренко/. – К.: Рад. школа, 1980. – 93 с.

²²³ Там само. – С. 73-74.

²²⁴ *Федоренко Л. П.* Подготовка учащихся к усвоению знаний /Л.П. Федоренко/. – К.: Рад. школа, 1980. – С. 76.

²²⁵ *Біляєв О.М.* Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі/ В. зб. Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України. – 1994. – № 4. – С. 66-72.

²²⁶ *Хорошковська О.Н.* Методи навчання української мови як другої // Рідні джерела. – 2000. – № 3. – С. 13-21.

На думку В. Богородицької, М. Пентилюк, О. Хорошковської, В. Шовкового, навчання другої мови має здійснюватися, виходячи з максимального врахування лінгвістичного досвіду учнів як у рідній мові, так і в іншій, що вивчається як друга мова. К. Ушинський зауважив, «Порівняння є основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення. Про все у світі ми дізнаємося не інакше, як через порівняння».²²⁷ Порівняння є універсальним методом не тільки в теоретичному застосуванні (вивчення мови), а і в практичному (навчання мови).

Близькоспорідненість російської й української, болгарської й української мов, схожість їх структур майже на всіх мовних рівнях і разом з тим наявність відмінностей зумовлюють необхідність постійно враховувати в навчальному процесі як спільне, так і відмінне. Це можна здійснювати на основі порівняння навчального матеріалу обох мов.

Аналіз методичної літератури дав змогу констатувати відсутність єдності науковців у вживанні терміну для позначення методу, за допомогою якого навчання мови здійснюється з орієнтацією на спільні і відмінні риси у двох і більше мовах. Назвемо терміни на позначення такого методу: свідомозіставний (Н. Кацман,²²⁸ І. Рахманова,²²⁹ О. Миролубов²³⁰), порівняльний (Ж. Вітлін,²³¹ В. Гладких²³²), порівняльно-зіставний (В. Аракін²³³).

Проблемі застосування методу порівняння під час навчання другої мови присвятили свої праці багато дослідників. На значення цього методу для зменшення інтерферентного впливу першої мови звертали увагу Л.Щерба, Є.Поліванов, А.Супрун, М.Успенський, В.Чистяков, В.Ярцева, О.Біляєв, Н.Пашківська, І.Чередниченко, С.Канюка, Г.Коваль, А.Богущ, Ч.Фриз, Р.Ладо. Зазначалося, що метод порівняння сприяє усвідомленню фактів рідної і другої мов (Н.Смирницький,

²²⁷ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения /К.Д. Ушинский/. – М. : Учпедгиз. –1939. – Т.2. – С. 436.

²²⁸ Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков /Н.Л. Кацман/. – М. : Высшая школа, 1979. – 142 с.

²²⁹ Рахманов И. В. Очерки по методике преподавания новых западноевропейских языков /И.В. Рахманов/. – М. : Учпедгиз, 1947. – 196 с.

²³⁰ Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам /А.А. Миролубов/. – М. : Высшая школа, 1998. – 183 с.

²³¹ Витлин Ж.Л. Из истории русской методической мысли. К вопросу о роли сравнения языков в методике преподавания немецкого языка в России /Ж.Л. Витлин/. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 26 с.

²³² Гладких В. И., Сидельниковский А. П. Методы обучения / В.И. Гладких, А.П. Сидельниковский/. – Ростов-на-Дону: Р-н-Д. гос. пед. ин-т, 1966. – 36 с.

²³³ Аракин В.Д. Сравнительно-сопоставительный метод в преподавании английского языка // Ученые записки Моск.гор.пед.ин-т. им. Потемкина. – М., 1955. – С. 33 – 39.

Р.Мразек, А.Стржижова, Г.Кржижкова, О.Хорошковська, М.Пентилюк).

Досліджуючи цей метод порівняння, М.Шанський і М.Успенський²³⁴ звертали увагу на те, що його застосування може мати прихований або відкритий характер. У першому випадку він не виноситься на урок, а використовується під час підготовки до нього, виконуючи функцію організації, цілеспрямованості навчального процесу, у другому – застосовується на уроці з метою диференціації першої і другої мов. Зіставлення відкритого типу передбачає те, що учням пропонується матеріал двома мовами, який використовується на уроці з метою диференціації першої і другої мов.

М.Пентилюк²³⁵ називає міжмовне порівняння методом і виділяє два прийоми – зіставлення та протиставлення. Дослідниця звертає увагу на те, що зіставлення, ґрунтуючись на аналогії, дає можливість підкреслювати спільне в системах двох мов на всіх рівнях їхньої структури, а протиставлення служить для розрізнення мовних явищ і дає позитивні наслідки під час вивчення частково схожих, протилежних або специфічних мовних явищ.

У своєму дослідженні широко використовуємо зіставлення, яке сприяє глибокому свідомому засвоєнню спільного і відмінного в обох мовах, розвиває граматичне мислення учнів, мовну орієнтацію, створює умови для успішного формування мовленнєвих умінь і навичок. Використання зіставлень зумовлено також подоланням інтерферентного впливу рідної мови, що зумовлено відмінностями в системах рідної мови й української, є постійним джерелом певної групи типових помилок і створює значні труднощі під час навчання другої мови.

Порівняння розглядається як організуюча основа навчального процесу і як один з ефективних методів. Порівняння як організуюча основа навчання учнів-представників національних спільнот української мови знаходить своє застосування під час визначення змісту навчального матеріалу у програмах і підручниках, у процесі поурочного планування мовного та мовленнєвого матеріалу, способах презентації теоретичного матеріалу (із заучуванням визначень і відповідних правил або без нього), процесі добору лінгвокультурознавчого мовного матеріалу для вправ, поясненні національних стереотипів мовленнєвої поведінки і культури спілкування, способах презентації специфічних мовних одиниць, формулюванні навчальних завдань.

²³⁴ Шанский Н.М., Успенский М.Б. Русский язык как учебный предмет у национальной школе // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 3. – С. 11-15.

²³⁵ Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання /М.І. Пентилюк/. – К. : Рута, 2000. – 128 с.

Учені (Р. Барсук,²³⁶ В. Богородицька,²³⁷ В. Гак,²³⁸ В. Шовковий²³⁹) вважають, що засвоєння ідентичних мовних явищ у споріднених мовах повинне відбуватися у взаємозіставленні. Міжмовні опозиції можуть бути виявлені шляхом зіставлення двох контактуючих мов. Будь-яке зіставлення доцільно проводити лише в тому випадку, якщо є якась загальна одиниця виміру. Аналіз методичної літератури свідчить, що зіставлення під час навчання мов можна класифікувати: 1) *за значущістю* (основні – використовуються систематично, важливі для формування мовної компетентності; факультативні – використовуються зрідка, необхідні для формування комунікативної компетентності); 2) *за джерелом зіставлення* (зіставлення з рідною мовою, зіставлення з відомими іншими мовами, зіставлення споріднених мов); 3) за метою зіставлення (з метою вивчення граматичних явищ; з метою опанування лінгвістичними категоріями; з метою доповнення та корекції знань, умінь і навичок); 4) за кількістю використовуваних мов (білінгвальні, полілінгвальні) 5) за відкритістю (відкриті – зіставлення під час яких увага учнів фокусується на явищах, схожих у рідній мові; прикриті зіставлення – зіставлення, під час яких увага учнів не фокусується на явищах, схожих у рідній мові).

Застосування методу взаємозіставлення в навчанні української мови як другої передбачає створення таких умов: первісне уявлення про мовне явище з попередньою актуалізацією базових знань зі спорідненої мови; з'ясування специфічних особливостей, які спостерігаються у формальному вираженні змісту того чи іншого мовного явища. Зважаючи на значені умови, беремо до уваги етапи засвоєння мовного матеріалу: 1) порівняння, що здійснюються класифікацією мовних явищ; 2) аналіз мовного явища, що виявляє своєрідність; синтез мовного явища; 3) виділення і абстрагування однієї властивості, особливості; 4) узагальнення ознак, явищ, спільних для певного мовного явища у зіставлюваних мовах.

Оминаючи зіставлення мовних явищ, учитель змушує учнів щоразу сприймати навчальний матеріал як новий. Такий підхід є неекономним

²³⁶ Барсук Р. Ю. Языковые контакты как методическая проблема при обучении второму неродному языку // Психология и методика обучения иностранному языку в вузе. – Ч. 1. – М. : Моск.гос.пед.ин-т.иностран.яз. им. М.Тореза, 1976. – С. 30-39.

²³⁷ Богородицька В. Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского глагола): Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.02 / Моск.гос.пед.ин-т.иностран.яз. им. М.Тореза. – М., 1974. – 37 с.

²³⁸ Гак В. Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3-11.

²³⁹ Шовковий В. М. Взаємозіставний метод як один зі шляхів оптимізації процесу вивчення класичних мов // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – К. : КНЛУ, 2003. – №24. – С. 87-91.

у часі, призводить до втрати необхідних знань. Проте через деякий час учням самотужки необхідно застосовувати зіставлення мовних явищ і робити відповідні висновки. Цей процес повинен бути контрольований учителем, який має достатні знання, уміння для порівняння споріднених мов.

Запроваджуючи взаємозіставний метод, учителеві не доводиться розповідати про певне мовне явище вдруге. Назвавши явище і його аналогію в мові, яка паралельно вивчається, він поновлює у пам'яті учнів увесь той актив знань, які було закладено на попередніх заняттях.

Для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови ефективним буде застосування на уроках мови методу взаємозіставлення, зокрема, індуктивного і дедуктивного прийомів.

Індукцією називається «умовивід, у якому на основі знання частини предметів класу робиться висновок про всі предмети класу, про клас у цілому. Індукція – це умовивід від часткового до загального».²⁴⁰ Таким чином, на певному етапі уроку створюються умови для розгляду засновків – «судження про окремі факти, одиничні предмети або групи предметів і явищ»²⁴¹ і створення висновку – «судження про клас предметів або явищ у цілому»²⁴². Подаємо план-схему роботи з навчальним матеріалом індуктивним прийомом (див. рис. 1.6.4.).

Дедуктивним називається «умовивід, у якому висновок про окремий предмет класу робиться на підставі класу в цілому». У дедуктивному умовиводі думка рухається від загального до окремого, одиничного, тобто часткового. Дедукція є логічним засобом пізнання конкретного на основі знання загального. Щоб дійти дедуктивного висновку, необхідно мати подвійне знання, засновки:

- 1) засновок, що має загальне положення або правило, під яке підводиться частковий випадок;
- 2) засновок, у якому ідеться про той окремий предмет або частковий випадок, який підводиться під загальне положення.

²⁴⁰ Жеребкін В.Є. Логіка : Підручник для юрид. ВНЗ і фак. /В.Є. Жеребкін/. – Х. : Основа, 1995. – С. 169.

²⁴¹ Там само. – С. 170.

²⁴² Там само. – С. 170.

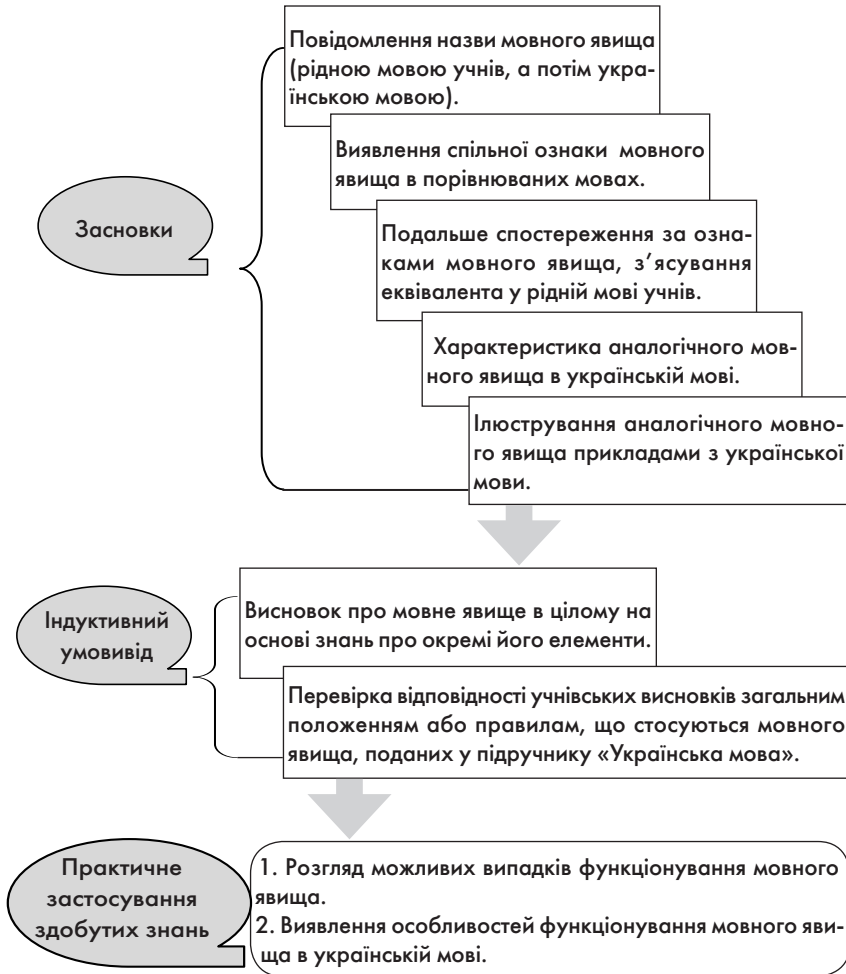


Рис. 1.6.4. Робота з навчальним матеріалом за допомогою індуктивного прийому

Загальні положення мають бути загальноприйнятими, заздалегідь відомими (норма, правило, винятки тощо). Судження про одиничні предмети, навпаки, висловлюються здебільшого унаслідок безпосереднього дослідження їх тими, хто розмірковує про них. Для того щоб підвести частковий випадок під відповідне правило, необхідно

безпосередньо дослідити цей випадок чи факт, виявити його істотні ознаки. Тільки після цього буде можливість поширити на нього загальне положення. Подаємо план-схему роботи з навчальним матеріалом дедуктивним прийомом (див. рис. 1.6.5.).

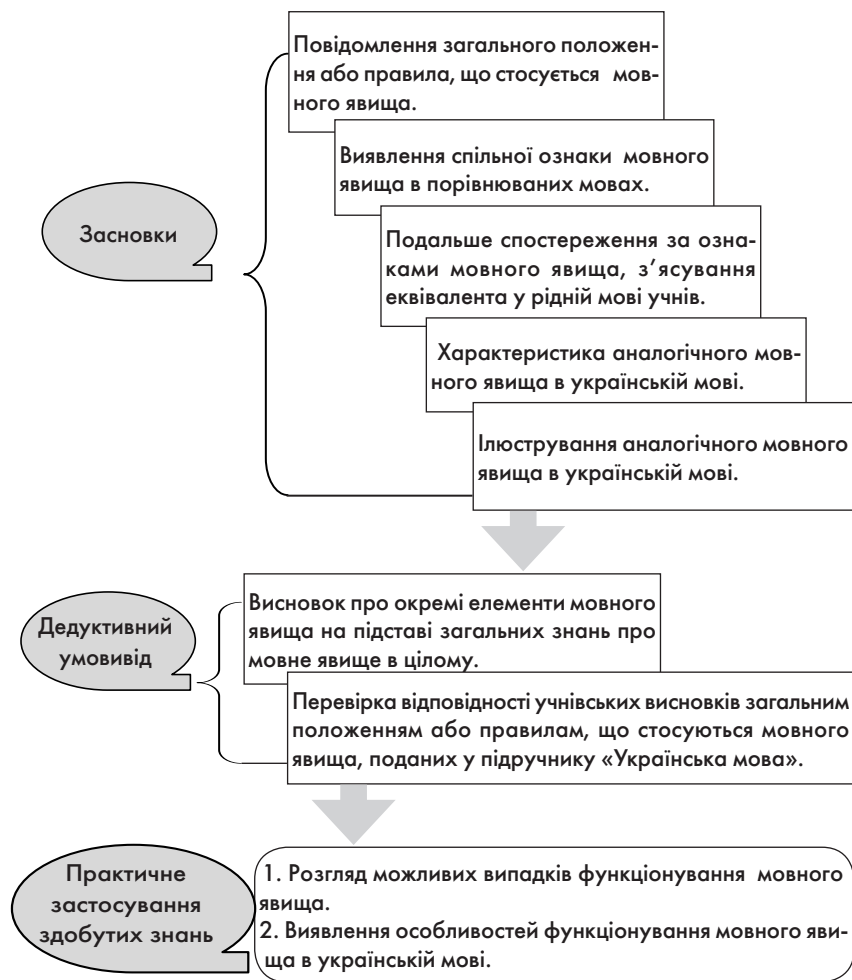


Рис. 1.6.5. Робота з навчальним матеріалом за допомогою дедуктивного прийому

Індуктивний і дедуктивний прийоми сприяють ефективному засвоєнню учнями-білінгвами мовного матеріалу. Індукція розвиває увагу, спостережливість, логічне мислення й пам'ять, сприяє формуванню в учнів умінь здійснювати дослідження як самостійно, так і за допомогою вчителя. Цей прийом передбачає більше конкретики і вимагає використання наочності, передбачає наявність в учнів мовного досвіду.

Дедукція створює сприятливі умови для сприйняття навчального матеріалу й економніший прийом щодо часу. Під час застосування прийому дедукції хід пояснень визначає учитель, що дозволяє завчасно врахувати можливі труднощі

Одним із ефективних методів навчання учнів-білінгвів української мови є метод вправ. До проблеми добору та класифікації вправ, спрямованих на формування комунікативних умінь, зверталися у своїх методичних працях вчені М. Баранов,²⁴³ С. Караман,²⁴⁴ В.Мельничайко,²⁴⁵ Г. Михайловська,²⁴⁶ Н. Пашківська,²⁴⁷ М. Пентиліук.²⁴⁸

Вправа – «це послідовні дії та операції, які виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь і навичок».²⁴⁹ Дидактична суть методу вправ у тому, що учитель за допомогою спеціальних завдань керує діяльністю учнів і спрямовує її на вироблення потрібних умінь і навичок.

Одним із найважливіших елементів методу вправ є, як зазначає В. Онищук,²⁵⁰ визначення найраціональнішої послідовнос-

²⁴³ Баранов М. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Рус. язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36-43.

²⁴⁴ Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії : Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

²⁴⁵ Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови : Конструювання. Редагування. Переклад. Посібник для вчителів / В.Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984. – 223 с.

²⁴⁶ Михайловская Г.А. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений у учащихся 5-9 классов в процессе изучения русского языка: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2000. – 406 с.

²⁴⁷ Пашковская Н. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Посobie для учителя / Н.Пашковская. – К. : Рад. школа, 1990. – 192 с.

²⁴⁸ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М.І.Пентиліук, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окуневич, О.М.Решетилова] ; за ред. М.І. Пентиліук: – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

²⁴⁹ Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [Навч. посібник] / К.М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

²⁵⁰ Онищук В.О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48-53.

ті вправ на уроках. Учений подає класифікацію вправ: підготовчі (пропедевтичні), що проводяться перед вивченням нового матеріалу, і допомагають актуалізувати уміння і навички; вступні вправи, що проводяться безпосередньо після засвоєння матеріалу і допомагають осмислити поняття, правило; тренувальні вправи, які сприяють формуванню мовних умінь і навичок, ускладнюючи ступінь складності і самостійності, вправи за зразком, за інструкцією і за завданням; завершальні вправи, як і передбачають проблемні завдання, творчі роботи, а з метою перевірки – контрольні роботи.

Вправи і завдання з мови – це не ілюстрація до вивчення теоретичного матеріалу, а необхідна складова частина у засвоєнні й удосконаленні знань з предмета. Лише добре продумана і випробувана система завдань забезпечує пізнавальну діяльність учнів.²⁵¹

Найбільш прийнятною на сьогодні серед методистів і вчителів-практиків є класифікація вправ, запропонована В. Мельничайком.²⁵² Розглядаючи різні класифікації (за характером виконуваних учнями операцій, за характером діяльності учнів, за навчальною метою, за відношенням до вихідного тексту, за місцем у формуванні навичок мовлення, за лінгвістичним змістом, за формою мовлення, за кількістю завдань до мовного матеріалу), учений зауважує, що, «організуючи опрацювання навчального матеріалу, будуючи систему вправ, учителів слід керуватися тим, яку роль має виконати кожна з них у процесі збагачення й вдосконалення мовлення учнів».²⁵³ Вправи першої групи передбачають: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами). До другої групи відносяться вправи на конструювання зв'язних текстів (творчі роботи) і на редагування чужих і власних висловлювань.

Кожному із зазначених етапів засвоєння мовного явища відповідає виконання певного виду вправ: *аналітичних (кваліфікаційних і вибіркових), трансформаційних, конструктивних і комунікативних*. Кожна з проведених вправ виконує свою роль щодо формування пев-

²⁵¹ Біляєв О.М. Вправи в навчанні мови // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 6-11.

²⁵² Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови : Конструювання. Редагування. Переклад : Посібник для вчителів. – К. : Рад. шк., 1984. – 276 с.

²⁵³ Там само – С. 29.

ного комунікативного уміння. Якщо вправи цілеспрямовані, наступні, спираються на попередні і зорієнтовані на новий рівень оволодіння мовою, то вони складають цілісну систему, а саме це є однією з найголовніших передумов успішного навчання.

Вправи для крос-культурного навчання української мови класифіковано за характером виконаних операцій, спрямованих на формування умінь, які становлять основу крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів:

1) інформаційно-рецептивні вправи (мета: засвоєння, осмислення і систематизація знань теоретичного матеріалу; поглиблення і розширення лінгвістичних знань учнів; формування наукових уявлень і уточнення наукових понять, що є природним продовженням вивчення і дослідження дискурсивних явищ на практичних заняттях;

2) репродуктивні й аналітичні вправи (мета: відтворення отриманих знань, осмислення зв'язків і відношень у дискурсивних явищах; відпрацювання і закріплення окремих операцій дискурсивної діяльності; формування умінь з'ясовувати лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу; встановлення й усвідомлення взаємозв'язків мовних засобів з екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, аналіз різних аспектів крос-культурної дискурсивної діяльності; розвиток умінь з'ясовувати структуру дискурсу, його граматичну та семантико-прагматичну організацію; вивчення лексичних і граматичних явищ з позиції впливу на них дискурсивних факторів;

3) реконструктивні вправи (мета: забезпечення засвоєння дискурсивних крос-культурних явищ у різних екстралінгвістичних контекстах, конкретизації типологічних форм дискурсу у процесі самостійної пізнавальної роботи на основі комбінування раніше отриманих знань й умінь; формування умінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів, їх перебудову, редагування, часткове створення;

4) конструктивно-творчі вправи (мета: активізація дискурсивної діяльності; формування умінь вдало розв'язувати комунікативні завдання; розвиток умінь будувати цілісні дискурси з урахуванням їхніх типологічних ознак; занурення учнів у реальні умови комунікації, заохочення застосовувати знання у змінних (нестандартних) умовах і створення цілісних дискурсів (за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою тощо).

Зупинимося детальніше на використанні означених вправ на уроці української мови.

Вправа 1. Проведіть паралелі між поняттями та прикладами-ілюстраціями:

Поняття	Приклади-ілюстрації
1. Оздоба, прикраса кого-, чого-небудь; слава.	А) <i>Нащо ж мені краса моя. Коли нема долі?</i> (Шевч.).
2. Властивість, якість гарного, прекрасного; врода	Б) <i>Ви [Панас Мирний], найбільш шанований мною письменник український, сила й краса літератури нашої</i> (Коцюб.).
3. Гарна, приваблива зовнішність; уroda	В) <i>Коли він зійшов на горбок, перед ним встали в повній красі всі ниви</i> (Коцюб.).
4. В усій (повній) красі – в усій величі, в усьому блиску.	Г) <i>А Катря й не чує: – Чому не прийшов? Чому його нема? – Не знаю, не знаю, моя красо!</i> (Вовчок).
5. Красуня.	Д) <i>Парубок постояв на згірку, помилювався красою околиці</i> (Мирн.).

За допомогою «Нового тлумачного словника української мови» (укладачі: В.Яременко, О.Сліпушко) перевірте виконання завдання.

Вправа 2. Красу по-російськи розкрито у творах російських письменників. У Ф.Достоевського вона потворна по своїй суті, глибинна і страждальна. Л.Толстой поняття краси межує з релігійними цінностями християнства, де проходження заповідей, відчуженість від мирських сутностей є гарними апіорі. У загальному і цілому, поняття краси по-російськи нерозривно пов'язане з досягненням краси духовної, у класичному її розумінні. Пригадайте, як оспівується краса російськими письменниками. Що спільного у розумінні краси українцями й росіянами? Чи помітили ви певні відмінності у сприйнятті народами цього концепту?

Вправа 3. У поданих реченнях знайдіть слова, які можна вважати синонімами до слів «краса», «красива». Обґрунтуйте свою думку. Яку функцію у мовленні виконують ці синоніми?

1. *Гарна дівка, як засватана* (М.Ножис). 2. *На городі верба рясна, Там стояла дівка красна* (пісня). 3. *Був молодий і гарний був на вроду. І жив, і вмер, як личить козаку* (Л. Костенко). 4. *Веселий, ладний,*

вродливий, Він випадково глянув в очі, І вже до нього линуть мрії І ніжні погляди дівочі (Є. Будницька). 5. І схована твоя духовна тлінь За куплену, фальшиву, підлу вроду (Д. Павличко). 6. Та в прекраснім житті важкому Будуть завжди сіять мені ... сіруватих очей вогні (В. Симоненко).

Вправа 4. Сукупність реакцій утворює асоціативне поле, що є зовнішньою формою існування образів свідомості, асоційованих із словом-стимулом. Які асоціації викликають у Вас подані слова. Запишіть слова-реакції до слова-стимулу в кожному рядку.

Слово-стимул	Слова-реакції
Краса	Природна, ...
	Душі, ...
	Молодеча, ...
	Підступна, ...
Врода	Дівоча, ...

Поясніть значення висловів: *краса душі; підла врода, зів'яла врода, таємниця краси, красний світе мій, набиратися краси, сліпнути від краси, внутрішня краса, краса Сікстинської мадонни, співаюча краса.* З'ясуйте, до якого художнього засобу вони належать.

Завдання 5. А) Прочитайте текст і поміркуйте над запитаннями. Назвіть основну ідею поданого тексту. Як вона сформульована в тексті? Визначте ключове речення.

В) З чим автор пов'язує усвідомлення людиною краси рідного краю? Як автор описує красу рідного краю? А щоб Ви ще додали, коли б описували свій рідний край?

В) Випишіть із тексту слова, які є опорними для розуміння ключового словосполучення «*рідний край*». До якого синонімічного ряду належить «*гімн красі рідного краю*»?

Г) Знайдіть у тексті речення, які виражають кульмінацію краси рідного краю. Які слова та словосполучення є ключовими у цьому уривку з тексту?

Д) Поясніть вислови: «*споглядати красу*», «*відчувати красу*», «*сповнюється душа красою*», «*залюблений у життя*». Розкрийте метафоричність вислову Г.С. Сковороди: *Не горить сіно, не торкаючись вогню. Не кохає серце, не споглядаючи красу.*

Ж) Чи згодні Ви із твердженням: *краса врятує світ?* Цей крилатий вислів Федір Достоєвський залишив осмислити нам самостійно. Яка краса і від чого врятує світ? Поміркуйте над цим?

3) Прокоментуйте українську мудрість: *кому – як мара, мені – як зоря*. Чим краса природи відрізняються від людської краси?

Гімн краси рідного краю

Великий філософ Григорій Савич Сковорода писав: «Не горить сіно, не торкаючись вогню. Не кохає серце, не споглядаючи красу». Безперечно, він мав рацію, бо любов починається з усвідомлення прекрасного. Людина, яка відчуває красу, не здатна на лихі вчинки, вона стає лагіднішою, добрішою.

Рідкісну красу подарувала матінка-природа нашій Україні. І хоч де б я був, завжди милують моє око і голубі стрічки річок, і золото ланів, і велич лісів та дібров. А де ще є таке небо, як в Україні? Бездонне й блакитне, фіолетове й багряноцвітне, перламутрове й синьо-золоте.

Не можна не згадати слова М. Грушевського: «Тішуся сйвом сонця, темними тінями лісу, ніжним дотиком повітря, тишею рослинного царства. Зливаюся еством з цим безмежним життям...» Природа, любов до неї, уміння відчути її красу пробуджують в людині творця.

Гордістю за свою Батьківщину сповнюється душа, коли читаєш рядки з Тютюнникового «Виру». Вони звучать наче гімн красі рідного краю, гімн людській праці, хліборобській справі. Косить Тимко, і надзвичайною гордістю сповнюється його серце за красу рідної землі, за працю, що приносить задоволення. І пригадується Довженкова «Зачарована Десна», Сосниця – загишений куточок чернігівської землі, Сашко – залюблений у життя мрійливий хлопчина. «Коли б спитав мене хтось, яку музику я любив у ранньому дитинстві, який інструмент, яких музик, я сказав би, що більш за все любив слухати kleпання коси... ото й була для мене найчарівніша музика», – пригадує Олександр Довженко. Дійсно, що може бути благородніше, ніж праця хлібороба? З величезною теплою, ніжністю й любов'ю розповідається про неї у творах багатьох українських письменників – Мушкетика й Барки, Стельмаха і Олеся Гончара. Хліборобська праця на тлі розкішної природи – хіба це не краса, хіба це не творчість? (Л.І. Нечволод «Диктанти для старшокласників та абітурієнтів».)

Вправа 6. Знайдіть у правій частині таблиці продовження прислів'я чи приказки.

Хто милий, ...	... а з розумною гарно жить.
Не те гоже, ...	... там ясна світлиця.
На красиву жінку гарно дивитися, ...	... той красен.
Де красна молодиця, ...	... а не гарне, що миле.
Поганий на вроду, ...	... то всі пси брешуть.

З краси ...	... та гарний на вдачу.
З красивого лица ...	... хоч води напийся.
Як вигляне у вікно, то три дні собаки брешуть, ...	... води не пити.
Така ладна, що як на двір вийде, ...	... не пити роси.
Хороша, хоч ...	... а одна як придивилась, то й сказала.

Вправа 7. Використовуючи фольклорні й авторські художні твори, простежте розуміння стереотипу «жіноча краса» як культурного символу, пов'язаного з усвідомленням того, що жіноча стать має не лише соціальну, а й культурно-історичну інтерпретацію, закріплену в культурі етнічних груп через символіку жіночого начала. Така робота передбачає дослідження того, як не пов'язані зі статтю поняття і явища (назви рослин і тварин, явища природи, небесні тіла та астрономічні об'єкти, назви творів мистецтва, стихії, кольори тощо) асоціюються з жіночою красою у мовній свідомості представників української культури. Які у Вас є асоціації, знання про символічне значення і стереотипи щодо жіночої краси в мовній свідомості представників інших культур? Доповніть цими знаннями таблицю.

Зразок:

Етнічна група	Асоціації	Символіка	Стереотип
Українка	Будь, доню, і ти червоною та здоровою <u>каліною</u> , <u>незайманю</u> та чистою до вінця. (Нар. пісня)	Калина – символ духовного життя жінки, її цнотливості, дівочості; символ краси та кохання. Червоний колір відображає красу, а біле цвітіння – невинність.	Дівчина у червоному намисті та червоних чобітках, вишитій квітками або плодами білій сорочці, на голові вінок з кетягом калини.

Вправа 8. Прочитайте поради О.Пономаріва щодо вибору слів *вродливий і потворний*. З якою метою учений подає нам такі рекомендації?

Вродливий (уродливий) і потворний

Гарне українське слово *врода* (*урода*) та похідні від нього *вродливий* (*уродливий*), *вродливість* (*уродливість*), *вродливець* (*уродливець*), *вродливиця* (*уродливиця*) дуже поширені в фольклорі та в творах класиків нашого письменства: «Не родись багатий та *вродливий*, а родись при долі та щасливий» (прислів'я); «Вулкасю милий, *уродливий!* Мій

друже вірний, справедливий» (І. Котляревський); «Нащо мені *врода*. Коли нема долі, нема талану!» (Т. Шевченко). Можна навести ще чимало прикладів а народних пісень, прислів'їв, приказок, із творів Лесі Українки, Ганни Барвінок, Олекси Стороженка, Івана Франка, Панаса Мирного, Олеся Гончара...

Проте в сучасній літературній мові це словотворче гніздо щодо частоти вживання неабияк поступається іншому – *краса, красивий (красний, на жаль, майже вийшло з ужитку), красень, красуня*. І причина тут не лише в тому, що слово *краса* та його похідні мають ширшу семантику: *врода, вродливий* стосуються, як правило, зовнішніх рис, фізичних якостей людини, а *краса, красивий* можна вживати не тільки до людей, а й до явищ природи, при описі краєвиду (*краса озерного краю*), і як властивість прекрасного (*краса почуттів, фонетична краса української мови*), і як синонім до слова *окраса*: «Амвросій Бучма, Друг наш Бронек – Народу гордість і *краса!*» (М. Рильський).

На таких самих засадах співіснують у нашій мові, не витісняючи одне одного, слова *кохання* (з вузьким значенням) і *любов* (із ширшим значенням). Причиною зменшення частоти використання лексем *уродливий, врода* й ін. є їхня паронімічність до російських *уродливый, уродство*, які мають протилежне значення і відповідають українським *потворний, потворність*. Слова *врода, вродливий* слід використовувати в українському, а не в російському значенні, як зробила одна телекоментаторка, заявивши: «Від *краси* до *вроди* (замість *потворності*) – один крок» (О. Пономарів).

Вправа 9. Написати твір-міркування на тему «Кому – як мара, мені – як зоря».

Результатом навчання учнів-білінгвів української мови з дотриманням зазначених вище концептуальних засад має бути сформованість крос-культурної комунікативної компетентності означеної категорії учнів, що є необхідною умовою для успішної інтеграції у поліетнічний соціум, і дозволяє їм ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігати негативним впливам процесу глобалізації.

1.6.2. Компетентнісний підхід до формування білінгвальної особистості

На сьогодні для випускників загальноосвітніх навчальних закладів досить актуальним залишається питання їхньої соціальної

мобільності, необхідності змін у міжособистісній мовній поведінці в поліетнічному суспільстві. Опанування стратегії спілкування, що використовується в різних ситуаціях, формування крос-культурної комунікативної компетентності є основою підготовки мовної особистості. На думку Т. Вольфовської, «...комунікативна компетентність безпосередньо залежить від змін, які відбуваються в суспільстві, і наріжними поняттями в новій моделі комунікативної культури молоді повинні стати згода, діалог та конструктивна співпраця».²⁵⁴

Володіння державною мовою має неабияке значення для соціалізації громадян в Україні. Усвідомлення важливості та значущості справи оволодіння представниками національних спільнот державною мовою, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику шкільного навчання української мови. Передбачається, що учні національних спільнот мають досягти визначеного програмою рівня комунікативної компетентності, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування в Україні.

Для формування такої особистості необхідними є не тільки знання відомостей про державну мову, досягнутий мовленнєвий досвід, а й знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, які б дозволяли адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. Беручи до уваги вимоги нормативних документів, що визначають сучасну освіту як соціокультурний простір розвитку особистості (Закон України про мову, Державна національна програма «Освіта» («Україна ССІ століття»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ССІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Концепція громадянського виховання, Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності й зміцнення моральних засад суспільства тощо), звертаємо увагу науковців, учителів на актуальність і необхідність формування *крос-культурної комунікативної компетентності* учнів національних спільнот.

Поняття «компетенція» і «компетентність» виникли у контексті компетентнісного підходу в освіті. Вони детально вивчаються і розробляються вченими (В. Байденко, Г. Беліцька, Н. Бібік, Л. Берестова, М. Головань, Н. Грішанова, І. Гудзик, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко,

²⁵⁴ Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети /Тетяна Вольфовська// Шлях освіти. – 2001. – №3. – С.13.

Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.), проте усталеної думки про ці явища в науці до сьогодні ще не сформовано. Відтак, для ефективного запровадження крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови, необхідно з'ясувати статус означених понять і їхній взаємозв'язок (див. табл. 1.6.2.1.):

Табл. 1.6.2.1

Аналіз змісту понять «компетенція», «компетентність»

Автор	Зміст поняття «компетенція»
Н.Бібік	...відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. ²⁵⁵
С. Шишов, В.Кальней	...загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню. ²⁵⁶
С.Бондар	...здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів. ²⁵⁷
А.Хуторський	...компетенція передбачає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері... сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності. ²⁵⁸

²⁵⁵ Бібік Н. Компетенції // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.

²⁵⁶ Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа – мониторинг качества образования / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 316.

²⁵⁷ Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів /С.Бондар// Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 9.

²⁵⁸ Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В.Хуторской// Ученик в общеобразовательной школе. М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 141, 152.

Продовження табл. 1.6.2.1

Автор	Зміст поняття «компетентність»
Дж. Равен	...специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка передбачає наявність вузькоспеціальних знань, предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії. ²⁵⁹
Н.Бібік	...результат набуття компетенції, ...передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітн. галузі, навч. предмети, змістові лінії). У комплексі компетенції закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів. ²⁶⁰ ... Спільним для всіх є розуміння компетентності у навчанні як набуття характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодій людині в життя сучасного суспільства. Крім того, компетентність у навчанні розглядається ними як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. ²⁶¹
С.Бондар	...здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в означеному виді діяльності...цінності є основою будь-яких компетентностей. ²⁶²

²⁵⁹ Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Изд. 2-е, испр. /Дж.Равен. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.

²⁶⁰ Бібік Н. Компетенції // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.

²⁶¹ Бібік Н. Компетентність у навчанні // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409-410.

²⁶² Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів /С.Бондар// Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 9.

Автор	Зміст поняття «компетентність»
І.Зимня	...заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини. ²⁶³ До складу компетентності належать: 1) готовність до вияву компетентності (мотиваційний аспект); 2) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); 3) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); 4) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); 5) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності. ²⁶⁴
А.Хуторський	...сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері. ²⁶⁵

Згадані вище вчені тлумачать кожне з цих понять, розглядаючи той чи інший аспект, що є підставою для планування і здійснення крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. «Компетенція» і «компетентність» – поняття, які необхідно чітко розрізняти, оскільки вони обидва передбачають спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), її здатність переборювати стереотипи, критично мислити, відчувати проблеми, виявляти емпатію, гнучкість мислення, самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо. Проте, *компетенція* – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня», а *компетентність* – передбачає когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові, а також результати навчання, систе-

²⁶³ *Зимня И.О.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 12 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0711-05.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru

²⁶⁴ *Зимня И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf

²⁶⁵ *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

му ціннісних орієнтацій, звички, відповідальність за наслідки власних слів, вчинків, дій тощо. Нарешті, маємо зважати на те, що *компетентність* – це набута характеристика особистості не лише під час вивчення предмета (української мови), групи предметів (рідна, державна, іноземна мови; література; історія тощо), а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу полікультурного, полімовного середовища, що сприяє успішному входженню учнів національних спільнот у життя українського суспільства. Зважаючи на означене, розглядаємо *компетентність* учня як «...інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері».²⁶⁶

Нарешті, розглянемо місце компетенції з культурологічною компонентою у межах загальнодидактичного підходу, зважаючи на ієрархію компетенцій (ключові, загальнопредметні та предметні), яку виокремив А. Хуторський²⁶⁷ відповідно до розподілу змісту навчання на загальний метапредметний (для всіх шкільних предметів), міжпредметний (для циклів предметів) і предметний. Структура компетенції з культурологічною компонентою передбачає наявність не тільки елементів загальної структури предметної компетенції²⁶⁸ (об'єкт реальної дійсності; соціальна значущість знань, умінь, навичок і способів діяльності відносно означеного об'єкта; особистісна значущість певної компетенції для учня), а й інтегрує елементи предметних компетенцій з мови (для крос-культурного навчання – державної, рідної, іноземної мов) і літератури. Узагальнення предметних компетенцій відбувається за загальними для означених шкільних предметів реальними компонентами: об'єктами пізнавальної діяльності, наприклад, мова і література; уміннями, навичками і способами дій, наприклад, робота над усним висловлюванням, використання словника, робота з текстом тощо.

Аналіз педагогічної, психолінгвістичної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, лінгводидактичної літератури дозволив узагальнити та описати досвід формування *полікультурної* (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, А. Сущенко, Е. Суслін, А. Фернхем та ін.), *міжкультурної* (Е. Верещагін, Л. Гришаєва, Д. Гудков, В. Костомаров, Ю. Караулов, П. Тульвісте, Ю. Со-

²⁶⁶ Бібік Н. Компетентність у навчанні // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.

²⁶⁷ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

²⁶⁸ Там само.

рокін, С. Тер-Мінасова, І. Халеева), *соціокультурної* (І. Бім, Г. Єлізарова, Ю. Прохоров, В. Сафонова, П. Сисоєв, І. Стернін, Г. Томахін та ін.) видів компетенції, що є складовими *комунікативної компетенції* (Ф. Бацевич, Д. Гудков, Д. Хаймс, А. Щукін та ін.) полілінгвальної особистості.

Проте, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Алієва, М. Баретт, М. Бергельсон, О. Грива, Дж. Ван Еком, В. Загвязинський, Е.Зарединова, І. Калисецька, Дж. Кестер, І. Кряж, Ю. Кулюткина, В. Любимова, Н. Маркова, О. Огарьова, В. Онушкіна, В. Павленко, Н. Півонова, Г. Робінсон, В. Роцупкін, Л. Самовар та ін.), для соціалізації білінгвальної особистості неабияке значення має сформованість *крос-культурної комунікативної компетенції*, яка розглядається ученими як необхідна умова для успішної інтеграції у полімовний соціум, що дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігати негативним впливам процесу глобалізації.

Постає питання, як має школа сприяти успішній інтеграції учнів національних спільнот у поліетнічний соціум України. Більшість учителів вважають, що вона повинна залишатися базовим етапом полімовної освіти й адаптації кожного представника національних спільнот в Україні, адекватно та прогностично відповідаючи на виклики часу. Така думка спричинена тим, що мови культури як інструменти самовираження свідомої життєдіяльності дають можливість відбуватися міжетнічній комунікації, у процесі якої здійснюється мовне самовизначення і розвиток здібностей людини. Мови, виконуючи важливу роль у регуляції інтелектуальної і духовно-моральної, емоційно-вольової та поведінкової сторін життєдіяльності випускника загальноосвітніх закладів, здатні значно підвищити рівень його індивідуальної свободи. Нарешті, саме в цьому вбачається методологічна роль полімовної освіти, яка спонукає сприяти соціальній стабілізації, створювати умови для входження кожної особистості до соціокультурного середовища.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти²⁶⁹ передбачає набуття учнями національних спільнот необхідних компетентностей, проте у Базовому навчальному плані (освітня галузь «Мови і літератури») та чинних програмах «Українська мова» для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання ідею формування компетентностей подано нечітко. Так, в описі освітньої галузі «Мови і літератури» зазначено, що під час вивчення змістового компонента

²⁶⁹ Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Освіта України. – 2004. – №5. – С. 2-3.

української мови «...*мовленнєва* лінія забезпечує вироблення і вдосконалення умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо); *мовна* – засвоєння системи знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; *соціокультурна* – засвоєння культурних і духовних цінностей свого й інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; *діяльнісна (стратегічна)* – формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв’язання навчальних завдань і життєвих проблем. Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) компетенцію особистості».²⁷⁰

У чинній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання зазначається, що «Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти України *мовленнєва* змістова лінія забезпечує вироблення і вдосконалення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); *мовна* – засвоєння учнями системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; *соціокультурна* – засвоєння українських і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; *діяльнісна (стратегічна)* – формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, опанування стратегій, які визначають мовленнєву діяльність. Зазначені змістові лінії у комплексі дають можливість формувати *комунікативну компетентність* особистості».²⁷¹ Як бачимо, чинна програма оперує терміном «*компетенція*», а не «*компетентності*», що є на сьогодні предметом дискусії, а також надано пояснення, що комунікативна компетенція складається з трьох головних видів – мовленнєвої, мовної, соціокультурної. Компетенції розглядаються як результати навчання та детально характеризуються, досягнення життєвих компетентностей не подано як результат навчальних досягнень учнів і відповідно не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень учнів національних спільнот.

Рада Європи, проводячи міжнародні дослідження, поглиблюючи зміст поняття «компетентність», пропонує перелік ключових ком-

²⁷⁰ Там само.

²⁷¹ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 5.

петентностей, якими мають володіти молоді європейці: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням; компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; здатність вчитися протягом життя.²⁷²

На сьогодні ключові компетентності необхідні в різних видах людської діяльності, саме вони свідчать про якість освіти, про те, наскільки вона наближена до проблем повсякденного життя, визначає успішність їхнього рішення. Учені (М. Стобарт, А. Хуторський, В. Краєвський, І. Зимня та ін.) називають і визначають різну кількість ключових компетентностей. Така ситуація пов'язана зі складністю, недостатньою розробленістю проблеми, при чому, як зазначає Н. Бібік, «найбільші труднощі викликає єдина теоретична основа для їхнього виокремлення».²⁷³

На сьогодні постає питання про співвідношення предметних і ключових компетентностей щодо навчання державної мови представників національних спільнот. На нашу думку, у цьому питанні не варто віддавати перевагу предметній або ключовій компетентностям. Головним є напрям їхнього розвитку: паралельний чи взаємопов'язаний. Який зміст і які методи вчителі-словесники мають обрати для цього? Щодо навчання учнів національних спільнот державної мови, відповіді на ці запитання тісно пов'язані з визнанням пріоритету розвитку комунікативної компетентності.

Поняття «комунікативна компетентність» активно почало використовуватися соціолінгвістами (Дж. Гамперц, Ю. Хабермас, Д. Хаймс), оскільки постала проблема з'ясування залежності побудови та сприймання висловлювання від комунікативної ситуації. Д. Хаймс²⁷⁴ пояснює комунікативну компетентність як здатність індивіда опанувати універсалиї, що констатують діалог, тобто не уроджену здібність, а набуту здатність застосовувати правила, згідно з якими здійснюються мовленнєві акти та завдяки яким взагалі можливо досягти ситуації

²⁷² Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 6. – С.95.

²⁷³ Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 58.

²⁷⁴ Hymes D. Communicative Competence // Sociolinguistics – Selected Readings / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – London, 1972. Gamperz, Hymes 1972: Gamperz J. J., Hymes D. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. – New York, 1972. Hymes 1972. – P.12.

взаєморозуміння. Учений стверджував, що для досягнення мовленнєвого спілкування необхідно мати не тільки мовні знання і правила, а й «культурні та соціально значущі обставини». Таким чином, Д. Хаймс пропонує розглядати *комунікативну компетенцію* як інтегративне утворення, яке передбачає у своєму складі наявність лінгвістичних і соціокультурних компонентів, а одиницями комунікативної компетенції вважає одиниці мови і мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання у різних сферах і ситуаціях спілкування.

Зміст поняття «*комунікативна компетенція*» аналізувався М. Вятютневим, Н. Гезом, В. Топаловим, Л. Бахманом. У період з 70-80-х рр. XX ст. вченими (М. Кенел, Г. Каспар, Р. Кліффорд, К. Ферш, М. Халідей, С. Савіньюн, М. Свейн, Г. Відовсон та ін.) було запропоновано декілька дескриптивних (дескриптори – характеристики-описи рівнів володіння мовами) моделей комунікативної компетенції як системи. Розглянемо авторські моделі, які вважаємо найбільш важливими для розгляду крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів.

Так, С. Савіньюн²⁷⁵ описує чотири компоненти змісту *комунікативної компетенції*, це: 1) *граматична компетенція* – володіння лінгвістичним кодом, тобто здатність розпізнавати фонологічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості мови та маніпулювати ними на рівні слів і речень; 2) *соціолінгвістична компетенція* або соціальні правила використання мови: усвідомлення ролей учасників спілкування, розуміння інформації, якою вони обмінюються та функцій їхньої взаємодії; 3) *компетенція висловлювання*, яка пов'язана зі здатністю сприймати або продукувати не окремі речення, а надфразову єдність; 4) *компетенція мовленнєвої стратегії*, що використовується для компенсації недосконалого знання правил, словникового запасу слів тощо. Модель комунікативної компетенції, запропонована С. Савіньюном, має вигляд перевернутої піраміди, яка показує, як через практику і досвід у постійно зростаючій кількості комунікативних контекстів і подій (основа означеної піраміди) людина, яка вивчає мову поступово збагачує свою комунікативну компетентність, яка передбачає наявність граматичної, дискурсивної, стратегічної та соціокультурної компетентностей (грані означеної піраміди).²⁷⁶

М. Вятютнев запропонував розуміти комунікативну компетенцію як «...вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від

²⁷⁵ Савиньюн С. Коммуникативная компетенция : теория и практика обучения / С. Савиньюн. – М. : Просвещение, 1983. – 321 с.

²⁷⁶ Savignon S.J. Communicative Competence : Theory and Classroom Practice / Candra J. Savignon. – 2nd ed. – New York : McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

здібностей людини орієнтуватися в тих або інших умовах спілкування; уміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації».²⁷⁷

Комунікативна компетенція в її інтерпретації для мовної освіти учнів – «здатність вирішувати засобами мови актуальні для учня завдання спілкування у побутовому, навчальному, культурному житті... здатність реалізувати лінгвістичну компетенцію в різних умовах мовленнєвого спілкування».²⁷⁸

Опанування учнями стратегії спілкування, що використовується в різних ситуаціях, є основою її комунікативної компетентності. У більш загальному вигляді *комунікативну компетентність* вчені визначають як «...необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус».²⁷⁹ Найбільш вдалим тлумаченням поняття «комунікативна компетентність», на думку вчених (М. Бергельсон, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Тер-Мінасова, А. Хуторський та ін.), є трактування цієї компетентності як готовності до діяльності. До її структури належать *когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний)* компоненти. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь, емпатійні властивості особистості, знання про конфлікт учені визначають як складові комунікативної компетентності.

Формування комунікативної компетентності учнів національних спільнот на уроках української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів передбачає розвиток і удосконалення мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій. Для того, щоб мовні, мовленнєві та соціокультурні (фонові) знання стали фундаментом діяльності міжкультурного спілкування, в учнів національних спільнот має сформуватися специфічна *крос-культурна комунікативна компетентність*, що дає можливість автоматизованого розуміння (на слух і під час читання) та вживання під час висловлювання своїх думок в усній і письмовій формах. Компетенції,

²⁷⁷ Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38.

²⁷⁸ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 98.

²⁷⁹ Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С. 13.

пов'язані з життям у полікультурному та поліетнічному суспільстві досліджувалися багатьма зарубіжними (М. Байрам, М. Флемінг, А. Фантіні, С. Крамш, Р. Мільруд, В. Сафонова, П. Сисоєв) та українськими (Р. Агадуллін, І. Воробйова, Н. Бориско, Т. Колодько, В. Редько, В. Топалова та ін.) вченими. До таких компетенцій учені відносять полікультурну, інтеркультурну, соціокультурну, країнознавчу, культурознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну компетенції.

З метою осмислення й усвідомлення поняття «*крос-культурна комунікативна компетентність*» розглянемо сутність і відмінності основних понять: «*полікультурна компетенція*», «*міжкультурна компетенція*», «*соціокультурна компетенція*», «*комунікативна компетентність*».

Полікультурна компетенція є більш загальною, всеохоплюючою і включає характеристики всіх згаданих вище компетенцій. Як синонім до «полікультурності» вживають термін «багатокультурність», «мультикультурність» (Г. Дмитрієв, І. Дробіжева, І. Кон, М. Кузьміна, В. Тишков), а сутність змісту не змінюється. Полікультурна компетенція є актуальним предметом дослідження західних (А. Фернхем, П. Фрер та ін.), російських (О. Бондаренко, Е. Милосердова та ін.) та українських (Р. Агадуллін, Л. Галуза, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, А. Суценко, Е. Суслін, О. Маляко та ін.) дослідників.

Готовність учнів національних спільнот до життя у поліетнічному суспільстві залежить від набутих знань, умінь і навичок, а також певних якостей полікультурної, полімовної особистості, які формуються у процесі навчання і виховання в загальноосвітніх закладах. Зарубіжні та вітчизняні дослідники, визначаючи завдання полікультурної освіти, звертають нашу увагу на певні особистісні якості (толерантність, громадянська і національна самосвідомість, емпатійність, духовність тощо), знання, уміння міжетнічної взаємодії та взаємовпливу, які необхідно формувати в учнів для їхньої соціалізації у поліетнічному суспільстві.

У працях психологів і педагогів (Р. Агадуллін,²⁸⁰ В. Бойченко,²⁸¹ В. Кузьменко, Л. Гончаренко,²⁸² А. Суценко²⁸³ та ін.) *полікультур-*

²⁸⁰ Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3(4). – С.19.

²⁸¹ Бойченко В.І. Проблеми полікультурного виховання особистості : теоретичний аспект // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ – Житомир, 2003. – Кн. 1. – С.138-143.

²⁸² Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник / В.В.Кузьменко, Л.А.Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.

²⁸³ Суценко А. В. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх ви-

на компетенція трактується як: загальна здатність до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії; спроможність до цілісного використання принципів міжкультурної комунікації та єдиного бачення ролі культурних відмінностей у процесі міжкультурної взаємодії; здатність до адаптації в параметрах загального сприйняття, інтерактивності, пристосування до змін в іншому культурному середовищі; здатність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії у полімовному, поліетнічному середовищі. «Найпоширенішими підходами у світовій педагогіці до розуміння сутності полікультурного виховання і освіти є такі: аккультураційний, пов'язаний з утворенням гармонійних стосунків між членами різних етнічних груп, переважно мігрантів; діалоговий, заснований на ідеї відкритості та культурного плюралізму; соціально-психологічний, який трактує полікультурне виховання і освіту як особливий спосіб формування певних соціально-установчих ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур».²⁸⁴

Як бачимо, складниками полікультурної компетенції є знання, уміння й навички, що стосуються різних предметів (дисциплін), наприклад, літератури, історії, етнографії, мови, географії, країнознавства, соціології, психології тощо. *Полікультурну компетенцію* вчені розглядають як: 1) відкриту систему, що є структурним компонентом системи компетенцій, якими має володіти людина у сучасному суспільстві, що динамічно розвивається; 2) як структуру, що має свої особливості, які визначаються роллю полікультурної компетенції в життєдіяльності людини в суспільстві. Під полікультурністю розуміють сукупність умов життєдіяльності людини, які визначено взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, тимчасовому) культур (етнічних, релігійних, вікових тощо).

Формування *міжкультурної компетентності*, на думку провідних спеціалістів в області міжкультурної комунікації (Е. Верецагін, Л. Гришаєва, Д. Гудков, Г. Єлізарова, В. Костомаров, Ю. Караулов, П. Тульвісте, В. Сафонова, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова, І. Халєєва), передбачає вивчення певної мови як засобу комунікації у тій

кладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – С. 5.

²⁸⁴ *Миропольська Н.Є.* Полікультурне виховання // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 691.

зв'язку зі світом і культурою тих народів, які говорять цієї мовою. Міжкультурна компетенція має особливу природу, яка не тотожна комунікативній і може бути притаманною тільки посереднику культур (медіатору культур – термін Г. Єлизарової), мовній особистості. Ця компетенція дає можливість мовній особистості вийти за межі власної культури та набути знань, умінь, необхідних для посередницької думки, не втрачаючи при цьому власної культурної ідентичності. На думку І. Сулими,²⁸⁵ формування міжкультурної компетентності відбувається не тільки в інтелектуально-когнітивній області, але, що особливо важливо, активізуються психічні й емоційні процеси.

На сьогодні дослідники по-різному визначають поняття «міжкультурна комунікація», оскільки культура та комунікація мають неоднозначні тлумачення. Міжкультурна комунікація – це трансляція культурних цінностей через безпосереднє спілкування людей, це феномен культури поліетнічної сучасної спільноти, що стає важливим фактором побудови громадянського суспільства. Поняття «комунікація» і «спілкування» не є тотожними. Спілкування – це скоординована поведінка кількох його суб'єктів, взаємодія яких визначається різними причинами та мотивами. Головним у спілкуванні є спрямованість поведінки одного суб'єкта на іншого, за якої процес спілкування стає самоціллю. На відміну від спілкування, комунікація має на меті досягти узгодженості суб'єктів, тобто взаєморозуміння. Комунікація – соціально зумовлений процес обміну інформацією різного характеру та змісту, що здійснюється за допомогою різних засобів відповідно до певних правил і норм, і має на меті досягнення згоди і взаєморозуміння між партнерами. Спільним для цих понять є співвіднесеність із процесом обміну та передачі думок, а відмінним – вираження в різних цілях, об'ємах, змісті.

Забезпечення існування та розвитку людських стосунків, обмін інформацією емоційного й інтелектуального змісту, пристосування і толерантне ставлення людей один до одного – усе це створює певний простір для суспільно-комунікативної діяльності в межах загальної культури певного суспільства. Така діяльність лежить в основі міжособистісної, міжетнічної, міжкультурної взаємодії, яка розглядається вченими у контексті концепцій: соціальної психології групи, міжгрупових взаємин (Б. Поршнев), концепції генезису етнічної самосвідомості (І. Кон, В. Левкович, Н. Лебедева, Г. Солдатова), концепції етноцентризму (У. Самнерс), теорії етногенезу і етносоціальних процесів (Ю. Бромлей, Л. Гумільов). Об'єднання цих концепцій зумовлено полісуб'єктністю, діалогічністю, проте, звертаючись до загальнокульту-

²⁸⁵ Сулима І. І. *Философская герменевтика и образование* / И.И. Сулима // Педагогика. – 1999. – N 1. – С. 36-42

турного контексту діалогічних стосунків, ми помічаємо ще одну цікаву і досі недостатньо осмислену проблему. Річ у тім, що різні етноси не лише напрацьовують свої власні цінності, ідеали, традиції (що робить, зрештою, конче потрібним діалог між цими етносами), а ще й формують власні моделі діалогічного спілкування, а це знову ж таки, має бути враховано під час практичної реалізації ідеї міжкультурного спілкування в міжособистісних контактах представників національних спільнот.

Спілкування у процесі міжкультурної комунікації – це своєрідна «діяльність у діяльності», яка мотивує виникнення характерних ознак комунікації. На думку Л. Орбан-Лембрик,²⁸⁶ характеризувати комунікацію лише як обмін інформацією – це означає не помічати її специфіки: комунікація передбачає наявність єдиного комунікативного простору; учасники комунікації є активними суб'єктами взаємного інформування; у процесі озвучення думки кожним учасником налагоджується спільна діяльність, відбувається взаєморозуміння (непорозуміння), яке досягається наявністю зворотного зв'язку, а також значущістю інформації; активність суб'єктів комунікації передбачає не формальний «рух інформації», а активний обмін нею; інформація об'єднує партнерів в єдине інформаційне поле; загальний смисл виробляється за умови, коли інформація не просто прийнята, але й осмислена, тобто відбувається процес спільного осягнення предмета розмови; характер обміну інформацією визначається тим, що за допомогою системи знаків партнери можуть взаємовпливати; ефективність комунікації вимірюється тим, наскільки вдалими є цей вплив; інформація, яка зародилася у процесі обміну, набагато глибша, ніж попередня, і вона може суттєво різнитися за смислом; комунікативний вплив можливий лише за умови, коли людина, яка спрямовує інформацію (комунікатор), та індивід, який її приймає (реципієнт), наділені єдиною або подібною системою кодифікації і декодифікації, тобто, іншими словами, люди мають говорити однією мовою (яку знають і комунікатор і реципієнт); в учасників комунікації має бути ідентичне розуміння ситуації спілкування; у ході обміну інформацією можуть виникати комунікативні бар'єри.

Культура – це складне ціле, що містить знання, вірування, мистецтво, закони, звичаї та інші здатності й звички, яких набула людина як член суспільства. Культуру людства, як стверджують дослідники, можна зобразити у вигляді ступеневої піраміди, на вершині якої міститься загальнолюдська (земна, планетарна) культура, сходячкою

²⁸⁶ Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : [підручник: у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування] / Л.Е Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.

нижче супранаціональні (континентальні, надрегіональні) культури, ще однією сходинкою нижче – національні й субнаціональні (етнічні) культури, далі – численні субкультури і найнижча сходинка – це ідіокультури (індивідуальні культури).

Існує декілька визначень поняття «культура», зупинимось на тому, яке дають автори «Українського педагогічного словника» (1997): «Культура – (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюють у результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності».²⁸⁷ Культура формує особистість, їй навчаються через пряме чи непряме спілкування – специфічну взаємодію людей як членів суспільства, представників окремих соціальних груп, етносів, і є складовою частиною соціального буття особистості, джерелом її життєдіяльності, умовою формування суспільства. Цікавим для нашого дослідження є також визначення поняття «культура», яке подає американський фахівець в галузі освіти С. Ніето.²⁸⁸ Під «культурою» вчений розуміє постійно мінливі ціннісні орієнтації, традиції, соціальні та політичні відносини, світосприйняття, які створюються і поділяються групою людей, об'єднаних комплексом факторів, що можуть містити спільну історію, географічне положення, мову, соціальний клас і релігію.

Зважаючи на зазначене вище, погоджуємося з тлумаченням поняття «*міжкультурна компетенція*», яке пропонує Ф. Бацевич: «...одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації; знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні і групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної), невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо... – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати отрима-

²⁸⁷ Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 182.

²⁸⁸ Nieto S. Affirming diversity : The socio-political context of multicultural education, 2nd ed. White Plains, N. Y. : Longman Publishers USA, 1996. – P 7.

ні повідомлення... забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур...виформується як синтез мовної, комунікативної (прагматичної), культурної (зокрема соціокультурної) і предметної (феноменологічної) компетенцій».²⁸⁹

На сучасному етапі розвитку методики навчання мови виникає необхідність і потреба учнів національних спільнот звернути увагу на соціокультурний компонент комунікативної компетентності. Поняття «соціокультурна компетенція» є своєрідним методичним корелятом культуроантропологічного напрямку в лінгвістиці (Ф. Боас, Б. Малиновський, Д. Ферт, Е. Сепір, Б. Уорф та ін.), головною ідеєю якого стало визнання стійкого зв'язку між етнічною мовою і культурою. Проте, багато вчених появу цього поняття пов'язують з іменем Д. Хаймса, основоположника дисципліни «Етнографія комунікації» і автора компетентнісного підходу до опису феномена володіння мовою.

У працях Д. Хаймса²⁹⁰ висловлюється думка про соціокультурний вимір, без якого опис мовної здатності, запропонований Н. Хомським, був би неповним, «обмежений абстрактно граматичним механізмом».²⁹¹ Учений критикує погляди Н. Хомського щодо лінгвістичних досліджень і моделі мовної компетенції, обґрунтовує необхідність введення етнографічного контексту до лінгвістичних досліджень, а в модель мовної компетенції введення компонента, відповідального за адекватне мовне вживання. На думку Д. Хаймса, соціокультурний компонент комунікативної компетентності ідентичний компетенції адекватних мовленнєвих актів. Адекватність останніх досягається співвідношенням граматично правильних речень з факторами ситуації спілкування, або «соціокультурними змінними»,²⁹² тобто місце і час взаємодії, характеристики комунікантів, їхні соціальні ролі та стосунки, мета, конвенції, що регулюють взаємодію, паралінгвістичні сигнали тощо.

Академічне визначення поняття «соціокультурна компетенція» і структуру моделі соціокультурної компетенції вперше було запропоно-

²⁸⁹ Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С.Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С.78. – (Словники України).

²⁹⁰ Hymes D. On Communicative Competence // J.B. Pride, J.Holmes (Eds.). Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972 ; Hymes D. Models of Interaction of Language an Social Life // J. Gumperz, D. Hymes (Eds.). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. NY, 1972. – P. 4.

²⁹¹ Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) // И.Л. Бим. Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

²⁹² Hymes D. Models of Interaction of Language an Social Life // J. Gumperz, D. Hymes (Eds.). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. NY, 1972. – P. 59.

вано у документах Ради Європи з культурної співпраці (1986-1991рр.). Так у розробці Яна ван Ека «Objectives for foreign language learning»²⁹³ зазначається, що *соціокультурна компетенція* – одна із складових комунікативної компетенції (здатності до адекватної взаємодії у життєвих ситуаціях, встановлення і підтримки соціальних контактів за допомогою мови). Основу означеної компетенції становлять «...знання соціокультурного контексту, в якому мова, що вивчається використовується його носіями, а також те, як цей контекст впливає на вибір і комунікативний ефект вживання певних лінгвістичних форм».²⁹⁴ Згодом в 1991 р. поняття було дещо інтерпретовано як «...аспект комунікативної здатності, що містить специфічні риси суспільства й культури, які проявляються у комунікативній поведінці членів цього суспільства».²⁹⁵

Європейська модель соціокультурної компетенції (1986-1991 рр.), на думку Яна ван Ека, Джона Трима,²⁹⁶ має таку структуру: 1) соціальні умовності й ритуали (невербальні/вербальні); 2) загальні відомості про країну, мова якої вивчається. Змістовними одиницями цієї моделі пропонується вважати:

соціальні умовності й ритуали: а) мова рухів тіла (обійми, поцілунки, рукостискання тощо); б) істотні моменти соціальних ритуалів (візити, процес вживання страв і напоїв); в) соціальні норми реалізації нових мовленнєвих інтенцій; г) вербально виражені норми чемності; д) національна своєрідність семантики слів;

1) загальні відомості: а) істотні моменти повсякденного життя (національні страви та напої, способи їх приготування, основні національні свята, робочі години і час перерв тощо); б) умови життя (рівні матеріального становища, етнічний склад населення); в) міжособистісні стосунки (класова структура суспільства, класові відношення, стосунки в сім'ї, офіційних/неофіційних стосунків у навчальному закладі, на роботі, під час контакту з іншими); г) основних настанов (відносно різних соціальних груп, здоров'я та безпеки, традицій, іноземців, політики, релігії).

В. Сафонова,²⁹⁷ обґрунтовуючи соціокультурний підхід до вивчення нерідної мови, дещо деталізувала поняття і структуру соціокультур-

²⁹³ *Ek van J. Objectives For Foreign Language Learning, Volume I : Scope / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – Pp. 58-60.*

²⁹⁴ *Ek van J. Objectives For Foreign Language Learning, Volume I : Scope / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – P. 60.*

²⁹⁵ *Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J.L.M. Trim. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. – P. 102.*

²⁹⁶ Там само – Pp. 101-104.

²⁹⁷ *Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой подготовке / В.В.Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1992. – 248 с.*

ної компетенції. Зокрема, поняття «соціокультурна компетенція» вона розуміє як «...компонент комунікативної компетенції, утворений множиною певних знань, умінь і навичок, здатностей і якостей, що формуються у процесі формальної і неформальної мовної підготовки до міжкультурного спілкування».²⁹⁸

Дидактичними одиницями В. Сафонова вважає:

2) *знання* про: а) відношення еквівалентності/безеквівалентності між одиницями рідної мови і тієї, яку вивчають; б) реалії, характерні для конкретних тематичних зон спілкування; в) прийнятні способи передачі реалій рідної мови тією, яку вивчають; г) особливості мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в інокультурному середовищі у сферах спілкування, що вивчаються; д) універсальне та специфічне в культурах інших країн і народів, спільне та специфічне у їхньому світосприйнятті і світобаченні;

3) *уміння*: а) орієнтуватися в соціокультурних маркерах аутентичного мовного середовища та соціокультурних характеристиках людей; б) прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та використовувати способи їх усунення або пом'якшення; в) адаптуватися в іншомовному середовищі, дотримуючись канонів ввічливості, поважаючи традиції і стиль життя людей іншої культурної спільноти; неупереджено вивчати історію і культуру інших народів; г) презентувати рідну культуру в іншомовному середовищі;

4) *навички*: а) розпізнавати та розпредмечувати культурознавчі марковані слова, словосполучення, фрази, культурознавчу інформацію в усних і письмових текстах; б) розпізнавати носіїв культурознавчої інформації;

5) *здатності та якості*, що містять культурознавчу, лінгвокультурознавчу, соціолінгвістичну спостережливість, соціокультурну сприйнятливність, неупередженість, здатність до соціокультурної освіти.²⁹⁹

Аналізуючи результати лінгвометодичних досліджень, у яких розглядалася типологія змістових одиниць соціокультурної компетенції, констатуємо той факт, що більшість учених (Л. Барходоева, І. Бім, М. Богатирьова, Л. Вороніна, Є. Верещагін, Н. Гальськова, А. Гусева, Г. Єлізарова, Н. Ігнатенко, Н. Ішханян, О. Канатська, М. Костомаров, І. Лейфа, О. Логінова, К. Овчиннікова, Л. Полушина, І. Ріске, В. Сафонова, П. Сисоєв, А. Щукін) називають такі основні змістові одиниці:

²⁹⁸ Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В.Сафонова. – Серия : о чём спорят в языковой педагогике. – М. : Евршкола, 2004. – С. 18.

²⁹⁹ Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В.Сафонова. – Серия : о чём спорят в языковой педагогике. – М. : Евршкола, 2004. – С.16-17.

1) *вербальні одиниці (лексико-семантичний рівень)* та екстралінгвістичні знання, що асоціюються з ними. До таких одиниць відносять лінгвокраїнознавчі лексичні одиниці (безеквівалентна, частково еквівалентна, фонові лексика, реалії, фразеологізми, афоризми), а також уміння й навички вживати ці одиниці у процесі спілкування;

2) *вербальні одиниці (рівень висловлювання)* та екстралінгвістичні знання, що асоціюються з ними. До одиниць цього рівня належать: мовленнєві дії, висловлювання, мовленнєві стереотипи, ситуативні кліше, комунікативні кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки, елементи сценаріїв мовленнєвої поведінки. Параметрами, що визначають вибір адекватної поведінки є: сфера і вид комунікації, інтенція, тип (жанр) мовленнєвого висловлювання, характер відношень між комунікантами (соціальні ролі, статус, рівень формальності спілкування, цінності культури);

3) *невербальні одиниці й екстралінгвістичні знання*, що асоціюються з ними. До таких одиниць належать: соматизми (мова руху тіла), етикетні кінесеми (невербальні знаки ввічливості та відповідні їм правила), дії звичної (ритуальної) поведінки в частотних повсякденних ситуаціях спілкування;

4) *загальні знання про країну та народ*. Усі згадані вище вчені звертають увагу на відомості про значущі характеристики суспільного життя в країні, мова якої вивчається учнями. До таких знань належать відомості про національний характер, особливості повсякденного життя, основні цінності та типові для членів означеного суспільства оцінки, норми поведінки, ментальні настанови (П. Сисоєв³⁰⁰), комунікативні категорії (вільне входження в контакт, товариськість, категоричність, експресивність, емоційність спілкування (І. Стернін³⁰¹) тощо. У наукових дослідженнях соціокультурної компетенції білінгвальної особистості ці знання мають різні назви: країнознавчі, культурознавчі, загальні відомості про країну, національна ментальність, соціокультурний досвід, соціокультурні знання загального характеру. А. Щукін³⁰² уточнює, що фонові знання існують у вигляді

³⁰⁰ Сисоєв П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка. Для школ с углублённым изучением иностранных языков : дисс. ... канд. пед. наук / П.В. Сысоев. – Тамбов, 1999. – С. 78.

³⁰¹ Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2000 – С.114.

³⁰² Щукін А.Н. К проблеме содержания обучения русскому языку (новый подход) // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной Ассоциации Преподавателей Русского Языка и Литературы. Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. Пленарные заседания : сборник докладов : в 2 / под ред. Е.Е. Юркова, Н.О. Рогожиной. – СПб. : Политехника, 2003. – Т – II. – С.281-289.

асоціацій і конотацій, пов'язані з лексичними одиницями, сферами і ситуаціями спілкування.

Дещо інакше пропонують формувати *соціокультурну компетентність* учнів-білінгвів автори лінгвометодичного опису порогового і постпорогового рівнів, виконані в лабораторії російської мови та інших мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України (І. Гудзик),³⁰³ Державному інституті російської мови ім. О.С.Пушкіна (Т. Волкова, О. Корчагіна, А. Кузнецова, О. Митрофанова, О. Степанова,³⁰⁴ І. Муханова³⁰⁵). Російські вчені не прив'язують блок країнознавчих відомостей до конкретної мовної одиниці, а пропонують працювати з набором структурованих текстів, які містять інформацію довідниково-енциклопедичного характеру за темами, списками і принципами розкриття соціокультурних тем, пропонованих Я. ван Екою та Дж. Тримом. Проте характер текстів, що репрезентують необхідні знання про країну, різний. Так, першу групу становлять енциклопедичні, політико-культурологічні тексти, а другу – тексти носії відомої кожному носію мови інформації.

Українські вчені звернулися до порогового рівня, розробленого для вивчення різних європейських мов у межах одного з проєктів Ради Європи, де йдеться про визначення того рівня володіння мовою, який дає можливість встановлювати, підтримувати контакти з носіями цієї мови у повсякденному житті. «Пороговий рівень визначає комунікативні цілі навчання, теми-ситуації-комунікативні завдання, мовленнєві дії та інтенції, загальні поняття та мовні засоби їх впровадження, дає списки тематичної лексики, описує соціокультурну компетенцію... Більша частина порогового рівня має універсальний характер і може бути пристосована до різних мов. Винятком є мовні засоби, які є специфічними для кожної окремої мови».³⁰⁶

Порогові рівні, розроблені І. Гудзик, спираються на аналіз моделі мовленнєвої поведінки дорослої людини, яка потрапляє в іншо-

³⁰³ Гудзик І.П. Пороговий рівень та шкільне навчання мови // Культура народів Причорномор'я : научный журнал. – № 37. – Симферополь, январь. 2003 – С. 338-343.

³⁰⁴ Пороговий уровень. Русский язык. Повседневное общение // Т.Г.Волкова, Е.Л.Корчагина, А.Л.Кузнецова и др.; под ред. О.Д.Митрофановой; руководитель проекта Е.М.Степанова. – М. : Иностр. Языки. Совет Европы Прес, 1996. – 252 с.

³⁰⁵ Повседневное общение. Постпороговый уровень. Русский язык как иностранный / Институт русского языка им. А.С.Пушкина; под ред. И.Л.Муханов. – М., 2004. – 146 с.

³⁰⁶ Гудзик І.П. Пороговий рівень та шкільне навчання мови // Культура народів Причорномор'я : научный журнал. – № 37. – Симферополь, январь. 2003 – С. 338.

мовне середовище і потребує навчання, що має задовольнити потреби повсякденного спілкування. Комунікативні завдання, які пропонує науковець, відрізняються від тих, які подаються у чинних підручниках з мови, наприклад, одна з тем порогового рівня називає ті мовні уміння, які необхідні покупцеві: спитати про товар – його наявність у продажу, якість, інші характеристики; вміти з'ясувати ціну, попросити перевірити правильність розрахунку, висловити своє враження про обслуговування тощо. Проте І. Гудзик зауважує, що «окремо необхідно розробляти соціокультурну компетенцію, яка має враховувати національні особливості культури спілкування... це стосується й української мови у багатьох регіонах країни. Відомо, що учні, які добре встигають у школі з української мови, поза школою говорять російською мовою – зокрема, тому що збагачення лексичного запасу, освоєння синтаксичних конструкцій не має спеціальної орієнтації на задоволення потреб повсякденного життя».³⁰⁷ Науковець звертає нашу увагу на те, що учні здебільшого не знають побутових мовленнєвих формул і в разі потреби насичують українське мовлення російськими словами та зворотами, що є наслідком недостатньої функціональності шкільного навчання мови, порушення пропорції між академічним напрямом роботи з мови та забезпеченням умінь користуватися мовою.

На нашу думку, для того, щоб стати учасником міжкультурного спілкування необхідним на сьогодні є не тільки знання відомостей про державну мову, досягнутий мовленнєвий досвід, а й знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, які б дозволяли адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. Отже, саме тому ми звертаємо увагу науковців і вчителів-практиків на актуальність і необхідність формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот.

Крос-культурна компетенція – це одне з найважливіших понять крос-культурної лінгводидактики, базовою основою якої є лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації. Крос-культурна компетенція – синтез лінгвокультурної та міжкультурної компетенції. Якщо *лінгвокультурологія*, виступає як взаємозв'язок і взаємодія мови й культури з орієнтацією на систему спільних гуманістичних цінностей, маючи на увазі унікальну картину світу одного етносу, то *міжкультурна*

³⁰⁷ Там само. – С. 339.

комунікація – як наука, зорієнтована на взаємодію різних культур і етносів в умовах полікультурного світу.

За Ф. Бацевичем *лінгвокультурна компетенція*, це «...знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватися нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування». ³⁰⁸

Компетенція міжкультурна – «...знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні й групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної, невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо. К.м. – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. К.м. забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур. К.м. є синтезом мовної, комунікативної (прагматичної), культурної (зокрема соціокультурної) і предметної (феноменологічної) компетенцій». ³⁰⁹

Учені (Дж. Беррі, О. Богданова, Н. Лебедева, Т. Скутнаб-Кангас,) виокремлюють 4 основні компоненти крос-культурної компетенції: розуміння самоцінності культурного різноманіття; здатність визначати своє місце в культурному різноманітті; визнання динамічності й відкритості культурної взаємодії; адаптація до культурного різноманіття, а також до розвинутої інфраструктури інститутів, що створює необхідні зовнішні умови для розвитку і реалізації крос-культурної компетентності. ³¹⁰

³⁰⁸ *Бацевич Ф.С.* Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С. 78.

³⁰⁹ *Бацевич Ф.С.* Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С. 78-79. – (Словники України).

³¹⁰ *Богданова О.Е.* Развитие кросс-культурной компетентности – инновационный ресурс современного образования // Вестник ТГПУ. – 2004 – Выпуск 5 (42). – Серия : Педагогика. – С. 98.

Таким чином, в учнів-білінгвів маємо формувати *крос-культурну комунікативну компетентність*, що постає як структурний феномен і містить такі компоненти:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях міжетнічного культурного спілкування, яка заснована на лінгвокультурологічних і міжкультурних знаннях і життєвому досвіді білінгва (полілінгва);
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе й інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин й умов соціального поліетнічного середовища;
- адекватна орієнтація білінгва (полілінгва) в самому собі, власному психологічному потенціалі партнера, ситуації;
- уміння будувати міжкультурний діалог з людьми іншої національності;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- крос-культурні знання, уміння й навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Крос-культурна комунікативна компетентність є необхідною умовою для успішної інтеграції у поліетнічний соціум, що дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігати негативним впливам процесу глобалізації. На рис. 1.6.2.2. подано структуру крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, яку створено нами на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних педагогічних теорії та практики.

На нашу думку, врахування крос-культурного аспекту під час організації роботи на уроках української мови в умовах компетентнісного підходу забезпечуватиме розвиток ключових і предметних компетенцій учнів-білінгвів як очікуваний результат засвоєння необхідних базових теоретико-практичних знань, глибокого осмислення культурних національних цінностей, сформованого вміння компетентно орієнтуватися в морально-етичних аспектах міжкультурної комунікації, аргументовано демонструвати комунікативну культуру та виявляти особливі творчі здібності до перенесення набутих знань й умінь на життєві ситуації.



Рис. 1.6.2.2. Структура крос-культурної комунікативної компетентності

Для з'ясування рівня розвитку (елементарний, достатній, творчий) крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, що належать до різних національних спільнот, було визначено критерії сформованості умінь і навичок за кожним «компонентом крос-культурної комунікативної компетентності» (термін В.Загвязинського):

Табл. 1.6.2.3

Критерії сформованості умінь і навичок учнів-білінгвів за кожним компонентом крос-культурної комунікативної компетентності (ККК)

Компоненти ККК	Критерії сформованості умінь і навичок. Показники критеріїв
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i> передбачає становлення ціннісної і соціальної готовності до міжетнічної комунікації.	Соціальний критерій – спрямованість на участь у міжетнічній комунікації, ініціація контактів, прийняття нових знань про інші культури, на пізнання й усвідомлення у процесі діалогу культур.
<i>Когнітивний компонент</i> передбачає крос-культурні комунікативні знання.	Освітній критерій – знання системи універсальних і національних культурних цінностей, фонових реалій, ціннісних установок, психологічної і соціальної ідентичності, характерних для середовища спілкування; знання про сутність ККК; знання про міжкультурну взаємодію, про способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів; знання особливостей, характерних ціннісних тенденцій у різних культурах.
<i>Діяльнісно-поведінковий компонент</i> передбачає здатність міжетнічної взаємодії, оволодіння універсальними зразками прояву ККК.	Діяльнісний критерій – уміння свідомо та цілеспрямовано брати участь у міжетнічній комунікації у будь-якій формі; уміння будувати поведінку відповідно до норм іншої культури; уміння прогнозувати труднощі в міжетнічній комунікації і долати бар'єри спілкування; уміння йти на компроміси, партнерство, співпрацю; прояв толерантної поведінки.

Афективний компонент передбачає становлення «емоційної культури», міжкультурну чутливість, чуйність, емпатію, позитивне ставлення до інших лінгвокультур.	Особистісний критерій – позитивне ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; стійка емоційна установка на крос-культурну комунікацію; міжкультурна сприйнятливність, чутливість, емоційна чуйність; прояв емпатії.
Рефлексивний компонент передбачає здатність усвідомлювати і переглядати свій досвід міжетнічної комунікації, стереотипи, забобони, усвідомлення полікультурності світу, своєї культурної ідентичності.	Виховний критерій – уміння систематизувати й аналізувати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі; здатність критично переглядати та змінювати свою оцінку чужої культури; усвідомлення полікультурності сучасних культурних суспільств; усвідомлення себе як полікультурного суб'єкта; уміння здійснювати рефлексію власної міжкультурної діяльності й оцінку виконання завдань, що стосуються міжетнічної комунікації.

Необхідно зауважити, що формування крос-культурної комунікативної компетентності відбувається за умов білінгвізму (іноді трілінгвізму), тобто умов, коли необхідне мовне середовище створюється на заняттях чи під час різних видів позакласної діяльності, передбаченої навчальним предметом. Отже, функціональна значущість української, у нашому випадку другої, мови значно менша, ніж рідної мови учнів російської національності. Відтак, цілком природно, що процес формування необхідних компетентностей, що є складовими крос-культурної комунікативної компетентності зазнає впливу та втручання (інтерференції) рідної мови і культури.

Явище інтерференції трактується науковцями як відхилення від норм мовленнєвої реалізації, що відбувається у свідомості індивіда в результаті накладення елементів первинної (рідної) мовної системи на вторинну (українську). Нормою, згідно з існуючими уявленнями, розуміють те коло вимог, які висуваються до мовця як носія мови певного соціуму.³¹¹

Варто зазначити, що інтерференція проявляється на усіх мовних рівнях, у результаті чого спостерігається: а) порушення системи (логіко-семантичного змісту); б) порушення норми (форми), в) порушення узусу (ситуативної адекватності).³¹²

³¹¹ *Петруша І.Д.* Проблема оцінки ступеня інтенсивності двомовної фонетичної інтерференції // «Наукові записки» Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Мовознавство. – № 1. – 2000. – С. 60-64.

³¹² *Берецагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия

Розглядаючи природу інтерференції на різних рівнях мови, спостерігаємо, що у вживанні лексичних засобів вона найчастіше відбивається у таких формах як запозичення, які можуть бути чистими та змішаними (тобто, лексеми, у будові яких використовуються питомі суфікси); калькування слів і фраз, що охоплює кальки-утворення (нові лексичні одиниці) та кальки-поширення (виникнення у лексеми додаткового значення); зміни у значенні слова.³¹³ На граматичному рівні інвентар існуючих форм, окрім запозичення та калькування, розширюється за рахунок каталітичного або гальмівного впливу (посилення / послаблення категорій, існуючих у мові).³¹⁴ Проте найзначнішою і найстійкішою є інтерференція на фонетичному рівні, що проявляється у відхиленнях від норми реалізації засобів сегментного та надсегментного підрівнів.

Зважаючи на те, що мета навчання української мови полягає у виробленні в учнів умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами української мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), необхідно зауважити, що вплив і прояв міжмовної інтерференції постає серйозною проблемою для її досягнення.

Здавалося б, сучасна методика навчання мов, що ґрунтується на теоретичних і експериментальних дослідженнях лінгвістики й інших дотичних дисциплін, володіє достатнім інвентарем методів і засобів подолання будь-якої проблеми, що виникає у процесі навчання другої мови, зокрема інтерференції, що досліджується впродовж багатьох років, утім остаточне вирішення питань українсько-російської, українсько-болгарської тощо інтерференції ще залишається відкритим. На нашу думку, відповіді потрібно шукати в аналізі причин виникнення інтерференції.

Більшість науковців вважають, що причинами міжмовної інтерференції можуть бути відсутність чи змішання диференційних ознак мови, що вивчається, та рідної мови у свідомості мовців, розбіжності в системах контактуючих мов, сприйняття української мови через призму рідної мови. Отже, концентрація уваги учнів-білінгвів на спільних і відмінних рисах явищ відповідних підсистем української та рідної мов і систематизація найтипівіших, спричинених інтерференцією, помилок учнів національних спільнот, висвітлення характеру дистри-

(билингвізма) / Е.М.Верещагин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.

³¹³ Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти / Ю.О.Жлуктенко. – К. : Вид-во КПУ, 1966. – 134 с.

³¹⁴ Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Г.В.Зимовець. – К., 1997. – 243 с.

буції (характерна для функціонально протиставлених одиниць, одна з яких за звичай описується як та, що має позитивне маркування, а інша – негативне маркування)³¹⁵ та рекурентності (поворотний; такий, що повторюється, повертається) цих відхилень мали б стати достатньою основою для вирішення окресленої проблеми.

Проте більшість учителів-словесників не зважають на контрастивний аналіз, а порівняння мов згадується лише побіжно. Крім того, підручники та методичні посібники з української мови, за якими здійснюється навчання в загальноосвітній школі, не містять відповідного матеріалу. Певна увага цим питанням приділяється лише Н. Бондаренко, А. Ярмолюк³¹⁶ – авторами підручників «Українська мова» (2005-2008 рр.). З одного боку, це пояснюється недостатньою кількістю відповідних теоретичних та експериментальних лінгвістичних досліджень для розробки методичних рекомендацій, з іншого, – відсутністю належної уваги до цієї проблеми.

За умови зосередження протягом навчання у школі уваги школярів на відмінностях української та рідної мов, аналізу помилок / відхилень від норми, спричинених інтерференцією, та застосування відповідно розроблених комплексів вправ і завдань для розвитку кожної з навичок, стане можливим зменшити негативний вплив інтерференції, та значно покращити процес формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенції учнів-білінгвів, оскільки свідоме керування процесом навчання української мови, врахування взаємодії мовних систем сприяють ефективності засвоєння її літературної норми.

Запровадження необхідних заходів, спрямованих на подолання негативного прояву міжмовної інтерференції у навчанні української мови для учнів-білінгвів, слугуватиме міцним фундаментом для формування їх майбутньої крос-культурної комунікативної компетентності. Навчання державної мови у школах з поліетнічним контингентом учнів має не тільки забезпечувати учнів знаннями і формувати уміння міжкультурного спілкування, а й впливати на особистість таким чином, щоб у результаті вона була здатною саморозвиватися, самоудоскона-

³¹⁵ Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г.Глисон ; [пер. Е.С. Кубряковой; Ред В.А. Звегинцева]. – М. : Иностр. лит., 1959. – 485с.

³¹⁶ Бондаренко Н.В. Українська мова : підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2005. – 272 с.; Бондаренко Н.В. Українська мова : підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2006. – 240 с.; Бондаренко Н.В. Українська мова : підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2007. – 256 с.; Бондаренко Н.В. Українська мова : підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2008. – 240 с.

люватися, впоратися з новими культурно обумовленими ситуаціями спілкування за допомогою інструментів пошуку, обробки і практичного застосування інформації.

Усвідомлення важливості та значущості формування крос-культурної комунікативної компетентності представників національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику крос-культурного навчання української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів.

Висновки до першого розділу

На основі здійсненого аналізу наукової літератури формуємо узагальнене бачення суті *полікультурної освіти* – виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших народів, культур і соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур за умов збереження власної культурної ідентичності.

Ідеї полікультурної освіти в контексті світового досвіду можуть сприяти становленню полікультурної освіти в контексті тих трансформацій, які відбуваються у сучасній мовній освіті представників національних спільнот в Україні та зумовлені появою в загальноосвітньому полі предметів «Рідна мова», «Українська мова», «Іноземна мова». Полімовне навчання у школах з поліетнічним контингентом учнів є необхідним компонентом сучасної гуманітарної освіти і передбачає дотримання принципів: культурного релятивізму, діалогу культур, культуропровідності, полікультурності, плюралізму, що сприяє становленню крос-культурного мислення білінгвальної особистості.

Аналіз джерел з філософії, психології, педагогіки, вивчення статистичних матеріалів і документів Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України дали можливість стверджувати, що на сьогодні є необхідність створення методології формування гуманістичної культури особистості в полікультурній освіті, заснованій на принципах філософії гуманізму, крос-культуралізму та синергетики. В аспекті *філософії гуманізму* виховання гуманітарної культури особистості учнів-білінгвів розглянуто в контексті ставлення до дитини як до вищої цінності, оскільки вона потребує формування цілісності, системності бачення світу та свого місця в ньому на основі єдності теорії й

особистісного соціального досвіду. Через призму *крос-культуралізму* розглянуто формування гуманітарної культури учнів як надання їм допомоги в культурній ідентифікації у полікультурному середовищі, у набутті смислів і досвіду міжкультурної взаємодії. З позиції *синергетики* розвиток гуманітарної культури особистості має відбуватися шляхом формування власних творчих сил, через перетворення цього розвитку в самоорганізований процес висвітлення культурних цінностей і способів життєдіяльності.

Розвиток крос-культурного діалогового мислення учнів-білінгвів у контексті тих трансформацій, що відбуваються у сучасній мовній освіті й зумовлені появою у школах з поліетнічним контингентом учнів предметів «Українська мова», «Рідна мова» – не розроблений масив мовної освіти національних спільнот викликає полеміку, а пошук методологічних засад триває до сьогодні. Розробка методів, прийомів крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови передбачає наявність науково обґрунтованої методології, у створенні якої виходимо з тези, що специфіка змісту навчального предмету визначає методологію його вивчення. Одним із засобів формування такого мислення є вивчення і викладання гуманітарних предметів у школах з поліетнічним контингентом учнів, зокрема української мови як державної.

Концептуальними ідеями, які сприяють становленню крос-культурного діалогічного мислення і формування білінгвальної особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., визначено ідею інтенційності Е. Гуссерля – «філософську археологію» пошуку сенсу; ідею багатомірності спілкування, розвинену М. Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої «іншості» та принцип толерантності К. Ясперса; антропологічне обґрунтування діалогу М. Бахтіна, за яким діалог – це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку істини. Таким чином, крос-культурний діалогізм пропонуємо вважати однією з методологічних основ крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови.

Ретроспективний і порівняльно-змістовий аналіз теорії і практики мовної освіти учнів національних спільнот свідчить про існування протиріччя між зростаючим інтересом школярів до стилю життя, культури тих, хто живе поруч, бажанням безпосередньо спілкуватися з однолітками іншої національності, зростаючим прагматичним відношенням до знання української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні, як одного з компонентів подальшої професійної підготовки; національним самоусвідомленням, яке виникає на основі протиставлення «вони» і «ми» та постійним відчуттям несхожості «свого» від-

носно «чужого»; національним та інтернаціональним, патріотизмом і громадянством.

Зазначені діалектичні протиріччя виникають з природи міжкультурного діалогу, постійно поновлюються, і тому суспільство потребує відповідних до цього етапу розвитку особистості механізмів їх зняття, попередження міжетнічного конфлікту. Унаслідок чого в методиці навчання української мови як державної виникає необхідність звернення уваги на проблеми міжетнічної культурної комунікації. Застосування досвіду навчання української мови як державної в умовах полікультурного суспільства є актуальним завданням, що потребує нової методологічної орієнтації. Цим завданням обираємо *крос-культурне навчання мови* – навчання мови під кутом крос-культурної лінгвістики, крос-культурної психології, тобто формування крос-культурної мовної парадигми особистості.

Багато дослідників визнають, що для здійснення продуктивного міжкультурного спілкування, беручи до уваги його лінгвістичні та психологічні особливості, мовна особистість повинна оволодіти міжкультурною компетентністю, властивою мовній особистості як медіатору культури, тобто особистості, яка пізнала «через вивчення мов як особливості різних культур, так і особливості їх (культур) взаємодії» (Г. Єлізарова).

Нові завдання навчання української мови в контексті крос-культурного діалогу вказують на необхідність вивчення екстралінгвістичних параметрів спілкування та мовного середовища, де функціонує українська мова. Безпосередньо у навчальному процесі, працюючи з учнями-носіями іншої мови, іншого світосприйняття, інколи іншої віри, національної культури, не можемо не враховувати тієї національної моделі світосприйняття, яка вже склалася в учнів, не зважати на певні історико-етно-соціо- і психолінгвістичні особливості їх як представників іншої національної спільноти. Виховання мовної особистості неможливе без опори на мовні знаки культури народу, мова якого вивчається. Тільки той, хто здатен засвоїти мовну культуру в усій її багатогранності, може стати творцем мовних цінностей і найповніше виявити себе в будь-якій галузі суспільної діяльності.

Роль української мови у структурі загальної середньої освіти визначається особливостями мови як могутнього націє- і державотворчого фактора, вагомим чинником формування *особистості громадянина України*.

Таким чином, на уроках української мови вчитель повинен формувати *громадянина України – духовно багатой особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами,*

стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтуватися у всезростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ, давати їм адекватну оцінку, може бути посередником між українською й іншою культурами в полікультурному середовищі, долає міжкультурні непорозуміння, поважає мову, культуру, історію України, толерантно ставиться до мов, культур, історії інших народів.

Опрацювання джерел із соціолінгвістики, психолінгвістики, кроскультурної психології дозволяє стверджувати, що поняття «*особистість*» пов'язане не тільки зі своєрідністю кожної людини, її неповторною індивідуальністю, але і з її досвідом соціальної взаємодії. Означені два аспекти особистості – індивідуальний і соціальний найбільше виявляються у процесі її мовленнєвої діяльності, області соціальної активності, що передбачає взаємодію з іншими учасниками спілкування, а також індивідуальної, творчої діяльності, пов'язаною з поняттям самореалізації особистості у процесі спілкування. Засвоєння норм спілкування і комунікативної поведінки пов'язано з процесом становлення особистості комуніканта. Сучасна ситуація міжетнічного спілкування передбачає не тільки наслідування нормам і правилам, але й певну вибірковість у реальних обставинах спілкування, пов'язану з визначенням цілей комунікативної діяльності. Фактично людина має постійно рефлексувати, що змушує знати специфіку культурного простору активності особистості, її мовленнєвої діяльності.

Відтак виникла необхідність апелювати до поняття «*мовна особистість*», зокрема, розглянути наукові погляди щодо багаторівневої організації мовної особистості, принципів її формування. Особливої уваги заслуговують думки науковців щодо формування «*вторинної мовної особистості*», «*національно-мовної особистості*», оскільки мовна особистість існує в культурі, відображеній у мові, у формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо й визначальна роль безумно належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається.

Необхідним було звернення до соціолінгвістики – науки, що розвивається на перетині мовознавства, соціології, соціальної психології та етнології. Для означеного дослідження цікавим є комплекс питань, пов'язаних із суспільною природою мови, її громадськими функціями, механізмом впливу соціальних чинників на мову та роллю, котру відіграє мова в житті суспільства, соціальною диференціацією мови, мовною ситуацією в Україні, взаємодією мови й культури, двомовністю і багатомовністю.

Здійснено аналіз наукової літератури з метою з'ясування поняття «білінгвізм», вивчення його природи, оцінки та виявлено різні характеристики явища білінгвізму, які залежать від того, що цікавить дослідників: розвиток явища білінгвізму (як процес оволодіння другою мовою); результат білінгвізму (здатність виконувати формальні мовні або когнітивні завдання або виконувати повсякденну діяльність); соціальні аспекти (культурна самобутність, міжкультурні відношення).

З'ясовано, що до початку навчання учнів (болгарської, російської національностей) української мови як другої можна розглядати як таких, що володіють *індивідуальною, умовною, «хибною», субординативною двомовністю*. Учнів російської національності такими не вважаємо, оскільки вони володіють (до вивчення української мови) тільки рідною (російською) мовою, а учні інших національностей окрім рідної мови володіють ще й російською.

В умовах подальшого розвитку комунікативних здібностей у рідній мові, всебічного удосконалення україномовних мовленнєвих умінь і навичок школярі можуть вивчати ще одну мову (тієї спільноти, яка переважає у певному регіоні України) і тоді, на певному етапі засвоєння останньої (у нашому списку) мови учні починають володіти на психологічному рівні індивідуальним, умовним, субординативним (підпорядкованим) трилінгвізмом. Природним білінгвізм або трилінгвізм стає у тому випадку, коли: 1) відбувається одночасне засвоєння рідної, другої (для трилінгвізму – третьої) мови; 2) засвоєння мов відбувається у середовищі носіїв цих мов; 3) засвоєння мов здійснюється шляхом прямого контакту.

Крос-культурна лінгводидактика має особливий запит у сучасних умовах відродження інтересу до національних мов, коли поряд з вивченням української мови визнається завдання збереження національно-культурної самобутності рідної мови учнів російської, болгарської, польської, кримськотатарської та інших національностей, що представлені в Україні. Реальна ситуація навчання української мови у школах з поліетнічним контингентом школярів неминуче змушує вчителя вдаватися до порівняння українських реалій культури з рідними для означеної категорії учнів, міжмовних порівнянь, через пошук відмінного і схожого йти до моменту зіткнення, оскільки рівень спорідненості людей різних культур, а також загальнолюдський зміст цінностей можуть слугувати початком входження до іншої культури.

Найбільше питань викликають психологічні особливості мовленнєвої діяльності учнів-білінгвів старшого шкільного віку в умовах полімовного середовища. Психологічний аналіз структурної організації, предметного змісту й основних механізмів мовленнєвої діяльності свідчить про важливість визначення як основного об'єкту на

вчання учнів-представників національних спільнот української мови саме мовленнєвої діяльності. Це допомагає виокремити названі рівні й компоненти мовленнєвої діяльності та реалізувати крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови

У розділі також розглянуто педагогічні засади крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови у загальноосвітніх школах з поліетнічним контингентом учнів. З'ясовано, що проблема навчання споріднених мов актуальна на сьогодні й ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спирається на фундаментальні, щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці. В означеному розділі монографії розглянуто мету, завдання, основні методи і прийоми навчання, а також форми навчальної та навчально-дослідної діяльності старшокласників в умовах крос-культурного навчання української мови.

Результатом навчання учнів-білінгвів української мови з дотриманням зазначених вище концептуальних засад має бути сформованість крос-культурної комунікативної компетентності означеної категорії учнів, що є необхідною умовою для успішної інтеграції у поліетнічний соціум, і дозволяє їм ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігати негативним впливам процесу глобалізації.

Крос-культурна комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що передбачає такі компоненти: орієнтованість у різноманітних ситуаціях міжетнічного культурного спілкування, яка заснована на лінгвокультурологічних і міжкультурних знаннях і життєвому досвіді білінгва (полілінгва); спроможність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе й інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального багатетнічного середовища; адекватна орієнтація білінгва (полілінгва) в самому собі, власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; вміння будувати міжкультурний діалог з людьми іншої національності; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; крос-культурні знання, вміння й навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Основні положення першого розділу відображено в таких працях автора:

1. Дороз В.Ф. Філософія гуманізму, крос-культуралізму та синергетики як теоретико-методологічна основа полікультурної освіти // Рідна школа. – 2009. – №№2-3. – С. 21-25.

2. Дороз В.Ф. Принцип крос-культурного діалогізму як одна з основ гуманізації змісту мовної освіти / Науковий часопис НПУ іме-

ні М.П.Драгоманова. Серія №8. – Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – Випуск 3 : зб. наукових праць / за ред. академіка Л.І.Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 242-248.

3. Дороз В.Ф. Крос-культурне навчання української мови як дидактична система // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 1. – С. 12-17.

4. Дороз В.Ф. Сучасні культурологічні підходи до навчання учнів-білінгвів другої мови // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 7. – С. 14-18.

5. Дороз В.Ф. Розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду // Рідна школа. – №10. – 2009. – С. 69-74.

6. Дороз В.Ф. Вторинна мовна особистість – реалія сьогодення. – Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : [частина II]. Листопад, 2010. – № 22 (209). – С. 5-11.

7. Дороз В.Ф. Крос-культурне навчання української мови як дидактична система // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 1. – С. 12-17.

8. Дороз В.Ф. Компетентності – ключ до оновлення змісту мовної освіти національних спільнот в Україні / Запровадження компетентнісного підходу в навчанні гуманітарних предметів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 23-35.

9. Дороз В.Ф. Концептуальний аналіз на уроках української мови // Дивослово. – №10. – 2009. – С. 49-53.

10. Дороз В.Ф. Психолінгвістична характеристика мовленнєвої діяльності учнів національних спільнот в умовах білінгвізму, трилінгвізму / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 25-31.

11. Дороз В.Ф. Вторинна мовна особистість – реалія сьогодення. – Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : [частина II]. Листопад, 2010. – № 22 (209). – С. 5-11.

12. Дороз В.Ф. Навчання української мови у процесі формування готовності до міжетнічної комунікації // Дивослово. – № 7. – 2010 р. – С. 2-7.

13. Дороз В.Ф. Українська мова в діалозі культур : факультативний курс. Навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2010. – 360 с.

Розділ 2

ЛІНГВІСТИЧНА БАЗА КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Актуальні напрями мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання, їх роль і значення для крос-культурного навчання мови учнів національних спільнот

Традиційна система навчання української мови у школі тривалий час характеризувалася однобічним підходом до об'єкта навчання – мови, розглядом її переважно в системно-структурному аспекті, у відсторонені від людини – носія мови, члена суспільства, в якому мова функціонує, культури, яку вона виражає і розвитку якої сприяє. Основним недоліком системно-структурного підходу методисти називають ігнорування міжрівневих мовних явищ, наприклад, можливостей вираження одного значення засобами різних мовних рівнів, зокрема фонетична компенсація певних граматичних явищ; синтагматики слова, тобто сполучуваності з іншими одиницями, завдяки чому досягається ідіоматичність мовлення; наявності надсинтаксичного рівня мови, пов'язаного з текстом і дискурсом (текстом у взаємодії з позамовними чинниками, що забезпечують його адекватне розуміння) тощо.

Комунікативний підхід до навчання мови передбачає добір навчального матеріалу у вигляді готових словосполучень, речень, кліше, мовленнєвих етикетних висловлювань і правил їхнього вживання у процесі спілкування. Проте комунікативно-діяльнісний підхід пропонує навчати української мови, зважаючи на те, що в центрі навчання знаходиться учень як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних, вікових, статевих, національних особливостей особистості, а також її інтересів. Об'єктом навчання з позиції комунікативного і комунікативно-діялісного підходів є мовленнєва діяльність. Проте кому-

нікативно-діяльнісний підхід орієнтує заняття з мови на навчання спілкуванню, використання мови з метою обміну думками. Для цього основна увага приділяється створенню і підтримці в учнів потреби у спілкуванні.

Пошуки ефективних шляхів навчання свідчили про необхідність запровадження лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти, в центрі якого лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури. Проте важливою лівнією навчання української мови як державної у школах з полікультурним контингентом учнів, на нашу думку, має бути крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й крос-культурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості.

Труднощі у вивченні учнями національних спільнот української мови пояснюються як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними (позамовними) причинами. До лінгвістичних причин насамперед відносимо такі, як природа мовного знаку, його функціонування у мовленні. Екстралінгвістичні причини полягають у тому, що найбільші труднощі під час засвоєння мовного матеріалу відчувають ті учні, які рідко користуються українською мовою у повсякденному спілкуванні.

Оскільки сучасна наука, постулюючи зв'язок мови з мисленням, доводить, що вивчення нерідної мови безпосередньо пов'язане з навчанням нового стилю мислення, то під час створення сучасних, найбільш ефективних методик навчання нерідної мови, на думку багатьох вчених, необхідно використовувати досягнення когнітивно-дискурсивних і комунікативно-прагматичних досліджень сучасної лінгвістики.

Загальноприйнятим є положення про те, що інформація про навколишню дійсність зберігається у свідомості людини у формі великої кількості концептів. Сучасною лінгвістикою концепт розглядаються у трьох аспектах: 1) когнітивному і психолінгвістичному; 2) синкретичному, який об'єднує постулати когнітивного та лінгвокультурологічного підходів; 3) власне лінгвокультурологічному. Для шкільного знайомства з концептами ефективним буде розгляд ознак: у когнітивній інтерпретації – це суб'єктивність, неструктурованість, оперативність; у лінгвокультурологічній інтерпретації – об'єктивність, структурованість, глобальність, історичність.

Формування вторинної мовної особистості має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом нерідної (української) мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості учнів картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути не тільки спрямованим на залучення школярів до *концептуальної системи* іншого лінгвосоціуму, а й до *крос-*

культурного осмислення вимірів двох дещо різних соціокультурних спільнот (рідної та української). До речі, на думку О. Потебні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, а й на сам процес розгортання думки: «Людина, яка говорить двома мовами, переходячи від однієї до іншої, змінює разом з цим характер та напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колюю думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано».³¹⁷

Розглядаючи формування білінгвальної особистості «як складної відкритої системи, що розвивається» (С. Максименко), не можна недооцінювати внутрішнього її розвитку під впливом зовнішніх чинників, передусім тих, що продукуються національно-культурним середовищем, особливо, якщо йдеться про формування підлітка.³¹⁸ Визначення мовної особистості зазвичай пов'язується з її інтелектуальними характеристиками, які найбільш інтенсивно виявляються у мові, тобто йдеться про встановлення у свідомості ієрархії смислів, цінностей у межах мовної картини світу.

Таким чином, постає проблема формування не лише умінь і навичок взаєморозуміння комунікантів, а й спільності уявлень про світ в їхньому соціально-психологічному та національно-культурному досвіді. Оскільки, саме на «...лінгвокогнітивному рівні узагальнюються стійкі комунікативні потреби в типізованій специфіці мовленнєвої поведінки, що засвідчує внутрішні мотивації та ціннісні настанови особистості»,³¹⁹ то вчитель-словесник має допомогти учням побачити в узагальнених категоріях національно окреслене, історично й традиційно зумовлене, осмислене у вимірах часу, ввійти в коло споконвічно народних прагнень із орієнтацією на сучасні процеси, тобто спрямувати пізнання концептуальних засад духовності в урочище мови. Тому, під час вивчення української мови у старших класах актуальним постає застосування лінгвістичного аналізу концептосфери українського народу в її конкретних мовно-комунікативних і прагматичних аспектах, на ґрунті національної культури, з орієнтацією на етнопсихологічні й загальнофілософські засади.

На нашу думку, ефективнішим такий аналіз буде, якщо застосовувати *крос-культурне осмислення* лінгвоспецифічних концептів української та рідної мов. Сучасна філософія вважає крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікуль-

³¹⁷ Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А.Потебня. – М. : Искусство, 1976. – С. 260.

³¹⁸ Кононенко В.І. Мова у контексті культури : [монографія] / Віталій Кононенко. – К. : Плай, 2008. – С. 60.

³¹⁹ Там само. – С. 60.

турному світі, розглядаючи її як гарант толерантності та розвитку людської цивілізації, як основу антропоцентричної системи пізнання. У нашому випадку крос-культурність сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що розглядається в історичному процесі міжкультурної взаємодії та взаємозбагачення, можливого внаслідок динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві. Ми розглядаємо крос-культурність як новий спосіб світосприйняття, процес підтримки культурної ідентифікації учнів національних спільнот в українському суспільстві. Крос-культуралізм як методологічна основа процесу педагогічної підтримки учнів передбачає: визнання загальнолюдських цінностей; формування планетарної свідомості, шанобливе ставлення до людей інших національностей; розвиток наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, зокрема мовленнєвої; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі; створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної й української мов, культур та інтелектуальних й емоційних контактів з цими мовами і культурами.

Суттєву роль у зв'язку з цим відіграє не сама кількість засвоєних мовцем різних одиниць мови, а «...бездоганне володіння ними, що знаходить вияв у розумінні всіх граней кожної мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних, стилістичних відтінків і в цілеспрямованому використанні діапазону її виражальних можливостей».³²⁰

На сьогодні гостро стоїть проблема свідомого засвоєння насамперед словникового складу національної мови, оскільки «...вагомим є вплив національно-культурних чинників на семантику окремих слів і, відповідно, фрагментів мовних картин світу..., які значно впливають на структуру комунікативного акту і його складові. Особливо відчутно вони позначаються на формуванні соціальних ролей учасників комунікації, які розкривають їх соціальну взаємодію...».³²¹

Останнім часом більшого поширення набуває навчання української мови через мовлення (текст). Учнім попередньо не дають відомостей про будову мови чи граматичних правил – вони, читаючи й аналізуючи тексти, самостійно виявляють структуру мови. Така практика йде від О. Есперсена, який вважав, що навчати мови потрібно тільки через

³²⁰ Мельничайко В. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього твору / В. Мельничайко. – Тернопіль, 1997. – С. 27.

³²¹ Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – С. 252. (Алма-матер).

мовлення. Цей підхід до навчання мови пов'язаний з лінгвістикою тексту – новим напрямом сучасного мовознавства. На сьогодні науковців цікавить не просто текст, а дискурс – «текст занурений у життя».

Щодо поняття дискурсу, то П. Серіо, представник французької школи аналізу дискурсу, розрізняє вісім його тлумачень, за якими дискурс постає «...1) еквівалентом поняттю мовлення в сосюрівському розумінні (тобто конкретні висловлювання); 2) одиницею, що за розміром більша за фразу, висловлюванням у глобальному смислі; те, що є предметом дослідження «граматики тексту», що вивчає послідовність окремих висловлювань; 3) у межах теорій висловлювання або прагматики «дискурсом» називають вплив висловлювання на його адресата і його внесок у «висловлювальну» ситуацію; 4) у разі спеціалізації значення цей термін означає бесіду, що розглядається як основний тип висловлювання; 5) «дискурсом» називають мовлення, що присвоюється мовцем, на противагу «оповіді», що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта висловлювання (за Е. Бенвеністом); 6) один з елементів опозиції «мова – дискурс», як, з одного боку, система мало диференційованих віртуальних значущостей, і, з іншого – як диверсифікація на поверхневому рівні, пов'язана з різноманітністю вживань, притаманних мовним одиницям; 7) система обмежень, що накладаються на необмежену кількість висловлювань у силу відповідної соціальної або ідеологічної позиції; 8) висловлювання, що розглядається з огляду дискурсного механізму».³²²

Отже, беручи до уваги тлумачення мовознавців, висловлювання – це послідовність фраз, уміщених між двома семантичними пробілами в комунікації, а дискурс – це умови творення тексту. Погляд на текст з позиції його структурування в мові визначає певний текст як висловлювання; лінгвістичне дослідження умов продукування тексту витлумачує його як «дискурс».

Особливий інтерес для методики навчання української мови як другої становить сьоме визначення поняття «дискурсу», подане П. Серіо, де суттєвими постають ще й соціальний і культурний аспекти та думка Н. Артюмової, яка визначає дискурс як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними), соціокультурними, психологічними та іншими чинниками. Тобто вчені пропонують розглядати і мовні, і позамовні фактори, які впливають на сприйняття тексту.

Отже, у центрі лінгвістики тексту – Людина, від уміння адекватно сприйняти та подати інформацію залежить успіх її діяльності. У сучасному динамічному світі звичним явищем стали контакти носіїв різних культур і мов. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі у спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити

³²² Загнітко А.П. Сучасні лінгвістичні теорії: монографія / А.П. Загнітко. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», Лтд, 2007. – С. 35.

різноманітні комунікативні девіації.

Останнім часом багато говориться про те, що будь-яка суспільна наука спрямована на Людину (антропоцентризм), а Людина розглядається то в мікрокосмосі, то в макрокосмосі. На жаль, проблема Людини у Всесвіті залишається поза увагою лінгводидактів, окрім цікавих, на наш погляд, праць Л. Скуратівського³²³ і О. Потапенка.³²⁴

Проблеми сприйняття тексту, його глибинної семантики, що формується значною мірою культурно маркованими лексичними одиницями тексту, набувають особливої актуальності з огляду на розширення функціонування української мови, залучення до її вивчення представників інших лінгвокультур. І якщо в лінгвістичному й почасти лінгвокультурологічному плані питання національно-культурної специфіки українського тексту опрацьовується активно й ґрунтовно, то лінгводидактичний аспект означеної проблеми (особливо, що стосується учнів національних спільнот) привертає увагу українських дослідників значно меншою мірою. Можливо через те, що під час навчання української мови учні керуються прагматичними настановами, не надаючи належної уваги її загальнопросвітницькому, художньо-естетичному значенню, а відтак, її національній самобутності як феномену культури. Не аналізуючи причин і наслідків такої ситуації, наголосимо лише на тому, що вона, на нашу думку, є тимчасовою, а її зміна потребуватиме дещо інших підходів до практичного навчання представників національних спільнот української мови. Варто врахувати й те, що успішне розв'язання прикладних завдань ґрунтується на глибокому теоретичному осмисленні різнобічних проблем оволодіння мовою.

У зв'язку з цим видається доречним уточнити окремі базові поняття, що нерідко вживаються як синонімічні – це передусім «національно-культурний компонент», «національно-культурний потенціал тексту», «національно-культурний компонент комунікації». На нашу думку, коли йдеться про дослідження мовних засобів, які свідчать про національно-культурну специфічність, що виявляється у міжетнічній комунікації, варто послуговуватися поняттями «компонент», «аспект». У разі, коли предметом дослідження, опису тощо є питання (теоретичні та прикладні) сприйняття тексту, його змістової площини,

³²³ Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови /Л.Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4 с.; Скуратівський Л. Питання духовності як філософська і методична проблема /Л.Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 5-7.

³²⁴ Потапенко О.І. Дух. Любов. Творчість /Олександр Потапенко. – [2-е перевид.]. – К. : Міленіум, 2009. – 354 с.; Потапенко О.І. Лінгвоконцептологія /О.Потапенко. – К. : Освіта України, 2010. – 336 с.; Потапенко О.І. Таємниці Духу Слова /Олександр Потапенко. – К. : Міленіум, 2009. – 212 с.

доречніше говорити про національно-культурний потенціал тексту. Певна річ, в обох випадках маємо той самий об'єкт дослідження, проте різні ракурси його висвітлення.

Дослідження національно-культурного аспекту художнього тексту передбачає вивчення різних питань, що стосуються національно-культурної значущості номінативних і реляційних одиниць тексту; механізмів національно-культурної номінації в тексті (понятійна чи фоновіа номінація тощо); типологічних характеристик культурно маркованих одиниць (загальнолюдські, регіональні, національно-специфічні тощо). Ученими виокремлюються три відносно самостійні критерії, за якими номінативні одиниці (в нашій термінології вони співвідносяться з лінгвокультуремами) мають розглядатися на рівні тексту: загальнокультурна, мовна, текстова значущість. Говорячи про ці проблеми, не можна обійти увагою й те, що національно-культурні номінації різним чином виявляють себе як системно-узуальні, мовні одиниці, і як мовленнєві, текстові одиниці. У першому випадку вони – культурологічні об'єкти, носії та джерела певної країнознавчої інформації.

З'ясовуючи суть поняття «національно-культурний компонент комунікації», його елементи та роль, варто почати з найважливішого: національно-культурний компонент формується у процесі соціалізації особистості («вростання дитини у цивілізацію» – А. Леонтьєв), належить до культурної компетенції комунікантів і визначає національну специфіку комунікації. Цей компонент зумовлює національну специфіку етнолінгвального комплексу представників певної національної лінгвокультурної спільноти, тобто з'ясовує особливості національної (мовної) свідомості та того, що зберігається у свідомості людини і проявляється під час спілкування.

Зазначені особливості відображаються в певних національних прецедентних феноменах, національних стереотипах, фрейм-структурах свідомості, асоціаціях. Останнім часом найбільш активно в теоретичній і прикладній лінгвістиці використовується термін «прецедентність» та утворені від нього поняття (прецедентне висловлювання, прецедентний феномен, прецедентна ситуація). Поштовхом до цього служить введення Ю. Карауловим поняття прецедентного тексту, під яким він розуміє тексти, «... які мають значення для особистості у пізнавальному й емоційному відношеннях і мають історико-культурну та країнознавчу цінність. Прецедентний текст не завжди вводиться повністю, частіше у стислому вигляді – переказом, уривком або натяком – семіотично (здійснюється процес текстової редукції)».³²⁵

³²⁵ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М.: Наука, 1987. – С. 216.

Д. Гудков³²⁶ під прецедентним феноменом розуміє особливу групу вербальних або вербалізованих феноменів, що відносяться до національного рівня прецедентності. Прецедент виступає як певний зразок характеристик або вчинків, які утворюють моделі поведінки, того, що необхідно або навпаки, небажано робити.

Отже, для розвитку крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот варто використовувати тексти як зразки чужого монологічного або діалогічного мовлення за темою зв'язних висловлювань, які семіотично достатні, тобто насичені мовленнєвими кліше, формулами мовленнєвого етикету тощо, які забезпечують розв'язання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування. Такі тексти забезпечують мотиваційну готовність учнів висловлюватися з приводу прочитаного, оскільки вони зорієнтовані на особистість школяра, тобто враховують вікові інтереси, рівень розвитку учнів, контекст діяльності, модальні, оскільки містять думку того, хто говорить, емоційно оформлені, інтонаційно виразні, спрямовані на рішення певного комунікативного завдання (сперечатися, дати пораду, висловити незгоду, уточнити, пояснити тощо).

Проблема навчання споріднених мов ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спирається на фундаментальні щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці О. Потебні,³²⁷ Л.Булаховського,³²⁸ О. Шахматова, А. Кримського, П. Житецького та ін.

На початку 90-х років учені-лінгвісти та методисти (О. Горошкіна, М. Кочерган, Л. Ставицька, Л. Паламар, М. Пентилук та ін.) неодно-

³²⁶ Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б.Гудков. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 107.

³²⁷ Потебня А. А. Эстетика и поэтика [Текст]: сб. статей А. А. Потебня; сост., вступит. ст., примеч. И.В.Иваньо, А.И.Колодной. М. : «Искусство», 1976. – 614 с.; Потебня А.А. Этимологические заметки /А.А.Потебня // Русский филологический вестник. – 1880. – № 1. – С. 161-196.; Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: В 2 т. / А.А.Потебня. – М. : Наука, 1976. – 379 с.; Потебня А.А. Мысль и язык /А.А.Потебня. – К. : Синто, 1993. – 192с.; Потебня О.О. Про деякі символи в слов'янській народній поезії // Потебня О. Естетика і поетика слова. – К.: Освіта, 1985. – С. 206-207.; Потебня А. А. Теоретическая поэтика [Текст] А. А. Потебня; сост.; авт. вступ. ст. и коммент. А. Б. Муратова. М. : Высш. школа, 1990. – 342 с.

³²⁸ Булаховський Л.А. Вибрані праці в п'яти томах [Текст]. Т. 1. Загальне мовознавство / Л.А.Булаховський. – К. : Наукова думка, 1975. – 495 с.; Булаховський Л.А. Вибрані праці в п'яти томах [Текст]. Т. 2. Українська мова / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1977. – 631 с.; Булаховський Л.А. Вибрані праці в п'яти томах [Текст]. Т. 3. Славістика . Російська мова / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1978. – 591 с.; Булаховський Л.А. Вибрані праці в п'яти томах [Текст]. Т. 4. Слов'янська акцентологія / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1980. – 575 с.; Булаховський Л.А. Вибрані праці [Текст] : в 5-ти т. Т. 5. Слов'янська акцентологія / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1983. – 615 с.

разово наголошували на настійній необхідності розроблення нового типу програм, підручників і методичних посібників, за допомогою яких здійснювався б навчальний процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, як правило двох мов, з виявленням їх подібностей і відмінностей.

Під час вивчення різних аспектів цієї проблеми, у практиці навчання другої мови було виявлено деякі особливості навчання із застосуванням міжмовного порівняння (зіставлення, протиставлення), аналогії, що певною мірою сприяло розвиткові педагогічної науки. Проте майже не дослідженою є проблема використання міжмовних порівнянь у крос-культурному аспекті. Певну наукову та практичну цінність мають спроби лінгвістів, психологів, лінгводидактів розкрити сутність контрастивного вивчення мов.

Останні роки вітчизняного й зарубіжного мовознавства відзначаються поглибленим вивченням мов у зіставних аспектах. Для цього вживаються різні терміни: контрастивна лінгвістика, конфронтативне мовознавство, зіставне мовознавство тощо. Між цими термінами науковці намагаються провести певну диференціацію залежно від кінцевої мети дослідження або ступеня структурної чи генетичної близькості або віддаленості мов. Зокрема, В.Манакин зазначає «...якщо прийняти те, що контрастивна лінгвістика досліджує розбіжності неспоріднених мов, а зіставне мовознавство – споріднених, то постає проблема, по-перше, мовних відповідників індоєвропейських мов на фоні деяких азіатських чи східних мов, а по-друге, – терміна, яким позначатиметься зіставний аналіз мовних фактів споріднених слов'янських мов, серед яких наявні власні підгрупи близькоспоріднених».³²⁹ З певним застереженням лінгвісти ставляться до перелічених термінів і вважають їх співвідносними.

Окремого з'ясування, на думку лінгвістів, потребує питання співвідношення контрастивістики й інших лінгвістичних галузей, які в основі своїй мають спільний метод пошуку – *порівняння*. Виходячи з того, що порівняння як універсальний лінгвістичний метод спонукає до виявлення трьох основних типів співвідношення між мовами – спільного, типологічного та відмінного, загальна компаративістика поділяється відповідно на три основні галузі: лінгвістичну універсологію, типологічну та контрастивну лінгвістику. У межах кожної з них лінгвісти (В. Манакин³³⁰, М. Кочерган³³¹) виокремлюють специфічні

³²⁹ Манакин В.М. Сопоставительная лексикология : монографія (російською мовою) / В.М.Манакин. – К.: Знання, 2004. – С. 12.

³³⁰ Манакин В.М. Сопоставительная лексикология: монографія (російською мовою) / В.М.Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.

³³¹ Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства : підручник / М.П.Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», – 424 с. (Альма-матер).

аспекти, напрями, методи та принципи дослідження мовного матеріалу. *Лінгвістична універсологія* – це той напрям у мовознавстві, який вивчає універсальні закономірності будови людських мов, єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування у контексті людського спілкування, свідомості та буття. *Лінгвістична типологія* – напрям, який був і залишається основним у сучасному мовознавстві, і завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними. *Контрастивна лінгвістика* (або зіставна лінгвістика) – орієнтована на встановлення та пояснення мовних контрастів, або відмінних рис на фоні вже існуючої подібності. В. Манакін звертає нашу увагу на те, що контрастивна лінгвістика в такому розумінні може розглядатися як та, що доповнює типологію, поглиблює цілісне уявлення про порівнювані мовні системи.

Контрастивна лінгвістика і типологія відрізняються не тільки цілями, а й характером зіставлення. Якщо типологічний аналіз базується на категоріальному зіставленні, то контрастивний, відштовхуючись від категоріального, використовує переважно елементне зіставлення, яке проводиться послідовно залежно від обраних параметрів і дозволяє більш детально розглядати міжмовні відмінності.

Контрастивну лінгвістику і типологію вчені вважають взаємопов'язаними, оскільки будь-яке порівняння – це виявлення відмінностей (контрастів) на тлі різного роду подібностей, зокрема типологічного характеру, з обов'язковим урахуванням загальних чи універсальних закономірностей, притаманних структурним і семантичним властивостям різномовних систем. В. Манакін³³² такий зв'язок бачить наперед у двох суттєвих моментах:

1. Будь-які відмінності між мовами наявні лише там, де є щось спільне. Кількісно-якісна залежність між спільним і відмінним є прямо пропорційною. Це означає, що дуже важко, а іноді взагалі неможливо показати відмінності на певних ділянках мовних систем, наприклад, китайської і якоїсь слов'янської мови саме через те, що вони за природою структурно-семантичної будови перебувають у різних вимірах. Зокрема у споріднених мовах на лексико-семантичному рівні, навіть, коли порівнюються «однакові» слова, можна відшукати відмінності, (вчений пропонує розглянути цей аспект на таких прикладах) наприклад: *голова* (спільне для слов'янських мов слово), порівняння вторинних значень цього слова, тільки у східнослов'янських мовах виявляє відмінності на зразок укр. *голова зборів* – рос. *председатель собрания*, де в російській мові виступає інше слово в цьому значенні.

³³² Манакін В.Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В.Н.Манакін. – Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 1994. – 262 с.

Яскравість контрастів природно зростає з генетичною та культурно-історичною віддаленістю мов.

2. Взаємозв'язок між різними видами порівняння виявляється і в тому, що однакові мовні явища залежно від мовних фактів і мети зіставлення можуть ілюструвати як типологічні, так і контрастні ознаки, тобто бути відносними. Наприклад, позначення *капустини* словосполученням *голівка капусти* є типовим для польської (*glowa kapusty*), сербської (*главица купуса*) мов. Така ж семантична асоціативність є і в інших мовах (англ. *a head of a cabbage*, нім. *kohlpopf* та ін.), що свідчить про існування типового способу номінації зазначеного денотата.

У нашому дослідженні розглядається специфіка національного світосприйняття насамперед на лексико-семантичному рівні, тому важливо було звернутися до зіставлення структур лексико-семантичних полів і пов'язаних із ними внутрішньопольових і міжпольових відношень. Ідея про зіставне дослідження різних мов шляхом членування одного поля на їх складові семантичні елементи йде ще від Й. Трієра, який в одній із своїх статей про мовні поля писав, що «...членування поля однієї окремої мови є попередньою роботою, необхідною для порівняння двох мов, узятих у цілому»³³³. Теоретичні принципи зіставного дослідження семантичних полів у різних мовах було опрацьовано О. Духачеком.

На думку М. Кочергана, лексико-семантичні поля двох мов ніколи не збігаються, оскільки зафіксовані елементи реальності в одній мові не повторюються в такій самій формі в іншій мові. Учений зазначає, «...якщо уявити собі лексико-семантичне поле як певну мозаїку слів, то вона в різних мовах буде неоднаковою: поля матимуть різну кількість клітинок, не всі клітинки в зіставляваних мовах будуть заповненими і те, що в одній мові міститься в одній клітинці, в іншій може бути розподілено між двома чи кількома меншими клітинками. Так, наприклад, тур. *kök* покриває значення трьох українських слів – *голубий, синій, зелений*, англ. *dream* відповідають укр. *снитися і мріяти*, англ. *smell* – укр. *пахнути і нюхати*, фр. *flter* «нерухомо триматися на воді» взагалі не має в українській мові відповідника».³³⁴

Із структурою лексико-семантичного поля пов'язані явища гіперопіонімії, синонімії й антонімії, які також відображають своєрідне бачення світу різними мовами. С. Ульман зазначав, що «...одні мови

³³³ Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 13. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg. 1931. – P. 22.

³³⁴ Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 14. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg. 1931. – P. 22.

надзвичайно багаті словами конкретного значення, в той час як інші використовують слова із загальними значеннями і не прагнуть передати всі деталі». ³³⁵ Це явище спостерігається в тих випадках, коли в одній мові використовуються родові поняття, а в іншій – видові.

Такі дослідження дозволяють констатувати, що і відмінності, й близькість між співвідносними полями різних мов спричинені способом життя народів – носіїв цих мов, характером їх мислення, відмінностями культури тощо.

Досить яскраво специфічні властивості мови, а отже, і мовна картина світу виявляються в синонімії. М. Кочерган зазначає, що «...багатство синонімії та пов'язана з нею різноманітність внутрішньої форми слів-синонімів засвідчують своєрідність образного сприймання тих чи інших явищ дійсності різними етносами. Порівняємо синоніми дієслова *танцювати / танцевать* в українській і російській мовах: рос. *танцевать, плясать* (розм.), *откальвать* (розм.), *отхватывать* (прост.); укр. *танцювати, гарцювати* (розм.), *гопцювати* (розм.), *гопкати* (розм.), *скакати* (розм.), *гацати* (розм.), *чесати* (розм.), *кресати* (розм.), *садити* (розм.), *шкварити* (розм.), *віддирати* (розм.), *витанцювувати, викаблучувати* (розм.). Для української мови характерне надзвичайне багатство синонімії». ³³⁶

Як уже зазначалося, крім внутрішньопольових зв'язків, важливим для виявлення національно-мовної картини світу є зіставлення міжпольових зв'язків. Міжпольові зв'язки ґрунтуються на полісемії (переносних значеннях слів, чи, правильніше було б сказати, на перенесенні слів на інші значення). Перенесення, особливо метафоричні, в різних мовах переважно не збігаються і яскраво засвідчують своєрідність різних мовних картин світу. Важливе значення для розкриття мовної картини світу має зіставлення внутрішньої форми слів-відповідників, тобто способу мотивації слова. Ознака, покладена в основу назви, в різних мовах переважно не збігається, є оригінальною, неповторною і засвідчує своєрідне бачення навколишнього світу представниками різних етносів. Наприклад, укр. *швець* «той, хто шие», рос. *сапожник* «той, хто робить чоботи (рос. *сапоги*)», болг. *обуцар* «той, хто робить взуття». Коли йдеться про використання музичного інструмента, то українці, росіяни грають (укр. *грати*, рос. *играть*), іспанці *торкаються*, італійці *примушують звучати*, а румуни *співають*. М. Кочерган і В. Манакін зазначають, що поняття внутрішньої форми як способу вираження змісту лежить в основі розрізнення денотативного значення

³³⁵ Там само. – С. 14.

³³⁶ Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 14. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg, 1931. – P. 22.

й інтерпретаційного компонента значення у функціональній граматиці. Якщо денотативне значення передає когнітивний зміст, який має універсальну природу, то інтерпретаційний компонент значення пов'язаний з конкретною формою або з конкретною конструкцією однієї мови, відображає специфіку мовної презентації змісту. Інтерпретуючи внутрішню форму слів в аспекті мовних картин світу, слід мати на увазі, що пряма кореляція між внутрішньою формою слова і світобаченням носіїв мови відсутня.

Яскравим матеріалом, що засвідчує своєрідність мовних картин світу, є безеквівалентна лексика, зокрема той її пласт, який прийнято називати словами-реаліями (назви на означення національно-культурних понять): укр. *вишиванка, рушник, писанка, бандура, коломийка, гопак, булава, тризуб, вареники, галушки, калганівка*; рос. *щи, сарафан, балалайка, ямицки, скоморох*; болг. *фустанела, кавърма, баница, булгурът, кофа*.

Для визначення національно-мовної картини світу об'єктом зіставлення може бути емоційна лексика. Якщо порівняти українську мову зі спорідненими слов'янськими мовами, то вона рельєфно вирізняється багатством емоційно-оцінних засобів, особливо для утворення зменшено-пестливих форм іменників, прикметників, прислівників, навіть дієслів (*козаченьки, яворонько, вербиченька, соколенько, місяченько, мандрівочка, коханячко, криниченька, вірненько, їсточки, питоньки, спатуні* та ін.). Такі форми є безеквівалентними і засвідчують ліризм, сентиментальність українського етносу порівняно з іншими народами, про що зазначав П. Юркевич.

Глибинний аналіз спільного й відмінного між лексико-семантичними відповідниками слов'янських мов має також враховувати стереотипні концептуальні уявлення попереднього досвіду знань слов'ян, що зберігаються у міфологічних уявленнях, ритуалах, традиціях і мають глибоко сакральні корені для кожного етносу. В. Манакін зазначає, що «...тільки давніми сакральними уявленнями слов'ян можна пояснити синкретизм деяких лексичних паралелей, пов'язаних з укр. *дихати*, та його словотвірних варіантів, які широко розвинені в усіх слов'янських мовах. Давньоболгарське споріднене дієслово *дохати* спочатку мало значення «*дихати*» й одночасно «*жити, перебувати*» (рос. «*обитать*»), а також «*дути*», «*віяти*», що пов'язано з архаїчним уявленням слов'ян про космогонію, про створення світу, появу землі, про «*дух святий*», що «*витає*» над нею».³³⁷

Отже, побудова загальної теорії контрастивної лексикології слов'янських мов передбачає виконання конкретних завдань

³³⁷ Манакін В.М. Деякі питання контрастивної лексикології слов'янських мов // Мовознавство. – 2003. – № 4. – С. 36.

об'єктивного зіставлення лексико-семантичних відповідників на рівні лексико-семантичних груп, структур багатозначних слів і семем (окремих значень лексем). У зазначених межах виявляються й інші семасіологічні, ономасіологічні та прагматичні характеристики зіставлення, зокрема, особливості членування світу в межах певних лексичних угруповань, специфіка розвитку полісемії, появи переносних значень; притаманні кожній мові парадигматичні (синонімічні, антонімічні, гіперо-гіпонімічні) й синтагматичні зв'язки на системному та функціональному рівнях; класифікаційні ознаки зіставляваних лексем за типами семантичних відношень еквівалентності (включення, перетину, безеквівалентності, міжмовної омонімії тощо). А також особливості способів номінації, включаючи спільне або відмінне внутрішньої форми лексичних паралелей; конотативно-стилістичні відмінності, своєрідність міфопоетичного, художньо-експресивного та символічного вживання слів; значеннєві риси лінгвокультурного спектра асоціативних зв'язків слів, дослідження аксіологічних аспектів семантики соціально значущих лексико-фразеологічних найменувань та особливостей їх трансформації в періоди соціально-ідеологічних змін у суспільствах.

Об'єктом контрастивної лінгвістики можуть бути одиниці будь-якого мовного рівня – фонологічного, морфологічного, синтаксичного лексико-семантичного. Та, на думку М. Кочергана, чистоту рівневого підходу не завжди можна витримати, оскільки, те, що в одній мові виражається засобами одного рівня, в іншій мові може виражатися засобами іншого рівня. Також є цінним те, що зіставлення можна проводити на семному (рівень структури мови) і етичному (рівень мовлення) рівнях. Е. Косеріу³³⁸ виокремлює чотири рівні зіставного аналізу: рівень типу мови; рівень системи мови; рівень мовної норми; рівень функціонування мовної одиниці в тексті.

Отже, можна порівнювати мови на будь-якому рівні, проте для крос-культурного навчання споріднених мов, на нашу думку, варто особливо увагу звернути на лексико-семантичний рівень і зіставлення на рівні тексту, оскільки береться до уваги єдність функцій різних елементів у мовній системі. У зв'язку з цим М. Кочерган³³⁹ вважає доцільним розрізнення трьох аспектів семантичної структури тексту: смисл (реалізується у тексті, охоплює позамовні компоненти, різні конотації культурного характеру); значення (зміст мовного знаку); позначення (використання знаку щодо певного денотата).

³³⁸ Косеріу Е. Контрастивная лингвистика и перевод : их соотношение / Э. Косеріу // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – 248 с.

³³⁹ Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства : підручник / М.П.Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», – С. 93. (Альма-матер)

В. Гак³⁴⁰ звертає нашу увагу на такі аспекти зіставного мовознавства: вираження (утворення множини, форми роду тощо); зміст (наприклад, наявність граматичних форм (в укр. мові є відмінки, а в болг. мові немає тощо); функціонування (наприклад, множина і однина, або рід можуть використовуватися по-різному (наприклад, в укр. мові *собака* – чол. роду, а в рос. мові – жіночого роду тощо); семасіологічний (як використовується мовна одиниця); ономасіологічний (якими засобами виражаються однакові значення у мовах).

Найвагомішим практичним результатом контрастивних досліджень мов слов'ян було б створення зіставного словника слов'янських мов, необхідність укладання якого гостро обговорювалась на IV Міжнародному з'їзді славістів. Європейська лексикографія має досвід укладання двомовних контрастивних словників (англо-російського, німецько-російського, французько-німецького, іспансько-французького та ін.), які передають переважно міжмовні омонімічні паралелі і є словниками «фальшивих друзів перекладача». Серед слов'янських словників (російсько-польського словника Я. Козельського, російсько-чеського словника Й. Волчека та ін.) особливе місце посідає «Словник російсько-українських міжмовних омонімів» М. Кочергана – найґрунтовніше систематизоване зібрання близьких за формою, але різних за змістом і вживанням слів російської та української мов.

Розглянувши питання контрастивних лінгвістичних досліджень, ми ще раз пересвідчилися, що міжмовне зіставлення є одним із ефективних способів дослідження своєрідності концептуалізації світу в різних мовах, а отже, є універсальним прийомом у теоретичному і практичному мовознавстві. Звичайно для такої плідної роботи дуже важливим і актуальним є звернення до надбань сучасної лінгвістичної науки. Саме вона має бути лінгвістичною базою для реалізації кроскультурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах міжетнічної комунікації.

³⁴⁰ Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г.Гак. – М. : 1989. – С. 19-30.

2.2. Особливості лінгво-когнітивної природи одиниць дискурсу і лінгвокультури та їх значення для шкільного навчання учнів-білінгвів української мови

2.2.1. Мовленнєвий акт, текст як комунікативні одиниці вираження крос-культурного дискурсу на уроці української мови

На межі ХХ-ХХІ ст. лінгвісти й лінгводидакти зосередили свою увагу на динамічному вивченні використання мовних і парамовних засобів, що реалізують індивідуально-особистісний, інтенціональний (смысл актуальної спрямованості: потреби, мотиви, цілі), ситуативний аспекти повідомлення. Вивчення науковцями специфіки комунікативної поведінки людей у різних соціальних сферах і особливостей методики формування комунікативної компетентності є на сьогодні одним із домінуючих напрямів досліджень у соціо- і когнітивній лінгвістиці, лінгвокультурології, аксіологічній лінгвістиці, лінгвістичній концептології, дискурсивній лінгвістиці, комунікативній методиці навчання іноземних мов, когнітивній методиці навчання мови, лінгвоконцептоцентричній методиці навчання рідної мови, нарешті, крос-культурному навчанні другої мови.

Головною причиною здійснення міжкультурної комунікації є потреба і мотив, «...виживання, співпраця з іншими людьми, особистісні потреби, підтримка стосунків з іншими людьми, переконання інших діяти або думати певним чином, здійснення влади над іншими людьми (пропаганда), об'єднання спільнот і організацій в одне ціле, отримання і повідомлення інформації, осмислення світу та нашого досвіду в ньому (у що ми віримо, що думаємо про себе, про стосунки з іншими людьми, про те, що є істинним), виявлення творчої природи та уяви».³⁴¹ Потреба і мотив мають значний вплив на ефективність міжкультурної комунікації, що М. Бергельсон характеризує як «...комунікація за якої комуніканти з різних культур використовують під час прямого контакту спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії. Термін «міжкультурна комунікація» вживають у тих випадках, коли

³⁴¹ *Кашкин В.Б.* Введение в теорию коммуникации : [учеб. пособие] / В.Б.Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 32.

комунікативна компетентність на стільки відмінна, що це відображається на комунікативній події».³⁴²

Р. Дімблбі й Г. Бертон виокремлюють людські потреби в чотири основні групи: особистісні, соціальні, економічні, творчі. Проте, на думку А. Олянич, «...неправильно універсальність потреб людини ставити в залежність від її видів діяльності... не види діяльності характеризують потреби людини... в основі і потреб, і видів діяльності лежить життєдіяльність людини, трудового колективу, суспільства в цілому... потреба у праці є і у робітника, і в композитора, і у власника засобів виробництва, проте це різні потреби... вони є не тільки результатом певних цілеспрямованих дій людини або суспільства. Вони охоплюють весь світ людини: її минуле, теперішнє і майбутнє».³⁴³

Потреби, інтереси та ціннісні орієнтації, про які згадувалося у попередньому параграфі, є факторами мотивації дії людини, тобто формування її мотивів як спонук до дії. Мотив – усвідомлене спонукання до дії, яке виникає під час усвідомлення потреб. Мотив як внутрішня спонукка відрізняється від зовнішніх спонук – стимулів, які є додатковими ланками між потребою і мотивом, це матеріальні та моральні заохочення певних дій. Залежно від рівня потреб у соціально-орієнтованих гуманітарних дисциплінах розглянуто рівні мотивації:

- мотиви, пов'язані зі соціально-економічним питанням (забезпечення життєвих благ; матеріального стимулювання; мотиви покликання; мотиви престижу);
- мотиви, пов'язані з реалізацією передбачених і засвоєних індивідом соціальних норм (громадянські; патріотичні; групової солідарності тощо);
- мотиви, пов'язані з оптимізацією життєвого циклу (соціальної мобільності; подолання рольового конфлікту).³⁴⁴

Мотиви як і потреби, організовані ієрархічно. Окремий мотив у певній ситуації може бути домінуючим. Дослідники зафіксували для процесу навчання, наприклад, зворотній зв'язок між силою утилітарних мотивів і успішністю та прямий – між науково-пізнавальними і професійними мотивами. Система мотивації динамічна, оскільки

³⁴² Бергельсон М.Б. Лингвистические методы исследования в области межкультурной коммуникации /М.Б.Бергельсон/ Тезисы на II Международной конференции РКА «Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты». – РКА. СПб., 2004. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.russcom.ru/rca biblio/b/bergelson_ aref.pdf! .shtml].

³⁴³ Олянич А.В. Презентационная теория дискурса : [монография] /А.В.Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004. – С. 28.

³⁴⁴ Олянич А.В. Презентационная теория дискурса : [монография] /А.В.Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004. – С. 35.

змінюється залежно від року навчання, виду заняття, теми і завдань уроку тощо. Таким чином, найважливіші характеристики мотивації дій – це множинність, ієрархічність мотивів, певна сила і стійкість.

Потреби людини трансформуються та переходять з низького на вищий рівень, так само трансформується її мовлення, різні *типи дискурсів* (за Г. Почепцовим:³⁴⁵ теле- і радіо дискурси, газетний, театральний, кіно дискурс, літературний дискурс, дискурс у сфері публік рілейшнз, рекламний дискурс, політичний, релігійний дискурси) взаємопроникають один в один. *Дискурс* лінгвісти (Ф. Бацевич, В. Паращук, О. Семенюк) вважають одиницею, у вигляді якої мовний код функціонує у вербальній комунікації, а кінцевою реалізацією його і структурою в яку втілюється, є *текст* або «зупинений дискурс». У комунікативній ситуації дискурс виражається у формі певного жанру. Елементарною і неподільною одиницею дискурсу є *мовленнєвий акт* або «зупинений мовленнєвий акт». Мовною формою «зупиненого мовленнєвого акту» вчені вважають речення.

Останнє десятиліття складність і багатоаспектність такого явища, як дискурс певного єдиного процесу та намагання виокремити основні фактори, що впливають на форми, швидко привели до розвитку окремих напрямів, що вивчають невластне мовні фактори існування дискурсу. У просторі дискурсивної прагматики виявлено фактори культурного характеру. Так, дискурс на одну й ту саму тему (наприклад, висловлювання співчуття, вибачення з приводу запізнення, ритуальні мовленнєві формули тощо) помітно відрізняється в поняттях власне дискурсивних правил залежно від культури тієї групи, в межах якої цей дискурс сформовано. Вивчення дискурсу з метою побудови ефективної міжкультурної комунікації, де вибудовується архетип певної етнічної свідомості спонукав учених (Р. Сколлон, С. Сколлон, П. Браун, С. Левінсон, Д. Таннен, А. Вежбицька, М. Бергельсон та ін.) звернути увагу на таке явище, як крос-культурний дискурс.

Крос-культурне дослідження дискурсу передбачає виявлення культурно зумовленої картини світу, яка стоїть за розповідями про певну подію, особу, явище тощо з метою побудови архетипу конкретної етнічної свідомості – набору не сформульованих тверджень, які є непорушною презумпцією та на які спирається слухач і доповідач. Проте частіше крос-культурні лінгвістичні дослідження набувають форми зіставного аналізу мовлення представників двох культурно протилежних груп, що користуються одним спільним мовним кодом, наприклад, зіставлення комунікативної поведінки.³⁴⁶ Побудова будь-якого дискур-

³⁴⁵ Почепцов Г.Г. Теорія комунікації /Г.Г.Почепцов. – К. : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.

³⁴⁶ Bergelson, M.B. Cross-cultural Communication as Applied Cultural Linguistics: Understanding Others' Stories. Paper presented at the 8-th International Cognitive Linguistics Conference. University of La Rioja, Logronyo. – 2003. – P. 8-9.

су передбачає урахування принципів, що характеризують комунікативну діяльність, пояснюють вибір мовної форми на основі уявлення про мову (в її комунікативній функції) як про різновид розумової і цілеспрямованої діяльності людини: принцип ввічливості (П. Браун, С. Левінсон, 1987 р.); принцип солідарності з комунікативним партнером; принцип автономності та дистанції; принцип кооперації (Г. Грайс, 1975 р.); принцип пріоритету (М. Бергельсон, А. Кібрік, 1981 р.); принцип перспективності або маршрутизації (В. Чейф, 1994; М. Бахтін, 1953 р.); принцип лінеаризації (О. Кібрік, 1999 р.).

Таким чином, зазначене вище свідчить про те, що комунікативні процеси розглядаються в аспекті тих імпліцитних знань, контекстів і принципів, які регулюють комунікацію, впливають на способи вербалізації в дискурсі. Ці знання, контексти та принципи, не утворюючи смисл, що підлягає висловлюванню, проте істотно впливають на результативну форму мовних конструкцій. Множинність способів висловлювання думок, які надає мова носієві, свобода, якою володіє той, що говорить у дискурсі, формальна організація дискурсу в кожній конкретній його частині (під час створення, інтерпретації смислів) порівняно з морфологічними і синтаксичними правилами, не є випадковою, а мотивована зовнішніми, відповідно до значення мовних одиниць, факторами. Прагматична мотивація мовної форми в дискурсі пов'язана з потребою учасників міжкультурної комунікації погоджувати спосіб вербалізації з релевантними для означеного контексту фоновими знаннями, які утворюють соціокультурний досвід дискурсивної групи, індивідуальним досвідом, контекстом, основними принципами, що регулюють комунікативну діяльність і мовну форму (принципи пріоритету, маршрутизації, лінеаризації інформації), а також принципами, що характеризують інформативну й інтерактивну функції мови (принципи кооперації й ввічливості).

Думка про те, що мовленнєвий акт, текст є комунікаційним вираженням крос-культурного дискурсу на уроці української мови потребує детального розгляду понять «мовленнєвий акт», «текст», типології текстів за метою їх використання під час навчання учнів-білінгвів української мови як спорідненої.

Основи теорії мовленнєвих актів було закладено Дж. Остіним. Учений сформулював ідею, згідно з якою побудова складових частин комунікації супроводжується виконанням декількох мовних і когнітивних операцій, зокрема, створенням граматично правильного пропозиції з певним змістом і референції (іллокуцією), надання висловлюванню певної комунікативної спрямованості (іллокуції), і впливом на свідомість або поведінка адресата (перлокутивний ефект). Зважаючи на іллокутивну силу відправника інформації і його ментальний стан,

Дж. Остин виділив п'ять головних мовних актів: 1) репрезентативний, метою яких є судження про певний стан речей, 2) директиви, метою яких є створення тиску на адресата, схилення його до певних дій; 3) комісиви, метою яких є формулювання зобов'язань перед адресатом; 4) експресиви, метою яких є демонстрація психологічного стану мовця, 5) декларативи, метою яких є вплив на соціальні стосунки людей.³⁴⁷

На сьогодні по-різному розглядають поняття «мовленнєвий акт». Так, Н. Артюнова зазначає, що «мовленнєвий акт – це цілеспрямоване мовленнєва дія, яка відбувається згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації. Послідовність мовленнєвих актів створює дискурс».³⁴⁸

На думку Ф. Бацевича, «акт мовленнєвий – складова повідомлення (висловлення), цілеспрямована мовленнєва дія; одиниця нормативної соціомовної поведінки, яка виявляється у межах прагматичної ситуації комунікативного акту. Втілення у повідомленні (висловленні) певної комунікативної мети, що надає йому конкретної спрямованості. Основні риси А.м. – інтенціональність, цілеспрямованість, конвенціональність. А.м. виформовують акти локуції, ілокуції та перлокуції».³⁴⁹

О. Селіванова вважає, що мовленнєвий акт є «базовою одиницею вербальної комунікації; інтеційно й ситуаційно зумовленим, граматично й семантично організованим висловленням, що супроводжується відповідними діями мовця, спрямованими на адресата та його реакцію».³⁵⁰ Дослідниця визнає мінімальною одиницею дискурсу *мовленнєвий акт* – «мовленнєву взаємодію мовця і слухача для досягнення певних перлокутивних цілей мовця шляхом конструювання ними дискурсивного значення в ході спілкування».³⁵¹ На думку дослідниці, мовленнєвий акт є багатоплановим утворенням у процесі комунікативної діяльності, що поєднує свій знаковий статус із намірами та діями мовця стосовно адресата, реакцію якого акт передбачає.

Дефініція мовленнєвого акту в різних дослідників відрізняється ключовим словом: «діяльнісний бік мовленнєвого акту» як сприйнятої та зрозумілої іншим мовленнєвої дії (К. Бюлер); «процесуальний

³⁴⁷ Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М., 1986. – С. 45-47.

³⁴⁸ Артюнова Н.Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт) / Н.Д. Артюнова. – М.: Наука, 1988. – С. 48.

³⁴⁹ Бацевич Ф.С. Словник термінів між культурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – С. 17.

³⁵⁰ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К., 2008. – С. 558.

³⁵¹ Там само. – С. 559.

статус мовленнєвого акту», що є здійсненням інтенції мовця шляхом мовлення (М. Нікітін); «цілеспрямована мовленнєва дія», що здійснюються згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки (Н. Артюнова); «мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки», що розглядається в межах прагматичної ситуації (Ф. Бадцевич); «мовленнєва взаємодія мовця і слухача», що передбачає досягнення певних перлокутивних цілей (О. Селіванова). Отже, саме *мовленнєва дія* як здійснення мовленнєвого акту, а не висловлення є мінімальною одиницею вербальної комунікації. Проте, мовленнєвий акт розглядається і як знакова одиниця, висловлювання, якщо брати до уваги її фіксацію в мовленнєвому потоці.

Дж. Остін увів поняття *перформативне речення* як висловлювання у процесі здійснення мовленнєвої дії, що вводить істинну пропозицію (констатив), яка відповідає діям і намірам мовця..., пов'язував його з іллокуцією мовленнєвого акту – метою, наміром мовця стосовно дії адресата.³⁵² На думку Дж. Росс, будь-яке речення містить перформативну формулу відповідно до власної комунікативної мети, ґрунтується на соціально-інституційних домовленостях і нормах. Перформативне речення забезпечує успішність мовленнєвого акту, якщо він відповідає конвенційним умовам успішності: соціальним ролям комунікантів, передбачуваності їхньої поведінки, оптимальності місця і часу спілкування.

Класифікація мовленнєвих актів залишається однією з проблем у комунікативній лінгвістиці. Учені (Ю. Апресян, Т. Баллмер, М. Бірвиш, А. Вежбицька, Д. Вундерліх, М. Гловинська, В. Карасик, Дж. Ліч, Г. Почепцов, В. Богданов та ін.) працюють над класифікаціями мовленнєвих актів, зокрема, уточнюють, створюють нові на підставі параметрів перформативності, психологічного стану мовця, постактової інтенції, статусів мовця і його партнера. Протягом останніх років теорія мовленнєвих актів збирала значний теоретичний потенціал, який застосовується в лінгвопрагматиці, дискурсології та комунікативній лінгвістиці взагалі. Напрямами її дослідження є опис успішності / неуспішності, конвенційності / неконвенційності, інтенційної визначеності / невизначеності мовленнєвих актів, спроби їхньої класифікації, дослідження складних мовленнєвих актів, аналіз засобів локації різних типів актів, їхньої психолінгвістичної природи.

На сьогодні в лінгвістиці існує багато підходів щодо визначення поняття «*текст*». Таке різноманіття підходів до його тлумачення зумовлене багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також традицією вивчення його в різних

³⁵² Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – С. 561-562.

сферах знань, оскільки використовується у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію у просторі й часі, фіксує психічне життя індивіда, є продуктом певної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням соціокультурних традицій, стереотипів тощо. Дослідники комунікації теж не дотримуються єдиних поглядів щодо визначення сутності поняття «текст». Одні – отожднюють процес спілкування з текстом, оскільки вважають його втіленням самої комунікації, а інші вчені беруть до уваги текст як результат спілкування, співвідносячи його з поняттям «дискурс».

Ф. Бацевич чітко розмежовує поняття «*текст*» і «*дискурс*» (див. табл. 2.2.1.1). Учений подає таке визначення, у якому текст постає як «вичерпаний», «зупинений» дискурс – «Текст – результат спілкування (інтеракції та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення... дискурс постає текстом, «заплідненим» діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з'являється з тексту, народжується у ньому. Це з погляду семасіології. Із ономасіологічної позиції спочатку породжується дискурс, який з плином часу «осаджується» у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс».³⁵³

Табл. 2.2.1.1

Відмінності між текстом і дискурсом (за В. Бацевичем)

Дискурс (процес)	Текст (результат)
дискурс – «текст плюс ситуація», текст, занурений у ситуацію спілкування;	текст – «дискурс мінус ситуація», «сухий» залишок дискурсу, «зупинений» дискурс, з якого вилучили живі обставини, учасників з їхніми психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо;
мовлення, «занурене у життя»;	є завершеним, об'єктивованим у вигляді документа та літературно опрацьованим відповідно до типу документа; містить заголовок та надфразові єдності, об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, має цільову прагматичну установку;

³⁵³ Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник /Ф.С.Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – С. 146-147. (Альма-матер)

Дискурс (процес)	Текст (результат)
послідовність взаємопов'язаних усних висловлювань, що належать різним комунікантам – усний дискурс;	лише письмові форми – письмовий текст, не виявляються паралінгвістичні засоби;
дискурс – одиниця комунікативного аналізу;	текст – одиниця лінгвістичного аналізу;
дискурс соціолінгвальна, інтерактивна і трансактивна одиниця;	текст – одиниця лінгвальна;
термін «дискурс» не застосовується до давніх текстів, зв'язки яких із життям неможливо відтворити безпосередньо.	термін «текст» застосовується до давніх текстів.

Тексти, які належать до лінгвоментального комплексу, одночасно зі засвоєнням другої мови впливають на спосіб мислення особистості, формують для певної лінгвокультурної спільноти систему цінностей і норм, керують інтерпретацією зовнішнього світу та визначають поведінку мовця. На думку Ю. Лотмана,³⁵⁴ для носія мови текст стає первинним і виконує функцію забезпечення «спільної пам'яті колективу», а «мова розглядається на основі текстів і стає вторинною абстракцією».

Останнім часом у лінгводидактиці використовуються такі поняття, як *культурознавчий текст* (Л. Ходякова, Л. Новікова, Т. Пахнова), *надтекст* (методичне осмислення А. Дейкіної), лінгвокультурний текст і *лінгвоконцептоцентричний надтекст* (методично обґрунтоване вживання термінів Н. Мішатіною). Усі зазначені тексти розглядаються науковцями як особливий тип навчального матеріалу, що забезпечує культурологічний компонент сучасної мовної освіти.

Так, Л. Ходякова розглядає *культурознавчий текст* як «...текст художнього, науково-популярного, публіцистичного стилів, що відображають історико-культурні цінності народу, естетичний за змістом, структурою і лексичним наповненням»³⁵⁵ і називає такий його різно-

³⁵⁴ Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика // Ю.М.Лотман. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. – СПб., 2000. – С. 417-425.

³⁵⁵ Ходякова Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства / Л.А.Худякова // Русский язык в школе. – 2004. – С. 8-15.

вид, як *мистецтвознавчий текст*, що розглядається як опора й зразок у інтерпретації змісту й естетики артефакту (творів живопису, скульптури, музичних творів, виробів декоративно-прикладного мистецтва).

Л. Новікова подає дещо ширше розуміння культурознавчого тексту. Дослідниця вважає, що метою означеного тексту є інтерпретація як невербальних артефактів, так і культурознавчих концептів, що відносяться до вербальних артефактів, а також зазначає, що вони є не тільки засобом навчання, але й самоціллю, а тому «...культурознавчий потенціал тексту має бути засвоєно протягом уроку поряд одночасно зі засвоєнням знань граматичного, орфографічного тощо характеру».³⁵⁶ Л. Новікова³⁵⁷ подає класифікацію культурознавчих текстів за метою висловлювання: *тексти-інформатори* (повідомлення відомостей про національну культуру); *тексти-зразки* (демонстрація особливостей побудови тексту); *тексти-каталізатори* (вплив на емоційну сферу дитини).

Культурознавчий текст як «найважливіший засіб створення розвивального мовленнєвого середовища, яке здатне залучити дитину до національної культури»³⁵⁸ й активізувати її ціннісно-орієнтовану діяльність, бере до уваги Т. Пахнова. Дослідниця також зазначає, що у практиці нових навчальних посібників має місце *надтекст*, який передбачає врахування інтертекстуальних зв'язків, збільшення «простору» тексту.

Про ефективність використання на уроках мови *надтекстів* як перспективного засобу для забезпечення лінгвокультурознавчої компетентності учнів зазначає А. Дейкіна.³⁵⁹ Учена пов'язує ефективність надтексту з можливістю розробки концептів, що розкривають зв'язки і відношення позамовної дійсності засобами мови, що допомагають

³⁵⁶ Новікова Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры : [монография] /Л.И.Новикова. – М. : БИНОМ. – 2001. – С. 283.

³⁵⁷ Там само. – С. 292.

³⁵⁸ Пахнова Т.М. Особенности работы с текстом на уроках русского языка в профильных классах и на предпрофильном уровне /Т.М.Пахнова// Вопросы речевого развития учащихся в школе и в вузе. К 85-летию со дня рождения В.Е.Мамушина. Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-методической конференции (Иваново, 1-2 февраля 2007 г.). – Иванова, 2007. – С. 196-197.

³⁵⁹ Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры / А.Д.Дейкина// Культуроведческий подход : его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В.Текучева (11-12 марта, 2003 года) , Составители : проф. А.Д.Дейкина, проф. Л.А.Ходякова. – М., 2003. – С.10-15.

учням сформувати позицію, відпрацювати ціннісний погляд на певну мову, мовну картину світу, культуру. А. Дейкіна запевняє, що кожен надтекст «...може бути лінгвокультурологічним концептом зі своїм змістовним ядром і фоновими знаннями, який сприяє розвитку лінгвістичної та культурологічної свідомості учнів».³⁶⁰

Н. Мішатіна,³⁶¹ не відмовляючись від термінів «*культуроснавчий текст*», «*надтекст*», у межах розробленої нею концепції мовленнєвого розвитку учнів на основі системного вивчення концептів культури, вводить два нових лінгвометодичних поняття: *лінгвокультурний навчальний текст* як один із різновидів культуроснавчих текстів і *лінгвоконцептоцентричний надтекст*, як сукупність лінгвокультурних навчальних текстів. Дослідниця лінгвокультурним текстом називає особливий тип навчального тексту, пов'язаного з описом та інтерпретацією понятійного, образного і ціннісного змісту морально-емоційних лінгвоконцептів. Означений текст передбачає наявність двох компонентів: власне змістовної (словесний портрет концепту або опис одного його компонента) і методичного інструментарію, що дозволяє учневі через чітко продуману систему питань і завдань, через матеріал довідкового апарату опанувати концептуальний зміст тексту.

Н. Мішатіна³⁶² подає типологію текстів за метою їхнього використання у навчальному процесі:

1. Текст – літературна настанова (створення настанови на вивчення змісту й образної складової концепта): 1) *художній текст як лінгвокультурологічна загадка*; 2) *художній текст як джерело створення проблемної ситуації*; 3) *художній текст як запрошення до діалогу культур*.

2. Тексти – портрети концептів (вивчення метафоричної мови концепта на основі тексту-зразків; розвиток мовного чуття і текстової інтуїції на основі порівняння «поетичної етимології» і наукової тощо): 1) метафоричні; 2) етимологічні; 3) порівняльні.

3. Прецедентні тексти концептів (мета накопичення фонових знань про концепти, необхідних для успішної художньої комунікації; ефективний засіб організації діалогу культур).

4. Інтертексти («гра у схованки» з читачем-старшокласником; організація напруженого діалогу різних свідомості й текстів; мотивація до побудови інтертекстуальної енциклопедії (термін Г. Денисової) для «людини культури»).

³⁶⁰ Там само. – С. 14.

³⁶¹ *Мишатина Н.Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: [монография] / Н.Л. Мишатина. – СПб. : «Наука», «САГА», 2009. – С. 74-88.

³⁶² Там само. – С. 75.

Дослідниця пропонує надавати належної уваги на уроках мови лінгвоконцептоцентричним надтекстам, оскільки «...надтекст допомагає вибудувати систему смислових і ціннісних контекстів у змісті навчання мови і мовлення, що виключає необов'язковість і безсистемність отриманих учнем знань».³⁶³ Н. Мішатіна зазначає, що ці надтексти виступають: 1) трансляторами і генератором смислів для моделювання словесного портрета концепту певної культури; 2) медіатором ситуації «проживання» (осмислення і переживання) ціннісної складової концепту; 3) відкритим у просторі й часі діалогічним контекстом.

Крос-культурний діалог на уроці мови та споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зорієнтоване навчання як лінгводидактичні вияви постмодерної традиції діалогу й напрями гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової, демократизованої педагогічної системи (так званої «гуманістично орієнтованої», «пошукової», «евристичної» моделі навчання, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого й практичного начал, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей). Згідно з тенденціями щодо демократизації суспільних процесів крос-культурний підхід орієнтується на ідеал активного суб'єкта діяльності й спілкування («людину культури»), формування якого має відбуватися, як вважає Г. Балл, «...цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у «великі діалоги», що розгортаються в людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку».³⁶⁴ Ідеться про побудову педагогічної взаємодії, під час якої відбувається творче, критичне, евристичне, діалогічне переосмислення учнями оригінальних текстів культури. Г. Бал наголошує на тому, що «...методологія школи діалогу культур спрямована як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу й елективної суміші ціннісних орієнтацій».³⁶⁵

З огляду на зазначене вище, ми не відмовилися від використання на уроках мови *культурознавчих, лінгвокультурних навчальних, лінгвоконцептоцентричних текстів, надтекстів*. Проте вважаємо за доцільне організувати на уроках мови роботу над розвитком дискурсивної компетентності: уміння встановлювати лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, з'ясувати й усвідомлювати

³⁶³ *Мишатіна Н.Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: [монография] /Н.Л.Мишатіна. – СПб. : «Наука», «САГА», 2009. – С. 87-88.

³⁶⁴ *Балл Г.* На гранях логики культуры. Кн. избр. очерков /Г.Балл. – М.: Рус. Феноменологическое общество, 1997. – С.126.

³⁶⁵ *Балл Г.О.* Діалог культур і освіта /Г.О.Лутай. – Київ, 1993. – С. 11.

взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації; розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів; будувати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації й особливостей їхньої семантико-прагматичної і граматичної організації, що має забезпечуватися у двох напрямках: засвоєння концептуальних положень теорії дискурсу і опанування прийомів дискурсивного аналізу тексту та засвоєння мовностилістичних характеристик типологічних форм дискурсу.

З цією метою на уроках української мови у старших класах організовувалася робота щодо побудови *крос-культурного дискурсу*, який розуміємо як тип комунікативної діяльності, що набуває форму зіставного аналізу «мов» двох культурно-протиставлених груп, що користуються спільним мовним кодом, виявляє культурно обумовлену картину світу, характеризує комунікативну діяльність і відповідні культурні сценарії.

Безумовно у дослідженнях Л.Ходякової, Л.Новікової, Т.Пахнової, А.Дейкіної, Н.Мішатіної описано ефективні підходи до навчання рідної мови в лінгвокультурологічному аспекті, проте, якщо зважати на етнічних склад більшості шкіл України, то, на нашу думку, доцільним буде крос-культурний підхід до навчання української мови як державної на основі розгляду мовних і культурних одиниць, мовних і культурних явищ як одиниць власне дискурсу й лінгвокультури у зіставному аспекті (порівняння рідної мови і культури учнів з українською мовою та культурою).

З цією метою важливо було розглянути властивості й ознаки ментефактів, які зумовлюють їхню специфіку та дозволяють закріпити за ними статус одиниць дискурсу й лінгвокультури, а не власне мови. Для крос-культурного навчання української мови важливо було сфокусувати увагу на прецедентних феноменах, стереотипах, про які йтиметься в наступному підрозділі.

2.2.2. Прецедентні феномени – базове ядро стереотипних знань учнів національних спільнот

Національні особливості людини, що проявляються під час комунікації дають знати про себе в національних стереотипах, а також в асоціаціях, що виникають у представників етнокультурних спільнот під час комунікації. Для того, щоб комунікація відбулась комуніканти

мають бути озброєні спеціальними знаннями, які називають *стереотипними*. Це знання про навколишній світ у різноманітті його виявлення, про різні предмети і їхній взаємозв'язок, що притаманні носіям певної національної спільноти і пов'язані з базовими елементами рідної культури. Такі знання і уявлення мають в цілому індивідуальний характер і можуть значно відрізнятись. Проте ядро таких знань і уявлень завжди носить надіндивідуальний характер.

На думку В.Красних,³⁶⁶ до базового ядра стереотипних знань і уявлень належать знання про прецедентні феномени, які добре відомі й не потребують пояснення і коментарів. Наприклад, «Важка ти, шапка Мономаха!», – зітхає новий начальник, який змушений прийняти нелегке рішення щодо звільнення працівника. Його товариш-співбесідник не був здивований відсутністю головного убору, а тільки знижуючи плечима відповів: «Тебе ж ніхто не змушував, тепер вирішуй». Комуниканти зрозуміли один одного, оскільки у розмові йшлося про добре їм знайомі й актуальні речі.

Отже, *прецедентний феномен* «є компонентом знань, призначення і зміст якого добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, актуальним і використаним у пізнавальному й комунікативному плані».³⁶⁷ Учені Н.Бурвікова, Д.Гудков, Ю.Караулов, В.Костомаров, В.Красних, І.Михалева виокремлюють три типи прецедентних феноменів: 1) соціумно-прецедентні, що відомі будь-якому пересічному представнику певного соціуму; 2) національно-прецедентні, відомі пересічному представнику певної національної спільноти; 3) універсально-прецедентні, відомі пересічній сучасній людині. Мовознавці *прецедентними феноменами* вважають:

- *прецедентне ім'я* (Д.Гудков, І.Захаренко, В.Красних) – індивідуальне ім'я персонажа, пов'язане з відомим твором (Тарас Бульба, Обломов, Пикова дама) або з ситуацією, артефактом, відомими носіям мови (Чорний шлях, тропа Івана Сусанина, Кумова слама), або з ім'ям-символом, що говорить про еталонну сукупність якостей, рис (Тарас Шевченко, Олександр Пушкін, Паїсій Хілендарський, Шота Руставелі). Це складний знак, під час використання якого в комунікації здійснюється апеляція (звернення до кого-, чого-небудь) не до власного денотату (предмет думки, що відображає предмет або явище об'єктивної дійсності та утворює той понятійний зміст, з яким співвідноситься подана мовна одиниця), а до набору диференційних ознак цього

³⁶⁶ Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гиозис», 2002. – С. 43.

³⁶⁷ Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гиозис», 2002. – С. 50.

прецедентного імені. Прецедентне ім'я може складатися з одного (Мазепа, Кутузов, Левський) або кількох елементів (Баба Шарованя, Баба Яга, Баба Марта), позначаючи при цьому одне поняття;

- *прецедентна ситуація* (В.Красних) – значуща подія, яка реально відбулася в житті етносу й цивілізації; її знаком може бути прецедентне ім'я, або висловлювання (наприклад, ситуація зради Іудою Христа, яку розуміють еталоном зрадництва й позначають такими прецедентними ім'ям і висловлюванням: поцілунок Іуди, за 30 сребряників);
- *прецедентне висловлювання* (В.Костомаров, Н.Бурвікова, І.Захаренко) – складна мовна одиниця, сума значень компонентів якої не рівна його смислу, це висловлювання часто використовується носіями певної мови. До прецедентних висловлювань відносять цитати (фрагмент тексту), назви творів;
- *прецедентний текст* (Ю.Караулов, Ю.Сорокин, А.Супрун, І.Михалева) – відомий твір, актуалізований в інших текстах, повернення до якого кероване механізмами інтертекстуальності.

Інтертекстуальність розуміють як відношення між текстами у безперервному існуванні, де в тексті має місце один або кілька текстів, і, значить під час аналізу підлягає розгляду відношення, яке виникає між цим текстом і його попередніми текстами, що можуть знаходитися в необмеженому часом просторі.

Мовознавець В.Красних називає головною диференційованою характеристикою прецедентних феноменів їхню здатність: 1) виконувати роль еталону культури; 2) функціонувати як згорнута метафора; 3) виступати як символ певного феномена або ситуації. Прецедентні феномени є компонентами мовленнєвого спілкування людей, а їхнє незнання або неправильне вживання і сприйняття призводить до порушення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації.

Так, прецедентний текст – явище багатоаспектне й багатофункціональне. Дослідники вважають, що прецедентні тексти – це тексти, важливі для конкретної особистості в пізнавальному й емоційному планах, добре відомі її широкому оточенню, зокрема, її попередникам і сучасникам, і нарешті, такі, які часто ця особистість використовує у мовленні. Прецедентні тексти є механізмами породження і сприйняття повідомлюваного і використовуються комунікантами в різних сферах спілкування. Проте для кожного з них визначальними стають певні функції і характеристики, а саме ті, які максимально відповідають комунікативним потребам носіїв мови в конкретних умовах. Прецедентний текст не тільки формує додаткове значення, уводячи більш широкий культурний контекст, але і створює особливий емоцій-

но-оцінний колорит самої оповіді. Ці тексти зафіксовані у свідомості носіїв мови і є «готовими інтелектуально-емоційними блоками», стереотипами, зразками, мірками порівняння, що допомагають людині орієнтуватися у ментальному та вербальному просторах.

Мовознавці вважають, що прецедентні тексти мають особливу цінність для мовної особистості в історичному, культурному, країнознавчому ракурсах. У суспільстві такі тексти функціонують трьома способами: у вигляді оригінального тексту, вторинних розмірковувань з приводу тексту-оригіналу, а також у вигляді натяків і посилань. Прецедентні тексти, на думку Ю. Караулова, подібні до фразеологізмів, вживаються як прислів'я та приказки. Їх статус до цього часу не повністю визначений науковцями.

Приєм використання прецедентних текстів називають *алюзією*. Це такий спосіб текстотворення, який полягає у співвіднесенні створюваного тексту з прецедентними (попередніми) і введенні його до контексту, коли адресат звертається до певних віддалених спогадів, відчуттів асоціацій. Зразки таких текстів із творчості Івана Франка у своїй праці «Комунікативна компетенція Івана Франка» наводить Т. Космеда: «І. Франко особливо активно використовує прецедентні тексти в публіцистичному мовленні і, впливаючи на підсвідомість адресата через певні спогади, відчуття, асоціації, ці прецедентні тексти допомагають формувати громадську думку про явища, події, факти навколишнього світу. Найпоширенішим типом використання прецедентних текстів у Франка є цитати. Він часто користується фольклорними джерелами, крилатими висловами, порівн. з тексту доповіді «Шевченко – ляхам»: «І коли люди нетерпеливі або нетямущі або злої волі з тамтого берега з докором або з приманою гукають нам «Брат! Брат!» – не забуваймо звідси відповісти їм нашою приповідкою: «Брат братом, а бринза за гроші» [Франко І., 1976-1986:Т.35: 183]; «Ситий голодному не брат, – каже справедливо народна приповідка і для того романтичні поклики до братання в нинішню пору без предметові, коли українці й ляхи бідні, темні, безрадні в житті та позбавлені навіть смислу самодіяльності».³⁶⁸

На думку Т. Космеди, з промов І. Франка можна судити про його освіченість, інтелектуальний рівень, оскільки ритор активно використовує прецедентні тексти, пов'язані з різними галузями науки, у його висловлюваннях простежується інтертекстуальність. Дослідниця пропонує нашій увазі порівняння з тексту промови «Шевченко – ляхам»: «Скільки перемін та духовних течій пережили ми за тих 43 роки, скільки різних поглядів висловлювано в тім часі про Шевченка, про

³⁶⁸ Космеда Т. Комунікативна компетенція Івана Франка : міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Тетяна Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – С. 200-201.

вартість його творів для потомства! Від ентузіастичних славословій, від признання Шевченка нашим пророком і месією аж до пристрасно сердитого вислову Куліша про його п'яну Музу та антикультурне гайдамацтво і до холоднішого та не менше рішучого вислову Драгоманова, що з ідейного погляду на нас, себто для чільної верстви українського народу, ...)».³⁶⁹

Джерелами прецедентних текстів Івана Франка є фольклор народів світу (приказки, прислів'я, притчі, казки, загадки тощо), антична міфологія також; твори світової художньої літератури; релігійні твори, передусім Біблія; наукові тексти українських та інших, переважно слов'янських дослідників; публіцистичні тексти історико-філософського і політичного характеру.

Прецедентні тексти використовують, зазвичай, для того, щоб помістити конкретний факт, подію в історичну перспективу, розширити часові межі й культурний простір певного тексту, полегшити трансформацію конкретної думки, підтвердити її правильність, збагатити текст смисловими й емоційними відтінками, висловити оцінку, створити комічний ефект тощо.

2.2.3. Крос-культурне осмислення учнями-білінгами лінгвопрецедентних концептів на уроках української мови

Однією з проблем, які сьогодні перешкоджають повноцінній комунікації між представниками різних національностей в Україні є проблема низького рівня міжкультурної компетентності особистості. Міжкультурна компетентність, як зазначалося раніше, поряд зі знаннями лінгвокультурологічного та лінгвістичного характеру, охоплює певні уміння й досвід, необхідні для адекватного сприйняття людини з іншої культури. Без розуміння іншої культури рефлексія на рідну культуру та її розвиток видається неможливою. Відповідно, і діалог між культурами, взаємодія культурних смислів, під час якої і відбувається пізнання нерідної та рідної культур, теж унеможлиблюється. Це може привести до загострення глобальних проблем, міжнаціональних, міжконфесійних конфліктів.

Якість засвоєння мови – це результат багатопланової діяльності особистості, що пов'язана із складними психічними процесами, серед

³⁶⁹ *Космеда Т.* Комунікативна компетенція Івана Франка : міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Тетяна Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – С. 201.

яких значне місце посідають сприйняття й усвідомлення. Формування вторинної мовної особистості, на нашу думку, має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом нерідної (української) мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості учнів картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути спрямованим на залучення школярів до *концептуальної системи* іншого лінгвосоціуму, до *крос-культурного осмислення* вимірів двох дещо різних соціокультурних спільнот (рідної та української). На думку О.Потебні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, а й на сам процес розгортання думки: «Людина, яка говорить двома мовами, переходячи від однієї до іншої, змінює разом з цим характер та напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колію думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано».³⁷⁰

На сьогодні у школах з поліетнічним контингентом учнів існує проблема розвитку рис білінгвальної особистості, які роблять її здатною до міжетнічної культурної комунікації в багатомовному суспільстві, що вимагає створення у свідомості учня відповідної мовної картини світу за допомогою концептів, стереотипів, прецедентних феноменів (імен, ситуацій, висловлювань, текстів), дискурсу. Таким чином, актуальним є зосередження уваги на необхідності оновлення змісту навчання української мови як державної, що полягає в наповненні соціокультурного компоненту елементами міжкультурного підходу до навчання мови, посиленні уваги на належній репрезентації та крос-культурному осмисленні національних соціокультурних концептів.

Складність і багатовимірність феномена національно-мовної картини світу зумовили широкий спектр лінгвофілософських, психолінгвістичних, лінгвокультурологічних досліджень, а також численних наукових розвідок у галузі фольклористики, міфології, етнолінгвістики. Протягом останніх років вийшло багато наукових праць, прямо чи опосередковано пов'язаних з проблематикою мовної картини світу. Так, питанням співвідношення мови й культури, особливостям відображення культури народу в мовній картині світу присвячено роботи А. Вежицької, Є. Верещагіна, В. Костомарова, Ю. Караулова, О. Селіванової, С. Тер-Мінасової, О. Шмельова та ін. Про установаження асоціативно-змістовних зв'язків слів у структурі різноманітних фрагментів мовної картини світу в межах функціональної лексикології йдеться у праці Ю. Степанова. Вивчення мови з огляду на її творця, що породив

³⁷⁰ Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А.Потебня. – М. : Искусство, 1976. – С. 260.

мовний феномен як ключовий елемент національної культури, розглядається у монографії В. Жайворонка. Дослідженню культурно детермінованих мовних феноменів усіх ярусів мовної системи (фонетичної, морфологічної, лексичної, фразеологічної, синтаксичної) присвячено роботу І. Голубовської. Лінгвістичні дослідження поняття концепту репрезентовано роботами Ю. Апресяна, Н. Артюмової, А. Вежбицької, Д. Лихачова, В. Кононенка, О. Кубрякової, В. Маслової, З. Попової, І. Стерніна та ін.

Для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови є важливим осмислення вчителем-словесником актуальних проблем сучасної лінгвістики щодо відтворення мовної картини світу на основі комплексного (лінгвістичного, культурологічного, семіотичного) аналізу концептів мови у міжкультурній перспективі. Особливо значущості у зв'язку з цим набувають дослідження концептів у лінгвокультурологічній і лінгвокогнітивній парадигмі.

Термін «концепт» є запозиченням із лат. *conceptus* – поняття, від *conspicere* – «збирати, вбирати у себе; представляти себе; утворювати тощо». ³⁷¹ Внутрішня форма та розвинена багатозначність латинського терміна породжує значну кількість тлумачень його західноєвропейських і слов'янських відповідників-запозичень. Термін «концепт» увійшов у понятійний апарат лінгвокультурології, когнітивістики й семантики.

Так у лінгвокультурологічних дослідженнях цей феномен визначається по-різному, переважно проєктуючись, з одного боку, у сферу логіки, з іншого – у царину психології. Так, В. Карасик і Г. Слышкін розуміють *концепт* як «...багатовимірну ментальну одиницю з домінуючим ціннісним елементом». ³⁷² На думку вчених, концепт групується навколо певної точки свідомості, від якої розходяться асоціативні вектори, де найбільш актуальні для носіїв мови асоціації становлять ядро концепту, менш значущі – периферію. Мовна або мовленнєва одиниця, якою актуалізується центральна точка концепту, є іменем концепту.

Для концепту характерна наявність множини «входів», тобто одиниць мови та мовлення, за допомогою яких цей концепт актуалізується у свідомості свого носія. Для апеляції до одного концепту можуть використовуватися лексеми, фразеологізми, вільні словосполучення, речення, тексти. На думку вчених, лінгвокультурний концепт відрізняється від інших одиниць, що використовуються лінгвокультурологією, своєю природою: «...логоепістема (термін Є. Верещагіна і

³⁷¹ Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – С. 409.

³⁷² Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкін // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / науч. ред. И.А. Стернин. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 76.

В. Костомарова) є елементом значення слова і локалізується у мові, лінгвокультурема (термін В. Воробйова) – одиниця міжривнева, тобто не має певної локалізації, а концепт знаходиться у свідомості». ³⁷³ О. Селівановою *концепт* кваліфікується як «...інформаційна структура свідомості, різноsubstrатна, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого». ³⁷⁴

Перегляд логічної природи концепту, його психологізація пояснюється потребами когнітології, зокрема когнітивної лінгвістики, що передбачає зосередження уваги на співвіднесенні лінгвістичних даних із психологічними. З одного боку, *концепт* – це ідеальний образ, що уособлює культурно зумовлені уявлення мовця про світ, а з іншого – він має певне ім'я у мові. Важливим у цьому аспекті є культурно-етнічний компонент, який певною мірою визначає специфіку семантики одиниць природної мови та відображає «мовну картину світу» носіїв.

Упорядковане поєднання концептів у свідомості людини становить її концептуальну систему. Таким чином, на думку М. Кочергана, «...ці концепти не можна зводити до ментального лексикону, тобто системи вербалізованих («ословлених») знань, яку ще називають внутрішнім лексиконом, тезаурусом, мовною пам'яттю...». ³⁷⁵ Концептосистема і ментальний лексикон знаходяться у відношенні «ціле – частина», оскільки концептосистема – це єдиний рівень представлення знань, що поєднує мовну, сенсорну й моторну інформацію.

Не викликає сумнівів той факт, що необхідно запроваджувати на уроках української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів лінгвоспецифічну роботу з метою презентації, аналізу національних соціокультурних концептів і стереотипів міжкультурного спілкування. Найвагоміші для людської психіки концепти відображено у граматиці мови, і цілком імовірно, що саме граматична категоризація створює ту концептуальну сітку, той каркас для розподілу всього концептуального матеріалу, який виражено лексично. Цей запас знань, що забезпечує адекватне розуміння почутого, написаного, є важливою умовою уміння читати, писати, слухати, говорити, як інструмент під час спілкування, що полегшує сприйняття і розуміння публіцистики, художньої літератури й взагалі сприяє повноцінній комунікації у поліетнічному середовищі.

³⁷³ Там само. – С. 78.

³⁷⁴ Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – С. 410.

³⁷⁵ Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі / Михайло Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 26.

2.2.4. Соціокультурні стереотипи в контексті крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови

Кожна культура знаходить унікальне відображення в мові. Засвоєння тільки форми нерідної мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми учнів, які вступають у конфлікт з поведінкою носіїв культури й мови, що вивчаються. Опановуючи кожну нову мову, дитина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожна ситуація, подія сприймається й оцінюється людиною через призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через засвоєну індивідом картину (модель) світу.

Одиницями організації крос-культурної комунікативної компетентності вчені вважають культурні стереотипи. Завдяки дослідженням у галузі соціолінгвістики (О.Ахманова, Л.Нікольський, Ю.Дешерієв та ін.), лінгвокультурології (Є.Верещагін, Д.Гудков, П.Донець, В.Костомаров, І.Ольшанський, Ю.Степанов та ін.), етнолінгвістики (К.Батурина, А.Герд, В.Жайворонок, В.Кононенко та ін.), психолінгвістики (І.Зимня, Ю.Караулов, Г.Колшанський, В.Красних та ін.), теорії міжкультурної комунікації (А.Вежбицька, Г.Слізарова, Ю.Серебрякова, С.Тер-Мінасова та ін.) стало очевидно, що для повноцінного спілкування певною мовою необхідно не тільки уміти володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, пов'язаними з культурою і звичаями цієї спільноти людей. Низький рівень сформованості таких знань є перешкодою для побудови повноцінного спілкування і викликає непорозуміння через певні відмінності між комунікативно-мовними спільнотами у наборі знань про світ. Таким чином, введення до навчальної програми з української мови соціокультурних відомостей, зокрема про соціокультурні стереотипи, викликане внутрішньою необхідністю процесу навчання учнів національних спільнот державної мови як мови міжетнічного взаєморозуміння в Україні.

У зв'язку із зазначеним вище виникає проблема сприйняття й адекватної реакції учнів-білінгвів на національні соціокультурні стереотипи, обумовлюючи необхідність введення феномену стереотипу до системи навчання української мови як державної. Це дозволяє нам констатувати, що концептуалізований феномен національного соціокультурного стереотипу має передбачатися завданням і структурою

формування вторинної мовної особистості як суб'єкта міжкультурного спілкування.

Отже, важливим є обґрунтування доцільності та закономірності введення соціокультурного стереотипу до стратегії навчання учнів-білінгв української мови у контексті крос-культурного навчання, зосередження уваги на необхідності оновлення змісту навчання української мови як державної, що полягає в наповненні соціокультурного компоненту елементами міжкультурного підходу до навчання, посиленні уваги на належній репрезентації національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування.

Стереотип розглядається такими науками, як соціологія, психологія, лінгвістика, літературознавство, етнографія. Представники кожної з перелічених наук виокремлюють у стереотипі ті його властивості, які вибирають із позицій своєї сфери дослідження, а тому виокремлюються соціальні стереотипи, стереотипи спілкування, ментальні стереотипи, культурні стереотипи, етнокультурні тощо. Наприклад, соціальні стереотипи знаходять свій вияв як стереотипи мислення й поведінки особистості. Етнокультурні стереотипи – це узагальнене уявлення про типові риси, що характеризують будь-який народ. Німецька акуратність, російське «авось», українська щирість, болгарська волелюбність, китайські церемонії, грузинський темперамент, запальність італійців, упертість фінів, повільність естонців, польська галантність – це стереотипні уявлення про цілий народ, які поширюються на кожного його представника.

Соціальний стереотип (від гр. *stereós* – твердий і *týpos* – відбиток) відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта (групи людей, окремої людини, події, явища тощо), що складається в умовах дефіциту інформації як результат узагальнення особистісного досвіду індивіду й уявлень, які прийняті в суспільстві. Термін «*стереотип*» означає повторення, відтворення яких-небудь зразків у певній діяльності. Отже, поняття «*стереотип поведінки*» характеризує систему стійких звичаїв і традицій певного етносу.

У. Ліппман³⁷⁶ уперше використав поняття «стереотип» (1922 р.) у своїй праці «Суспільна думка». Беручи інтерв'ю в різних діячів і представників широкого загалу, У. Ліппман звернув увагу на те, наскільки різними можуть бути погляди на одну й ту саму подію та її оцінку. Журналіст висунув гіпотезу про наявність упередженості, яка існує в певних стійких утвореннях, «*pictures in our heads*» (картинках у наших головах), що активно впливають на сприймання людей і подій.

³⁷⁶ Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах : выписки из книги «Общественное мнение» / А.Ослон // Социальная реальность. – 2006 – № 4. – С. 125-141.

На його думку, згідно з цими «картинками», члени будь-якої групи дуже схожі, практично ідентичні. Для фіксації цієї ідеї У. Ліппман запозичив з поліграфії термін «стереотип», який означає металеву пластину з рельєфними печатними елементами, що застосовується для відтворення одного й того ж тексту за умов друкування великих тиражів. У. Ліппман запропонував для користування вислів «соціальний стереотип», який почав вживатися щодо схематичних культурно-зумовлених малюнків світу в голові людини, що заощаджують її зусилля під час сприйняття складних об'єктів світу, а також захищають певні культурні позиції і норми. Психологи взяли на озброєння цей термін і активно досліджують феномен.

У лінгвістичній літературі поняття «стереотип» розуміють як «слово, мовний зворот, що повторюється без змін, автоматично, усталена формула, мовний шаблон, графарет».³⁷⁷ Комунікативна лінгвістика поняття «стереотип» інтерпретує як комунікативну одиницю певного етносу, що «здатна через актуальну презентацію соціально санкціонованих потреб здійснювати спонукальний типізований вплив на свідомість особистості – соціалізованого індивіда, формуючи в ньому відповідні мотивації»,³⁷⁸ або як «соціокультурну марковану одиницю ментально-лінгвального комплексу представника певної етнокультури, що реалізується у мовленнєвому спілкуванні як нормативна локальна асоціація до стандартної для певної культури ситуації спілкування».³⁷⁹ Ф.Бацевич визначає *стереотип* як «когнітивно-психологічне утворення, схематизований і однобічний образ явища, людини, речі тощо, який ґрунтується на невеликій (часто одній) кількості рис оцінного характеру, що вважається типовими (взірцевими) для всього класу явищ, речей тощо; суб'єктивне поняття поточного мислення і мовлення, невід'ємна складова мовної картини світу певного етносу».³⁸⁰ Учений виокремлює стереотип етнічний, національний, професійний, гендерний. Отже, ключовими ознаками стереотипу постають: одиниця мовної картини світу, типізація, «образ» або «модель», «канон», «взірець».

Лінгвокультурологи *стереотип* розглядають як явище іншого порядку: «певне «уявлення» фрагмента дійсності, фіксована ментальна

³⁷⁷ Сологуб Н.М. Стереотип // Енциклопедія «Українська мова». – [вид. друге, виправ. і доп.]. – К.: «Українська енциклопедія» імені М.П.Бажана. – 2004. – С. 648.

³⁷⁸ Рыжков В.А. Регулятивная функция стереотипов // Знаковые проблемы письменной коммуникации: Межвуз. сб. науч. трудов. – Куйбышев, 1985. – С. 15-16.

³⁷⁹ Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 101.

³⁸⁰ Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С.Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – С. 339. (Альма-матер).

«картинка», що виступає результатом відображення у свідомості особистості «типового» фрагмента реального світу, певний інваріант конкретної ділянки картини світу».³⁸¹ Так, В.Карасик³⁸² розмежовуючи поняття «концепт» і «стереотип», зазначав, що *концепт* містить мовні знання, а *стереотип* – це образ-уявлення у його вербальній оболонці; *концепт* – це поняття більш абстрактного рівня, що дозволяє виводити архетипи, а *стереотип* є більш конкретним; *концепт* виступає феноменом парадигматичного плану, тобто він співвідноситься з системою ментальних утворень, а *стереотип* функціональний, він виявляється у комунікативній поведінці; *концепт* зберігається у формі гештальтів і пропозицій, а *стереотип* – у формі фрейм-структур.

Отже, у першому випадку стереотип тотожний стереотипу в комунікативному розумінні, а у другому постає певним фрагментом концептуальної картини світу, що існує у свідомості, певним образом-уявленням, ментальною картинкою, наділеною специфічними властивостями, певним усталеним, мінімізовано-інваріантним, зумовленим національно-культурною специфікою уявленням про предмет або ситуацію. Таким чином, стереотип є одночасно і формою, і способом бачення світу. У ньому збирається оптимальна кількість нормованих у культурі значень, необхідних людині для автоматичного, миттєвого сприйняття й оцінювання ситуації, «Іншого». Це комплекс світосприйняття, який складається з певних пізнавально-ціннісних настанов, специфічних форм сприйняття і поведінки.

Механізмом формування стереотипів є багато пізнавальних процесів, тому що стереотипи виконують низку *пізнавальних функцій* – схематизації і спрощення, функцію формування та зберігання групової ідеології тощо. Стереотипи засвоюються у процесі занурення людини до певного соціуму й культури (соціалізації й інкультурації) і виконують певні *соціальні функції*: когнітивну – засвоєння певної схеми дає можливість людям орієнтуватися, хто є хто; афективну (емоційну) – створення настанов проти інших; суспільну – підтримання внутрішньої єдності групи відносно інших груп.³⁸³

Люди сприймають стереотипи як зразки, яким треба відповідати. Тому стереотипи здійснюють досить значний вплив на людей, стимулюючи в них формування таких рис характеру, які відбито у стереотипі.

³⁸¹ Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / под ред. И.С.Брилев, Н.П.Вольская, Д.Б.Гудков, И.В.Захаренко, В. В. Красных. – Выпуск 1. – М. : «Гнозис», 2004. – С. 12.

³⁸² Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 25.

³⁸³ Селіванова О.О.Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К, 2008. – С. 288.

Шляхом застосування стереотипів здійснюється самоорганізація соціуму, що протистоїть руйнівним тенденціям. Стереотипи стабілізують суспільство, надають людині відчуття захищеності, впевненості, безпеки. На думку вчених, в умовах комунікації стереотипи можуть бути корисними за умови їх свідомого дотримання, якщо стереотип є описовим, а не оцінним, якщо він є точним і модифікованим подальшими спостереженнями й досвідом спілкування з реальними людьми. Проте стереотипи можуть мати й негативне значення, коли, наприклад, ґрунтуються на помилкових переконаннях, викривленнях, напівправдивих свідченнях. Тому, хоч стереотипи близькі до соціальної норми, та вони є стандартами як нормативної, так і ненормативної поведінки.

Стереотипи етносів з плином часу можуть змінюватися, а можуть стати основою етнічних упереджень. Упередження етнічне – «соціально-психологічна настанова негативного характеру щодо інших етносів і конкретних представників цих етносів. Має характер стереотипу і перешкоджає адекватному сприйняттю певних етнічних спільнот і осіб. Упередження етнічне формується у конкретному соціально-історичному середовищі у масовій свідомості на рівні емоційно-образного сприйняття і важко піддається трансформації під впливом об'єктивної раціональної інформації. Реальні факти із життя, поведінки представників певних етносів сприймаються необ'єктивно, вибірково, ніби через «сито», і «збільшувальне скло», що фіксують, пропускають і збільшують лише інформацію негативного характеру. Така психологічна негативістська акцентуація може бути притаманною, формуватися і закріплюватися не лише на рівні масової свідомості, а й у свідомості окремої особи, коли на основі певного негативного досвіду міжетнічного спілкування, в результаті поспішних емоційних, необґрунтованих висновків, складається психологічна упередженість, негативізм щодо всіх без винятку представників етносу. Упередження етнічне може і не виявлятися у реальній поведінці особи, якій притаманні навички культури міжнаціонального і загалом людського спілкування, проте за певних обставин, у конфліктних ситуаціях, упередження етнічне може стати умовою і чинником агресивності у висловах і діях особи чи групи людей».³⁸⁴ Отже, в мові будь-якого етносу є значна кількість соціокультурних стереотипів. Знання, уміння їх використовувати – необхідна умова успішного спілкування з носіями різних мов і культур.

На основі вивчення певних наукових досліджень було встановлено, що соціокультурні стереотипи функціонують у площині традиційно-побутової культури як фактора буття національної само-

³⁸⁴ *Клиниченко Т.* Упередження етнічне [Електронний ресурс]: етнічний довідник: поняття та терміни / Т.Клиниченко – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/PUBLICAT/SOC/YEVYUKH/index.htm>

свідомості (Ю.Арутюнян, М.Мнацаканян, А.Бороноев, Ю.Бромлей, А.Дашдаміров, В.Павленко, В.Плахов, О.Селіванова, Ю.Серебрякова, Т.Стефаненко). Національна самосвідомість виражається в єдності своєї структури, яка складається з чотирьох рівнів: ідеологічного, повсякденного, психологічного. Психологічний і повсякденний рівні формують масово-буденний шар національної самосвідомості, яка зумовлює викривлення об'єктивної передачі культурної інформації у процесі міжкультурної комунікації. Особливості виникнення і функціонування стереотипів обумовлені їх приналежністю до національного самопізнання на його повсякденному і психологічному рівнях. Ученими встановлено, що результативними компонентами національної самосвідомості в контексті взаємозв'язку цих двох рівнів є національні соціокультурні стереотипні уявлення про національний характер свого або іншого етносу (антропостереотипи). Такі стереотипні уявлення у процесі своєї актуалізації виконують потенційну деструктивну роль у міжкультурній комунікації, оскільки вони базуються на таких механізмах масово-буденного шару національного самопізнання, як вибірковість сприйняття, абсолютизація відносних етнічних властивостей, тенденційність у їхній оцінці, генералізація неістотних для етносу явищ.

Об'єктивація таких стереотипів базується на встановленні співвідношення стереотипних культурних уявлень із системою цінностей цієї культури, що є джерелами соціокультурних стереотипів про національний характер. Параметрами для визначення культурних цінностей є культурні універсалиї, специфічне наповнення яких несе національне навантаження. Аналізуючи праці науковців В.Попкова, О.Селіванової, Е.Вінаске, які визнають існування істинних і неістинних стереотипів, ми взяли за основу думку, згідно з якою *соціокультурні стереотипи* зумовлюють ентропійний ефект (ефект невизначеності, знецінювання) у процесі міжкультурної комунікації. Це відбувається через загальну здатність стереотипів до індивідуалізованого, некритичного, єдино можливого без свідомого селективного сприйняття іншої національно-культурної спільноти. На основі зазначеного прийшли висновку про те, що саме абсолютна природа стереотипу, його спрямованість на абсолютизацію, однозначну інтерпретацію національного характеру та культуру іншого етносу є причиною негативного впливу стереотипів на процес міжкультурного взаєморозуміння під час вивчення нерідної мови. Таке розуміння сутності характеристики стереотипу дозволило визначити необхідність введення феномену національних соціокультурних стереотипів у процес навчання учнів-білінгвів української мови як державної з метою розроблення методики їх попередження і подолання на основі свідомого зняття їхньої абсолютності. Під зняттям абсолютності стереотипів розуміємо формування свідомого ставлен-

ня до стереотипів на основі припущення об'єктивної багатозначності об'єкту, що сприймається.

Аналізуючи праці з проблеми культурологічних підходів до навчання мов, констатовано той факт, що попередження і подолання абсолютних стереотипних уявлень у процесі навчання міжкультурному спілкуванню базується на принципі введення стереотипів до структури мовної особистості як суб'єкта міжкультурної комунікації. В.Гончарова,³⁸⁵ беручи до уваги структуру вторинної мовної особистості, встановила, що стереотип актуалізується на тезаурусному рівні мовної особистості, зокрема на рівні вторинної мовної та вторинної когнітивної свідомості; а потім стереотип функціонує на прагматичному рівні мовної особистості і визначає мотиваційну сферу стереотипної поведінки. На нашу думку, доцільність введення стереотипу до стратегії навчання учнів-білінгвів української мови у контексті крос-культурного навчання є очевидною.

Одним із перших завдань роботи у цьому напрямі є формування культурного усвідомлення. Необхідно пояснювати учням, що всі люди є носіями культурно зумовленої поведінки, яка визначається етнічною приналежністю людини. Учнів слідчити усвідомлювати свою належність до певної етнічної групи та розуміти, які особливості їхньої особистої поведінки зумовлено належністю до тієї чи іншої етнічної групи. Важливо також сприяти усвідомленню учнями культурно-зумовленої поведінки українців і представників інших етносів, стимулювати інтелектуальну допитливість стосовно різних культур, заохочувати прихильне ставлення до інших і критичне мислення щодо культурних стереотипів. Бажаним є взаємне розуміння і врахування у комунікації особливостей української й інших культур, носії яких можуть бути залучені до діалогу, взаємне врахування культурного підтексту слів і фраз контактуючих мов. Іншими словами, необхідно виходити з принципу врахування інофонів певних категорій і моделей нової для нього культури й адекватного користування ними, а не з обов'язкового їх присвоєння. Не потрібно прагнути до того, щоб вони були на місці тих категорій і моделей, які характерні для рідної культури учнів.

Необхідні взаємопов'язані та взаємозумовлені способи і засоби опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня. Такий підхід до навчання зумовлено необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями укра-

³⁸⁵ Гончаров В.А. Роль и специфика национальных социокультурных стереотипов в контексте межкультурного подхода к обучению иностранному языку в языковом вузе // В.А.Ганчаров // Вестник Бурят. ун-та. Сер. 8 : Теория и методика обучения в вузе и школе. – Улан-Уде : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2007. – Вып. 10. – С. 154-161.

їнської мови, переакцентацією мети мовної освіти щодо формування лінгвістичної компетентності на комунікативну.

Своєрідність цієї методики полягає у глумаченні таких мовних одиниць, як концептів, стереотипів носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів певного світу задля формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної свідомості, поваги до мовних традицій як рідного, так і українського народів і бажання дотримуватися естетичних й етичних норм спілкування.

Самобутність кожного народу поряд із традиціями, ціннісними орієнтаціями, культурою виявляється передусім у мовних стереотипах поведінки, в яких концентруються риси національної вдачі, національного характеру, що формувалися століттями. Стереотипність мовленнєвої поведінки людей, яка складалася тисячоліттями, не варто подавати учням як застиглість реєстру національно-мовного «поведінкового кодексу» (він, хоч і поволі, але змінюється), ні як нівеляцію індивідуального під час вибору найдоречнішої, наприклад, етикетної форми, адже у процесі спілкування можуть створюватися навіть оказіональні вислови, найчастіше – у звертаннях. Стереотипність стосується набору висловів мовного етикету, спільного для національної спільноти на певному історичному етапі, і їх використання мовцями. Перш, ніж такі форми стануть стереотипними і для учнів іншої національності, їх потрібно вкласти в дитячу пам'ять, досягти, щоб вони стали своєрідним алгоритмом.

Учням необхідно дати можливість не створювати щоразу нову формулу, а скористатись однією з можливих і найбільш придатних для взаєморозуміння. Школярам необхідно засвоїти чинники, що впливають на вибір словесної формули в конкретній комунікативній ситуації: фактор адресата (вік, стать, професія, соціальне положення), комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), характер взаємин між співрозмовниками. Важливими будуть і знання особливостей усього спектра супровідних засобів (жестів, міміки), а також – мелодика мови, тембр і тон голосу мовця, приязність і прихильність до співрозмовника. Так, може бути незрозумілою для учнів семантика багатьох жестів. Наприклад, чому перед тим, як запросити гостя сісти, українці (переважно старшого покоління) обов'язково здмухнуть зі стільця чи лави. Це можна пояснити школярам за допомогою уривку з твору М.Жоцюбинського «Тіні забутих предків»: «І коли так молились, Іван був певний, що за плечима у нього плаче, схилившись, Марічка, а душі нагло померлих невидимо сідають на лави. – Продуй перше, а

ніж маєш сісти! – вимагала від Івана Палагна. Але він знав і без неї. Старанно продмухував місце на лаві, щоб не привалить яку душу, і засідав до вечері».³⁸⁶

Проте навіть поєднання всього зазначеного разом виявиться недостатньо, якщо учень не враховуватиме національної специфіки українського мовного етикету, оскільки попри безліч спільних рис етикет кожного народу своєрідний. Так, вивчаючи український мовний етикет учні мають знати, що мовна поведінка українського народу поєднана з його загальною культурою, етнопсихологічними рисами, народними традиціями. На мовному рівні етнопсихологічні ознаки українців, зокрема, доброзичливість, шанобливе ставлення до співрозмовників і почуття власної гідності, виявляються в тому, що «... семантичним центром багатьох висловів українського етикету є слова з коренем *добр-, здоров-, ласк-* (добридень, добровечір, доброго ранку, добридосвіток, на все добре, добродію; здоров був, здорові були, доброго здоров'я, дай Боже здоров'я, здрастуйте; будь ласка, ласкаво прошу, з вашої ласки тощо)».³⁸⁷ Мовний етикет українців, втілений у системі мовних знаків, символів, словесних формул, жестів, міміки, увібравши найдавніші звичаї і традиції, утворює цілісну систему, що слугує їм у найрізноманітніших ситуаціях спілкування і є одним із кодів, які відкривають своєрідність національно-мовної картини світу.

За результатами проведеного нами констатувального експерименту (опитування російськомовних, українськомовних учнів) ми встановили, що взаємне міжкультурне сприйняття насамперед визначається стереотипними уявленнями, неадекватними соціокультурній дійсності. У результаті опитування було виявлено, що загальна тенденція стереотипізації української нації в уявленні росіян тяжіє до позитивної оцінки; при цьому найбільш характерними рисами українського національного характеру у сприйнятті російських респондентів є *сентиментальність, емоційність, терплячість, послужливість, невибагливість, довірливість, доброзичливість, наївність*. З іншого боку, автостереотипне сприйняття росіян приписує російському національному характеру такі риси: *сподіваються на «авось», самовідданість, невибагливість, безтурботність, максималізм, оптимізм, патріотизм*.

Виявлені стереотипи про риси національного характеру кожної з означених національних спільнот свідчить про необхідність системи

³⁸⁶ Коцюбинський М. Твори. В 3-х т. /М. Коцюбинський. – К. : Дніпро, 1979. – Т. 3. – С. 164.

³⁸⁷ Білоус М. «Заговори, щоб я тебе побачив» [Текст] : Рец. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за ред. О.Сербенської. – Львів : Вид. «Світ». – 1994. – С. 19-23.

роботи щодо їх адекватного сприйняття, попередження і подолання негативних стереотипів стосовно певних народів. Оскільки ми встановили, що саме схильність до однозначного сприйняття, абсолютизації об'єкта обумовлює дестабілізуючий вплив негативних стереотипів на процес міжкультурного спілкування, ми прийшли висновку про доцільність створення системи роботи щодо попередження і подолання негативних стереотипів через зняття їх абсолютності, що є можливим за умови свідомого, аналітичного ставлення до стереотипів, залучення до вивчення автостереотипів як основи для подолання абсолютності гетеростереотипів.

Отже, не викликає сумнівів той факт, що необхідно запроваджувати на уроках української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів специфічну роботу з метою презентації, аналізу національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування. Цей запас знань, що забезпечує адекватне розуміння почутого, написаного, є важливим як умова уміння читати, писати, слухати, говорити, як інструмент під час спілкування, що полегшує сприйняття і розуміння публіцистики, художньої літератури й взагалі сприяє повноцінній комунікації у поліетнічній державі.

2.3. Поглиблення знань про національну культуру у процесі формування мовної компетентності учнів старших класів

2.3.1. Лексика і фразеологія – пріоритетні мовні розділи для формування соціокультурної компетентності учнів у процесі шкільного навчання української мови

Лексика і фразеологія найточніше відображають національно-культурну специфіку. Багато дослідників, які аналізували способи зберігання мовою культурної інформації, основну увагу приділяють слову. Це закономірно, оскільки саме йому належить центральна роль у накопиченні та передачі культурної інформації. На думку, Е.Сепіра «...мова є вказівкою на розуміння культури... лексика – надзвичайно чутливий показник культури народу».³⁸⁸

³⁸⁸ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э.Сепир. – М. : Просвещение, 1993. – С. 243.

Зміст інформації, яка закладено у певну лексичну одиницю, має два рівні. *Перший рівень – понятійний*: він містить найважливіші, істотні відомості про предмет, що відповідають за його номінацію. Такий рівень змісту слова називається у лінгвістиці лексичним поняттям. *Другий рівень – непонятійний*, передбачає додаткові відомості про предмет. Ця інформація відображає позамовні (екстралінгвістичні) відомості і називається фоновою. Тому другий рівень змісту слова називається у лінгвістиці лексичним фоном.

Лексичне поняття слова – «це повний набір, сукупність поняттєвих сем, які забезпечують називання й упізнавання предметів чи явищ. Слово, називаючи певний предмет чи явище позамовної дійсності, не вказує всіх характерних ознак такого предмета чи явища; воно є ніби лексичним «айсбергом», у якому значна частина інформації про об'єкт позамовної дійсності прихована, невидима, зашифрована і знаходиться у свідомості чи пам'яті члена конкретної мовної спільноти».³⁸⁹ *Лексичний фон* – «...це вся сукупність непоняттєвих часток (сем), які стосуються слова, це той фіксатор інформації, індивідуальної чи суспільної, яка передається в актах комунікації».³⁹⁰

Значення семантики специфічних лексем у формуванні національного світогляду, духовного світу людини зумовило необхідність об'єднання їх в окрему лексичну групу, яку вчені називають *етнокультурознавчою лексикою*. Етнокультурознавча, оскільки вона неоднорідна за походженням і є носієм семантики, що відображає специфічні риси культури певного народу, починаючи від матеріальних реалій і суспільних ритуалів до цінностей, ідеалів та установок людей та того, як вони думають про світ і про своє життя у цьому світі.

І.Голубовська,³⁹¹ аналізуючи фактори породження національно-самобутніх концептів (зовнішній світ, який безпосередньо сприймається етносом; національний спосіб мислення, національний менталітет), подає класифікацію *етнокультурознавчої лексики*, яка відповідає вимогам лінгвістики сьогодення:

1) перша група національно-специфічної лексики – номени реальних об'єктів зовнішнього світу:

- номени, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень;

³⁸⁹ *Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – Изд. 4-е переработанное. и доп. – М.: Рус. язык, 1990. – С. 42.*

³⁹⁰ Там само. – С. 43.

³⁹¹ *Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія, 2-е вид., випр. і доп. / І.О.Голубовська – К. : Логос, 2004. – С. 73.*

- номени, що позначають специфічні, унікальні для певного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика);
 - номени, що позначають близькі поняття різної прототипової віднесеності (еквівалентні слова з різним лексичним фоном);
- 2) друга група національно-специфічної лексики – номени концептів колективної етнічної свідомості:
- культурно-зумовлені слова-концепти, позначення абстрактних специфічних понять;
 - номени, що містять оцінно-ціннісний конотативний компонент;
 - слова, що належать до сфери міфічних категорій, породжених колективною свідомістю етносу.

Звернемося до характеристики *номенів, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень*. У науковій літературі найпоширенішими прикладами різного членування об'єктивних сутностей виступають назви спорідненості, позначення кольорів, назви тварин і птахів, назви частин тіла людини, номени одиниць часу тощо. Наприклад, російському слову *аист* в українській мові відповідають три лексичні одиниці: *чорногуз, лелека, бусол*. Специфічною для різних мов є термінологія для позначення родинних зв'язків. Вона дуже детально розроблена у болгарській, кримськотатарській та багатьох інших мовах, причому значна частина лексики цієї тематичної групи суттєво відрізняється від тієї, що маємо в українській мові. Цікаво простежити відмінності у найменуванні родинних зв'язків на рівні «*брат – сестра*». В українській і російській мовах ці назви спорідненості звучать майже однаково: укр.: *старший брат, старша сестра*; рос.: *старший брат, старшая сестра*. У болгарській мові ці номени звучать дещо інакше: *бате батко* (старший брат), *кака* (старша сестра). У кримськотатарській мові – *агъа* (старший брат), *къардаш* (молодший брат), бо позиція старшого значно відрізняється (і за правами, і за обов'язками) від молодшого. Однак, у кримськотатарській мові відсутні окремі слова із значенням «двоюрідний брат», бо, з огляду кримського татарина, брат – це завжди брат, навіть, якщо він у другому чи третьому коліні.

Розглянемо *номени, що позначають специфічні, унікальні для певного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика)*. Національно-специфічна лексика, що складає цю групу, своєю появою завдячує дії позамовних факторів, що зумовили її розподіл за тематичними групами позначень явищ природи, назв страв національної кухні, найменувань предметів побуту (одягу, меблів, посуду), назв споруд, позначень зброї, найменувань різних сфер суспільно-економічного

життя (релігія, освіта, судочинство) тощо. Таким чином, позначення національно-специфічних реалій можуть бути виявлені в найрізноманітніших фрагментах лексичної системи мови.

Безеквівалентна лексика – це лексичні одиниці будь-якої мови, які на певному історичному відрізку часу зовсім не мають готових еквівалентів у лексиці іншої мови. В основу визначення вченим покладено формальний критерій: наявність чи відсутність еквівалентного словникового відповідника в іншій мові протягом певного часу. Учені відносять до її складу слова і стійкі словосполучення, які не мають ні повних, ні часткових еквівалентів серед одиниць іншої мови і поділяють її на такі групи:

- власні імена (у широкому розуміння – власні назви): *Вернигора, Перекотиполе*;
- реалії (слова, що позначають предмети, поняття, ситуації, які не властиві практичному досвіду людей, що говорять іншою мовою – предмети матеріальної і духовної культури): *дерга, плахта, бриль, борщ, галушки*;
- випадкові лакуни (у вигляді слів), які не мають відповідників у лексичному складі іншої мови: *осоння, гарбузнути*.

Безеквівалентна лексика є скарбницею для здобуття знань про країну, культуру і побут народу, мова якого вивчається. Тому, вивчаючи мову, необхідно враховувати те, що слова відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти) та є безцінними ключами до розуміння етнокультури.

Якщо слова-реалії відображають предметний світ етносу, то фонові лексичні одиниці фіксують своєрідність віддзеркалення об'єктивної дійсності у слові. Розглянемо *номени, що позначають близькі поняття різної прототипової віднесеності (еквівалентні слова з різним лексичним фоном)*.

Так, кожне слово має багатопланову «картину свого життя», яка відображає явища і предмети позалінгвістичної дійсності. Той факт, що в іншій мові існує лексичний еквівалент якого-небудь слова, зовсім не означає однозначності поданих слів. Найважливішими виявляються у таких словах позамовні плани, які можна порівняти; здебільшого вони не збігаються із позамовними планами іншомовних слів. Наприклад, українське слово *хата*, російське слово *изба*, і болгарське слово *къща* мають спільне лексичне значення. Проте навколо кожного з цих слів є свій ореол ознак, пов'язаних з предметом, названим цим словом. Візьмемо для прикладу слово «*місяць*».

Лексичне значення: небесне світило, яке за народними уявленнями є персоніфікованою істотою, з якою пов'язано багато легенд, повір'їв та обрядів. Символ циклічного ритму часу; вічності; постійного онов-

лення; духовного аспекту світла у п'їтьмі.

Укр. мова «місяць»

Рос. мова «месяц,
луна»

Болг. мова
«месецът, луна»

Фон (укр. мова)

Фон (рос. мова)

Фон (болг. мова)

1. Вірування, пов'язані із фазами місяця:

На молодий місяць слід підрізати косу дівчині, бо буде добре рости. Людина, що народилася на молодий місяць – була свіжою, веселою, з молодим обличчям все життя, а на старий – понурою і сумною. Повний місяць сприятливо впливає на дозрівання хлібних злаків. Місяць, що зменшується, асоціюється з можливістю невдач і псуванням плодів урожаю.

Коли «месяц намолоду», можна садити дерева та квіти або сіяти хлібні злаки. Якщо картоплю посадити на «вётхе» (місяць, який йде на зменшення), то вродить велика картопля, а якщо на «маладик», то – дрібна. Якщо «маладик» народився, коли йшов дощ, то ще півмісяця дощитиме. А якщо на «вето» йшов дощ, то буде весь місяць мочити землю.

У період на «новина, новдядо, нова свещ, млад месер» добре починати якісь справи; відбувати весілля; сіяти хлібні злаки. Період на «пълен месец, пълнеж». сприятливий для заготівлі дерева на будівництво нової хати, оскільки не будуть точити дерево жуки. У цей час

квочкам підсиपाють яйця; стрижуть овець.

2. Міфологічні сюжети, пов'язані із місяцем:

Місяць і сонце пов'язані родинними зв'язками: брат – сестра або чоловік – дружина. Відображені ці зв'язки у міфології, де чоловік виступає в образі Місяця, а дружина – в образі Сонця. Головним божеством тріади (Місяць, Сонце, Зорі) був Місяць.

У міфах Місяць – притулок для мертвих. Коли Місяць сходить з обрію, то стає царством мертвих. Місяць – головне божество тріади.

Існує дуже багато міфів про Місяць. Він народжений у шлюбі Неба і Землі та має сестру Сонце. Спочатку Місяць і Сонце мали однакову силу світла, але, у результаті їхніх сварок, батьки відбирають частину сили світла у Місяця.

М.Кочерган фоновими називає такі лексичні одиниці, «... які мають різні конотації (оцінні й емоційні відтінки), а також різні асоціативні зв'язки і зрідка ці відмінності зумовлені в самих реаліях».³⁹² Учений ілюструє свою думку такими прикладами: укр. *лебідь* і рос. *лебедь* символізують дівчину, однак укр. *лебідь* символізує ще жінку, молодицю, а інколи й батька; укр. *зозуля* і рос. *кукушка* – це вісниця, провідниця, однак укр. *зозуля* – ще й символ безпритульності, самотності, а також дружини, сестри, матері; укр. *калина* – символ краси, здоров'я, дівчини, дівоцтва, любові, України, рос. *калина* символізує розлуку і невдале заміжжя.

Критеріями виокремлення фонових лексичних одиниць лінгвісти (І.Голубовська, М.Кочерган) вважають:

- детальнішу сегментацію однією лексичною одиницею, у порівнянні з лексичною одиницею іншої мови, об'єктивної дійсності: лексичну характеристику людини за її професією, родом занять, притаманну не тільки українському соціуму. Однак, саме для української етнокультури характерне визначення сімейно-родових взаємин безпосередньо через рід занять або походження старшого чоловіка у сім'ї (діда, батька). Наприклад, *війтенко* (син війтів), *золотаренко* (син золотаря-майстра), *бондарівна* (донька бондаря), *бондаренчиха* (дружина сина бондаря); лексичну характеристику сімейно-родових стосунків, які складаються у людському суспільстві та переносяться етнічною свідомістю українців на світ живої та неживої природи. Наприклад, *ятлина*, *дятлина* (дитя дятла), *громовеня* (маленький грім або дитя грому), *сішненко* (лютий – син січня);
- відбиття у лексичній системі особливостей етнічної психічної будови, тобто наявність у мові великої кількості лексичних одиниць із емоційним, експресивним додатком до основного значення. Наприклад, *пика-личко*, *кінь-шкапа*, *черевички-шкарбани*.

Яскравими прикладами фонові лексикони можуть послужити лексичні одиниці української мови, які характеризують предмет за різними ознаками. Наприклад, у характеристиці вола виокремлюють такі аспекти:

- за кольором – *барна* (темно-сірий віл), *бокшій* (чорний або сірий з білими боками), *диман* (темно-коричневий), *залізняк* (темно-червоної масті), *кешель* (рябий), *ляшок* (пісочного кольору);
- за формою рогів – *герун* (з короткими і тупими рогами), *кешуля* (із загнутими назад рогами), *козій* (роги розходяться у різні сторони

³⁹² Кочерган М.П. Загальне мовознавство / М.П.Кочерган. – К. : Альма матер, 1999. – С. 172.

ще й закручені), *козирьок* (роги розходяться майже горизонтально), *шуляк* (віл з опущеними рогами);

- за розмірами – *гостяк* (худий віл, якого важко відгодувати) тощо.

Таким чином, родове поняття української мови *віл*, яке у російській та болгарській мовах відповідає слову *вол*, допускає досить роздрібнений поділ на ряд видових понять. А це говорить про те, що широке використання вола у господарській діяльності українців визначило появу значної кількості диференційованих найменувань. Отже, для українського етносу було важливим за тих чи інших обставин дати характеристику волові на основі зовнішніх ознак.

Навіть сама людина в українській етнокультурі може характеризуватися за своїм ставленням або схожістю до волів, наприклад, *волопас* (той, хто пасе волів), *забильняк* (зайвий віл у чумаків або зайва людина), *пропий-воли* (чумак, який пропив воли), *волистий* (подібний до вола), *волоокій* (людина, яка має випуклі очі).

Отже, значна кількість лексичних одиниць, за допомогою яких мовний код фіксує різні оцінні характеристики, вказує на своєрідність української лексичної системи, пов'язану з своєрідністю життя етносу.

Звернемося до характеристики слів – культурних концептів (у класифікації І.Голубовської – це лексеми другої групи), які в будь-якій культурі є специфічними виразниками національного характеру і того сприйняття реального світу, що властиве певному етносу. Концепти як унікальні поняття етнічної культури, є не тільки невід'ємним атрибутом національних літератур, а й до цього часу постійно виникають у повсякденному мовному спілкуванні. Слова цього типу належать до *абстрактних національно-специфічних мовних концептів* (*душа, воля, доля, щирість, лихо, серце* тощо), розуміння яких носіями іншої культури ускладнюється своєрідністю того культурно-історичного контексту, який ініціював їх появу в мові.

Наступну підгрупу номенів-концептів колективної етнічної свідомості становлять *лексичні одиниці, що містять оцінно-ціннісний компонент*. Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться також ще й до своєрідності лексичних засобів, що виконують оцінно-ціннісну функцію. До емоційно забарвленої лексики передусім відносять слова, що означають назви певних почуттів і є емоційними вже за своїм лексичним значенням: *щирість, жаль, гнів, ніжність, любов* та ін. Найбільш численною є лексика, забарвлення якої досягається шляхом додавання певних суфіксів – зменшених, пестливих, зневаги, згрублості: *бабуся, рученька, спатусеньки, дідуган, хмарище*.

Емоційні за своїм лексичним значенням є також слова, що виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або по-

чуття й стан людини: *добрий, милий, жахливий; тяжко, сумно, гарно, прикро; кохати, ненавидіти, радіти*. Вони так само, як і попередня група слів, активно вживаються у художній і публіцистичній літературі для емоційного забарвлення мови. До такої лексики належить велика кількість емоційних синонімів до слів, позбавлених емоційного відтінку: *вдарити – бахнути, влупити та ін.* Чималу групу становлять і слова з відтінком фамільярності: *дурень, ледащо*, а також утворені від назв тварин і деяких страв: *віслик, галушка*.

До емоційно забарвлених слів належать слова дитячого мовлення: *люля (ліжко)*, а також поетична лексика: *рута-м'ята, линути* тощо. Обмежену групу слів складають вульгаризми, іронічні та жартиєливі слова: *жерти, розумник, жевжик*.

До групи номенів-концептів колективної етнічної свідомості відносяться також *група слів із сфери міфічних категорій, породжених колективною свідомістю етносу*. Слова, що передають міфічні сутності, називають предмети та явища, які реально не існують, породжені етнічною мовною свідомістю тих чи інших народів. Такі слова відбиті в народному епосі, широко вживаються в міфах, легендах, переказах. Східнослов'янська та південнослов'янська міфологія пронизана образами добрих і злих духів:

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>Дика баба,</i>	<i>Баба Яга,</i>	<i>Баба Шарка,</i>
<i>Лісниця,</i>	<i>Лешая,</i>	<i>Шаруля,</i>
<i>Ярило,</i>	<i>Богинка,</i>	<i>Богинка,</i>
<i>Чорнобог,</i>	<i>Яровит,</i>	<i>Руевит,</i>
<i>Білобог,</i>	<i>Чернобог,</i>	<i>Черен бог,</i>
<i>Мара,</i>	<i>Белобог,</i>	<i>Бял бог,</i>
<i>Мокоша,</i>	<i>Марена, Мокошь,</i>	<i>Мора, Мурава, Мокош,</i>
<i>Тополя,</i>	<i>Берега,</i>	<i>Пеперуга,</i>
<i>Русалка, мавка,</i>	<i>Русалка,</i>	<i>Самовила, самодива,</i>
<i>Нявка, бісиці,</i>	<i>Мавка,</i>	<i>юда, Видявка,</i>
<i>Вихор,</i>	<i>Вихорь-вихоревич,</i>	<i>Вихрушка, сприн,</i>
<i>Вовкулака, вовкун.</i>	<i>Волкодлак, вовкулака.</i>	<i>Вірколак, вурдалак.</i>

Найбільші відмінності слова-відповідники в різних мовах мають у семантичних асоціаціях, причому специфічні семантичні асоціації властиві не тільки лексемам, у значенні яких наявний національно-культурний компонент, а й звичайним нейтральним

загальноживаним словам на позначення речей і понять, поширених у всіх культурах. Скажімо, загальнолюдські предметні асоціації типу *місяць – ніч, сонце – день* в українському світосприйманні мають ще й такі асоціативні паралелі: *місяць – козацьке (бурлацьке) сонце; місяць – отець, зірка – мати, сонце – їх дитячко; сонце – батько, а місяць – вітчм.* У російського та болгарського народів бачимо теж додаткові асоціації, але вони пов'язані з іншою народною уявою, пор.: рос. *месяц – Тихон сударь, месяц – братец, месяц – дружок, позолоченный рожок, солнце – Настья его, звёзды – то детки их;* болг.: *месецът – бела погача (обрядовий хліб), слънцето – капка мед (краплина меду), звездите – златни пилета (золоті курчата).*

Особливо національна специфіка асоціювання виявляється в реакціях-порівняннях: укр. *очі – як волошки, терен, вишні, озера, сонце, небо;* рос. *глаза – как бусы, искры, звёзды, небо, как у совы;* болг. *очи – теменушки, очици – както златните пчелици.* Саме національні асоціації зумовлюють входження тих чи інших слів до специфічних для кожної мови порівняльних зворотів, наприклад, укр. *струнка, як тополя;* рос. *стройная, как берёза;* болг. *както тънка ела (пихта).*

Семантичний ореол слова не фіксується в лексикографічних працях, однак він значною мірою зумовлює реальне функціонування слова в певному соціумі. Цей ореол зумовлений всією історією слова, його етносоціальним й етнокультурним контекстом. Як зазначає Л.Мкртчян, «...слово тисячами невидимих ниток пов'язане з літературними й культурними традиціями мови оригіналу. Слово живе в контексті речення, абзацу твору, в контексті всієї літератури, а, можливо, й цивілізації».³⁹³

Так, слово *барвінок* в українців викликає асоціації *в'ється, барвистий, весна, журнал, вінок, хлопець, весілля,* у росіян – *похорон, могила, хвороба, ліс,* у болгар – *засіб від наврочення, чари, купіль, ліки.* Слово *гарбуз* в українців асоціюється, на відміну від росіян і болгар, не тільки з *їжею*, а й з *відмовою, сватанням, весіллям.* Слово *береза* викликає більш захоплюючі асоціації у росіян (*гай, дівчина, наречена, народження онука, Марійський край, марійці*), оскільки це дерево найбільш розповсюджене на території Росії. Для болгар слово *виноград* викликає такі асоціації (*1 лютого, Трифоновден, свято лози (Зарезан) цар лози, життя, вино, багатство, добробут*), оскільки виноградарство – одне із основних господарських занять болгарського народу. Отже, українські лексичні одиниці, що передають національний колорит, національний менталітет народу, досить неоднорідні.

³⁹³ Мкртчян Л. Слово в семье слов / Л.Мкртчян // Литературная газета. – 1976. – № 35. – С. 4.

Національна специфіка фразеології може виявлятися: у значенні фразеологізмів; в їхній структурі (граматичних моделях), їхньому лексичному складі; в особливостях їх уживання. У сталих висловах кожної мови багато прихованого, вони говорять і про сам народ, і про його бачення світу, образні мотивації, менталітет. Фразеологізми, з одного боку, мають ознаки, спільні зі словами, словосполученнями та реченнями, а з іншого – відрізняються від них.

Фразеологія кожної мови – це здобуток мудрості й культури народу, що містить багатий матеріал про його історію, боротьбу з гнобителями й нападниками, про звичаї, ідеали, мрії та сподівання. Так, в усталених зворотах: *пропав, як швед під Полтавою, висипався хміль із міха та й наробив ляхам лиха* звучить відгомін боротьби з чужинцями. У сталих словах: *казав пан кожух дам, та слово його тепле; богу слава, а попові дай сала* – ненависть і зневага до гнобителів, а історія виникнення усталених словосполучень *перемивати кісточки, сім п'ятниць на тиждень, ні пуху ні пера* й інші піднімає завісу над звичаями, віруваннями, обрядами наших предків.

Немає такої ділянки, галузі життя народу, яка б не характеризувалася усталеними зворотами. У фразеологізмах відображені явища розумової діяльності (*ламати голову; сушити мозок; перебирати в пам'яті*), психічного стану (*бути на сьомому небі; сам не свій; руки опустити; на дибки ставати*), взаємин між людьми (*давати прочухана; носити камінь за пазухою*), стану людського організму (*носом клювати; зуб на зуб не попадає (зуба з зубом не зведе)*), дається оцінка людей, явищ, дій (*ні риба, ні м'ясо; на розум не багатий; як сніг на голову*) та ін.

Серед українських фразеологізмів є традиційні формули – власне українські каламбури (*на городі бузина, а в Києві дядько; трошки гречки, трошки проса, трошки взута, трошки боса*), образні порівняння (*старий як світ; чистий як сльоза*), доброзичливі побажання (*великий рости; будь здорова, як вода, а багата, як земля*), припрошування (*гостинно просимо; чим багаті, тим і раді*), різні примовки (*скільки літ, скільки зим*).

Неабияку цінність становлять прислів'я і приказки, які також належать до фразеології. Вони всебічно й багатогранно відтворюють різноманітні сфери життя народу: возвеличують духовні цінності, таврують ганебне, висміюють вади, висловлюють співчуття, поради, вчать, наставляють і виховують людей.

Фразеологічні звороти є смисловою і структурною єдністю. Переважна більшість фразеологічних зворотів має стилістичні особливості та є опорою образного, емоційного мовлення. Ці усталені звороти тяжіють до певного стилю. Офіційно-ділова фразеологія – це усталені

звороти, що використовуються в документах, ділових паперах. Наприклад: *оголосити догану, взяти до уваги, заслухавши і обговоривши*.

Більшість фразеологізмів, як і слів, за походженням є корінними українськими. Серед них виділяються спільнослов'янські, спільносхіднослов'янські і власне українські. Так, в українській мові використовуються фразеологізми античного походження – старогрецькі, староримські, усталені звороти із західноєвропейських мов – німецької, французької, англійської, італійської та ін. Наприклад, *жити на широку ногу, Ахілесова п'ята, Домоклів меч, скринька Пандори, всі дороги ведуть до Рима*.

Основним, невичерпним джерелом української фразеології є народна мова, якій властиві влучність і образність. Саме влучні, метафоричні вислови стають усталеними і поповнюють фразеологічні запаси мови. Особливо багато фразеологічних зворотів виробничо-професійного походження.

Історія багатьох фразеологічних зворотів здається загадковою і незрозумілою. Наприклад, про людину, що добре знає свою справу кажуть: *він на цьому собаку з'їв*. А про незугарного працівника, який не вміє зробити того, за що взявся, частенько говорять: *зробив із лемеша швайку*, і за кожним висловом стоїть своя, цікава історія, тепер уже забута, хоч зворот живе в різних сферах людської діяльності й на сьогодні.

Так, історія фразеологізму: *перемивати кісточки* – займатися пересудами, обмовляти кого-небудь – пов'язана з обрядом другого поховання, яке організовувалося у східних слов'ян через кілька років після смерті людини. Наші предки вважали, що покійника треба звільнити від закляття через очищення останків небіжчика. Перемиваючи кістки у прямому значенні цих слів, пригадували життя покійного, переповідали окремі події, найяскравіші сторінки біографії, говорили про характер, вихваляли, возвеличували його.

Живе в нашій мові фразеологічний зворот: *прикласти руку* – взяти участь у чомусь. Історія його походження піднімає завісу над особливостями організації діловодства в давнину. Сьогодні, написавши будь-який діловий папір, документ, ми засвідчуємо його достовірність власним підписом. Так робили і в давнину, оскільки у кожної людини був свій своєрідний підпис. Проте письмом у давні часи володіло не так багато людей і неписьменні, замість підпису, прикладали до паперу руку або палець, попередньо злегка пофарбувавши. Відбиток руки або пальця надійно замінював підпис.

Інакший бік життя наших предків розкриває фразеологічний зворот *сім п'ятниць на тиждень*, який використовується для характеристики нестійкої, легковажної людини, що часто змінює свої рішення,

погляди, не дотримується своїх слів. Колись існував культ «святої п'ятниці». На відзначення «святої п'ятниці» будувалися церкви, день відкриття яких вважався в певній місцевості святом. У цей день приймали та пригощали гостей, поминали померлих. Біля церкви збиралося багато людей, а ще організовувався ярмарок, велися торги, купували, продавали, міняли, брали у борг і повертали борги. П'ятниця ставала «строковим днем», з яким пов'язували виконання обіцянок, зобов'язань. Звісно траплялися й такі люди, які не дотримувалися слова і відкладали виконання своїх обіцянок до наступної п'ятниці або й переносили на інший день. У таких людей всі дні тижня ставали «строковими», перетворювались у п'ятниці, а обіцянки так і залишались невиконаними. Так і з'явився вислів, що став усталеним і досить точно характеризує непослідовних, легковажних людей.

Отже, лексикологія і фразеологія є пріоритетними мовними розділами щодо передачі національно-культурних феноменів як в українській, так і в рідній для учнів культурах.

2.3.2. Поглиблення знань старшокласників про емоційно-оцінну й образно-експресивну концептуалізацію дійсності

Загальновизнано, що мова є не лише засобом спілкування, а й способом сприймання світу, відбиття його у свідомості людини. Різні народи мають бачення світу специфічне і розмаїте. Людина сприймає світ крізь призму як свого індивідуального досвіду, так і суспільного, в середовищі якого її виплекали національні традиції та звичаї. Так, Х. Ортега-і-Гассет зауважив, «...крізь цей соціальний світ, або світ звичаїв ми бачимо і людей, і світ предметів, бачимо Універсум».³⁹⁴ На думку В. Гумбольдта,³⁹⁵ мова – це «людинотвірний» початок, мова – це знаряддя, засіб або «інструмент» пізнання світу.

Кожен народ сприймає світ індивідуально, у власне національних мовних одиницях є щось неповторне, оригінальне. Національний колорит мови визначається як особливостями природних умов, рельєфу, культури, традицій, так і своєрідністю характеру її носіїв, іншими

³⁹⁴ Зыкова А.Б. Учение о человеке в философии Х.Ортеги-и-Гассета : Критический очерк / А.Б.Зыкова. – М. : Наука, 1978. – 160 с.

³⁹⁵ Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В.Гумбольдт; [гер. с нем. под ред., с предисл. (с. 5-33) и примеч. Г.В.Раишвили]. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.

словами – менталітету. Таким чином ментальність нації обумовлює неповторність її світобачення. Менталітет, або національний характер вказує на спосіб світосприйняття, світовідчуття і поведінки, яким відрізняються члени однієї спільноти.

Упродовж віків у процесі пізнання навколишнього світу за одиницями загальнонародної і літературної мови виробилися оцінні значення, які виражають закріплене традицією ставлення до предметів, осіб, явищ тощо за принципом «позитивне – негативне», «добре – погане». Вони активно використовуються у живому мовленні, промовах і текстах усіх стилів.

Оцінка – це така думка про предмет, яка виражає його характеристику з огляду на категорії цінності. Поняття цінності широке: людина оцінює все, що було, є, буде, може бути і могло би бути. Аксиологія – вчення про цінності та є сферою інтересу різних наук. Розрізняють такі оцінки: 1) позитивна / негативна / нейтральна; 2) абсолютна / порівняльна; 3) суб'єктивна / об'єктивна; 4) інтелектуально-логічна / емоційна / емоційно-інтелектуальна; 5) сенсорна / сублімована / раціоналістична; 6) оцінка, зумовлена конкретними поняттями / оцінка, зумовлена абстрактними поняттями. Виступаючи одним із компонентів семантики слова, оцінне значення є носієм пізнавальної інформації (логічні судження суб'єкта про цінність об'єкта) та емоційного навантаження (емоційне ставлення суб'єкта мовлення до об'єкта оцінювання), що зумовлює виділення його різних типів – загальнооцінного і частковооцінного.

Здавна «шкала оцінки» відбивала свідомість давніх українців, для якої характерними є такі оцінні опозиції, як «добро – зло», «добре – погане», «порядок – безлад», «своє – чуже», «світло – темрява» тощо. Поступово «шкала оцінки» почала заповнюватися такими позитивними концептами, як *святість, мудрість, милосердя, подвиг, страстотерпець, смиренномудріє, мовчання*. Абсолютним концептом *добра* після впровадження християнства стало *благо*. Концепт *зла* в період Княжої Доби представлено у писемних пам'ятках не такою широкою палітрою, як концепт *добра*. Поширення ісихазму (від грец. – спокій, тиша – містична, аскетична течія східного християнства, про яку часом говорять, що становить один з полюсів православ'я; інше значення – це вчення про «симфонію»). Відома ще з часів Отців Церкви, проте канонічною визнана лише в XIV ст. завдяки св. Григорію Палами. Суттjo цієї доктрини є обоження людини – її повне єднання з Богом ще під час земного життя – аж до реального ставання «богом за благодаттю, а не за сутністю») сприяє подальшому розвитку концепту *Благодать* («бажане єднання з Богом шляхом заглиблення людини в себе»). Активно розробляються концепти позитивної оцінки на позна-

чення внутрішнього духовного світу людини, у зв'язку з чим широко використовується лексика на позначення внутрішнього світу людини. Значний внесок у розробку понять негативної оцінки зробив І. Вишенський (XVI ст.). **Стверджуючи відносний характер оцінки, він наголошував на суб'єктивних відмінностях критеріїв понять «добро» і «зло».**

Лаврентій і Стефан Зизанії, Мелетій Смотрицький, Йова Борецький, Кирило Ставровецький, Памво Беринда репрезентують оцінку в ракурсі: від людини – до світу. Розробку проблеми «Людина і Всесвіт» продовжили вчені Києво-Могилянської академії (XVII-XVIII ст.). Для цього періоду характерним є визначення суб'єктивних відмінностей критеріїв понять «добро» і «зло». Учені Києво-Могилянської академії вивчали аксіологічні питання логіки та психології (логіко-психологічні типи оцінки); характеризували пізнавальні здатності людини: відчуття, сприйняття, уявлення та ін. Г.Сковорода розглянув поняття *добра* через концепт *щастя* (задоволення) – стан незалежності та душевного спокою і подолання бентежних пристрастей *«злої волі»* всередині людини. Щастя – це веселість, яка є виявом «здоров'я гармонійної душі». Він обстоював філософію «серця», яка знайшла яскраве відображення у подальших творах українських філософів. Мовленнєвою формою вияву емоційного типу оцінки поет часто обирав такі мовні структури, як вигук, звертання, частки, прикметники з семантикою оцінки, імена морально-етичної оцінки, категорію стану.

У наш час дослідники виокремлюють оцінні марковані слова, що позначають назви осіб: *дурень* (розм.), *базікало* (зневажл.), *великорозумник* (ірон.), *дилда* (фам.); дії і процесуальні стани людини: *верзти* (фам.), *паякати* (зневажл.), *жерти* (вульг.), *лупцювати* (розм.); неопредмечені риси й ознаки людини (зрідка тварини, предмета, явища): *ідіотський* (розм.), *паскудний* (розм.), *пришелепкуватий* (фам.); опредмечені дії людини: *базікання* (зневажл.), *верзякання* (вульг.), *реготня* (розм.) та ін. Значна частина цих найменувань – похідні слова, що здатні виражати первинну (*головань, губань, чубар*) чи вторинну (*брехуняра, проклятущий, сьорбнути*) оцінність.

Оцінні марковані слова можуть вступати у такі відношення: 1) синонімічний ряд: *базікало, белькотун, говорун, паякало, пустодзвін, пустомеля; базікати, бевкати, белькотати, варнякати, верзти, паякати, подейкувати, просторікувати, теревенити* та ін.; 2) антонімічний ряд: *говорун – мовчазник; тихоня – зірвиголова*. Аналізовані одиниці можуть утворювати варіантні ряди: *голоштан – голоштанець – голоштанник – голоштанько; хитрик – хитрун – хитрець* та ін.

Оцінні марковані слова утворюють семантичні групи, наприклад: назви осіб (*красень, геній, вбивця, лицемір*); моральні поняття (*добро, зло, правда, неправда*); опредмечені стани (*багатство, злиденність,*

небезпека, порядок); опредмечені дії людини (*вибрик, вихватка, метушня, розкачка*); побутові предмети, речі (*барахло, ганчір'я, мотлох, причандалля*); процеси (*відродження, деградація, прогрес, регрес*); здобутки культури та мистецтва (*плагіат, шедевр*); слова суспільно-політичної лексики (*геноцид, депортація, дискримінація, корупція, тероризм*); особливості інтелекту людини (*бездарний, мудрий, нерозумний, талановитий*); моральні якості людини (*вихований, відважний, грубий, лінивий*); зовнішність, стан здоров'я, конституцію людського тіла (*вродливий, миловидний, непривабливий, потворний*); матеріальний достаток людини (*багатий, заможний, небагатий, убогий*); загальне визнання, популярність істоти (неістоти) серед інших (*авторитетний, відомий, знатний, почесний*); корисність / шкідливість реалій об'єктивного світу (*корисний, практичний, непотрібний, шкідливий*); ознаки, що пов'язані із запахом (*ароматний, запашний, пахучий, смердючий*). Незначну частину лексем, що містять оцінку, становлять слова на позначення неопредмечених дій і процесуальних станів людини (*грабувати, гвалтувати, зраджувати, мародерствувати*) та слова, що позначають ознаки дій (*безстрашно, красиво, незграбно, цинічно*). Лексеми, що належать до однієї семантичної підгрупи, можуть вступати в синонімічні (*багатир, багатій, багач*) й антонімічні (*ароматний – смердючий; неакуратний – акуратний*) зв'язки.

На думку Л.Мацько, «У текстах можуть модифікуватися в інші оцінні значення залежно від суспільної чи соціальної оцінки певної епохи, конкретних інтересів, індивідуальних оцінок мовців. Через політичні й історичні причини українська мова має багато таких слів зі стилістичним оцінним значенням, яке трансформується за всією шкалою від крайніх меж: «позитивне – негативне», «добре – погане». Прикладами можуть бути прізвища провідників українських визвольних змагань Івана Мазепи, Симона Петлюри, Степана Бандери, похідні слова *мазепинці, мазепинство, петлюрівці, бандерівці*».³⁹⁶

Оцінка наявна в різних мовних засобах. Вона може бути обмежена елементами меншими, ніж слово, а може характеризувати групу слів, ціле висловлювання. У лексиці наявні групи слів, функція яких – вираження оцінки. Тексти насамперед містять прикметники й прислівники, яким притаманні різноманітні відтінки оцінної семантики. Та висловлювання сприймають як оцінні і за відсутності оцінних слів, якщо описано ситуацію, що має відповідний смисл у «картині світу». Оцінний смисл можна сприймати, орієнтуючись на зміст наступного висловлювання. Отже, оцінку можна пов'язати як з конкретними

³⁹⁶ Мацько Л.І. та ін. Стилістика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – С. 194-204.

мовними одиницями, так і з семантикою висловлювань у широкому діапазоні значень.

Людина як частина світу завжди з ним не лише душею і тілом, але й думкою і почуттями, як суб'єкт практичної діяльності пізнає і змінює світ, вона переживає все, що відбувається. Ці переживання належать до сфери емоцій і почуттів. Емоція – частина природи, яка виражається мімікою, жестами (невербально) та словом чи конфігурацією слів (вербально). Ставлення людини до світу закріплюється в почуттях.

Емоції і почуття органічно пов'язані між собою, але різні за змістом і формою переживання: відображення ситуаційного ставлення людини до певних об'єктів – емоції, стійке й узагальнене ставлення до об'єктів – це почуття. Деякі психологи вважають емоцією «пізнанням глобальної настанови організму», таке трактування дає змогу стверджувати, що емоція безпосередньо сприймається тим, хто її відчуває. Почуття потребують для свого виникнення емоцій. За силою, характером прояву серед емоцій виокремлюють: афект – стрімкий емоційний процес бурхливого характеру (гнів, лють, раптова велика радість) і настрій – загальний емоційний стан індивіда. Розрізняють фізіологічний (людина свідомо і відповідальна) і патологічний (короткотривалий психічний розлад) афекти. Розвитку афективного явища передують реактивні процеси. Отже, для емоційних процесів властиве позитивне та негативне визнання залежно від стану індивіда.

Сучасні дослідники вживають термін «концепти-емотиви» (емоції, почуття), – розуміючи під цим образи як суб'єктивне переживання певних подій, емоціогенних ситуацій, причин їхнього виникнення, власне емоцій, що продукуються в таких ситуаціях, а також наслідків такого переживання. Емоційні концепти ґрунтуються на емоційних поняттях, в основі яких лежить суб'єктивна оцінка. Ю. Степанов вважав, що концепти, здатні переживатися, «вони предмет емоцій, симпатій і антипатій, а іноді і зіткнень».

Людина створює індивідуальну систему концептів: національні образи, асоціації, емоції та почуття, властиві національній культурі. Емоції проникають у семантику слова і закріплюються в ній: *матуся, ріднесенький, красень, негідник, плентатися, пика, страховище*. Емотивне слово – це позначення конкретної емоції, мовне вираження емоції, частина інтелекту особистості. Емотивність має два плани: план змісту і план вираження, через які відбувається виявлення емоційного ставлення і стан співбесідників.

Емотивні концепти (вербальні засоби) та контекст – мовний феномен під час реалізації його у мовленні, які дають емотивну характеристику мовцям. Внутрішня реалізація діяльності людини виражає емоційні факти картини світу. Емоції – важливий елемент, завдяки

якому оцінюємо ситуацію через стан внутрішнього «Я». Слова вербалізують фундаментальні емоції: *здивування, інтерес, рішучість, любов, ненависть, тривогу, страх, горе, страждання, сором, провину, презирство, зневагу, гнів, відразу, щастя, радість, задоволення.*

Так, наприклад, у текстах активно використовуються засоби словотвору для вираження різних відтінків експресії, надання словам книжного, емоційного забарвлення, що робить його поезію такою ілюстративною і в той же час такою глибокою за змістом. У творах письменників знаходимо суфікси – анн(а), -енн(а), -інн(а), -ств(о) (-зст(о)), -цтв(о), -ість, -от(а), -ист(ий), які надають поезії більшої абстрактності, глобальності, і суфікси розмовного відтінку – -ищ(е), -уват(ий), -аст(ий), -ав(ий) (яв(ий)), -уч(ий) (-юч(ий)), -ущ(ий) (-ющ(ий)), що вносять живомовний струмінь. Серед них суфікси віддієслівних іменників – анн(а), -енн(а), -інн(а), що утворюють абстрактні та загальні назви, напр.: 1) *Та розійшлося чарування щасне: Осінній день, тепло і сонце ясне Побачили мене сухим стеблом.* 2) *А там світають дні прозріння і науки...* 3) *Знай: коли б люди своїм мордуванням і мукам всякчасним Бачили певний кінець, то якось вони спромоглися Стати на опір погрозам жерців та стражданням поетів.*

Емотивні значення, що відображують основні людські емоції, є універсальними, а лексичне вираження, що конкретизує їх із різним ступенем глибини й у різних аспектах, має національну специфіку. Компонент значення емотивності пов'язаний з лексичним значенням і виконує функцію вираження емоцій людини, що говорить. Компонент значення емотивності надає слову певної емоційної тональності, тобто слова, що мають ці значення, є неоднозначними: вони одночасно визначають об'єкт-джерело емоцій (номінативна функція) та виражають емоційне ставлення до нього людини, що говорить (експресивна функція).

Експресія – це «виразово-зображальні властивості мови, що виявляються в лексичних, словотворчих і граматичних засобах, які надають мові образності й емоційної забарвленості» (Д.Ганич, І.Олійник). Т.Винокур³⁹⁷ називає експресію виразністю вислову. Експресія, на думку В.Чабаненка,³⁹⁸ – це не те, що надає мовленню емоційності, образності, характерності, а те, що саме породжується емоційністю, образністю, характерністю мовлення, не виразність, а інтенсифікація, підкреслення виразності, це збільшення вражаючої (діючої) сили вислову, надання йому особливої психологічно мотивованої піднесеності.

³⁹⁷ Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т.Г.Винокур. – М.: Наука, 1980. – 238 с.

³⁹⁸ Чабаненко В.А. Стилистика экспресивных засобів української мови: Монографія / В.А.Чабаненко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 351 с.

Вона пов'язана не лише з емоційним та образним (художнім), а й іншими планами вислову – вольовим, естетичним, соціально-оцінним, нормативним, формально-структурним, семантичним, ситуативним.

Експресивність створюється з метою справити враження на співбесідника, слухача, читача. Так, у творах Євгена Гуцала є велика кількість спеціальних афіксів, з допомогою яких можна експресивно передавати найтонші відтінки почуттів, переживань і оцінок. Найчастіше у творах використовуються суфікси пестливості і зменшеності, як-от: -к-, -ик-, -ок-, -очіс-, -очок-, -ечк-, -ц-, -ець-, -оньк-, -еньк-, -ат-, -инк-, -есеньк- та ін. Досить поширеним є суфікс -к-. В іменниках жіночого роду він виражає відтінки здрібнілості і пестливості: *«Дівчинка, як невтомна бджілка, перескакувала від однієї роботи до іншої»*, *«Пташка пурхала краєчком ожини»*. Відтінок здрібнілості збігається з відтінком пестливості, позитивна емоційність виступає на перший план. А в іменниках – власних назвах людей суфікс -к- виражає виключно емоції пестливості, ніжного ставлення до дитини: *«У Василя сині очі, що горять волошковим світлом»*, *«Яринка здивилась на верескове суцвіття, що палахкотіло нагорі»*. В іменниках із суфіксами -ок-, -ик-, -ц- відтінки здрібнілості й пестливості суміщаються. Подібними утвореннями оповіданням надається висока емоційність: *«Віддаляється чередник, схожий у пілотці і в галіфе на молоденького солдатика»*, *«Цвітуть ріпак, суріпка, конюшина, ось гніздечко братиків»*, *«Дубок розкинув стебла-вітрільця»*. Надзвичайно поширені у творах Є. Гуцала утворення з суфіксами -очок-, -очк-, -ечк-, -ечок-, які позначають вже більший ступінь здрібнілості і надають слову справді дитячого емоційно-пестливого забарвлення: *«Мішечок груш, торбочка з зубочками – ото і все збіжжя»*, *«Ті очі здатні розтопити в твоїй душі найпотаємніші куточки»*, *«Ластівочка прилітала у гніздечко все частіше»*. Відтінок найвищої пестливості, власне дитинної голубливості в іменниках створює суфікс -ат- (-ят-), за допомогою якого утворюються назви малих предметів, наприклад: *«Гуртом порадьтесь, лебедята!»*, *«Збились докупи, як пташата»*.

Високою частотністю вживання характеризуються іменникові та прикметникові суфікси -еньк-, -оньк-, -есеньк-, які виражають пестливість з особливим відтінком ніжності, прихильності, дитячості. Слова будь-якого значення за допомогою цих суфіксів перетворюються у яскраві експресивні засоби, передають великої сили почуття: *«Рідная доненько! Бережи голівоньку свою, моя зозуленько...»*, *«Жучок малесенький – і той радий звідси податися»*. Поширеними є іменникові утворення за допомогою двох суфіксів зменшеності-пестливості -ин- і -к-: *«Впали росинки на синю траву»*, *«Хмаринки ніби збиралися кудись швидко летіти»*.

Отже, вживання зменшено-пестливих форм слів свідчить про їх адресованість, добре чуття мови, розуміння душі людини, обізнаність з фольклором. Суфікси здрібнілості вносять у значення слова не лише об'єктивну зменшеність, а й емоційне забарвлення ніжності, пестливості, голублення; вони є своєрідним засобом збагачення, поглиблення відображення тонких емоційних відтінків.

Крім названих словотворчих засобів експресивності Л.Мацько називає ще й:

- суфікси збільшення й згрубілості (аугментативні): *-ищ-, -ак- (-як), -ук- (-юк-), -ар- (-яр-), -ур- (-юр-), -ах- (-ях-), -омах-, -ань-, -ух- (-юх-), -айл-, -ман-, -уган-, -уч- (-юч-), -ущ- (-ющ-), -езн-, -елезн-, -енн- та ін.: чоботища, головань, дундук, гуляка, дідуган, бруднючий, велічний, бородище, носяра, товстелезний, поганючий тощо;*
- основоскладання, в якому основи вже мають оцінну або емотивну експресію: *блюдолиз, бракороб, вертихвіст, головоत्या, дармоїд, зірвиголова, злодій, кровопивець, лиходій, грошолоб, людинолюб, правдолюб, молокосос, пустодзвін, самодур, словоблуд, торбохват, хриstopродавець.*

Таким чином, образно-експресивні відтінки значення слова є одним із компонентів його стилістичної характеристики. Це важливий фактор під час добору мовних засобів: слова з образно-експресивним значенням вживаються переважно у тих текстах, де постійно і послідовно виявляється ставлення до об'єкта. Найчастіше це розмовне мовлення, окремі жанри публіцистики і, особливо, художні тексти. Адже саме художній стиль є найбільш суб'єктивним, оскільки, відтворюючи дійсність у художніх образах, митець, як правило, дотримуючись певної позиції, не може залишатися байдужим.

Своєрідність етнічної особистості виявляється не лише на морфологічному та лексичному, а й на синтаксичному рівнях. У синтаксисі як розділі граматики вивчаються загальні властивості речення як одиниці мови та загальні властивості висловлювання як частини тексту. На думку вчених (Н.Артюнова, А.Вежицька, І.Голубовська, В.Кононенко, М.Кочерган, О.Селіванова та ін.), вивчення окремих виявів цих загальних властивостей на матеріалі різних мов здатне пролити світло на національні властивості характеру та способу осмислення світу, які властиві певному етносові. Національно-культурне маркування мовних одиниць, зокрема синтаксичних, проявляється на рівні денотату, конотату і фону, або національно-культурних асоціацій.

Так, Н.Артюновою, цікаво змальовано синтаксичну характеристику російської мови, що відображає національно-специфічне моделювання навколишнього середовища. Російська мова «моделює повідомлення про мікросвіт у співвідношенні з макросвітом», належить до

«мов буття», а не до «мов володіння». Наприклад, типово російською мовою звучать речення: *У меня есть дом, семья, дети, друзья, работа...* (неначе проявляється позамовне, приховане, але наявне *вдячне* (*благодарное*) ствердження: *Господь Бог разрешил, всё это благо у меня, оно мне дано! Мне повезло...*)

Тотожність у російському описі мікро- і макросвіту робить його відмінним щодо інших мов. Так, в українській і болгарській мовних картинах повідомлення про макросвіт існує у вигляді чітких синтаксичних конструкцій (укр.: *є*, болг.: *има*), а мікросвіт людини зображується за принципом володіння (укр.: *мати*, болг.: *имам*). Тому російські структури відрізняються від стереотипів українського та болгарського мислення. В українській і болгарській мовах структури від першої особи більш категоричні, динамічні й демонструють певне активне самозадоволення «справедливим» фактом: укр.: *Я маю маю дружину, дітей, житло, роботу...*; болг.: *Аз имам дом, жена, деца, приятели, работа... (С тия две рѣце го постигнах...)*.

Аналізуючи національні моделі світу як особливу структуру спільних для всіх народів елементів, розташованих в різному співвідношенні, вчені Н.Артюнова, Г. Гачев, В.Жайворонок, Л. Чумак виявили специфічні лінгвокультурні особливості, риси російського, болгарського, українського та білоруського народів. Цікавим, на їхню думку, можуть бути свідчення концептосфери мов – до російської домінантної моделі світу належать споглядальні концепти, пов'язані з духовною ідеєю про вічне, піднесене: *безкінечність, широта, простори, далечінь*, це горизонталь (*річка, течія, дорога*), звідси мовні категорії буття, невідзначеності, безособовості, що відображають цей специфічний космос. Чимало дослідників етнопсихології болгар відмічали їхній прагматизм і віданість своєму корінню: *домівці, сім'ї*; болгарський концептуальний простір об'ємно орієнтований, визначений, це вертикаль (*геран* (колодязь із журавлем), *дълбочина* (глибина), *безкінечність* і *бездіяльність* – це пустота, це нічого, смерть, і більшість болгарських конструкцій подібне демонструють.

Духовність, чуливість душі, містика, всесвітня стурбованість, безмежність – це російська особливість. Космос болгарина більш приземлений, натуральний, «болгарська свідомість більш практична», а «духовній містиці болгарин чужий, далекий» (Г. Гачев). Зважаючи на стійку «властиву росіянам своерідну планетарність мислення», з людиною асоціюється всесвіт, космос, земля, цивілізація, світ»; триває уявлення про життя як про *дорогу*, «хоч для болгар таке розуміння менш актуальне». Так, Н.Уфимцева,³⁹⁹ зауважує, що на життя для ро-

³⁹⁹ Уфимцева Н.В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии // Этнопсихолінгвістика / Отв. ред. Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1966. – С. 162-191.

сіян з'явилися реакції: *великий дар, подарок, Бог, благо, хрест, страждання, чудо*; децю інакше цей ряд виглядає у болгар: *вяра, изпитание, кръг, кръговрат, задгробен, тайнство*.

Вираження етнічної мовної особистості в синтаксисі відбувається на рівні денотату, конотату, фону, національно-культурних асоціацій. Розглянемо це на більших синтаксичних категоріях і класах: безособових реченнях, рефлексивних реченнях зі зворотним дієсловом на -ся, паремійних висловлюваннях, побажальних формулах, звертаннях, текстах.

Структурно-семантичні особливості односкладних речень створюють базу для вираження різноманітних смислових, функціональних і експресивних відтінків, яких позбавлене двоскладне речення. Досить поширеним типом односкладних речень, різноманітних як з погляду їх синтаксичної структури, виступають в українській, російській мовах безособові речення.

Національна автентичність безособових речень особливо яскраво виявляється під час перекладу з однієї мови іншою. Так, якщо в особових двоскладних реченнях основною фігурою є людина – суб'єкт дії чи стану, то в безособових реченнях основною фігурою виступає якась сила, що обмежується поза людиною чи всередині людини (порівняємо: укр. *У садку поміж деревами понасипало кучугури*. (П. Мирний); рос. *Сегодня мне не пишется*. (М. Цветаева), – проте джерело цієї невизначеної сили не пояснено. Дія в безособових реченнях є некерованою і неконтрольованою, більше того, часто події, що описуються безособовими реченнями, не підвладні людському розумові та є радше поганими, ніж хорошими: укр. *Однак мене морозить. Щось од спини розлазиться холодними мурашками по всьому тілу* (М. Коцюбинський); *Цілісінький день мене і терло, і м'яло, і ходити не давало* (П. Мирний); рос. *Захотелось объяснить, как же так вышло с Тоней... но вышибло из колеи, понесло... и, понимая, что его занесло не туда, что ты уже сорвался, куда-то летишь, он заговорил бессвязно, бредово* (М. Харитонов).

Дослідники українського й російського синтаксису (А.Вежицька, І.Голубовська, А.Загнітко, Н.Уфимцева) неодноразово вказували на збільшення кількості безособових речень у поступальному розвитку синтаксису, що спонукає окремих науковців до висновку про особливу орієнтацію як російського, так і українського семантичного універсуму і, зрештою, російської й української культур в цілому, тим, що в інших європейських мовах (німецькій, англійській, французькій) зміни відбувалися шляхом витіснення безособових речень особовими.

І.Огієнко⁴⁰⁰ зазначає, що на окрему увагу заслуговують безособові речення з головним членом – дієслівною формою минулого часу на -ло, оскільки ця особлива синтаксична формула витворилася під впливом давніх народних вірувань. Наводячи ряд типових прикладів (*руки йому відняло; кудись його вхопило; вже його понесло*), дослідник зауважує, що такі речення в давнину не були безпідметовими, порівняємо з російськими: *понесло вечером, понесло холодом*. Безпідметовість структур цього типу пояснюється також явищем табу на демонічні дії йові особи (чорт, лихо, нечиста сила), що в кожному окремому випадку, узагальнюється словами *воно, щось, який, кого* може бути і наявною, але її функціональна роль у реченні фразотворча, наприклад: *Що воно стукає, шумить, гуде, шарудить?; Який його приніс?; Кого це несе?*.

В. Жайворонко⁴⁰¹ зауважує, що лихо не завжди було тотожним бісові, дідькові, чортові, узагальненим поняттям нечистої сили воно стало пізніше, а спочатку в дохристиянських віруваннях виступало як персоніфікований злий дух, що разом із бідою ходить поміж людей, шкодить їм, підстерігає кожного в його недобру (лиху) годину (звідси: *Лихо і під землею знайде; Лиха не шукай, воно само тебе знайде*). На думку вченого, саме персоніфікованість людської напасти породила вислови: *Лихо його принесло; Лихо мені засліпило*, а також злі побажання: *Лихо б тебе побило; Щоб тобі лихом скрутилося! (Щоб тебе лихо скрутило!)*. Водночас страх накликати злу силу спричинює табування на неї, тому з'являється евфемізований займенниковий синонім *воно* або ж мова витворює синтаксичні одиниці з невираженим підметом: *Воно тобі боком вилізе!; Воно до мене не пристане, а тобі язик колом стане!; Де ти був, як гриміло та блискало?; Гонило би тобою, як вітер лугом; Носило би тя попід хмари!; «Мову йому відібрало»* (О. Кобилянська).

Деперсоніфікація міфологічного лиха (зла) та уособлення злих сил в образах чорта біса, дідька, болотяника, очеретянка, на думку В.Жайворонка,⁴⁰² позначається і на мовних одиницях – «маємо або двоскладні речення з конкретним демонічним суб'єктом (*Взяв чорт як своє; Принесе біс кума, та не буде ложки; Що дідько вхопить, того не пустить; Взяв чорт кобилу, нехай бере й лоша*), або ж двоскладні структури з узагальненим суб'єктом демонічного характеру (*Чортове пір'я м'ясо занесло*)». Евфемізація демонічного наймення різними субстантивами (*лихий, куций, нечистий, той*), на думку вченого, сприяє

⁴⁰⁰ Іларіон (І.Огієнко). Дохристиянські вірування українського народу: історико-релігійна монографія / Іларіон (І.Огієнко). – К., 1994. – 424 с.

⁴⁰¹ Жайворонко В.Н. Українська етнолінгвістика : [нариси] / Віталій Жайворонко. – К. : Довіра, 2007. – С.58-64. – Бібліогр. : с. 249-261.

⁴⁰² Там само.

збереженню синтаксичної двоскладності: *Лихий попутав* (пор. рос. *Чёрт попутал; Чёрт меня дёрнул*), *Той щез би; Той – бодай сам не мав! Бодай тебе той знав, що трясє очеретом*. Перехід демоніма до розряду експресивних фразових або словотвірних часток сприяє, навпаки, тому, що формально двоскладна синтаксична структура стає фактично нерозкладним вигуківим реченням: укр. *Біс тебе знає!; Дідько його приніс!;* (пор. рос. *Чёрт знает что! Чёрт-те что!*).

Отже, коло демонічних сил в уявленнях українського і російського народів досить широке. Це і хвороба, і смерть, і ворожбитство, і руйнівні сили природи. Усе, чому людина не могла належним чином протистояти, що загрожувало її життю, що її просто лякало, все, чого вона не могла для себе відразу пояснити, набувало в мові відповідних форм, що з часом втрачали контекстний зміст, поступово ставали невираженими, а згодом і нульовими, наприклад: *Щось (що воно) там стукає (ходить, шарудить, грюкає; зашарудило, зашуміло, засвистіло); У боці закололо; Ноги зсудомило; Болотом засмоктало; Захурделило; Села залило; Як вітром вивіяло; «Молоде – то як косою скосило»* (М. Вовчок); *«Мов жаром посипало по шкірі»* (І. Карпенко-Карий); *«Яким це вас вітром занесло?»* (М. Кропивницький).

Розглянемо українські та російські рефлексивні речення зі зворотним дієсловом на -ся та пасивним суб'єктом, вираженим іменником у давальному відмінку:

- укр. *У вас чудна натура, ви, наприклад, казали, що вам тут не пишеться, а тим часом ви на лоні природи* (Л. Українка), *Чую я – не спиться щось моєму парубкові* (М. Вовчок), *У сні знайшов я дивну долину. Було так ясно, тихо, легко в ній, що бачилось мені: не йду, а лину* (І. Франко);
- рос. *Развела тебе в стакане горстку жжёных волос. Чтоб не елось, не пелось. Не спалось* (М. Цветаева), *Умри она, что с ним будет? Но об этом не рассуждалось* (Ф. Достоевський), *Пора любви! Пускай вам вернется в её отчаянный приход* (Я. Козловський).

Як бачимо, у наведених реченнях суб'єкт виступає не активним началом, а пасивним, що відчуває на собі непереборну дію невизначеної сили, що детермінує його інтелектуальний, емоційно-вольовий і фізичний стан. На думку Г. Вежбицької, модель подій «ментального життя» росіян показує, що «...ці події просто відбуваються в їхній уяві і що вони не несуть відповідальності за ці дії».⁴⁰³

⁴⁰³ Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов // Пер. с англ. А.Д. Шмелёва / А.Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 47.

І.Голубовська⁴⁰⁴ детально аналізує ті синтаксичні структури, які містять предикат, виражений дієсловами, що позначають внутрішній стан людини: укр. *мені хочеться, йому кортить, їй вірилось, йому мріялося*; рос. *мне хочется, мне помнится, ему хотелось, нам мечта-лось*. Ця модель легко трансформується в номінативну з відновленням активного суб'єкта: укр. *я хочу, він дуже хоче, вона вірить, він мріє*; рос. *я хочу, я помню, он хотел, мы мечтали*. Проте за подібної трансформації, на думку вченої, відбувається суттєва втрата семантики: навіть пересічному носієві мови зрозуміло, що «*я хочу*» семантично нерівноцінне «*мені хочеться*».

Підсумовуючи викладені думки, логічно припустити, що окремі мови нав'язують своїм користувачам певні психоповедінкові стереотипи, визначаючи тим самим майбутнє життя цілих етносів. Зважаючи на зазначене вище вважаємо необхідним застосовувати під час навчання учнів-білінгвів української мови поданий лінгвістичний матеріал з метою ефективного формування їхньої крос-культурної комунікативної компетентності.

Висновки до другого розділу

Теоретичний аналіз літератури в аспекті досліджуваної проблеми дав можливість визначитись із двома основними підходами до опису крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, один з яких спирається на лінгвістичне обґрунтування, інший (описувався у другому розділі) – на психологічне (психолінгвістичне). Обґрунтовуючи лінгвістичну базу крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови, об'єктами аналізу стали мовні знання, оцінювані за параметрами «правильно-неправильно», психолінгвістичну – йшлося про вияв мовних знань через уміння й навички, що, власне, унаочнюють процес відтворення знань у мовленнєвих актах.

Вивчаючи мовний матеріал, учені оцінює мовні засоби щодо доречності їх використання в тому чи іншому стилі мовлення; визначає стилістичну забарвленість засобів мови і можливості їх використання в тексті; вживає у мовленні функціональні й експресивні засоби мови з урахуванням типу, стилю і жанру висловлювання; здійснює зіставний аналіз функціональних мовних одиниць (морфема, слово, фразема, словосполучення, речення) в українській і рідній мовах з метою прогнозування можливих труднощів їх засвоєння; корегує власний і чу-

⁴⁰⁴ Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія, 2-е вид., випр. і доп. / І.О.Голубовська – К.: Логос, 2004. – 284 с.

жий текст щодо правильності й доречності мовлення; вчиться ефективно спілкуватися в межах визначеної соціокультурної проблематики, використовуючи вивчені мовні засоби, різні мнемонічні прийоми та виконуючи необхідні супровідні дії; виявляє знання структурних ознак культури, типів, видів, компонентів міжкультурної комунікації, етнічних особливостей і національної своєрідності етикету спілкування; розуміє, що підвищення рівня ефективної комунікації між представниками різних національностей може бути досягнуто за умов розуміння і реального врахування соціокультурних факторів; аргументовано доводить необхідність глибокого та реального вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету; розуміє специфіку міжкультурної взаємодії; має уявлення про основні стилі вербальної поведінки представників української та рідної культур; вміє аналізувати мовленнєву і немовленнєву поведінку представників української та рідної культур; усвідомлює роль зіставлення української та рідної мов і культур для найбільш повного розкриття їх сутності; вміє вирішувати проблеми крос-культурного сприйняття й інтерпретації поведінки представників української та рідної культур; встановлює соціальні контакти, використовуючи повсякденні ввічливі форми привітання і звертання, відповідає на запитання, пропозицію, вибачення тощо; зважає на найважливіші відмінності між ментальністю, традиціями, цінностями, звичаями, звичками, правилами поведінки, характерними для українців і представників рідної культур, і враховує їх у своїй вербальній і невербальній поведінці; розпізнає широкий спектр ідіоматичних висловів; дотримується найважливіших соціальних правил поведінки; узгоджує з представниками українського етносу свою мовленнєву та соціальну поведінку; визначає і використовує різні стратегії для контакту з представниками іншої культури; долає міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; через розуміння етнокультурної, географічної, соціально-економічної різноманітності обстоює рівність, справедливість, толерантність та інші громадянські цінності суспільства.

Формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгв спонукають сучасного вчителя-словесника звернутися до напрямів мовознавства, актуальних з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання, їх роль і значення для крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови. Комунікативна адаптація означеної категорії учнів не завжди свідчить про духовну і моральну адаптацію у новій культурі. Лінгводидактичне рішення цього питання полягає у розробці методики навчання другої мови на основі культурологічно зорінтованих підходів до проблеми мовної соціалізації представників національних спільнот.

Лінгвістика є базовою наукою для крос-культурної методики навчання учнів-білінгвів української мови, оскільки досліджує загальні закони побудови і функціонування мови. Лінгвістичний зміст крос-культурного навчання старшокласників української мови втілюється в аспектах мови (лексика, фразеологія, граматики, стилістика), у структурах і жанрах мовлення (усний діалог, усний і писемний монолог, дискурс).

У сучасній лінгвістиці мають самостійний статус різні напрями, які представляють для методики особливий інтерес. Так, *комунікативна лінгвістика* розглядає як одиниці комунікації мовленнєві акти (мовленнєва дія, яка має такі характеристики: цілеспрямованість, відповідність правилам мовленнєвої поведінки, протікання в конкретній мовленнєвій ситуації). Прагматичний аспект мовленнєвого акту, що формує модальні межі висловлювання, становлять такі компоненти: 1) мовленнєва інтенція (намір того, хто говорить висловити певний, комунікативно значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів), бувають реплікостворювальні засоби (призводять до комунікативного результату за допомогою одного висловлювання: обіцянка, подяка, вибачення тощо) і текстотворювальні (призводять до комунікативного результату за допомогою висловлювань у діалозі-спонукання, монологі-міркування, описі тощо); 2) мета висловлювання; 3) учасники мовленнєвого акту; 4) обставини спілкування.

Комунікативна лінгвістика досліджує комунікативну значущість структурних елементів мовленнєвих актів, яка виявляє себе в дискурсі. Проте найважливішими ідеями комунікативної лінгвістики для крос-культурного навчання старшокласників української мови виявилися: мовленнєві акти, що розглядаються як одиниці комунікації й одиниці навчання; критеріями відбору мовленнєвих актів є мовленнєва інтенція того, хто говорить, і яка регулює мовленнєву поведінку і змістовно організує його; оволодіння другою мовою передбачає формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, яке відбувається у спеціально відібраних ситуаціях спілкування, що слугують стимулом для виникнення мовленнєвого наміру й реалізації мовленнєвого акту.

З методикою крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови тісно пов'язані: *лінгвістична універсологія* – напрям у мовознавстві, який вивчає універсальні закономірності будови людських мов, єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування у контексті людського спілкування, свідомості та буття; *лінгвістична типологія* – напрям, який був і залишається основним у сучасному мовознавстві, і завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними; *контрастивна лінгвістика* (або зіставна лінгвістика), орієнтована на встановлення та пояснення мовних контрастів, або відмінних рис на

фоні вже існуючої подібності; *лінгвокультурологія* – наукова дисципліна синтезованого типу, оскільки знаходиться в колі суміжних наук, зокрема, соціолінгвістики, етнолінгвістики, психолінгвістики, країнознавства, культурології й обрала об'єктом дослідження взаємозв'язок і взаємодію культури і мови у процесі їхнього функціонування.

Таким чином, на уроці української мови можна побудувати навчання як *діалог культур*, через порівняння фактів з художньої творчості й образу життя носіїв української мови з метою не тільки мовної освіти, а й виховання, враховуючи моральні орієнтири в житті народів, суспільства, що є важливим для формування стійкої мотивації до вивчення української мови і культури в діалозі з рідною.

Основні положення другого розділу відображено в таких працях автора:

1. Дороз В.Ф. Навчання української мови у процесі формування готовності до міжетнічної комунікації // Дивослово. – № 7. – 2010 р. – С. 2-7.

2. Дороз В.Ф. Українська мова в діалозі культур : факультативний курс. Навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2010. – 360 с.

3. Дороз В.Ф. Методика вивчення лексикології в умовах діалогу культур. Навч. посібник. – К. : «Центр учбової літератури», 2010. – 292 с.

4. Дороз В.Ф. Соціокультурні стереотипи в контексті крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. – Теорія і практика викладання української мови як іноземної : вип. 4. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. – С. 72-80.

5. Дороз В.Ф. Кроскультурное обучение языкам в условиях межэтнической коммуникации. – Русский язык: человек культура, коммуникация – II : сборник статей / отв. ред. И.В. Родина. – Екатеринбург : УГТУ–УПИ, 2010. – С. 13-20.

6. Дороз В.Ф. Прецедентні феномени – базове ядро стереотипних знань учнів національних спільнот // Українська мова і література в школі. // Українська мова і література в школі – 2010. – № 1. – С. 6-11.

7. Дороз В.Ф. Навчання української мови у процесі формування готовності до міжетнічної комунікації // Дивослово. – № 7. – 2010 р. – С. 2-7.

8. Дороз В.Ф. Концептуальний аналіз на уроках української мови // Дивослово. – №10. – 2009. – С. 49-53.

9. Дороз В.Ф. Актуальні напрями світового мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання, їх роль і значення для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 6. – С. 2-5.

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МІЖЕТНІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1. Зміст навчального матеріалу з української мови та вимоги до рівня сформованості крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів

Українська мова є одним із найважливіших засобів профілізації учнів старших класів, оскільки вона «вербалізує картину світу і цим самим є основою світогляду кожної особистості».⁴⁰⁵ Старша ланка загальноосвітньої школи характеризується тим, що провідним напрямом навчання стає узагальнення й систематизація найважливіших відомостей з мови, засвоєних в основній школі (5-9 кл.) з урахуванням їх комунікативної значущості, формування цілісного світогляду і перспективи на майбутнє. На думку провідних фахівців, «для профільного навчання у старшій школі потрібна мовна спеціалізація, оскільки профіль формує певний тип мовомислення; для кожного типу мислення, думки й інформації, суспільної діяльності існують відповідні семантичні типи і форми мовлення та мовної поведінки».⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ Українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень /Укладачі: Л.І.Мацько, О.М.Семенов. – К. : Грамота, 2009. – С. 2.

⁴⁰⁶ *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 39.

Важливе значення має змістове наповнення мовними відомостями, що забезпечувало б ефективність навчання української мови. Мовна змістова лінія є систематизованим викладом структурно-семантичної теорії з урахуванням внутрішньорівневих, міжрівневих і міжпредметних зв'язків – «провідними постають семантичний і функціональний аспекти, що передбачають посилення уваги до значення і функції мовних одиниць у мовленні»,⁴⁰⁷ «...бажано особливо актуалізувати лексичну (лексикон), семантичну і граматичну (семантикон) компетенції. Інші можна вважати уже освоєними у попередніх ланках навчання і такими, що стали автоматичними».⁴⁰⁸

Оскільки 10-й клас – це перехідна ланка до профільного навчання, то, на думку лінгводидактів і методистів (Н.Бондаренко, В.Кононенко, О.Горошкіна, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Потапенко, О.Семенов та ін.), до нормативного шкільного курсу української мови, що завершує основний етап обов'язкової освіти, необхідно вводити навчальний матеріал з актуальних напрямів мовознавства: комунікативної лінгвістики, соціо-, прагма-, етнолінгвістики, лінгвокультурології, культури мовлення, теорії міжкультурної комунікації. Л.Мацько зазначає, «...більше уваги слід приділяти соціолінгвістичній і прагматичній компетенції (прагматикону), зокрема лінгвістичним маркерам соціальних стосунків, етномовним універсаліям, етичним формулам, стилям, підстилям і профільним мовним жанрам, що сформувалися на профільній інформації, її понятійному змісті і каналам передачі».⁴⁰⁹

Під час зовнішнього тестування з української мови випускникам пропонуються відкриті завдання з розгорнутою відповіддю. Передбачається, що старшокласники повинні уміти будувати письмові висловлювання, що передбачають обґрунтоване доведення (через ствердження чи спростування) запропонованої тези. Виконання завдань спрямовано на формування у випускника уміння критично мислити, здатності інтерпретувати ідеї, відрізняти факти від суджень, робити

⁴⁰⁷ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окунович, О.М.Решетилова] ; за ред. М.І. Пентилюк: – К. : Ленвіт, 2004. – С. 351.

⁴⁰⁸ *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 40.

⁴⁰⁹ Там само. – С. 40.

обґрунтовані висновки тощо, де простежуватимуться такі програмові вимоги⁴¹⁰ – учень повинен мати такі уміння:

- використовувати виражальні засоби мови для висловлення емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- доречно використовувати слова з переносним значенням, стилістично забарвлені слова;
- знаходити інформацію до обраної теми; аналізувати інформацію, виокремлювати головне і другорядне; упорядковувати дібрані відомості в логічній послідовності;
- узагальнювати відомості; систематизувати матеріал для самостійних висловлювань на основі різних джерел;
- відображати у власному тексті причинно-наслідкові зв'язки подій, які описує;
- аргументувати висловлену тезу, спростовувати помилкові, на його думку, висловлювання;
- висловлювати особисту позицію щодо обговорюваної теми, добираючи цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції;
- підпорядковувати висловлювання головній думці; робити потрібні узагальнення і висновки;
- дотримуватися лексичних норм української літературної мови, будувати текст відповідно до вимог композиції;
- використовувати оригінальний вступ, правильно формулювати тезу, обґрунтовувати її переконливими аргументами.

Важливою лінією опанування українською мовою як державною у школах з полікультурним контингентом учнів, на нашу думку, має бути крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й крос-культурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості. Формування вторинної мовної особистості, на нашу думку, має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом нерідної (української) мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості учнів картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути не тільки спрямованим на залучення школярів до *концептуальної системи* іншого лінгвосоціуму, а й до *крос-культурного осмислення* вимірів дещо різних соціокультурних спільнот (рідної й української).

⁴¹⁰ Пастушенко Н. Зовнішнє оцінювання з української мови : ключ до успіху. [Порадник для учнів і вчителів] / Н.Пастушенко. – Львів : Літопис, 2006. – 60 с.; Федоренко В., Коваленко Л. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Дивослово. – 2007. – №2. – С. 22-26.

Таким чином необхідно формувати не лише уміння і навички взаєморозуміння комунікантів, а й спільності уявлень про світ у їхньому соціально-психологічному та національно-культурному вимірі. Оскільки, саме на «...лінгвокогнітивному рівні узагальнюються стійкі комунікативні потреби в типізованій специфіці мовленнєвої поведінки, що засвідчує внутрішні мотивації та ціннісні настанови особистості»,⁴¹¹ то учитель-словесник має допомогти учням побачити в узагальнених категоріях національно окреслене, історично й традиційно зумовлене, осмислене у вимірах часу, ввійти в коло споконвічно народних прагнень із орієнтацією на сучасні процеси, тобто спрямувати пізнання концептуальних засад духовності в урочище мови. Тому, під час вивчення української мови у старших класах актуальним постає застосування лінгвістичного аналізу концептосфери українського народу в її конкретних мовно-комунікативних і прагматичних аспектах, на ґрунті національної культури, з орієнтацією на етнопсихологічні й загальнофілософські засади. На нашу думку, більш ефективнішим такої аналіз буде, якщо застосовувати крос-культурне осмислення лінгвоспецифічних одиниць української та рідної мов.

У реальній ситуації навчання української мови вчитель і учень неминуче змушені порівнювати українські реалії життя і культуру з рідними, через пошук відмінного та схожого йти до моменту зіткнення, оскільки саме рівень спорідненості, ідентичності людей різних культур, а також загальнолюдський зміст цінностей можуть слугувати початком входження в іншу культуру. Ураховувати спільне й національно-специфічне під час вивчення мови допомагають фонові знання. Отже, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку лінгводидактики найбільш перспективним стає підхід до процесу навчання української мови як другої з позиції діалогу культур. У цьому знаходить пояснення тенденція переходу від нейтрального лінгвокраїнознавства до зіставного, де явища мови і культури, що вивчаються, пропонуються у порівнянні з аналогічними явищами в рідній мові та культурі учня.

Нові завдання навчання української мови в контексті діалогу культур вказують на необхідність вивчення екстралінгвістичних параметрів спілкування та мовного середовища, де функціонує українська мова. Безпосередньо у навчальному процесі, працюючи з учнями-носіями іншої мови, іншого світосприйняття не можемо не враховувати тієї національної моделі світосприйняття, яка вже склалася в учнів, не зважати на певні історико-етно-соціо- і психолінгвістичні особливості їх як представників іншої мовної і культурної спільноти.

⁴¹¹ Кононенко В.І. Мова у контексті культури : [монографія] / Віталій Кононенко. – К. : Плай, 2008. – С. 60.

Зважаючи на те, як змінювалися формулювання мети і завдання навчання української мови у школах з російською мовою навчання: «дати лінгвістичну освіту, навчити вільно володіти мовою» (1987 р.), «виробити мовні та мовленнєві уміння, навички» (1998 р.), «комунікативно виправдано використовувати виражальні засоби мови, її типи, стилі, жанри в усіх видах мовленнєвої діяльності» (2001 р.) і, нарешті, «вчити розуміти нову культуру, володіти міжкультурною комунікацією» (2005 р.), повинна була змінюватися і система навчання української мови як нерідної, оскільки цього вимагає закон адекватності в методиці (Е.Торндайк, 1874-1949 рр.).⁴¹²

Чинною програмою з української мови (2005р.) для шкіл з російською мовою навчання передбачено навчання учнів-білінгвів міжкультурного взаєморозуміння, формування навичок міжкультурної комунікації⁴¹³. Проте не чітко подаються державні вимоги до рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів.

Нові тенденції в мовній освіті національних спільнот, зокрема у крос-культурному навчанні української мови, зумовлюють зміни у змісті навчання, що охоплюють наступні компоненти:

1. *Мовний*: знання специфіки української мови, що забезпечує міжкультурне спілкування на вербальному рівні (українські мовні одиниці, що мають національно-культурний компонент: власне українські морфеми, оцінні морфеми як виразники національного характеру, частково еквівалентна лексика, безеквівалентна лексика, національні фраземи, емоційні концепти тощо).

2. *Паралінгвістичний*: знання невербальних засобів спілкування і специфіки невербальної поведінки в акті міжкультурної комунікації.

3. *Етнопсихологічний*: сприйняття навколишнього світу, національних особливостей, менталітету представників української культури, що визначають характер їхньої поведінки у процесі комунікації і знання яких дозволяє уникати комунікативних невдач і культурного шоку.

4. *Прагматичний*: знання етикету спілкування, правил і норм соціальної поведінки, прийнятих в українців для того, щоб адекватно реагувати на слова і поведінку співбесідника та уникати у своїх вчинках культурологічних, лінгвокультурологічних помилок.

⁴¹² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин/. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 71.

⁴¹³ Українська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В.Бондаренко, О.М.Біляев, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко]. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 4.

5. *Етнографічний*: знання особливостей побуту, традицій, матеріальної і духовної культури українців, а також реалій культури та їх відмінностей від рідної культури (російської, болгарської, польської тощо). Це знаходить відображення у фонових знаннях, які необхідні як для повноцінної комунікації, так і для розуміння творів художньої літератури.

Крос-культурне навчання української мови передбачає не тільки засвоєння перелічених блоків знань, але й включення учнів-білінгвів у реальний український простір у результаті збагачення учнівського індивідуального міжкультурного досвіду, тобто забезпечення можливості брати участь у міжкультурному спілкуванні, реалізувати набутий лінгвокультурний досвід. З означених позицій нами було розроблено зміст навчального матеріалу для учнів старших класів і вимоги до рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, які можуть доповнити програму з української мови для 10-11 класів шкіл з російською мовою навчання (див. додаток Ф).

Таким чином розглядаємо мову як своєрідний інструмент діалогу культур, що актуалізується у спілкуванні комунікантів. Діалог культур є одним із принципів крос-культурного навчання української мови у школах з національними мовами навчання, яке спрямовано на формування і розвиток полікультурної мовної особистості. Для забезпечення ефективного міжетнічного спілкування учні мають отримати спеціальні знання і сформувати означені уміння і якості полікультурної особистості, що дадуть можливість брати участь у процесі комунікації з представниками іншої культури, тобто сформувати крос-культурну комунікативну компетентність.

3.2. Факультативний курс для старшокласників «Українська мова в діалозі культур» в аспекті крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови

Розроблення змісту крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови у вигляді факультативного курсу передбачало визначення типу навчального закладу, освітньо-кваліфікаційного рівня, вікової групи учнів, профільного рівня, чіткість організації навчального матеріалу, розподіл годин на вивчення запропонованого матеріалу.

Оскільки для крос-культурного навчання української мови було обрано вікову категорію учнів – 10-12 класи, профільний рівень – філо-

логічний та такі типи навчальних закладів, як загальноосвітні школи, спеціалізовані школи, ліцеї та гімназії, то освітньо-кваліфікаційний рівень буде: поглиблене вивчення української мови. Зміст означеного профільного курсу передбачає єдність процесу поглибленого вивчення основ лінгвістики, процесу формування нормативного, оптимального використання мовних засобів у різних сферах і ситуаціях спілкування. Загальна кількість годин на вивчення – 35 год. (1 година на тиждень).

На думку науковців (Л.Мацько, О.Семенов, М.Пентилюк, О.Горошкіна, А.Нікітіна, В.Федоренко), «курс української мови у класах філологічного профілю має бути спрямовано на вирішення комплексу завдань навчання, виховання і розвитку сучасної, конкурентоспроможної на ринку праці особистості»,⁴¹⁴ в означених класах є необхідністю «формування лінгвістичні компетентності учнів, поглиблюючи їхні знання про українську мову як багатофункціональну знакову систему й суспільне явище, під час набуття загальних відомостей про мовознавство як науку і праці вітчизняних лінгвістів, здатності мовної рефлексії, інтелектуалізації мовлення учнів»,⁴¹⁵ не менш важливим залишається формування соціокультурної компетентності, оскільки «вивчення лінгвокультури спрямовується на усвідомлення мови як національно-культурного феномену, розширення знань про взаємозв'язок розвитку мови, історії та культури народу, вдосконалення етикетних норм мовленнєвого спілкування, пізнання культури українського народу в «діалозі» з іншими слов'янськими культурами... Через емоційне переживання, пізнання моральних норм і культурних цінностей школярі готуються до подальшого самостійного спілкування з мистецтвом слова, відбувається індивідуально-творчий саморозвиток»,⁴¹⁶ «профільне навчання учнів філологічного профілю здійснюється на основі когнітивно-комунікативного підходу, який забезпечує ґрунтовні знання мовної системи, пізнання мовних явищ у їх функціонуванні й формування комунікативних умінь і навичок. Зміст навчання полягає в поєднанні лінгвістичної освіти й вихованні комуніканта – людини, здатної й готової до спілкування в різних життєвих ситуаціях і сферах людської діяльності»,⁴¹⁷ про-

⁴¹⁴ *Мацько Любов* Українська мова в освітньому просторі : [навчальн. посіб. для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Любов МАцько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 45.

⁴¹⁵ *Семенов О.* Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Олена Семенов. – Суми : ВВП «Мрія -1» ТОВ, 2005. – С. 144.

⁴¹⁶ *Мацько Любов* Українська мова в освітньому просторі : [навчальн. посіб. для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Любов МАцько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 48.

⁴¹⁷ *Пентилюк М.І.* Концепція профільного навчання мови / М.І.Пентилюк,

фільна філологічна освіта передбачає не тільки поглиблене вивчення предметів відповідного напрямку, але й опанування школярами спеціальних факультативних курсів філологічної тематики.

Зважаючи на зазначене вище, було розроблено програму факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур», утілення якої передбачає використання методики крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. Цей курс має на меті звернути увагу учнів-білінгвів на взаємозв'язок української мови й української культури, взаємозв'язок і взаємовплив з іншими мовами та культурами, прийнятний для шкіл з українською мовою навчання, де українська мова вивчається як рідна. У школах з багатоетнічним контингентом учнів українська мова та українська культура розглядаються у зіставленні з рідною мовою і культурою учнів національних спільнот, в аспекті функціонування української мови в полікультурному середовищі.

Факультативний курс бере за основу понятійну систему і дослідницький матеріал когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, теорії міжкультурної комунікації та розглядає наступні аспекти проблеми:

1. Осмислення функціонування мови як різновиду когнітивної, тобто пізнавальної діяльності; розгляд когнітивних механізмів (сприйняття, розуміння і пізнання людиною навколишнього світу на різних етапах її розвитку) та структури людської свідомості через мовні явища; збереження мовної здатності учня-білінгва як частини його когнітивної здібності.

2. Усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, що утілює в собі історію, культуру, звичаї народу. Мова як скарбниця культури, що сприяє пізнанню світу, зберіганню і передачі поколінням. Культура фіксується в національно-культурному компоненті значення мовних одиниць, переважно в лексиці, фразеології, афористиці, текстах. Уявлення про мову як зберігача культури, уміння усвідомлювати та виокремлювати національно-культурний компонент значення мовних одиниць – важливий аспект факультативного курсу.

3. Оволодіння культурою спілкування, або мовленнєвою культурою; формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів, тобто оволодіння системою мови, правилами її функціонування (нормами мовленнєвого спілкування) і правилами комунікації, зокрема, міжкультурної комунікації.

4. Сприйняття мови в її естетичній функції як засобу створення художньої літератури – мистецтво слова, концептуальний аналіз текстів.

Оволодіння крос-культурною комунікативною компетентністю на уроках української мови можливе за умов взаємодії наповнених загальнокультурним і культурно-специфічним змістом базових структур білінгвальної особистості в єдності мотиваційної, когнітивно-операційної, емоційно-чуттєвої та поведінкової сфер.

Беручи до уваги зазначене, формулюємо *мету курсу*:

- *формувати мотиви*, спрямовані на розвиток крос-культурної комунікативної компетентності за допомогою занурення в ситуації, що відображають відмінності субкультурних цінностей і виховання поваги до цих відмінностей, упередженого та нестереотипного ставлення до них, спрямованості на встановлення контактів і стосунків;
- *формувати когнітивну основу*, що містить здатність усвідомлювати спільне та специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою зіставлення, усвідомлення і прийняття культурно-специфічних відмінностей, виражених у нормах, цінностях, поведінкових зразках, що дозволить подолати етноцентризм, культурний шок, активізує адаптивні механізми інтегрування у полікультурне середовище;
- *формувати зразки мовленнєвої поведінки*, надаючи їм толерантного характеру на основі властивостей розуміти інших, гнучкості вербальних і невербальних засобів, некатегоричних суджень;
- *формувати крос-культурну комунікативну компетентність* учнів-білінгвів на основі технології крос-культурного аналізу та коментування текстів і висловлювань на соціокультурні теми, контекстного спостереження, тренінгових технологій рефлексивності, мовленнєвої поведінки, емоційно-мовленнєвої сензитивності, методів аналізу конфліктних ситуацій, розв'язання ситуацій-кейсів, аналізу культурно-маркованих мовних засобів.

Діалог культур у факультативному курсі розуміємо як міжетнічну культурну комунікацію, яка здійснюється насамперед за допомогою мови. Мовна комунікація є необхідною умовою існування і розвитку людської культури, вона забезпечує єдність культурних процесів у межах певної спільноти, зберігання і передачу культурних цінностей. Таким чином, комунікативна діяльність є ланкою, в якій перетинаються і взаємодіють мова як система знакових одиниць різних рівнів і культура, в якій вона функціонує і є необхідним компонентом.

Зіставний опис мовленнєвої поведінки, реалій культури, мовних одиниць з національно-культурним компонентом в українській і рідній мовах, культурах учнів національних спільнот дозволяє «по-трапити» в мовну картину світу іншої лінгвокультурної спільноти

та засвоїти національно-культурну специфіку мовних засобів, що обслуговують спілкування і культурні потреби людини, допомагає створити когнітивну базу – необхідний для спілкування фонд знань про культуру, що сприятиме удосконаленню навчання як рідної, так і української мов, попереджаючи не тільки мовну, а й міжкультурну інтерференцію.

Факультативний курс передбачає формування знань через організацію творчої, дослідницької роботи учнів. Найважливіші теми програми опрацьовуються на семінарських і практичних заняттях, де учні можуть ознайомитися з найновішими дослідженнями з тієї чи іншої проблеми, висловити власну думку.

Таким чином, основними формами й методами роботи зі старшокласниками є:

- лекція вчителя (вступна, проблемна, діалогового типу, проблемна лекція з наступною роботою учнів за планом), що стає процесом, під час якого формуються знання, забезпечується мотиваційний компонент і загальноорієнтований етап оволодіння знаннями, розкриваються найважливіші проблеми і тим самим стимулюється учнівська дослідна робота; урок-семінар; урок-практикум; творча дискусія з обговоренням проблеми; виступи учнів з повідомленнями; учнівські проекти (презентації, інформаційні бюлетені та буклети, веб-сайти); учнівська конференція.

Програма факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур» складається із пояснювальної записки, орієнтовного розподілу годин (див. додаток X), основного змісту навчального матеріалу з вимогами до рівня підготовки старшокласників, орієнтовного календарно-тематичного планування занять курсу, списку довідкової літератури та Інтернет-джерел.

У разі потреби вчитель може вносити зміни до орієнтовного розподілу годин на теми. Часовий формат програми факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур» – одна година на тиждень. Загалом курс розраховано на 35 навчальних годин протягом року.

Факультативний курс «Українська мова в діалозі культур» спрямовано на активну дослідницьку роботу старшокласників. Він передбачає виконання таких проектів, які на відміну від завдань традиційного шкільного курсу, більш практично зорієнтовані, тобто, по-перше, суттєво відрізняється їхня описова частина (у вигляді розповіді, схем тощо), по-друге, підготовка проектів має безпосередню практичну значущість (пошук шляхів зростання ефективності роботи, прогнозування).

3.3. Інноваційні технології навчання учнів-білінгвів української мови в крос-культурному аспекті

3.3.1. Технологія розвитку критичного мислення – один із шляхів формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів на уроках української мови

Сучасне суспільство потребує модифікації та зміни орієнтації до толерантності й демократії. Нове ХХІ століття ставить нас не лише перед фактом виникнення специфічної ситуації постмодернізму, посттоталітаризму, постіндустріалізму, а й вимагає постійного саморозвитку, адаптування до змін, переоцінки цінностей. Актуальним питанням на сьогодні є розвиток в учнів-представників національних спільнот критичного мислення – «мислення про зміну мислення» (С.Клепко). На думку багатьох вчених, саме воно є ключем до нової перманентно динамічної епохи, оскільки заперечує будь-які авторитети, є антидогматичним, а найсуттєвіші його ознаки – це демократизм і плюралізм. Передбачаючи рух і саморозвиток особистості, критичне мислення стає життєвою необхідністю, чи не єдиним шансом, що допоможе вистояти і перемоти в умовах інформаційного та постінформаційного суспільства.

Не викликає сумнівів проблема радикальної модернізації освіти – галузі, що є стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, держави, і безпосередньо впливає на мислення. Реформування освіти в Україні, прийняття Національної Доктрини, на думку багатьох учених, є спробою саме критично осмислити існуючу ситуацію і визначитися з пріоритетами державної політики у розвитку освіти. Важливість введення технології формування критичного мислення для шкіл України обумовлена такими аспектами: встановлення рівноправних партнерських стосунків між учителем і учнем; організація у процесі навчання продуктивної співпраці; орієнтація навчання на результат і набуття учнями найважливіших компетентностей, практична реалізація технологічного, суб'єкт-суб'єктного й особистісно зорієнтованого підходів до організації педагогічного процесу.

Д.Дьюї належить твердження, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не просто в наданні інформації учням, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення. На думку О.Пометун, розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних або інших обставин, без ефективного

вирішення проблем, значна частина яких не передбачувана. Отже, на сьогодні є очевидною життєва необхідність формування критичного мислення в учнів, оскільки тільки таким шляхом можемо гарантувати розвиток особистості відповідно до вимог світового інформаційного суспільства.

Поява поняття «*критичне мислення*» не лише започаткувала новий напрям у дослідженні процесів мислення, а й повністю змінила стереотипи щодо слів з коренем «критик». У слові «критичний» тривалий час бачили негативний аспект – словосполучення «критичне ставлення» скоріше ототожнювалося із фразою «негативне ставлення», тобто таке, що містить зауваження, критику, несприйняття тощо. Як сталий термін, це словосполучення науковці почали активно застосовувати лише у 70 рр. ХХ ст. Дослідники проблеми формування критичного мислення знаходять його коріння ще у працях таких мислителів, як Платон, Аристотель, Ф.Аквінський, Дж. Міль, Б.Рассел, К.Поппер.

Проте, на сьогодні визнаним основоположником сучасних традицій у дослідженні критичного мислення, на думку А.Фішера, є Джон Дьюї. Спочатку вчений використовував поняття «рефлексивне мислення», яким на його думку, є активні тривалі й помірковані роздуми про переконання або певні форми знання у світлі їх підґрунтя та відповідні висновки. Ключовим, як для Дж. Дьюї, так і його наступників, є визначення важливості «активного» процесу мислення на противагу «пасивному», коли людина лише отримує ідеї або інформацію від когось іншого. Визначаючи таке мислення як «тривале» та «помірковане», вчений підкреслює обґрунтованість його висновків і значущість аналізу причин певних уподобань, думок, вірувань тощо.

У своїх працях Дж. Дьюї використовує термін «критичне мислення»: «Сутність критичного мислення є у призупиненні дій; та сенс цього призупинення у запиті для визначення природи проблеми перед подальшими діями у спробі вирішення цієї проблеми. Це, більше, ніж інші речі, перетворює звичайний умовивід в обґрунтований логічний умовивід, поспішні висновки у сталі доведення».⁴¹⁸ Окремі важливі наукові постулати, які створили передумову для сучасного розуміння поняття «критичне мислення» містяться в роботах Б.Блума. Так, відома теорія Б.Блума (Таксономія Блума) визначає шість рівнів інтелектуальної поведінки: знання (knowledge), загальне розуміння (comprehension), застосування (application), аналіз (analysis), синтез (synthesis), оцінювання (evaluation).

⁴¹⁸ *John Dewey* How We Think. Heath, Boston. 1910. Republished 1991 by Republished Books, Amherst, NY. – P.12.

Ж.Піаже, Дж. Брюнер, Л.Виготський визнавали значення інтерпретації набутого досвіду для подальшого розвитку мислення та визначення стадії «формальних операцій», коли дитина починає мислити абстрактно та дедуктивно, планує дії на підставі припущень. Р.Еніс, С.Норіс розуміють критичне мислення як ефективний спосіб мислення для знаходження правильної відповіді або об'єктивної, вже існуючої істини.

80-90-ті рр. минулого століття додали нових поглядів на визначення терміну «критичне мислення». Після того, як до дискусії, розпочатої когнітивними психологами та філософами, приєдналися психологи-біхевіористи та «спеціалісти зі змісту», список найбільш відомих визначень зазначеного терміну дещо змінився. Л.Ямщикова детально розглядає наукові погляди стосовно поняття «критичне мислення» науковців ХХ ст. і подає дефініції цього поняття:

- «уміння аналізувати факти, продукувати й організувати ідеї, захищати думки, робити порівняння, будувати логічні умовиводи, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми» (P.Chance, 1986);
- «спосіб розмірковування, який потребує адекватної підтримки вірувань і небажання бути переконаним без належного обґрунтування» (С.Тапа, 1989);
- «приспособлення аналітичного мислення з метою оцінки прочитаного» (М.Ніскеу, 1990);
- «свідомий і поміркований процес, який використовується, щоб інтерпретувати або оцінювати інформацію та досвід за допомогою набору рефлексивних засобів і можливостей, які враховують переконання та дії» (L.Mertes, 1991);
- «активний, систематичний процес розуміння й оцінювання аргументів. Аргументом є твердження про властивості певного об'єкту або відношення між двома або більше об'єктами та підтвердження або спростування твердження. Людина, яка мислить критично, визнає, що немає простого правильного шляху для того, щоб зрозуміти й оцінити аргументи, і не всі спроби будуть успішними» (R.Mayer, F.Goodchild, 1990);
- «інтелектуально організований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та/або оцінювання інформації, отриманої або згенерованої завдяки спостереженню, досвіду, рефлексії, розмірковуванню або спілкуванню, у ролі провідника до переконань та дій» (M.Scriven, R.Paul, 1992);
- «доцільні рефлексивні роздуми, сфокусовані на визначенні чому вірити та що робити» (R.Ennis, 1992);
- «організована розумова діяльність з оцінки аргументів чи тверджень та прийняття рішення, яке може супроводжу-

вати розвиток уподобань і визначення необхідних дій» (W.Huitt, 1998).

Визнане вітчизняними науковцями поняття «критичне мислення» подано в «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні»: «*Критичне мислення* – здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лише риторичного) подолання».

Визначення поняття «*критичне мислення*» різних учених мають деякі відмінності та залежать від авторських підходів до формування такого виду мислення. Така ситуація створює певні протиріччя під час формування в учнів навичок критичного мислення, адже зміст навчального курсу значно залежить від уподобань викладача, та ускладнюється процес оцінки рівня навичок такого мислення.

На нашу думку, мотивоване ставлення людини до навколишнього життя, рівень усвідомлення його цінності, розуміння причини, наслідків і сутності того, що відбувається навколо, слід розглядати як критичність – індивідуальну особливість мислення людини. Одним зі шляхів реалізації завдань реформування освіти є розвиток критичного мислення в учнів насамперед на уроках гуманітарного циклу: мова, література, історія тощо. Гуманітарні дисципліни, встановлюючи контакт учнів з минулим і сучасним, збагачують їх досвідом людства, арсеналом загальнолюдських цінностей, створюють умови для соціальної адаптації, сприяють виробленню у них навичок власної поведінки, вмінню самостійно робити висновки, базуючись на досвіді історичних і літературних героїв. У межах такого підходу сформувалися моделі та стратегії, що дозволяють поставити критичне мислення у центр навчального процесу.

Критичне мислення є антиподом догматичному. Саме критичне мислення робить людину якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати, висловлювати свою думку, поважати думку інших людей. Тому розвиток критичного мислення кожної особистості є незаперечною умовою суспільного прогресу.

У науковій думці на проблему формування критичного мислення мали значний вплив положення Л.Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але насамперед на тих психічних функціях, які ще не дозріли і рухаються вперед їх формування; ідеї розвивального

навчання Д.Ельконіна та В.Давидова. Про розвиток пізнавальної діяльності, можливості заперечувати, аргументувати, обґрунтовувати власні думки зазначали ще В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі.

Автори технології розвитку критичного мислення через читання і письмо брали до уваги актуальні ідеї філософів, психологів і педагогів усього світу (конструктивізм (Ж.Піаже, Л.Виготський); традиції метакогнітивного учіння (Е.Браун, І.Бек); особистісний процес досягнення свободи; особистісно зорієнтовані підходи до навчання письма й читання та кілька течій теорії й практики розвитку критичного мислення (Т. Ноль-Цигульська, Л. Калініков, Клустер, Д. Халпер, Р. Пол, Е. Бінкер, Е. Мартін, К. Адамсон та ін.).

У філософії під критичним мисленням розуміють вміння логічно мислити й аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. Таким чином, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, творчу особистість.

Проблема критичного мислення є складною та варіативною у розв'язанні, акумулює в собі наукові знання різних напрямів. Так, виявлено, що до інтерпретації психологічної сутності поняття «*критичне мислення*» вчені підходять по-різному. Найхарактернішим напрямом дослідження в цьому плані є виділення критичності лише як окремої індивідуальної ознаки мислення особистості (П.Блонський). В.Крутецький, Б.Теплов зазначають про поняття «*критичність розуму*» як про певну якість пізнавальної діяльності особистості.

На сьогодні вчені чітко виокремлюють таку категорію мислення як «критичне мислення». Серед дефініцій цього поняття виокремлюють дві групи: 1. «Локальні» дослідження, що звертають увагу на удосконалення самого процесу мислення (Т.Воропай, Р.Пауль, В.Ружжиеро, О.Тягло та ін.); 2. Дослідження, що передбачають визначення системного напрямку, який підкреслює регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С.Заір-Бек, Д.Рассел, Д.Халперн, Дж. Чаффа та ін.).

Спинимось детальніше на розкритті суті технології розвитку критичного мислення учнів-представників національних спільнот.

Для запровадження технології розвитку критичного мислення на уроках української мови ми розглядаємо критичне мислення як чинник розвитку особистості, тобто суб'єкта людських

стосунків і свідомої самодіяльності, що має усвідомлену і стійку систему ставлення до себе та навколишнього світу. Формування критичного мислення учнів-білінгвів виступає як спосіб розвитку, де останнє – показник розвиненості суб'єктності.

На підставі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури дійшли висновку, що формування критичного мислення, гальмується складним комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Особливо негативним є здатність сприймати інформацію в результаті *етнічних, національно-культурних стереотипів* і здатність людини до *конформізму і негативізму*.

У змісті етнічного стереотипу можуть бути наявні приписи до дій стосовно представників певного етносу і, на думку Ф.Бацевича вони бувають двох типів: автостереотипи і гетеростереотипи. Автостереотипи відображають те, що думають люди про себе, а гетеростереотипи – те, що стосується іншого народу і саме вони майже завжди критичніші, а ніж попередні. Наприклад, те, що у свого народу вважається проявом оцадливості, в іншого – народу – проявом жадібності. Люди сприймають етнокультурні стереотипи як зразки, яким необхідно відповідати. В основі формування етнічної свідомості та культури в ролі регуляторів поведінки особистості лежать як вроджені, так і набуті у процесі соціалізації фактори – культурні стереотипи, які засвоюються з того моменту, як тільки людина починає ідентифікувати себе з певним етносом, культурою й усвідомлювати себе їх елементом. Національно-культурні стереотипи відкладаються у свідомості носія певної національної лінгвокультурної спільноти у вигляді соціокультурно маркованих одиниць, які реалізуються у спілкуванні як нормативно локальна асоціація до стандартної у межах певної ситуації спілкування.

Конформізм і негативізм – способи реагування особистості на нав'язування соціальному оточенню норм і цінностей. На думку С. Гончаренка,⁴¹⁹ *конформізм* – пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці, а *негативізм* – однобічно заперечливе, вороже ставлення до загальноприйнятих у певній соціальній спільноті норм і правил. Конформізм і негативізм як риси поведінки не є природженими, а формуються у процесі виховання й соціального спілкування.

Фокусуючи увагу на запровадженні технології розвитку критичного мислення учнів національних спільнот, ми обрали теорії спільні за певним ідеалом: учні повинні вміти співпрацювати з іншими громадянами України, а також поважати людей різного походження й національності; вміти проявляти ініціативу; відстоювати свої прин-

⁴¹⁹ Гончаренко С. Український педагогічний словник /С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. –С. 176.

ципи й одночасно не бути байдужими до духовних цінностей інших національностей. Для цього, на нашу думку, навчання обов'язково має бути активним, комунікативним, ціннісним, мати зв'язок з реальним життям.

Із розуміння системи як багатокомпонентного явища випливає, що для створення окремої системи (в нашому випадку для формування критичного мислення в умовах крос-культурного навчання української мови учнів національних спільнот) спершу необхідно визначити ті компоненти, які входять до її складу. Системотвірним компонентом формування критичного мислення є **мета**, суть якої зводиться до формування вміння критично мислити й екстраполювати ці вміння на подальші процеси життєдіяльності учнів-білінгвів у полікультурному й полімовному середовищі. Завдання формування критичного мислення відрізняються залежно від віку учнів, рівня обізнаності та попереднього досвіду. Для учнів загальноосвітніх навчальних закладів посильними будуть такі **завдання**: засвоєння знань про закони і методи критичного мислення, про основи критичності і самокритичності; оволодіння гіпотетико-дидуктивною логікою мислення з елементами критичності; розвиток умінь розуміти процедури критичного мислення: пояснення і передбачення, обґрунтування і заперечення, доведення, аргументація, оцінка й самооцінка; формування системи умінь мислити критично під час спеціально організованих навчальних ситуацій; формування умінь виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінки; навчання застосуванню умінь логічно, критично мислити у практичній діяльності суспільного життя.

Учні старших класів, маючи вже різнобічний запас знань і певний соціальний досвід, здатні засвоювати інтегративні крос-культурні знання й вміння, які трансформуються в компетенції за наявності мотиваційних настанов і позитивного ставлення до активної діяльності. Технологія формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання української мови передбачає дотримання принципів, які базуються на відмінних від інших видів мислительної діяльності особливостях мислити критично, це:

- інформативність навчального та практичного матеріалу для використання аргументів, доведення або заперечення, обґрунтування на конкретних фактах;
- соціальна зумовленість того матеріалу, що розглядається (оскільки критичне мислення – це мислення соціальне, то добір проблем, завдань, тем для обговорення варто здійснювати з урахуванням можливості активізації критичного мислення);

- комунікативність у процесі осмислення проблеми та її обговоренні (оскільки критичне мислення – це мислення індивідуальне та самостійне, але проявляється воно в дискусіях, під час обговорення і публічних виступів, тому комунікативні навички осмислення проблеми для формування цього типу мислення виконують вирішальну роль у крос-культурній комунікації учнів-білінгвів);
- проблемність змісту навчального матеріалу. Цей загальнодидактичний принцип є одним із основних під час формування критичного мислення учнів, оскільки проблемне й критичне мислення пов'язані спільними властивостями, методами і прийомами навчання;
- мотивація знань. Основною фазою мислительної діяльності, зокрема, виявлення критичності розуму є рефлексія. Вона можлива лише в тому випадку, якщо майбутню діяльність людини мотивовано;
- науковості, достовірності та доступності інформації (уміння оцінювати достовірність інформації відноситься до вмінь критично мислити);
- наступність навчання мисленню (науковці стверджують, що розвивати критичне мислення можна у будь-якому віці, багато навичок критично мислити формується і під час традиційного навчання, але ефективність цього процесу та його результат найбільш значущі у процесі системного, послідовного навчання зазначеного типу мислительної діяльності, починаючи з раннього віку).

В узагальненому вигляді основні елементи технології формування критичного мислення під час крос-культурного навчання мови подано у структурі дидактичної моделі (рис. 3.3.1.1.).

Оскільки розглядається система формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання мови, то, на нашу думку, варто згадати й про умови формування зазначеного мислення учнів. Однією з найважливіших таких умов є педагогічна, яка передбачає: включення в освітні стандарти, програми та навчальні підручники цілей формування мислення і змісту, який би сприяв умовам розвитку критичності розуму; виокремлення компетенцій і системи умінь і навичок крос-культурно й критично мислити; підготовку вчителів-словесників, які б володіли професійними компетенціями в області крос-культурного й критичного мислення та знаннями про методи і способи їх формування.



Рис. 3.3.1.1. Схема дидактичної моделі формування критичного мислення

Найбільшу увагу привертають дидактичні умови: розроблення спеціального курсу або включення у зміст «Української мови» проблем, вправ, завдань, спрямованих на формування крос-культурної комунікативної компетентності та критичного мислення учнів-білінгвів; наявність діагностичних методик визначення рівня крос-культурного й критичного мислення з урахуванням вікових особливостей, здібностей і життєвого досвіду учнів; розробленість міждисциплінарної технології формування критичного мислення учнів національних спільнот.

Наступним компонентом системи формування критичного мислення є зміст, який зумовлюється метою навчання. Основою змісту системи є основні ознаки критичного мислення білінгвальної особистості. Крім цільового та змістового компонентів, до складу системи належать форми, методи, прийоми, засоби організації пізнавальної діяльності учнів, що представлені нами у процесуальному компоненті.

Визначення рівня розвитку критичності є важливою умовою вибору педагогічної технології, методів формування і розвитку мислення учнів. А.Байрамов, Ф.Мінкіна виокремлюють рівні критичного

мислення у молодших школярів і старшокласників. Так, в учнів початкових класів А.Байрамов⁴²⁰ називає три основні рівні критичного мислення: рівень «*критичність, яка тільки зароджується*»: суб'єкт помічає, що в зображенні об'єкта пізнання допущені помилки, невідповідності, але він ще не може їх осмислити, пояснити; рівень «*констатувальної*» критичності: учні знаходять допущені в об'єкті пізнання невідповідності, помилки, але не намагається розкрити причини їх виникнення; рівень «*коригувальної*» критичності: учні не тільки відображають частини, деталі об'єкта пізнання у взаємозв'язку та взаємозалежності, знаходить допущені в них помилки, неточності, але й розкриває причини їх виникнення, а також вказує на шляхи і засоби їх виправлення.

Ф.Мінкіна⁴²¹ виокремлює три рівні розвитку критичності в учнів 5-12 класів, це: *початковий рівень критичного мислення* – поверхове уявлення учня про критичне мислення, примітивні вміння оцінювати, обґрунтовувати свою думку; *середній рівень* – вміння й навички мислительних операцій у межах елементарних суджень, примітивний досвід доведень і заперечень, вміння оцінювати себе й інших, розуміння критики як мислительного процесу; *високий рівень* – стійкі вміння й навички основних мислительних операцій, вміння бачити свої і чужі недоліки (в поведінці, мовленні тощо), вміння швидше за інших визначати помилки, логічно обґрунтовувати оцінку й самооцінку, вміло добирати аргументи «за» і «проти»; терпимість до аргументованої критики на свою адресу.

Технологія розвитку критичного мислення в умовах крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів 5-12 класів, на нашу думку, має передбачати:

- усвідомлення важливості й значущості справи оволодіння українською мовою (для розуміння й самостійного осмислення українськомовної інформації, активного висловлювання власних думок українською мовою, незалежного мислення, відносної самостійності);
- формування умінь і навичок критично, вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- розвиток умінь критично формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у

⁴²⁰ Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего возраста. Докт. дисс. – Баку, 1968. – 560 с.

⁴²¹ Минкина Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования. Дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 260 с.

- тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатися і самовдосконалюватися;
- розуміння нової культури (міжкультурного взаєморозуміння), протистояння навіюванню негативних стереотипних думок, зразків поведінки, вимог інших (дорослих, однокласників, батьків, людей похилого віку);
 - розвиток уміння помічати помилкові судження інших;
 - прагнення до розуміння мотивів тих чи інших тверджень, вимог, висновків;
 - оволодіння міжкультурною комунікацією, зокрема, умінням спілкуватися з носіями іншої мови й культури (уміння брати участь у діалоговій взаємодії: намагання аргументовано висловлювати свої думки; адекватне ставлення до думок і пропозицій партнерів; уміння співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення);
 - вільне орієнтування у всезростаючому інформаційному потоці, відкритість до нових ідей;
 - формування бажання попередити виникнення помилок у власних судженнях (пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань: наявність сумнівів до «єдиноправильних» рішень, висновків у процесі навчання; намагання самостійно розібратися у правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень; прагнення знаходити кращі варіанти розв'язання навчальних завдань, заявка на «своє»);
 - розуміння відмінностей між ситуативним мисленням і логіко-системним, об'єктивним і суб'єктивним змістом;
 - критичне ставлення до себе, розвиток уміння своєчасно визнавати свої помилки, нерозуміння певного змісту висловлювання; уміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані помилки; уміння адекватно оцінювати свої знання, якість вирішення навчальних завдань; уважне й адекватне сприйняття зауважень учителя, товаришів щодо своїх помилок і недоліків.

Дидактичний розвивальний комплекс зазначеної технології передбачає наступні підходи до змісту освіти та процесу навчання державної мови: навчання ведеться насамперед за допомогою узагальнення знань, умінь і способів мислення. Загальнонавчальні уміння, що формуються за допомогою технології, це: уміння працювати у групі, графічно оформлювати текстовий матеріал, творчо інтерпретувати існуючу інформацію, використовувати інформацію за рівнем новизни і значущості; з'являється можливість об'єднання, інтеграції окремих дисциплін (української мови й української літератури, української мови й іс-

теорії, української мови та рідної мови учнів); створюються умови для варіативності й диференціації навчання; використовується позитивне стимулювання учіння; формуються такі риси учнів, як спрямованість на самореалізацію, задоволення потреб у самоствердженні, рефлексії, у відпрацюванні власної технології навчання.

Безперечно, ефективність будь-якого навчального процесу залежить від сформованості навичок таких видів розумової діяльності, як запам'ятовування, розуміння, творче й критичне мислення. Характеризуючи критичне мислення, Д. Клустер,⁴²² насамперед зазначає про його індивідуальний характер, тобто учні повинні мати достатню свободи, для того, щоб вирішувати складні питання, формувати свої ідеї та переконання незалежно від думок оточуючих. Це зовсім не означає, що реалізація такого мислення передбачає повну оригінальність думок – навпаки, людина шукає підтвердження своєї правоти у людському середовищі. Проте кожний вирішує самостійно, що йому думати.

Зрозуміло також, що фактичні знання є вихідною точкою у критичному мисленні. Іншими словами, щоб сформувану складну думку необхідним є переосмислення великої кількості фактів, ідей, теорії тощо. У своїй пізнавальній діяльності учні мають навчитися критично обмірковувати кожен новий факт. Цей процес є більш успішним, якщо учні мають можливість задовольнити свою природну допитливість щодо дослідження реальних явищ, постановки та вирішення проблем, що були породжені ними.

Отже, ми інтерпретуємо *критичне мислення* як здатність людини (природна або сформована) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, уміння бачити їх позитивні та негативні риси характеру, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій.

На основі теоретичного аналізу та дослідження особливостей мислення учнів-білінгвів ми визначили поняття критичного мислення як самостійне, творче ставлення до лінгвістичного, лінгвокультурологічного навчального матеріалу й інформації, яку учні отримують з різних джерел. До ознак критичного мислення учнів-білінгвів відносимо: незалежність мислення, відносну самостійність думок, супротив до етнічних і національно-культурних стереотипів, зразків поведінки; критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них; пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних

⁴²² *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? /Д.Клустер// Перемена. – 2001. – № 4. – С. 36-40.

завдань; уміння брати участь у діалоговій взаємодії, міжкультурному спілкуванні.

У психолого-педагогічній літературі вчені (М.Векслер, А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метьюз, Д.Макінстер, О.Пометун, А.Тягло, Т.Воропай) стверджують, що в основі технології формування критичного мислення лежить триступінчата базова модель, яка передбачає здобуття, сприйняття, передачу інформації.

Сприйняття інформації відбувається у три етапи, які відповідають фазам уроку:

- **підготовчий етап – виклик** (актуалізувати знання учнів; оцінити те, що вони вже знають, мотивувати навчання, зосередити увагу учнів на темі, запропонувати інформацію для осмислення нових ідей);
- **осмислення й усвідомлення змісту нової інформації – побудова знань** (порівняти передбачену інформацію учнів із тим, що вивчатиметься як нове; висловити нові думки; виявити основну частину інформації; відстежити процеси мислення (перебіг думок учнів); зробити висновки й узагальнення матеріалу; поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів; поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу);
- **формування особистої думки і ставлення до навчального матеріалу – рефлексія** (узагальнювати основні ідеї; інтерпретувати визначені ідеї, обмінюватися думками; виявляти особисте ставлення; апробувати ці ідеї; оцінювати; ставити додаткові запитання).

Результативний компонент розвитку критичного мислення учнів обумовлюється ефективністю формування ознак критичного мислення. В основі розробленої моделі розвитку критичного мислення учнів-представників національних спільнот лежить система методів і прийомів, яка відображає зв'язок між її відповідними компонентами і компонентами формування критичного мислення. Ця система містить мету, яка виходить із загальної мети системи розвитку критичного мислення та деталізується у завданнях. Змістовий компонент системи методів і прийомів включає зміст завдань, які спрямовано на формування ознак критичного мислення. Процесуальний компонент подано сукупністю завдань, які забезпечують операційність розвитку критичного мислення учнів шляхом систематичного та послідовного їх застосування. Для формування критичного мислення учнів-білінгвів під час крос-культурного навчання української мови найбільш оптимальними є методи проблемного навчання – дослідницький, діалогічний, евристичний, тобто методи, де можливий «дослідницький рефлекс» (див. рис. 3.3.1.2).

Результативний компонент характеризується рівнями сформованості ознак критичного мислення учнів-білінгвів. Кожне завдання має

багатофункціональний характер, тобто може сприяти розвитку однієї чи декількох ознак. Запропонована методична система не є переліком обов'язкових завдань, а виступає основою для творчого використання відповідно до конкретних умов, особливостей учнів і змісту навчального матеріалу.



Рис. 3.3.1.2. Методи, прийоми формування критичного мислення учнів-білінгвів

Зупинимося конкретно на кожній з фаз уроку розвитку критичного мислення та проаналізуємо використання специфічних методів і прийомів під час крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів.

Виклик (актуалізація знань, мотивація навчання) – фаза уроку, на якій учням пропонується подумати та пригадати, що вони вже знають із теми, поставити запитання вчителю, сформулювати мету навчальної

роботи. Мета цієї частини уроку – сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми.

Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз здобуватимуть інші знання, виконуватимуть інші завдання тощо. На думку О.Пометун,⁴²³ кожна тему, яка засвоюється учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: у його свідомості, в емоційно-ціннісній сфері. Отже, учень має бути налаштований на ефективний, усвідомлюваний процес пізнання, мати особистісну зацікавленість у ньому.

На цьому етапі відбуваються такі пізнавальні операції: по-перше, учні встановлюють рівень власних знань, будують нове розуміння на основі попередніх знань і поглядів; по-друге, активізується увага учнів до навчального процесу, створюється зацікавленість і спрямованість на дослідження теми (проблеми).

Роль учителя – зацікавити учнів у вивченні теми, мотивувати, спрямувати їхню роботу, виявити рівень знань, умінь і навичок, уважно прислухатися до учнівських ідей, сприяти відвертій розмові й доброзичливому клімату в класі. Завдання вчителя – організувати перший етап уроку таким чином, щоб кожний зрозумів, що конкретно він не пам'ятає, що викликає сумніви, чого зовсім не знає.

Беручи до уваги обумовлене, маємо визнати, що на цьому етапі доцільно використовувати «розумовий штурм» або «мозкову атаку» та метод передбачення.

Розумовий штурм (мозкова атака) – вільне накопичення значної кількості ідей з певної теми спочатку без критичного осмислення.

Повідомивши тему уроку, назву тексту чи якесь слово (поняття, термін, ключове слово для висловлювання тощо), учням пропонується протягом 2-3 хвилин самостійно записати все те, що вони знають чи думають, що знають з цієї проблеми. Після того, як учні закінчать працювати індивідуально, вони починають діяти в парах. Школярі розповідають один одному, що вони знають чи думають з цієї проблеми. На це відводить біля 3-4 хвилин. Після обговорення в парах вчитель пропонує учням поділитися своїми знаннями, припущеннями з однолітками. Функції вчителя полягають в тому, що він цікавиться думкою учнів, контролює, чи всі вони погоджуються з тим, що їм повідомляють однокласники. Після завершення роботи організову-

⁴²³ Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.: іл.

ється дискусія, дружнє обговорення різних поглядів на ту чи іншу проблему.

Метод передбачення є потужним фактором, що працює на розвиток критичного мислення та розуміння, підсилює інтерес і спонукає школярів з'ясувати, що вже відомо, а що ні. За допомогою ключових слів, висловів, загадок, прислів'їв, малюнків, схем, таблиць учні намагаються самостійно відшукати відповіді, які б підтвердили чи заперечили ту чи іншу гіпотезу.

Для обговорення учням відводиться 2-3 хвилини. Потім учні мають можливість, за власним бажанням, висловити передбачення щодо теми уроку, обов'язково обґрунтувати свою думку. Вони уважно слухають і доповнюють відповіді товаришів.

Наступна фаза методичної системи – це **сприйняття нового** – усвідомлення змісту нової інформації. Це фаза уроку, протягом якої учні здійснюють пошукову діяльність, конструюють чи усвідомлюють новий матеріал. Школярі вступають у контакт з новою інформацією, що може мати форму читання, слухання, говоріння чи письма та самостійно підтримує зацікавленість роботою.

Завдання вчителя на стадії усвідомлення – підтримати зацікавленість учнів, яку вони отримали під час актуалізації; допомогти встановити зв'язки між відомими та новими знаннями, щоб утворити нове розуміння; заохотити учнів до перевірки власного розуміння. Реалізуючи на уроці української мови мовну, мовленнєву й соціокультурну лінії змісту навчання, доцільно, щоб учитель якомога більше створював педагогічних ситуацій для усних і письмових висловлювань як монологічного, так і діалогічного характеру, адже ці завдання залишаються найголовнішими на уроці української мови. Одним із можливих і досить цінних, на нашу думку, способів формування умінь вести бесіду є методи «Запитання-відповідь» (Сандерсівська схема систематики питань Блума, яку ще називають «Таксономія запитань Блума»), доповідач-респондент, щоденник подвійних нотаток, речення з відкритим кінцем, малюнкове письмо, «позначки» тощо.

Розглянемо на прикладі деякі з них. Робота з методом «*доповідач-респондент*» передбачає п'ять етапів.

Перший етап: усі учні працюють самостійно над завданням. *Другий етап:* обираються доповідач та респондент. *Третій етап:* доповідач повідомляє матеріал, респондент уважно слухає. *Четвертий етап:* респондент за допомогою жестів та міміки уточнює те, про що не сказав доповідач, а доповідач озвучує його. *П'ятий етап:* учні оцінюють роботу однокласників.

Завдання «позначки» – це інтерактивна система нотаток для ефективного читання та письма. У процесі читання учні виставляють на полях позначки:

(V) – прочитане підтверджує те, що ви знаєте або думаєте, що знаєте;

(–) – прочитане відрізняється від того, що ви знаєте або думаєте, що знаєте;

(+) – прочитане несе нову для вас інформацію;

(?) – прочитане не зовсім зрозуміло, ви хочете знати більше, або не погоджуєтеся з чимось, щось суперечить вашим уявленням;

(!) – якщо ви натрапляєте на інформацію, яка бентежить, хвилює вас.

Так, для того, щоб учень здобув нові знання і відмовився від закладеної в його пам'яті інформації, потрібно ввести наступні позначки: «+» – нова інформація, «–» – я думав інакше. Бажаємо, щоб учень висловив свою думку, тоді: «+» – погоджуюся, «–» – не погоджуюся, це викликає сумнів. Отже, значення «знав / не знав» доцільно використовувати в текстах інформаційного характеру, а значення «погоджуюся / не погоджуюся» – в художніх, публіцистичних текстах.

Завдання «позначки» є засобом моніторингу розуміння, тому немає потреби позначати кожний рядок чи кожену ідею. Позначка має відображати лише ставлення читача до інформації в цілому. Можна обмежитися однією чи двома позначками на абзац, іноді більше, іноді менше. Це завдання є знаряддям тривалого зацікавлення текстом, оскільки дає можливість учням активно перевірити своє власне розуміння того, про що вони читають.

Наступною частиною уроку є *фаза рефлексії*, що слугує узагальненню набутих знань, а також усвідомленню особливостей мислительних процесів, за допомогою яких здійснювалася робота. Учні здійснюють перегляд ідей, що розглядалися, запитують, інтерпретують, застосовують і поширюють нові знання.

Учитель досягає мети, зокрема, учні починають висловлювати щойно сприйнятий матеріал «своїми словами» – утворюється особистий змістовий контекст, створюються умови для активного обміну думками між учнями, що збагачує словниковий запас, дає можливість побачити різні підходи до певної проблеми, розвивається діалогічне мовлення, критичне мислення. Особливої уваги набувають самостійність, оригінальність висловлених думок, їх обґрунтованість, уміння спростовувати хибні тези, узагальнювати вивчене.

Серед методів цієї фази доцільним вважаємо *ґрунування (асоціативний куц) «позначки», кластер*.

Ґрунування є методом навчання, що спонукає учнів думати вільно та відкрито з певної теми. Метод зорієнтовано передусім на стимулю-

вання мислення школярів про зв'язки між окремими поняттями. Це нелінійна форма мислення. Ґрунування може бути використане як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Цей метод може використовуватися під час підбиття підсумків вивченої теми чи розділу з української мови.

Для того, щоб застосування методу ґрунування було ефективним, учитель мусить дотримуватися певної послідовності в роботі:

1. Описати цей вид діяльності та продемонструвати його етапи учням.

2. Обрати тему цікаву для учасників, і змоделювати цей процес для групи.

3. Запропонувати іншу тему, якщо з'ясується, що учні недостатньо володіють матеріалом або тема їх не цікавить, виділити час для створення ґрона.

4. Дозволити 4-5 учням презентувати свої ґрона (асоціативні кущі).

5. Обговорити результат роботи всім класом чи у парах.

Етапи ґрунування: написати центральне слово або фразу посередині аркушу паперу, на слайді чи на дошці; записати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми; коли всі ідеї записані на папері, встановити там, де це можливо, зв'язки між поняттями (словами); писати стільки ідей, скільки дозволить час або доки вони не будуть вичерпані.

Проаналізуємо хід роботи з ґроном «Свято Маланки». Учням пропонується такий алгоритм роботи:

1) записати центральне слово чи фразу (новорічний обряд «Маланка»);

2) записати слова чи словосполучення з обраної теми (наприклад: *день св. Меланії, меланкування, віншування, віншівки, обряд, циган, батіг, кумедні сценки*);

3) встановити якомога більше зв'язків між словами (наприклад: *новорічний обряд, величально-поздоровчі віншівки, циган з батогом, розігрування кумедних сценок, виконання танців, ігри біля вогнища, ритуальна боротьба масок, колективне застілля*);

4) скласти речення із словосполученнями;

5) мовленнєве завдання:

– *високий рівень* – використовуючи ґроно, написати твір-мініатюру або скласти вірш (дати власну назву твору);

– *достатній рівень* – самостійно створити ґроно «Обряд меланкування» й на його основі скласти речення за поданою темою;

– *середній рівень* – скласти 10 речень, використовуючи слова й словосполучення тематичної групи «Свято Маланки».

Створене ґроно має форму наочного посібника, схожого на плакат, який готувався шляхом наклеювання (або вставляння у прорізи) вер-

бальних (картки з написаними лексичними одиницями) і невербальних (малюнки, фото тощо) матеріалів. У центрі знаходилося ключове поняття («Маланка»), а навколо нього розміщувалися поняття-супутники, що створювали його фонове оточення (українська назва обряду: *Маланка*; дата: *31 грудня, день св. Меланії, Щедрий вечір*; обрядові персонажі: *дід, баба, Маланка, журавель, коза, ведмідь, циган, циганка, орач, сівач, ангел, чорт, смерть*; обрядові предмети: *костюми, маски, плуг, зерно, батіг, коса*; обрядові дії, дійства: *щедрування, сценки, танці, ігри, боротьба*).

Гроно може будуватися учнями під керівництвом учителя у процесі читання тексту культурознавчого характеру. Педагог читає текст, інтонуючи необхідні слова, а школярі записують їх навколо ключової лексичної одиниці *Маланка*, створюючи таким чином лексичний фон. Гроно може готуватися вчителем під час усної розповіді або ж самостійно учнями, що працюють у парах: один читає текст, а інший готує гроно (див. рис. 3.3.1.3).

Пропонуємо навчальний текст культурознавчого характеру для учнів класу шкіл з російською мовою навчання.

«Маланка» – традиційний новорічний обряд на Щедрий вечір. Назвою він зобов'язаний св. Меланії, день якої за церковним календарем припадав на 31 грудня за старим стилем.

За давньою традицією роль головного обрядового персонажа – Маланки – грав хлопець, перевдягнений у жіночий народний костюм. Інші ролі також виконували парубки. Лише подекуди маланкували й дівчата.

Традиційні карнавальні образи «Маланки» включали тварин – кози, ведмедя, бика, журавля; маски осіб - діда і баби, а також орача з плугом, сівача із зерном, цигана з батогом, циганки, ангела, чорта, смерті з косою.

Перевдягнені учасники новорічного обряду щедрували, розігрували кумедні сценки, виконували танці, ігри біля вогнища, ритуальну боротьбу масок, організовували колективне застілля.

Учням у доступній, наочній формах учитель допомагав усвідомити структурно-семантичні зв'язки, використовуючи метод гронування, який передбачав нарощування фону певного ключового поняття («Маланка») і створення в такий спосіб зоросливого схематичного образу поняття, що засвоювалося.



Рис. 3.3.1.3. Гроно за темою «Новорічний обряд «Маланка»»

Метод «позначок» ефективним буде і на етапі рефлексії, оскільки дає можливість вдруге повернутися до інформації, вкотре зіставити нове з тим, що знав до цього, вибудовувати матеріал, беручи до уваги його важливість, актуальність.

Учні заповнюють таблицю, яка складається із колонок відповідно до п'яти типів позначок. У кожен графу заносяться короткі тези, що стосуються позначок, зроблених ними у попередньому тексті під час читання.

(V) – прочитане підтверджує те, що ви знаєте або думаєте, що знаєте	(-) – прочитане відрізняється від того, що ви знаєте або думаєте, що знаєте	(+) – прочитане несе нову для вас інформацію	(?) – прочитане не зовсім зрозуміло, ви хочете знати більше, або не погоджуєтесь з чимось, щось суперечить вашим уявленням	(!) – якщо ви натрапляєте на інформацію, яка бентежить, хвилює вас

Після актуалізації й усвідомлення змісту навчання учні можуть обмінятися думками про свою роботу над навчальним текстом, спираючись на список ідей, складених під час «мозкової атаки», та на свою таблицю позначок. Спостерігається те, що було підтверджено у ході читання, а що виявилось хибним, що найбільше зацікавило школярів, виправлялося та доповнювалося. Учителю має керувати обговоренням: давати можливість висловитися якомога більшій кількості учнів і при нагоді стимулювати дискусію щодо питань.

Кластери – графічні систематизатори, які показують декілька різних типів зв'язку між об'єктами і явищами. У центрі аркуша пишеться слово (тема, проблема). Далі навколо цього слова записуються слова або речення, які пригадуються стосовно цієї теми. Наприклад, школярам пропонується структурувати відомості про давній український промисел, оформлюючи їх у вигляді кластера:

За допомогою такого графічного систематизатора учні складатимуть усне висловлювання на тему «Чумацькими шляхами». Подаємо зразок такого висловлювання:

Здавна виникла у людей потреба обмінювати, продавати і купувати необхідні для життя речі. Часто за найнеобхіднішим доводилося їхати за сотні, а то й тисячі верст від рідної оселі. Так, крамарі-чумаки їздили за сіллю аж до теплих морів.

Небезпечною часом була чумацька дорога. Тому і намагалися виїжджати із села чумацькими валками, до яких тулився не один десяток возів. Початкуючий чумак – паровишник ніколи не вирушав у подорож один, а завжди приставав зі своїми волами до чумацької громади. На чолі громади стояв досвідчений, обізнаний на шляхових чорторях чумацький отаман. Супроводжувати чумацькі валки наймалися запорізькі козаки. Вони захищали їх від нападу степовиків та організовували переправи на річках...

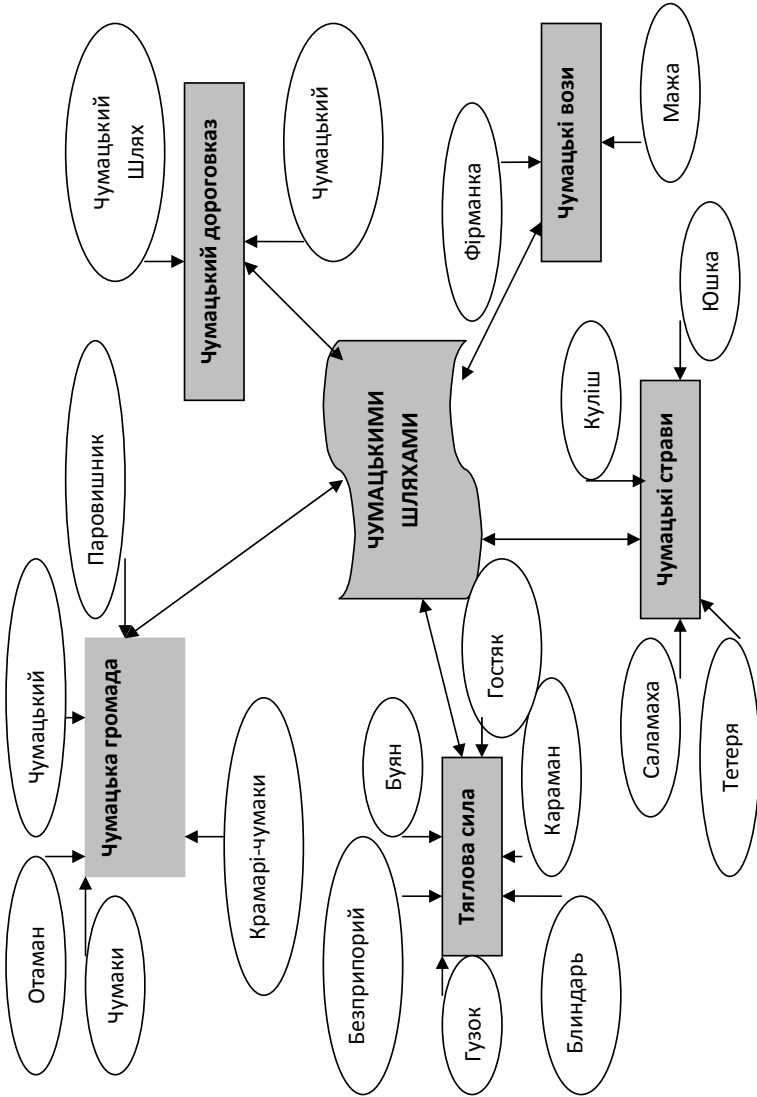


Рис. 3.3.1.4. Кластер за темою «Чумацькими шляхами»

Як тяглову силу чумаки використовували волів. Про те, що ці тварини мали неабияке значення, можна судити за їхніми народними назвами. «Безприпорий» – віл, який не мав підвищення в кінці шиї, на яке спиралося ярмо, «блиндар» – віл, який кривив ногами, «буян» – примхливий віл, «гостяк» – худий віл, «гузок» – миршавенький віл з малими рогами, «караман» – чорний віл, «кислиця» – впертий віл, «коваль» – поганий в ходу віл. У чумацький віз впрягали, як правило, пару волів (паровицю). Вони терпляче тягли повний віз безмежним степом, над яким раз по раз лунав голос чумацького візника: «Ший!», «Цоб! Цабе!», «Птуча!».

Протягом століть ці невибагливі тварини тягнули крізь степовий край чумацькі вози. Мажа – називався чумацький віз. Виготовлявся він без використання заліза, навіть цвяхи заміняли дерев'яними втулками або шкіряними мотузками. Дрібні крамарі розвозили свій крам у розмальованих возах-фірманках. Чумаки не квапилися, були впевнені: помалу їдеш, далі заїдеш. Валка повільно рухалася степом. Вночі над нею засвічувалися зірки і простягався зоряний Чумацький Шлях, осторонь якого сяяло сузір'я Чумацький Віз. Візники сиділи біля степових багать і співали довгі та сумні чумацькі пісні...

Передбачаємо, що крос-культурне навчання української мови, його навчально-методичне забезпечення повинно бути спрямовано на створення бази для розвитку в кожного учня-білінгва критичного мислення. Критично мисляча людина відшукує розумні реальні факти для обґрунтування свого рішення, і такою особистістю практично неможливо маніпулювати. Вона визнає право іншої людини на власну думку, відкрита для продуктивного обміну та компромісного вирішення проблем будь-якої частини суспільства.

3.3.2. Метод проектів як засіб адаптації учнів національних спільнот у полікультурному суспільстві

Зазначені вище особливості процесу крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови потребують більш продуктивних видів позакласної навчальної діяльності – **«учнівські проекти»** (індивідуальні, парні та групові). Слід зазначити, що на відміну від завдань традиційного шкільного курсу, проекти – це більш практично орієнтовані завдання, тобто, по-перше, суттєво відрізняється їх описова частина (у вигляді розповіді, схем тощо). По-друге, підготовка проектів

має безпосередню практичну значущість (пошук шляхів зростання ефективності роботи, прогнозування). Головне у виконанні проекту – отримання реального результату, тобто під час розгляду теоретичної проблеми – конкретне її вирішення, у процесі розв’язування практичної – конкретний результат. По-третє, результати, які хочуть отримати або вже є відомими, мають бути реальними, запозиченими з життєвих ситуацій, тобто потребують інтегрованого знання (знання різних навчальних предметів, областей науки, культури) та глибинного розуміння шляхів удосконалення сучасної науки.

Робота над проектами потребує від учнів розвинених умінь і навичок:

1) цілеспрямовано розглядати й аналізувати мовні й мовленнєві явища, мовні одиниці;

2) добирати мовний, дидактичний матеріал, що є необхідними для виконання вправ;

3) обирати методи дослідження, які не є заданими;

4) готувати систему вправ за допомогою попереднього виводу аналітичних залежностей;

5) доводити виконання завдань до результатів, які можуть бути практично застосовані;

6) використовувати довідники, таблиці, схеми, діаграми, алгоритми тощо;

7) виконувати лінгвістичний аналіз мовних одиниць, критичний аналіз інформаційних текстів;

8) критично оцінювати свою роботу і роботу однокласників;

9) застосовувати методи контролю правильності виконання завдання.

Наша переконаність у доцільності подібних розробок базується на тих особливостях навчального процесу, що мають допомогти здійснити насамперед поворот від навчання у стандартних класах до навчання в малих групах. Розробляючи проекти, учні працюють індивідуально та в групах, вони виконують різного типу вправи, завдання, пов’язані з використанням знань з різних наук, організують «мозкові атаки», засідання експертних груп тощо. Учні, об’єднані загальною ідеєю, працюють над одним завданням або проектом: у групах розробляється план спільної діяльності та засоби досягнення мети, обробляються джерела інформації, розподіляються ролі, висувуються та обговорюються ідеї. Здобуття знань відбувається самостійно під чітким керівництвом вчителя, який вже не виступає в ролі інформатора, а є координатором, помічником на складних етапах розробки проекту. Працюючи в групах над проектом, учні виконують більшу частину роботи самостійно, що дозволяє вчителю перерозподілити час на користь роботи з окремими учнями або певними групами, наприклад, з невстигаючими.

Щодо використання інформаційних технологій під час розробки та виконання учнівських проєктів, то на сьогодні їхня ефективність вже не викликає сумнівів. Для підвищення ефективності формування в учнів крос-культурних знань, умінь, навичок і розвитку критичного мислення на уроках української мови досить актуальною є методика використання комп'ютерних програм, яка реалізується за допомогою комп'ютерів і відкриває широкі можливості для удосконалення процесу навчання учнів-білінгвів української мови. Такий підхід до вивчення мови зумовлений наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити, наприклад, у відеофонограмі. Окрім того, що комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий і зоровий канали, вона дозволяє також здійснити навчання і контроль засвоєння української мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

Так, наприклад, під час створення, а потім і в процесі використання в навчальному процесі мультимедійних презентацій, публікацій та веб-сайтів, в учнів формуються і розвиваються такі навчальні уміння і навички:

Вид проєкту

Навчальні вміння і навички

- Презентація

Стисло формулювати свою думку; критично аналізувати й трансформувати отриману інформацію; ілюструвати, класифікувати, порівнювати, систематизувати, демонструвати мовний і мовленнєвий матеріали; оцінювати свою роботу, з'ясувати її цінність, писати звіти про виконану дослідну роботу тощо.

- Публікація (інформаційний бюлетень чи буклет)

Спілкуватися на відстані з учнями різних національних меншин з інших регіонів України; обговорювати проблеми, наприклад, українського мовлення в багатомовному середовищі; зацікавлювати інших у вивченні української мови та культури, а також в обміні інформацією про рідну мову та культуру; періодично критично висвітлювати хід і результати самостійного дослідження або творчих робіт групи учнів; ділитися своїми здобутками; комбінувати текст і зображення; стисло викладати інформацію.

- Веб-сайт

Публікувати поточну інформацію, перелік завдань для пошуку або результати дослідження; спілкуватися з широкою аудиторією (в межах країни або всього світу); збирати інформацію з різних регіонів України (бібліотек, інформаційних центрів, банків наукової і навчальної інформації тощо), вільно орієнтуватися у всезростаючому інформаційному потоці.

Поглибити знання учнів-представників національних спільнот з української мови можна, надавши їм можливість використовувати Інтернет для проведення досліджень, участі у веб-проектах і публікації самостійно розроблених матеріалів. Для ефективної організації такого виду учнівської роботи вчитель повинен знати, чи мають учні час і можливість проводити в Інтернеті дослідження та брати участь у реалізації проектів. Зрозуміло, що учні, які мають домашній комп'ютер, підключений до Всесвітньої мережі, мають перевагу над тими, у кого він відсутній, тому не можна допускати випадки заниження загальної оцінки за знання української мови. В окремих школах є спеціальні комп'ютерні класи, де учні мають можливість працювати в мережі Інтернет, але така робота, хоча б на початковому етапі, має виконуватися під наглядом вчителя або лаборанта.

В основі учнівської презентації стоїть метод проектування, який є ефективним на уроках української мови завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних завдань. *«Усе, що я пізнаю, я знаю, навіть це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосувати»* – ось основна теза, сучасного розуміння методу проектів, яка приваблює багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними і прагматичними вміннями. Завдяки підготовки таких презентацій, в учнів-білінгвів розвиваються пізнавальні навички, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивається критичне мислення, формуються навички логічного і прагматичного мислення.

Наступним видом учнівського проекту, який варто використовувати на уроках вивчення української мови є учнівська публікація (інформаційний бюлетень або буклет), що створюється у програмі Microsoft Publisher.

Працюючи над буклетом, слід ретельно продумати, яким чином можна досягти поставлених навчальних цілей. Пропонуємо перелік таких робіт і рекомендації щодо їх організації:

1. Створення інформаційного бюлетеня творчої учнівської групи, яка працює над темою *«Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур»*.

2. Розроблення візиток, запрошень на урок-конференцію на тему: *«Мова: різні погляди на світ»*.

3. Створення веб-сайту, на якому подається інформація про хід роботи над проектом: *«Слова-зберігачі етнокультурознавчої інформації»*. Створення гіперпосилань на інші освітні веб-сайти, де можна отримати додаткові відомості, що стосуються зазначеної теми.

4. Підготовка шкільної газети у вигляді веб-сайта та розміщення її в Інтернеті.

5. Створення меню національних страв.

6. Розроблення путівника по місту або селищу з описом певних національних традицій, звичаїв, історичних місць.

Пропонуємо розглянути приклад учнівського буклету «Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур» (див. додаток Д).

Щоб досягти поставленої навчальної мети, до учнівського інформаційного буклету можна запропонувати учням розглянути його компоненти: план, ідея, реклама, пояснення, аналіз, оцінка, порівняння, програма дій, скановані учнівські малюнки, фотографії або комп'ютерна графіка, діаграми, графіки, списки інформаційних джерел тощо.

Не менш цікавим й ефективним в опануванні українською етнокультурознавчою лексикою, на нашу думку, є робота учнів з веб-сайтом. Учнівські веб-сайти можна з успіхом використовувати: як інформаційні ресурси для інших учнів; для встановлення зв'язку з іншими учнями України та за її межами; як засіб пошуку партнерів для здійснення завдань проекту; для демонстрації процесу навчання, який передбачає вивчення лінгвокультурознавчого матеріалу з мультимедійної енциклопедії, довідкової бібліотеки, Інтернету й інших джерел; для публікації результатів оглядів й анкетних опитувань, презентації учнівських творів наприклад, віршів, есе, оповідань, наукових робіт, висвітлення результатів проекту, відображення різних подій, що відбуваються у школі чи класі, наприклад, для розміщення матеріалів лінгвокраєзнавчих експедицій, фотографій з останньої екскурсії.

Пропонуємо розглянути приклад учнівського веб-сайту «Діалог культур – міф чи реальність?» (див. додаток Ж).

Як бачимо, метод навчального проектування дає можливість учням вчитися не просто запам'ятовувати, засвоювати лінгвокультурознавчий матеріал, а критично, творчо підходити до пошуку знань і засобів для здійснення конкретного проекту. Цей метод передбачає зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів-білінгвів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності, використання завдань для перевірки різних видів навчальної діяльності, збільшення кількості завдань для пояснення навколишнього світу.

Таким чином уміння мислити і конструктивно взаємодіяти з іншими необхідні кожній людині для досягнення успіху в соціумі. Якщо вчитель буде кожний урок мови як урок мислення-спілкування, де істина постає в суперечці про істину, тобто як проблемно-пошуковий діалог, то він здійснює інтелектуальне виховання особистості. С.Рубінштейн зауважував, що «...не можна визначати розумові здібності, інтелект людини лише за результатом її діяльності, не розкриваючи процесу

мислення, що до нього веде».⁴²⁴ У процесі інтелектуального виховання здійснюється формування інтелектуальної культури школяра, що передбачає розв'язання вчителем таких завдань, як: розвиток в учнів поняттєвого мислення, якостей мислення, а саме – гнучкості, дивергентності, глибини критичності й самостійності; уміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії, адекватно оцінювати результати, самостійно добувати й опрацьовувати інформацію, конструктивно взаємодіяти з іншими.

Висновки до третього розділу

У розділі піднімається проблема відбору, структурування змісту крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. Ретроспективний аналіз змісту навчання учнів національних спільнот української мови, поданого в навчальних програмах і підручниках, показує його орієнтування на формування всіх видів мовленнєвої діяльності як основного завдання мовної освіти. Проте в чинних програмах і підручниках з української мови для старшокласників відсутня достатня чіткість щодо визначенні змісту крос-культурної мовленнєвої і мовної роботи, оскільки недостатньо точно та послідовно зазначені ті дії, які сприяють формуванню крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів.

Нові тенденції в мовній освіті національних спільнот, зокрема в крос-культурному навчанні української мови, зумовлюють зміни в змісті навчання, що охоплюють наступні компоненти: а) *мовний*: знання специфіки української мови, що забезпечує міжкультурне спілкування на вербальному рівні (українські мовні одиниці, що мають національно-культурний компонент: власне українські морфеми, оцінні морфеми як виразники національного характеру, частково еквівалентна лексика, безеквівалентна лексика, національні фраземи, емоційні концепти тощо); б) *паралінгвістичний*: знання невербальних засобів спілкування і специфіки невербальної поведінки в акті міжкультурної комунікації; в) *етнопсихологічний*: сприйняття навколишнього світу, національних особливостей, менталітету представників української культури, що визначають характер їхньої поведінки у процесі комунікації і знання яких дозволяє уникати комунікативних невдач і культурного шоку; г) *прагматичний*: знання етикету спілкування, правил і норм соціальної поведінки, прийнятих в українців для того,

⁴²⁴ Рубенштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования /С.Л.Рубенштейн. – М. : АН СССР, 1958. – С. 69.

щоб адекватно реагувати на слова і поведінку співбесідника та уникати у своїх вчинках культурологічних, лінгвокультурологічних помилок; д) *етнографічний*: знання особливостей побуту, традицій, матеріальної і духовної культури українців, а також реалій культури та їх відмінностей від рідної культури (російської, болгарської, польської тощо). Це знаходить відображення у фонових знаннях, які необхідні як для повноцінної комунікації, так і для розуміння творів художньої літератури.

Крос-культурне навчання української мови передбачає не тільки засвоєння перелічених блоків знань, але й включення учнів-білінгвів у реальний український простір в результаті збагачення учнівського індивідуального міжкультурного досвіду, тобто забезпечення можливості брати участь у міжкультурному спілкуванні, реалізувати набутий лінгвокультурний досвід. З означених позицій було розроблено: а) зміст навчального матеріалу для учнів старших класів і вимоги до рівня сформованості крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, які можуть доповнити програму з української мови для 10-11 кл. шкіл з російською мовою навчання; б) авторську програму та зміст факультативного курсу для 10-11 кл. «Українська мова в діалозі культур».

У розділі проаналізовано інноваційні технології навчання учнів-білінгвів української мови в крос-культурному аспекті. Передбачаємо, що крос-культурне навчання української мови, його навчально-методичне забезпечення повинно бути спрямовано на створення бази для розвитку в кожного старшокласника критичного мислення, оскільки критично мисляча людина відшукує розумні реальні факти для обґрунтування свого рішення, і такою особистістю практично неможливо маніпулювати. Вона визнає право іншої людини на власну думку, відкрита для продуктивного обміну та компромісного вирішення проблем будь-якої частини суспільства.

Використання методу навчальних проектів для вивчення української мови як другої, орієнтоване на особистість учня, враховує його індивідуальні особливості та здібності й передбачає, що: у центрі навчального процесу знаходиться учень, його пізнавальна і творча діяльність; відповідальність за успіх навчальної діяльності переважно учні братимуть на себе; головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, критичного й творчого мислення, усвідомлення ними моральних цінностей, що згодом дозволить їм стати здатними до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих рішень, уміння працювати над розв'язуванням важливих проблем як самостійно, так і в групі; роль вчителя у навчальному процесі дуже відповідальна й дещо відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання.

Для сьогоденішнього випускника навчального закладу важливо володіти умінням мислити, здобувати і переробляти інформацію, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, бути завжди зрозумілим у викладі своїх думок людям, які його оточують, уміти конструктивно взаємодіяти з іншими. Сформовані навички критичного, творчого мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень, відкритість новим ідеям і знанням, розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, прийняття рішень. Це потребує дисципліни розуму, що означає здатність аргументувати власну думку, переконати в її правильності, вислухати та зрозуміти позицію партнера, поставивши себе на його місце, оцінити власні ідеї: їх істинність чи хибність, раціональність чи нераціональність; порівняти озвучені ідеї (гіпотези), оцінити їх і обрати оптимальну (раціональну, істинну).

Основні положення третього розділу відображено в таких працях автора:

1. Дороз В.Ф. Авторська програма факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур»: (для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів) // Українська мова і література в школі – 2009. – № 3. – С. 49-55.

2. Дороз В.Ф. Факультативний курс «Українська мова в діалозі культур» як засіб формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів / Україна і Німеччина : етнокультурні, лінгводидактичні та мистецько-духовні обміни, взаємозв'язки та взаємовпливи: зб. наук. праць / редкол. : М.Б.Євтух (голова), А.В.Козлов (відп. ред.) та ін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – С. 95-106.

3. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: Монографія // Колектив авторів за заг. ред. В.Ф.Дороз: В.Ф.Дороз, Л.Я.Романова, О.Б.Ярова, В.А.Нищета, Г.А.Удовиченко. Київ: Видво «Освіта України». – 2008. – С. 19-119.

4. Дороз В.Ф. Українська мова в діалозі культур : факультативний курс. Навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2010. – 360 с.

5. Дороз В.Ф. Методика вивчення лексикології в умовах діалогу культур. Навч. посібник. – К. : «Центр учбової літератури», 2010. – 292 с.

Розділ 4

МЕТОДИКА КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

4.1. Загальні положення дослідного навчання учнів-білінгвів української мови

4.1.1. Моделювання крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови у контексті реалізації полікультурної освіти

У навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів як багаторівневої ієрархічної системи взаємодіють елементи різних рівнів: соціальне замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства; мета і завдання навчання й виховання підростаючого покоління; зміст, принципи, методи, прийоми, засоби навчання.

Державний статус української мови передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя, що зумовлює значення вивчення цієї мови як предмета у загальноосвітніх закладах і стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання означеної мови, які одночасно забезпечуватимуть пізнання учнями української культури. Освітнє, виховнє й розвивальнє значення української мови у житті українського суспільства й кожного громадянина, а також наявність полімовного, полікультурного середовища продукує ідею формування індивідуального мовного досвіду кожної особистості. Упровадження означеного напрямку в шкільну практику мовної освіти національних спільнот в Україні відбувається у межах нових підходів, визнаних на

державному та міжнародному рівнях, зокрема, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічно зорієнтованого.

Реформування мовної освіти в Україні відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти,⁴²⁵ де незалежно від статусу мови (міжнародного, державного, регіонального) сформульовано ідею плюрлінгвізму (лат. *pluralis* – множинний і *lingua* – мова) щодо навчання мов. Найявністю полікультурного, полімовного середовища сприяє усвідомленню учнями цінності всіх мов і важливості їх опанування, розвиваючи потребу та готовність до ознайомлення з мовами етносів, представники яких мешкають на території України. Нарешті, учні національних спільнот мають певний досвід взаємодії із представниками інших культур і досвід повсякденного спілкування рідною і нерідною мовами.

З позицій системного підходу в методиці навчання мов А.Щукін і Е.Азімов виокремлюють наступні компоненти (або підсистеми): підхід до навчання, мета, завдання, зміст, процес, принципи, методи, організаційні форми, засоби навчання та зазначають, що «...функціонування компонентів системи навчання виявляється у взаємодії в кожному конкретному акті навчальної діяльності... компоненти системи навчання знаходяться у певній ієрархічній залежності... домінуюча роль належить меті навчання, яка формується під впливом середовища та впливає на вибір підходу до навчання, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання, які залежать від вибору підходу до навчання, що оптимально реалізує мету і завдання навчання».⁴²⁶

У нашому дослідженні методична система передбачає єдність мети, структури, стратегії крос-культурного підходу до навчання учнів-білінгвів нерідної мови, сутності принципів, обґрунтування передбачуваних результатів.

У теорії та практиці мовної освіти накопичено значний педагогічний досвід використання ефективних технологій, застосування яких забезпечує розвиток не тільки зовнішніх показників рівня мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, а й внутрішніх пізнавальних потреб, особистісних утворень, ціннісних орієнтацій, спрямовує на включення учнів в активну навчально-пізнавальну діяльність з метою досягнення заданого кінцевого результату. На сьогодні зацікавленість навчальними технологіями зумовлюється: гуманізацією освіти, орієн-

⁴²⁵ Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

⁴²⁶ Азімов Э.Г., Щукін А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) /Э.Г.Азімов, А.Н.Щукін. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 275.

тацією на розвиток особистісного потенціалу учня; зміною парадигми «людини знаючої», тобто озброєної системою знань, умінь і навичок, на парадигму «людини, підготовленої до життєдіяльності», тобто готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства, здатної розвиватися інтелектуально, морально та фізично самовдосконалюватися.

І, нарешті, варто зазначити, що технологічний підхід до побудови процесу навчання сприяє «проникненню в суть теорії навчання, тобто дослідженню способів педагогічного керування пізнавальною діяльністю учнів, встановленню закономірностей функціонування власне процесу навчання, побудові пізнавальних дій і розумових операцій учнів у процесі навчання»,⁴²⁷ а вибір навчальної технології – це «вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем».⁴²⁸

Державна мова виконує важливу роль в особистісному розвитку учнів національних спільнот, а отже, і зміст навчання та технологія його засвоєння має базуватися на навчанні української мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з рідною мовою й культурою, виробленні не тільки мовної, але й міжкультурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості. Технологізація цього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального дидактичного матеріалу, системи уроків, методичних рекомендацій до їх проведення тощо.

Таким чином є потреба у визначенні та характеристиці сутності понять «технологія», «педагогічна технологія», оскільки в педагогічній науці та практиці співіснують різні погляди, а відповідно й тлумачення.

Слово «технологія» походить з грецької мови від «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння та «*logos*» – поняття, вчення та означає сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт;⁴²⁹ сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості.⁴³⁰

⁴²⁷ Бондар С.П. Технологія навчання // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 906.

⁴²⁸ Освітні технології : навч.- метод. посіб. / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська, К.Ф. Нор, О.Є.Олексюк, А.Л.Ситченко, Л.В.Тарасова, Т.В.Тихонова]; за заг ред.. О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 11.

⁴²⁹ Словник іноземних слів / [за ред. члена-кориспондента АН УРСР О.С.Мельничука]. – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії Академії наук УРСР, 1974. – С. 665.

⁴³⁰ Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / [укладачі : проф. В.В. Яременко, канд. пед. наук О.М. Сліпущко] – 4-й том. – К. : Видавництво «Аконіт», 1998. – С. 519.

Термін «технологія» щодо навчального процесу тлумачиться науковцями по-різному. К.Баханов, дослідивши це питання, зазначає, що «незважаючи на значний обсяг літератури з проблем технології навчання, аспект їх класифікації, групування за певними ознаками є мало вивченим, оскільки недостатньо висвітленим є питання основних характеристик технології навчання».⁴³¹ Учений виокремлює певні підходи до класифікації технологій навчання. Так, перший підхід передбачає, що визначальним у технології навчання є педагогічні ідеї щодо підвищення ефективності навчального процесу, тому цим педагогічним ідеям відповідає набір технологій, наприклад:

- методика організації колективних творчих справ, алгоритмізована методика навчання з покроковим опрацюванням матеріалу, методика цілісного та «блочного» вивчення теми, укрупнення дидактичних одиниць вивчення, гнучка технологія з використання технічних засобів навчання, індивідуальне навчання з виходом на «студійну» організаційну діяльність та індивідуальне навчальне планування, методика «занурення» (В.Загвязинський);
- технології змістового узагальнення (Д.Ельконін, В.Давидов), поетапного формування розумових дій (П.Гальперін), методика опорних схем (В.Шаталов), методика випереджаючого навчання (С.Лисенкова), методика диференційованого навчання (С.Логачевська);⁴³²
- технології змістового узагальнення (В.Давидов), поетапного формування розумових дій (П.Гальперін), ефективного досягнення запроєктованого навчального результату (В.Шаталов, І.Волков), формування навчально-пізнавальних структур (Ш.Амонашвілі), початкового навчання на високому рівні складності у прискореному темпі (Л.Занков), діалогу культур (В.Біблер), формування навчальної діяльності (В.Рєпкін), оптимізації навчання (Ю.Бабанський), навчання з комп'ютерною підтримкою (І.Підласий), педагогічної діяльності в поліцентрах (Б.Наумов), технологія творчості (Ю.Азаров);⁴³³

⁴³¹ Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : [монографія] / Костянтин Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – С. 244-248.

⁴³² Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студентів пед. фак.] / [ред. Сідаш Н.Ф.]. – К. : Абрис, 1997. – С. 246. (415 с. : табл.. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні. Програма / Міжнар. фонд «Відродження» Бібліогр. в підряд. приміт.

⁴³³ Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія : посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – С.6.

- розвивальне навчання, модульно-рейтингова система навчання, блокова подача навчального матеріалу, модульна організація навчального процесу;⁴³⁴
- розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована, алгоритмізована, проектна та рейтингова технології;⁴³⁵
- технології відповідно до моделей навчання: пасивні, активні й інтерактивні (технологія кооперативного навчання, технологія колективно-групового навчання, технологія ситуативного моделювання, технологія опрацювання дискусійних питань.⁴³⁶

Другий підхід, на думку вченого, передбачає технології за домінуючими методами та формами навчання, які розрізняють дослідники Д. Чернилевський, О.Філатов, О.Козлова: проблемне, концентроване, модульне, розвивальне, диференційоване, активне й ігрове навчання.⁴³⁷ Технології пояснювально-ілюстративні, проблемного та програмованого навчання, ігрові, групові, організації самостійної роботи учнів, сугестивного навчання та методів проектів розрізняє В.Корнєв.⁴³⁸

К.Баханов вважає, що третій підхід до класифікації технологій навчання за допомогою різнобічного системного аналізу репрезентує Г.Селевко:

- «технології: за рівнем застосування (загальнопедагогічні, предметні (галузеві), локальні (модульні, вузькопредметні));
- за філософською основою (матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, сцієнтичні та природовідповідні, гуманістичні та антигуманістичні, антропософські та теософські, прагматичні та екзистенціалістичні);
- за провідним чинником психологічного розвитку (біогенні, соціогенні, техногенні, ідеалістські);
- за концепцією засвоєння (асоціативні, рефлекторні, розвиваючі, інтеріоризаторські, біхевіористські, гештальт-технології, сугестивні, нейролінгвістичні); за орієнтацією на особистість

⁴³⁴ Коваль Л.Г. Методичні засади сучасного експерименту / Л.Г.Коваль // Освіта. – 1998. – 5-12 серпня. – С. 3.

⁴³⁵ Даниленко Л. Інноваційна освітня діяльність / Л.Даниленко // Директор школи (Перше вересня). – 1998. – № 8. – С. 2.

⁴³⁶ Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, за ред. О.І.Пометун . – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192с. : іл.

⁴³⁷ Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Инновационные подходы к организации обучения / Д.В.Чернилевский, О.К. Филатов // Специалист. – 1997. – № 2. – С. 23; Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / О.Г.Козлов. – Суми: ВВП «Мрія-1»ЛТД, 1999. – С. 70.

⁴³⁸ Корнєв В.П. Технології в навчанні географії / В.П.Корнєв. – Х. : Видавн. група «Основа», 2004. – 112 с. – (Сер. Б-ка журн. «Географія»; Вип. 5.).

(інформаційні (знання, вміння, навички), операційні (способи розумової діяльності), саморозвитку (самокеруючі механізми особистості), формування сфери емоційно-моральної, формування сфери діяльнісно-практичної, евристичні) та ін.».⁴³⁹

Залежно від того, як автори уявляють структуру та складові навчального процесу, так і визначають поняття «педагогічна технологія»: системний метод (Г.Бордовський, С.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокимов); дидактична система (О.Савченко); діяльність (Н.Абашкіна, Е.Бережна, В.Дорошенко, В.Сластьонін, В.Серіков); сукупність послідовних дій (І.Лернер); порядок, логічність, послідовність (М.Кларін); конструювання, проектування навчального процесу (І.Богданова, В.Воронов, О.Гохберг, В.Паламарчук); структуроване проектування (В.Беспалько, Н.Бондаренко, І.Підласий); діяльний сценарій організації навчання (І.Смолюк).

Для ілюстрації дискусії про сутність поняття «педагогічної технології» вважаємо за потрібне розглянути такі визначення:

1. «Педагогічна технологія є удосконалення, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань (Рада з педагогічної технології, Велика Британія). Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності та корисності навчання і практичної підготовки (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія). Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання (Комісія з технології навчання, США)».⁴⁴⁰

2. «Педагогічна технологія – це система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована у часі та просторі й приводить до намічених результатів».⁴⁴¹

⁴³⁹ Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : [монографія] / Костянтин Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – С. 244-248.

⁴⁴⁰ Освітні технології : навч.- метод. посіб. / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська, К.Ф. Нор, О.Є.Олексюк, А.Л.Ситченко, Л.В.Тарасова, Т.В.Тихонова]; за заг ред.. О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 21.

⁴⁴¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х томах. Т.1., М. : НИИ школьных технологий, 2006. – С. 52. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

Проте, загальноприйнятим є уявлення про технологію як конструювання навчального процесу (за М.Кларінім⁴⁴²), яке має риси, що притаманні традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання меті оцінювання результатів з яскравим вираженням педагогічної технології, головною особливістю якої вважається орієнтованість на досягнення мети. Проте, це не єдина відмінність педагогічної технології. В.Бондар⁴⁴³ називає такі суттєві ознаки: діагностичне цілеутворення і результативність, що гарантує досягнення навчальної мети; економічність, здатність за рахунок прискорення навчання створювати резерв часу; алгоритмічність, проєктованість, цілісність і керованість, які забезпечують здатність відтворювати технологію або її окремі елементи незалежно від майстерності педагога; корегованість, яка передбачає постійний зв'язок; візуалізація, придатність для застосування різноманітних засобів наочності.

У науковій літературі поняття «педагогічна технологія» визначається як широке родове поняття, що розкладається на технологію навчання, виховання, спілкування (В.Башарін⁴⁴⁴) або технологію навчання, виховання, розвитку та діагностування (О.Колеченко⁴⁴⁵). Існує думка, що термін «педагогічна технологія» вживається стосовно виховного процесу, а «навчальна технологія – навчального процесу. З огляду на це, Н.Щуркова «педагогічну технологію» трактує як «суму науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, вплив визначається виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних умов»,⁴⁴⁶ «обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємодії вчителя з дітьми з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта».⁴⁴⁷ О.Пометун, Л.Пироженко звертають увагу на те, що технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології, звідси – «технологія навчання – це комплекс, що складається із: запланованих результатів; засобів оцінювання для корекції та вибору оптимальних ме-

⁴⁴² Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – М. : Знание, 1989. – С. 10.

⁴⁴³ Бондар В.І. Дидактика :ефективні технології навчання студентів / В.І.Бондар. – К. : Вересень, 1996. – С.3.

⁴⁴⁴ Башарин В.Ф. Педагогическая технология : что это такое / В.Ф.Башарин // Специалист. – 1993. – №9. – С. 25-27.

⁴⁴⁵ Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К.Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – С. 150.

⁴⁴⁶ Щуркова Н.Е. Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьников) / Н.Е.Щуркова – М. : Новая школа, 1992. – С. 3.

⁴⁴⁷ Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н.Е.Щурковой. – М.,1997. – С. 3.

тодів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації; набору моделей навчання, розроблених вчителем на цій основі». ⁴⁴⁸ На підставі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що *освітня технологія* – це система, яка складається з: а) певного діагностичного й операційованого подання запланованих результатів навчання; б) засобів діагностики поточного стану й тенденцій найближчого розвитку тих, хто навчається; в) набору моделей навчання; г) критеріїв чи вибору побудови оптимальної моделі для конкретних умов, а *технологія навчання*, погоджуючись з науковцями розуміємо, як: а) системний метод створення, застосування й визначення знань; б) галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці, яка орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики; в) алгоритм виконання викладацької діяльності через її розчленовування на систему послідовних взаємозалежних елементарних дидактичних дій, що визначені більш-менш однозначно й мають на меті забезпечення досягнення високої ефективності в цій діяльності.

Педагогічне моделювання технології крос-культурного навчання учнів-білінгв української мови як процесу формування готовності до міжетнічної комунікації в поліетнічному середовищі базується на розумінні феномену *«готовність до діяльності»*. Цей феномен трактується вченими як «...стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності». ⁴⁴⁹ Психологами (О.Кокун, Г.Костюк, С.Максименко, С.Москвичов, Т.Титаренко, С.Тищенко) *готовність до діяльності* розглядається як цілісне структурне утворення, що передбачає операційний, мотиваційний, соціально-психологічний, психофізіологічний та інші взаємопов'язані та взаємоумовлені компоненти.

С.Максименко виокремлює та характеризує такі компоненти означеного структурного утворення: «а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь і навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати

⁴⁴⁸ *Пометун О.І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / [О.І.Пометун, Л.В.Пироженок, за ред. О.І.Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – С. 22-23 (192с. : іл.).

⁴⁴⁹ *Максименко С.Д.* Готовність до діяльності // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 137.

деструктивних конфліктів та ін.; г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в цьому напрямі».⁴⁵⁰

Т. Титаренко, розглядаючи *критерії готовності та спроможності* до здійснення життєвого вибору (що є важливим для старшокласників як потенційних випускників школи, які мають бути готовими до такого вибору), звертає нашу увагу на основні з них, це: а) еволюційний, самоорганізаційний (автор ототожнює з творчістю, оскільки внутрішнє зростання є «...злиттям з магістральною лінією, ідеальною траєкторією життєвого шляху, траєкторією особистісної еволюції»⁴⁵¹); б) психосемантичний, що пропонує, «...поважаючи свій життєвий досвід, все ж не брати його за істину в останній інстанції. Якби ми колись зробили інші вибори, той досвід був би іншим, і звички, і стереотипи, й настанови. Можливо саме тепер прийшов той час, коли треба відмовитися від своєї звичної життєвої концепції і рушити вперед, на незнайому територію»;⁴⁵² в) суб'єктний, який передбачає, що «...ситуацію життєвого вибору можна розглядати як ситуацію екстреного підвищення відповідальності за своє життя, його напрям, зміст... Життєвий вибір сприяє новому рівню самоорганізованості такої складної системи, якою є особистість у просторі й часі її життєвого світу»;⁴⁵³ г) структурно-функціональний – «...про певні функції виборів, що їх робить особистість у проблемних ситуаціях, можуть свідчити, на нашу думку, так звані техніки буття. Це інструментальні форми активності..., техніки буття..., смисл кожної техніки полягає у «темі», якій вона слугує»;⁴⁵⁴ д) зняряддево-операціональний, «...мається на увазі операціональна здатність розпочинати вибір, переходити від етапу до етапу в діяльності вибору, досягати нового якісного рівня життєтворення. Різноманітні ускладнення старту, помилки вибору, типи неспроможності вибирати, форми надання психологічної допомоги визначаються саме завдяки цьому критерію».⁴⁵⁵

Розглянуті наукові дослідження щодо питань сутності та змісту якості готовності людини до діяльності, дозволяють розглянути структурну характеристику готовності учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації (МК) та подати у вигляді схеми (див. рис. 4.1.1.1).

⁴⁵⁰ Там само. – С. 137-138.

⁴⁵¹ Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності: [монографія] / Т.М.Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – С. 352.

⁴⁵² Там само – С. 356.

⁴⁵³ Там само – С. 356-357.

⁴⁵⁴ Там само – С. 357.

⁴⁵⁵ Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності: [монографія] / Т.М.Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – С. 357.

На нашу думку, компонентами готовності учнів-білінгвів до між-етнічної комунікації є:

- а) *змістовий* – володіння набором комунікативних дій (мовленнєві акти, репліки, комунікативний хід, вербальний і невербальний сигнали, комбінації вербальних і невербальних сигналів у межах комунікативного акту) і фонових культурних знань (обопільні знання адресанта й адресата реалій об'єктивної дійсності та їхніх культурних аспектів, які є основою мовленнєвого спілкування, виникнення спільних асоціацій і розуміння культурних конотацій⁴⁵⁶), умінь і навичок використовувати комунікативні правила, постулати, максими і конвенції спілкування, притаманні тій національній лінгвокультурній спільноті, мовою котрої здійснюється міжетнічна комунікація, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;
- б) *мотиваційний* – система спонукальних якостей щодо діяльності (мотиви пізнавальної діяльності, інтересу до змісту навчання, мотиви оволодіння загальними способами дій, виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, досягнення крос-культурної комунікативної компетентності, самореалізації в міжетнічній комунікації тощо);
- в) *соціально-психологічний* – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в поліетнічному колективі, уникати деструктивних конфліктів, долати комунікативні бар'єри (психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації), адекватно сприймати етнічні стереотипи, уникати упереджених думок, ставлення, що перешкоджають правильному сприйняттю повідомлення чи дії;
- г) *психофізіологічний* – готовність систем організму означеної вікової категорії учнів (16-18 років) брати участь у міжкультурному діалозі.

⁴⁵⁶ *Бацевич Ф.С.* Словник термінів міжкультурної комунікації / *Ф.С.Бацевич.* – К. : Довіра, 2007. – С. 61. – (Словники України).



Рис. 4.1.1.1. Структурна характеристика готовності учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації (МК)

Серед умов формування в учнів-білінгвів готовності до міжетнічної комунікації варто згадати про здатності особистості, що забезпечують таку готовність, зокрема:

- *рівень потреби у спілкуванні* з метою встановлення дружніх соціальних відносин і міжособистісних стосунків, демонстрації бажання бути компетентними, впевненими у собі, зрозумілими іншими, поміченими тощо;
- *наявність установок (або атитюд – англ. attitude – ставлення, позиція) на спілкування з людьми іншої національності* (переконання, погляди і думки щодо історії та сучасного життя певної етнічної спільноти, її взаємодії з представниками інших етнічних формвань);
- *емоційні реакції на партнера* (володіння емоційною витримкою, самоконтроль і раціоналізація емоцій, підтримка атмосфери взаємної довіри, вияв емпатії до співрозмовника, використання невербальних засобів спілкування);
- *самопочуття під час спілкування* (впевненість, невпевненість, комфорт, дискомфорт, гармонія чи дисгармонія у взаєминах з оточуючими іншої національності тощо);
- *мовленнєві уміння та фонові знання* (знання, уміння і навички, які належать до крос-культурної комунікативної компетентності).

Визначення психологічних критеріїв готовності учнів-білінгвів підліткового віку до міжетнічної комунікації є важливим чинником технології крос-культурного навчання представників національних спільнот української мови. На нашу думку, такими критеріями можна вважати:

- *еволюційний критерій* – еволюція життєвого світу учнів національних спільнот в поліетнічному суспільстві, оскільки «...в основі еволюційного процесу лежить один із найбільш фундаментальних законів природи – принцип максимуму інформації. Відповідно до цього постулату всі природні й соціальні процеси здійснюються в напрямі зростання, максимізації інформації. Внутрішнє зростання відбувається шляхом удосконалення засобу сприймання й переробки інформації, оптимізації самопізнання за допомогою насичення його творчими механізмами...»;⁴⁵⁷
- *психосемантичний* – поступово з віком життєві цінності людини змінюються, з'являється розуміння того, що окремі об'єднання людей (за віком, національною приналежністю тощо) мають дещо інші життєві цінності, а тому можливостей, наприклад, у під-

⁴⁵⁷ Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності : [монографія] / Т.М.Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – С. 352.

літків для самопізнання, саморозвитку стає більше, з'являється вибір варіантів розгортання подій після здійснення кожним вибору власних поведінки, стилю спілкування, ставлення тощо до тих людей, які чимось відрізняються (наприклад, національною приналежністю, віком, поглядами тощо), учні починають бачити проблему інакше та й вона стає іншою, здійснюється пошук інших слів, нових наративів, що змінює ставлення підлітків до оточуючих;

- *суб'єктний* – критерій готовності й спроможності вибрати позицію, поведінку та користуватися знаннями, уміннями й навичками, які передбачено компонентами готовності (знанневим, мотиваційним, соціально-психологічним, психофізіологічним) учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації;
- *структурно-функціональний* – критерій готовності індивіда розуміти та використовувати різні типи інформації українською мовою з метою успішного функціонування в умовах багатоетнічного суспільства в побутовому, професійному (в майбутньому) та громадському житті;
- *операціональний* критерій готовності та спроможності до міжетнічної культурної комунікації – здатність подіємо діяти, орієнтація навчально-пізнавальної або навчально-практичної діяльності на конкретний результат. Виявлення готовності учнів національних спільнот до міжетнічної культурної комунікації спостерігається зовнішньо (освіта, поведінка, діяльність) та внутрішньо (духовність, толерантність, повага, доброзичливість, такт, достоїнність, почуття гідності, відповідальність, позитивне мислення, критичність, прагнення до самовдосконалення, самоконтроль, мобільність).

Характеристика готовності особистості до міжетнічної комунікації є концептуальною основою для побудови системи формування цієї готовності та існує цільовим орієнтиром під час моделювання процесу крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. Технологію крос-культурного навчання учнів-білінгвів розуміємо як педагогічний (навчально-виховний) процес, в якому на основі створення цілісної системи впливу на їхню особистість, діяльність і характер соціальної взаємодії, зокрема – на основі єдності змісту, форм і методів виховання, відбувається інтелектуальний розвиток і виховання людини культури та моральності, що знаходить свій вияв у поведінці та діяльності (насамперед – крос-культурній комунікативній діяльності). Таким чином, загальноосвітній навчальний заклад стає сферою духовного виробництва, продукт якого – людина, не просто та, яка присвоїла нові знання, цілі, цінності, але й та, що виявила в собі здатність і готовність стати

суб'єктом крос-культурної комунікації та власного крос-культурно комунікативного розвитку.

Беручи до уваги характеристику означеної готовності учнів-білінгвів, компоненти крос-культурної комунікативної компетентності, критерії сформованості умінь і навичок по кожному компоненту крос-культурної комунікативної компетентності, ми пропонуємо модель крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні, яка базується на методологічних підходах, схарактеризованих нами вище, та є цілісною, відкритою складовою частиною системи профільного навчання старшокласників (10-11 кл.), зокрема допрофесійної підготовки майбутніх українських філологів в умовах неперервної освіти. Означена модель характеризується єдністю концептуального, цільового, змістовного, технологічного, діагностичного, організаційного та результативного компонентів (див. рис. 4.1.1.2).

Цільовий компонент визначається в контексті сучасного соціально-го замовлення суспільства на духовно багату особистість, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися українською мовою з метою міжетнічного взаєморозуміння, орієнтування у везростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій, давати їм адекватну оцінку, і передбачає досягнення максимально можливого в умовах шкільного навчання рівня крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот.

Змістовний компонент моделі характеризується послідовністю етапів засвоєння елементів змісту для досягнення конкретної мети крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови; системним, логічним розгортанням відповідних лінгвокультурологічних, крос-культурних комунікативних знань; використанням міжмовних зіставлень (рідної, української, іноземної мов); конгруентністю змісту майбутньої професійної діяльності (філологія); застосуванням міжпредметних зв'язків.

Технологічний компонент представлено описом принципів, ефективних форм, методів, прийомів і засобів реалізації крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови. Також використано нові методи, які на сьогодні є актуальними й ефективними: лінгвокультурологічний коментар мовних фактів (В.Телія), що базується на взаємообумовленості мови та культури; елементи концептуального аналізу (С.Кошарна, Н.Мішатіна), спрямованого на пізнання когнітивних процесів, що беруть участь у створенні смислових відтінків слів-концептів. Зазначені методи конкретизувалися під час експериментального навчання:

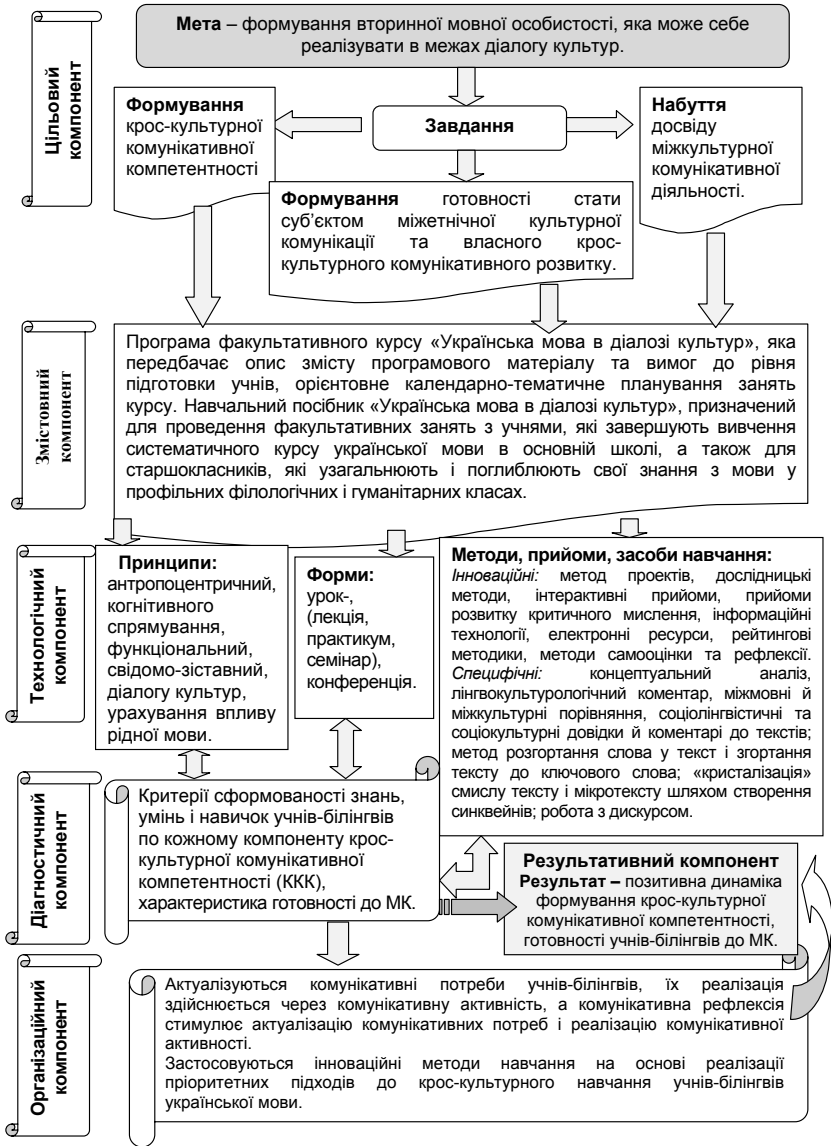


Рис. 4.1.1.2. Модель крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні

- багатоаспектна робота зі словом, яка пропонує аналіз і добір асоціативних рядів до певного слова;
- прийоми словникової роботи; усне або письмове відтворення (створення) культурного фону окремих слів і висловлювань;
- етимологічний розбір, етимологічний коментар, етимологічний етюд; аналіз смислових відтінків значень слова в контексті;
- порівняння (зіставлення і протиставлення) українських слів зі словами-аналогами в рідній або іноземній мовах;
- порівняння (зіставлення і протиставлення) номінації реалій в українській мові з перекладними аналогами в інших мовах;
- аналіз впливу та взаємодії української і рідної мов на прикладі функціонування мовних одиниць і мовних явищ, лінгвокультурних одиниць і лінгвокультурних явищ;
- добір синонімів, антонімів, порівняння паронімів і міжмовних омонімів в українській та іншій мовах;
- укладання словничків регіонімів і тематичних тезаурусів;
- робота з фразеологізмами, використання афористики, цитат, прецедентних феноменів;
- тлумачення та порівняння топонімічної, ономастичної лексики української й рідної мов;
- аспектний і комплексний види аналізу тексту, лінгвокультурологічний аналіз і культурологічний коментар текстів;
- соціолінгвістичні та соціокультурні довідки й коментарі до текстів місцевих письменників і публіцистів;
- метод розгортання слова у текст і згортання тексту до ключового слова; «кристалізація» смислу тексту і мікротексту шляхом створення синквейнів («смислових анаграм», «смислових пірамід»); робота з дискурсом.

Технологічний компонент містить опис форм навчання, зокрема: уточнено традиційні структурні компоненти уроку української мови з огляду на крос-культурне навчання учнів-білінгвів: мотивація навчання, актуалізація опорних знань учнів, вивчення нового матеріалу, підсумки проведеної роботи; введено й обґрунтовано нові компоненти у структурі уроку української мови; запропоновано уроки української мови нетрадиційного типу, обґрунтовано використання таких форм навчання, як урок-лекція, урок-практикум, урок-семінар, урок-коло-квіум, учнівська конференція.

Діагностичний компонент передбачає комплекс діагностичних методик, спрямованих на виявлення якісних і кількісних показників рівня крос-культурної комунікативної компетентності випускників загальноосвітніх навчальних закладів з поліетнічним контингентом учнів. Методична система діагностування базується

на організаційно-дидактичних принципах: науковості, розвитку, моделювання, стандартизації, портативності, доступності.

Організаційний компонент моделі зумовлено розумінням того, що процес формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів складний, неоднозначний і забезпечується взаємозв'язком внутрішньоособистісних факторів і психолого-педагогічних умов. У ролі факторів, що надають динамічності крос-культурній комунікативній компетентності, виступають *комунікативні потреби*, що спонукають учнів-білінгвів до різних форм міжетнічної комунікації; *комунікативна активність* – можливість для саморозкриття і комунікативного саморозвитку; *комунікативна рефлексія*, що розкриває внутрішні резерви учнів, дозволяє об'єднати значення і смисли в єдину динамічну систему, дослідити крос-культурну комунікативну взаємодію, регулює ставлення учня самого до себе, до іншого, до навколишнього світу, ініціює зміни у спільному комунікативному просторі з іншими. Ці фактори взаємозалежні та взаємодоповнюються: спочатку актуалізуються комунікативні потреби учнів-білінгвів, їх реалізація здійснюється через комунікативну активність, а комунікативна рефлексія стимулює актуалізацію комунікативних потреб і реалізацію комунікативної активності.

Результативний компонент передбачає проектування результатів кожного етапу формування крос-культурної комунікативної компетентності. *Результат* – позитивна динаміка формування крос-культурної комунікативної компетентності, готовності учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації. Ефективність крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови досягається за рахунок взаємопов'язаного навчання різним видам мовленнєвої діяльності на основі культурологічно-орієнтованих текстів, дискурсу та проведення певних форм контролю (тестування, усне опитування, письмова робота, рейтинг-контроль), дієвість яких забезпечується одночасним застосуванням нормативно-технологічного й особистісного підходів з урахуванням індивідуальної оцінки рівня навчальних досягнень.

Таким чином, формування вторинної мовної особистості, на нашу думку, має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом української мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості учнів картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути не тільки спрямованим на залучення школярів до концептуальної системи іншого лінгвосоціуму, а й до крос-культурного осмислення вимірів двох децю різних соціокультурних спільнот (української та рідної). Учитель-словесник має допомогти учням побачити в узагальнених категоріях національно окреслене, історично й традиційно зумовлене, осмислене

у вимірах часу, ввійти в коло споконвічно народних прагнень із орієнтацією на сучасні процеси, тобто спрямувати пізнання концептуальних засад духовності в урочище мови.

4.1.2. Завдання і змістова база експериментальної методики крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови

Традиційна система навчання української мови в школі тривалий час характеризувалася однобічним підходом до об'єкта навчання – мови, розглядом її переважно в системно-структурному аспекті, у відстороненні від людини – носія мови, члена суспільства, в якому мова функціонує, культури, яку, вона виражає і розвитку якої сприяє. При такому підході культуроносна, духовна, «людиноформувальна» сутність мови залишалася поза увагою. Пошуки ефективних шляхів навчання привели до розробки лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти, в центрі якого лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури. Проте важливою лінією опанування українською мовою як державною в школах з полікультурним контингентом учнів, на нашу думку, має бути крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й міжкультурної комунікативної компетенції білінгвальної особистості.

Найголовніші *завдання крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови*:

- *формувати мотиви*, спрямовані на розвиток крос-культурної компетентності за допомогою занурення в ситуації, що відображають відмінності субкультурних цінностей і виховання поваги до цих відмінностей, упередженого та нестереотипного ставлення до них, спрямованості на встановлення контактів і стосунків;
- *формувати когнітивну основу*, що містить здатність усвідомлювати спільне та специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою зіставлення, усвідомлення і прийняття культурно-специфічних відмінностей, виражених в нормах, цінностях, поведінкових зразках, що дозволить подолати етноцентризм, культурний шок, активізує адаптивні механізми інтегрування у полікультурне середовище;
- *формувати зразки мовленнєвої поведінки*, надаючи їм толерантного характеру на основі властивостей розуміти інших, гнучкос-

ті вербальних і невербальних засобів, некатегоричних суджень; реалізувати процес формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів на основі технології крос-культурного аналізу та коментування текстів і висловлювань на соціокультурні теми, контекстного спостереження, тренінгових технологій рефлексивності, мовленнєвої поведінки, емоційно-мовленнєвої чутливості, методів аналізу конфліктних ситуацій, розв'язання ситуацій-кейсів, аналізу культурно-маркованих мовних засобів.

Зміст крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови зорієнтовано на: визнання загальнолюдських цінностей; формування планетарної свідомості, шанобливе ставлення до людей інших національностей; розвиток наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, зокрема мовленнєвої; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі; створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної й української мов, культур та інтелектуальних й емоційних контактів з цими мовами та культурами.

4.2. Експериментальне дослідження ефективності крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови

4.2.1. Методика проведення експериментального дослідження

Теоретичне обґрунтування моделі експериментального дослідження, визначення організаційно-педагогічних умов її ефективного функціонування та вивчення реального стану підготовленості учителів української мови та літератури до впровадження крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови дають змогу безпосередньо реалізувати процес експериментального навчання.

Мета подальшої дослідницької роботи полягала в тому, щоб спроектувати зміст крос-культурного навчання української мови у старших класах (10-11 кл.), а також перевірити навчально-виховний процес, який спрямовувався на формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів на уроках української мови, що характеризує певний рівень розвитку випускника загальноосвітньої школи.

З позиції системного, особистісно зорієнтованого, технологічного і компетентнісного підходів було розроблено зміст формувального експерименту, який реалізувався в різних формах і методах протягом 2006-2010 рр. Особливостями нашого дослідження є його комплексність, орієнтація на учнівський контингент (10-11кл.) з південно-східного регіону України.

Формувальний експеримент проходив у природних умовах навчального процесу в різних загальноосвітніх закладах України. Зміст формувального експерименту спрямовувався на перевірку результативності крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах міжнетічної комунікації.

У кожній із зазначених шкіл було взято по два 10 і 11 класів, порівняно однакових за підготовленістю учнів (визначалася за кількісним співвідношенням учнів з різною успішністю) та умовами навчання (постійний склад класу, учитель із достатнім стажем, який викладає українську мову в цьому ж класі протягом декількох років). В одному із двох класів (експериментальному) робота здійснювалася за планом, розробленим відповідно до завдань експерименту, в іншому (контрольному) – матеріал програми вивчався без змін, за чинною програмою з української мови.

Метою та вихідними позиціями проведення дослідження було створення системи педагогічних впливів, що сприятиме розвитку крос-культурної компетентності учнів-білінгвів загальноосвітньої школи у процесі навчання української мови як державної. Для досягнення поставленої мети необхідно було виконати такі завдання:

1) *провести констатувальний педагогічний експеримент* з метою обстеження учнів-білінгвів на предмет володіння крос-культурними знаннями, уміннями й навичками та з'ясування готовності вчителів-словесників до крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови;

2) *розробити дидактичні матеріали* для розвитку в учнів-білінгвів крос-культурної комунікативної компетентності (висвітлення дидактичних матеріалів у навчальному посібнику «Українська мова в діалозі культур» для 10-11 класів шкіл з поліетнічним контингентом учнів, в яких подано систему роботи, що ілюструє практичне застосування крос-культурного підходу до навчання української мови та запропоновано методичні рекомендації щодо здійснення стратегій і базових прийомів крос-культурного діалогового мислення, формування вторинної мовної особистості сучасних громадян України в умовах міжнетічної культурної комунікації);

3) *підготувати методичний посібник* для вчителів-словесників, в якому буде запропоновано технологію крос-культурного навчання

учнів-білінгвів української мови в умовах міжетнічної комунікації;

4) *провести формувальний педагогічний експеримент* з метою запровадження спроектованої системи педагогічних впливів та апробації дидактичних і методичних розробок;

5) *здійснити контрольний педагогічний експеримент* з метою перевірки ефективності розробленої системи педагогічних впливів, що має забезпечувати формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів в умовах міжетнічної комунікації.

Факторний аналіз довів наявність протиріччя між потребами сучасного українського суспільства в духовно багатих особистостях, які володіють уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, розуміють багатоманітність світу, зацікавлені й толерантні не тільки до своєї, а й до інших мов і культур та реальним станом їхньої підготовленості. Здійснення ефективного міжетнічного культурного спілкування в Україні потребує від громадян опанування українською мовою не тільки на вербальному рівні, а й невербальному, що вимагає від комунікантів відкритості до сприймання нового, толерантності до проявів «інакшості», конструктивно-критичного мислення, креативності в умовах міжетнічної культурної комунікації тощо. Щоб досягти зазначених цілей через мовну освіту представників національних спільнот необхідно надати полікультурності та поліетнічності статусу одного з важливих дидактичних принципів, освітяни мають потурбуватися про те, як підготувати учнів національних спільнот до розуміння нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомогти оволодіти *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури.

Мета експерименту – запровадження в навчальний процес і апробація крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах міжетнічної комунікації.

Гіпотеза дослідження. Оволодіння крос-культурною компетентністю на уроках української мови можливе за умов взаємодії наповнених загальнокультурним і культурно-специфічним змістом базових структур білінгвальної особистості в єдності мотиваційної, когнітивно-операційної, емоційно-чуттєвої та поведінкової сфер. Крос-культурне навчання української мови в школах з поліетнічним контингентом учнів буде ефективним за умови, якщо:

1) в основі комунікації постане ідея про взаємодію базових елементів культури: цінностей, норм, установок, мовних кодів; педагогічна інтерпретація міжетнічної культурної комунікації передбачатиме розвиток вміння розуміти спільне та відмінне між рідною й іннофонною (українською) культурою з метою удосконалення здібностей міжкуль-

турно зорієнтованої особистості, яка має поліфонічне бачення світу, толерантну поведінку;

2) навчання української мови як державної побудовано з орієнтацією на нову лінгвофілософську і лінгводидактичну парадигму: крос-культурну, яку розуміємо як синтез принципів лінгвокультурології і міжкультурної комунікації, що визначають процеси взаємодії різних культур і етносів в умовах полікультурного світу (крос-культурність враховує специфіку рідної мови та її світосприйняття і специфіку української мови та її світосприйняття);

3) методологічною та логіко-гносеологічною основою оволодіння крос-культурною компетенцією є діалогічність, рефлексивність, полікультурність, врахування емоційного компонента, цілісність особистісного розвитку, а основною характеристикою міжетнічної культурної комунікативної поведінки буде толерантність, адаптивність, гнучкість, емпатія, некатигоричність у судженнях;

4) одним із аспектів практичного застосування крос-культурного підходу до навчання є комунікативно-функціональна методика навчання української мови, яку представлено трьома компонентами: комунікативно-функціональними темами, лексико-тематичним мінімумом, граматичним мінімумом;

5) засобами формування здатності до міжетнічної культурної комунікації будуть: стратегії опори на орієнтовну основу типологічних ознак відмінних культур, вибудовану за допомогою евристичного, діалогічного, рефлексивного пошуку орієнтирів міжетнічної культурної комунікації з урахуванням специфічних принципів; підготовка навчальних матеріалів, які адекватно моделюють реальні ситуації міжетнічної культурної комунікативної діяльності; методи, прийоми крос-культурного, сензитивного, асоціативного та національно-специфічного характеру, що дозволяють формувати когнітивні й операційні механізми міжетнічної культурної компетентності.

Експериментальна база. Експериментальні дослідження проводилися у загальноосвітніх навчальних закладах 8 областей, зокрема: Запорізької обл. (м. Запоріжжя – ЗОШ № 69, № 99; м. Бердянськ – ЗОШ №№ 1, 2, 3, 5, 15, 16; смт. Куйбишево – ЗОШ «Інтелект», ЗОШ № 1; с. Гусарка Куйбишевського району – Гусарківська ЗОШ I-III ст.); Донецької обл. (с. Очеретинне Ясинуватського р-ну – Очеретинська ЗОШ I-III ст.); Луганської обл. (Зимогір'ївська гімназія); Дніпропетровської обл. (м. Орджонікідзе – ЗОШ № 9; м. Жовті Води – НВК № 6 «Перспектива»); Харківська обл. (м. Харків – гімназія № 82; с. Новий Любар – ЗОШ № 2); Херсонська обл. (с. Подове Новотроїцького р-ну – ЗОШ I-III ст.); Житомирська обл. (м. Житомир – гуманітарна гімназія № 23

ім. М.Й.Очерета; ліцей № 25 ім. М.О. Щорса); Крим (м. Саки – НВК «Школа-ліцей»).

У констатувальному зрізі (2006-2007 н.р.) брали участь учні 10 класів – 254 особи, учні 11 класів – 272 особи, усього 526 учнів. Упродовж 2007-2009 н.р. відбувся формувальний експеримент у два етапи. Із 2007 до 2008 року – перший етап – 917 учнів; із 2008 до 2009 року – другий етап – 608 учнів. Усього у формувальному експерименті брали участь 1525 учнів. Експериментальні класи (ЕК) працювали за дослідною, контрольні класи (КК) – за чинною програмою з української мови. Дослідження здійснювалося 62 учителями-словесниками у класах з наповнюваністю від 25 до 30 учнів. Усього в педагогічному експерименті взяли участь 2051 учень.

Визначення такого кола реципієнтів зумовлено необхідністю уточнення змісту й структури навчально-методичного комплексу і методичної системи. Одержані результати враховано нами під час укладання авторської програми факультативу «Українська мова в діалозі культур», доповнення чинної програми з української мови для 10-11 кл. загальноосвітніх навчальних закладів, навчальних посібників «Українська мова в діалозі культур» (2010 р.), «Вивчення лексикології в умовах діалогу культур» (2010 р.), «Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах» (2008 р.), частини колективної монографії «Формування критичного мислення учнів на уроках мови» (2008 р.) і формування методики крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови.

4.2.2. Динаміка формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів старшої ланки загальноосвітньої школи

4.2.2.1. Рівні виміру навчальних досягнень і критерії їх оцінювання

Згідно з гіпотезою нашого дослідження оцінювання методики крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах поліетнічної загальноосвітньої школи відбувалося на основі з'ясування динаміки розвитку крос-культурної комунікативної компетентності.

Для всіх етапів експерименту (від аналітико-констатувального до контрольного) було визначено рівні виміру навчальних досягнень, показники і критерії оцінювання. У таблиці 4.2.2.1 подано критерії сформованості умінь і навичок по кожному компоненту крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів.

Таблиця 4.2.2.1

Критерії сформованості умінь і навичок по кожному компоненту крос-культурної комунікативної компетентності

Компоненти крос-культурної комунікативної компетентності	Критерії сформованості умінь і навичок. Показники критеріїв
1. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає становлення ціннісної і соціальної готовності до міжетнічної комунікації.	Соціальний критерій – спрямованість на участь у міжетнічній комунікації, ініціація контактів, прийняття нових знань про інші культури, на пізнання й усвідомлення у процесі діалогу культури.
2. Когнітивний компонент передбачає крос-культурні комунікативні знання.	Освітній критерій – знання системи універсальних і національних культурних цінностей, фонових реалій, ціннісних установок, психологічної і соціальної ідентичності, характерних для середовища спілкування; знання про сутність крос-культурної комунікативної компетентності; знання про міжкультурну взаємодію, про способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів; знання особливостей, характерних ціннісних тенденцій у різних культурах.
3. Діяльнісно-поведінковий компонент передбачає здатність міжетнічної взаємодії, оволодіння універсальними зразками прояву крос-культурної комунікативної компетентності.	Діяльнісний критерій – уміння свідомо та цілеспрямовано брати участь у міжетнічній комунікації у будь-якій формі; уміння будувати поведінку відповідно до норм іншої культури; уміння прогнозувати труднощі в міжетнічній комунікації і долати бар'єри спілкування; уміння йти на компроміси, партнерство, співпрацю; прояв толерантної поведінки.

Компоненти крос-культурної комунікативної компетентності	Критерії сформованості умінь і навичок. Показники критеріїв
4. Афективний компонент передбачає становлення «емоційної культури», міжкультурну чутливість, чуйність, емпатію, позитивне ставлення до інших лінгвокультур.	Особистісний критерій – позитивне ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; стійка емоційна установка на крос-культурну комунікацію; міжкультурна сприйнятливність, чутливість, емоційна чуйність; прояв емпатії.
5. Рефлексивний компонент передбачає здатність усвідомлювати і переглядати свій досвід міжетнічної комунікації, стереотипи, забобони, усвідомлення полікультурності світу, своєї культурної ідентичності.	Виховний критерій – уміння систематизувати й аналізувати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі; здатність критично переглядати та змінювати свою оцінку чужої культури; усвідомлення полікультурності сучасних культурних суспільств; усвідомлення себе як полікультурного суб'єкта; уміння здійснювати рефлексію власної міжкультурної діяльності й оцінку виконання завдань, що стосуються міжетнічної комунікації.

Рівні навчальних досягнень оцінюємо за такою шкалою: «творчий», «достатній», «середній», «низький». Під час оцінювання використовуємо критерії, розроблені для усіх компонентів крос-культурної комунікативної компетентності:

1. Критерії вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента крос-культурної комунікативної компетентності учня-білінгва (*перевіряється становлення ціннісної і соціальної готовності до міжетнічної комунікації*):

1. Творчий рівень – учень розуміє роль і значення лінгвокультурної інформації для спілкування в поліетнічному суспільстві; усвідомлює й визнає важливість формування крос-культурної комунікативної компетентності представників національних спільнот, які мешкають на території України; правильно, самостійно і швидко визначає свою етнічну приналежність; виявляє стійкий пізнавальний інтерес і свідоме бажання вивчати власну етнічну культуру та культуру українського народу; пізнавальна активність має стійкий і тривалий характер; вміє генерувати нову, оригінальну ідею й виразити особисте «я» у творчому продукті (висловлювання, текст, дискурс); самостійно обирає аспект запропонованої теми висловлювання та визначивши проблему для об-

говорення, демонструючи вміння уважно й доброзичливо вислухати співрозмовника, коротко, виразно, оригінально сформулювати свою думку, дібрати цікаві, влучні, переконливі аргументи на захист своєї позиції, у тому числі й із власного життєвого досвіду, зіставити різні погляди на той самий предмет, змінити свою думку в разі незаперечних аргументів іншого; дотримується правил поведінки й мовленнєвого етикету в розмові; застосовує основні базові ЗУН для доведення висунутої ідеї; вміє ставити і ранжувати особисті цілі, вміння пояснювати цілі своїх занять, намічати шляхи їх досягнення, виявляти труднощі та способи їх подолання.

2. Достатній рівень – після певних роздумів і додаткових запитань учителя достатньо визначає роль і значення лінгвокультурної інформації для спілкування в поліетнічному суспільстві; частково усвідомлює й визнає важливість формування крос-культурної комунікативної компетентності представників національних спільнот, які мешкають на території України; правильно, вагається у визначенні своєї етнічної приналежності; виявляє достатній пізнавальний інтерес, але до вивчення лише деяких аспектів власної етнічної культури та культури українського народу; пізнавальна активність має достатньо стійкий і тривалий характер; самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст (у переказі – з урахуванням його виду); у цілому розкриває тему, висловлює основну думку (у переказі – авторську позицію); вдало добирає лексичні засоби (у переказі використовує авторські засоби виразності, образності мовлення), проте ще має працювати над умінням виразно висловлювати особистісну позицію і належно її аргументувати

3. Середній рівень – учень може виділити основне, але не вміє обґрунтувати причину, засвоїв лінгвокультурологічні й міжкультурні знання на середньому рівні навченості (рівень відтворення), є помилки під час виконання вправ, їхні пояснення неповні, що зумовлено недостатністю лінгвокультурологічних знань, невмінням встановлювати необхідні зв'язки між знаннями чи їх елементами; за обсягом висловлювання учня сягає норми, тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але ще слід працювати над умінням самостійно формулювати судження, належно їх аргументувати, точніше добирати слова й синтаксичні конструкції

4. Низький рівень – помилково визначає роль і значення лінгвокультурної інформації для спілкування в поліетнічному суспільстві, але за допомогою додаткових запитань виправляє свої помилки; частково усвідомлює й визнає важливість формування крос-культурної комунікативної компетентності представників національних спільнот, які мешкають на території України; має дещо обмежені знання щодо правильного визначення своєї

етнічної приналежності; не виявляє пізнавального інтересу й свідомого бажання вивчати власну етнічну культуру та культуру українського народу; демонструє пасивне бажання пізнавати традиції й культуру народів; виявляє нестійкий і ситуативний інтерес, який швидко зникає; демонструє вибіркиму пізнавальну активність щодо пізнання етнічної культури як свого так й українського народів; потребує вироблення умінь послідовніше й чіткіше викладати власні думки, дотримуватися змістової та стилістичної єдності висловлювання, необхідне збагачення та урізноманітнення лексики й граматична будова висловлювання.

2. Критерії вимірювання рівня сформованості когнітивного компонента крос-культурної компетентності учня-білінгва (перевіряється сформованість крос-культурних комунікативних знань):

1. Творчий рівень – учень добре обізнаний з власною й українською культурами та особливостями культури інших етнічних груп; знає і вільно користується рідною й українською мовами, зокрема, володіє значним обсягом власне української лексики; знає універсальні й національні культурні цінності, фонові реалії, ціннісні установки, характерні для україномовного спілкування; володіє знаннями про сутність крос-культурної комунікативної компетентності, міжкультурну взаємодію, способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів; самостійно обирає аспект запропонованої теми висловлювання та визначивши проблему для обговорення, переконливо й оригінально аргументує свою позицію, зіставляє різні погляди на той самий предмет, розуміючи при цьому можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, виявляє повагу до думки іншого; вміє аналізувати явища, порівнювати їх один з одним, з'ясовувати спільне й відмінне; формулює гіпотезу, конструює версії, закономірності; вміє досліджувати: спостерігати, знаходити нові факти про об'єкт, аналізувати їх, аргументувати свої висновки; втілює ідеї творчої роботи технічними засобами: застосовує графічні пакети, виконує роботи в htm форматі, використовує Plug-in, відео тощо.

2. Достатній рівень – учень за допомогою додаткових запитань або використовуючи інформаційні матеріали демонструє обізнаність з власною й українською культурами та особливостями культури інших етнічних груп; виявляє достатні знання рідної й української мов, зокрема, володіє достатнім обсягом власне української лексики; частково знає універсальні й національні культурні цінності, фонові реалії, ціннісні установки, характерні для україномовного спілкування; фрагментарно володіє знаннями про сутність крос-культурної комунікативної компетентності, міжкультурну взаємодію, способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів.

3. Середній рівень – учень може виділити основне, але не вміє обґрунтувати причину, засвоїв лінгвокультурологічні й міжкультурні знання на середньому рівні навченості (рівень відтворення), є помилки під час виконання вправ, проведенні мовленнєвого експерименту, його пояснення неповні. Це зумовлено недостатністю знань, невмінням встановлювати необхідні зв'язки між знаннями чи їх елементами; досягає комунікативної мети в діалозі з нескладної теми, його репліки в основному змістовні, відповідають основним правилам поведінки в розмові, нормам етикету; участь у діалозі здійснюється переважно за допомогою вчителя або співрозмовника, спирається на запропонований зразок

4. Низький рівень – має обмежені знання власної й української культур та особливостей культур інших етнічних груп; демонструє примітивні знання рідної й української мов, зокрема, майже не володіє достатнім обсягом власне української лексики; фрагментарно знає універсальні й національні культурні цінності, фонові реалії, ціннісні установки, характерні для україномовного спілкування; не володіє знаннями про сутність крос-культурної комунікативної компетентності, міжкультурну взаємодію, способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів; бере участь у діалозі за найпростішою за змістом мовленнєвою ситуацією, може не лише відповідати на запитання співрозмовника, а й формулювати деякі запитання; комунікативна мета досягається ним лише частково.

3. Критерії вимірювання рівня сформованості діяльнісно-поведінкового компонента крос-культурної компетентності учня-білінгва (*перевіряється здатність до міжетнічної взаємодії, оволодіння універсальними зразками прояву крос-культурної комунікативної компетентності*):

1. Творчий рівень – учень виявляє ініціативу в пошуку полікультурної інформації; свідомо та цілеспрямовано бере участь у міжкультурній комунікації; вміє побудувати поведінку відповідно до норм іншої культури; вміє прогнозувати труднощі в міжкультурній комунікації і долати бар'єри спілкування; самостійно створює яскраве, оригінальне за думкою та оформленням висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; повно, вичерпно висвітлює тему; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, використовує набуту з різних джерел інформацію для розв'язання певних життєвих проблем; робота відрізняється багатством слововживання, граматичною правильністю та різноманітністю, стилістичною довершеністю; вміє аналізувати мовні явища, порівнювати їх один з одним, з'ясувати спільне й відмінне; втілює ідеї творчої роботи, застосовуючи різні комп'ютерні програми-ути-

літи Spelling (правопис), Winzip (архіватор), кодувальник, електронна пошта, IE- або NC- браузері для виходу в мережу Інтернет; вмiє будувати змістовні виступи, участь в дистанційних телеконференціях (e-mail, chat); вмiє досліджувати: спостерігати, знаходити нові факти про об'єкт, аналізувати їх, аргументувати свої висновки.

2. Достатній рівень – учень задовільно виявляє ініціативу в пошуку полікультурної інформації, вибірково і не завжди свiдомо бере участь у міжкультурній комунікації; за сторонньої допомоги намагається поводитися відповідно до норм іншої культури; задовільно прогнозує труднощі в міжкультурній комунікації і долає бар'єри спілкування; на належному рівні може побудувати спілкування; створене висловлювання за своїм змістом спрямовується на розв'язання певної проблеми, загалом є змістовним, невимушеним; відстежуються елементи особистісної позиції щодо предмета обговорення, правила спілкування в цілому дотримуються, судження загалом самостійні й аргументовані; відхилення від теми, помилки в мовному оформленні реплік майже не трапляються; самостійно будує достатньо повне (у переказі – з урахуванням його виду), осмислене висловлювання, у цілому ґрунтовно висвітлює тему, добирає переконливі аргументи на їх користь, проте ще має працювати над урізноманітненням словника, граматичного та стилістичного оформлення роботи.

3. Середній рівень – висловлювання учня за обсягом складає дещо більше половини від норми і характеризується певною завершеністю, зв'язністю; розкриття соціокультурної теми має бути повнішим, ґрунтовнішим і послідовнішим; чіткіше мають розрізняватися основна та другорядна інформація; потребує урізноманітнення добір слів, більше має використовуватися власне українська лексика; бере участь у діалозі за нескладною за змістом мовленнєвою ситуацією, дотримується елементарних правил поведінки в розмові, загалом досягає комунікативної мети, проте може відхилитися від теми, його мовлення характеризується стереотипністю.

4. Низький рівень – учень не виявляє ініціативи в пошуку полікультурної інформації; самостійно не бере участі у міжкультурній комунікації; демонструє відсутність умінь будувати поведінку відповідно до норм іншої культури, прогнозувати труднощі в міжкультурній комунікації і долати бар'єри спілкування.

4. Критерії вимірювання рівня сформованості афективного компонента крос-культурної компетентності учня-білінґва (*перевіряється становлення «емоційної культури», міжкультурна чутливість, чуйність, емпатія, позитивне ставлення до інших лінгвокультур*):

1. Творчий рівень – учень виявляє позитивне ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; демонструє стійку

емоційну установку на крос-культурну комунікацію, міжкультурну сприйнятливість, чутливість, емоційну чуйність; виявляє емпатію; охоче йде на компроміси, партнерство, співпрацю; виявляє толерантну поведінку та позитивне ставлення до представників інших народів і культур; використовує фантазію та уяву; уміє здійснювати рефлексію своєї діяльності; застосовувати комунікативні навички для захисту творчого продукту.

2. Достатній рівень – учень на достатньому рівні виявляє позитивне ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; демонструє достатньо стійку емоційну установку до окремих компонентів крос-культурної комунікації, виявляє задовільну міжкультурну сприйнятливість, чутливість, емоційну чуйність; виявляє емпатію; охоче йде на компроміси, але не завжди правильно будує партнерську співпрацю; виявляє толерантну поведінку та позитивне ставлення до представників інших народів і культур.

3. Середній рівень – учень іноді виявляє позитивне ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; в основному демонструє нестійку емоційну установку на крос-культурну комунікацію, міжкультурну сприйнятливість, чутливість, емоційну чуйність; частково виявляє емпатію; не охоче йде на компроміси, партнерство, співпрацю; позитивно ставиться до представників інших національних спільнот; іноді не намагається йти на компроміси, партнерство, співпрацю, намагається виявляти толерантну поведінку.

4. Низький рівень – учень не виявляє позитивного ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; демонструє нестійку емоційну установку на крос-культурну комунікацію, міжкультурну сприйнятливість, чутливість, емоційну чуйність; не виявляє емпатію; не охоче йде на компроміси, партнерство, співпрацю; негативно ставиться до представників інших національних спільнот; не намагається йти на компроміси, партнерство, співпрацю, не охоче виявляє толерантну поведінку.

5. Критерії вимірювання рівня сформованості рефлексивного компонента крос-культурної компетентності учня-білінгва (перевіряється здатність усвідомлювати і переглядати свій досвід міжетнічної комунікації, стереотипи, забобони, усвідомлення полікультурності світу, своєї культурної ідентичності):

1. Творчий рівень – учень уміє систематизувати й аналізувати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі; здатний критично переглядати та змінювати свою оцінку чужої культури; усвідомлює полікультурність сучасних культурних суспільств; усвідомлює себе як полікультурного суб'єкта; уміє здійснювати рефлексію власної міжкультурної діяльності й оцінює виконання завдань, щодо здійснення

міжетнічної комунікації; застосовувати комунікативні навички для захисту творчого продукту.

2. Достатній рівень – учень на достатньому рівні, за допомогою вчителя або товаришів уміє систематизувати й аналізувати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі; не завжди здатний критично переглядати та змінювати свою оцінку чужої культури; усвідомлює полікультурність сучасних культурних суспільств; усвідомлює себе як полікультурного суб'єкта; не завжди уміє здійснювати рефлексію власної міжкультурної діяльності й оцінювати виконання завдань, щодо здійснення міжетнічної комунікації.

3. Середній рівень – учень аналізує свій особистий досвід у міжкультурному діалозі (іноді потребує допоміжних запитань); в основному здатний критично переглядати та змінювати свою оцінку культури; усвідомлює полікультурність сучасних культурних суспільств; усвідомлює себе як полікультурного суб'єкта; частково здійснює рефлексію власної міжкультурної діяльності й об'єктивно оцінює виконання завдань, щодо здійснення міжетнічної комунікації.

4. Елементарний рівень – учень за допомогою допоміжних запитань аналізує свій особистий досвід у міжкультурному діалозі; не завжди здатний критично переглядати та змінювати свою оцінку чужої культури; частково усвідомлює полікультурність сучасних культурних суспільств; усвідомлює себе як полікультурного суб'єкта; не уміє здійснювати рефлексію власної міжкультурної діяльності й задовільно оцінює виконання завдань, щодо здійснення міжетнічної комунікації.

Оцінювання результатів навчальної діяльності старшокласників з української мови здійснюється на основі функціонального підходу до мовної освіти. Тобто робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам мовленнєвого розвитку учнів. Оцінювання результатів мовленнєвої діяльності учнів 10-11 класів відбувалося за такими показниками: *аудіювання* (слухання і розуміння почутого), *говоріння й письмо* (діалогічне і монологічне мовлення), *читання мовчки, мовні знання і вміння, правописні уміння учнів*.

Оцінювання результатів навчання української мови здійснюється на основі: а) урахування основної мети, що передбачає різнобічний мовленнєвий розвиток особистості; б) освітнього змісту навчального предмета, який розподіляється на чотири елементи: знання, уміння й навички, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; в) функціонального підходу до шкільного мовного курсу, який передбачає вивчення мовної теорії в аспекті практичних потреб розвитку мовлення.

Об'єктами оцінювання є: мовленнєві вміння й навички з чотирьох видів мовленнєвої діяльності; знання про мову й мовлення; мовні умін-

ня й навички; досвід творчої діяльності; досвід особистого емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Оцінювання мовленнєвої діяльності та мовних, соціокультурних, міжкультурних знань, умінь і навичок учнів-білінгвів відбувалося згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання.⁴⁵⁸

4.2.2.2. Аналітико-констатувальний експеримент

Мета аналітико-констатувального експерименту – з’ясувати проблемні аспекти в крос-культурній комунікативній діяльності учнів-представників національних спільнот і готовності вчителя української мови до формування крос-культурної комунікативної компетентності білінгвів, розв’язання яких залежить від рівня підготовки педагога навчати означену категорію школярів української мови; виявити і зафіксувати рівень сформованості крос-культурних знань й умінь старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів як стартову умову експерименту.

Проведено такі **види досліджень**: аналіз навчально-методичної бази, анкетування й опитування вчителів-словесників й учнів 10-11 класів, які вивчали українську мову за чинними програмами, спостереження за мовленнєвою поведінкою учнів-представників національних спільнот на уроках і під час перерви.

1. Аналіз навчально-методичної бази дає підстави зробити такі висновки:

а) вивчення української мови в 10-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється за програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України (наказ МОН від 23.12.2004 № 11-6611; наказ МОН від 22.02.2008 № 122), відповідно до стратегії поступового переходу старшої школи на профільне навчання: а) українська мова: програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В.Бондаренко, О.М.Біляєв, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152 с.; б) українська мова. 10-12 класи. Про-

⁴⁵⁸ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 121-149.

грама для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту / Укладачі: М.І.Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна. – К.: Грамота, 2009. – 60 с.; в) українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний); художньо-естетичний напрям. Академічний рівень / Укладачі: Л.В.Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, В.І.Новосолова, Я.І. Остаф. – К.: Грамота, 2009. – 72 с; г) українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / Укладачі: Л.І. Мацько, О.М. Семеног – К.: Грамота, 2009. – 136 с.;

б) у перелічених чинних програмах з української мови найактуальнішим залишається завдання виховати мовну особистість, яка шанує державну мову, володіє її виражальними багатствами, користується нею, дбає про її збереження і розвиток;

в) вивчення української мови в ЗОШ як профільного предмета та визначення ступеня її представленості як окремого навчального предмета в профілях інших спеціалізацій урегульовано за рахунок наявності програм різних рівнів (стандарту, академічного, профільного) для 10-12 класів. У профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту предметів на різних рівнях: *рівень стандарту* – обов'язковий мінімум змісту навчального предмета, який не передбачає подальшого вивчення (наприклад, вивчення української мови у класах природничо-математичного напрямку тощо); *академічний рівень* передбачає обсяг матеріалу, достатній для подальшого вивчення предмета у вищих навчальних закладах, вивчається навчальний предмет, який не є профільним, але є базовим або близьким до профільного (наприклад, курс української мови в історичному профілі суспільно-гуманітарного напрямку або історико-філологічному профілі філологічного напрямку тощо); *рівень профільної підготовки* (наприклад, філологічний напрям, профіль – українська філологія) орієнтує не тільки на вивчення української мови, а й на обізнаність з філологічною галуззю в її зв'язках з іншими гуманітарними галузями (історико-літературними, історико-культурними, історико-правовими, мистецькими тощо), а зміст навчальних предметів поглибленого вивчення передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад, курс української мови у філологічного напрямку);

г) до важливих завдань навчання старшокласників української мови в умовах профілю відносять: розвиток пізнавального інтересу до української мови як до феномена, вироблення в учнів здатності діставати естетичне задоволення від читання художньої літератури українською мовою, від сприймання усного українського слова; урахування ролі державної мови в суспільному й особистісному розвитку кожного громадянина і необхідності належною мірою опанування її; необхідність збереження і подальшого її розвитку як безцінного культурного надбання попередніх поколінь українського народу і відповідальності кожного громадянина України в цій справі, зокрема школярів, перед світовою спільнотою; формування потреби різнобічного розвитку власних здібностей і нахилів, збагачення пам'яті знаннями з різних галузей наук, а розуму – сучасними методами оперування знаннями, використовувати сучасні інформаційні й комунікаційні технології (Інтернет, дистанційні форми тощо); вироблення цілісного світогляду, знаходження сенсу життя як важливих умов удосконалення власної мовленнєвої здатності; потреба дотримання загальнолюдських моральних норм як необхідної передумови уникнення конфліктних ситуацій та оптимального розв'язання їх в разі назрівання; розвиток уміння вести діалог, висловлювати власні думки і переконливо аргументувати їх; прилучення учнів до загальнолюдських цінностей, яке найпродуктивніше можна реалізувати в процесі інтегративного вивчення української мови з використанням засобів музики і живопису, також спираючись на історичну інформацію.

д) не всі програми передбачають урахування особливостей навчання учнів-представників національних спільнот української мови й неповною мірою відображають специфіку формування крос-культурної комунікативної компетентності, зокрема, відсутність таких компонентів, як: мотиваційно-ціннісний компонент, що передбачає становлення ціннісної і соціальної готовності до міжетнічної комунікації; когнітивний компонент, який містить крос-культурні комунікативні знання; діяльнісно-поведінковий компонент, що зорієнтовує на набуття здатності й готовності до міжетнічної взаємодії, оволодіння універсальними зразками прояву крос-культурної комунікативної компетентності; афективний компонент, що передбачає становлення «емоційної культури», міжкультурної чутливості, чуйності, емпатії, позитивне ставлення до інших лінгвокультур; рефлексивний компонент, який передбачає здатність учнів усвідомлювати і переглядати свій досвід міжетнічної комунікації, стереотипи, забобони, усвідомлення полікультурності світу, своєї культурної ідентичності;

ж) щоб виконати завдання, поставлені чинними програмами, потрібен підручник, який відповідав би сучасним вимогам, задовольняв

потреби вчителя й служив засобом пізнання та розвитку учня-білінгва. Навчання української мови в 10-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів з національною мовою навчання здійснювалося за підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України: Скуратівський Л.В. Українська мова: Елементи практичної риторики: Додаток до підручника «Українська мова, 10-11 кл.». – К.: Освіта, 2004. – 128 с.; Біляєв О.М. Українська мова : Підручн. для 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл./ О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К. : Освіта, 2004. – 384с.; Бондаренко Н.В. Українська мова: Підручн. для 10 класу загальноосвіт. навч. закл. з російською мовою навч. / Н.В.Бондаренко. – К. : Грамота, 2010. – 288с. : іл.; Бабич Н.Д. Українська мова : Підручн. для 10 класу загальноосвіт. навч. закл. з навчанням румунською та молдовською мовами / Н.Д.Бабич. – Львів : Світ, 2010. – 312с.; Ребрик Н. Українська мова : підруч. для 10 кл. загальноосвіт навч. закл. з навч. угор. мовою /Н.Ребрик, Є.Борисова, К.Лавер, К.Рінгер. – Львів : Світ, 2010. – 216с.;

з) шкільні підручники для вивчення української мови учнями-представниками національних спільнот зорієнтовано переважно на інформаційну і відтворювальну функції, які в основному закріплюють авторитарну модель навчання. Проте підручники, які видано в 2010 р. зорієнтовані на упровадження особистісно зорієнтованої парадигми освіти й виховання, а тому стає значущою функція надбання учнями ключових освітніх компетенцій – ціннісно-сміслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, творчо-діяльнських, самоосвітніх. Ці підручники передбачають створення стану успіху, співпраці та співтворчості, навчального діалогу, конструювання ситуації вибору та є інструментом для вчителя і засобом навчання для учнів, де послідовніше впроваджується комунікативно-діяльнісний принцип навчання мови, який передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчального процесу. Особлива увага у підручниках для 10-11 кл. звертається на потребу навчання школярів діалогічного мовлення, зокрема, вести діалог-бесіду на будь-яку актуальну тему, що її висуває життя. Автори підручників дбають про цілеспрямоване формування таких практичних вмінь: добирати основну інформацію в процесі читання; формулювати власну думку з певної проблеми; обстоювати, аргументувати власні погляди; ставити проблемні запитання; володіти технікою уточнювальних запитань, доповнень; швидко переходити з однієї теми до іншої; дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету тощо;

к) проте, оскільки сучасне навчальне видання має комплексно реа-

лізовувати розвивальну домінанту освіти ХХІ ст., виховувати прагнення до самоосвіти й саморозвитку, вчити критично мислити, використовувати отримані знання й уміння для розв'язання життєвих проблем, сприяти інтеграції особистості-представника національних спільнот в українське суспільство, то сучасний підручник української мови для старшокласників має передбачати використання сучасних методик, форм, методів, прийомів формування та системи контролю й оцінювання крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів;

л) сучасний підручник української мови для учнів-представників національних спільнот має передбачати спрямованість на участь у міжетнічній комунікації, ініціацію контактів, прийняття нових знань про інші культури, на пізнання й усвідомлення у процесі діалогу культур; сприяти формуванню знання системи універсальних і національних культурних цінностей, фонових реалій, ціннісних установок, психологічної і соціальної ідентичності, характерних для середовища спілкування, а також знання про сутність крос-культурної комунікативної компетентності, міжкультурну взаємодію, про способи подолання бар'єрів спілкування і попередження міжкультурних конфліктів, знання особливостей, характерних ціннісних тенденцій у різних культурах; розвивати практичні вміння свідомо та цілеспрямовано брати участь у міжетнічній комунікації у будь-якій формі, будувати поведінку відповідно до норм іншої культури, уміння прогнозувати труднощі в міжетнічній комунікації і долати бар'єри спілкування, йти на компроміси, партнерство, співпрацю; сприяти прояву толерантної поведінки, позитивного ставлення до цінностей, ціннісних орієнтацій інших етнокультур; передбачати стійку емоційну установку на крос-культурну комунікацію, міжкультурну сприйнятливість, чутливість, емоційну чуйність, прояв емпатії; сприяти формуванню уміння систематизувати й аналізувати особистий досвід учня у міжкультурному діалозі й здатності критично переглядати та змінювати власну оцінку чужої культури; передбачати усвідомлення учнем полікультурності сучасних суспільств, усвідомлення себе як полікультурного суб'єкта; розвивати уміння здійснювати рефлексію міжкультурної діяльності учнів й оцінювати виконання завдань, що стосуються міжетнічної комунікації;

м) з цією метою у підручнику має бути вміщено не тільки матеріал, що розкриває зміст програми з української мови, а й інформацію, що сприятиме інтелектуальному розвитку, формуванню толерантної полімовної особистості. Потрібно вміщувати матеріал з українознавства, етнопедagogіки, етнофілософії, рідної мови (літератури, культури, історії) учнів-представників національних спільнот, що допоможе

підвищити культуру спілкування як міру розвитку людини, спосіб її самовираження, самоідентифікації;

н) бракує навчально-методичних посібників, збірників вправ і завдань, хрестоматій текстів, які б містили матеріали для формування і розвитку крос-культурної комунікативної компетентності учнів-представників національних спільнот;

п) немає належного зв'язку, наступності й послідовності між вивченням елементів міжкультурної комунікації у шкільному курсі української і рідної мов.

2. *Анкетування й опитування вчителів.* Цей метод необхідний для виявлення труднощів у діяльності вчителя української мови щодо формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, проблемних питань, які необхідно врахувати під час укладання авторської програми і навчального посібника «Українська мова в діалозі культур» та модернізації змісту навчання старшокласників української мови у школах з національною мовою навчання. На основі аналізу результатів анкетування й опитування вчителів-словесників було діагностовано їхню готовність до крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови, з'ясовано вплив крос-культурної грамотності вчителів на поліпшення мовної освіти учнів-представників національних спільнот (зразок анкети наведено у додатку 3);

а) в анкетуванні взяли участь 144 особи (62 учителя, які працювали в експериментальних і контрольних класах; 82 учителя-словесника, які не брали участі у формувальному експерименті, але виявили бажання взяти участь в анкетуванні);

б) анкетованих педагогів було умовно поділено на 4 групи: учителі загальноосвітніх шкіл – 69 осіб, навчально-виховних комплексів – 21 осіб, гімназій – 26 осіб, ліцеїв – 28 осіб, а результати аналізу анкет подано у вигляді діаграми (див. додаток М);

в) педагогам-словесникам пропонувалося визначити вимоги до рівня сформованості ККК учнів-білінгвів 10-11 класів, зокрема з'ясувати їхню послідовність і співвідношення. У результаті опрацювання анкетних даних з'ясувалося, що визначення вимог до рівня мовної освіти учнів-білінгвів 10-11 класів залежить від типу навчального закладу, профільного спрямування класів, сформованих ключових і предметних компетентностей учнів-білінгвів у попередніх класах, комунікативної культури та психологічного клімату в поліетнічних учнівських колективах;

г) під час опрацювання результатів анкетування з'ясувалося, що вчителі всіх груп основними вимогами до навчання старшокласників української мови визначають такі: гнучко й ефективно користуватися українською мовою в усіх її аспектах для досягнення соціальних

цілей (учителі загальноосвітніх шкіл (УЗОШ) – 19,28%; учителі навчально-виховних комплексів (УНВК) – 18,16%; учителі гімназій (УГ) – 19,67%; учителі ліцеїв (УЛ) – 20,12%); усвідомлювати спільне й відмінне в українській і рідній культурах і мовах, розпізнавати характерні риси української культури, опановувати засоби користування нею (УЗОШ – 16,68%; УНВК – 15,82%; УГ – 16,18%; УЛ – 16,12%); освоювати культурно-посередницькі ролі та функції, встановлювати і підтримувати формальні й неформальні стосунки з носіями української мови відповідно до ситуації та особистості співрозмовника в особистісній, публічній, освітній сферах (УЗОШ – 14,86%; УНВК – 13,81%; УГ – 13,09%; УЛ – 13,16%); дотримуватися загальноприйнятих соціальних норм вербальної і невербальної поведінки (УЗОШ – 13,76%; УНВК – 14,82%; УГ – 14,27%; УЛ – 11,82%); через розуміння етнокультурної, географічної, соціально-економічної тощо різноманітності обстоювати рівність, справедливість, толерантність, громадянські цінності українського суспільства (УЗОШ – 10,78%; УНВК – 16,68%; УЛ – 13,71%; УГ – 14,27%), уміти систематизувати й аналізувати власний досвід у міжкультурному діалозі, критично переглядати та за необхідності змінювати свою оцінку іншої культури (УЗОШ – 12,72%; УНВК – 11,08%; УГ – 10,84%; УЛ – 11,64%); долати міжкультурні непорозуміння і конфліктні ситуації, йти на компроміс, співпрацю (УЗОШ – 11,92%; УНВК – 9,71%; УГ – 12,24%; УЛ – 12,87%);

д) за даними опитування, 100% учителів відчувають потребу конкретизувати вимоги чинної програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання⁴⁵⁹ щодо оволодіння знаннями, вміннями і навичками міжкультурної комунікації. Відсутність міжкультурного компонента у системі підготовки вчителя-філолога, на думку реципієнтів, позначається на їхньому професійному становленні;

ж) розрахунки коефіцієнта значущості (КЗ) за формулою – $KZ = (A - B) : N$ (А – позитивна відповідь; В – негативна відповідь; N – загальна чисельність опитаних) засвідчують високий результат (=1): $KZ = (200 - 0) : 200$. За цією формулою, що ближчий результат до +1, то вагомійший;

з) проблемними для вчителя виявилися питання, що стосуються методики формування в учнів-представників національних спільнот знань, умінь і навичок міжкультурного взаєморозуміння, міжкультурної комунікації: крос-культурна компетенція – 98%; міжкультурна компетенція – 92%; методика формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів – 92%; культурний

⁴⁵⁹ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 4.

код – 84% ; крос-культурна комунікація – 82% ; мовна картина світу, мовна картина етносу – 82% ; номінативні стратегії спілкування – 80% ; концепт, концептуалізація – 80% ; стереотип, стереотипізація – 75% ; прецедентні ім'я, висловлювання – 75% ; інкультурація – 74% ; соціалізація, соціальна ідентичність – 73% ; бар'єри в міжкультурній комунікації – 71% ; ідентифікація особистості – 68% ; комунікативна компетенція – 45% ; причини, наслідки, подолання культурного шоку – 40% .

3. *Анкетування учнів, які не навчалися за крос-культурною методикою навчання української мови.* Анкетування такого змісту необхідне для з'ясування сформованості крос-культурної комунікативної культури й компетентності учнів-представників національних спільнот:

к) з метою забезпечення мотивації крос-культурної комунікативної діяльності школярів необхідно було виявити їхнє ставлення до поліетнічного середовища, одноліток інших національностей, мовної політики в Україні, визначити тематику, що викликає інтерес у школярів, а також умови, що спонукають спілкуватися українською, рідною і будь-якою іншою мовами;

л) учням було запропоновано анкету (див. додаток Л), що дало можливість діагностувати рівень сформованості крос-культурної комунікативної культури. Анкета передбачає твердження, які виявляють відношення до певних комунікативних установок (повага до думки іншого, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці), увагу приділено етнічній толерантності-інтолерантності (ставлення до людей іншої етнічної групи, до своєї етнічної групи, оцінка культурної дистанції);

м) для кількісного аналізу підраховується загальний результат. Кожній відповіді на пряме твердження присвоюється бал від 1 до 5 («ніколи» – 1бал, «завжди» –5 балів), а відповідям на непрямі твердження присвоюються реверсивні бали («ніколи» – 5 балів, «завжди» –1 бал). Потім отримані бали додаються. Номери прямих тверджень: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10. Номери непрямих тверджень: 2, 4, 9. Індивідуальна оцінка виявленого рівня крос-культурної комунікативної культури здійснювалася за поданою шкалою:

10-25 – низький рівень крос-культурної комунікативної культури. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виражених інтолерантних установок стосовно людей іншої національності та їхньої мови й культури.

26-40 – середній рівень крос-культурної комунікативної культури. Такі результати показують респонденти, для яких є характерним поєднання як толерантних, так й інтолерантних рис.

В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, а в інших інтолерантно.

41-50 – високий рівень крос-культурної комунікативної культури. Представники групи з високим рівнем крос-культурної комунікативної культури володіють рисами толерантної особистості. Проте, варто зважати й на те, що результати, наближені до верхньої межі, можуть свідчити про розмитість «меж толерантності», пов'язаної, наприклад, з психологічним інфантилізмом, тенденціями до поблажливості, байдужості тощо;

н) результати анкетування подано в таблиці (див. додаток Н). З'ясувалося, що: завжди встановлювати контакт з людьми іншої національності вдається лише 8% опитуваних учнів 10 кл. і 13% учнів 11 кл.; налаштованих на нещирість співрозмовника виявилось 5% десятикласників і 11% одинадцятикласників; тих учнів, які завжди відповідають українською мовою на почуте українське мовлення виявилось, нажал, також небагато – 6% (учні 10 кл.) і 8% (учні 11 кл.); завжди не дають необхідних пояснень людям, що звертаються українською мовою про допомогу виявилось також чимало – 22% (учні 10 кл.) й 23% (учні 11 кл.); завжди дотримуються українського мовленнєвого етикету лише 22% (учні 10 кл.) й 27% (учні 11 кл.); розуміють українські традиції, звичаї 23% (учні 10 кл.) й 22% (учні 11 кл.); пристосовують свою манеру спілкування до потреб і досвіду іншомовної аудиторії 25% (учні 10 кл.) й 21% (учні 11 кл.); завжди спілкуються українською мовою 11% (учні 10 кл.) й 13% (учні 11 кл.); важко порозумітися з партнерами іншої національності 29% (учні 10 кл.) й 30% (учні 11 кл.); вирішують конфлікти словом 62% (учні 10 кл.) й 60% (учні 11 кл.). Ці результати спонукали до з'ясування рівня сформованості крос-культурної комунікативної компетентності означеної категорії учнів;

л) констатувальний експеримент дозволив визначити загальний рівень сформованості певних компонентів крос-культурної комунікативної компетентності старшокласників. Визначення рівня сформованості ККК проводилося за авторською методикою. Респондентам пропонувалося виконати тест (див. додаток К). Формат тестових завдань поділяється на завдання закритої форми із запропонованими відповідями, з яких учні вибирають одну правильну та відкритої форми з вільно конструйованими відповідями. Тестові завдання закритої форми складаються з трьох компонентів: інструкції до їх виконання, запитальної (змістової) частини та відповідей. Характеристика тестових завдань:

1. *Завдання з вибором однієї правильної відповіді (№ №1-5)*. До кожного завдання пропонується по 3 варіанти відповідей, з яких лише один правильний. Завдання вважається виконаним правильно, якщо

учень обирає правильний варіант відповіді. Завдання вважається виконаним неправильно, якщо: а) позначено неправильну відповідь; б) позначено два або більше варіантів відповіді, навіть якщо серед них є правильний; в) відповідь не позначено взагалі.

2. *Завдання на встановлення відповідності (№№ 6-9)*. У завданнях пропонується встановити відповідність між словом і його значенням, між словом-стимулом і словом-реакцією, сталим висловлюванням і його тлумаченням. Завдання вважається виконаним, якщо учасник встановив правильну відповідність і позначив правильний варіант відповіді у формі відповідей. Завдання вважається невиконаним у випадках, якщо: а) позначено неправильний варіант відповіді; б) позначено два або більше варіантів відповіді, навіть якщо серед них є правильний варіант; в) не позначено жодного із варіантів відповіді.

3. *Завдання на заповнення пропусків (закритої форми №№ 10-17)*. У завданнях пропонується доповнити абзаци/речення в тексті реченнями/частинами речень, словосполученнями/словами із поданих варіантів. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав та позначив правильний варіант відповіді у формі відповідей. Завдання вважається невиконаним у випадках, якщо: а) позначено неправильний варіант відповіді; б) позначено два або більше варіантів відповіді, навіть якщо серед них є правильний варіант; в) не позначено жодного із варіантів відповіді.

4. *Завдання на заповнення пропусків (відкритої форми №№ 18-19)*. У завданнях пропонується заповнити пропуски в тексті лексичними одиницями, необхідними відповідно до контексту. Завдання вважається виконаним, якщо учасник вписав правильні лексичні одиниці у форму відповідей. Завдання вважається невиконаним у випадках, якщо: а) у форму вписані неправильні лексичні одиниці; б) відповіді у формі не позначено.

5. *Завдання з розгорнутою відповіддю (№№ 20-23)*. Завдання цієї форми передбачає створення святкового побажання і власного аргументативного висловлення на дискусійну тему. В останньому слід аргументовано ствердити або заперечити встановлену в завданні позицію;

м) для кожної форми завдань тесту встановлено відповідну систему оцінювання: завдання з вибором однієї правильної відповіді: 0 – 1 тестовий бал; завдання на встановлення відповідності: 0 – 1 тестовий бал; завдання на заповнення пропусків (закритої форми): 0 – 1 тестовий бал; завдання на заповнення пропусків (відкритої форми): 0 – 1 – 2 тестових бали; завдання з розгорнутою відповіддю від 0 до 24 тестових балів. Максимальна кількість балів, яку можна набрати, правильно виконавши всі завдання тесту – 45;

н) щоб визначити межі низького і середнього рівнів, 45 балів (високий гармонійний показник) необхідно поділити на 3 ($45:3=15$ балів). 15 балів складають $1/3$ від 45 балів. Таким чином отримали межі рівнів: низький рівень – 0-18 балів; середній рівень – 19-33 балів; високий рівень – 34-45 балів;

п) тестування старшокласників з питання сформованості певних компонентів крос-культурної комунікативної компетентності передбачало моніторинг орієнтованості на п'ять типів завдань, які мали на меті виявити такі знання уміння й навички учнів-білінгвів 10-11 класів: *знання* про: а) відношення еквівалентності/безеквівалентності між одиницями рідної мови і тієї, яку вивчають; б) реалії, характерні для конкретних тематичних зон спілкування; в) прийнятні способи передачі реалій рідної мови тією, яку вивчають; г) особливості мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в інокультурному середовищі у сферах спілкування, що вивчаються; д) універсальне та специфічне в культурах інших країн і народів, спільне та специфічне у їхньому світосприйнятті й світобаченні; *уміння*: а) орієнтуватися в соціокультурних маркерах аутентичного мовного середовища та соціокультурних характеристиках людей; б) прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та використовувати способи їх усунення або пом'якшення; в) адаптуватися в іншомовному середовищі, дотримуючись канонів ввічливості, поважаючи традиції і стиль життя людей іншої культурної спільноти; неупереджено вивчати історію і культуру інших народів; г) презентувати рідну культуру в іншомовному середовищі; *навички*: а) розпізнавати та розпредмечувати культурознавчі марковані слова, словосполучення, фрази, культурознавчу інформацію в усних і письмових текстах; *здатності та якості*, що містять культурознавчу, лінгвокультурознавчу, соціолінгвістичну спостережливість, соціокультурну сприйнятливність, неупередженість, здатність до соціокультурної освіти;

р) результати моніторингу (див. додаток II) дали підставу для порівняльного аналізу кількісних і відсоткових даних міри сформованості в десятикласників й одинадцятикласників крос-культурної комунікативної компетентності;

с) результати засвідчили, що крос-культурна грамотність респондентів перебуває на незадовільному рівні. Навчання української мови учнів-представників національних спільнот потребує систематичної, послідовної, спеціальної роботи щодо вивчення елементів міжкультурної комунікації, лінгвокультурної інформації, зокрема, особливої уваги заслуговують: *мотиви*, спрямовані на розвиток крос-культурної компетентності за допомогою занурення в ситуації, що відображають відмінності субкультурних цінностей і виховання поваги до цих

відмінностей, упередженого та нестереотипного ставлення до них, орієнтованості на встановлення контактів і стосунків; *когнітивна основа*, що передбачає здатність усвідомлювати спільне та специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою зіставлення, усвідомлення і прийняття культурно-специфічних відмінностей, виражених в нормах, цінностях, поведінкових зразках, що дозволить подолати етноцентризм, культурний шок, активізує адаптивні механізми інтегрування у полікультурне середовище; *зразки мовленнєвої поведінки*, надаючи їм толерантного характеру на основі властивостей розуміти інших, гнучкості вербальних і невербальних засобів, некатегоричних суджень; *процес формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів* на основі технології крос-культурного аналізу та коментування текстів і висловлювань на соціокультурні теми, контекстного спостереження, тренінгових технологій рефлексивності, мовленнєвої поведінки, емоційно-мовленнєвої сенситивності, методів аналізу конфліктних ситуацій, розв'язання ситуацій-кейсів, аналізу культурно-маркованих мовних засобів; *зміст крос-культурного навчання* учнів-білінгвів української мови, який має бути зорієнтовано на: визнання загальнолюдських цінностей; формування планетарної свідомості, шанобливе ставлення до людей інших національностей; розвиток наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, зокрема мовленнєвої; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі; створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної й української мов, культур та інтелектуальних й емоційних контактів з цими мовами та культурами.

За даними констатувального експерименту та відповідно до загальної мети формувального експерименту гіпотезу дослідження було конкретизовано.

4.2.2.3. Формувальний експеримент

Протягом 2008-2010 років проводився заключний етап педагогічного експерименту – формувальний, під час якого перевірялася гіпотеза дослідження, вивчення можливостей використання, переваг і недоліків створеної методичної системи формування крос-культурної комунікативної компетентності під час навчання учнів-представників національних спільнот української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. На цьому етапі було сформульовано остаточний варіант концепції дослідження.

Мета формувального експерименту – впровадити розроблену методику у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів і перевірити висунуту гіпотезу дослідження.

Участь у формувальному експерименті беруть учні-представники національних спільнот 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що умовно поділені на експериментальні (ЕГ) й контрольні (КГ) групи, та вчителі української мови, що допомагають в організації експерименту. Для зручності підрахунку визначаємо по одній експериментальній і контрольній групі у кожному навчальному закладі. Умовами експерименту передбачено, що експериментальні групи навчаються за розробленою методикою і авторською програмою з української мови, контрольні групи навчаються за традиційною методикою і чинною програмою з української мови для 10-11 класів.

Матеріали експерименту: чинна програма з української мови для шкіл з російською мовою навчання (зміст якої доповнено елементами для крос-культурного навчання), програма факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур», посібник «Українська мова в діалозі культур», тести для перевірки навчальних досягнень учнів-білінгвів, методичні рекомендації, матеріали лекцій, зразки практичних занять і семінарів, роботи над проектом, методичні рекомендації щодо проведення учнівської конференції, схеми, критерії оцінювання.

Основні елементи формувального експерименту:

1) організаційний (визначення умов проведення крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови, ознайомлення зі змінами і доповненням до чинної програми й авторською програмою факультативного курсу «Українська мова в діалозі культур» із навчальними матеріалами; консультації, семінари з вчителями української мови);

2) теоретичний (лекції, самостійне опрацювання теорії, реферати);

3) практичний (застосування елементів технології розвитку критичного мислення як одного із шляхів формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів на уроках української мови та методу проектів як засобу адаптації учнів-представників національних спільнот у полікультурному суспільстві);

4) самостійно-пошуковий (організація факультативної і самостійної роботи учнів 10-11 класів з метою вивчення української мови);

5) творчо-дослідницький (підготовка проектів: мультимедійної презентації, публікацій в електронному збірнику учнівських робіт, розробка учнівського веб-сайту).

Очікувані результати:

- *формування мотивів*, спрямованих на розвиток крос-культурної компетентності за допомогою занурення в ситуації, що відображають відмінності культурних цінностей і виховання поваги до цих відмінностей, упередженого та нестереотипного ставлення

до них, спрямованості на встановлення контактів і стосунків у полікультурному суспільстві;

- *формування когнітивної основи*, що містить здатність усвідомлювати спільне та специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою зіставлення, усвідомлення і прийняття культурно-специфічних відмінностей, виражених в нормах, цінностях, поведінкових зразках, що дозволить подолати етноцентризм, культурний шок, активізує адаптивні механізми інтегрування у полікультурне середовище;
- *формування зразків мовленнєвої поведінки*, надаючи їм толерантного характеру на основі властивостей розуміти інших, гнучкості вербальних і невербальних засобів, некатегоричних суджень; реалізувати процес формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів на основі технології крос-культурного аналізу та коментування текстів і висловлювань на соціокультурні теми, контекстного спостереження, тренінгових технологій рефлексивності, мовленнєвої поведінки, емоційно-мовленнєвої чутливості, методів аналізу конфліктних ситуацій, розв'язання ситуацій-кейсів, аналізу культурно-маркованих мовних засобів.

При складанні програми формувального експерименту керуємося такими засадами:

1. Методологічною та логіко-гносеологічною основою оволодіння крос-культурною комунікативною компетентністю мають бути: діалогічність, рефлексивність, полікультурність, врахування емоційного компонента, цілісність особистісного розвитку.

2. Основною характеристикою міжетнічної культурної комунікативної поведінки є толерантність, адаптивність, гнучкість, емпатія, некатегоричність у судженнях.

3. Одним із аспектів практичного застосування крос-культурної лінгводидактики є комунікативно-функціональна методика навчання української мови, яка представлена трьома компонентами: комунікативно-функціональними темами, лексико-тематичним мінімумом, граматичним мінімумом.

4. Засобами формування здатності до міжетнічної культурної комунікації мають бути: стратегії опори на орієнтовну основу типологічних ознак відмінних культур, побудовану за допомогою евристичного, діалогічного, рефлексивного пошуку орієнтирів міжетнічної культурної комунікації з урахуванням специфічних принципів; підготовка навчальних матеріалів, які адекватно моделюють реальні ситуації міжетнічної культурної комунікативної діяльності; технологія крос-культурного, чутливого, асоціативного та національно-специфічного характеру, що дозволяє формувати когнітивні й операційні механізми міжетнічної культурної компетенції.

Методом випадкового відбору з учнів експериментальних груп було складено вибірку в кількості 765 учнів ($n_1 = 765$); з учнів контрольних груп було складено вибірку в кількості 760 учнів ($n_2 = 760$). Групи підбиралися за принципом мінімальної відмінності, згідно з яким в експериментальних і контрольних групах максимально нівелювались умови, що могли вплинути на результат дослідження: вивчались однакові теми, на їх вивчення відводився однаковий час. Відмінність була в тому, що в експериментальних групах навчання здійснювалося з використанням авторської методичної системи. Загальна кількість учнів, що брали участь в експерименті – 1525 осіб, що дозволяє отримати статистично вірогідні результати дослідження.

На основі критерію χ^2 (хі-квадрат) покажемо, що контрольні й експериментальні групи на початку експерименту мали приблизно однакову предметні (українська, російська мови) знання, уміння й навички, що є базисом для формування крос-культурної комунікативної компетентності. Старшокласників було оцінено за чотирма рівнями засвоєння знань: низький, середній, достатній, творчий. Двосторонній критерій χ^2 (хі-квадрат) нами було використано у зв'язку з тим, що число категорій шкали вимірювання дорівнює чотирьом і значна кількість експериментальних даних мають однакові значення, що знижує точність розрахунків з використанням критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні. Тому данні запишемо у вигляді таблиці 2 x C (у нашому випадку C = 4) (таблиця 4.2.2.3.1) і подамо у вигляді гістограми (рис. 4.2.2.3.2.).

Таблиця 4.2.2.3.1

Розподіл балів з предметної підготовки до початку експерименту

Сумарний бал		15-16	17-19	20-22	23-25
Рівень		Низький	Середній	Достатній	Творчий
Експериментальна група (765 осіб)	10 кл. (372)	76	159	84	53
	11 кл. (383)	87	178	83	35
Контрольна група (760 осіб)	10 кл. (378)	75	166	84	53
	11 кл. (382)	86	177	87	32

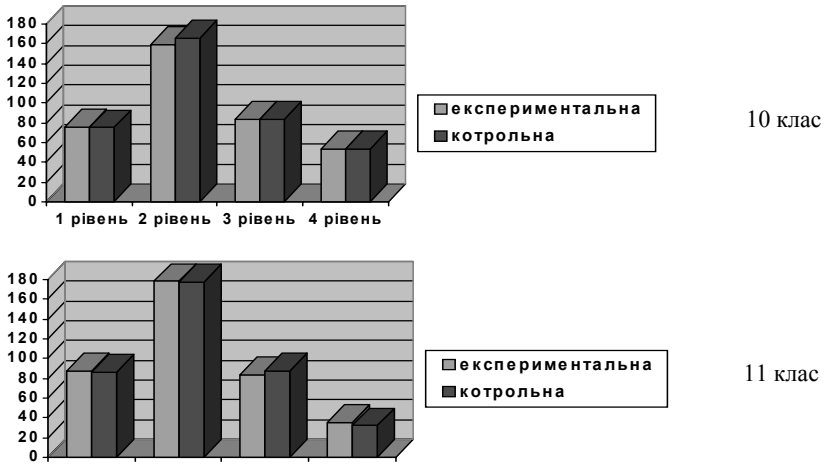


Рис 5.2.2.3.2. Гістограми відсоткових співвідношень за рівнями предметної підготовки до початку експерименту

Результати порахуємо за формулою:⁴⁶⁰

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (5.7),$$

де $n_1 = 372$ – кількість учнів у експериментальній групі (10 кл.);

$n_2 = 378$ – кількість учнів у контрольній групі (10 кл.);

$C = 4$ – число категорій, на яке розподілено результати предметної підготовки учнів;

Q_{1i}, Q_{2i} – кількість учнів, які відповідають певному якісному рівню в експериментальних і контрольних групах.

Тобто $Q_{11} = 76$; $Q_{12} = 159$; $Q_{13} = 84$; $Q_{14} = 53$; $Q_{21} = 75$; $Q_{22} = 166$; $Q_{23} = 84$; $Q_{24} = 53$.

Позначимо: p_{1i} – імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів ($i = [2, 3, 4, 5]$); p_{2i} – імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів ($i = [2, 3, 4, 5]$).

На основі даних таблиці 5.2.2.3.1 перевіримо нульову гіпотезу H_0 : $p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C = 4$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}$; $p_{12} = p_{22}$; $p_{13} = p_{23}$; $p_{14} = p_{24}$), що означає – між контрольними й експериментальними групами

⁴⁶⁰ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

відсутні суттєві для використання статистичних методів відмінності у рівнях базової підготовки. Альтернативна гіпотеза $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із $C = 4$ категорій.

$$\begin{aligned}
 T &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \\
 &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left[\frac{(n_1 Q_{21} - n_2 Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_1 Q_{22} - n_2 Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(n_1 Q_{23} - n_2 Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} + \frac{(n_1 Q_{24} - n_2 Q_{14})^2}{Q_{14} + Q_{24}} \right] = \\
 &= \frac{1}{372 \cdot 378} \left[\frac{(372 \cdot 75 - 378 \cdot 76)^2}{76 + 75} + \frac{(372 \cdot 166 - 378 \cdot 159)^2}{159 + 166} + \frac{(372 \cdot 84 - 378 \cdot 84)^2}{84 + 84} + \frac{(372 \cdot 53 - 378 \cdot 53)^2}{53 + 53} \right] = \\
 &= 0,1094.
 \end{aligned}$$

За таблицею Γ^{461} для значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C - 1 = 3$, знайдемо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит}} = 7,815$. Як видно з розрахунків $T_{\text{експер}} < T_{\text{крит}}$ ($0,1094 < 7,815$), тобто згідно з правилами прийняття рішень⁴⁶² нульова гіпотеза приймається.

Проведемо аналогічний розрахунок для учнів 11 класів.

Результати порахуємо за формулою:⁴⁶³

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (5.7),$$

де $n_1 = 383$ – кількість учнів у експериментальній групі (10 кл);

$n_2 = 382$ – кількість учнів у контрольній групі (10 кл);

$C = 4$ – число категорій, на яке розподілено результати предметної підготовки учнів;

Q_{1i}, Q_{2i} – кількість учнів, які відповідають певному якісному рівню в експериментальних і контрольних групах.

Тобто $Q_{11} = 87$; $Q_{12} = 178$; $Q_{13} = 83$; $Q_{14} = 35$; $Q_{21} = 86$; $Q_{22} = 177$; $Q_{23} = 87$; $Q_{24} = 32$.

Позначимо: p_{1i} – імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів ($i = [2, 3, 4, 5]$); p_{2i} – імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів ($i = [2, 3, 4, 5]$).

⁴⁶¹ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – С. 130.

⁴⁶² Там само. – С. 102.

⁴⁶³ Там само. – С.130.

На основі даних таблиці 5.2.2.3.1 перевіримо нульову гіпотезу H_0 : $p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C = 4$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}$; $p_{12} = p_{22}$; $p_{13} = p_{23}$; $p_{14} = p_{24}$), що означатиме – між контрольними й експериментальними групами відсутні суттєві для використання статистичних методів відмінності у рівнях базової підготовки. Альтернативна гіпотеза H_1 : $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із $C = 4$ категорій.

$$\begin{aligned}
 T &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \\
 &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left[\frac{(n_1 Q_{21} - n_2 Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_1 Q_{22} - n_2 Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(n_1 Q_{23} - n_2 Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} + \frac{(n_1 Q_{24} - n_2 Q_{14})^2}{Q_{14} + Q_{24}} \right] = \\
 &= \frac{1}{383 \cdot 382} \left[\frac{(383 \cdot 86 - 382 \cdot 87)^2}{87 + 86} + \frac{(383 \cdot 177 - 382 \cdot 178)^2}{178 + 177} + \frac{(383 \cdot 87 - 382 \cdot 83)^2}{83 + 87} + \frac{(383 \cdot 32 - 382 \cdot 35)^2}{35 + 32} \right] = \\
 &= 0,2357.
 \end{aligned}$$

За таблицею Γ^{464} для значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C - 1 = 3$, знайдемо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит}} = 7,815$. Як видно з розрахунків $T_{\text{експер}} < T_{\text{крит}}$ ($0,2357 < 7,815$), тобто згідно з правилами прийняття рішень⁴⁶⁵ нульова гіпотеза приймається.

Отже, можна констатувати, що відібрані групи учнів можуть брати участь у педагогічному дослідженні як експериментальна і контрольна групи.

Критеріями сформованості крос-культурної комунікативної компетентності вважаємо: соціальний, освітній, діяльнісний, особистісний, виховний, а **рівнями** низький, середній, достатній, творчий.

Ефективність розробленої методичної системи формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів у процесі навчання української мови перевірялася за такими основними **показниками критеріїв**:

1) знання про міжкультурне спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, знання вербальних і невербальних засад міжкультурної інтеракції (поведінка і взаємодія носіїв різних культур і мов у процесах міжкультурної комунікації з використанням вербальних і невербальних засобів коду);

⁴⁶⁴ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – С. 130.

⁴⁶⁵ Там само. – С. 102.

- 2) здатність розуміти і продукувати правильні повідомлення;
 - 3) здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси;
 - 4) здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування;
 - 5) здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту);
 - 6) уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування;
 - 7) уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи, прецедентні феномени.
- Результати критеріального аналізу експериментального навчання подано у табл. 4.2.2.3.3. і рис. 4.2.2.3.4.

Таблиця 4.2.2.3.3

Результати критеріального аналізу експериментального навчання

Групи	Рівень засвоєння крос-культурних комунікативних знань у відсотках за кожним показником критеріїв						
	1	2	3	4	5	6	7
ЕГ	84	69	78	79	69	72	77
КГ	76	51	69	72	57	60	59

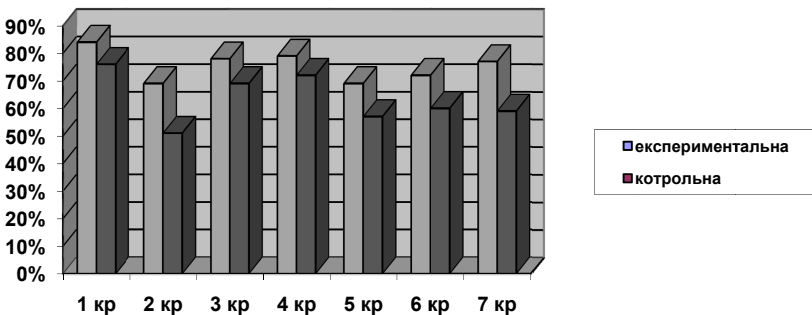


Рис. 4.2.2.3.4. Аналіз успішності експериментального навчання за визначеними критеріями

На основі визначених показників критеріїв здійснювалося оцінювання навчальних досягнень учнів-білінгвів 10-11 класів за чотирима рівнями. Нами виокремлено наступні *рівні засвоєння і застосування крос-культурних комунікативних знань* учнів-білінгвів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів:

1-й рівень – розпізнавання (рівень фактів):

а) учень демонструє знання базових елементів культури (національні звичаї, традиції, реалії), правил і законів спілкування певного соціуму, національної лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні і групові установки, мотивації, форми поведінки), невербальних компонентів (жести, міміка тощо) й усвідомлює взаємозв'язок між ними;

б) визначає за темою уроку мету, добирає за рекомендованими підручником, навчальними посібниками, словниками, довідниками, енциклопедіями тощо навчальний матеріал;

в) проектує на уроці здебільше власну діяльність.

2-й рівень – репродукування (рівень операції):

а) оперує (аналізує, зіставляє, протиставляє тощо) мовними, мовленнєвими, соціокультурними, міжкультурними фактами та явищами під час виконання певних етапів комунікативної діяльності;

б) відтворює теоретичні знання (мікровиступ за визначеною темою; мікрвиклад (розповідь) за певною темою тощо; спостерігає за мовленням та діагностує труднощі у спілкуванні з однолітками (дорослими);

в) співвідносить власну комунікативну діяльність з рівнем підготовки учнів класу, планує окремі елементи комунікативної діяльності, використовує елементи міжкультурної комунікативної діяльності.

3-й рівень – застосування (аналітико-синтетичний):

а) учень засвоїв взаємозв'язки знань предмету (українська мова) зі знаннями з інших дисциплін (рідна мова й література; українська література, історія України тощо), вільно оперує елементами міжпредметних інтеграційних зв'язків гуманітарної спрямованості під час встановлення причинно-наслідкових співвідношень між окремими мовними, мовленнєвими, соціокультурними, міжкультурними одиницями і явищами;

б) систематизує й аналізує свій і чужий досвід міжкультурної комунікації;

в) критично переглядає та змінює свою оцінку чужої культури й здійснює рефлексію власної міжкультурної діяльності;

в) забезпечує необхідну зміну видів мовленнєвої діяльності;

г) використовує елементи мотивації комунікативної діяльності.

4-й рівень – творчості:

а) учень виявляє стійкий пізнавальний інтерес і свідоме бажання вивчати власну етнічну культуру та культуру українського народу; пізнавальна активність має стійкий і тривалий характер;

б) уміє генерувати нову, оригінальну ідею й виразити особисте «я» у творчому продукті (висловлювання, текст, дискурс); самостійно

обирає аспект запропонованої теми висловлювання та визначивши проблему для обговорення, демонструючи вміння уважно й доброзичливо вислухати співрозмовника, коротко, виразно, оригінально сформулювати свою думку, дібрати цікаві, влучні, переконливі аргументи на захист своєї позиції, у тому числі й із власного життєвого досвіду, зіставити різні погляди на той самий предмет, змінити свою думку в разі незаперечних аргументів іншого; вміє аналізувати мовні явища, порівнювати їх один з одним, з'ясовувати спільне й відмінне;

в) дотримується правил поведінки й мовленнєвого етикету в розмові; застосовує основні базові ЗУН для доведення висунутої ідеї; вміє ставити і ранжувати особисті цілі, вміння пояснювати цілі своїх занять, намічати шляхи їх досягнення, виявляти труднощі та способи їх подолання;

г) творчий продукт творчості відрізняється багатством слововживання, граматичною правильністю та різноманітністю, стилістичною довершеністю.

Результати вимірювання рівнів засвоєння і застосування крос-культурних комунікативних знань (розпізнавання, репродукування, застосування, творчості) учнями-білінгвами контрольних і експериментальних груп зведено у таблиці 4.2.2.3.5.

Таблиця 4.2.2.3.5

Рівні засвоєння і застосування учнями-білінгвами крос-культурних комунікативних знань

10 клас	Рівні засвоєння і застосування крос-культурних комунікативних знань			
	Розпізнавання	Репродукування	Застосування	Творчість
Експериментальна група (372 осіб)	73 (19,6%)	128 (34,4%)	101 (27,2%)	70 (18,9%)
Контрольна група (378 осіб)	75 (19,8%)	166 (43,9%)	84 (22,2%)	53 (14,1%)
11 клас	Рівні засвоєння і застосування крос-культурних комунікативних знань			
	Розпізнавання	Репродукування	Застосування	Творчість
Експериментальна група (383 осіб)	86 (22,5%)	153 (40%)	98 (25,5%)	46 (12%)
Контрольна група (382 осіб)	86 (22,5%)	177 (46,3%)	87 (22,8%)	32 (8,4%)

Усереднені показники якості навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних груп за рівнями засвоєння основних видів навчальної діяльності у відсотках подано на рис. 4.2.2.3.6.

Для статистичної перевірки ефективності запропонованої методичної системи скористаємося критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні.

Результати діагностики якості навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних груп було оцінено баловими оцінками.

Нехай випадкова змінна X – число балів, присвоєних учням першої вибірки, випадкова змінна Y – число балів, присвоєних учням другої вибірки. Обсяг першої вибірки дорівнює 372, тому маємо 372 значень x_i ($i = 1, 2, \dots, 372$). Обсяг другої вибірки – 378, y_j буде мати 378 значень ($j = 1, 2, \dots, 378$).

Об'єднаємо всі значення x і y в одну групу обсягом $N = x + y = 372 + 378 = 750$, запишемо в ряд за зростанням значень і ранжируємо – припишемо кожному значенню x і y ранг R , чисельно рівний місцю, на якому воно (значення) знаходиться в цьому ряду. Згідно з правилом використання критерію, однаковим значенням x і y приписуємо ранг R , чисельно рівний середньому арифметичному номерів місць, що ці значення займають серед членів двох вибірок, упорядкованих за зростанням значень.

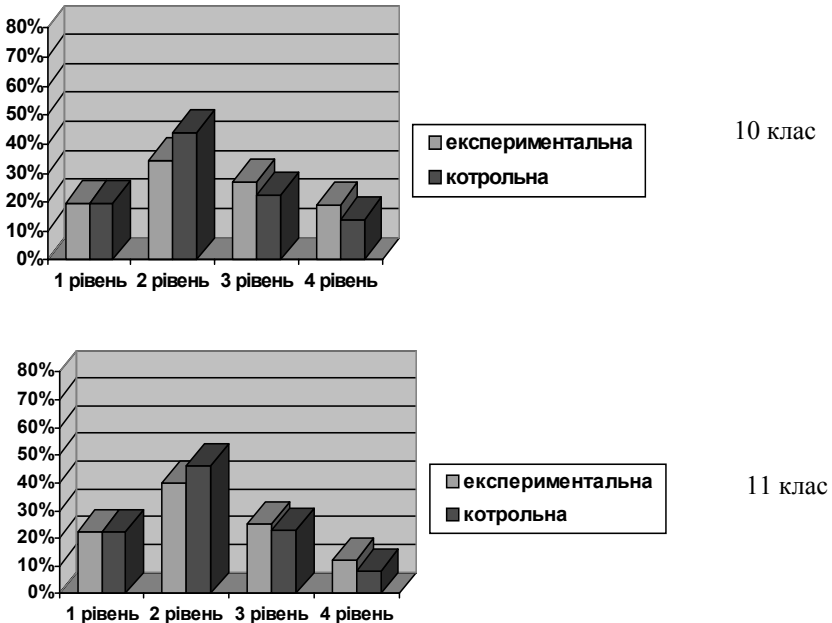


Рис. 4.2.2.3.6. Усереднені показники якості навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних груп

Значення змінних X і Y запишемо у формі таблиці, зручної для підрахунку статистики критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні (табл. 2 додатку Р).

У зв'язку з тим, що попередні об'єктивні дані про ефективність методичної системи, яка перевірялася на базі загальноосвітніх навчальних закладів, де проводився експеримент фактично були відсутні, ми застосовували двосторонній критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні. $H_0: P(X < Y) = 1/2$ при альтернативній – $H_1: P(X < Y) \neq 1/2$. Тобто нульова гіпотеза передбачає, що рівні навчальних досягнень контрольних і експериментальних груп статистично не відрізняються.

На основі даних таблиці 2 (див. додаток Р) обчислимо значення статистики критерію T за формулою⁴⁶⁶:

$$T = S - \frac{n(n+1)}{2} \quad (5.8),$$

де S – сума рангів приписаних членам вибірки меншого обсягу ($n = 372$).

$$S = \sum_{i=1}^n R(x_i) \quad (5.9),$$

де $R(x_i)$ – ранг, приписаний i -му об'єкту даної вибірки.

За результатами обчислень:

$S = 149449,5$;

$$T = 149449,5 - \frac{372(372+1)}{2} = 80071,5.$$

Обсяг вибірок більше 20, тому критичне значення статистики критерію T знаходимо за формулою,⁴⁶⁷ включаючи корекцію на приписування однакових рангів співпадаючим значенням змінних X і Y , що належать обом вибіркам:

⁴⁶⁶ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – С. 86.

⁴⁶⁷ Там само. – С. 89.

$$W_{\frac{\alpha}{2}} = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} + x_{\frac{\alpha}{2}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} - \sum K \quad (5.10),$$

де $K = \frac{k^3 - k}{12}$, k – число членів ряду, що мають одне й теж конкретне значення, $\sum K$ – сума значень K для всіх ланцюжків співпадаючих значень, що належать обом вибіркам, $x_{\frac{\alpha}{2}}$ – квантіль нормального розподілу (для рівня значущості $\alpha = 0,05$, $x_{\frac{\alpha}{2}} = 1,96$).

На основі даних таблиці 2 (додаток Р) маємо 36 груп співпадаючих значень змінних, що належать обом вибіркам. Таким чином, сумарна величина K буде складатися із 37 доданків.

Знайдемо критичне значення статистики критерію Т:

$$W_{\frac{\alpha}{2}} = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} + x_{\frac{\alpha}{2}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} - \sum K =$$

$$\frac{372 \cdot 378}{2} + 1,96 \cdot \sqrt{\frac{372 \cdot 378 (372 + 378 + 1)}{12}} - 45153,5 = 76107,4.$$

Таким чином, виявляється правильною нерівність $T_{\text{спост}} < W_{\frac{\alpha}{2}}$ ($76107,4 < 80071,5$).

Згідно з правилом прийняття рішень, при використанні двостороннього критерію⁴⁶⁸ нульова гіпотеза відхиляється на рівні значущості $\alpha = 0,05$ і приймається альтернативна. Прийняття такої гіпотези на основі аналізу експериментальних даних свідчить про різні закони розподілу змінних X і Y , тобто про відмінності стану знань, умінь учнів експериментальних і контрольних груп.

Проаналізуємо результати навчання експериментальних і контрольних груп за критерієм χ^2 (хі-квадрат). Результати підсумкового тестування учнів експериментальних і контрольних груп запишемо за такою шкалою оцінювання: (60-74 балів – задовільно; 75-89 – добре; 90-100 відмінно). У зв'язку з невеликим чис-

⁴⁶⁸ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – С.87.

лом категорій шкали виміру (три категорії) чимала частина експериментальних даних має ланцюг однакових значень, що знижує достовірність аналізу даних, одержаних за критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні. Тому ми використали двосторонній критерій χ^2 (хі-квадрат). Результати тестування учнів запишемо у вигляді таблиці 2 x C (C = 3) (табл. 4.2.2.3.7).

Таблиця 4.2.2.3.7

Результати підсумкового тестування учнів обох вибірок

	Категорія 60-74	Категорія 75-89	Категорія 90-100
Вибірка № 1 $n_1 = 372$	$Q_{11} = 111$	$Q_{12} = 191$	$Q_{13} = 70$
Вибірка № 2 $n_2 = 378$	$Q_{21} = 168$	$Q_{22} = 157$	$Q_{23} = 53$

Результати розрахуємо за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де $n_1 = 372$ – кількість осіб в експериментальній групі;

$n_2 = 378$ – кількість осіб у контрольній групі;

$C = 3$ – число категорій, на яке розподілено результати підсумкового контролю навченості учнів.

Позначимо: p_{1i} – імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів ($i = [3, 4, 5]$); p_{2i} – імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів ($i = [3, 4, 5]$).

На основі даних таблиці 5.2.2.3.7 перевіримо нульову гіпотезу H_0 : $p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C = 3$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}$; $p_{12} = p_{22}$; $p_{13} = p_{23}$), що означатиме – між контрольними і експериментальними групами відсутні суттєві для використання статистичних методів відмінності у рівнях підготовки. Альтернативна гіпотеза H_1 : $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із $C = 3$ категорій.

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} =$$

$$\begin{aligned}
&= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left[\frac{(n_1 Q_{21} - n_2 Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_1 Q_{22} - n_2 Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(n_1 Q_{23} - n_2 Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} \right] = \\
&= \frac{1}{372 \cdot 378} \left[\frac{(372 \cdot 168 - 378 \cdot 111)^2}{111 + 168} + \frac{(372 \cdot 157 - 378 \cdot 191)^2}{191 + 157} + \frac{(372 \cdot 53 - 378 \cdot 70)^2}{70 + 53} \right] = \\
&= 17,27.
\end{aligned}$$

За таблицею Γ^{469} для значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C - 1 = 2$, знайдемо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит}} = 5,991$. Як видно з розрахунків $T_{\text{експер}} > T_{\text{крит}}$ ($17,27 > 5,991$), тобто згідно з правилами прийняття рішень⁴⁷⁰ нульова гіпотеза відхиляється. Такий результат дає можливість зробити висновок про те, що запропонована методична система дає більш ефективні результати.

Таким чином, результати проведеного педагогічного експерименту повністю підтвердили ефективність запропонованої методичної системи формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів-представників національних спільнот у процесі навчання української мови.

4.2.2.4. Експертна оцінка запропонованої методичної системи навчання

На третьому етапі педагогічного експерименту було проведено експертне оцінювання розробленої методичної системи формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів у процесі навчання української мови. Серед експертів: 4 доктори наук, професорів; 6 кандидатів наук, доцентів, 14 вчителів української мови без наукових ступенів і вчених звань.

Експертна оцінка здійснювалася за такими критеріями:

1) дидактична відповідність запропонованої методичної системи меті навчання учнів-представників національних спільнот української мови;

⁴⁶⁹ Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, Ю. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – С. 130.

⁴⁷⁰ Там само. – С. 102.

2) методично-експериментальне забезпечення функціонування системи;

3) інформаційно-змістова відповідність системи вимогам держави⁴⁷¹ щодо мовної освіти представників національних спільнот;

4) можливості використання інноваційних технологій навчання.

Для визначення ступеню значущості кожної вимоги (критерію) розраховуємо наступні показники.⁴⁷²

1. Показник узагальненої думки, що визначався як середнє арифметичне величини оцінки певної (j-тої) вимоги (за стобальною шкалою):

$$M_j = \frac{1}{m_j} \cdot \sum_{i=1}^m C_{i,j},$$

де m – загальна кількість експертів;

m_j – кількість експертів, що оцінюють j-ту вимогу;

$C_{i,j}$ – оцінка відносної важливості i-им експертом j-тої вимоги має такі значення: $M_1 = 87$; $M_2 = 86$; $M_3 = 83$; $M_4 = 79$ (табл. 3 додатку Р).

2. Коefіцієнт активності експертів до кожного критерію дорівнює $K_{aj} = 1$.

Коefіцієнт комплексності визначався за формулою:

$$K_k = \frac{K_3 + K_a}{2},$$

де K_3 – коefіцієнт ознайомлення з даною проблемою;

⁴⁷¹ Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція вивчення української мови в 5-11 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 5. – С.43-51; Гудзик І.П. Проблеми мовної освіти в Україні // Рідні джерела. – 2002. – № 4. – С. 4-8; Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – №7. – С.28-31; Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – № 4. – 2002. – С. 5-8.

⁴⁷² Воловик П. Н. Теория вероятностей и математическая статистика в педагогике / П. Н. Воловик. – К. : Рад. шк., 1969. – 223 с.; Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.; Ительсон Л. В. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. В. Ительсон. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.; Китаев Н. Н. Групповые экспертные оценки / Н. Н. Китаев. – М. : Знание, 1976. – 63 с.; Кремер А. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика / А. Ш. Кремер – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2001. – 543 с.

K_a – коефіцієнт аргументації.

Обчислений коефіцієнт дорівнює $K_k = 0,87$.

3. Під час оцінки ступеня погодженості думки враховувався коефіцієнт варіативності:

$$V_j = \frac{\sigma_j}{M_j},$$

де σ_j – середнє квадратичне відхилення $\sigma_j = \sqrt{D_j}$,

D_j – дисперсія, що розраховується за формулою:

$$D_j = \frac{1}{m_j - 1} \cdot \sum_{i=1}^m (C_{ij} - M_{ij})^2.$$

Результати розрахунків наведено у таблиці 4.2.2.4.1.

Таблиця 4.2.2.4.1

Усереднені експертні оцінки методичної системи

Вимоги до методичної системи	Середнє арифметичне M_i	Дисперсія D_i	Середнє квадратичне відхилення σ_i	Коефіцієнт варіативності V_i
Дидактична відповідність	87	13,3	3,647	0,0419
Методично-експериментальне забезпечення	86	11,96	3,458	0,0402
Інформаційно-змістова відповідність	83	13,61	3,689	0,0444
Можливості використання інноваційних технологій	79	13,13	3,624	0,0459

4. Статистичну значущість ступеня погодженості експертів визначено з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат):

$$\chi^2 = \frac{1}{m \cdot n \cdot (n+1) - \frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^m T_i} \cdot \sum_{j=1}^n \sigma_j^2 \quad (5.15),$$

де m – кількість експертів; n – кількість вимог; T – статистика критерію.

Обчислене значення статистики критерію дорівнює 0,35, для значення $\alpha = 0,05$ критичне табличне значення – 5,024, тобто виконується вимога $T_{\text{експер}} < T_{\text{крит}}$ ($0,35 < 5,02$), що підтверджує коректність рівня погодженості висновків експертів.

Таким чином, експертна оцінка методичної системи формування крос-культурної комунікативної компетентності у процесі навчання учнів-представників національних спільнот української мови показує високий рівень дидактичної відповідності пропонованої методичної системи меті навчання означеної категорії учнів української мови; достатній рівень методично-експериментального забезпечення навчального процесу; інформаційно-змістову відповідність системи вимогам держави щодо якості мовної освіти учнів-представників національних спільнот; широкі можливості використання інноваційних технологій навчання.

Висновки до четвертого розділу

У розділі схарактеризовано методичну систему, що передбачає єдність мети, структури, стратегії крос-культурного підходу до навчання учнів-білінгвів української мови, сутності принципів, обґрунтування передбачуваних результатів.

Педагогічне моделювання крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови як процесу формування готовності до міжетнічної комунікації в поліетнічному середовищі базується на розумінні феномену «*готовність до діяльності*». Розглянуті наукові дослідження щодо питань сутності та змісту якості готовності людини до діяльності, дозволили розглянути структурну характеристику готовності учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації (МК) та подати у вигляді схеми. Компонентами готовності учнів-білінгвів до міжетнічної комунікації визначено: *змістовний, мотиваційний, соціально-психологічний, психологічний*.

Серед умов формування в учнів-білінгвів готовності до міжетнічної комунікації з'ясовано здатності особистості, що забезпечують таку готовність, зокрема: *рівень потреби у спілкуванні; наявність установок на спілкування з людьми іншої національності; емоційні реакції на партнера; самопочуття під час спілкування; мовленнєві уміння та фонові знання*.

Визначення психологічних критеріїв готовності учнів-білінгвів підліткового віку до міжетнічної комунікації виявилось важливим

чинником технології крос-культурного навчання представників національних спільнот української мови. Такими критеріями вважаємо: *еволюційний, психосемантичний, суб'єктний, структурно-функціональний, операціональний.*

Характеристика готовності особистості до міжетнічної комунікації є концептуальною основою для побудови системи формування цієї готовності та існує цільовим орієнтиром під час моделювання процесу крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів розуміємо як педагогічний (навчально-виховний) процес, в якому на основі створення цілісної системи впливу на їхню особистість, діяльність і характер соціальної взаємодії, зокрема – на основі єдності змісту, форм і методів виховання, відбувається інтелектуальний розвиток і виховання людини культури та моральності, що знаходить свій вияв у поведінці та діяльності, насамперед, крос-культурній комунікативній діяльності.

Беручи до уваги характеристику означеної готовності учнів-білінгвів, компоненти крос-культурної комунікативної компетентності, критерії сформованості умінь і навичок по кожному компоненту крос-культурної комунікативної компетентності, запропоновано модель крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні, яка базується на методологічних підходах та є цілісною, відкритою складовою частиною системи профільного навчання старшокласників (10-11 кл.), зокрема допрофесійної підготовки майбутніх українських філологів в умовах неперервної освіти. Означена модель характеризується єдністю концептуального, цільового, змістовного, технологічного, діагностичного, організаційного та результативного компонентів.

Отримані результати констатувального експерименту дозволили зробити наступні висновки: крос-культурна комунікативна компетентність білінгвів не є системоутворювальною метою підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів з поліетнічним контингентом учнів, як цього вимагає сучасна мовна освіта національних спільнот в Україні; перевага низького рівня критеріїв і показників крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів; недостатність знань й умінь міжетнічного спілкування в поліетнічному суспільстві. Труднощі під час навчання учнів-представників національних спільнот української мови пояснюються як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними (позамовними) причинами. До лінгвістичних причин відносимо такі, як природа мовного знаку, його функціонування у мовленні. Екстралінгвістичні причини полягають у тому, що найбільші труднощі під час засвоєння мовного матеріалу відчувають ті учні, які рідко користуються українською мовою у повсякденному

спілкуванні. Аналіз результатів формувального експерименту зафіксував позитивну динаміку розвитку усіх компонентів крос-культурної комунікативної компетентності в учнів експериментальних груп.

Основні положення четвертого розділу відображено в таких працях автора:

1. Дороз В.Ф. Експериментальне дослідження ефективності крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 2. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – С. 205-213.

2. Дороз В.Ф. Компетентності – ключ до оновлення змісту мовної освіти національних спільнот в Україні / Запровадження компетентнісного підходу в навчанні гуманітарних предметів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 23-35.

3. Дороз В.Ф. Крос-культурне навчання української мови як дидактична система // Українська мова і література в школі. – № 1. – 2009. – С. 12-17.

4. Дороз В.Ф. Кроскультурное обучение языкам в условиях межкультурной коммуникации // Русский язык: человек культура, коммуникация – II : сборник статей / отв. ред. И.В. Родина. – Екатеринбург : УГТУ–УПИ, 2010. – С. 13-20.

5. Дороз В.Ф. Навчання української мови у процесі формування готовності до міжетнічної комунікації // Дивослово. – № 7. – 2010. – С. 2-7.

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного й експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, на якій воно ґрунтується, засвідчили розв'язання поставлених завдань, досягнення мети та дали підстави для висновків.

1. Аналіз результатів сформованості крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот у процесі навчання української мови переконливо засвідчує, що домінантою у світовому освітньому контексті має стати орієнтація на формування полімовної особистості, здатної самостверджуватися, саморозвиватися, самореалізовуватися у поліетнічному суспільстві, набувати основ професійної компетентності. Крос-культурність у лінгвістичному й лінгводидактичному аспектах постає як комплексне наукове знання про мову, формування мовної парадигми особистості в умовах полікультурного світу, про взаємозв'язки, взаємовплив мови й культури. Концепція формування мовної особистості, яка оволодіває культурою іншомовного спілкування (І.Халєєва, Л.Саяхова), базується на ідеях антропологічної лінгвістики (Е.Бенвеніст, В.фон Гумбольдт, В.Постовалова та ін.), і трактату про мовну особистість (Ю.Караулов, К.Хажеж, Т.Винокур, Л.Крисін, В.Постовалова, О.Красильнікова, А.Іванова, Т.Візель, Р.Ліхтман та ін.).

2. Факторний аналіз довів наявність протиріччя між потребами сучасного українського суспільства в духовно багатих особистостях, які володіють уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, розуміють багатоманітність світу, зацікавлені й толерантні не тільки до своєї, а й до інших мов і культур та реальним станом їхньої підготовленості. Здійснення ефективного міжетнічного культурного спілкування в Україні потребує від громадян опанування українською мовою не тільки на вербальному рівні, а й невербальному, що вимагає від комунікантів відкритості до сприймання нового, толерантності до проявів інакшості, конструктивно-критичного мислення, креативності в умовах міжетнічної культурної комунікації тощо. Щоб досягти поставленої мети через мовну освіту представників національних спільнот необхідно надати полікультурності та поліетнічності статус одного з важливих дидактичних принципів, освітяни мають потурбуватися про те, як підготувати учнів-білінгвів до розуміння іншої культури (міжкультурного взаєморозуміння) та допомогти оволодіти міжкультурною комунікацією, тобто умінням спілкуватися з носіями іншої культури.

3. Аналіз текстів підручників української мови для старшокласників показав, що більшість з них тільки частково задовольняють учнів тією інформацією, яка для школярів означеної вікової категорії є корисною, зокрема відсутні такі проблемні теми для усних і письмових висловлювань:

- з орієнтацією на вибір професії (як обрати професію, зважаючи на свої здібності; особливості професій, що цікавлять учнів; як влаштуватися на роботу; які проблеми турбують їх щодо вибору майбутньої професії тощо);
- з орієнтацією на вибір навчального закладу (які навчальні заклади функціонують в Україні; які умови вступу до цих закладів; як ефективно пройти співбесіду тощо);
- толерантні стосунки в поліетнічному суспільстві (яким чином побудувати продуктивний діалог; як толерантно розв'язувати конфліктні ситуації в поліетнічному середовищі; розуміти й адекватно реагувати на конкретні висловлювання українців, що певним чином характеризують життєву позицію людини тощо);
- з орієнтацією на розуміння ментального світу українців (ідеологічні, релігійні, естетичні, психічні, інтелектуальні особливості мислення українського народу, соціальної групи, індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці тощо);
- культурна ідентичність людини (маркери «свого» і «чужого» в міжкультурному діалозі; українці очима представників інших національностей тощо);
- національний етикет і комунікативна поведінка (українська гостинність і традиції мовленнєвого етикету; невербальні засоби комунікації; комунікативні табу; згубність лихослів'я тощо). Результати вивчення системи методів, прийомів і засобів навчання старшокласників української мови свідчить про недостатню кількість завдань, які розвивають уміння: інтерпретувати певні факти, явища з української культури; виокремлювати атрибути української культури незалежно від способів кодування інформації й каналу її передачі; виявляти ознаки, універсальні для більшості культур, від тих, що характерні для однієї, зокрема української; розпізнавати культурно значущі елементи в результаті діяльності (матеріальної або духовної) конкретної людини; інтерпретувати соціальні стереотипи, що активізуються комунікантами під час міжетнічного спілкування; виявляти і тлумачити негативний комунікативний результат під час міжетнічного спілкування; комплексно аналізувати взаємодію вербальних і невербальних способів кодування позамовної реальності тощо. Ці обставини спонукають до розуміння доцільності орієнтації на крос-культурність як в лінгвістиці, так і в лінгводидактиці, тим самим дають можливість усвідомити необхідність дослідження означеного важливого методологічного поняття.

4. Проблема навчання споріднених мов ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міц-

ні традиції, спирається на фундаментальні, щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці О.Потебні, Л.Булаховського, О.Шахматова, А.Кримського, П.Житецького та інших. На початку 90-х років лінгвісти й лінгводидакти (М.Кочерган, Л.Ставицька, О.Хорошковська, М.Пентиліук, Н.Бондаренко та інші) звертали увагу на необхідність розробки нового типу програм, підручників і методичних посібників, за допомогою яких здійснювався б навчальний процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, як правило двох мов, з виявленням їх подібностей і відмінностей. Під час вивчення різних аспектів цієї проблеми, у практиці викладання другої мови було виявлено деякі особливості навчання із застосуванням міжмовного порівняння (зіставлення, протиставлення), аналогії, що певною мірою сприяло розвитку педагогічної науки. Проте майже не дослідженою є проблема мовної освіти учнів-білінгвів, -полілінгвів, а також використання міжмовних порівнянь на різних мовних рівнях у крос-культурному аспекті.

5. Крос-культурна комунікативна компетентність учнів національних спільнот є необхідною умовою для успішної інтеграції у поліетнічний соціум, що дозволяє їм ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігати негативним впливам процесу глобалізації. Крос-культурна комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що передбачає такі складові:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях міжетнічного культурного спілкування, яка заснована на лінгвокультурологічних і міжкультурних знаннях і життєвому досвіді білінгва (полілінгва);
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального багатоетнічного середовища;
- адекватна орієнтація білінгва (полілінгва) в самому собі, власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- уміння будувати міжкультурний діалог з людьми іншої національності;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- крос-культурні знання, уміння й навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

6. Для з'ясування рівня розвитку (елементарний, достатній, творчий) крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів було визначено критерії сформованості умінь і навичок по кожному

компоненту крос-культурної комунікативної компетентності, що дозволяє визначати рівень готовності старшокласників до міжетнічної комунікації.

7. Відповідно до концептуальних засад дослідження створено модель крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови як мови міжетнічного спілкування в Україні, яка базується на методологічних підходах та є цілісною, відкритою складовою частиною системи профільного навчання старшокласників (10-12 кл.), зокрема допрофесійної підготовки майбутніх українських філологів в умовах неперервної освіти. Означена модель характеризується єдністю концептуального, цільового, змістовного, технологічного, діагностичного, організаційного та результативного компонентів. Усвідомлення важливості та значущості формування крос-культурної комунікативної компетентності представників національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми визначили зміст, структуру й методіку крос-культурного навчання української мови у школах з поліетнічним контингентом учнів.

8. Результати експериментального навчання дають підстави узагальнити напрацьований матеріал, щоб застосувати його на практиці в загальноосвітніх школах з поліетнічним контингентом учнів. З цією метою підготовлено й апробовано ресурсне забезпечення, яке передбачає наявність навчального посібника «Українська мова в діалозі культур» для учнів 10-11 класів, авторської навчальної програми «Українська мова в діалозі культур», навчально-методичного посібника «Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах» для майбутніх вчителів-словесників.

9. Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатопланової проблеми полімовної освіти представників національних спільнот. Перспективним для подальших досліджень, на нашу думку, є питання доцільного поєднання етнопсихологічних і етнопедagogічних знань у цьому процесі, взаємозв'язку загальнонавчальних і предметних технологій, вивчення діапазону впливу індивідуальних характеристик учнів-білінгвів на рівень їхньої готовності до «...інтеграції в культуру українського народу, формування української наукової, мистецької, політичної та бізнесової еліти».⁴⁷³

⁴⁷³ Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 3.

ДОДАТКИ

Додаток А

СЕМІНАР № 4

ТЕМА. ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ФОРМ ЗВЕРТАННЯ

*Скільки є в нас, любі друзі,
для звертання ніжних слів!*
Д. Білоус

План заняття

(теми для повідомлень і обговорення)

1. Привертання уваги під час встановлення контакту.
2. Формули вибачення, прохання, подяки, вдячності.
3. Традиції звертання до членів родини.
4. Індивідуально-авторські звертання у листах.
5. Звертання як елемент ділового мовлення.



Лексико-граматичний матеріал

Кличний відмінок іменників.

Творення іменників жіночого роду від однокорених іменників чоловічого роду.

Множина однокорених іменників чоловічого і жіночого роду.

Минулий час. Наказовий спосіб дієслова (імператив).

Спонукальні та питальні речення.

Поширені та непоширені звертання.

Розділові знаки при звертінні.



Зверніть увагу та запам'ятайте! Серед ситуацій встановлення контакту, що потребують використання одиниць мовленнєвого етикету, важливе місце посідає звернення до співбесідника, привертання його уваги. Співбесідники можуть знаходитися в контактному (в часі) та дистантному (в просторі) положенні, а отже, необхідно розглядати окремо звернення в контактному положенні, звернення по телефону, звернення письмові.

С.К. Богдан дає такі поради:

- вибираючи звертання, потрібно врахувати ситуацію спілкування (в родині, з друзями, на роботі, з незнайомими людьми в транспорті тощо) і фактор адресата (його вік, стать, посаду, фах тощо);
- використання того чи іншого звертання може обмежуватися сферою спілкування, тобто закріплюватися за певним функціональним стилем;
- в офіційному спілкуванні послуговуються звертанням на *ім'я й по батькові* або моделлю *пан/пані + прізвище*;
- на офіційних зібраннях найуживанішою є формула «Вельмишановні пані й панове!»;
- звертання на ім'я придатне для спілкування з родичами (батьків з дітьми, братів – сестер), дітей між собою, учителів зі школярами;
- зменшено-пестливі варіанти повних імен доречні в ролі звертань у родині, до друзів, закоханих між собою;
- традиційно українці використовують у ролі звертань субстантивовані прикметники (напр.: *милий, любий, коханий, чорнобривий, шановні, дорогі*), здебільшого для інтимно-товариського спілкування;
- звертання, що складається з титулу *пан / пані + ім'я*, придатне для спілкування колег, друзів, але не доречне для спілкування малознайомих людей;
- пошання множина *Ви* вживається у звертанні до малознайомого співбесідника, старшого за віком, посадою;
- звертання на *ти* – ознака близьких стосунків між людьми, передає повагу, що виникла між друзями, колегами, співробітниками, закоханими; на *ти* спілкуються брати і сестри, подружжя;
- діти до батьків можуть звертатися на *ти* або на *ви*: головне тут не форма звертання, а шанобливе ставлення;
- перехід з *ви* на *ти* можливий, але ініціатива переходу має належати старшому мовцю (за віком чи посадою); якщо один із співрозмовників – жінка, дівчина, права переходу на *ти* належать їм;
- до дітей батьки, вчителі, незнайомі звертаються на *ти*, однак у старших класах учителям бажано переходити на *ви*;
- після обряду хрещення на *ви* переходять куми.

Звертання до незнайомих або малознайомих людей:

Громадянинне! (До незнайомого чоловіка, юнака)

Громадянко! (До незнайомої жінки, дівчини)

Громадяни! *(До багатьох людей, офіційно)*

Шановний (вельмишановний, поважний, високоповажний) пане!
(До чоловіка, усне і писемне звертання.)

Шановна (вельмишановна, поважна, високоповажна) пані! *(До жінки, усне і писемне звертання)*

Пані та панове! *(До кількох осіб – жінок та чоловіків)* Панове! *(До кількох осіб – чоловіків)*

Добродію! Добродійко! *(Ввічливе звертання, усне і писемне, але дещо застаріле)*

Хлопчику! Дівчинко! *(До дитини, підлітка, усне звертання)*

Дідусю! Бабусю! Дядьку! Тітку! *(До літніх людей від молодших за віком або до рідних чи близьких)*

Синку! Дочко! *(До юнака, дівчини від старших за віком або до близьких родичів)*

Будь ласка ... Будьте ласкаві (люб'язні) ... Зробіть ласку...

Пробачте (вибачте), скажіть, будь ласка, ... Пробачте (вибачте), будь ласка, ви не скажете, ... Перепрошую, чи не могли б ви сказати, ... Даруйте (вибачте, пробачте), можна вас на хвилинку ... Пробачте (вибачте) за турботу, скажіть, будь ласка, ... Коли (як, якщо) [буде] ваша (твоя) ласка, ... Пробачте (вибачте), що зупиняю (затримую) вас ... Чи можу (можна) вас про щось запитати? *(Початок чемного звертання до незнайомої і знайомої людини, якщо ви хочете щось спитати, щось попросити)*

Запам'ятайте!

В українській мові деякі іменники жіночого роду на означення осіб утворюються від спільнокоренових іменників чоловічого роду за допомогою суфіксів *-к/а/га -ифі/; вчитель – вчителька, добродій – добродійка; співробітник – співробітниця*. Якщо іменники чоловічого роду мають суфікси *-ень, -ець, -анин/-янин*, то при творенні іменників жіночого роду найчастіше елементи *-ень, -ець, -ин* усікаються: *громадянин – громадянка, українець – українка*. Окремі іменники жіночого роду утворюються за допомогою суфікса-закінчення: *пан – пані*.

Звертання до знайомої людини, до колеги:

Опанасе Петровичу! *(Звертання на ім'я та по батькові)*

Одарко Федорівно!

Андрію! Ганнусю! Оксано! Петрику! *(Звертання на ім'я, частіше до добре знайомих, близьких людей, а також до дітей)*

Тату! Татоньку! Таточку! Татусю! Бабусю! Бабуню! Бабунечко!
Бабусю Маріє! Дідусю! Дідуню! Дідунечку! Дідусю Іване! Сину! Синку!
Синочку! Дядьку! Дядечку! Дядьку Петре! Тітку! Тітоньку! Тітку

Наталко! (Звертання племінників до близьких знайомих старших за віком)

Друже! Приятелю! Побратиме! Подруго! Приятелько! (Частіше урочисто) Друзі!

Колеги! Колего! (Офіційне звертання до співробітників або людей однакової спеціальності, товариша за фахом, за місцем роботи чи навчання у вищій школі)

Відповідні репліки на звертання:

[Я] слухаю [вас (тебе)]!

Що? Що ви (ти) сказали (сказав, сказала)?

Ви (ти) мене питаєте (питаєш)? (Якщо ви не зрозуміли, до кого звертаються)

Пробачте (вибачте), я не чув (чула) (дочув, дочула; розчув, розчула)! Чим маю (можу) служити? Я до ваших (твоїх) послуг! До послуг вам (тобі)! (Ввічлива форма висловлення готовності допомогти, прислужитися, стати в пригоді кому-небудь)

Запам'ятайте!

При звертанні вживається кличний відмінок. Іменники першої відміни мають закінчення:

о – іменники твердої групи: *громадянк-о, тітк-о;*

е – іменники м'якої та мішаної групи: *Катр-е, земл-е;*

є – іменники м'якої групи після голосного та апострофа: *Марі-є;*

ю – деякі пестливі іменники м'якої групи: *бабус-ю, Гал-ю, дон-ю, матус-ю, тітус-ю.*

Іменники другої відміни мають закінчення:

а) у – іменники твердої групи (з суфіксами *-ик, -ок, -к, -о*), іншомовні імена на *г, к, х*, деякі іменники мішаної групи з основою на шиплячий (крім *ж*): *батьк-у, сину, Джеку, Людвігу; товаришу*, а також *діду, сину, тату;*

б) ю – іменники м'якої групи: *Віталі-ю, вчител-ю, Гриц-ю, лікар-ю, Олексі-ю;*

в) е – безсуфіксні іменники твердої групи, м'якої групи із суфіксом *-ець* та деякі іменники мішаної групи – власні назви з основою на *ж, ч, ш, дж* і загальні назви на *р, ж*: *Богдан-е, друж-е, козач-е, Петр-е, Степан-е, хлопч-е, юнач-е.*



Вправи для самостійного виконання

1. Прочитайте звернення до мови К. Мотрич. З'ясуйте, де в тексті звертання, які вони (поширені чи непоширені),

які розділові знаки ставляться при звертанні, чим виражаються звертання (чим поширюються).

– Мово! Пресвятая Богородице мого народу!

З чорнозему, з любистку, м'яти, рясту, Євшан-зілля, з роси, з дніпровської води, від зорі і місяця народжена.

Мово! Мудра Берегине, що не давала погаснути земному вогнищу роду нашого і тримає народ на небесному Олімпі волелюбності, слави і гордого духу.

Мово! Величина молитво наша у своїй нероздільній трійці, що єсть ти і Бог Любов, і Бог Віра, і Бог Надія!

Мово наша! Звонкова кринице на середохресній дорозі нашій доли! Твої джерела б'ють десь від Магми, тому й вогненна така. А вночі купаються в тобі ясні зорі, тому й ласкава така (К. Мотрич).

2. Порівняйте звертання до рідних людей в українській, російській і болгарській мовах. Що спільного і що відмінного Ви помітили? Яку функцію виконують наведені звертання в цих мовах?

Українська мова	Російська мова	Болгарська мова
<p>Добриденень тобі, Мамо! Ненечко моя, як свекрусі годити? Татуню, чи ти чуєш, доброокий? Батьку, а чи підемо сьогодні до лісу? Сестро, ходімо разом з нами! Дядьку Петре, а де ж тітка забаралися?</p>	<p>Мать, как пройти к центру посёлка? Мамочка моя, я так скучаю за тобой! Здравствуй, отец! Как здесь у вас? Батя, почему ты ещё не спишь?</p> <p>Сестра, который теперь час? Здорово, сестрёнка, как тут у вас? Дяденька, скажите, пожалуйста, не видали ли вы собаку с чёрным ухом?</p>	<p>Майко, тази вечер ще закъснея. Татко, ще ми помогнеш ли да реша задачата? Батко, може ли да си взема от твоите моливи? Како, какво искаш да ти подаряза рождения ден? Чичо Петре, можеш ли да ми поправиш колелото? Дядо Иване, с какво си се занимавал на младини?</p>

3. Повага та любов у стосунках між членами родини зумовили величезну кількість пестливих звертань. Згадайте, будь ласка, як ви звертаєтесь до мами, тата, бабусі, дідуся, дядька, тітки. Зверніться до них, використовуючи імена та різні означення.

4. В арсеналі українців збережені вислови-вибачення:

*Вибачте на сім слові.
Прошу, простіть на слові.
Простіть за слово, що сказав.
Не у гнів будь сказано.
Простіть, шануючи хліб і честь вашу!
Хай Бог простить, а я прощаю.
Бог з вами! Що було, то минуло!
Бог з вами, на тім світі віддасте з пиріжками!*

Побудуйте з ними речення, використовуючи слова-звертання та зважаючи на доречність їх використання. Знайдіть у різних слов'янських мовах відповідники до цих висловів.

5. Виберіть один із запропонованих варіантів звертання. Свій вибір обґрунтуйте.

- (Вельмишановна пані Малишко, рідна мати моя, Маріє Петрівно), ти ночей недоспала, і водила мене у поля край села (*А.Малишко*).
- (Володимире Сергійовичу, дорогий мій, любий пане Володимире, шановний пане професоре, дорогий Володю), запрошуємо Вас узяти участь у науковій конференції.
- Добридень, (Дарко, Дарино Іванівно, пані Дарино, високоповажна пані, громадянка Лещенко), – весело привіталась до неї Юзя і хотіла щось спитати (*Леся Українка*).
- Доброго дня, (Якович, друже Свириде, Свириде Яковичу, пане голово). Просимо до хати, – легко вклонилася молодиця (*М.Стельмах*).
- (Рідна пані матінко, шановна Маріє Петрівно, рідна мати моя, матінко моя ріднесенька, дорога пані Франко) в нещасний час, у годину лиху ти породила мене на світ (*І. Франко*).
- («Микито, рідний брате!», пане Микито, брате Микито, високоповажний пане брате, любий братику) – пише ввечері, залишившись на самоті, Тарас листа в далеку Кирилівку (*О. Іваненко*).
- (Пане, добродію, колего, громадянине, товаришу, дядьку), там небезпечно, – поспішаючи за ним, сказав Єсипенко (*Панас Мирний*).
- На, (добродію Уласе, дідусю, громадянине Кайдаш, Уласе Кайдаш), сам розкуштуй, що нам доводиться їсти! – казали йому одрадяни, тикаючи Уласові шматок хліба, сухий та чорний, як кизяк (*Панас Мирний*).
- Це все через тебе, (добродійко Мотре, Мотре, пані Кайдашенко, невістчко)! – промовила Кайдашиха і вдарила до Мотрі кулаком об кулак (*І.Нечуй-Левицький*).

СЕМІНАР № 5

ТЕМА. УКРАЇНЬСЬКА ГОСТИННІСТЬ І ТРАДИЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ

*Гостинність – елемент буття українців,
їх світосприймання, найдавніших вірувань
і повір'їв, елемент української ментальності*

С.К. Богдан

План заняття (теми для повідомлень і обговорення)

1. Гостинність – унікальна риса українців.
2. Мовленнєві формули запрошення, вибачення, подяки.
3. Вираження схвалення. Комплімент.
4. Вираження невпевненості, заохочення до розмови.



Лексико-граматичний матеріал

Давальний відмінок іменника у функції адресата.
Знахідний відмінок іменника в об'єктній функції.
Наказовий спосіб дієслова.
Ступені порівняння прислівників.

Складнопідрядні речення з підрядними означальними, пояснювальними, умовними.



Зверніть увагу та запам'ятайте!

Дорогі гості, прошу вас до хати!
Просимо дорогих гостей до хати!
Заходь, будь гостем!

Дякуємо за хліб, за сіль, за вашу горілку і хорошу поговорілку!

Вибачте, як було, так приймайте.

Дякуємо за те, що спили-з'їли, хай вам Бог вдесятеро дасть.

Ідіте здорові, дякуємо, що приходили.

Дякуємо за гостину, хай Господь нагородить Вас у коморі й оборі,
щоб мали собі ще й людей пригостити.

Богу святому дякуйте, перебачайте на нас.

Дякуємо за все. Приходьте і ви до нас.

Дякую за прийом.

Дякуємо вам за гостину. Чекаємо наступної неділі до себе.

Додатки

Проголошувати Проголосити Пропонувати Запропонувати	Що?	Бажати (побажа- ти) Зичити	Кому? Чого?
Вітати Привітати	Кого? З чим?	Дарувати Подарувати	Що? Кому?
Вручати Вручити	Що? Кому?	Діставати Дістати Дякувати Подякувати	Що? Від кого? Кому? За що?
Запрошувати Запросити	Кого? Куди? До кого?	Накривати Накрити	На стіл
Пригощати Пригостити Частувати Почастувати	Кого? Чим?	Куштувати Покуштувати	Що?
Підносити Піднести	Хліб-сіль	Святкувати Відзначати	Що? З ким? Де? Коли?

С.К. Богдан дає такі поради:

- найзручніше приходити в гості на запрошення або заздалегідь попередивши господарів;
- йдучи в гості на запрошення, варто точно дотримуватись зазначеного часу; запізнюватись неввічливо;
- прийшовши в гості, привітайтеся і зачекайте «розпоряджень» господарів;
- не забувайте ні на мить, що Ви в гостях: будьте шанобливими і до господарів, і до інших гостей;
- якщо Вам потрібно піти з торжества раніше від інших, заздалегідь попередьте про це господарів;
- не зловживайте терпінням господарів: майте талант вчасно попроситись;
- йдучи додому, не забудьте подякувати за гостинність;
- якщо Ви – господар, подбайте про те, щоб приязно зустріти кожного гостя;
- будьте однаково уважними до кожного гостя.

Кілька порад про те, як бесідувати (за К.Смолкою):

- не намагайтесь видаватись іншим/іншою, ніж Ви є насправді;
- не вихваляйтесь у розмові своїми знаннями, успіхами, багатством і т. ін.;
- поважайте думку інших, умійте слухати співрозмовника;
- бесіда повинна бути цікавою і захоплюючою і для співрозмовника;
- не усамітнюйтесь з кимось від товариства, навіть якщо у Вас термінова справа (запросіть краще цю людину до себе додому);
- не виявляйте своє роздратування, невдоволення кимось;
- нечемно шепотіти комусь на вухо в присутності інших;
- говоріть повільно, розбірливо, дивлячись у вічі співрозмовникові;
- показувати пальцями, тримати руки у кишенях чи класти на співрозмовника – невічливо;
- нечемно спілкуватись із кимось у присутності інших мовою, яку вони не знають;
- не перебувайте тих, хто говорить.



Вправи для самостійного виконання

1. Прочитайте подані прислів'я, порівняйте їх з українськими прислів'ями про гостей. З'ясуйте і порівняйте їхню семантику.

У своєму домі будь хазяїном, а в чужому – ягням. (*Латинське прислів'я*)

І добрий гість набридає, коли засидиться. (*Японське прислів'я*)

Хто в гості не їздить і до себе не зве, той недобрим сливе. (*Українське прислів'я*)

2. Випишіть українські прислів'я й приказки про непроханих гостей. Доповніть свої знання народною мудрістю інших народів. Прокоментуйте їх.

3. Прочитайте, назвіть правильну, на Вашу думку, відповідь, обґрунтуйте її.

Ситуація 1. Ви чекаєте приходу важливої для Вас людини. Дзвінок. Відчиняєте двері, на порозі – Ваш балакучий сусід: «А я до вас у гості!» Ви:

а) поспіхом почнете вдягатись, пояснюючи, що маєте невідкладні справи;

б) скажете: «Вибачте, я не можу з вами зараз поспілкуватися, приходьте завтра»;

в) запросите в оселю: «Заходьте, будь ласка», попередивши відразу: «Однак у мене зовсім небагато часу для розмови (5-10хв.): маю невідкладну справу».

Ситуація 2. Вам захотілось відвідати знайомих, Ви:

а) підете в гості, не попередивши їх;

б) заздалегідь зателефонуєте, дізнавшись, чи Ваш прихід буде доречним і бажаним саме в цей час.

Ситуація 3. Ви збираєтесь в гості і раптом – телефонний дзвінок: невідкладні справи на роботі, Ви:

а) швидко зберетесь і поїдете на роботу;

б) спочатку зателефонуєте друзям, що не зможете прийти.

4. Прочитайте діалог. Замініть виділені речення синонімічними. Розкажіть, як прийнято ходити в гості в інших народів? Перекажіть діалог у формі монологу: Вадим розповідає своїй подрузі, про що дізнався від Валентини.

Запрошення в гості

- *Валентино, можна тебе про щось запитати?*
- *Авжеж, Вадиме. Я до твоїх послуг.*
- *Ти в Бердянську вже більше року і, певно, знаєш краще за мене тутешні звичаї...*
- *Так, дещо вже знаю. А що тебе цікавить?*
- *Нас з Марійкою запросила до себе в гості наша вчителька української мови та літератури Марія Тарасівна.*
- *А що, у неї якесь свято?*
- *Здається, ні. Марія Тарасівна запросила нас на рибну юшку. Вона так і сказала: «Запрошую вас з Марійкою у неділю до нас на рибну юшку». А я не знаю, з чим треба приходити «на рибну юшку».*
- *Найліпше буде, якщо ви принесете в дім господині квіти, бодай одну квітку. Це їй буде приємно. А крім того ви вчините за звичаєм. Адже в українців не прийнято приходити в гості з порожніми руками. Навіть, якщо вас запрошують не на день народження чи весілля, а просто на чай, на каву чи «на рибну юшку», одним словом, щоб поспілкуватися.*
- *Так, ти маєш рацію. Яка жінка відмовиться від квітів? Так і зробимо.*
- *І ще одне, Вадиме. Обов'язково похваліть страви, які вам найбільше смакуватимуть. Скажіть людині щось хороше. Якщо ж Марійка попросить у господині рецепт цієї страви, то це буде для неї найкращий комплімент.*
- *Щиро тобі дякую, Валентино, за пораду.*

5. З попередньої вправи Ви помітили, що однією з порад хлопчику було «сказати людині щось хороше». Прочитайте текст про цей звичай і дайте відповіді на запитання.

Сказати людині щось хороше

...Звичай говорити людині щось хороше про неї виник і закріпився не випадково, він допомагає людям спілкуватися, жити разом, разом працювати. Коли людину підтримати, похвалити, вона почуває себе впевненіше, намагається відповідати уявленню, яке про неї склалося. Особливо це потрібно молодій людині, яка не завжди буває впевненою в собі, потребує підтвердження своїх позитивних рис і починань. Зверніть увагу на таку особливість: коли ви когось втішаєте, комусь співчуваєте, когось хвалите чи підтримуєте, в усіх цих формулах має бути «ви» або «ти» і не має бути «я».

Ви прекрасний майстер!

Ви рідкісний фахівець!

З тобою так цікаво розмовляти!

Ти сьогодні чудово виступив!

Приємно бачити, як ви посвіжішали, відпочили ...

Можна похвалити людину за все: за вчинок, за характер, зовнішній вигляд, одяг, зачіску, похвалити когось із родини, сказати добре слово про дітей та ін.

Як відповідати на комплімент? Залежно від його змісту:

Спасибі! Дякую за комплімент! Це вам тільки здається (на перебільшену похвалу). Спасибі, але ви перебільшуєте! Я радий це чути. Мені приємно це чути від вас. Я це саме можу сказати про вас та ін.

Комплімент повинен бути щирим – інакше він буде сприйнятий як прихована образа. Навіть якщо ви бажане видаєте за дійсне, треба бути щирим у бажанні цієї людині добра (А. Коваль).

Запитання до тексту:

1. Що таке комплімент?
2. Для чого ми говоримо людям компліменти?
3. За що можна похвалити людину?
4. Назвіть потенційних адресатів компліментів, наведених у тексті.
5. Який комплімент можна сказати дитині? Літній жінці? Знайомому пенсіонеру?

7. Складіть діалоги-компліменти, похваливши ваших знайомих: а) за вчинок; б) за характер; в) за зовнішній вигляд; г) за одяг; г) за зачіску.

8. Використовуючи матеріал тексту «Сказати людині щось хороше», складіть діалоги з репліки-компліменту та репліки-відповіді в таких ситуаціях:

1) На вулиці Ви зустріли однокласника (-цю), яку не бачили кілька місяців (або років).

2) Ви були в гостях у батьків своєї подруги.

3) Ваш друг дуже добре підготувався до диспуту, на якому виступив з доповіддю. Ви там не були, але Ваш друг розповідав, що виступ був успішним.

9. Проведіть невеличке соціологічне дослідження, попросивши друзів, знайомих, батьків дати відповідь на такі запитання:

— *Чому Ви ходите в гості?*

— *Чи подобається Вам приймати гостей у себе?*

— *Як у Вашій родині святкують іменини, дні Ангела?*

— *Чи робите Ви компліменти? Як і коли?*

10. Розпитайте в бабусь і дідусів, які дарунки вони одержували в дитинстві і в які свята, що дарували їм. Напишіть розповідь на тему: «Подарунки з минулого».

ПРАКТИКУМ № 4

ТЕМА. ДУХ, ДУША В НАЦІОНАЛЬНО-МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ



Чистая душа. Нач. XVIII века.
 Оп. : Вибрана в русской живописи.
 М.: ОЛМА_ПРЕСС, 2003. С. 8

На сторінках газет і журналів, теле- та радіоефіру – від розважальних до проблемних – у різних текстах і контекстах часто зустрічається слова «*дух*», «*душа*», «*духовність*». Особливо важливий цей термін у текстах про освіту, виховання, релігію, культуру. Кожен автор, кожне видання подають своє тлумачення цих понять, їх наповнення. Навіть побіжний огляд текстів свідчить, що вони вбирають у себе досить широкую палітру значень, за якими стоять певний світогляд, позиція, ідеологія.

Завдання 1. Прочитайте речення. З'ясуйте лексичне значення слів *дух* і *душа* в кожному реченні. Перевірте свої знання за тлумачним словником української мови. У яких значеннях ще можуть вживатися слова *дух* і *душа*. Проілюструйте свою відповідь прикладами.

1. *Дух Божий витає над водами* (П. Куліш).
2. *Пограємось, погуляймо Та пісеньку заспіваймо: Ух, Ух! Солом'яний дух, дух* (Т. Шевченко).
3. *Се був веселий Чугайстер, добрий лісовий дух* (М. Коцюбинський).
4. *Малі тілом, та великі духом* (М. Номис).
4. *Не нарадується було дух у Олексія, як узав свою Галочку з монастиря* (Г. Квітка-Основ'яненко).
5. *Випрямлений, зміцнілий духом, увійшов Начко до редакційного бюро* (І. Франко).
6. *Дух охайності чепуріння опанував її цілком – і вона товклась по цілих днях* (М. Коцю-

бинський). 7. – Ой, лишенько... умираю! – скрикнула Явдоха та й дух спустила (П. Мирний). 8. Дух свіжої мамалиги приємно полоскотав йому нюх (М. Коцюбинський). 9. Ведуть (некрутів) снідати каші з салом, а того сала – і духу нема (П. Мирний).

1. Оксані стало на душі трошки веселіше (Квітка-Основ'яненко). 2. Доброї душі дівчина, а от з пантелику збилася та й гине (П. Мирний). 3. Він сидів між господинею і господарем як сам не свій... без того дотепу, який робив його звичайно душею товариства (І. Франко). 4. Дуже мене тішить од душі...це Ви вже сидите.. і краще себе почуваете (М. Коцюбинський). 5. – Раз чув, як ти комусь читала вголос мою повість.. – так можна читати тільки те, що до душі припадає (Л. Українка). 6. Шкода! Або не сокіл я, або спалила мені неволя крила, тільки чую, душею чую – їм не відрости (Л. Українка). 7. От гостював, – насилу з душею вирвався (Укр. присл.). 8. – Чи має що за душею її батько? (Нечуй-Левицький). 8. Щирість – це лице душі (Укр. приказка).

Завдання 2. Розгляньте та порівняйте етимологічні довідки про походження слів «дух» і «душа», подані в етимологічних словниках під ред. О.С. Мельничука і М. Фасмера. Чим відрізняється етимологія цих слів в обох словниках? Що нового Ви дізналися про подані слова? Поміркуйте, чим корисна для Вас може бути інформація, отримана з етимологічного словника?

Етимологічний словник української мови (гол. редактор: О.С.Мельничук)	Этимологический словарь русского языка (М.Фасмер)
<p>ДУХ, [ду́хало] «ковальський міх» Я, духи́, духівник, духівництво, духівниця «заповіт», [духівня] «тс.» Ж, [духніця] «димар» Я, духовенство, [духовик] «лівер», [духовина] «незамерзаюче місце на річці; легка земля Ж», [духовна] «заповіт», [духовниця] «тс.», [духовник] «духівник» Ж, [духовнянка] «вихованка духовного училища» Я, духота, душник, духмяний, духовий Г, Ж, духовитий, духовний, [душистий, душливий] Ж, душний, душнуватий, [духати] «дмухати; дуги, віяти», духмяніти, души ти «кропити духами; видавати запах ЯК» [душити] «пахнути; сильно випаровуватися Ж», [душкувати] «під час спеки, скупчившись, важко дихати» (про овець), [духа́] «швидко, бігом» Я, духом, душком, віддух, віддушина, здухвина (анат.), здухови на «тс. Г, Ж; трясовина Мо», [оддушина] Ж, продух,</p>	<p>ДУХ, род. п. ду́ха, укр. дух, род. п. духу, ..болг. дух(ът), сербохорв. дух, род. п. дха, словен. dūh, чеш. duch, польск., в.-луж., н.-луж. duch. Другая ступень чередования: дохнуть . Родственно лит. dāšos «воздух», с другой ступенью вокализма – лит. dvāse «дух, душа», dvesiù, dvesli «дохнуть», греч. «бог», «сера»; см. двоухать, далее гот. dius «зверь», д.-в.-н. tiōr «животное»</p>

<p>проду́ха, проду́хвина «ополонка», проду́ховина, [продушник] «отвір у стелі» Мо, [роздухван] «вид жіночого одягу» Нед; – р. бр. болг. м. дух, п. ч. слц. вл. нл. duch, схв. дѹх «дихання», ... споріднене з лит. Daĩsos «повітря; (літ.) невідома тепла країна, рай», з іншим вокалізмом також лит. dvasia, dvāsi «дух, душа», dvēsti «дихнути», з гр. мови «бог»...</p>	<p>.</p>
<p>ДУША, [душі́] (мн.) «начинка в варениках» Лекс Пол, душиця (знев.) «душа», [душі́вка \ «наділ землі на душу», душка «приємна людина; [кохана людина Ж; сукня без рукавів із вирізом ззаду]», дуся «душка», душевний, [душний] «душевний» Ж, бездушний, бездушша, задушевний, обездушувати, одушевляти, подушне (іст.), подушник (іст.), подушний (іст.), [подуш] «у достатку, досить» Нед; – р. бр. болг. душа, др. душа, п. dusza, ч. duše, слц. нл. вл. duša, полаб. dausa, м. схв. душа... споріднене з лит. dvasia «дух, дихання»; розвиток значення аналогічний в лат. anima «вітер, подих» – «душа», у гр. «ви-дыхаю, дму» – «душа».</p>	<p>ДУША, укр. душá, .. болг. душá, сербохорв. душа, словен. dusa, чеш. duše, слнц. duša, польск. dusza, в.-луж., н.-луж. duša. Из *duxiā; см. дух. Знач. душá «крепостной человек» калькирует ср.-греч. «рабы», буквально «души людские».</p>

Прочитайте статтю «Душа» зі словника В. Даля. Що нового Ви взяли для себе з цієї статті? Поміркуйте, які вислови російською мовою зі словом *душа* мають відповідники в українській мові.

ДУША ж. бессмертное духовное существо, одаренное разумом и волею; в общем знач. человек, с духом и телом; в более тесном: | человек без плоти, бестелесный, по смерти своей; в смысле же теснейшем: | жизненное существо человека, воображаемое отдельно, от тела и от духа, и в этом смысле говорится, что и у животных есть душа. | Говоря душа, в знач. человека, понимают иногда людей обоого пола, либо только мужеского, душу ревизскую, что собственно означает человека податного состояния. | Душа также душевные и духовные качества человека, совесть, внутреннее чувство и пр. Душа есть бесплотное тело духа: в этом знач. дух выше души. Ни души нет дома. Горожане - жители, а селяне души. Человек с сильною, слабою душой, или просто сильная, слабая душа. Взять что на душу, на совесть; принять в чем клятву, присягу; ручаться. Взять грех на душу, сделать что самоуправно, приняв на ответ. В нем много души, в его сочинениях много души, чувства. Быть душою беседы, главным двигателем ее. Душа-человек прямой и добродушный, откуда и привет: душа моя. У него сто душ, он владеет именем со ста крестьянами. Родовые души, населенное родо-

вое, наследованное именье. Прописные души, пропущенные в народной переписи. Мертвые души, люди умершие в промежутке двух народных переписей, но числящиеся, по уплате податей, налицо.

Отдать Богу душу, умереть. Положить за кого душу, пожертвовать жизнью. Заложить за кого душу, ручаться в важном деле. Искать чужой души, хотеть погубить ближнего. На душе легко, тяжело, спокоен и весел: озабочен и грустен. У меня душа не на месте, боюсь, тревожусь. Отвести на чем душу, отдохнуть, утешиться чем. Отпусти душу на покаянье, не губи напрасно, дай пожить. Жить с кем душа в душу, мирно, дружно, любовно. У меня дело это на душе лежит, совесть упрекает или забота не дает покою. Это на твоей душе, ты виноват, дашь за это Богу ответ. Покривить душой, поступить против совести. Вертеть душою, отлыгаться. Затаить что в душе, держать в тайне. Душа замирает, лишаюсь чувств, памяти, теряю сознание. На душе мутит, с души тянет, тошнит, нудит, делается дурно; с души скинуло, вырвало. Душа не принимает этого, не могу есть, противно. Душа меру знает, ешь и пей сколько хочется. Рад душой, от души, искренно, сердечно. Он от нее без души, она в нем души не слышит, не часть, безумно, безотчетно любит его. Это мне по душе, по желанью. Скажи по душе, по правде. В чем или чуть душа держится, едва, еле жив. Он так и вьется, так и лезет в душу, льстит, обольщает. У него за душой ничего нет, вполне беден. Душа вонь божба, клятва. Душа телу (плоти) спорница. Плоть душе враг. Грешное тело и душу съело! Душе с телом мука. Ни душе поминовенья, ни телу погребенья, не покинул. Душа прохладу любит, а плоть пар, т. е. плотское. Не тужи по голове: душа жива! Душа всего дороже, или душа заветное дело. Свет во храмине от свечи, а в душе от молитвы. Душа душу знает, сердце сердцу весть подает. Муж да жена одна душа. Муж голова, жена душа. Душа с душой беседует. Покуда душа жива. Хоть шуба овечья, да душа человекомья. Кабы не зубы да губы, так бы. и душа вон. Хлеба с душу, денег с нужу, платья с ношу. Жив Бог - жива душа моя (или: жива правда, надежда моя)! Душа не сосед: пить-есть просит (или от нее не уйдешь, от совести). Душа не стерпит, так сердце возьмет. Хоть мощна пуста, да душа чиста. Не стой надо мной, как чорт над душой! Отпусти душу на покаянье! Не мучь христианской души до веку (смерти). Покривил ты душой. Не пожалел ты души своей! Душа Божья, голова царская, спина барская. Одна душа. и та не хороша! Как нет души, так что хошь пиши! Мастеровой не худ, да в душе плут. Душа христианска, да совесть цыганска! На всякую душу (на долю всякого) Бог зарождает, хлеба. Рад бы душой, да хлеб-эт чужой. Своя душа не холоп, себя жаль. Душа, что в венике, а голос, что в тереме. У немца (француза) ножки тоненьки, душа коротенька. Душа пузыри пускает, отрыгается. Душа с Богом беседует. Свищи, душа, через нос!

спи. В сватовстве спрашивают не о душе, а о душах. Это дело у меня на душе (или на совести). Это мне на душу легло. Что-то на душе тяжело. От души, душою рад, чужую душу не влезешь. Чужая душа потемки (темен бор). Человека видим, а души (ума. т. е. что на уме) не видам. Сколько душе угодно. Есть все, что угодно душеньке. Душа не примаает, а глаза все больше просят. Сторонись, душа, оболью! говор. пьяница, поднося чару ко рту. Шел я мимо Петровска, видел дело таковско: головы разбиты, брюха вывалены, душу в рай несут, тело в рай везут? снопы. | Душа назыв. также ямочка на шее, над грудною костью, под кадыком; тут, по мнению народа, пребыванье души. Душа или душка, в скрипке, подставка внутри, распорка. | Душа в пере, сухой мозжечок. Голову отрежу, душу выну, дам пить, станет говорить? очинка пера. ДУША ж. душ м. франц. холодные обливанья, обдача струей воды.

Завдання 3. Прочитайте міркування на тему: «Чим відрізняються слова «дух» і «душа»?». Зважаючи на інформацію, отриману із словників, висловіть свою думку з приводу поставленої проблеми.

Поняття *дух* прийнято пов'язувати з діяльністю свідомості. *Дух* завжди діяльний, активний, повний творчої енергії. Саме завдяки діяльності *духу* людина сприймає і оцінює світ насамперед в ідеях різного світоглядного характеру: філософсько-гуманістичних, морально-етичних, екологічних, релігійних та інших. Проте *дух* є цілісність у структурі особистості, яка робить її тим, що вона є.

На відміну від *духу душа* – це скоріше психологічний феномен. Вона відображає життя за допомогою почуттів, емоційних морально-психологічних станів, які виникають у зв'язку з оцінкою людиною тих чи інших явищ зовнішнього або внутрішнього світу. Тому душа може страждати, боліти, хвилюватись, радіти і таке інше.

Взаємодія *духу* і *душі* створює засіб існування і функціонування духовності, де домінує дух, бо саме він є суб'єкт, суб'єктивність, свобода і творчий акт (М. Бердяєв). Саме завдяки діяльності духу, його «прориву в природу» тобто самовираженню і відбувається становлення особистості, її вдосконалення та самовдосконалення. «Без роботи духу над душею і тілом, людина», – за словами М. Бердяєва, – «немає і не може бути особистістю» (Кравченко Н.І.).

Завдання 4. Прочитайте текст. Сформулюйте головну думку тексту. Поміркуйте, як вона сформульована автором у тексті? Визначте ключове речення.

Про який дух йдеться у тексті? З'ясуйте значення слова «дух», в якому воно вживається у тексті. Як автором визначається поняття «дух українства» і чи Ви згодні з цим?

Випишіть із тексту слова, які є опорними для розуміння ключового словосполучення «*дух українства*». Ці слова розподіліть за тематичними групами: *тема духовно здорової нації*; *тема духовно занедбанної нації*, об'єднані мовною домінантою «*дух*», яка розпочинає висловлювання і яка утворює базовий концепт «*дух українства*».

До якого синонімічного ряду належить слово «*дух українства*»? Знайдіть у тексті епітети до слів «*здоров'я*», «*знищення*» й доберіть свої епітети, які можна було б використати у цьому тексті.

Знайдіть у тексті речення, які виражають кульмінацію того, що діється з «*духом українства*». Які слова є ключовими у цьому уривку?

Розкрийте метафоричне значення висловів: «*симптом кінця нації*», «*обрубували корені нашого минулого*», «*спраглі за минулим*». Утворіть свої метафори, які б відображали незламний дух українства, побудуйте з ними речення.

Чи згодні Ви з твердженням «*Народ живий, допоки жива його історична пам'ять. Кінчається пам'ять – кінчається надія, починається щось інше*»? Як Ви гадаєте, що інше може початися в разі втрати історичної пам'яті? Як сьогоднішнє українське покоління може цьому зарадити? Свої думки викладіть у вигляді есе і придумайте йому заголовок.

Дух українства

Чого ж ми, українці, так спрагло тягнемось до свого минулого? Це ознака нашого духовного здоров'я чи, навпаки, невпевненості, ущербності й страху перед сучасним і майбутнім, історичної інфантильності⁴⁷⁴? Так само, як окрема людина в хвилини зневіри, невдач і приниження рятує себе, віру в свої можливості, звертаючись до зоряних сторінок власного минулого, так і народ, коли утверджує себе поміж іншими народами, а ще більше тоді, коли настає загроза його духовного чи фізичного знищення, розчинення «на розпутьях велелюдних» історії, щоб вижити, апелює до свого минулого. Мабуть, так дерева під час бурі волають до свого коріння. «Народ живий, допоки жива його історична пам'ять. Кінчається пам'ять – кінчається надія, починається щось інше». Ці слова Д. Балашова б'ють по серцю кожного українця, хоч російський письменник передовсім мав на оці росіян. Відразу згадуєш процес денационалізації, що охопив південно-східну Україну, зокрема міста, чие населення з частини нації перетворилося поступово у «щось інше», якому немає наукової назви, – уже не в українців, але ще не в росіян. Чи це не симптом кінця нації? Чому ж закінчується пам'ять, що віщує кінець нації, адже

⁴⁷⁴ Інфантильність – це коли люди не розуміють того, що з ними відбувається.

пам'ять – це найтривкіше з усього, що є у людей на землі? Пам'ять ніколи не закінчується сама по собі, вона закінчується лише тоді, коли її убивають. Ми, українці, такі спрагли за минулим, історією, яку у нас постійно віднімали. Упродовж багатьох століть обрубували корені нашого минулого, і можна лише подивуватися, що, порубані, потоптані, понищені, вони знову відростали. Але відростали й нові рубачі. І палії також, що випалювали «каленим железом» і репресіями дух українства, національної самосвідомості – і горів він, горів, як неопалима купина і не міг догоріти. (С. Андрусів)

ПРАКТИКУМ № 5

ТЕМА. МЕТАФОРИЧНІ ПОРТРЕТИ ЕМОЦІЙ: СКАЖИ МЕНІ, СЕРЦЕ, ЩО МАЄШ НА МИСЛІ?

*Думки й емоції як ідеальні сутності не побачити,
ні помацати не можна. Не можна їх ні приставити,
ні розгорнути, ні підкликати. Їх можна тільки відчувати.
Вони, хоч і реальні, але невидимі. І постає питання:
якщо явища психічного світу не мають зовнішнього вигляду,
то як людині сказати про них? Як їй висловити те, що вона відчуває і над чим міркує?
Як сказати про те, що в неї на думці, на душі?*
П. Селігей

Українська мова виявилася напрочуд винахідливою. Вона виробила цілий арсенал лексичних засобів, за допомогою яких мовець може повідати іншим про свій внутрішній світ. Що це за засоби? Це переносні, метафоричні значення, які розвинулись у звичайних словах. Ідеться про лексику, що у прямому значенні вживається стосовно людини та її буденної життєдіяльності.

Як саме це відбувається – спробуємо простежити на конкретних мовних прикладах, зокрема узвичаєних висловах, фразеологізмах, сталих синтаксичних сполученнях українських назв, думок і емоцій, які візьмемо з класичних і сучасних художніх творів, а також зі сторінок преси. Проаналізувавши ці приклади, побачимо, що в мові стосунки між людиною та її думками й емоціями вимальовуються не такими простими й однозначними. Інколи вони навіть не мирні. Між ними розгортається справжня боротьба!

Завдання 1. Напишіть відповіді-асоціації на запропоновані стимули:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| 1. Найсвітліша емоція – ... | Найтемніша емоція – ... |
| 2. Найлегша емоція – ... | Найважча емоція – ... |
| 3. Гаряча емоція – ... | Холодна емоція – ... |
| 4. Дзвінка емоція – ... | Глуха емоція – ... |
| 5. Приємна емоція – ... | Неприємна емоція – ... |

Завдання 2. Оберіть відповіді-асоціації (*прикрість, сором, гнів, образа, побожність (шанобливість)*) на подані стимули:

1. Суміш страху й поваги (*В.Даль*) – ...
2. Жалість до себе, поєднана з претензією до інших – ...
3. Суміш смутку, гніву, незадоволення (*В.Даль*) – ...
4. Пристрасна, поривчаста досада (*В.Даль*) – ...
5. Зніяковілість, що горить провинною – ...

Завдання 3. Думки й емоції приходять до людей звідкілясь іззовні – конкретніше мова про це нічого нам не говорить, тільки прирівнює їх або до тихого-мирного пішохода, або крадія, нахаби. Інколи мова вказує точніше, в якому саме місці з’являється емоція або думка. Доповніть ряд висловів, де мали б місце такі метафори:

Думки	Емоції
Прийшла до голови думка, дур зайшов у голову, мимоволі закрадається сумнів...	На мене найшла нудьга, приступить до серця біль, сум і туга насідають...

Завдання 4. Прочитайте речення. Поміркуйте, як ще пропонує українська мова зафіксувати вияв емоцій і думок словесно. Поясніть семантику цих висловлювань.

1. *Комбайнер відчуває, як сміливість хвилями накочується на його серце* (Ю. Яновський). 2. *На хвилину в лейтенанта зринуло припущення, від якого радісно забилося серце* (П. Панч). 3. *У пам'яті зринули спогади, як він увірвався у її життя, подарував надію, щастя, віру, а потім усе розбив* (С. Ковалів). 4. *Мислі пливли як от білі хмарки в небі* (Г. Хоткевич). 5. *Буває іноді, Катре, що як налинуть ті думоньки та як підхоплять на крилоньки, та й занесуть-занесуть – занесуть...* (С. Васильченко). 6. *Незчулися батько-мати, як з літама й думи про синів до них налетіли* (А. Головка). 7. *«Відвезуть, відвезуть, відвезуть», – стукало щось молотком у її голові за кожним кроком, коли вона поспішала до Івана* (М. Коцюбинський). 8. *Страх мене такий пройняв, що ногами з місяця не зрушу* (Григорій Тютюнник). 9. *Всі почуття її на мить замерли, отупіли, щоб по хвилинній залякlostі прохопити всю її істоту непереносно гострим болем* (З. Тулуб). 10. *Якось втома вчорами нападає і часто голова болить* (Л. Українка). 11. *Голос у Талі радісно тремтів, як вона швидко про все це розказувала, її справді обнімала безмірна радість...* (Б. Грінченко). 12. *Інша річ – обличчя тих, котрі знають, що через хвилину їх уже не буде. Уявімо себе на їхньому місці – цього досить, щоб відчутти безмежний розпач* (Г. Пагутяк).

Завдання 5. Ознайомтеся зі словниковими статтями «Гнів», «Надія» у тлумачному словнику та випишіть синоніми до цих слів.

Люди користуються певним набором мовних знаків, при цьому виражають широку палітру індивідуальних почуттів, переживань, думок. Встановлено, що концепти поетичної картини світу сформульовано на базі метафор. Для аргументації цієї думки можуть служити ідеї О.О. Потебні, який вперше звернув увагу на внутрішні поетичні ресурси слова, його культурні можливості, які спрацьовують завдяки закладеній у слові внутрішній формі – передумові образності й образного уявлення. Як синтез пізнання і творчості, слово у кожній мовній ситуації створює новий зміст, народжується в новій поетичній якості. Пригадаємо, що Ю.С. Степанов визначає концепт як «згусток культури у свідомості людини»; те, у чому культура стає складовою ментального світу людини. З іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина сама стає складовою культури, а в деяких випадках і впливає на неї. О.О. Потебня вважає, що слово проходить шлях від міфічного до власне поетичного мислення. Це шлях постійного «згущення» поетичної думки, метафоризації слова.

Отже, метафора – всеохоплюючий принцип мислення і мови. Розглядаючи її як оптимальний засіб вербалізації концепту, можна ре-

конструювати поетичну картину світу, обумовлену світоглядом автора. Аналіз індивідуально-авторської метафори допомагає розкрити суб'єктивно-особистісне бачення світу, дає можливість виділити світоглядні константи поета, письменника.

Метафора – системне явище в мові, тому її аналіз вимагає функціонально-семантичного підходу.

Завдання 6. Прочитайте текст. Назвіть основну ідею гніву і надії у тексті? Як вона сформульована автором? Обґрунтуйте це реченням з тексту. Доберіть спільнокореневі слова до іменників *гнів*, *надія*. Чим відрізняються вислови: *бути надійною* – *бути при надії*?

Випишіть із тексту слова, які є опорними для розуміння ключових слів «*гнів*», «*надія*». Ці слова розподіліть за тематичними групами: *таємний гнів*; *світлі надії*.

Поміркуй, якою може бути етимологія слова *гнів*. Зіставте свої міркування з етимологічною довідкою:

Гнів, [гніванка] «гнів, сварка», [гнівник] (у виразі *він мій г.* «він зі мною посварився»), *гнівівість* «гнівливість», *гнівний*, *гнівливий*, *гнівати* «гнівити», *гніватися*, *гнів'їти*, [прогнів'їати], *розгнів* «лють»; – р. *гнев* «гнів»; [гниль], ... розвиток значення такий: «гниль, гній, отрута, отруєна кров > гнів» (пор. як семантичну паралель болг. *яд* «гнів», а також нвн. (у Лютера) *es tut mir faul* «мені шкода, прикро» (букв. «мені гнило»); допускається також зв'язок з псл. *огнь* «вогонь».

Випишіть з тексту метафори, поділивши їх на групи:

1. Атрибутивні: *таємний гнів*,...
2. Предметні: *шматок землі*,...
3. Дієслівні: *здіймається надія*,...

Розкрийте метафоричне значення цих висловів. Утворіть свої метафори, якими можна було б зобразити почуття розгніваних, але ще з надією людей, побудуйте з ними речення.

Які художні порівняння використовує автор, яка їх роль у тексті? Яким чином М. Стельмах увиразнює почуття людей? Поміркуйте, чи можлива синонімічна заміна у назві тексту М. Стельмаха «Народження гніву і надій».

Знайдіть у тексті речення, яке виражає кульмінацію гніву та надії. Які слова є ключовими у цьому уривку тексту? Чи може бути продовження цього тексту, запишіть його, використовуючи свої художні засоби мови.

Народження гніву і надій

Восени, перед відльотом у вирій, тривожиться й табунами збирається птаство.

Отак тепер восени тривожились і гуртувалися люди. Їх теж, як птахів, манила до себе омріяна земля, що вдосталь вродить хліба, а не та, що з торбою пускає у світ хліборобську долю. Люди марили, снили й жили землею; вони щоденно міряли її і думкою, і оком, і босими потрісканими ногами. Правда, міряли ще потай, але вже розуміли, що не за горами той день, коли свої ж дядьки візьмуть легенькі кроковки і почнуть ділити панський ґрунт. Навіть прикидали в голові, яким найправеднішим людям випаде ця честь.

У глибинах цієї осені народжувався і таємний гнів, і світлі надії. В одних вони, немовби орел, здійсналися до самого сонця, у других – дрібним жайворонком тріпотіли тільки навколо свого, серцем виплеканого шматка землі, у третіх кигикали чайкою: чи вийде щось із того дива, чи не вийде? Що ж, не будемо суворими до тих, у кого думки були, немовби каламутна вода. У неспокушену, голодом зчавлену душу якось відразу увірвались і слова революціонера, і бомба терориста, і восковий трепет церковної свічки, що застерігала християн від бунту.

Але тепер християни не воскову свічку світили перед сивим Богом, а нагрівали небо вогнями. І даремно по ночах мідним благанням гупали дзвіниці, щоб люди рятували панський хліб чи оселі. Люди залишалися самі по собі, а вогонь теж сам по собі, неначебто його й не рука людини широко випустила в світ. А через якийсь час хлібороби чорніли навколо нових пожарищ, але не гасили, а мовчки дивилися на них (М. Стельмах).

Завдання 7. Відчайдушні вольові зусилля захиститися від навали емоцій, думок і бажань – стримати, спинити чи бодай зловити їх – зводяться нанівець. І людина змушена крок за кроком відступати. Але ці тихі й мирні пішоходи, або зухвалі крадії, нахаби, побачивши примирення, ще дужче посилюють свій наступ і починають мало-помалу брати верх. Спочатку вони ганяються за людиною назирці: *під час розмови переслідувала мене думка, на мінливих крилах і хвилях носили мене думки...* Потім урешті наздоганяють і затримують її: *радістю переймає мене, сумом наповнюється...* Спинивши людину, починають брати все до свої рук: *бере за живе, бере за серце, хапає за душу, захопило дух, одержимий надією...*

То що ж, виходить, людина зазнала остаточної поразки? Стала жертвою своїх думок і емоцій? Виявляється, ні! Не варто їх недооцінювати. Попри тимчасові невдачі, попри вимушений відступ, людина зовсім не збирається здавати свої позиції та складати зброю. Насправді боротьба триває. Щоб у цьому пересвідчитися, придивімося уважно до дієслів *долати, боротися, приборкувати, упоратися, перемагати.*

Напишіть твір-мініатюру, використовуючи подані метафори, епітети, дієслова: «Я можу бути щасливим (-ою)».

ПРАКТИКУМ 12

ТЕМА. КОМУНІКАТИВНІ ТАБУ. ЗГУБНІСТЬ ЛИХОСЛІВ'Я

*Ніколи на уста мого народу
Гржа не ляже, навіть і на мить.
Мов течія швидкого чистоводу,
Народна мова сяє та бринить.*

В. Бичко

Важливою складовою національного етикету спілкування є комунікативні табу.

Комунікативне табу – мовні, тематичні та контактні заборони у спілкуванні.

Мовні табу – це заборона вживання у мовному спілкуванні носіїв певної культури окремих слів і словосполучень. *Тематичні табу* – повна заборона для окремих осіб у конкретних ситуаціях спілкування розмов на певну тематику. *Контактні табу* – це заборона на будь-які форми міжособистісного спілкування.

Завдання 1. Прочитайте текст. Про які комунікативні табу говорить Ф.С. Бацевич? Які комунікативні заборони знаєте Ви в українській культурі?

«Серед мовних табу найпоширенішими є заборони на вживання нецензурних слів. Але в різних культурах спостерігаються також заборони на вживання певних імен і термінів спорідненості. Наприклад, в адигейців існує заборона на вживання у розмові власних імен людей, «які приносять нещастя» (злих, заздрісних, невдах тощо). За ними закріплений загальник *ц\эмы\уэ* ‘той, кого не називають’. У них існує також складна техніка називання родичів. Наприклад, невістка не може звертатись по імені до членів родини чоловіка. До свекрухи вона звертається *Нанэ, Гуащ-нанэ* ‘княгиня’; до свекра їй взагалі заборонено звертатись, а в розмові про нього з іншими особами вона повинна називати його *Дадэ* ‘дідусь’, *Дадэжь, Дипц* – ‘князь’, ‘наш князь’.

Прикладом заборон тематичного табу є ситуація у черкесів: не можна три дні розпитувати свого гостя, хто він, звідки, куди йде, тощо: необхідно спершу надати йому почесні як гостю. У черкесів-чоловіків не прийнято розпитувати про їхніх дружин і дітей.

У народів Кавказу, в багатьох племенах американських індіанців частково збереглися контактні табу. Так, в адигейців тривалий час, на-

віть 2-3 роки, ніхто не повинен бачити разом чоловіка і жінку; чоловіки в присутності батька або інших старших осіб не розмовляють зі своїми дітьми, не беруть їх на руки тощо; свекор і невістка можуть роками не сказати один одному жодного слова, у той час як із свекрухою невістка розмовляє відразу; чоловік декілька місяців після весілля не зустрічається з родичами жінки. У сучасних умовах подібні табу вже рідкісні.

Отже, мовний етикет, попри наявність спільних структурних елементів у багатьох етносів (формули вітання, прощання, висловлювання співчуття тощо), має національно-культурну специфіку. Знання цієї специфіки – важлива складова комунікативної компетенції носія інших культурно-мовних традицій, необхідна умова успішної міжкультурної комунікації» (Ф.С. Бацевич).

Завдання 2. Прочитайте текст. З'ясуйте заборони в українському мовленнєвому етикеті. Поміркуйте, чи існують сьогодні такі заборони, можливо з'явилися нові?

Український мовознавець Я. Радевич-Винницький у своєму дослідженні «Антиетикет у спілкуванні» зазначає, що нецензурна лексика – це менше зло, ніж фізична агресія. Але за словесну образу честі та гідності карали, а в багатьох суспільствах карають і тепер не набагато легше, аніж за фізичне насильство.

До речі, у стародавній Індії чоловік мав право помінати жінку, яка не народжувала дітей, на восьмому році життя, яка народжувала тільки дівчаток – на одинадцятому, а ту, яка лихословила – одразу.

В Україні мовленнєва доброчесність завжди підтримувалась громадськістю, церквою, суспільними інституціями. Це мало різні мотиви, зокрема українці вірили в магічну силу слова. Було великим гріхом сказати погане слово під час будівництва хати, бо це впливало і в подальшому на спокій, добробут тих, хто житиме в цій хаті. Єдиним місцем, де можна було публічно співати сороміцькі пісні та розказувати масні жарти, було весілля. Однак, і там непристойні слова здебільшого замінювали натяками: «Ішли дівки дорогою, надибали рака. Сюди-туди обертають: де у нього вуса?»

Українці ніколи не вживали брудних слів і лайку для орнаменту чи сполучення слів. Автор першої граматики нової української мови А. Павловський зазначав, «якщо українці і вживають лайку, то лише в стані роздратованості, а не без причини».

Російський письменник Максим Горький у своєму оповіданні «Ярмарок у Говтні», даючи стислі влучні характеристики різних народів, про українців писав так: «Усе робиться повільно, але ґрунтовно, вдумливо. Ядреної і крутої лайки росіян, від якої дух у грудях спирає й очі на лоба лізуть, не чути, – її замінює влуч-

ний гумор, що щедро прикрашає балачку. Не чути й російського «тикання»!».

Дослідники зауважують, що ніжна українська душа й у сфері нецензурних висловів не могла обійтися без зменшувально-пестливих суфіксів та пом'якшення найгостріших слів лагіднішими формами.

Ми всі добре пам'ятаємо, як лаялася баба в «Зачарованій Десні» О. Довженка, коли навіть посилаючи прокльони, вона вживала слова «ручечки, ніжечки, пальчики, сус-тавчики» зі словами «повикручуй, поламай, повисмикуй».

Завдання 3. Ми всі добре пам'ятаємо, як лаялася бабуся в «Зачарованій Десні» О. Довженка, навіть коли посилаючи прокльони, вона вживала слова «ручечки, ніжечки, пальчики, сугавчики» зі словами «повикручуй, поламай, повисмикуй». Про яку особливість українського антиетикету це говорить. Обґрунтуйте свою відповідь.

Завдання 4. Свого часу турецькому мандрівникові Елії Челебі, який у XVII столітті подорожував Україною, вдалося почути і записати аж чотири лайливі вислови, що побутували серед українців: «дідько», «свиня», «чорт», «щезни, собако». Поміркуйте, які негативні риси недоліки повинна була мати людина, яку називали поданими словами:

Баран –	<i>дурний, впертий</i>
Бджола –	<i>роботяца</i>
Ведмідь –	...
Віл –	...
Дятел –	...
Жаба –	...
Дідько –	...
Трутень –	...
Чорт –	...
Корова –	...
Лисиця –	...
Сорока –	...
Порося –	...

Вживання слів-назв тварин для позначення певних негативних рис чи особливостей людини називається у мовознавстві евфемізмами (заміна лайливих, грубих, непристойних, табуйованих слів і висловів).

Так наші предки здавна намагалися знайти спосіб, щоб висловити людині все, що накипіло, і не образити її дуже при цьому.

Завдання 5. Назвіть причини використання людиною лайливої лексики. Наведіть переконливі аргументи, коментуючи перелік установлених причин. Чи виправдовують ці аргументи людину, яка лихословить?

Наприклад:

- функція образи (прагнення образити, принизити, скривдити словом іншу людину);
- функція захисту (лайкою людина відповідає на образу);
- функція соціалізації (людина за допомогою лайки належить до певної соціальної групи – кримінальної, молодіжної абощо);
- функція мовної компенсації (лайку людина вживає через бідність власного словника з метою заповнити прогалини в мовленні);
- функція провокації (часом людина послуговується лайкою з метою спровокувати на певну реакцію інших людей);
- функція мобілізації (людина за допомогою лайки в чомусь переконує інших) ...

Завдання 6. Як ви гадаєте, чи треба вивчати такі слова, їхню історію, побутування серед народу? Чому? Чи слід витрачати кошти на видання словників, у яких фіксується лайка? Чи є в цьому практична користь?

Хто використовує лайку? Що це за люди? Які їхні соціальні характеристики? Чим мотивується їхнє звернення до нецензурщини? Чому вони не можуть обходитися без неї?

Спробуйте уявити й описати таку людину.

Завдання 7. Розробіть програму викорінення лайки з буття нашого суспільства:

I варіант – заходи на державному рівні;

II варіант – заходи на приватному рівні (для особи, яка вирішила самотужки боротися проти брутальності суспільства);

III варіант – перелік дій для людини, яка вирішила подолати власне лихослів'я;

IV варіант – заходи для окремого закладу, організації, установи, де постановили покласти край лихослів'ю працівників.

ПІДСУМКОВА УЧНІВСЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ

ТЕМА: ВИВЧАЄМО УКРАЇНСЬКУ МОВУ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Мета: формування гуманістичного світогляду, духовного світу учнів, їхніх моральних і естетичних переконань, громадянських рис патріота України на основі засвоєння українських національних і загальнолюдських цінностей шляхом прилучення через мову до культурних надбань українського народу в контексті культури світової; поглиблення та розширення діапазону знань у мовознавчій галузі; розвиток умінь ефективно користуватися українською мовою в усіх її аспектах для досягнення соціальних цілей; розвиток умінь самостійної роботи з науковою, довідковою літературою та її аналізу; удосконалення навичок писати доповіді, публічно виступати перед своїми однолітками, старшими учнями та вчителями; виховання толерантного ставлення до представників різних національностей і почуття відповідальності за свої думки, слова, вчинки.

План підсумкової учнівської конференції

1. Національна самобутність української мови, її багатство і краса.
2. Етнічна специфіка українського мовленнєвого етикету.
3. Українська мова і проблеми двомовності в Україні.
4. Діалог культур в Україні – міф чи реальність?
5. Презентація проекту «За чистоту українського мовлення!»

Завдання: розвиток наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, зокрема мовленнєвої; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі; створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної й української мов, культур та інтелектуальних й емоційних контактів з цими мовами й культурами.

Група 1. Учні-аналітики

1. Розробляють анкети, опитувальники, за якими можна встановити рівень володіння українською мовою та крос-культурної компетентності учнів школи.

2. Опитують учнів, які належать до різних національних спільнот і встановлюють їхній рівень володіння українською мовою та крос-культурної компетентності.

3. Готують інформацію про мовні й мовленнєві помилки, які найчастіше трапляються в українському мовленні учнів різних національностей.

Результат роботи: мультимедійна презентація, в якій поетапно демонструються результати роботи.

Група 2. Учні-філологи

1. Ведуть пошук інформації про специфічні мовні одиниці в українській і рідній мовах (робота в бібліотеках, мережі Інтернет).

2. Добирають і порівнюють лінгвокультурами української та рідної мов. З'ясовують спільне, відмінне та взаємовплив під час їхнього функціонування у мовленні.

3. Вивчають етнічні особливості, національну своєрідність українського та рідного етикету спілкування.

3. Добирають ілюстративний матеріал для підготовки публікації за допомогою Microsoft Publisher.

Результат роботи: публікації в електронному збірнику учнівських праць.

Група 3. Майстри слова

1. Добирають уривки з художніх творів українських, російських та ін. письменників, що містять національно-специфічні морфеми, лексеми, фраземи, синтаксичні одиниці, паремії, одиниці мовленнєвого етикету.

2. З'ясовують місце і значення такого національно-специфічного масиву як в усному, так і писемному мовленні сучасної людини.

3. Пропонують власні твори мистецтва: вірші, прозу, пісні, малюнки тощо, які насичені національно-специфічними морфемами, лексемами, фраземами, синтаксичними одиницями, пареміями, одиницями мовленнєвого етикету).

Результат роботи: авторські роботи на шкільному веб-сайті.

Учнівський буклет



Чим цікаве слово «БРИЛЬ»?

У різних народів є різні головні убори й відповідно різні назви. Та чи знаєте Ви, що стоїть за цими назвами?

У гарячі сонячні дні українські чоловіки носили брилі. Їх плили з недостиглих стебел жита чи пшениці – «соломи». Спочатку робили плетиво – довгі солом'яні стрічки, з яких потім зшивали бриля. Солом'яні брилі мали різну форму. Парубки оздоблювали їх стрічками, квітами, павиним або півнячим пір'ям. Зараз солом'яні брилі одягають переважно старші чоловіки.



Сталі вислови:

Ламати бриль – «услесливо вітатися». *Скидати або зіймати бриль перед кимось або перед чимось* – «шанувати когось (щось)».

Збагати своє мовлення, працюючи над проектом:

«Вивчаємо мову в контексті діалогу культур»



**ВИВЧАЄМО
УКРАЇН-
СЬКУ МОВУ
В КОНТЕК-
СТІ
ДІАЛОГУ
КУЛЬТУР**

*Адреса: ...
Телефон: ...
Ел. пошта ...*

**ВИВЧАЄМО
УКРАЇН-
СЬКУ МОВУ
В КОНТЕК-
СТІ ДІАЛОГУ
КУЛЬТУР**



А чи замислювалися Ви над запитанням:

«Чи варто знати нам власне українські слова?»

Тоді нам по дорозі!

За докладнішою інформацією звертатися в кабінет 42, до учнів 6 класу ЗОШ №11 м. Бердянська.



З нами Вам буде цікаво!

☺ Проект призначений для того, щоб ви розуміли та враховували у спілкуванні особливості культур, носії яких залучені до діалогу, зокрема звертали увагу на культурний підтекст слів та фраз контактуючих мов.

☺ Для цього Вам знадобляться знання кількох мов у контексті відповідних етнокультур, що функціонують на території України.

☺ Вашим помічником буде комп'ютер.

☺ Ви можете обрати будь-яку із перелічених творчих груп.

☺ Разом ми знайдемо відповіді на запитання:

1. Чи завжди люди правильно розуміють і використовують у власному мовленні специфічні українські слова?

2. Що мусимо знати про специфічні українські слова, для того, щоб правильно їх вживати у власному мовленні?

Група 1. АНАЛІТИКИ



- Розробляють анкети, опитувальники, за якими можна встановити рівень володіння українською лексикою та перевірити лінгвокультурологічні знання.

- Опитують учнів, які належать до різних національних меншин і встановлюють рівень володіння українською лексикою.

- **Результат роботи: презентація, в якій поетично демонструються результати роботи.**

Група 3. МАЙСТРИ СЛОВА



- Добирають уривки з художніх творів українських, російських та ін. письменників, що містять специфічну етнокультурознавчу лексику.




- З'ясовують місце і значення такої лексики як в усному, так і письмовому мовленні сучасної людини.

- Пропонують власні твори мистецтва: вірші, прозу, малюнки тощо, які або насичені етнологією, або ілюструють її.

- **Результат роботи: розміщення доробків на шкільному веб-сайті.**

<p>3. Чи зможу я вільно володіти українським словом?</p>  <p><i>Матеріали, підготовлені Вами, будуть розміщені в електронному збірнику.</i></p>	 <p>Група 2. НАУКОВЦІ</p> <ul style="list-style-type: none">• Ведуть пошук інформації про специфічну лексику в українській та рідній учням мовах (робота в бібліотеках, мережі Інтернет).• Добирають і порівнюють етнолексеми української та ще якоїсь мови за вибором учнів.• Добирають ілюстративний матеріал для підготовки публікації за допомогою Microsoft Publisher.• Результат роботи: публікація в електронному збірнику.	<p>«ВИВЧАЄМО МОВУ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР»</p> <p>Адреса: ... Телефон: ... Ел. пошта</p> 
--	--	--

Учнівський веб-сайт

<p style="text-align: center;">ДІАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?</p>		
<p style="text-align: center;">1. Запрошуємо до участі!</p>		
 <ul style="list-style-type: none"> • Запрошуємо до участі! • Слова – зберігачі етнокультуронавчої інформації • Українські слова, що мають еквіваленти в інших мовах • Українські слова, що не мають еквівалентів в інших мовах • Давайте поспілкуємося ... 	<p style="text-align: center;"><i>Говорять учні міста Бердянська Запорізької області</i></p> <p style="text-align: center;">Запрошуємо до участі в нашому проєкті: «Діалог культур – міф чи реальність?»</p> <p style="text-align: center;"><i>Завдання нашого проєкту: з'ясувати, які лексичні одиниці допоможуть учням різних національностей краще зрозуміти культуру українського народу.</i></p> <p style="text-align: center;">Наші координати: Адреса: ... Телефон: ... Ел. пошта</p>	 <p style="text-align: center;">Поглиблюючи знання про слово, збагачуємо уявлення про культуру свого та інших народів</p>

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОЦІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – МІФ
ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?**



2. Слова – зберігачі етнокультурознавчої інформації



- Запрошуємо до участі!
- Слова – зберігачі етнокультурознавчої інформації
- Українські слова, що мають еквіваленти в інших мовах
- Українські слова, що не мають еквівалентів в інших мовах
- Етнокультурознавчу інформацію зберігають й інші групи лексики
- Давайте поспілкуємося ...

Слово було потрібне людині, щоб назвати явища навколишньої дійсності: предмети, їхні ознаки, дію, стан, кількість. Людина пізнавала світ і давала назви різним предметам, явищам.

Кожне слово щось означає, інакше кажучи – має лексичне значення. Але крім основного лексичного значення, слово несе ще й додаткові відомості про предмет. Наприклад, є слова, які називають житло людини: *укр. хата*, *рос. изба*, *болг. къща*. Слова з таким лексичним значенням є у кожній мові, але, коли чуємо українське слово *хата*, – уявляємо гладенько обмазані глиною білі стіни, солом'яний дах, що опускається на всі чотири сторони; чуємо російське слово *изба* – уявляємо стіни з дерев'яних колод (зрубів), дощатий дах із коником на даху, чуємо болгарське слово *къща* – уявляємо двоповерхове житло, яке підпирає гору, перший його поверх зроблений з великих кам'яних брил, обмазаних глиною, а стіни другого поверху – з дерев'яних зрубів, скріплених між собою.



Поглиблюючи знання про слово, збагачуємо уявлення про культуру свого та інших народів



Українська хата



Російська «изба»



Болгарська «къща»

**АНКЕТА
ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ
ДО КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ**

Педагогічний стаж вчителя: _____

Учні, яких національностей присутні у класі, де працює вчитель: _____

1. Як Ви розумієте термін «міжкультурні цінності»?

2. Які міжкультурні цінності важливі для учнів Вашого класу? Чому?

3. На яку підтримку від батьків учнів Ви очікуєте у вихованні міжкультурних цінностей?

4. Якими методами у вихованні в учнів міжкультурних цінностей Ви користуєтеся?

Додатки

5. Як Ви розумієте «навчити учнів розуміння нової культури (міжкультурного взаєморозуміння)»⁴⁷⁵?

6. Що, на Вашу думку, означає «оволодіти міжкультурною комунікацією»⁴⁷⁶?

7. Якими методами, прийомами та засобами навчання Ви формуєте в учнів міжкультурні знання, уміння й навички на уроках української мови?

8. Яке значення, на Вашу думку, мають знання рідної мови й культури для формування крос-культурної компетентності учнів-білінгвів на уроках української мови?

9. Яким чином Ви використовуєте на уроці української мови знання учнів з рідної мови й культури?

⁴⁷⁵ Українська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В.Бондаренко, О.М.Біляев, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко]. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152, [4] с.

⁴⁷⁶ Там само. – С. 4.

ТЕСТ
ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ

Клас: _____
Національність: _____
Сільська / міська школа (необхідне підкреслити)

1. Виберіть рядок з такими означеннями до слова «доля», з якими можливе доречне використання в мовленні.

- а) рідна, чужа, грішна, свята, мирна;*
- б) бита, утоптана, широка, непередбачувана;*
- в) гірка, лиха, нещаслива, щаслива.*

2. Виберіть рядок, у якому слова становлять синонімічний ряд.

- а) приречення, забавка, нуτρο, душа, хронотоп;*
- б) призначення, приречення, фатум, талан, фортуна;*
- в) фатум, приречення, вирок, наказ, хроніка.*

3. У якому рядку слова розташовано так, щоб кожне попереднє було твірним для наступного?

- а) доля – доленька – долечка;*
- б) доля – доленька – знедолений;*
- в) доля – доленька – доленосний.*

4. Українське слово «доля» пов'язане з праслов'янським «частина», яке співвідноситься із значенням «ділити». Яким рядком, на Вашу думку, можна передати уявлення українців про участь вищої сили в долі людини?

- а) доля – судилище – судити;*
- б) доля – наділ – наділяти;*
- в) доля – орис – визначати.*

5. Яке лексичне значення має слово «доля» у реченні: *Одрадяни вже лічили, скільки-то заробітку впаде на їх долю, що треба заставити на харч, а що – продати (П.Мирн.)*.

Додатки

а) стан, у якому перебувало або перебуватиме що-небудь; майбутнє чогось;

б) у старій системі мір – одиниця маси (ваги);

в) належна комусь частина; право на володіння частиною чого-небудь; пай.

6. Установіть відповідність між словами та їх лексичним значенням.

Слово

Лексичне значення

1. Талан

а) *наперед визначена, невідворотна доля; неминучість;*

2. Фатум

б) *щасливий випадок, удача, успіх;*

3. Фортуна

в) *доля, життєвий шлях кого-небудь.*

7. Установіть відповідність між лексичним значенням слова «доля» та його вживанням в українському контексті.

Лексичне значення слова «доля»

Контекст

1. Доля – хід подій, збіг обставин, напрям життєвого шляху, що ніби не залежать від бажання, волі людини.

а) *Згадав я собі, що Ви обіцяли написати до мене про долю комедії Єремєєва «Шляхта» (М.Коцюб.).*

2. Умови життя; життєвий шлях і те, що на ньому виникає.

б) *Як бачите, доля закинула мене аж у Крим (М.Коцюб.).*

3. Стан, у якому перебуває або перебуватиме що-небудь; майбутнє чогось.

в) *Зозуля Горлиці жалілась, Що доля їй недобрая судилась: Мов сирота вона, тиняється сама (О.Гл.).*

8. Які асоціації викликають у Вас подані слова. Запишіть слова-реакції до слова-стимулу в кожному рядку.

Слово-стимул	Слова-реакції
Доля –	
Талан –	
Недоля –	
Фатум –	

9. Установіть відповідність між сталими висловами та їх тлумаченням.

Сталі вислови		Тлумачення
1. Випало на долю.		а) «про скривджену людину»;
2. Доля маслом губи замастила в житті.		б) «одружуватися», «присвячувати свою діяльність чому-небудь»;
3. Доля обділила.		в) «про добре, ситне життя»;
4. Зв'язувати свою долю з кимось або з чимось.		г) «неминуче в житті».

10. З'ясуйте, яку життєву позицію займають українці, коли таким чином висловлюються. Доповніть речення характеристиками українців, які так висловлюються:

- *Комусь воно щось із того буде* -
- *Воно як трапиться: коли середа, а коли й п'ятниця* -
- *Воно б дуже добре, та нікуди не годиться* -
- *Воно й ніби так, та трохи не так* -
- *Якось-то воно буде!* -
- *Якби не тее, то було б онее* -
- *Ми не з тих, що нічого з них* -
- *Ми голі, та в жупані ходим* -
- *Коли наше не в лад, то ми з своїм назад* -

11. З'ясуйте, яку життєву позицію займають росіяни, коли таким чином висловлюються. Доповніть речення характеристиками росіян, які так говорять:

- *Авось обойдётся! Авось пронесёт!* -
- *Ну да ничего авось Бог не выдаст, свинья не съест* -
- *Просто так, на всякий случай* -
- *Если что – мы друг с другом не знаком* -
- *В случае чего – звони мне* -
- *Небось, заметили, проходя* -
- *Небось проголодался* -

12. Поясніть символіку поданих українських слів. Свої міркування доповніть уривками з фольклорних і художніх творів.

- Шлях* -
- Вітер* -

Явір -

Барвінок -

13. Поясніть символіку поданих слів в інших культурах. Свої міркування доповніть уривками з фольклорних і художніх творів.

Шлях -

Вітер -

Явір -

Барвінок -

14. Допишіть в якому значенні вжито національно вартісну форму мовного українського етикету:

З роси і води вам -

15. Перекладіть і допишіть українською мовою подані російські слова. Поміркуйте і допишіть, які емоційно-забарвлені форми можна утворити за допомогою суфіксів -ущ-, -ющ- (-юч-), -езн-, -енн- до кожного російського слова.

Російська мова	Українська мова
Толстущий –	
Длиннущий –	
Злющий –	
Худющий –	
Хитрющий –	
Тяжеленный –	
Широченный –	
Высоченный –	

16. Доберіть власне українські слова до тематичної групи із загальним значенням «посуд», «свято», «страви», «вбрання».

Посуд -

Свято -

Страви -

Вбрання -

17. Закінчіть легенду, ввівши до неї епізод зустрічі Бога з українцями.

Коли Бог наділяв долю народи, першими прийшли до нього турки.
Дав Бог туркам владу.

Почули болгари, що Бог обдаровує народи. «Що бажаєте в дар?» – запитав їх Бог. «Хочемо влади». – відповіли болгари. «Владу я віддав туркам, побажайте щось інше!» – відповів їм Бог. «Що ж ти зробив, Боже?» – «Благословіння моє на вас болгари, – сказав Бог, – я своїх слів назад не беру, а дарую вам **роботу**. Ідіть і будьте здорові».

Почули євреї: «Влади хочемо». – «Владу взяли інші». – «Як же ж ти прорахувався, Боже!» – «То нехай **рахунки** будуть вашими, квітуйтеся весь вік з іншими народами».

Почули французи – і ті побажали влади. «Владу взяли інші». – «Ото ж ти вправний, Боже!» – «То нехай тоді **мистецтво** буде за вами» – відповів їм Бог..

Довго збиралися росіяни. Прийшли передостанніми до Бога: «Що ж ти так швидко дари свої роздав. Ми йшли до тебе з відкритою душею». – «Так беріть в дар **душу розхристану**. Ідіть і хай щиросердна розмова замінить вам владу та гроші». – відповів Бог.

Останніми прийшли українці....

18. Вставте пропущені слова (назву тварини):

Здоровий як

Працює (робить) як... .

Захекався (задихався) як ... у борозні.

Тягне як ... воза.

19. Вставте пропущені слова в поданому тексті.

Однією з найхарактерніших рис спілкування в середовищі українців вважається Вона становить не тільки обов'язковий компонент їхнього способу життя, а й частину світосприймання, вірувань і повір'їв.

Ця традиція сягає сивої ..., і тільки набагато пізніше вона була відкоригована православ'ям, яке надало їй морально-релігійної спрямованості. За уявленнями східних слов'ян, Бог, а найчастіше його посланець, тобто гість (звідси – *гостювати, пригощати, гостинець, гостиниця*, а згодом заїжджі купці та їхні подарунки – *гостина, шлях*, яким вони їздили, – *гостинець*), ходив по землі поміж людей, прийнявши людську Отож, незнайомих перехожих ... з певною настороженістю: «Хто ти – чужинець або гість?» Не випадково, наприклад, на Поліссі ... архаїчне вітання подорожнього: «Щоб прихід твій був добрим», – власне, формула закляття проти недобрих намірів.

Міфологічна основа гостинності з плином часу ритуалізувалася, зберігшись у багатьох звичаях, ... діях і піснях. Так, у ... моменти життя люди кликали на допомогу Бога, Матір Божу, Спаса, Святий Хрест або ангелів, нерідко ... їх сісти у червоний кут («на покуть») за накритий стіл. І дотепер подекуди побутує давній обряд полазника – зустріч першого ... хати напередодні Нового року або ... , свого роду вісника доброго чи недоброго. Якщо полазник – людина щаслива, таланита, то і в хаті буде багатство, ... та ... ; якщо та людина миршава й неповажна, то з нею до оселі прийдуть ... та хвороби. Найбажанішими в ролі полазника вважалися іноземці або діти – до них ставилися як до посланців іншого, божественного світу.

Міфологізація гостя становила для українців зручну модель для спілкування не тільки з живими людьми, а й з ... явищами. Так, давня назва однієї з хвороб – гостець – пов'язана з міфом про маленьку демонічну істоту, котра приходить до людини і може принести їй Отож, народна медицина рекомендувала хворому, крім інших засобів, спробувати задобрити такого гостя, розтопивши, скажімо, для нього Гостем українці нерідко називали й «Зібратись у гості» – означало вмерти, оскільки вважалося, що смерть – це не кінець існування людини, а лише перехід до іншого ... Звідси й обряди запрошення померлих родичів на урочисту ..., і ходіння до них у гості на могилу. (За А.Пономарьовим)

20. Напишіть святкові побажання собі:

21. Напишіть святкові побажання своєму другові:

22. Напишіть святкові побажання своєму недругові:

23. Напишіть твір-міркування на тему: «Кому – як мара, мені – як зоря».

АНКЕТА

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КРОС- КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ- ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ

Клас: _____
 Національність: _____
 Сільська / міська школа (необхідне підкреслити)

Завдання 1. Ознайомтеся з характеристиками комунікативно-поведінкової сфери діяльності людини. Беручи їх до уваги, оцініть себе і свої схильності та відмітьте свій вибір позначкою «+» у поданих колонках.

Параметри	Завжди	Часто	Іноді	Рідко	Ніколи
1. Я легко встановлюю контакт з людьми іншої національності.					
2. Я шукаю у словах людей іншої національності нещирий зміст висловлюваного.					
3. Я відповідаю українською мовою, коли до мене звертаються цією мовою.					
4. Я не даю необхідні пояснення українською мовою, коли звертаються люди української національності з проханням або пропозицією.					
5. Я дотримуюся українського мовленнєвого етикету під час спілкування з людьми української національності.					
6. Я розумію українські традиції і звичаї та правила спілкування.					
7. Я пристосовую свою манеру спілкування до потреб і досвіду іншомовної аудиторії.					
8. Я спілкуюся українською мовою (уроки української мови до уваги не беруться).					
9. Мені важко порозумітися з партнерами іншої національності, аніж я.					
10. Я розбираюся у виникаючих конфліктах «словом», а не «кулаком».					

ВИМОГИ ДО СФОРМОВАНOSTІ ККК УЧНІВ-БІЛІНГВІВ



РЕЗУЛЬТАТИ СФОРМОВАНOSTI КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ-ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ

Параметри	Показники, бали	Загальна кількість учнів (526 осіб)			
		10 кл. (254 осіб)		11 кл. (272 осіб)	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1. Я легко встановлюю контакт з людьми іншої національності.	Завжди «5»	21	8	36	13
	Часто «4»	34	14	28	10
	Іноді «3»	132	52	140	52
	Рідко «2»	54	21	52	19
	Ніколи «1»	13	5	16	6
2. Я шукаю у словах людей іншої національності нещирий зміст висловлюваного.	Завжди «1»	12	5	31	11
	Часто «2»	25	10	37	14
	Іноді «3»	104	41	121	45
	Рідко «4»	62	24	53	19
	Ніколи «5»	51	20	30	11
3. Я відповідаю українською мовою, коли до мене звертаються цією мовою.	Завжди «5»	16	6	21	8
	Часто «4»	19	7,5	18	7
	Іноді «3»	47	18,5	59	22
	Рідко «2»	127	50	146	53
	Ніколи «1»	45	18	28	10
4. Я не даю необхідні пояснення українською мовою, коли звертаються люди української національності з проханням або пропозицією.	Завжди «1»	57	22	62	23
	Часто «2»	91	36	98	36
	Іноді «3»	98	39	72	26
	Рідко «4»	8	3	28	10
	Ніколи «5»	-	-	12	5

Додатки

5. Я дотримуюся українського мовленнєвого етикету під час спілкування з людьми української національності.	Завжди «5»	57	22	74	27
	Часто «4»	91	36	81	30
	Іноді «3»	78	31	64	24
	Рідко «2»	16	6	31	11
	Ніколи «1»	12	5	22	8
6. Я розумію українські традиції і звичаї та правила спілкування.	Завжди «5»	58	23	61	22
	Часто «4»	43	17	46	17
	Іноді «3»	21	8	36	13
	Рідко «2»	78	31	86	32
	Ніколи «1»	54	21	43	16
7. Я пристосовую свою манеру спілкування до потреб і досвіду іншомовної аудиторії.	Завжди «5»	28	11	36	13
	Часто «4»	19	7,5	23	9
	Іноді «3»	64	25	57	21
	Рідко «2»	51	20	69	25
	Ніколи «1»	92	36,5	87	32
8. Я спілкуюся українською мовою (уроки української мови до уваги не беруться).	Завжди «5»	12	5	16	6
	Часто «4»	54	21	69	25
	Іноді «3»	62	24	85	31
	Рідко «2»	105	42	102	38
	Ніколи «1»	21	8	-	-
9. Мені важко порозумітися з партнерами іншої національності, аніж я.	Завжди «1»	74	29	81	30
	Часто «2»	45	18	62	23
	Іноді «3»	101	40	109	40
	Рідко «4»	14	5,5	20	7
	Ніколи «5»	20	7,5	-	-
10. Я розбираюся у виникаючих конфліктах «словом», а не «кулаком».	Завжди «5»	158	62	164	60
	Часто «4»	59	23	71	26
	Іноді «3»	17	7	21	8
	Рідко «2»	8	3	7	2,5
	Ніколи «1»	12	5	9	3,5

**РЕЗУЛЬТАТИ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ
КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-ПРЕДСТАВНИКІВ
НАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ**

Параметри	Рівень, бали	Загальна кількість учнів (526 осіб)			
		10 кл. (254 осіб)		11 кл. (272 осіб)	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1. Уміння розпізнавати та розпредмечувати культурознавчі марковані слова, словосполучення, фрази, культурознавчу інформацію в письмових текстах.	Високий 0-18 балів	37	14,5	41	15
	Середній 19-33 балів	96	38	119	44
	Низький 34-45 балів	121	47,5	112	41
2. Уміння встановлювати відповідність між словом і його значенням, між словом-стимулом і словом-реакцією, сталим висловлюванням і його тлумаченням.	Високий 0-18 балів	36	14	41	15
	Середній 19-33 балів	73	29	85	31
	Низький 34-45 балів	145	57	146	54
3. Уміння доповнювати абзаци/речення в тексті реченнями/ частинами речень, словосполученнями/ словами за контекстом.	Високий 0-18 балів	64	25	69	25
	Середній 19-33 балів	71	28	67	25
	Низький 34-45 балів	119	47	136	50

Додатки

4. Уміння заповнювати пропуски в тексті етнокультурологічного змісту лексичними одиницями, необхідними відповідно до контексту.	Високий 0-18 балів	68	27	71	26
	Середній 19-33 балів	102	40	115	42
	Низький 34-45 балів	84	33	86	32
5. Уміння складати власне аргументативне висловлення на дискусійну тему культурологічного змісту.	Високий 0-18 балів	27	11	34	13
	Середній 19-33 балів	41	16	71	26
	Низький 34-45 балів	186	73	167	61

Аналіз результатів експериментального навчання (для прикладу подаємо таблицю 1)

Таблиця 1

Підсумкові дані для розрахунку коефіцієнта Спірмена

Учень	Бал експертного оцінювання	Ранг Х	Бал тестового оцінювання	Ранг Y	Різниця середніх рангів	Квадрат різності рангів
1	5	4	93	1	- 3	9
2	5	4	92	2	- 2	4
3	5	4	91	3,5	- 0,5	0,25
4	5	4	91	3,5	- 0,5	0,25
5	5	4	90	6	2	4
6	5	4	90	6	2	4
7	5	4	90	6	2	4
8	4	18	89	8	- 10	100
9	4	18	88	9	- 9	81
10	4	18	87	10,5	- 7,5	56,25
11	4	18	87	10,5	- 7,5	56,25
12	4	18	86	12	- 6	36
13	4	18	85	13	- 5	25
14	4	18	83	14,5	- 3,5	12,25
15	4	18	83	14,5	- 3,5	12,25
16	4	18	82	16	- 2	4
17	4	18	81	17	-1	1
18	4	18	80	18,5	0,5	0,25
19	4	18	80	18,5	0,5	0,25
20	4	18	79	20,5	2,5	6,25
21	4	18	79	20,5	2,5	6,25
22	4	18	78	22	4	16
23	4	18	77	23	5	25

Додатки

24	4	18	76	24,5	6,5	42,25
25	4	18	76	24,5	6,5	42,25
26	4	18	75	27	9	81
27	4	18	75	27	9	81
28	4	18	75	27	9	81
29	3	37	74	29	- 8	64
30	3	37	73	30	- 7	49
31	3	37	72	32,5	- 4,5	20,25
32	3	37	72	32,5	- 4,5	20,25
33	3	37	72	32,5	- 4,5	20,25
34	3	37	72	32,5	- 4,5	20,25
35	3	37	71	35,5	- 1,5	2,25
36	3	37	71	35,5	- 1,5	2,25
37	3	37	70	37,5	0,5	0,25
38	3	37	70	37,5	0,5	0,25
39	3	37	69	39,5	1,5	2,25
40	3	37	69	39,5	1,5	2,25
41	3	37	67	41	4	16
42	3	37	65	42	5	25
43	3	37	63	43	6	36
44	3	37	60	44,5	7,5	56,25
45	3	37	60	44,5	7,5	56,25
Сума квадратів						1184
Коефіцієнт Спірмена						0,9221

Зміст формувального експерименту

№	Завдання	Методи	Засоби
1.	З а с в о е н - н я к р о с - культурних ко- мунікативних знань	<i>Інформаційні:</i> усний цілісний виклад, дискусія, діалог, консультування.	Таблиці, схеми, мультимедійні презентації, інформаційні пошукові системи, підручник «Українська мова», посібник «Українська мова в діалозі культур».
2	Вивчення по- нятійного апа- рату	<i>Практико-операційні:</i> вправи, алгоритми, проблемні завдання. <i>Методи самостійної роботи:</i> читання, робота з навчально-довідковою літературою.	Схеми, мультимедійні презентації, інформаційні пошукові системи, методичні рекомендації, картки, словники, енциклопедії, лінгвокультурологічні довідники; підручник, посібник.
3	Ф о р м у в а н - н я к р о с - культурних ко- мунікативних умінь і навичок.	<i>Практико-операційні методи:</i> вправи, імітаційна гра, інтерактивні прийоми, прийоми розвитку критичного мислення, концептуальний аналіз, лінгвокультурологічний коментар, міжмовні й міжкультурні порівняння, метод розгортання слова у текст і згортання тексту до ключового слова, «кристалізація» смислу тексту і мікротексту шляхом створення синквейнів, робота з дискурсом. <i>Пошуково-творчі методи:</i> мозкова атака,	Схеми і зразки, соціолінгвістичні та соціокультурні довідки й коментарі до текстів, система вправ, тексти для аналізу, відео- й аудіозаписи, картки, диктофон, комп'ютер, довідкова література, словники, посібники, електронна пошукова система.

Додатки

		<p>акваріум, бригадний метод, метод «діалог культур», мікрофон, кейс-метод, проблемно-пошуковий метод, метод проектування, метод спостереження, дослідницький метод. Методи самостійної роботи: кейс-метод, методи самооцінки та рефлексії, метод проектування, аналіз, порівняння.</p>	
--	--	---	--

Зразки контрольних індивідуальних карток

Картка №1

(володіння предметними знаннями, уміннями, що є базисом для формування крос-культурної комунікативної компетентності)

1. Назвіть і схарактеризуйте основні функції мови.
2. Назвіть факти, які говорять про зв'язок мови і мислення.
3. До слова «ідентифікація» доберіть синоніми. Складіть з ними речення, поясніть їхню роль у висловлюваннях.
4. Проаналізуйте групу синонімів (за необхідності зверніться до відповідних словників). Наведіть приклади ситуацій, в яких можуть вживатися подані слова.

Нарікати (на кого, що), ремствувати (на кого, хто), тужити (про кого, що), жалкувати (за ким, чим), жалітися (на кого, що), скаржитися (на кого, що), плакатися (на кого-небудь, що-небудь), бідкатися (на кого, що), журитися (про кого-небудь, що-небудь), доносити (кому-небудь про щось), зводити наклеп (на когось, на що-небудь).

5. Опишіть жести, за допомогою яких можна виражати: *нерозуміння, вагання, подив, здивування*. Яка їх роль під час спілкування.
6. Сформулюйте правила успішного спілкування.

Картка №2

(володіння понятійним апаратом)

1. Поясніть значення таких поніть: *культурний стереотип, менталітет, вербальний символ*.
2. Прокоментуйте поняття: «рідна мова», «державна мова».
3. Яку функцію виконують культурні коди: *соматичний, просторовий, часовий, предметний, біоморфний, духовний*.
4. Згрупуйте подані поняття за такими ознаками:
 - 1) ті, що Ви розумієте і можете пояснити;
 - 2) ті, які Ви розумієте, але пояснити не можете;
 - 3) невідомі Вам.

Національно-мовна картина світу, концепт, прецедентне ім'я, концептуалізація дійсності, фонове значення слова, лінгвокультура, обрядові мовні формули, символізація, національна комунікативна поведінка, полімовна особистість, міжкультурний діалог, культурний шок, невербальні засоби комунікації.

Картка №3

(володіння крос-культурними
комунікативними вміннями й навичками)

1. Спрогнозуйте, якою скоріше за все буде етнічна ідентичність дитини україно-російської родини, яка живе: а) в Україні; б) у Росії. Відповідь обґрунтуйте.

2. Чинниками появи негативних стереотипів є етнічні упередження як негативні установки щодо представників національних спільнот. Поміркуйте, яка мотивація виникнення таких стереотипів, як:

Представник етносу	Негативний стереотип	Мотивація виникнення стереотипів
Українець	Хохол	
Росіянин	Кацап	

3. Назвіть прислів'я і приказки, що відображають стереотипне мислення народів різних національностей.

4. Охарактеризуйте вплив слів-символів на міжкультурну комунікацію. Що повинні враховувати комуніканти, для того, щоб ефективно відбулася комунікація?

5. Як Ви розумієте національно вартісну формулу мовного українського етикету на зразок побажання: *з роси і води вам*. Уведіть цю формулу в контекст.

6. Якою, на Вашу думку, має бути толерантна людина? Якими рисами вона характеризується?

7. Розгляньте подану нижче ситуацію спілкування, проаналізуйте, запропонуйте власне вирішення її.

Ситуація 1. Ви йдете з приятелем. Назустріч Вам – незнайомиць. Він вітається російською мовою з Вашим приятелем, зупиняється і починає розмову. Що робитимете Ви?

Картка №4
(творчість і оригінальність)

1. Висловіть письмово власну думку, чому людина збагачує свою концептуальну картину світу не тільки завдяки особистому досвіду, а й завдяки мові.

2. Підготуйте українською мовою текст вітальної промови з будь-яким національним святом для людей української, російської, болгарської національностей.

3. Розробіть програму викорінення лайки з буття нашого суспільства:

I варіант – заходи на державному рівні;

II варіант – заходи на приватному рівні (для особи, яка вирішила самотужки боротися проти брутальності суспільства);

III варіант – перелік дій для людини, яка вирішила подолати власне лихослів'я;

IV варіант – заходи для окремого закладу, організації, установи, де постановили покласти край лихослів'ю працівників.

Зміст навчального матеріалу з української мови для учнів 10-11 класів

10-11 класи

Мовленнєва змістова лінія

Зміст навчального матеріалу

1. Відомості про мовлення
Основне поняття про між-
культурну комунікацію:
комунікативна (дискур-
сивна) подія; комуніка-
тивна мета; комунікатив-
ні завдання; мовленнєві
та немовленнєві дії; між-
культурні непорозуміння
і конфліктні ситуації.

Вимоги та шляхи підви-
щення особистої куль-
тури міжкультурного
спілкування. Умови
успішного здійснення
міжкультурного спілку-
вання та міжкультурної
взаємодії.

Стратегії міжкультурно-
го спілкування.

**Вимоги до рівня сформованості крос-
культурної комунікативної компетент-
ності учнів**

Учень:

розуміє сутність міжкультурного мов-
леннєвого спілкування як важливої
форми взаємодії людей, розрізняє його
види;

доцільно обирає мовленнєву тактику й
мовні засоби, адекватні характеру між-
культурної мовленнєвої ситуації;

усвідомлює причини міжкультурних ко-
мунікативних непорозумінь, помилок,
конфліктних ситуацій та їх долає;

встановлює і підтримує тривалі та фор-
мальні й неформальні стосунки з носіями
мови в усіх сферах приватного і суспіль-
ного життя;

ефективно користується українською
мовою для реалізації соціальних цілей;
визначає та використовує різні страте-
гії для контакту з представниками іншої
культури;

знає основні комунікативні якості мов-
лення, уміє доцільно ними користува-
тися.

Мовна змістова лінія

Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
<p>Загальні відомості про мову Мова як суспільне явище, що виникає в колективі людей для задоволення потреб порозуміння, яке існує й змінюється разом із життям і розвитком суспільства. Залежність розвитку і функціонування мови від стану розвитку та функціонування суспільства. Функції мови в суспільстві. Рідна мова. Державна мова. Взаємозв'язок української і російської мов. Українсько-російський білінгвізм. Мовна особистість. Вторинна мовна особистість. Лінгвокультура. Міжкультурний діалог.</p>	<p>Учень: <i>сприймає</i> мову як явище суспільне; <i>аргументовано доводить</i> залежність розвитку і функціонування мови від стану розвитку і функціонування суспільства; <i>оцінює</i> урядові заходи щодо ефективності чи неефективності їхнього впливу на повноцінне функціонування мови в суспільстві; <i>розуміє</i> суть мовної політики; <i>називає й аналізує</i> функції, які виконує мова в суспільстві; <i>розуміє</i> значення мови в житті суспільства; <i>пояснює</i>, у чому полягає значення мови як найважливішого засобу пізнання, спілкування і впливу; <i>розуміє</i> роль, яку відіграє мова у збереженні духовних надбань народу; <i>наводить приклади</i>, які підтверджують зв'язок споріднених мов і функціонування в поліетнічному середовищі; <i>розуміє і тлумачить</i> поняття «білінгвізм»; <i>розкриває</i> суть такого феномену, як подвійна етнічна самосвідомість; <i>знає</i> критерії, за якими може ототожнювати себе з певним етносом; <i>розрізняє</i> поняття «національне», «націоналістичне»; <i>визначає</i> своє місце у поліетнічному суспільстві; <i>аналізує</i> взаємозв'язки та взаємовплив етнічних груп; <i>усвідомлює</i> роль мови у процесі самоідентифікації; <i>розрізняє</i> поняття «етнічний стереотип», «національний стереотип» «етнічне упередження»; <i>називає і аналізує</i> соціальні функції стереотипів; <i>визначає</i> роль і особливості процесу стереотипізації; <i>пояснює</i> фіксацію стереотипів у мовних одиницях, мовних знаках, текстах; <i>розуміє</i>, що належність до певного етносу передбачає формування власного етнічного образу;</p>

Мова як інформаційна модель реальності.

Стереотип. Соціальні функції стереотипу: пізнавальна, емоційна, суспільна, захисна. Підґрунтя формування стереотипів. Стереотипізація. Етнічний стереотип. Національний стереотип. Етнічне упередження.

Фіксація стереотипів у мовних одиницях, мовних знаках, текстах.

Прецедентні ім'я, ситуація, висловлення, текст.

Поняття про символ. Функція символу в культурі. Характеристика словесних символів. Символізація. Словесний символ у тексті. Етносимволіка форми слова й висловлювання.

Мовна картина світу (загальне поняття).

Поняття концепту та категорії, способи їх формування, особливості функціонування.

Структура і типологія концептів.

Проблема співвідношення концепту і поняття, концепту і значення.

Концептуальна картина світу, концептосфера.

Аналіз концептів.

аргументовано доводить, що зі стереотипами пов'язані прецедентні феномени, які належать до стереотипних знань; *розпізнає* прецедентне ім'я, прецедентну ситуація, прецедентне висловлювання, прецедентний текст;

визначає роль символів у культурі та до речності їх використання у тексті; *знаходить* і *характеризує* словесні символи у текстах;

застосовує зіставлення з мовними одиницями інших культур; *усвідомлює* спільне й відмінне між українською і рідною культурами, *розпізнає* характерні риси української культури, *опановує* засоби користування нею; *усвідомлює* найважливіші відмінності між звичаями, звичками і правилами поведінки, основними цінностями, притаманними українцям і представникам рідної культури, враховує їх у своїй поведінці;

ефективно користується отриманими знаннями з метою встановлення і підтримки тривалих формальних і неформальних стосунків з носіями української мови в усіх сферах приватного і суспільного життя; *ефективно користується* українською мовою для реалізації соціальних цілей.

розуміє значення для полімовної особистості знань національно-мовних картин світу; *мотивує* необхідність для особистості знань смислового навантаження концептів; *аргументовано доводить*, що мовна одиниця може функціонувати не просто як слово-номінація (назва) з одним чи кількома значеннями, а як слово-концепт – вмістилище узагальненого

культурного смислу (сенсу), що дає підстави вважати мовну одиницю концептом; *називає й аналізує* основні підходи до розуміння концепту, що базуються на спільному положенні: концепт – те, що називає зміст поняття, синонім смислу; *характеризує* ознаки концепту; *встановлює* смислове навантаження концепту; *здійснює* семантичний і концептуальний аналіз мовних одиниць; *розуміє*, що одним з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в осмисленні отримуваної нею інформації, яка надходить із різних каналів і приводить до творення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку (психіці) людини – є процес концептуалізації; *реалізує* основні мовленнєві функції, зокрема, обмін інформацією; адекватно *реагує* на чужі висловлювання; *висловлює* свої погляди і ставлення за допомогою виучуваних мовних засобів; *зважає* на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, характерними для українців і представників рідного етносу, та враховує їх у своїй поведінці; *дотримується* найважливіших соціальних правил поведінки; *посильно виконує* роль посередника між українською та рідною культурами; *попереджує і долає* міжкультурні непорозуміння; *дотримується* загальноприйнятих норм соціальної поведінки. *знає* оцінки, які породжуються емотивним і ціннісним компонентами етнічної мовної свідомості людини, що утворюють опозицію: позитивне ставлення / негативне ставлення; *визначає й аналізує* компоненти ситуації оцінки: об'єкт оцінки, оцінний засіб, оцінювальний суб'єкт;

Виразження національно-специфічного на тлі універсального мовної системи.

Оцінні морфеми, що виступають виразниками національного характеру, «способу відчуття».

Національно-специфічна лексика. Групи національно-специфічної лексики: 1) безеквівалентні слова, еквівалентні слова з різним лексичним фоном; 2) культурно зумовлені слова-концепти на позначення абстрактних специфічних понять, слова, що містять оцінно-ціннісний компонент, слова, що належать до міфічних категорій, породжених етносом.

Внутрішня форма слова. Етимологія слів.

Фразеологія – національно-специфічний розділ мови.

Національний колорит синтаксичних структур – паремійних висловлювань.

Висловлювання, які характеризують життєву позицію особистості.

добирає і характеризує оцінні морфеми, що виступають виразниками національного характеру; *мотивує* необхідність розгляду аспектів мовного значення, що забезпечуються єдиними ментальними механізмами; *аргументовано доводить*, що оцінні мовні феномени є виразниками національного характеру, зокрема, національного «способу відчуття», «способу переживання»; *утворює і з'ясовує* значення слів найрізноманітніших експресивних відтінків; *розрізняє* власне українські, власне російські, власне болгарські тощо слова; *ілюструє* свою думку прикладами; *добирає* до слів іншомовного походження

Синтаксичні синоніми як обов'язковий фактор толерантної мовленнєвої поведінки особистості. Безособові речення – особливі національно-специфічні когнітивні моделі синтаксису. Роль звертання у вираженні етнокультурознавчої специфіки діалогічного спілкування. Період як засіб експресивного синтаксису.

власне українські синоніми; *з'ясовує* значення власне українських і запозичених слів за словником; *тлумачить* значення запозичених слів за допомогою власне українських відповідників; *пояснює* етимологію окремих слів; користується словотвірним, етимологічним, тлумачним, перекладним словниками; *оцінює* мовні засоби з погляду доречності їх використання в тому чи іншому стилі мовлення; *визначає* стилістичну забарвленість засобів мови і можливості їх використання в тексті; *вживає* у мовленні функціональні та експресивні засоби мови з урахуванням типу, стилю і жанру висловлювання; *здійснює* зіставний аналіз функціональних мовних одиниць (морфема, слово, фразема, словосполучення, речення) в українській і рідній мовах з метою прогнозування можливих труднощів їх засвоєння; *корегує* власний і чужий текст з погляду правильності і доречності мовлення; *вчить*ся ефективно спілкуватися в межах визначеної соціокультурної проблематики, використовуючи виучувані мовні засоби, різні мнемонічні прийоми та виконуючи необхідні супровідні дії;

інтерпретує певні факти, явища, що належать українській культурі; *зіставляє* різні культури за певними ознаками, з тим щоб свідомо будувати конструктивну взаємодію між носіями різних культур; *адаптує* свою комунікативну діяльність до культурних особливостей того соціуму, в якому людині необхідно діяти в певний час;

виокремлює атрибути іншої культури незалежно від способу кодування інформації та каналу її передачі;

відрізняє ознаки, універсальні для багатьох культур, від ознак, властивих тільки одній;

розпізнає культурно значущі елементи в результаті матеріальної або духовної діяльності конкретної людини;

інтерпретує соціальні стереотипи, що активізуються комунікантами у процесі міжетнічної комунікації;

розпізнає і тлумачить негативний комунікативний результат під час міжетнічного спілкування;

комплексно аналізує взаємодію вербальних і невербальних способів кодування позамовної реальності.

Соціокультурна змістова лінія Тематика ситуативного спілкування

1. Мова – дім буття людини.
2. Мова та культура в їхній взаємодії та взаємовпливі.
3. Слов'янський світ і його культурна своєрідність.
4. Сучасний стан міжетнічних відносин в Україні.
5. Вербальна і невербальна поведінка: звернення в українській та інших культурах.
6. Вербальна і невербальна поведінка: вибачення в українській та інших культурах.
7. Вербальна і невербальна поведінка: подяка в українській та інших культурах.

8. Вербальна і невербальна поведінка: вітання в українській та інших культурах.
9. Сприйняття часу в українській культурі: планування на майбутнє – спонтанність.
10. Сприйняття часу в українській культурі: пунктуальність і неформальне спілкування.
11. Сприйняття часу в українській культурі: поліхронність і поведінка.
12. Тактильні комунікативні дії в українській та інших культурах.
13. Гендерні стереотипи в українських прислів'ях і приказках.
14. Гендерні стереотипи в українських дитячих виданнях («Енциклопедія для дівчат», «Енциклопедія для хлопців»).
15. Гендерні стереотипи в українських журналах для жінок і чоловіків.
16. Гендерні стереотипи в іноземних журналах для жінок і чоловіків.
17. Гендерні стереотипи в українських молодіжних журналах.
18. Діалог культур як стимул розвитку полікультурного суспільства.
19. Масляна – національний звичай чи пережиток минулого?
20. Культурно обумовлені особливості спілкування.
21. Культурний герой і культурна своєрідність героїзму.
22. Мовне маркування успішної особистості в українській культурі.
23. Культурні досягнення як прояв національного характеру.
24. Національна символіка як прояв загальнонаціональної колективної ідентичності.
25. Спосіб життя і побутова культура українця.
26. Відношення «молодь – люди похилого віку» як культурний феномен.
27. Ставлення до матері в різних культурах.
28. Політика в суспільстві як відображення культурних традицій.
29. Преса як відображення культурних стереотипів.
30. Реклама як рефлекс української культури.
31. Прецедентні феномени в рекламі.
32. Орієнтація у просторі в українській культурі.
33. Ритм як прояв народного духу.
34. Самооцінка й скромність: зіставний аналіз на прикладі української й будь-якої іншої (за вибором учня) культури.
35. Самопрезентація й самооцінка в українській і будь-якій іншій (за вибором учня) культурах.
36. Казкові персонажі й культурні особливості їх презентації у фольклорних творах.

37. Спосіб організації інформації в тексті як культурний феномен.
38. Співвідношення особистого і суспільного як культурний рефлекс.
39. Художній твір (книжка, картина, скульптура, пісня, танок, фільм) як культурний феномен.
40. Українська дотепність як культурна особливість нації.
41. Ціннісні доміанти в українському суспільстві.
42. Гумор і культурна своєрідність.
43. Мовна політика і культурна своєрідність.
44. Міжетнічні конфлікти в Україні: причини, наслідки та врегулювання.
45. Етнічна толерантність і конструктивне спілкування у поліетнічному середовищі.
46. Межі моєї мови означають межі мого світу.

**Авторська програма факультативного курсу
для учнів 10-11 класів
«Українська мова в діалозі культу»**

Таблиця 1

Орієнтовний розподіл годин

Півріччя	Лекції	Практичні заняття	Семінарські заняття	Індивідуальна робота
I	11 год.	4 год.	2 год.	-
II	5 год.	8 год.	3 год.	2 год.
Разом: 35 год.	16 год.	12 год.	5 год.	2 год.

Таблиця 2

**Зміст програмового матеріалу та вимоги
до рівня загальноосвітньої підготовки старшокласників**

Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня підготовки старшокласників
Вступ (2 год.)	
<p>Мова – генетичний код народу. Природа і сутність мови. Трактуювання мови як явища суспільного. Мова як знакова система в низці інших знакових систем. Універсальність мови як засобу спілкування. Доцільність використання немовних знаків як допоміжних засобів спілкування. Відмінність мови від немовних способів передачі інформації (зорових, слухових), її переваги. Мова і мислення. Проблема співвідношення між мовними і розумовими процесами. Дві помилкові тенденції щодо</p>	<p>Учень: знає природу й сутність мови; характеризує мову як суспільне явище; аргументовано доводить універсальність мови як засобу спілкування; мотивує необхідність використання немовних знаків як допоміжних засобів спілкування; визначає переваги мови над немовними засобами спілкування; розкриває проблему взаємовідношення між мовою і мисленням; розрізняє поняття «мова» і «мовлення»; сприймає мову як явище суспільне;</p>

<p>взаємовідношення між мовою і мисленням: ототожнення й розмежування цих понять. Мова і мовлення.</p> <p>Мова як суспільне явище, що виникає в колективі людей для задоволення потреб порозуміння, яке існує й змінюється разом із життям і розвитком суспільства.</p> <p>Залежність розвитку і функціонування мови від стану розвитку та функціонування суспільства. Функції мови в суспільстві.</p> <p>Ознаки літературної мови: писемність, унормованість, загальноприйнятність, наявність писемно-книжного та усно-розмовного різновидів.</p> <p>Ключові поняття: мова, мислення, мовлення, рідна мова, державна мова, мова як генетичний код, літературна мова.</p>	<p>аргументовано доводить залежність розвитку і функціонування мови від стану розвитку і функціонування суспільства; оцінює урядові заходи щодо ефективності чи неефективності їхнього впливу на повноцінне функціонування мови в суспільстві; розуміє суть мовної політики; називає й аналізує функції, які виконує мова в суспільстві; розуміє значення мови в житті суспільства; пояснює, у чому полягає значення мови як найважливішого засобу пізнання, спілкування і впливу; розуміє роль, яку відіграє мова у збереженні духовних надбань народу; пояснює твердження «Мова – генетичний код народу»; називає ознаки літературної мови; розрізняє поняття «загальнонародна мова» і «літературна мова»; знає й аналізує вислови про мову відомих наукових, громадських та літературних діячів.</p>
<p>Культурна ідентичність. Етнокультурна компетенція та її складники (11 год.)</p>	
<p>Культурна ідентичність як усвідомлення людиною своєї належності до певної культури.</p> <p>Культурна ідентичність людини.</p> <p>Аспекти ідентичності: особистісний, соціальний. Етнокультурна компетенція і компетентність. Складники етнокультурної компетенції: культурні установки, культурні цінності, культурні норми (традиції, звичаї, ритуали й обряди, закони, моральні норми). Комунікативна компетентність.</p> <p>Культурні й етнічні стереотипи – одиниці організації етнокультурної компетенції.</p>	<p>Учень:</p> <p>має уявлення про етнічну ідентифікацію: розуміє значення терміну «ідентифікація», добирає синоніми до слова «ідентифікація»;</p> <p>аргументовано доводить, що ідентифікація є основою процесу наслідування, не насильницького, а вільного вибору особистістю тих рис, знань і цінностей, якими б хотіла володіти;</p> <p>мотивує необхідність етнічної ідентифікації;</p> <p>визначає зміст етнічної ідентифікації, зокрема певні етнічні групові уявлення, знання;</p> <p>називає та аналізує першооснови етнічного самовизначення – мати,</p>

Стереотип. Соціальні функції стереотипу: пізнавальна, емоційна, суспільна, захисна. Підґрунтя формування стереотипів. Стереотипізація. Етнічний стереотип. Національний стереотип. Етнічне упередження. Фіксація стереотипів у мовних одиницях, мовних знаках, текстах. Етнічний образ.

Прецедентні феномени як базове ядро стереотипних знань.

Прецедентний феномен.

Типи прецедентних феноменів: ім'я, ситуація, висловлення, текст.

Словесні символи як чинник національно-культурної самоідентифікації.

Поняття про символ. Функція символу в культурі. Характеристика словесних символів. Символізація. Словесний символ у тексті. Етносимволіка форми слова й висловлювання.

Етнічні міфи та архетипи – складники етнокультурної компетенції.

Поняття етнічного міфу, архетипу.

Архетипи – основа духовного життя етносу, узагальнення досвіду наших предків.

Архетип «Я», архетип Матері, архетип Батька.

Лінгвокультурологічне поле, лінгвокультурема.

Поняття лінгвокультурологічного поля. Лінгвокультурема як одиниця лінгвокультурологічного поля. Культурна інформація. Способи представлення культурної інформації: культурні семи, культурний фон, культурні концепти, культурна конотація. Типи лінгвокультурних одиниць.

батько, мова, культурно-побутові, сімейні традиції, етнічне оточення, етнічна самосвідомість;

усвідомлює, що кількість ідентифікаторів не стабільна, а змінюється зі зростанням освіченості та кваліфікації людини;

усвідомлює свою тотожність з етнічною групою;

розуміє, що на особистісному рівні етнічна самосвідомість може змінюватися, інколи досить радикально; **аналізує** причини того, що етнічна самосвідомість може змінюватися (вікові особливості, життєвий досвід, рівень освіченості, життєві ситуації); **розкриває** суть такого феномену, як подвійна етнічна самосвідомість; **знає** критерії, за якими може ототожнювати себе з певним етносом; **розрізняє** поняття «національне», «націоналістичне»; **визначає** своє місце у поліетнічному суспільстві; **аналізує** взаємозв'язки та взаємовплив етнічних груп; **усвідомлює** роль мови у процесі самоідентифікації; **розрізняє** поняття «етнічний стереотип», «національний стереотип» «етнічне упередження»; **називає і аналізує** соціальні функції стереотипів; **визначає** роль і особливості процесу стереотипізації; **пояснює** фіксацію стереотипів у мовних одиницях, мовних знаках, текстах;

розуміє, що належність до певного етносу передбачає формування власного етнічного образу; **аргументовано доводить**, що зі стереотипами пов'язані прецедентні феномени, які належать до стереотипних знань; **розпізнає** прецедентне ім'я, прецедентну ситуація, прецедентне висловлювання, прецедентний текст; **визначає** роль символів у культурі та доречність їх

Код культури – базове поняття етнокультурної компетенції.

Поняття коду культури. Різновиди культурних кодів: тілесний, просторовий, часовий, предметний, біоморфний, духовний. Взаємне проникнення кодів культури.

Ключові поняття: етнос, нація, ідентифікація, етнокультурна ідентичність людини, етнічна самосвідомість, подвійна етнічна самосвідомість, етнокультурна компетенція, етнокультурна компетентність, комунікативна компетенція, стереотип, стереотипізація, етнічний образ, прецедентний феномен, прецедентне ім'я, прецедентна ситуація, прецедентне висловлення, прецедентний текст, символ, словесний символ, символізація, етнічний міф, архетип, лінгвокультурологічне поле, лінгвокультурема, код культури.

використання у тексті; **знаходить і характеризує** словесні символи у текстах;

аргументовано доводить, що міфи і символи можуть мати архетипне підґрунтя; **розуміє**, що архетип – це вияв родової пам'яті, історичного минулого етносу, людства, що забезпечує цілісність і єдність людського сприйняття; **характеризує** архетипи як складники етнокультурної компетенції особистості у вигляді творчо оформлених архетипних образів, які формують архетипні символи й міфи; **знає** поняття «лінгвокультурологічне поле», «лінгвокультурема»; **усвідомлює**, що лінгвокультурема не є мовною одиницею, а служить на позначення одиниці вербалізації культурного змісту; **аналізує** культурну інформацію, яку несе певна лінгвокультурема; **розуміє**, що код культури – це базове поняття мовно-культурної компетенції особистості; **характеризує** основні культурні коди та їх взаємне проникнення; **застосовує** зіставлення з кодами інших культур; **усвідомлює** спільне й відмінне між українською і рідною культурами, **розпізнає** характерні риси української культури, **опановує** засоби користування нею; **усвідомлює** найважливіші відмінності між звичаями, звичками і правилами поведіння, основними цінностями, притаманними українцям і представникам рідної культури, враховує їх у своїй поведінці; **ефективно користується** отриманими знаннями з метою встановлення і підтримки тривалих формальних і неформальних стосунків з носіями української мови в усіх сферах приватного і суспільного життя; **ефективно користується** українською мовою для реалізації соціальних цілей.

Мова як інформаційна модель реальності (8 год.)

Мовна картина світу та ціннісні пріоритети етнічної спільноти.

Поняття когнітивної моделі як способу представлення інформації в мові.

Картина світу. Мовна картина світу. Репрезентативна та креативна роль мовної картини світу у формуванні свідомості. Цілісне відбиття конкретною мовою всього того, що існує в людині і навколо неї.

Зображення людини, її внутрішнього світу, дійсності, природи тощо за допомогою засобів мовної номінації (слова, словосполучення, речення).

Національно-мовна картина світу як відображення ментальності народу.

Уявлення певної національної лінгвокультурної спільноти, людства в цілому про елементи, організацію об'єктивної дійсності. Неповторність і вплив мовних картин світу на мислення носіїв певної мови і культури.

Концептуалізація світу в значеннях мовних одиниць.

Поняття концепту та категорії, способи їх формування, особливості функціонування.

Структура і типологія концептів.

Проблема співвідношення концепту і поняття, концепту і значення.

Концептуальна картина світу, концептосфера.

Аналіз концептів.

Національна специфіка репрезентації концептів.

Концепти простору, часу і числа.

Уявлення про людину.

Соціальні поняття і відношення – свобода, воля, дружба, війна.

Учень:

знає, що кожна мова відображає певний спосіб сприйняття та організації (концептуалізація) світу, а основні знання (концепти), які відображають зміст людської діяльності створюють єдину систему поглядів, тобто картину світу; **аргументовано доводить**, що менталітет будь-якої лінгвокультурної спільноти обумовлений певною картиною світу, в якій репрезентовано світобачення, світорозуміння її членів; **мотивує** значення мови, традицій, природи й ландшафту, виховання, освіти на формування національно-мовної картини світу; **розкриває** проблему універсальності та специфічності національно-мовної картини світу; **називає й аналізує** структуру мовної особистості; **розуміє значення** для полімовної особистості знань національно-мовних картин світу; **мотивує** необхідність для особистості знань смислового навантаження концептів; **аргументовано доводить**, що мовна одиниця може функціонувати не просто як слово-номінація (назва) з одним чи кількома значеннями, а як слово-концепт – вмістилище узагальненого культурного смислу (сенсу), що дає підстави вважати мовну одиницю концептом;

називає й аналізує основні підходи до розуміння концепту, що базуються на спільному положенні: концепт – те, що називає зміст поняття, синонім смислу; **характеризує** ознаки концепту; **встановлює** смислове навантаження концепту; **здійснює** семантичний і концептуальний аналіз мовних одиниць; **розуміє**, що одним з найважливіших процесів пізнавальної діяльності

<p>Моральні концепти – <i>правда, істина, совість</i>.</p> <p>Світ концептів-артефактів: <i>дім, дзвін</i>.</p> <p>Ключові поняття: картина світу, мовна картина світу, національно-мовна картина світу, концептуальна картина світу, концептосфера, концептуалізація дійсності, категоризація дійсності, концепт, категорія.</p>	<p>людини, що полягає в осмисленні отримуваної нею інформації, яка надходить із різних каналів і приводить до творення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку (психіці) людини – є процес концептуалізації; реалізує основні мовленнєві функції, зокрема, обмін інформацією; адекватно реагує на чужі висловлювання; висловлює свої погляди і ставлення за допомогою виучуваних мовних засобів; зважає на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, характерними для українців і представників рідного етносу, та враховує їх у своїй поведінці; дотримується найважливіших соціальних правил поведінки; посилено виконує роль посередника між українською та рідною культурами; попереджує і долає міжкультурні непорозуміння; дотримується загально-прийнятих норм соціальної поведінки.</p>
<p>Вираження національно-специфічного на тлі універсального мовної системи (6 год.)</p>	
<p>Емоційно-оцінна й образно-експресивна концептуалізація дійсності та словотвір.</p> <p>Денотація і конотація – два аспекти мовного значення. Категорія емотивної оцінки. Оцінні морфемі, що виступають виразниками національного характеру, «способу відчуття».</p> <p>Лексика та фразеологія – пріоритетні мовні розділи в передачі національно-культурних феноменів.</p> <p>Національно-специфічна лексика. Групи національно-специфічної лексики: 1) безеквівалентні слова, еквівалентні слова з різним лексичним фоном;</p>	<p>Учень:</p> <p>знає оцінки, які породжуються емотивним і ціннісним компонентами етнічної мовної свідомості людини, що утворюють опозицію: позитивне ставлення / негативне ставлення; визначає й аналізує компоненти ситуації оцінки: об'єкт оцінки, оцінний засіб, оцінювальний суб'єкт; добирає і характеризує оцінні морфемі, що виступають виразниками національного характеру; мотивує необхідність розгляду денотації та конотації як двох єдиних аспектів мовного значення, що забезпечуються єдиними ментальними механізмами; аргументовано доводить, що</p>

2) культурно зумовлені слова-концепти на позначення абстрактних специфічних понять, слова, що містять оцінно-ціннісний компонент, слова, що належать до міфічних категорій, породжених етносом.

Внутрішня форма слова. Етимологія слів. Фразеологія – національно-специфічний розділ мови.

Синтаксис як індикатор світоглядних основ етносу.

Національний колорит синтаксичних структур – паремійних висловлювань. Висловлювання, які характеризують життєву позицію особистості (укр.: Якби ж знаття. Яюсь-то воно буде! Я так і знав.

/ рос.: Авось. На всякий случай. В случае чего. Небось.). Синтаксичні синоніми як обов'язковий фактор толерантної мовленнєвої поведінки особистості. Безособові речення – особливі національно-специфічні когнітивні моделі синтаксису. Роль звертання у вираженні етнокультурорознавчої специфіки діалогічного спілкування. Період як засіб експресивного синтаксису.

Ключові поняття: денотація і конотація, національно-специфічна лексика, внутрішня форма слова, національно-специфічні когнітивні моделі синтаксису.

оцінні мовні феномени є виразниками національного характеру, зокрема, національного «способу відчуття», «способу переживання»; **утворює і з'ясовує** значення слів найрізноманітніших експресивних відтінків; **розрізняє** власне українські, власне російські, власне болгарські тощо слова; **ілюструє** свою думку прикладами; **добирає** до слів іншомовного походження власне українські синоніми; **з'ясовує** значення власне українських і запозичених слів за словником; **тлумачить** значення запозичених слів за допомогою власне українських відповідників; **пояснює** етимологію окремих слів; користується словотвірним, етимологічним, тлумачним, перекладним словниками; **оцінює** мовні засоби з погляду доречності їх використання в тому чи іншому стилі мовлення; **визначає** стилістичну забарвленість засобів мови і можливості їх використання в тексті; **вживає** у мовленні функціональні та експресивні засоби мови з урахуванням типу, стилю і жанру висловлювання; **здійснює** зіставний аналіз функціональних мовних одиниць (морфема, слово, фразема, словосполучення, речення) в українській і рідній мовах з метою прогнозування можливих труднощів їх засвоєння; **корегує** власний і чужий текст з погляду правильності і доречності мовлення; **вчиться** ефективно спілкуватися в межах визначеної соціокультурної проблематики, використовуючи виучувані мовні засоби, різні мнемонічні прийоми та виконуючи необхідні супровідні дії.

Національний етикет і національна комунікативна поведінка (6 год.)

Вплив національно-культурних чинників на процес спілкування.

Культури-комуніканти, культурна і міжкультурна комунікація. Структурні ознаки культури: національний характер, сприйняття навколишнього світу, мислення, мова, категорія часу і простору, ціннісні орієнтації, установки, зразки поведінки (звичаї, ролі, соціальні групи і відношення).

Вплив національно-культурних чинників на семантику слів, структуру комунікативного акту та його вербальні і невербальні складові. Проблеми сприйняття інших культур: етноцентризм, культурний релятивізм.

Національно-культурна специфіка мовленнєвого етикету.

Культурема – одиниця мовленнєвої поведінки. Універсальне й етнічне у мовному спілкуванні. Сутність мовленнєвого етикету. Етнічні особливості, національна своєрідність етикету спілкування. Вплив мовленнєвого етикету на поведінку людини. Національно-культурно обумовлені стратегії ведення етикетної комунікації. Комунікативні табу.

Невербальні засоби комунікації.

Зовнішні етнозоорієнтовані особливості комунікації: темп мовлення, ритуали привітання і прощання, відстань між мовцями, немовні засоби (жести, міміка, постави тіла, вирази обличчя). Комунікативна невдача, культурний шок, культурний бар'єр. Соціокультурний коментар як спосіб подолання конфліктів культур.

Ключові поняття: міжкультурна комунікація, універсальне й етнічне

Учень:

знає структурні ознаки культури, типи, види, компоненти міжкультурної комунікації, етнічні особливості та національну своєрідність етикету спілкування; **розуміє**, що підвищення рівня ефективної комунікації між представниками різних національностей може бути досягнуто при розумінні і реальному врахуванні соціокультурних факторів; **аргументовано доводить** необхідність глибокого та реального вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету;

розуміє специфіку міжкультурної взаємодії; **має уявлення** про основні стилі вербальної поведінки представників української та рідної культур; **вміє аналізувати** мовленнєву та не мовленнєву поведінку представників української та рідної культур; **усвідомлює** роль зіставлення української та рідної мов і культур для найбільш повного розкриття їх сутності;

вміє вирішувати проблеми кроскультурного сприйняття та інтерпретації поведінки представників української та рідної культур; **встановлює** соціальні контакти, використовуючи повсякденні ввічливі форми привітання і звертання, відповідає на запрошення, пропозицію, вибачення тощо;

зважає на найважливіші відмінності між ментальністю, традиціями, цінностями, звичаями, звичками, правилами поведінки, характерними для українців і представників рідної культур, і враховує їх у своїй вербальній і невербальній поведінці; **розпізнає** широкий спектр

<p>у мовному спілкуванні, мовленнєвий етикет, комунікативні табу, немовні засоби міжнетичної культурної комунікації, комунікативна невдача, культурний шок.</p>	<p>ідіоматичних виразів; дотримується найважливіших соціальних правил поведінки; узгоджує з представниками українського етносу свою мовленнєву та соціальну поведінку; визначає і використовує різні стратегії для контакту з представниками іншої культури; долає міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; через розуміння етнокультурної, географічної, соціально-економічної та ін. різноманітності обстоює рівність, справедливість, толерантність та інші громадянські цінності суспільства.</p>
<p>Підсумки (2 год.)</p>	
<p>Підсумкова учнівська конференція (виступи учнів з підготовленими повідомленнями, рефератами, етюдами тощо, оформленими у вигляді презентацій, публікацій, на учнівському веб-сайті)</p> <p>Група 1. Учні-аналітики</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розробляють анкети, опитувальники, за якими можна встановити рівень володіння українською мовою та крос-культурної компетентності учнів школи. 2. Опитують учнів, які належать до різних національних спільнот і встановлюють їхній рівень володіння українською мовою та крос-культурної компетентності. 3. Готують інформацію про мовні й мовленнєві помилки, які найчастіше трапляються в українському мовленні учнів різних національностей. <p>Результат роботи: презентація, в якій поетапно демонструються результати роботи.</p>	<p>Учень: готує повідомлення на основі опрацювання додаткової літератури чи самостійного дослідження; виступає на конференції.</p> <p>Учень: стисло формулює свою думку; критично аналізує й трансформує отриману інформацію; ілюструє, класифікує, порівнює, систематизує, демонструє мовний і мовленнєвий матеріали; оцінює свою роботу, з'ясовує її цінність, пише звіти про виконану дослідну роботу тощо.</p>

Група 2. Учні-філологи

1. Ведуть пошук інформації про специфічні мовні одиниці в українській і рідній мовах (робота в бібліотеках, мережі Інтернет).

2. Добирають і порівнюють лінгвокультуреми української та рідної мов. З'ясовують спільне, відмінне та взаємовплив під час їхнього функціонування у мовленні.

3. Вивчають етнічні особливості, національну своєрідність українського та рідного етикету спілкування.

3. Добирають ілюстративний матеріал для підготовки публікації за допомогою Microsoft Publisher.

Результат роботи:
публікація в електронному збірнику учнівських праць.

Група 3. Майстри слова

1. Добирають уривки з художніх творів українських, російських та ін. письменників, що містять національно-специфічні морфеми, лексеми, фраземи, синтаксичні одиниці, паремії, одиниці мовленнєвого етикету.

2. З'ясовують місце і значення такого національно-специфічного масиву як в усному, так і писемному мовленні сучасної людини.

3. Пропонують власні твори мистецтва: вірші, прозу, пісні, малюнки тощо, які насичені національно-специфічними морфемами, лексемами, фраземами, синтаксичними одиницями, пареміями, одиницями мовленнєвого етикету).

Результат роботи:
авторські роботи на шкільному веб-сайті.

Учень:

спілкується на відстані з учнями різних національних спільнот з інших регіонів України; **обговорює** проблеми, наприклад, українського мовлення в багатомовному середовищі; **зацікавлює** інших у вивченні української мови та культури, а також в обміні інформацією про рідну мову та культуру; критично **висвітлює** хід і результати самостійного дослідження або творчих робіт групи учнів; **ділиться** своїми здобутками; **комбінує** текст і зображення; стисло **викладає** інформацію.

Учень:

публікує поточну інформацію, перелік завдань для пошуку або результати дослідження; **спілкується** з широкою аудиторією (в межах країни або всього світу); **збирає** інформацію з різних регіонів України (бібліотек, інформаційних центрів, банків наукової і навчальної інформації тощо), вільно **орієнтується** у всезростаючому інформаційному потоці.

**Орієнтовне календарно-тематичне планування
занять курсу
35 годин на рік (1 година на тиждень)**

№ з/п	Дата	Зміст заняття	При- міт- ка
1-2.		<p align="center">Вступ (2 год.) Мова – генетичний код народу.</p>	
3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13.		<p align="center">Культурна ідентичність. Етнокультурна компетенція та її складники (11 год.)</p> <p>Культурна ідентичність як усвідомлення людиною своєї належності до певної культури.</p> <p>Культурні етнічні стереотипи – одиниці організації етнокультурної компетенції.</p> <p><u>Семінарське заняття № 1.</u> Опозиція «свій – чужий» та культурна ідентичність.</p> <p><u>Практичне заняття № 1.</u> Стереотипи національних характерів в етнічних мовних картинах світу.</p> <p>Прецедентні феномени як базове ядро стереотипних знань.</p> <p><u>Практичне заняття № 2.</u> Мовна прецедентність як джерело експресії мовлення.</p> <p>Вербальні символи як чинник національно-культурної самоідентифікації.</p> <p><u>Практичне заняття № 3.</u> Етносимволіка форми слова і висловлювання.</p> <p>Етнічні міфи й архетипи – складники етнокультурної компетенції.</p> <p><u>Семінарське заняття № 2.</u> Лінгвокультурологічне поле, лінгвокультурема.</p> <p>Код культури – базове поняття етнокультурної компетенції.</p>	

<p>14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21.</p>		<p align="center">Мова як інформаційна модель реальності (8 год.)</p> <p>Мовна картина світу та ціннісні пріоритети етнічної спільноти.</p> <p>Концептуалізація світу в значеннях мовних одиниць.</p> <p>Національна специфіка репрезентації концептів.</p> <p><u>Практичне заняття № 4.</u></p> <p><i>Дух, душа в національно-мовній картині світу.</i></p> <p><u>Практичне заняття № 5.</u></p> <p><i>Метафоричні портрети емоцій: Скажи мені, серце, що маєш на мислі?</i></p> <p><u>Практичне заняття № 6.</u></p> <p><i>Діалог із Совістю.</i></p> <p><u>Практичне заняття № 7.</u></p> <p><i>Краса: від реалії і символу до стереотипу.</i></p> <p><u>Практичне заняття № 8.</u></p> <p><i>Чи знаєте ви українські досвітки?</i></p>	
<p>22. 23. 24. 25. 26. 27.</p>		<p align="center">Вираження національно-специфічного на тлі універсального мовної системи (6 год.)</p> <p>Емоційно-оцінна й образно-експресивна концептуалізація дійсності та словотвір.</p> <p><u>Практичне заняття № 9.</u></p> <p>Морфема як засіб емоційно-забарвленої концептуалізації дійсності.</p> <p>Лексика та фразеологія – пріоритетні мовні розділи в передачі національно-культурних феноменів.</p> <p><u>Практичне заняття № 10.</u></p> <p>Слово до слова – зложиться мова.</p> <p>Синтаксис як індикатор світоглядних основ етносу.</p> <p><u>Практичне заняття № 11.</u></p> <p>Синтаксичні одиниці як виразники національних властивостей характеру людини та способи осмислення світу.</p>	

Додатки

Національний етикет і національна комунікативна поведінка (6 год.)	
28.	Національно-культурна специфіка мовленнєвого етикету.
29.	Невербальні засоби комунікації.
30.	<u>Семінарське заняття № 3.</u>
31.	Здоровенькі були (вітаємося, домовляємося, прощаємося).
32.	<u>Семінарське заняття № 4.</u>
33.	Особливості українських форм звертання. <u>Семінарське заняття № 5.</u> Українська гостинність і традиції мовленнєвого етикету. <u>Практичне заняття № 12.</u> Комунікативні табу. Згубність лихослів'я.
34-35.	Підсумкова учнівська конференція (2 год.)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О.М., Чукіна В.Ф. Стилiстика сучасної української мови. Програма факультативного курсу /10-11 кл. / О.М.Авраменко, В.Ф.Чукіна. – К. : Грамота, 2008. – 256с.
2. Агадулін Р.Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3(4). – С.19-24.
3. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б.М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – №3. – С. 48-54.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) /Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
5. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа как средство поликультурного образования студентов : автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Алексашенкова. – М., 2002. – 22 с.
6. Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі / А.М. Алексюк. – К.: Рад. школа, 1981. – 242 с.
7. Алиева Н.Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе : кросскультурный подход [Текст] : автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / [Место защиты : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург / Н.И.Алиева. – СПб, 2007. – 46с.
8. Алиева Н.Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике / Н.Н.Алиева //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2007. – Том 7. – №28. – С. 7-13.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев. – [Т. 1]. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах: под ред. А.А.Бодалева и др. / Борис Герасимович Ананьев. – [Т. 2]. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
11. Ананьев Б.Г. Психология й проблеми человекознання: избранные психологические труды: под ред. А.А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт] / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1996. – 231с.
12. Андрущенко В. Культура. Идеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.
13. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: [досвід соціально-філософського аналізу] / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Атлант ЮЕМСі, 2006. – 503 с.
14. Андрущенко В.П. Педагогіка духовності: погляд за горизонти сучасного / Віктор Петрович Андрущенко // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоч

ліття: матер. Міжнар. наук. конф. (Київ, 19 квітня, 2005 р.): укл. Л.Л. Макаренко, О.П. Симоненко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 3-6.

15. *Андрущенко В.П.* Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: моногр. / [Андрущенко В.П., Сисоєва С.О., Гузій Н.В та ін.]: за ред. С.О.Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

16. *Андрущенко В.П.* Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта. – 2001. – № 2. – С. 5-13.

17. *Андрущенко В.П.* Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку / В.П. Андрущенко, В.С. Лутай // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 5-11.

18. *Антонова Л.Г.* Типология текстов / Любовь Геннадиевна Антонова // Педагогическое речеведение: словарь-справочник: под ред. Т.А.Ладыженской, А.К. Михальской: сост. А.А. Князьков. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – М.: Флинта, Наука, 1998. – С. 252.

19. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 192 с.

20. *Бабинець С.І.* Моніторингові дослідження – організація якісної освіти : науково-методичні рекомендації / С.І.Бабинець, Л.М.Ващенко, Л.Ф.Клименко / за наук. ред. Л.М.Ващенко. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Тираж», 2005. – 80 с.

21. *Базалук О.О., Юхименко Н.Ф.* Філософія освіти : Навчально-методичний посібник / О.О.Базалук, Н.Ф.Юхименко. – Київ : Кондор, 2010. – 164 с.

22. *Балл Г.О.* Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О.Балл. – Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. – 639 с.

23. *Балл Г.О.* Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О.Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. - №2. – С. 3-12.

24. *Балл Г.* На гранях логіки культури / [кн. избр. очерков] Г. Балл. – М.: Рус. феноменологическое общество, 1997. – С. 126.

25. *Балева М.В.* Полиmodalное Я : этнический и кросскультурный аспекты: На материале удмуртских и русских студентов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004 – 22 с.

26. *Барсук Р. Ю.* Языковые контакты как методическая проблема при обучении второму неродному языку // Психология и методика обучения иностранному языку в вузе. – Ч. 1. – М.: Моск.гос.пед.ин-т.иностран.яз. им. М.Тореза, 1976. – С. 30-39.

27. *Баханов К.О.* Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : [монографія] / Костянтин Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – 384с.

28. *Бахтин М.М.* Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / Михайло Михайлович Бахтин // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття: за ред. М. Зубрицької. ~ Львів: Літопис, 1996. – С. 318-322.

29. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений: [в 7 томах]: ред. С.Г. Бочаров, Л.А. Гоготишвили / М.М. Бахтин // Институт мировой литературы им. М.Горького РАН. – М.: Русские словари, 1997. – Т. 5. – 330 с.: – (Работы 1940 – начала 1960-х гг.).

30. *Бахтин М.* Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с. – (Массовая историко-литературная библиотека).
31. *Бахтин М.М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин; [сост. и вступ. ст. С.Г. Бочарова, С.С. Аверинцева]. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с. – (Серия АCADEMIA).
32. *Бацевич Ф.С.* Вступ до лінгвістичної генології: навч. посіб. / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Академія, 2006. – 248 с. (Альма-матер).
33. *Бацевич Ф.С.* Духовна синергетика рідної мови : Лінгвофілософські нариси : [монографія] / Флорій Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 192 с. (Серія «Монограф»).
34. *Бацевич Ф.С.* Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів: ПАЮ, 2005. – 264 с.
35. *Бацевич Ф.С.* Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф.С.Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. (Альма-матер).
36. *Бацевич Ф.С.* Словник термінів між культурної комунікації / Ф.С.Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
37. *Беликов В.И.* Социолінгвістика : учебник для вузов / В.И.Беликов, Л.П.Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
- 38/ *Беляева Л.А.* Філософія образования как философия образовательной инноватики / Людмила Александровна Беляева // Філософія образования. – 2006. – № 3. – С. 247-250.
39. *Берулава М.Н.* Теория й практика гуманизации образования: [учеб. пос. для студентов вузов] / Михаил Николаевич Берулава. – [2-е изд., перераб. й доп.]. – Чебоксари: Чувашский ун-т, 2001. – 329 с.
40. *Бессарабова И.С.* Поликультурность образования как философская и психолого-педагогическая проблема / И.С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3. – С.63-67.
41. *Бессарабова И.С.* Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : автореф. дисс. на соискание учёной степени док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.С. Бессарабова. – В., 2008. – 42 с.
42. *Бех І.Д.* Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. перша. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
43. *Бех І.Д.* Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. друга. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
44. *Бех І.Д.* Виховання особистості : Сходінки до духовності : наук. видання. / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2006. – 270 с.
45. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С.Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – 342 с.
46. *Біляєв О.М.* Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі / В. зб. Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України. – 1994. – № 4. – С. 66-72.
47. *Бим-Бад Б.М.* Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В.Петровский // Педагогика. –1996. – № 1. – С. 3-8.
48. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) // И.Л. Бим. Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

49. *Бібік Н.* Компетентність у навчанні // *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409-410.
50. *Бібік Н.* Компетенції // *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.
51. *Бібік Н.М.* Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи* (Бібліотека з освітньої політики). – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 58.
52. *Богдан С.К.* Мовний етикет українців : традиції і сучасність / С.К.Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475с. – *Бібліогр.* : с. 467-474.
53. *Богданова О.Е.* Развитие кросс-культурной компетентности – инновационный ресурс современного образования // *Вестник ТГПУ.* – 2004 – Выпуск 5 (42). – Серия : Педагогика. – С. 98-102.
54. *Богданов В.В.* Речевое общение : прагматические и семантические аспекты / Богданов В.В. – Л.: ЛГУ, 1990. – 88 с.
55. *Богуш А.М.* Формування мовної особистості на різних вікових етапах: [монографія] / А.М.Богуш, О.С.Трифорова, О.І.Кисельова, Ж.Д.Горіна, М.П.Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
56. *Бодалев А.А.* Личность и общение : избранные труды / Алексей Александрович Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
57. *Бодалев А.А.* Психология общения : избранные психологич. труды : [учеб.-метод. пос.] / Алексей Александрович Бодалев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Московский психолого-социальный ин-т. – 2002. – 319 с.
58. *Бойченко В.І.* Проблеми полікультурного виховання особистості : теоретичний аспект // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. – К. – Житомир, 2003. – Кн. 1. – С. 138-143.
59. *Болдырев В.Е.* Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: курс лекций / В.Е.Болдырев. – Москва : Рус. яз. курсы, 2009. – 140, [1] с. : ил. ; 20 см. – *Библиогр.*: с. 138-141 (74 назв.).
60. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: учеб. пос. / Нина Сергеевна Болотнова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с. (*Библиография*: С. 488-520).
61. *Бондар В.І.* Дидактика : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Володимир Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 26с.
62. *Бондар С.* Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів /С.Бондар// *Біологія і хімія в школі.* – 2003. – № 2. – С. 8-9.
63. *Бондар В.І.* Сутність і структура понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці [науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова] : серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. Наук. праць / С.П.Бондар. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 20-27.
64. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие [для студентов вузов] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва-Ростов-н. Д. : ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.
65. *Бондаренко Н.В.* Українська мова : підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2005. – 272 с.
66. *Бондаренко Н.В.* Українська мова : підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2006. – 240 с.

67. *Бондаренко Н.В.* Українська мова : підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2007. – 256 с.
68. *Бондаренко Н.В.* Українська мова : підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк. – К : Освіта, 2008. – 240 с.
69. Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція вивчення української мови в 5-11 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 5. – С. 43-51.
70. *Брунова-Калисецька І.В.* Кросс-культурные особенности социальной дистанции в рамках межэтнической адаптации старших школьников / И.В.Брунова-Калисецкая // Практична психологія та соціальна робота. – №12. – 2006. – С. 67-70.
71. Брунова-Калисецька І.В. Особливості української національної самосвідомості : соціально-і глибинно-психологічні інтерпретації / І.В.Брунова-Калисецька // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / За заг. ред. М.М.Слюсаревського; упоряд. В.О.Васютинський. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 5-6. – С. 97-103.
72. *Брунова-Калисецька І.В.* Динаміка етнопсихологічних чинників особистості підлітка як оцінка ефективності інтегрованої навчальної дисципліни / І.В.Брунова-Калисецька // Наукові записки. Ін-т психології ім. ГУ.С.Костюка АПН України, Вип. 31. – К. : Міленіум, 2006. – С.146-156.
73. *Бубер М.* Диалог. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с. – (Мыслители XX века).
74. *Булаховський Л.А.* Вибрані праці в п'яти томах [Текст]. Т. 4. Слов'янська акцентологія / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1980. – 575 с.
75. *Булаховський Л.А.* Вибрані праці [Текст] : в 5-ти т. Т. 5. Слов'янська акцентологія / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1983. – 615 с.
76. *Бурда Т.М.* Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т.М.Бурда. – Київ, 2002. – 22 с.
77. *Валгина Н.С.* Теория текста: учебное пособие / Нина Сергеевна Валгина. – М.; Логос, 2004. – 280 с.
78. *Валицкая А.П.* Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.
79. *Вашуленко М.С.* Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М.С.Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С.16-21.
80. *Вашуленко М.* Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів / Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С.10-15.
81. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие / У.Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – 268 с.
82. *Вайсгербер Й.Л.* Родной язык и формирование духа /Пер. с нем., вст. ст. и коммент. О.А.Рдченко / Й.Л. Вайсгербер. – Изд. 2-е. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 232с.

83. *Ванштейн С.И.* Сравнительно-исторический метод (или сравнительный, кросскультурный, компаративный метод) [Электронный ресурс] : Мир словарей – Коллекция словарей и энциклопедий. – Режим доступа : http://mirсловarei.com/content_fil/SRAVNITELNO-ISTORICHESKIJ-METOD-ILI-SRAVNIT-KROSSKULTURNYJ-KOMPARATIVNYJ-METOD-15887.html

84. *Василенко И.А.* Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнёрства / И.А. Василенко. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 272 с. (Научная и учебная литература).

85. *Вашуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 кл. / М.С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110с.

86. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: [підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Григорій Ващенко // Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка. – [4-е вид.] – Львів: Камула, 2006. – 278 с.

87. *Вербицкий А.А.* Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А.А.Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2008. – №8. – С. 28-31.

88. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М.Верещагин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.

89. *Верещагин Е.М.* Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – 4-е изд., переоб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – С. 63-69.

90. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 576 с. (Библиотека истории и культуры).

91. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, Т.3 : Проблемы развития психики. 1983. – 368 с.

92. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. – Т. 4: Детская психология – М.: Педагогика, – 1984. – 431 с.

93. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Собр. соч./Л.С. Выготский – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 329.

94. *Власова Е.З.* Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей / Е.З. Власова, В.А. Извозчиков // Наука и школа. – 1999. – №5. – С. 2-9.

95. *Волкова А.И.* Психология общения / А.И.Волкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 446, [1]с. – (Высшее образование).

96. *Воловик П. Н.* Теория вероятностей и математическая статистика в педагогике / П. Н. Воловик. – К. : Рад. шк., 1969. – 223 с.

97. *Вольфовська Т.* Комуникативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети /Тетяна Вольфовська// Шлях освіти. – 2001. – №3. – С.13-16.

98. *Ворожцова И.Б.* Культура общения в речевом взаимодействии [Текст] : речевой субъект на перекрестке культур : учеб. пособие для студентов вузов, [обучающихся по направлениям «Филология», «Лингвистика и межкультур. Коммуникация»] / И. Б. Ворожцова ; Федер. агентство по образованию РФ, Удмурт. гос. ун-т, Филолог. фак. – Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2007. – 206, [1] с. : ил. ; 20 см. – Библиогр.: с. 202-207 (60 назв.) и в подстроч. примеч. – Текст рус., англ., фр.

99. *Гак В.Г.* Сравнительная типология французского и русского языков /В.Г. Гак/. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ» , 2010. – 287 с.

100. Гак В. Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3-11.
101. Ганиш Е. Українська мова в контексті теорії крос-культурної комунікації : до питання про пріоритетні напрями лінгвістичних досліджень / Едіт Ганиш. – Вісник Львівського університету. – Серія. Філологія. – 2004. – Вип. 34. Ч1. – С.305-310.
102. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я.Гальперин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – №2. – С.3-8.
103. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер; [пер. с нем. А.В. Михайлова]. М. : Наука, 1977. – 705 с. – (Серия «Памятники исторической мысли»).
104. Гершунский Б.С. Философия образования для XX века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Семенович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
105. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г.Глисон ; [пер. Е.С.Кубряковой; ред. В.А. Звегинцева]. – М. : Иностр. лит., 1959. – 485с.
106. Глухов В.П. Основы психолінгвістики : [учеб. пособие для студентов педвузов] / В.П.Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351, [1] с., – (Высшая школа).
107. Голуб Н.Б. До проблеми бар'єрів у спілкуванні студентів // Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення: зб. пр.: статті / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси: Брама, 2005. – С. 65-68.
108. Голуб Н.Б. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування: зб. наук. пр.: статті / Ніна Борисівна Голуб. – Херсон: ХДУ. – Вип. 46. – С.64-69. (Серія «Педагогічні науки»).
109. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156-157.
110. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У.Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30с.
111. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376с.
112. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
113. Горошкіна О.М. Українська мова : [підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою : рівень стандарту] / О.М.Горошкіна, М.І.Пентиліук, Л.О.Попова; за заг. ред. М.І.Пентиліук. – Харків : «Сиция», 2010. – 256с.
114. Горошкіна О.М. Уроки української мови : від планування до проведення : метод. посіб. / О.М.Горошкіна, Л.О.Попова ; Держ. закл. «Луган. Нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2009. – 133с.
115. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
116. Гришаева Е.Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве: автореф. дисс. на соискание учёной степени док. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е.Б. Гришаева. – К., 2007. – 36 с.

117. *Гришаева Л.И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л.И.Гришаева, Л.В.Цурикова. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
118. *Гудзик І.П.* Пороговий рівень та шкільне навчання мови // *Культура народів Причорномор'я* : научный журнал. – № 37. – Симферополь, январь. 2003 – С. 338-343.
119. *Гудзик І.П.* Проблеми мовної освіти в Україні // *Рідні джерела*. – 2002. – № 4. – С. 4-8.
120. *Гудков Д.В.* Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.В.Гудков. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 107-112.
121. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
122. *Даниленко Л.І.* Лінгвокультурологічна характеристика прецедентності паремійного тексту [Текст] / Л. І. Даниленко // *Мовознавство* : Науково-теоретичний журнал. – 2007. – №3. – С. 78-84.
123. *Даниленко Л.І.* Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті / Л.І. Даниленко // *Народна освіта*. – 2007. – № 1. – С. 36-37.
124. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» // *Освіта*. – 1993. – № 44-46. – С. 1-15.
125. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / *Освіта України*. – 2004. – №5. – С. 1-6.
126. *Диалог культур [Текст] : сборник текстов для самостоятельной работы по курсу «Введение в теорию межкультурной коммуникации» / Федер. агентство по образованию ГОУ ВПО «Удмурт. гос. ун-т», Каф. теории яз. и пер. ФПИЯ ; сост.: Г. С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2007. – 58, [2] с. ; 20 см. – Библиогр.: с. 49 (10 назв.).*
127. *Диалог с концептами русской культуры : элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения : русский язык, литература, обществознание : методическое пособие /по ред. Н.Л.Мишатиной. – М. : «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 248 с.*
128. *Джелериевская М.А.* Установки коммуникативного поведения : диагностика и прогноз в конфликтных ситуациях / М.А. Джелериевская. – М. : Смысл, 2000. – 218с.
129. *Длугач Т.* Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности : (Гольбах, Гельвеций, Руссо) / Тамара Борисовна Длугач. – М. : Канон+, 2008. – 335с.
130. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Нар. обр., 1999. – 208 с. – Библиогр. : С. 192-197.
131. *Довбня В.М.* Принцип національно-культурної ідентичності у філософії освіти Григорія Ващенка і сучасна соціокультурна ситуація: зб. наук. пр. (НДІ українознавства): статті / Віктор Миколайович Довбня. – К. : Фоліант, 2007. – Т. XIII. – С. 90-106.
132. *Додонов Б.Й.* В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
133. Доклад Генерального директора о глобальном плане действий по достижению целей в области образования для всех / ЮНЕСКО : исполнительный совет : сто семьдесят четвертая сессия : пункт 8 предварительной повестки дня. – 2006. – Режим доступу до вид. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144245R.pdf>. – Назва з екрана.

134. Домінанти духовного світу українців : [навч. посібник] / Упор. Л.М.Горболіс, О.Р.Єременко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 300, [4] с.
135. *Донец П.Н.* Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / П.Н. Донец. – Харьков : ШТрих, 2001. – 386 с.
136. *Донченко Т.* Власне методичні принципи навчання української мови / Тамара Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 4-9.
137. *Дороз В.Ф.* Вивчення лексикології в умовах діалогу культур: навчальний посібник / Вікторія Дороз. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. – 264с.
138. *Дороз В.Ф.* Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах : [навчально-методичний посібник] / В.Ф. Дороз. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.
139. *Дороз В.Ф.* Українська мова в діалозі культур : факультативний курс / В.Ф.Дороз. – К. : Ленвіт, 2010. – 360 с.
140. *Дудников А.В.* Методы и приёмы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Рус. яз. в школе. – 1985. – № 4. – С. 34-42.
141. *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
142. *Єрмоленко С.Я.* Мова і українознавчий світогляд: моногр / Світлана Яківна Єрмоленко. – К.: НДІ, 2007. – 444 с.
143. *Єрмоленко С.Я.* Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бирик, ОТ. Тодор / За ред. С.Я.Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
144. *Єрмоленко С.* Самовизначення через рідну мову : До Міжнародного конгресу «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі» [Текст] / С.Єрмоленко, С. Яременко, А. Пономаренко // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – №10. – С. 41-45.
145. *Жайворонок В.Н.* Знаки української етнокультури : Словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703с.
146. *Жайворонок В.Н.* Українська етнолінгвістика : [нариси] / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262с. – Бібліогр. : с. 249-261.
147. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 6. – С.95-112.
148. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
149. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования / В.И.Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 162с.
150. Закон України «Про внесення змін і доповнень у Закон України «Про освіту» від 23 березня 1996 р. №100/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 85.
151. Закон України «Про загальну середню освіту» // Урядовий кур'єр. – 1999. – № 125-126. – С. 5-8.
152. *Загнітко А.* Лінгвістика тексту : теорія і практикум [науково-навч. посібник] / Анатолій Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.
153. *Загнітко А.П.* Сучасні лінгвістичні теорії : монографія / А.П.Загнітко. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд, 2007. – 219 с.

154. Заредінова, Е.Р. Историчний та крос-культурний аспект формування морально-ціннісних взаємин у кримськотатарській сім'ї / Е.Р. Заредінова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Вип. 8. Кн. 2 / Ін-т проблем виховання АПН України ; [редкол. : О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, А. Й. Сиротенко, В. М. Оржеховська [та ін.]. – К. : [б. в.], 2005. – С. 380-384.
155. Зеленецький А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков : [Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / А.Л.Зеленецький. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 252с.
156. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с. [Электронный ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
157. Зимняя И.О. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 12 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0711-05.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru
158. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).
159. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А.Зимняя. – [2-е изд. доп., испр. и перераб.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
160. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
161. Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Г.В.Зимовець. – К., 1997. – 243 с.
162. Зникла грамотність [Електронний ресурс] // День. – 18.07.2009. – Режим доступу до газети : <http://news.ce.lviv.ua/?id=2143>
163. Зубов В.А. Особенности кросскультурной коммуникации в виртуальной реальности / В.А.Зубов // Нова парадигма. Філософія. Соціологія. Політологія : Журнал наукових праць. Вип. 51. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – С. 43-48.
164. Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / Іван Андрійович Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74-79.
165. Іванишин П.В. Національний спосіб розуміння в поезії Т.Шевченка, Є.Маланюка, Л.Костенко : [монографія] /Петро Іванишин. – К. : Академвидав, 2008. – 392 с. (Серія «Монограф»).
166. Імедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком /Н.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 218 с.
167. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
168. Исламгулова С.К. Технологизация учебного процесса общеобразовательной школы / С.К. Исламгулова // Педагогика. – 2007. – №7. – С. 38-42.

169. *Каган М.С.* Философия культуры. – С.-Пб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
170. *Каган М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – С.-Пб., 1997. – 205 с.
171. *Калісецька І.В.* Теоретичні питання крос-культурної адаптації / І.В.Калісецька // Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 12. – 2001. – С. 16-23.
172. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И.Капитонова, Л.В.Московкин, А.Н.Щукин / Под ред. А.Н.Щукина. – М. : Рус. яз. курсы, 2008. – 312с.
173. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
174. *Караульна Н.В.* Духовність як чинник самовизначення людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н.В. Караульна. – К., 2000. – 18 с.
175. *Кацман Н.Л.* Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков / Н.Л. Кацман. – М. : Высшая школа, 1979. – 142 с.
176. *Кіраль С.* Мова як чинник самоідентифікації українського народу: На матеріалі епістолярі. Трохима Зінківського і Бориса Грінченка [Текст] / С.Кіраль // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2006. – № 9. – С. 57-60.
177. *Китаев Н. Н.* Групповые экспертные оценки / Н. Н. Китаев. – М. : Знание, 1976. – 63 с.
178. *Кларин М.В.* Что такое педагогическая технология // Современная дидактика: теория и практика / Кларин М.В. – М., 1994. – С. 215-230.
179. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 222 с.
180. *Клепко С.Ф.* Філософія освіти в європейському контексті: Монографія / С.Ф.Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
181. *Ковалевська Т.Ю.* Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування : [монографія] / Т.Ю.Ковалевська. – Одеса : Астропринт, 2001. – 344 с.
182. *Колесников А.С.* Кроскультурное взаимодействие в современном мире и диалог [Электронный ресурс] / А.С. Колесников // Россия-Запад Восток : компаративные проблемы современной философии. – Сайт «Философская антропология» <http://www.anthropology.ru>
183. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К. І. С.», 2004. – 112 с.
184. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: пособ. для препод. / А.К. Колеченко. – СПб : Каро, 2001. – 368 с.
185. *Колшанский Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Геннадий Владимирович Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 26-32.
186. *Коменский Я.А.* Панпедия : Искусство обучения мудрости / [Унт-т рос. акад. образования; отв. ред. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов; пер. с лат. М.М.Сокольский]. – М. : УРАО, 2003. – 317 с. – (Новая педагогическая библиотека / Редкол. : Бим-Бад Б.М. (пред.) и др.). Библиогр. : с. 293-309. – Указ.: С. 310-318.

187. *Конаржевский Ю.А.* Анализ урока /Ю.А.Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 336с.
188. *Кононенко В.І.* Концепти українського дискурсу : [монографія] / Віталій Кононенко. – К.– Івано-Франківськ, 2004. – 248 с.
189. *Кононенко В.І.* Мова. Культура. Стиль : [збірник статей] /Віталій Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ, 2002. – 460 с.
190. *Кононенко В.І.* Мова у контексті культури : [монографія] / Віталій Кононенко. – К. : Плай, 2008. – 460 с.
191. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 червня 1996 р. – К. : Феміна, 1996. – 62с.
192. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект / наук. творч. колектив : О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
193. Концепція державної мовної політики в Україні : http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc
194. Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – № 4. – 2002. – С. 5-8.
195. *Коржуев А.В.* Научное исследование по педагогике : теория, методология, практика : Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы / Коржуев А.В., Попков В.А. – М. : Академический Проект; Триста, 2008. – 287 с.
196. *Космеда Т. А.* Лінгвоконцептологія: мікроконцептосфера. Святки в українському мовному просторі [Текст] : монографія / Космеда Т. А., Плотнікова Н. В. – Л. : ПАІС, 2010. – 408 с. : рис., табл. – Бібліогр.: с. 367-398.
197. *Корсунська Н.* Про визначення поняття «технологія навчання». Аналіз ситуації / Н. Корсунська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №1. – С. 27–30.
198. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
199. *Косериу Э.* Контрастивная лингвистика и перевод : их соотношение / Э.Косериу // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика – С. 12-20.
200. *Космеда Т.* Мовна компетенція української молоді : стан і перспектива / Т.Космеда // Комунікативна компетенція працівників правоохоронних органів і їх зв'язки з громадністю : зб. наукових праць. – Львів, 2003. – С. 23-28.
201. *Кочерган М. П.* Загальне мовознавство : навч. посіб. / М.П. Кочерган. – 3-тє вид. – К. : Вид. дім «Академія», 2008. – 463 с.
202. *Кочерган М.П.* Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 13. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg. 1931. – P. 22.
203. *Кочерган М.П.* Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 14. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg. 1931. – P. 22.
204. *Кочерган М.П.* Основи зіставного мовознавства : підручник / М.П.Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 424с. (Альма-матер).
205. *Кочерган М.П.* Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов («ложные друзья переводчика»). Словник російсько-українських міжмовних

омонімів («фальшиві друзі перекладача») / М.П.Кочерган. – К. : Академія, 1997. – 400 с.

206. *Кочерган М.П.* Слово і контекст (лексична сполучуваність і значення слова) / М.П.Кочерган. – Львів : Вища школа, 1980. – 184 с.

207. *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

208. *Краевский В.В.* Методология педагогики : Пособие для педагогов исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

209. *Краевский В.В.* Методология педагогики: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

210. *Краевский В.В.* Заметки на полях статьи И.В. Гребенева «Дидактика предмета и методика обучения» / В.В. Краевский, В.М. Монахов // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 20-21.

211. *Красных В.В.* Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В.В.Красных. – М. : ИТДГК «Гносис». – 2002. – 284 с.

212. *Кремель В.Г., Ільїн В.В.* Філософія : мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В.Г.Кремель, В.В.Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с

213. *Кремер А. Ш.* Теория вероятностей и математическая статистика / А. Ш. Кремер – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2001. – 543 с.

214. Кросс-культурная психология : актуальные проблемы : Сб. статей / Под ред. Л.Г.Почебуг, И.А.Шмелевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. – 377 с.

215. Кросс-культурная психология. Исследования и применения /Джон В.Берри, Айп Х.Пуртинга, Маршалл Х.Сигалл, Пьер Р.Дасен ; [пер. с англ. Н.И.Бондарь]. – Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.

216. *Кузнецова О.Ю.* Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії / О.Ю.Кузнецова – Х. : Вид-во «Константа», 2002. – 236 с.

217. *Кузьмина Н.В.* Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

218. *Кузьменко В.В.* Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник / В.В.Кузьменко, Л.А.Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.

219. *Кузьмина Л.Г.* Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г.Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ, Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001, №2. – С. 86-93.

220. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Анализ современного урока: [практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Изд. 2-е, доп. и перераб.] / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2003. – 224 с.

221. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Современный урок. Часть 1.: [научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК] / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2005. – 288с.

222. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Современный урок. Часть II.: [научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей

ИПК] / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2005. – 288 с.

223. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок : [практич. пособие для учителей, классов руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК] / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Воронеж : ЧП Лакоценин С.С., 2006. – 159с.

224. Кулюткін Ю.Н. Рефлексивна регуляція мислительної діяльності / Ю.Н. Кулюткін // Психологічні дослідження інтелектуальної діяльності. – М., 1979. – С. 22-28.

225. Куркин Е.Б. Технологія образования – требование времени / Е.Б. Куркин // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 23-33.

226. Курпина Т. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности как одна из проблем кросскультурной дидактики. – Rossica Olomoucensia XLVI-II. Sbornik prispevku z mezinarodni conference. – XIX Olomoucke Dny Rusistu, 30.08.-01.09.2007. (г.Оломоуц, Чешская Республика). – С. 225-228.

227. Курінний О. Мовний конфлікт України : деякі уточнення [Текст] / О.Курінний // Урок української : Науково-публіцистичний журнал дайджест. – 2007. – № 7/8. – С. 4-7.

228. Кучерук О. Гендерні особливості спілкування в етикетних мовленнєвих ситуаціях [Текст] / О.Кучерук // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – №8. – С. 56-58.

229. Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования : перспектива кросс-культурной грамотности / Кросс-культурный диалог : компаративные исследования в педагогике и психологии : сб. статей – Владимир. – 1999. – С. 47-52.

230. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия «Психология. Классические труды»).

231. Левитас Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных систем обучения / Д.Г. Левитас. – Москва – Воронеж, 2003. – 320 с.

232. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические произведения. В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.

233. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема: объем, задачи и методы этнопсихолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев // Национально-культурная специфика речевого поведения: под. ред. А.А.Леонтьева, Ю.А.Сорокина, Е.Ф.Тарасова. – М.: Наука, 1977. – С. 5-14.

234. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287с.

235. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

236. Леонтьев А.А. Язык и речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 268 с.

237. Лисоченко О.В. Риторика для журналистов : прецедентность в языке и в речи : [Учеб. пособие для студентов вузов] / Под ред. проф. Л.В.Поповской (Лисоченко). – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2007. – 318 с. – (Высшее образование).

238. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі : посібн. для вчителів, методистів, студ. / С.П. Логачевська [за заг. ред. О.Я. Савченко]. – К., 1998. – 288 с.

239. *Локшина О.І.* Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
240. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти : навчальний посібник [для студ. і аспірантів вищ. навч. закл.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
241. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-культура, 1998. – 343 с.
242. *Майоров А.П.* Социальные аспекты взаимодействия языков в билингвистическом пространстве / А.П. Майоров. – Уфа : Изд-во БГМУ, 1997. – 216 с.
243. *Малахов В.* Етика спілкування : [навч. посібник] / Віктор Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400с.
244. *Манакин В.М.* Сопоставительная лексикология: монографія (російською мовою) / В.М.Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
245. *Манакин В.Н.* Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В.Н.Манакин. – Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 1994. – 262 с.
246. *Манакин В.М.* Деякі питання контрастивної лексикології слов'янських мов // Мовознавство. – 2003. – № 4., С. 36-40.
247. *Маркова Н.Г.* Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г.Маркова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 81-84.
248. *Маркова Н.Г.* Кросскультурная компетентность как индикатор межнационального понимания / Н.Г.Маркова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 107-113.
249. *Маркова Н.Г.* Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2(55). – С. 41-48.
250. *Масенко Л.* Одвічна сув'язь мови і ментальності [Текст] / Л. Масенко // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2007. – №12. – С. 59-60.
251. *Маслова В.А.* Лингвокультурология / В.А.Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
252. *Маткин В.В.* Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: Ценностно-синергетический подход : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / В.В. Маткин. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
253. *Махно Ю.К.* Системно-синергетический подход в курсе обществознания / Ю.К. Махно // Обществознание в школе. – 2000. – № 4. – С.55-62.
254. *Мацумото Д.* Психология и культура / Дэвид Моцумото; [пер. с английского О. Голубева, Н. Миронов, Я. Ордановская, Т. Пешкова, С. Рысев, Л. Царук, С. Чилингарова]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
255. *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
256. *Мацько Л.І.* Проблемні питання мовної освіти у старшій і вищій школі // Міжнародний Кримський педагогический конгресс «Інновації в освіті»: Сб. науч. ст./ Под. ред. А.Н. Рудякова. – Симферополь : Антикава, 2010. – С. 17-26.

257. *Мацько Л.І.* Риторика: Навчальний посібник / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
258. *Мацько Л.І.* Стилiстика української мови: лiдруч. / Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М.: за ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
259. *Мацько Л.І.* Текст як об'єкт лiнгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Любов Іванiвна Мацько // Вiсник Черкаського унiверситету. – 2004. – Вип. 54. – С. 10-14. – (Серiя «Педагогiчні науки»).
260. *Мерманн Э.* Коммуникация и коммуникабельность [Текст]: практ. рекомендації для открытой коммуникации / Элизабет Мерманн; пер. с нем.: [Е. И. Высочина; науч. ред. А. А. Киселевой]. – Харьков: Гуманитар. Центр, 2007. – 292, [2] с.: ил.; 21 см. – Библиогр. в конце кн. – В вып. дан. подзаг.: Профессиональные рекомендації. – Пер. изд.: Schneller zum Ziel durch klare Kommunikation: profitipps fuer den beruflichen Alltag / Elisabeth Mehrmann. – Nuernberg, 2002.
261. *Мельничайко В.* Теорiя i практика лiнгвiстичного аналізу художнього твору / В.Мельничайко. – Тернопiль, 1997. – 170с.
262. Методика викладання української мови / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, О.Н. Хорошковська та iн. [за ред. С.І. Дорошенка]. – 2-е вид., перероб. i допов. – К.: Вища шк., 1992. – 398 с.
263. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів фiлологiчних факультетiв унiверситетiв / [М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкiна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікiтiна, Т.Г.Окунович, О.М.Решетилова]; за ред. М.І. Пентилюк: – К.: Леввiт, 2004. – 400 с.
264. Методика викладання української мови у середній школі: Навч. посiбник / Олійник І.С., Іваненко В.К., Рожило Л.П., Скорик О.С.; За ред. І.С. Олійник. – 2-ге вид., перероб. i доп. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
265. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе / И.В.Баранников, А.Ф. Войцова, Н.Б. Карашева. – Л.: Просвещение, 1981. – 270 с.
266. *Миропольська Н.С.* Полiкультурне виховання // Енциклопедiя освіти / [Акад. пед. наук України; вiдповiд. ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрiнком Інтер, 2008. – С. 691.
267. *Мишатина Н.Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: [монография] / Н.Л.Мишатина. – СПб.: «Наука», «САГА», 2009. – 264 с.
268. *Моль А.* Социодинамика культуры: пер. с фр. / предисл. Б.В.Бирюкова. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
269. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
270. *Мюллер В.К.* Большой англо-русский словарь: в новой редакции: 220000 слов, словосочитаний, идиоматических выражений, пословиц, поговорок / В.К. Мюллер. – Изд. 7-е, стереотип. – М.: Цитадель-трeд: РИПОЛ КЛАССИК: Дом. XXI век, 2007. – 832 с.
271. *Назарова Л.Д.* Искусство как метод преподавания различных дисциплин / Л.Д.Назарова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128с. – (Педагогика будущего сегодня).
272. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Вiсник Київської обласної державної адміністрації. – 2002. – № 8. – С. 3-4.

273. *Никулина Ю.В.* Живая Этика : проблема ее статуса в современной культуре [Электронный ресурс] : сб. науч. трудов «Творческое наследие семьи Рерих в диалоге культур : философские аспекты осмысления» / Ю.В. Никулина // Электронная библиотека Международного центра Рерихов. – Мн. : Технопринт, 2005. – С. 282-286. – Режим доступа : <http://lib.goerich-museum.ru/node/810>
274. *Нісімчук А.С.* Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : ВЦ «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
275. *Ницета В.А.* Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури / В.А. Ницета. – Х. : Основа, 2009. – 153, [7] с. – (Б-ка журн. «Вивчаємо українську мову та літературу»; Вип. 4 (65)).
276. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
277. Новый тлумачний словник української мови : [уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – 1т. – К. : Аконіт. – 2005. – 941с. – (Серія «Нові словники»).
278. *Огнев'юк В.О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
279. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія : [підручник: у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування] / Л.Е Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
280. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія : [навч. посіб.] / Л.Е Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. (Альма-матер).
281. Освітні технології : навч.- метод. посіб. / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська, К.Ф. Нор, О.Є.Олексюк, А.Л.Ситченко, Л.В.Тарасова, Т.В.Тихонова]; за заг ред.. О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
282. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
283. *Островерхова Н.М.* Аналіз уроку : концепції, методики, технології / Н.М.Островерхова. – К. : Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.
284. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И.Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
285. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И.Пассов. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.
286. *Пашковская Н.А.* Лингводидактические основы обучения русскому языку : [пособие для учителя] / Н.А.Пашковская. – К. : Рад. шк., 1990. – 192с. – (Б-ка учителя рус. яз. и лит.).
287. *Певзнер М.Н.* Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : [монография] / М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин. – Новгород, 1999. – С. 34-35.
288. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
289. Педагогика: учеб. пособие [для студ. пед. учеб. завед.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
290. Педагогическая психология : Учебное пособие / Под ред. И.Ю.Кулагиной. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 480с. – (Учебное пособие).

291. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
292. Педагогическая технология : учеб. пособие [для студ. пед. спец.]. – Белгород : Изд-во Белгородского государственного университета, 1998. – 400 с.
293. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
294. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. [за ред. С.О. Сисоевої]. – К. : ВППОЛ, 2001. – 502 с.
295. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник. – Полтава : ОПОПП, 1999. – 376 с.
296. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за ред. М.В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2006. – 230 с.
297. Пентиліук М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання / М.І.Пентиліук. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
298. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. ред. С.П. Бондар. – Рівне : Ред.-вид. центр «Теніс» Міжнародного університету «РЕГІ» імені академіка Степана Дем'янука, 2003. – 200 с.
299. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения : образовательная система «Школа 2000...». Построение непрерывной сферы образования / Л.Г. Петерсон. – М. : АПКи ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. – 448 с.
300. Петруша І.Д. Проблема оцінки ступеня інтенсивності двомовної фонетичної інтерференції // «Наукові записки» Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Мовознавство. – №1. – 2000. – С. 60-64.
301. Пивонова Н.Е. Кросскультурные коммуникации [Текст] : учеб. пособие / Н.Е.Пивонова ; С.-Петербург. ин-т внешнеэкон. связей, экономики и права, О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленингр. обл. – СПб. : ИВЭСЭП : Знание, 2008. – 63, [2] с. ; 21 см. – Библиогр. в конце кн. (46 назв.) и в подстроч. примеч. – Глоссарий: с. 57-62.
302. Пивонова Н.Е. Речевые и письменные коммуникации [Текст] : учебно-метод. пособие / Н.Е.Пивонова ; С.-Петербург. ин-т внешнеэкон. связей, экономики и права, О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленингр. обл. – СПб. : ИВЭСЭП : Знание, 2005. – 93 с.
303. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
304. Пінчук О.Ф. Нариси з етно- та соціолінгвістики / Олекса Пінчук, Петро Червяк. – К. : Вид. центр «Просвіта», 2005. – 152 с.
305. Пилипчик В. Теоретичні, методологічні та практичні галузі педагогіки у технологіях навчального процесу / В. Пилипчик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – №3-4. – С. 76-80.
306. Пирогов О.В. Моделирование в образовании / О.В. Пирогов // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36-40.
307. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / В.Ю. Питюков. – М. : Издательство «Гном и Д», 2001. – 192 с.
308. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навч. посібник]. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

309. Повседневное общение. Постпороговый уровень. Русский язык как иностранный / Институт русского языка им. А.С.Пушкина; под ред. И.Л.Муханов. – М., 2004. – 146 с.
310. *Подмазін С.І.* Особистісно-орієнтований освітній процес: принципи, технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2 – С. 37-43.
311. *Пометун О.І.* Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69.
312. *Пометун О.І.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун., Л.І. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
313. *Пометун О.І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.І. Пироженко. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
314. *Пометун О.І.* Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
315. Пороговый уровень. Русский язык. Повседневное общение // Т.Г.Волкова, Е.Л.Корчагина, А.Л.Кузнецова и др.; под ред. О.Д. Митрофановой; руководитель проекта Е.М.Степанова. – М. : Иностр. Языки. Совет Европы Прес, 1996. – 252 с.
316. *Потапенко О.І.* Дух. Любов. Творчість /Олександр Потапенко. – [2-е перевид.] – К. : Міленіум, 2009. – 354 с.
317. *Потапенко О.І.* Лінгвоконцептологія /О.Потапенко. – К. : Освіта України, 2010. – 336с.
318. *Потапенко О.І.* Таємниці Духу Слова /Олександр Потапенко. – К. : Міленіум, 2009. – 212 с.
319. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика [Текст]: сб. статей А. А. Потебня; сост., вступит. ст., примеч. И.В.Иваньо, А.И.Колодной. М. : «Искусство», 1976. – 614 с.
320. *Потебня А.А.* Этимологические заметки /А.А.Потебня // Русский филологический вестник. – 1880. – № 1. – С. 161-196.
321. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике: В 2 т. / А.А.Потебня. – М. : Наука, 1976. – 379 с.
322. *Потебня А.А.* Мысль и язык /А.А.Потебня. – К. : Синто, 1993. – 192с.; Потебня О.О. Про деякі символи в слов'янській народній поезії // Потебня О. Естетика і поетика слова. – К.: Освіта, 1985. – С. 206-207.
323. *Привалова И.В.* Интеркультура и вербальный знак [Текст]: лингвокогнитивные основы межкульт. коммуникации: монография / И.В.Привалова. – М. : Гнозис, 2005. – 469 с. : ил. ; 25 см. – Библиогр.: с. 352-375.
324. *Прокопеня Г.В.* Семантика понятия «кросс-культурный подход» / Г.В.Прокопеня // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6 : Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения, 2007. – № 3. – С. 63-70.
325. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – Изд. 2-е, испр. / Дж.Равен. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
326. *Радевич-Винницький Я.* Етикет і культура спілкування / Я.Радевич-Винницький. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2008. – 291 с.
327. *Радчук В.* Параметри і взаємодія мов [Текст] / В. Радчук // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – № 7. – С. 42-48.
328. *Рахманов И.В.* Очерки по методике преподавания новых западноевропейских языков /И.В. Рахманов/. – М. : Учпедгиз, 1947. – 196 с.

329. *Ращупкин В.Г.* Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя : диагностика, фирмирование / В.Г.Ращупкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С.3-9.

330. Рекомендований бібліографічний покажчик. – Вип. 2. – К., 2001. – 16 с. – (Серія: Сучасні освітні технології).

331. Рекомендований бібліографічний покажчик. – Вип. 3. – К., 2003. – 87 с. – (Серія: Сучасні освітні технології).

332. *Рікер П.* Время и рассказ. Конфигурация в вымышленном рассказе / П. Рікер. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 224 с. – (Сочинения : в 2 томах / П. Рікер ; Т.2).

333. *Рікер П.* Сам як інший / Рікер П. ; [пер. з фр.]. – К. : Дух і літера, 2000. – 450 с.

334. *Родигіна І.В.* Копетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 112с. : іл.. – (Серія «Адміністратору школи»).

335. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720с. (402) (Серия «Мастера психологии»)

336. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы обшей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

337. *Савиньон С.* Коммуникативная компетенция : теория и практика обучения / С. Савиньон. – М. : Просвещение, 1983. – 321 с.

338. *Савченко О.Я.* Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка вчителя / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 2-6.

339. *Савченко О.Я.* Системний підхід у визначенні і досягненні якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип. 17-18. – С. 10-16.

340. *Савченко О.Я.* Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5-8.

341. *Савченко О.Я.* Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – №12. – С. 1-5.

342. *Савчин М.В.* Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / М.В.Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. (Альма-матер).

343. *Садовский В.Н.* Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.

344. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / А.П.Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 307, [3] с. ; 22 см. – Библиогр.: с. 302-308 и в подстроч. примеч.

345. *Саранцев Г.И.* Методическая система обучения предмету как объект исследования / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 30-36.

346. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

347. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В.Сафонова. – Серия : о чём спорят в языковой педагогике. – М. : Еврошкола, 2004. – С. 18-24.

348. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой подготовке / В.В.Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1992. – 248 с.
349. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / А.А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. — 500 с.
350. Сбруєва А.А. Функціональна грамотність // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 970.
351. Свердан Т. «Суржикізація» сучасних видань для дітей [Текст] / Т. Свердан, Л. Радик // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2006. – №4. – С. 37-40.
352. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
353. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т. Т.1.] / Г.К.Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – С. 71. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
354. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
355. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : моногр. учеб. пособие / Елена Александровна Селиванова. – К. : ЦУЛ, Фито-центр, 2002. – 336 с.
356. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми: підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
357. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
358. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. — Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
359. Семенюк О.А. Основы теории мовой комунікації : навч. посіб. /О.А.Семенюк, В.Ю.Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с. (Альма-матер).
360. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
361. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
362. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1999. – 221 с.
363. Сигуан М. Образование и двуязычие / М.Сигуан, У.Ф.Макки; [пер. с фр. Н.А.Садовского]. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
364. Сірій Є.В. Соціологія : загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Є.В.Сірій. – К. : Атака, 2004. – С. 24-25.
365. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.
366. Скубашевська Т.С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Т.С. Скубашевська – К., 2005. – 21 с.

367. *Скуратівський Л.* Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови /Л.Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4.
368. *Скуратівський Л.* Питання духовності як філософська і методична проблема /Л.Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 5-7.
369. *Сластенин В.А.* Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В.А. Сластенин, Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 4-9.
370. Словник-довідник з культури української мови / Гринчишин Д. та ін. – 3-е вид. – К.: Знання, 2006. – 367 с.
371. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
372. Словник іноземних слів / [за ред. члена-кориспондента АН УРСР О.С.Мельничука]. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії Академії наук УРСР, 1974. – 775 с.
373. Словник іншомовних слів [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
374. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
375. *Соколов Е.А.* Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании /Е.А.Соколов, Н.Е.Буланкина. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с.
376. *Ставицька Л.* Гендерні стереотипи в сучасній мовній свідомості [Текст] / Л.Ставицька // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 45-49.
377. *Ставицька Л.* Гендерні стереотипи в сучасній мовній свідомості [Текст]: за даними асоціативного експерименту зі словами «мати», «батько» / Л.Ставицька // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – №5. – С. 47-51.
378. *Стельмахович М.* Український мовленнєвий етикет [Текст] / М.Стельмахович // Директор школи Україна : Науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 54-58.
379. *Стернин И.А.* Модели описания коммуникативного поведения / И.А.Стернин. – Воронеж : Истоки, 2000 – 154с.
380. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология /Т.Стефаненко. – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
381. *Стражний О.С.* Український менталітет : Ілюзії. Міфи. Реальність / Олександр Стражний. – К.: «Книга», 2008. – 368с.: іл.
382. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
383. *Сулима И. И.* Философская герменевтика и образование / И.И. Сулима // Педагогика. – 1999. – N 1. – С. 36-42.
384. *Сурова Е.Э.* Кросскультурность как идентификационная модель /Е.Э. Сурова // Studia culturae. Выпуск 3. Альманах кафедры философии культуры и культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.58-79.

385. *Сухомлинська О.В.* Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання / *О.В.Сухомлинська // Укр. оглядач : Аналіт. газ. – 1994. – № 8. – С. 1-3.*
386. *Сухомлинська О.В.* Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 6-12.
387. *Сухомлинська О.В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
388. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори : в 5т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – 612с.
389. *Сухомлинський В.О.* Серце відаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. школа, 1985. – 557 с.
390. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В.В. Дубінчинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 832 с.
391. *Сущенко А.В.* Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 5-11.
392. *Текучев А.В.* Методика русского языка в средней школе / *А.В.Текучев /* – М. : Просвещение, 1980. – 606 с.
393. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / *С.Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2005. – 264 с.*
394. *Ткаченко О.Б.* Мова і національна ментальність : (спроба сучасного синтезу) / *Орест Ткаченко. – К. : Грамота, 2006. – 240с.*
395. *Тойнби А.* Постижение истории // Режим доступа : <http://www.brainyquote.com/quotes/authors/a/a125466.html> http://www.malaspina.com/site/person_1138.asp.
396. *Токмань Г.* Україна як простір мови і політичного виховання [Текст] / *Г.Токмань // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2006. – № 3. – С. 4-9.*
397. *Томахин Г.Д.* Лингвистические и лингводидактические аспекты лингвострановедения / *Г.Д.Томахин // Тезисы докладов III Международного симпозиума МАПРЯЛ по лингвострановедению. – Одесса, 1982. – Т. 1. – С.147-152.*
398. *Туманова О.А.* Теоретические и прикладные аспекты языкового образования в логике кросс-культурного подхода / *О.А.Туманова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология». Том 20 (59), №1. – 2007. – С. 366-370.*
399. *Труб В.М.* Особливості семантичної інтерпретації лексики і висловлення (цільові, модальні, темпорально-просторові та оцінні аспекти) / *В.М. Труб. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – 324 с.*
400. *Трубачева С.Е.* Умови реалізації компетентнісного підходу у навчальному процесі / *С.Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 53-59.*
401. Україна в словах : мовокраїнознав. слов.-довід. : [навч. посіб. Для учнів загальноосвіт. шкіл, ліцеїв, гімназій, студентів, усіх, хто вивчає укр. мову] / Упоряд. і кер. авт. кол. Н.Данилюк. – К. : ВЦ «Просвіта», 2004. – 704с. – Бібліогр. : с. 413-423.
402. Українська мова. Енциклопедія / За ред. В.М. Русанівського. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.

403. Українська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152 с.
404. Українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / Укладачі: Л.І.Мацько, О.М.Семенов. – К. : Грамота, 2009. – 136 с.
405. Українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту / Укладачі: М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна. – К.: Грамота, 2009. – 60 с.
406. Українська мова. 10-12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний); художньо-естетичний напрям. Академічний рівень / Укладачі: Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф. – К.: Грамота, 2009. – 72 с.
407. *Унт И.Е.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.
408. *Ушинський К.Д.* Дитячий світ. Твори в 6-ти томах. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1954. – 797 с.
409. *Ушинський К.Д.* Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Том 1. Вопросы воспитания / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1953. – 638 с
410. *Федоренко Л. П.* Подготовка учащихся к усвоению знаний /Л.П. Федоренко/. – К. : Рад. школа, 1980. – 93с.
411. *Федорчук Т.* Молодіжне середовище вимагає толерантності?: конформізм у мовній поведінці білінгвів [Текст] / Т. Федорчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – №6. – С. 142-145.
412. Філософія освіти : навч. посібник / [за аг. ред. В.Андрущенка]. К. : Вид-во НПУМ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 328 с.
413. Формування критичного мислення учнів на роках мови : монографія // Колектив авторів за заг. ред. В.Ф.Дороз: В.Ф.Дороз, Л.Я.Романова, О.Б.Ярова, В.А.Ницета, Г.А.Удовиченко, передмова К.О. Баханова. – К. : «Освіта України», 2008. – 336с.
414. *Хакен Г.* Синергетика : Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1985. – 419 с.
415. *Химинець В.В.* Інноваційна освітня діяльність / Василь Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360с.
416. *Хорошковська О.Н.* Методи навчання української мови як другої // Рідні джерела. – 2000. – № 3. – С. 13-21.
417. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В.Хуторской// Ученик в общеобразовательной школе. М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 134-157.
418. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

419. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
420. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
421. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
422. Циба В.Т. Системна соціальна психологія : [навч. посіб.] / В.Т.Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
423. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. Изд. 4-е. / Т.В.Цивьян. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 280 с.
424. Цимбалюк Н.М. Цивілізація дозвілля як глобальний проект розвитку світового суспільства // Український центр культурних дослідження – Режим доступу : http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_pl_v5.php.
425. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя / А.П. Чернявская. – М., 2001. – 176 с.
426. Чучка П. Власне українські особові імена [Текст] / П. Чучка // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2004. – №4. – С. 19-22.
427. Шанский Н.М., Успенский М.Б. Русский язык как учебный предмет у национальной школе // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 3. – С. 11-15.
428. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций : [монография] / В.И.Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 415с.
429. Швейцер А.Д., Никольский А.Б. Введение в социолингвистику / А.Д.Швейцер, А.Б.Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 323с.
430. Швейцер А.Д., Никольский А.Б. Введение в социолингвистику / А.Д.Швейцер, А.Б.Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 323с.
431. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа – мониторинг качества образования / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320с.
432. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.
433. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.
434. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428с.
435. Щужкин А.Н. К проблеме содержания обучения русскому языку (новый подход) // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной Ассоциации Преподавателей Русского Языка и Литературы. Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. Пленарные заседания : сборник докладов: в 2 / под ред. Е.Е. Юркова, Н.О. Рогожиной. – СПб. : Политехника, 2003. – Т – II. – С. 281-289.
436. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Юнг // Вопр. философии. – 1988. – № 1. – С. 133-150.
437. Ammer K. Actes du VIII Congres a international de Linguistes. Oslo, 1958. – P. 806.
438. Anthony E.M. Approach, Method and Technique // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol.17. – P. 63-67.

439. *Bennett M. J.* A developmental approach to training for intercultural sensitivity. // *International Journal of Intercultural Relations*, 1986. – P. 179-196.
440. *Berry J.W.* Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology* Vol.46. – 1997. – P. 568.
441. Bogardus, Emory S. Measuring Social Distances. // *Journal of Applied Sociology*. № 9. – 1925. – P. 299-308.
442. *Boos-Nunning U., Hohmann M., Reich H.H.* Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. – München, 1983. – P. 359.
443. *Byram M.* Investigation cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P.17.
444. *Byram M. and Zarat G.* Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence // *A Common European Framework for Language Teaching and Learning*. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1994. P. 19.
445. *Ek van J.* Objectives For Foreign Language Learning, Volume I : Scope / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – P. 58-60.
446. *Ek van J.* Objectives For Foreign Language Learning, Volume I : Scope / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – P. 60.
447. *Ek van J.* Threshold Level 1990 / J. van Ek, J.L.M. Trim. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. – P.102.
448. *Fthenakis W.E.* Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative . Vortrag beim 10. Kongress d .Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveruff. – Ms., 1986. – P.11.
449. *International Dictionary of Education*. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P. 3963
450. *Hymes D.* Communicative Competence // *Sociolinguistics – Selected Readings* / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – London, 1972. Gumperz, Hymes 1972: Gumperz J. J., Hymes D. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. – New York, 1972. Hymes 1972. – P.12.
451. *Hymes D.* Models of Interaction of Language an Social Life // J. Gumperz, D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. NY , 1972. – P. – 59. Byram M. Investigation cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P.8.
452. *Hymes D.* On Communicative Competence // J.B. Pride, J.Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, 1972 ; Hymes D. Models of Interaction of Language an Social Life // J. Gumperz, D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. NY , 1972. – 138p.
453. *Kramsh Cl.* Context and Culture in Language Teaching. – Oxford : OUP, 1993. – P.12.
454. *Mackey W.F.* A typology of bilingual education // Cordasco F. *Bilingual schooling in the United States : A sourcebook for educational personnel*. N.Y., 1976. – P. 79.
455. *Nieto S.* Affirming diversity : The socio-political context of multicultural education, 2nd ed. White Plains, N.Y. : Longman Publishers USA, 1996. Savignon S.J. *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice* / Candra J. Savignon. – 2nd ed. – New York : McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
456. *Oxford Advanced Learner's Dictionary : International Student's Edition*. – OXFORD: University Press. 2008. – P. 351.