

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МОВНОЇ ОСВІТИ

*У статті міститься критична оцінка стану викладання мови в освітньому просторі. Запропоновано нові підходи до вивчення шкільного курсу лексики та граматики. Висловлено пропозиції щодо введення в підручники текстового матеріалу, зумовлено потребу виділення в ньому експресивно-емоційних конотацій. Підкреслено значення асоціативно-оцінних спостережень над слововживанням.*

**Ключові слова:** мовна освіта, лексикон, граматика, смисл, текст, дискурс, оцінка, асоціація.

Оновлення змісту мовної освіти має ґрунтуватися на засадах її наближення до мовленнєвої практики, орієнтації лінгвістичної підготовки майбутніх педагогів на функціональні, прагматичні аспекти з одночасним подоланням формально-граматичного вивчення. В сучасну мовознавчу науку органічно увійшли принципи семантичного, психолінгвістичного, лінгвокультурологічного вимірів, що вимагають опертя на текстові категорії, усне мовлення. Постає проблема навчання живого мовлення в усьому розмаїтті його виявів, з урахуванням регіональної специфіки, комунікативних навичок, оточення, в якому мають працювати майбутні вчителі.

В умовах можливого поліетнічного середовища спілкування в дитячому колективі й у межах навчального закладу ускладнюється не лише через мовну неготовність дітей, а й через невміння створити спільну етнопсихологічну ситуацію. Не можна не брати до уваги впливу шкільного жаргону, ненормативного слововживання, що його охоче запозичують учні. Йдеться не про заборонні заходи, які зазвичай не дають позитивних наслідків, а про системне спрямування мовної політики на формування загальної культури й освіченості дітей і молоді. Розширення лексикону кожного школяра стає потребою часу, бо включення його в суспільне життя вимагатиме вміння широкого спілкування задля здобуття професії, пошуків роботи, організації власного бізнесу тощо.

Надаючи школярам можливості обміну інформацією, комп'ютеризація водночас обмежила безпосереднє живе спілкування, що суттєво позначилось на контактності школярів, принаймні частково порушило умови комфортного проживання кожної молодої особистості. Як зазначає О.О.Леонт'єв, "освоєння мови починається у людини у ранньому дитинстві й відбувається, зрозуміло, за законами психічного розвитку, тобто за законами психологічними" [5, с.64]. Врахування психолінгвістичного чинника особливо важливо при наявності в оточуваному середовищі носіїв різних мов, отож і не вповні співвідносних мовних картин світу. Мовленнєва ситуація, в якій опиняються нинішні діти, вимагатиме від них уміння знайти спільне підґрунтя, що зазвичай забезпечується спільністю пріоритетів і зацікавлень. Створення психологічної ситуації комфортного співіснування дітей стає першочерговим завданням.

Скажімо, у школах з українською мовою навчання нерідко виявляються діти, які поза уроками, в сім'ї, а нерідко й у вуличному товаристві мають спілкування з іномовними співрозмовниками. У таких випадках діти зазвичай не відчують дискомфорту, обмінюючись словами кожен за допомогою рідної мови. Але за цих

умов виникають явища взаємонакладання мов, інтерференції. Ці порушення норми можуть закріплюватися в свідомості учнів, міцно входячи в узус.

Окреме місце в системі мовної освіти має зайняти ставлення педагогів до діалектного мовлення дітей. Привчена з перших років життя до діалектного оточення дитина з насторогою зустрічає спроби позбавити її цього впливу. До того ж, як це має місце, зокрема, у сільських школах Прикарпаття, носіями діалектного мовлення можуть бути самі вчителі. Очевидний шлях розв'язання проблеми – вважати закономірним існування своєрідної диглосії – паралельного функціонування в одному середовищі двох мовних потоків – узусу, максимально наближеного до літературного стандарту, і діалекту.

Має рацію О.Я. Савченко, коли наголошує, що “у наш час взаємодія дитини із навчальним середовищем має помітні особливості порівняно із ситуацією навіть двадцятирічної давнини і може виявлятися у різних аспектах (вплив медіаосвіти, взаємодія із мікросоціумом довкілля різного обшару та ін.” [6, с.43]. Не враховувати зовнішні чинники, впливу інтернету, телебачення загрожує послабленням освітньої діяльності педагогів. У мовленнєвій практиці принципи взаємодії реального оточення й навчального знання настільки перетинаються, що відділити один від одного видається неможливим.

Досить посперитися в цих спостереженнях на телепрограми, принаймні ті з них, що ажніак не розраховані на дитяче сприймання. З екранів телевізорів молодші школярі чують українські й російські передачі, і добірну літературну мову, і згрубіле, часом ненормативні мовлення. Постає завдання прищеплення школяру свого роду імунітету щодо опосередкованих впливів, пошуків шляхів і засобів психологічної й лінгвокультурологічної адаптації дітей до сучасного мовного простору України.

У цьому процесі немале місце має включення в дитячий лексикон нових слів і понять, як таких, що породжуються новими знаннями, одержаними в школі, і таких, що їх визначає сьогодення як новоутворення. Частина новацій, що їх пропонує сучасний суспільний досвід, доволі швидко засвоюються дітьми. Скажімо, нові слова й вислови, що пов'язані з інтернетом, на кшталт *сайт, файл, сервер, флешка, ноутбук* і под. при наявності в школі або вдома комп'ютера входять у свідомість молодших дітей природно, оскільки без їхнього знання буде закритий доступ до мережі інтернету.

Серед тематичних груп лексики, що вивчається в школі, посиленої уваги вимагатимуть слова на позначення об'єктів та явищ, що забезпечують формування мовної картини світу дитини. Зусилля педагога мають бути спрямовані й на ту частину школярів, для яких українська мова не є рідною. В коло цих слів мають потрапити, зокрема, численні позначення традиційного для українців способу життя – назви предметів побуту, одягу, страв, звичаїв, свят і под.

Така орієнтація, однак, не означає, що подібні найменування мають засвідчувати сучасний стан побутового середовища в українській родині. Назви на кшталт *шаровари, жупан, плахта, кобза, вертеп* і под. мають сприйматися дітьми передовсім як історизми, вживання яких у сучасному мовленні має обмежений характер. Їхнє знання потрібне школярам для сприйняття творів красного письменства, а головне – для усвідомлення своєї належності до народу, що споконвіку сповідував певні традиційні форми існування.

У цій діяльності у пригоді стане звернення до уривків з художніх творів класиків української літератури, народних пісень, приказок, прислів'їв, що

зберігають назви традиційного побуту українців. Невичерпний матеріал для розширення мовленнєвої практики учнів містить українська фразеологія; для доведення цього масиву мови до свідомості дітей варто не лише пояснити значення стійкого звороту, а й при можливості витлумачити його походження (відомо, що вислів *на поріг не пускати* пов'язаний з давніми уявленнями про домового, що жив під порогом, *байдики бити* – з застарілою назвою байди – колоди, чурбана, *передати куті меду* – з народними звичаями приготування на Різдво куті та под.).

Залучення в учнівський лексикон етнічно орієнтованих слів і зворотів водночас не має призводити до уявлень, начебто вони є виразниками “національного духу”. Пов'язувати з сьогодинішнім українцем ледве не обов'язкове носіння вишитих сорочок, уживання галушок і под. не дає бажаних наслідок. Варто знайомити школярів з лексикою на позначення етнічних особливостей інших народів, що мешкають в Україні, зокрема, зі значенням слів, що характеризують російську ментальність, таких, як *кокошник*, *косоворотка*, *щі*, *балалайка* та под. Врахування загальноцивілізаційних гуманітарних цінностей має стати невід'ємним складником виховних зусиль педагога.

Не можна не брати до уваги об'єднувальні процеси міжкультурних зв'язків, що вносять суттєві зміни в систему формування молодшої особистості. Як зазначає В.Г. Кремень, в освітній простір активно вторгається транскультура – “нова сфера культурного розвитку за межами існуючих національних, расових і новітніх професійних культур” [4, с.17]. Це не означає, що в своїх пошуках нового змісту освіти маємо будь-якою мірою відмовлятися від “первинної, рідної, вродженої культури” [там само], але не можемо й застигнути на дотриманні власне етнопедагогічних засад. Світова культура приходить у школу у вигляді не лише кінофільмів і перекладених книжок, а й через інтернет, вивчення англійської мови тощо, породжує нові уявлення про навколишність, новий побут, веде до “європеїзації” життя у кращому розумінні цього слова.

У роботі над словом варто звернутися до пояснень мотивації називання, бо таке з'ясування дає змогу дітям побачити той образ, що ліг в його основу, а натомість і замислитися над процесом словотворення. До пошуків слів з прозорим походженням (з т.зв. “внутрішньою формою”) варто залучити самих молодших школярів. Вони легко знайдуть у слові *пролісок* мотивацію словом *ліс*, у назві гриба *синюк* – *синім* кольором (цей гриб синішає), у слові *соняшник* побачити зв'язок зі словом *сонце* (адже соняшник зовні нагадує сонечко) й под. Той образ, що його містить назва, може бути використаний для естетизації художнього мовлення; пор., скажімо, поетичні рядки Л. Костенко: *Подорожник іде край дороги. Материнка дітей колише.*

Для опрацювання мотивації слів можна запропонувати дітям встановити основу називання днів тижня: *понеділок* – після неділі, *вівторок* – застаріле вторий, тобто другий, *середа* – середина тижня, *четвер* – четвертий день, *п'ятниця* – п'ятий день, слово *субота* – запозичення з давньогрецької, де воно позначало вихідний день, відпочинок, *неділя* – день після робочого тижня (немає діла). Учні за допомогою педагога можуть самостійно поміркувати над мотивацією найменувань місяців року, навести приклади “внутрішньої форми” відомих їм народних назв квітів, грибів тощо.

Важливо навчити молодших школярів вести діалог і полілог. Підручники мають наповнитися прикладами діалогів з художніх текстів, зокрема, й з реплік драматичних творів, які можуть розігрувати на уроці діти. Елементи гри, включно з

використанням загадок, шарад, інших розважальних вправ, мають увійти в підручники з мови як їхній невід'ємний компонент. Неабияке значення мають прагнення педагога навчити кожного вихованця будувати більш-менш протягнений за розміром монолог з дотриманням правил його побудови, розуміти організацію періодичного мовлення.

Вивчення рідної або чужої мови має супроводжуватися постійним зверненням до оцінних характеристик, асоціативних образів, додаткових смислових нашарувань, що виявляють як окремі слова, так і закінчені висловлення, тексти. Педагог має враховувати, що навіть окреме взятє для аналізу слово здебільшого викликає асоціативно-оцінну реакцію. Скажімо, українці сприймають як високі позитиви національні символи на кшталт *хата, рушник, Дніпро* і под. Кожний уривок художнього тексту викликає в учнів емоції, асоціативні уявлення, які повинен зафіксувати вчитель. Читаємо, скажімо, уривок “Ідуть дощі...” з повісті М.Коцюбинського “*Fata morgana*”, звертаючи увагу на параллель *ідуть дощі – ідуть заробітчани*, на добір слів, що викликають у читачів конотації похмурості, тоскності, але водночас і співчуття до нужденного життя селян: *солом'яні стріхи, убога земля, маленьке, сіре, заплакане віконце, хатинка, заробітчани* тощо [див.: 3, с.58].

Формально-граматичний підхід до мовної освіти, механічно перенесений з часів Ф.І. Буслаєва у сучасну школу, вимагає нині суттєвого корегування. Будувати курс лише на заучуванні не завжди зрозумілих дітям визначень і “розрядів” обертається різким зниженням бажання учнів вивчати програмний матеріал, відірваністю теоретичних положень від практики мовленнєвої діяльності.

Наведемо приклади. Скажімо, у курсі 3 класу діти вивчають тему “Другорядні члени речення”. Сучасна лінгвістична наука загалом відмовилася від цього терміна з огляду на його невідповідність структурі речення, замінюючи його позначеннями “поширювач”, “детермінант”, “об’єкт” і под. І дійсно. Формально визначені у реченні *Ми любимо рідну землю* як другорядні компоненти *рідну землю* з позицій психологічного умовиводу навряд чи можуть бути визнані залежними, підпорядкованими. Саме посилання на *рідну землю* стає смисловим центром речення, окреслює пізнавальний об’єкт, як основний.

За формальною граматикою речення типу *Мені десять років* начебто не визначає, про кого йдеться, бо не має підмета в називному відмінку. Але ж у свідомості дитини, що розглядає таке речення, ідеться саме про мене, чому ж тут відсутній підмет? Тлумачення такого речення за шкільною граматикою як безособового суперечить принципам логічної кваліфікації й призводить до непорозумінь. З наукових позицій у цьому реченні названий суб’єкт (*мені*), є висловлене щодо нього повідомлюване – *десять років*.

Ще приклад. У реченні *Учень зустрів учительку* за шкільним підручником начебто йдеться лише про учня (підмет), про нього відомо, що *зустрів* (присудок), *вчителька* – лише другорядний член. Але ж за здоровим глуздом зустрілися двоє – учень і вчителька, отож і варто зазначати в подібних реченнях двох діючих осіб, рівноцінних у своєму співвідношенні. Без звернення до логічної побудови курсу шкільної граматики не варто чекати суттєвих зрушень у забезпеченні її функціонального спрямування, відтворення нею реального стану справ.

Нові підходи до змісту шкільного курсу з мови, вивчення якого починається в початкових класах, мають спиратися на сучасні досягнення мовознавчої науки, яка зорієнтована передусім на дослідження семантичних, поняттєвих категорій, смислів, функціонування мовних одиниць як підґрунтя для граматичних постулатів. У цьому

сенсі особливої ваги набуває зміщення орієнтирів у вивченні окремих речень до аналізу суцільних текстів. В основі такого підходу лежать розроблене в межах теоретичних положень герменевтики усвідомлення тексту як форми дискурсу й цілісної функціональної структури, відкритої для багатьох смислів у системі соціальних комунікацій [див.: 1, с.132–133].

Переваги звернення до текстових утворень пояснюються й тим, що саме текст, дискурс стимулюють активний пошук ознак реалії, посилюють лінгвокультурологічну компоненту [див.: 2, с.91], отож в умовах шкільного освітнього простору створюють підґрунтя пізнавальної діяльності. Через дискурсне оточення молодші школярі включають у розуміння тексту попередньо висловлені відомості (т. зв. пресупозиції), орієнтуються на визначені картиною світу фонові знання тощо. Формально окреслені у підручнику частини тексту – зачин, основна частина і кінцівка – ажніак не розкривають розмаїття смислової й структурної організації текстових утворень.

Звернімося для прикладу до художнього тексту: *Сонце заходило червоно. Дощові крапельки на деревах і в травах мерехтіли червоно-зеленими іскорками, сповнили ліс тоненьким дзвоном. Хмара сповзла на річку і зупинилася там, розгорнувши над лісом велетенські вороні крила. Деся далеко вгорі, над ожередами солом, скидалися блискавки, поторохкувало* (Гр. Тютюнник). Уривок вирізняється цілісною побудовою, внутрішньою завершеністю, яку забезпечує добір слів, засоби зв'язку між реченнями тощо. Текст об'єднаний спільним задумом: відтворити образ лісової галявини після дощу. Зовнішні уявлення сформовано через залучення зорових і слухових чуттів. Зорові враження включають колірні елементи (*червоно, червоно-зелені*), посилення на динамічні процеси в природі (*мерехтіли іскорками, скидалися блискавками*). Включення звукових позначень доповнюють зорові уявлення: *дощові крапельки... сповнили ліс тоненьким дзвоном, скидалися блискавки – поторохкувало*.

Наведений текст утворений як суцільний завдяки смисловим зв'язкам між окремими компонентами. Повідомлено, що *сонце заходило червоно*, навколо були *дерева й трави*, отож *крапельки й мерехтіли червоно-зеленими іскорками*. Названо *дерева й трави*, тому й ідеться про *ліс і над лісом*. *Хмара сповзла на річку*, звідси вже *скидалися блискавки, поторохкувало*.

Всупереч переважному пореченнєвому текстовий аналіз має викликати експресивно-емоційний ефект, давати змогу зацікавити школярів, відійти від стандартів розбору речення за його членами. Водночас постає завдання добору художніх, публіцистичних, науково-популярних текстів, що мають стати об'єктом такого аналізу. Вочевидь, доцільно було б супроводжувати підручники, починаючи з молодших класів, уривками таких текстів. Розміщений за тематичним принципом, такий додаток мав би сприяти прилученню учнів до читання художніх творів. Звичайно, у підручники мають потрапити тільки тексти високого художнього рівня, глибокі за змістом і зважені за виховним впливом.

Одне із складних завдань – навчити дітей побачити в тексті образ, зрозуміти сенс метафори, порівняння, епітета. Скажімо, учні мали б уміти витлумачити зміст такої поетичної метафори, як *Які щасливі очі у казок!* (Л.Костенко). Доцільно пояснити школярам, що в змісті казок завжди міститься ідея перемоги добра над злом, отож і визнати їх можна *щасливими*; а *очі* згадані у тексті тому, що казки слухають діти, широко відкривши очі.

Читаємо речення: *Вітрець прилягає мені до грудей, як дитина, гладить мене по лиці, і в його доторках мені вчувається синівська ласка* (Є.Гуцало). Начебто вітрець не може *прилягати до грудей, гладити по лиці, доторкатися*, але для досягнення мети – відтворити легкість, неквапність вітерця письменник вдається до образу, що наближує дію вітру до дії людини. Вагомість метафоричного переносу посилюється, коли автор порівнює відчуття дуновіння до дії *дитини, синівської ласки*.

В іншому висловленні, що теж зображує дію вітру, його кваліфікація суттєво відрізняється від попереднього: *Вітер ганяв на пероні паперину, і та літала сполоханою куркою* (В.Шевчук). Тут *вітру* надана можливість, як істоті, щось ганяти, але це вже інше дуновіння, бо паперина *літала*, до того ж *сполоханою куркою* (позначення *сполохана курка* надає образу іронічно-гумористичного нашарування).

Мовна освіта перебуває нині напередодні створення нового покоління підручників, суттєвих змін у змісті, формах і методичному забезпеченні, що має поширитися не лише на вивчення рідної, а й інших мов. Магістральний шлях наступних перетворень – забезпечити вивчення передусім не абстрактних граматичних визначень, а живого мовлення в усьому розмаїтті його виявів і можливих реалізацій, у напрямі збагачення лексикону школяра, розвитку вмінь висловити думку, набуття лінгвокультурологічних компетенцій.

У цьому зв'язку вже сьогодні постає проблема підготовки педагогічних кадрів, особливо для початкової школи, котрі були б готові до майбутньої зміни парадигми навчання мови. Вочевидь, варто внести зміни у програми з мови з орієнтацією на досягнення в цій сфері наукової думки, зарубіжного педагогічного досвіду. Зміні вектора у навчанні мови школярів мають передувати зрушення в системі викладання в педагогічних закладах з тим, щоб майбутній учитель одержав набір готовностей і компетенцій для здійснення реформування мовної освіти.

1. Губерський Л. В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси / Л. В. Губерський // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи / Гол. ред. колегії В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 128–141.
2. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Віталій Кононенко – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.
3. Кононенко В. І. Рідне слово: Підручник для шкіл із поглибл. вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів / Віталій Кононенко. – К.: Богдана, 2001. – 303 с.
4. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі. – К.: Академія пед. наук України, 2008. – С. 11–18.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Изд. 4-е / А. А. Леонтьев. – М.: Ком Книга, 2007. – 216 с.
6. Савченко О. Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі / О. Я. Савченко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі / Гол. ред. колегії В. Г. Кремень. – К.: Академія пед. наук України, 2008. – С. 38–48.

*The article provides a critical assessment of language teaching in educational institutions. New approaches to the study of lexis and grammar school course have been offered. The suggestions on the textual material to be inserted in the textbooks with the exigency in considering in it emphatic emotional connotations have been expressed. The importance of associative axiological observations on word usage has been emphasized.*

**Key words:** *language education, vocabulary, grammar, meaning, text, discourse, assessment, association.*