



**МОВНА ПАРАДИГМА
СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ**

Кафедра української мови та загального
мовознавства

22 квітня 2015 р.



**ПЕРША
РЕСПУБЛІКАНСЬКА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
КОНФЕРЕНЦІЯ
„МОВНА ПАРАДИГМА
СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКИХ
МОВ”**

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ЛУГАНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Луганська Народна Республіка

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

УДК 811.616.2'373.612.2
ББК 81.2-Укр-3
О 23

О23

Мовна парадигма східнослов'янських мов : матеріали I Республіканської науково-практичної конференції (22 квітня 2015 року) – Луганськ : Вид-во ЛДУ імені Тараса Шевченка, 2015. – с.201

До збірника увійшли пленарні доповіді та статті учасників I Республіканської науково-практичної конференції „Мовна парадигма східнослов'янських мов”. Матеріали представлені в трьох напрямках – Сучасна лінгвістика. Літературознавство. Лінгводидактика. Дослідники східнослов'янських мов – представники різних наукових шкіл Луганщини, Донеччини, Росії, Білорусії та ін. країн – здійснюють аналіз мовних засобів в семантичному, культурологічному аспектах та з погляду їх вивчення в освітніх закладах різних ступенів акредитації.

Видання розраховано для науковців, учителів, студентів, учнів шкіл різних типів, абітурієнтів, широкого кола читачів.

УДК 811.616.2'373.612.2
ББК 81.2-Укр-3
О 23

О23

Языковая парадигма восточнославянских языков: материалы I Республіканской научно-практической конференции (22 апреля 2015 года) – Луганск : Изд-во ЛУ имени Тараса Шевченко, 2015. – 201 с.

Сборник содержит пленарные доклады и статьи, тезисы участников I Республіканской научно-практической конференции «Языковая парадигма восточнославянских языков». Материалы представлены по трем направлениям – Современная лингвистика. Литературоведение. Лингводидактика. Исследователи восточнославянских языков – представители различных научных школ Луганщины, Донеччини, России, Белорусии и др. стран – осуществляют анализ языковых средств в семантическом, культурологическом аспектах и с точки зрения их изучения в высших учебных заведениях.

Издание рассчитано на научных работников, учителей, студентов, учеников школ разных типов, абитуриентов, широкого круга читателей.

Відповідальний редактор
Редакційна колегія:

Шкуран О.В.
Шкуран О.В.
Шинкаренко Я.В.
Полякова І.О.

Друкується за ухвалою вченої ради Луганського університету імені Тараса Шевченка (протокол № 9 від 26.06.2015.)
Матеріали доповідей та повідомлень, розміщені до збірника, друкуються мовою оригіналу

Відповідальна за випуск:

Шкуран О.В.

© Луганський університет імені Тараса Шевченка, 2015

<i>Мазур О.А. Зіставлення українських та англійських фразеологізмів з компонентом „очі”</i>	91-94
<i>Мацкевич А.С. Культурно-маркирована лексика и основні ее разновидности</i>	94-97
<i>Мацько Д.С. Особенности немецкоязычного спортивного дискурса</i>	97-100
<i>Мельник И.В. Средства речевого воздействия публичной коммуникации: актуальность, проблемы, перспективы развития</i>	100-105
<i>Панкратенкова А.В. Из лексики семейного дискурса (гендерный аспект)</i>	105-108
<i>Сейтимметов С. Об изменении статуса стилистически окрашенной лексики в современном публицистическом тексте</i>	108-111
<i>Сердюкова Т.І. Синоніміка приїменникових конструкцій у діалектному мовленні</i>	111-115
<i>Соловйова О.С. Особливості перифразотворення в мові українських засобів масової інформації</i>	115-119
<i>Токарева Т.С. Фразеологіяція в українському масмедійному просторі</i>	119-123
<i>Тусуз Э.А. Номинации судей в спортивном дискурсе (на примере английских неологизмов)</i>	123-125
<i>Чернопятко Е.А. Фразеологизмы – ключ к культуре и традициям народа</i>	125-129
<i>Шинкаренко Я.В. Лексика на позначення предметів побуту у літописях Київської Русі</i>	129-132
<i>Шуран С.А. Влияние ареального мас сива на формирование национального языка (на материале китайских диалектов)</i>	132-135

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

<i>Бизня С.И. Национальный аспект языковой игры в романе Ф.рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»</i>	136-139
<i>Качалкин Ю. Рецепция дореволюционного творчества Сергея Есенина</i>	139-142
<i>Мусаелян А.С. Моделирование характера персонажа на материале романа «Грозовой перевал» Эмили Бронте</i>	142- 145
<i>Перепелицына Н.С. Лексико-семантическое поле «Степь» в романе М. Шолохова «Тихий Дон»</i>	146-147
<i>Перицина О.В. Круг чтения М. Цветаевой как проекция создания лирического «я»</i>	147-151
<i>Русанова А.О. Мозаїчні та полістрофічні нерівнострофічні моделі у поезії М.Вороного</i>	151-155
<i>Чернопицук Н. «Хроники Нарнии» и христианские ценности: совместимые ли понятия в современном фэнтези?</i>	155-157
<i>Чопенко О.В. Міфопоетичні образи квітів як втілення мотиву смерті у збірці Б.-І. Антонича „Книга Лева”</i>	158-161
<i>Шалацька Т.П. Сильові домінанти творчості О.І.Купріна</i>	161-163

ЛІНГВОДИДАКТИКА ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ

<i>Алтухова С.В. Формування у школярів естетичного ставлення до української мови</i>	164-168
<i>Бастоярова Л.И., Мозговая Е.Я. Мотивирующие факторы при изучении русского языка иностранными студентами</i>	168-170
<i>Бузовский А.В. Психолінгвістичні принципи двомовної освіти в початкових школах США</i>	171-174

Психолінгвістичні принципи двомовної освіти в початкових школах США

**Бузовський Андрій Володимирович,
викладач кафедри англійської та східної філології,
Луганський університет імені Тараса Шевченка**

Протягом усієї історії нашої цивілізації людство завжди зіштовхувалося із проблемою співіснування різних мовних колективів в межах однієї держави. Глобалізація потребує уніфікації мовного контакту на базі однієї із важливіших світових мов, провідною серед яких є англійська. З іншого боку, сучасні нації прагнуть зберегти свої національні мови, дуже часто за умов співіснування декількох з них в одній державі. Однією з областей активного використання мови у якості інструменту є шкільна освіта. Досить часто складається ситуація, коли учневі необхідно навчатися нерідною для нього мовою, якої він ще не розуміє. У цьому разі перед ним постають два завдання: опанування нової мови та засвоєння нею предметного змісту. Тобто, спочатку необхідно вивчити мову, а вже потім розпочинати навчання нею. Чи можуть ці два процеси відбуватися паралельно, таким чином, щоб учневі не доводилося чекати кілька років перед тим, як розпочати навчання іншою мовою? Відповідь на це питання можна знайти, проаналізувавши теоретичний досвід двомовної освіти у школах США.

Будучи країною іммігрантів, у якій і понині проживає велика кількість різних мовних колективів, США завжди були змушені вирішувати мовні проблеми тих громадян, для яких англійська – робоча мова усіх державних установ, не є рідною. Країна пройшла великий шлях становлення двомовної шкільної освіти, що використовує у навчанні дві мови, одна з яких – це рідна мова неангломовного учня. У цьому сенсі педагогіка двомовної освіти випрацювала низку теоретичних положень щодо взаємодії першої і другої мов в процесі навчання. В ході багаторічного досвіду стало зрозуміло, що на початковому етапі педагогічний процес має вибудовуватися на основі рідної мови і культури учня. Паралельно учнями засвоюється друга мова, впровадження викладання якою інших предметів здійснюється поступово.

Основою створення теоретичної бази двомовної освіти у початковій школі став новий погляд на природу засвоєння мови людиною. У 1950-ті роки американським лінгвістом Н. Хомським було висунуто революційну теорію, згідно із якою, кожна без виключення людина наділена так званими “мовними універсалиями” – здібністю підсвідомо і самостійно формулювати правила будь-якої мови на основі власного досвіду і користуватись ними. Роль ключового стимулятора в цьому процесі виконують зовнішні подразники у вигляді наповнених безпосереднім змістом мовних повідомлень. Мови різних народів і націй мають дуже велику кількість відмінностей, але всі вони поєднані так званою “універсальною граматиною” – набором складових елементів для конструювання граматики будь-якою мовою. Але, водночас, ті ж самі “універсалиї”, як вважає вчений, блокують можливість латентного засвоєння іншої мови після засвоєння рідної [1, 186].

Теорія Н. Хомського прийшла на зміну біхевіористським поглядам на природу засвоєння мови людиною, яка панувала у США до 1950-х років. Біхевіористи вважали, що становлення мовлення людини є нічим іншим, як імітацією певної кількості готових структур, почутих нею раніше, тобто людина не виступає «архітектором» кожного окремого мовного повідомлення, а лише імітує його. Як результат, у роботі зі школярами, які не володіють англійською мовою, педагоги керуються принципом “more time on task”, (більше часу на завдання) помилково вважаючи, що чим більше неангломовний учень перебуває в англомовному середовищі без мовної підтримки, тим скоріше він опанує англійську мову. Хибність такого підходу була очевидною.

Подальший розвиток теорія Н. Хомського отримує у працях іншого американського лінгвіста С. Крашена. Він підкреслює, що свідоме вивчення граматики і вокабуляра другої

мови зовсім не гарантує досягнення рівня природної комунікативної компетенції. Цей процес, вважає С. Крашен, повинен протікати за участі тих самих психолого-лінгвістичних механізмів, які діють під час засвоєння рідної мови. Виходячи з того, що ключову роль відіграє не обсяг повідомлень, а їх якість, вчений висуває теорію “**зрозумілого вхідного сигналу**” (comprehensible input), згідно з якою “ідеальною” для засвоєння мови є ситуація, коли мовне оформлення повідомлення (“вхідний сигнал”) трохи перевищує компетенцію реципієнта, змушуючи його свідомість самостійно працювати над змістом почутого [4]. Саме за таких умов у гру вступають “лінгвістичні універсали” Н. Хомського – природний механізм засвоєння мови. Звідси випливає, що в ході білінгвальної освіти латентне оволодіння другою мовою відбувається тільки на основі отримання доступної для розуміння школяра інформації. При потрапленні у зовсім незрозумілий інформаційний потік, механізм природного засвоєння мови до роботи не включається незалежно від терміну перебування в мовному оточенні. В цьому випадку для учня є незнайомим як предметний зміст дисципліни, так і його мовне оформлення. І навпаки, знання основ навчального предмету рідною мовою робить “вхідний сигнал” під час викладання предметів другою мовою більш зрозумілим, чим і спричиняє включення механізмів її латентного засвоєння. Причому, наголошує С. Крашен, відбувається воно задовго до того, як учні починають говорити нею. Само по собі говоріння не спричинює засвоєння, а є індикатором того, що цей процес вже успішно розпочався. Період, що передує говорінню, і триває приблизно півроку, характеризується вченим як “**період мовчання**” (silent period).

Таким чином, можна зробити висновок, що засвоєння другої мови (саме *засвоєння*, а не формальне *вивчення*) може відбуватися вже у ході навчання нею. Процеси засвоєння мови і предметного змісту можуть протікати паралельно, але тільки за певних умов щодо кількості і якості поданої інформації. Під *інформацією* слід розуміти навчальний матеріал спеціальних предметів, який надходить до учня за допомогою усних пояснень вчителя, текстів підручників, аудіо та відеоматеріалів, а також будь-яке спілкування учня із класом та вчителем. Однак, ця гіпотеза не дає готового рішення стосовно того чи всі предмети слід починати викладати другою мовою в першу чергу, і яким чином це повинно відбуватися. Велике значення для вирішення цих практичних аспектів двомовної освіти мала *теорія мовних навичок*, висунута канадським психолінгвістом Дж. Камінзом (J. Cummins) у 1979 році.

Згідно з цією теорією, мовні навички учнів поділяються на дві категорії: базові (BICS – basic interpersonal communication skills) та предметні (CALP – cognitive academic language proficiency). Базові мовні навички (БМН) складають основу побутового спілкування, а предметні (ПМН) – формують лексико-термінологічне підґрунтя для здобуття знань з різних дисциплін шкільної програми. Дж. Камінз наголошує, що пізнання світу, яке базується на основі власного спостереження і дій (у дитячому садку) кардинально відрізняються від навчання за допомогою книг і пояснень вчителя у школі. Різниця, як вважає він, полягає у тому, що БМН розвиваються виключно на основі реальних життєвих образів та ситуацій, а мова вчителя та шкільних підручників передбачає більш опосередкований зв'язок між інформацією і дійсністю [2].

Пізніше вченим були висунуті ще дві фундаментальні тези стосовно двомовної освіти: по-перше – рідна мова учнів потребує обов'язкової підтримки, особливо у перші 3-4 роки навчання; по-друге – після набуття учнями ПМН рідної мови, ці навички просто трансформуються у навички ПМН другою (англійською). У попередній період розвитку двомовної освіти у США підтримка рідної мови і засвоєння другої (англійської) вважалися за діаметрально протилежні. Також серед педагогів була досить розповсюдженою думка про те, що учні національних меншин взагалі неспроможні досягти рівня успішності своїх англійських однолітків. Така позиція відбиває негативні настанови суспільства відносно представників недомінантної культури і є основною причиною неуспішного функціонування двомовних програм.

Самосприйняття неангломовного учня як представника іншої, але не «меншвартісної» культури є, на думку С. Крашена, надзвичайно важливим для взаємодії трьох ключових компонентів двомовної освіти – ЗАСВОЄННЯ РІДНОЇ МОВИ, ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ МОВИ та ЗАСВОЄННЯ ПРЕДМЕТНОГО ЗМІСТУ. Відношення до себе як до того, кому ще тільки доведеться стати «справжнім» американцем відштовхує школяра від своєї культури і, водночас, блокує природні механізми засвоєння другої мови, про які говорив Н. Хомський. Потужний негативний фон, який стоїть на цьому шляху дослідник називає *емоційним фільтром* (emotional filter) [3]. Взаємодію зазначених вище елементів двомовної освіти представлено на рис. 1:

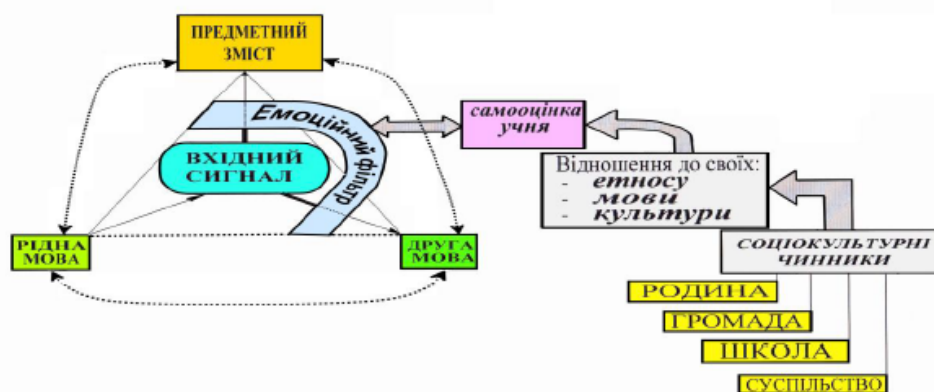
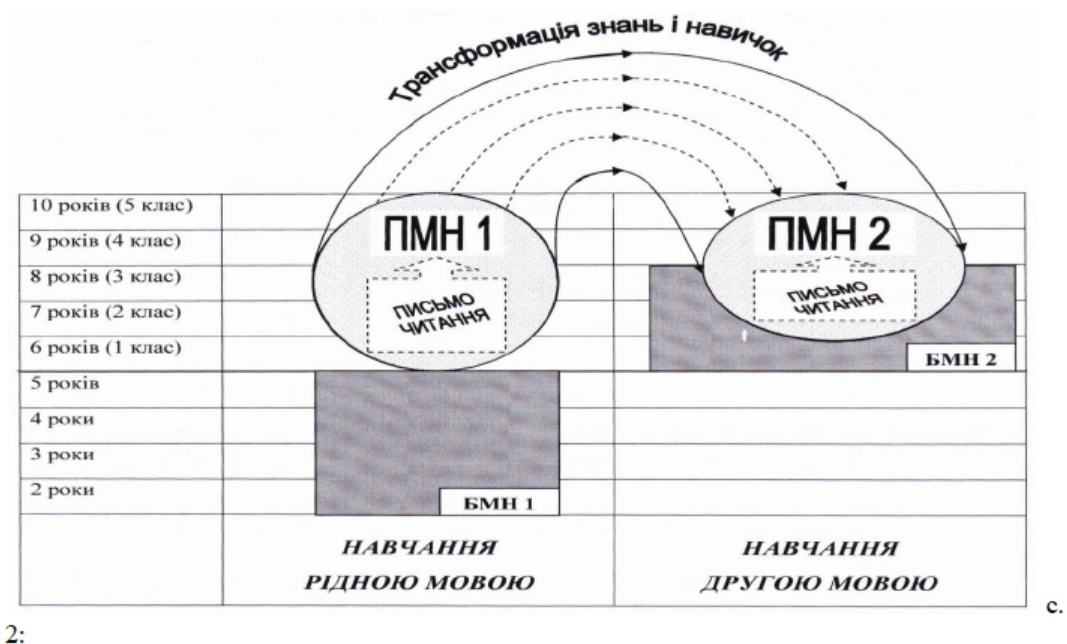


Рис. 1 Психолінгвістичний механізм двомовної шкільної освіти.

На рис. 1 ми бачимо, що самооцінку неангломовного школяра окрім школи впливають такі соціокультурні чинники, як *родина*, *громада*, та *суспільство* в загалом. Завдання школи – нівелювати існуючі негативні настанови, а не посилювати їх, у тому числі співпрацюючи з родиною та громадою учня.

Повертаючись до питання, зазначеного на початку статті, стосовно того, чи слід учневі чекати того моменту, коли мовна компетенція дозволить йому навчатись другою мовою, можна дати відповідь «ні». Адже, навчання рідною мовою дозволить учневі повноцінно розвинути навички ПМН у рідній мові, а знання предметного змісту, набуті в ході навчання, зможуть виступати у якості «зрозумілого вхідного сигналу» в ході засвоєння другої мови. ПМН у другій мові будуть розвинені значно швидше після того, як вони набули розвитку в першій. Паралельність протікання вищезгаданих процесів схематично відображена на ри



2:

Рис. 2. Механізм застосування теоретичних принципів двомовної освіти.

Підсумовуючи, зазначимо, що серед основних наукових положень, які дозволили сформулювати теоретичні принципи сучасної двомовної освіти у школах США варто виділити такі:

- теорія «мовних універсалій» Н. Хомського;
- теорія «зрозумілого вхідного сигналу» С. Крашена;
- теорія мовних навичок Дж. Камінза;
- положення «емоційного фільтру» С. Крашена.

Подальшим перспективним розвитком дослідження у цьому напрямку вважаємо деталізацію взаємодії основних компонентів двомовної освіти (рідної мови, другої мови та предметного змісту), та практичні аспекти реалізації двомовної освіти у школах США та інших країнах.

Література

1. Crawford J. Educating English Learners: Language Diversity in the classroom – Los Angeles: Bilingual Education services, 2004. – 420p.
2. Cummins J. BICS and CULP – <http://iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html>.
3. Krashen S., Biber D. On course: Bilingual education's success in California, Sacramento: California Association for Bilingual Education, 1988. – 71p.
4. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982. – 202p.