

КРОС-КУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ ЯК ОДНА З ОСНОВ ГУМАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ-ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ

Дороз Вікторія Федорівна,
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

Стан та умови функціонування української мови в Україні спонукають замислитися над пошуками шляхів урівноваження складної соціолінгвістичної ситуації в країні. У зв'язку з цим не випадковим є спрямування сучасної лінгводидактики на комунікативно-функціональне вивчення державної мови у школах з багатонаціональним контингентом учнів.

Дедалі більшої ваги набуває суспільна роль *діалогу*, пов'язана зі зміною насамперед соціокультурних зв'язків, культурних кодів. Формування глобальної людської цивілізації, численні міжнаціональні, міжрегіональні конфлікти, потреба пошуку взаєморозуміння, співробітництва і партнерства зумовили актуальність саме *діалогічної форми спілкування*, спричинили поглиблення діалогічності не лише мислення людини, а й самого її цивілізованого існування. *Діалогічне мислення* необхідне для подолання ідеологічних стереотипів, монополії думки та односторонності глобалізму, для формування людини, котра була б здатна будувати свої взаємини на основі гуманізації стосунків, пошуку розумного компромісу, взаємоповаги і толерантності.

У межах пропонованої статті предметом розмови є висвітлення актуальності діалогу культур на уроках української мови у школах з багатонаціональним складом учнів, з'ясування основних аспектів діалогічної взаємодії контактуючих культур, аналіз груп національно-специфічної лексики для засвоєння учнями-білінгами.

Діалогізм як філософський напрям і спосіб мислення набув певного поширення у першій половині ХХ століття. З погляду філософії, *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. В сучасному світі вона не обмежується лише онтологічними характеристиками і функціями, замкненими на окремій особистості.

Отже, формування діалогічного мислення – вимога часу. Одним із засобів формування такого мислення є вивчення і викладання гуманітарних предметів у школах з багатонаціональним контингентом учнів, зокрема української мови як єдиної державної.

Одним із підсумків зіставного дослідження мов у ХХ столітті стало визнання того факту, що вивчення мов як в теоретичному, так і в прикладному аспектах, повинно передбачати не тільки лінгвістичну специфіку національної мови, але й специфічні для того чи того народу способи світосприйняття, його розуміння та уявлення, тобто національно-культурний фон. Можна сказати, що тенденція сьогодення у вивченні мови та культури певної нації - від конфронтації і зіставлення мов та культур до *діалогу*. Саме за умови володіння цілісною системою уявлень про національні звичаї, традиції, реальність країни, мова якої вивчається, можлива повноцінна комунікація, а оволодіння певною мовою неможливе без звернення до етносоціокультурних знань народу-носія.

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, 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 мовної і культурної 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. Вузькопрагматичний, утилітарний підхід до мови як до засобу спілкування заступив останнім часом усі інші функції мови. А людина, якої б нації вона не була, все ж таки прагне до порозуміння в багатонаціональній країні.

Ще відомий німецький вчений Вільгельм фон Гумбольдт стверджував, що різні мови – це не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різне її бачення. Слово – відбиток не предмета як такого, а його чуттєвого образу, створеного ним у нашій душі в процесі мовотворення. Мова стає посередником між світом предметів, що їх людина пізнає, та індивідумом, який прагне його пізнати.

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 двомовність – 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 та специфічної для певного мовного колективу схеми сприйняття дійсності» [4, с.47]. Таким чином, мовна картина світу – це своєрідне світобачення через призму мови.

Кожна національна картина світу підлягає зіставленню, увазі з боку інших, що необхідно для зворотного зв'язку, самокорекції. Звісно, що в ситуації зіткнення культур учасники комунікативного акту через неототоження 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 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.

Термін фонові знання – англ. *background knowledge* – у мовознавстві визначається як «обопільне розуміння комунікантами змісту мовних знаків» [2, с. 498]. Накопичуючись у свідомості людини впродовж життя, фонові знання формують смисловий рівень комунікації. Як слушно зауважує Ю.Чарняк, «...важливою рисою, спільною для більшості випадків користування мовою, є застосування до тексту висловлювання попередньо накопичених знань для виділення умовиводів [3, с. 173]». Таким чином, фонові знання (вербальних і невербальних засобів) цілком необхідні для того, щоб спілкування людей, будь-яка взаємодія їх з метою обміну інформацією були успішними. Відсутність таких знань призводить до повного чи часткового нерозуміння співбесідника.

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. Типологічний принцип вивчення мови є найбільш продуктивним, він будується на зіставному аналізі й враховує вплив соціальних, психологічних, релігійних, освітніх та інших факторів формування як окремої особистості, так і національності в цілому.

Маємо визнати, що це новий для шкільного навчання напрямок роботи з мови, він перебуває в зародковому стані. І це зрозуміло: методика проведення таких уроків ще не напрацьована, адже вона вимагає принципового переосмислення лінгвокультурологічних,

в основі своїй монологічних підходів і концепцій, розвитку діалогічного мовознавства. Вкрай необхідно розробити навчально-методичне забезпечення цього важливого аспекту навчання мови у школах з багатонаціональним контингентом учнів. На жаль, для шкільного навчання відсутній опис культур національних меншин у зіставленні з українською, не визначені та не описані фонові знання носіїв мов, що підлягають зіставленню, не виділені мовні одиниці з національно-культурною семантикою у загальному масиві зіставляваних мов, відсутні лінгвокраїнознавчі словники, особливо зіставного характеру.

Але на сьогодні важливим залишається не тільки зіставний аналіз життєвих цінностей, мовних засобів і країнознавчої інформації в різних національних культурах. У процесі комунікації переплітаються усі зазначені елементи, на всіх рівнях (вербальному, невербальному тощо). Тому одне із завдань сучасної методики навчання мови як другої – поставити учнів в максимально наближені до реальності ситуації, в яких вони можуть встановити мовні та немовні засоби досягнення певної комунікативної мети.

Закономірно те, що у викладацьку практику останнім часом цілеспрямовано ввійшли лінгвокультурологія та комунікативна лінгвістика як термін і як аспект навчання української мови учнів національних спільнот. Лінгвокультурологія дає системний опис фактів мови й культури в їх взаємодії і взаємозв'язку, досліджує мовну картину світу. На особливу увагу заслуговує дослідження національної картини світу через слово, образ художнього мовлення із залученням явищ і фактів культури. Тому, одним з важливих завдань навчання української мови учнів національних меншин є формування лінгвокультурознавчої компетенції. Аккультурація учнів в україномовному середовищі за допомогою культурознавчої і лінгвокраїнознавчої інформації має проводитися як з метою адекватного сприйняття української ментальності, так і з метою розвитку уміння вести лінгвоукраїнознавчий аналіз усних і письмових висловлювань, виділяти культуриносні мовні одиниці, які містять ідейно-смысловий зміст почутого або прочитаного, а також комунікативно виправдано використовувати їх під час спілкування з носіями української мови.

Комунікативна лінгвістика аналізує мовні одиниці в конкретних ситуаціях спілкування, що дозволяє показати відмінність їх функціонування в різних комунікативних умовах. Особливий інтерес для лінгводидактів становлять дослідження з комунікативної лінгвістики Е.Шанквейлера, Г.Колшанського, І.Стерніна, З.Попова. Така зацікавленість зумовлена тим, що комунікативний підхід до слова дозволяє розкрити найбільш істотні особливості його семантики, які виконують важливу роль у здійсненні комунікативної функції. Так, І.Стернін запропонував комунікативну модель лексичного значення слова, враховуючи можливі семантичні реалізації слова.

Для ефективної побудови уроку-діалогу вчителю-словеснику важливо звертати увагу на основні аспекти діалогічної взаємодії контактуючих культур:

- *білінгвістичний аспект*, що включає в себе проблеми інтерференції (лінгво- і соціокультурної), кодового переключення, мовного дефіциту, конвергенції (однакові, але незалежні одне від одного виникаючі явища в культурі різних народів) і дивергенції (протилежне конвергенції) культур;
- *прагматичний аспект*, пропонує лінгвопрагматику в плані дослідження міжкультурної комунікації (специфіка взаємодії різнонаціональних комунікантів, особливості реалізації інтенцій учасників діалогу культур);
- *когнітивний аспект* включає дослідження когнітивних особливостей, шляхів сприйняття і розуміння мов, культур, які вивчаються різними національними контингентами учнів;
- *аксіологічний аспект*, спрямований на виявлення характеристик, що відносяться до явищ мови та культури, які вивчаються представниками різних національних культур;
- *естетичний аспект* відкриває шляхи естетичного сприйняття мови та культури.

З методичної погляду, як для учителя, так і для учнів, найбільш значущим є денотативний, конотативний і функціонально-стилістичний макрокомпоненти, які є в структурі більшості слів. Денотативний макрокомпонент – це предметно-понятійна або чисто понятійна інформація, пов'язана з відображенням позамовної дійсності. Конотативний макрокомпонент виражає відношення того, хто говорить до предмета номінації у формі емоції або оцінки денотата. Функціонально-стилістичний макрокомпонент характеризує належність слова до певного національного стилю. Ці компоненти дають повне уявлення не тільки про значення слова, але й про можливість використання в певних ситуаціях спілкування.

У процесі навчання української мови варто звертати увагу учнів (не використовуючи термінів) на те, що денотативний компонент значення може включати в себе фонову характеристику слова. Під фонову характеристику слова лінгвісти розуміють той «...зміст словесного знаку, в якому відображаються знання культури або наукові знання» [1, 27]. Слова, які мають фон, потребують спеціальних коментарів, що містяться в лексикографічних джерелах, наприклад, лінгвокраїнознавчих словниках, енциклопедіях, або ж коментар «фону» має запропонувати сам вчитель у ході роботи над семантикою лексичної одиниці.

Отже, для навчання української мови учнів національних спільнот варто брати до уваги такі групи національно-специфічної лексики:

- 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;
 - 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.

Для шкільного навчання важливо проаналізувати перелічені вище групи національно-специфічної лексики, оскільки однією із основних вимог до організації лінгвокультурологічної роботи є добір лексики з національно-культурним компонентом.

Звернемося до характеристики *номенів, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень*. Ця підгрупа лексичних одиниць пов'язана з поняттям семантичного «картування» світу, яке демонструє неоднаковість логіко-поняттєвої категоризації дійсності різними мовами. Особливості семантичного «картування» в різних мовах виявляються в різному ступені конкретизації та деталізації значень слів, що позначають однакові поняття; в невідповідності змістових обсягів співвідносних семантичних полів; у наявності лексичних лакун. 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, навіть з урахуванням різниці, що існує між

західними та східними варіантами української мови. Цікаво простежити різницю 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: *батебатко* (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 погляду кримського татарина, брат – це завжди брат, навіть, якщо він у другому чи третьому коліні. Для порівняння візьмемо той факт, що в китайській мові зовсім відсутні лексеми на позначення загальних понять брат, сестра.

Отже, логіко-поняттєва концептуалізація дійсності різними мовами є показовою для типолого-контрастивного, а не для лінгвокультурного вивчення: зіставляювані первинні найменування різних мов, відрізняючись ступенем деталізації та спеціалізації, характером вираження, мовними засобами, не створюють особливого бачення світу.

Розглянемо номени, що позначають специфічні, унікальні для певного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика) і які традиційно вивчалися в межах лінгвокраїнознавства. Національно-специфічна лексика, що складає цю групу, своєю появою завдячує дії екстралінгвістичних факторів, що зумовили її розподіл за тематичними групами на позначення 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.

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 позалінгвістичні плани, які можна порівняти; здебільшого вони не збігаються із позалінгвістичними планами іншомовних слів. Наприклад, українське слово *колиска*, російське слово *люлька*, і болгарське слово *люлка* мають спільне лексичне значення. Проте навколо кожного з цих слів є свій ореол ознак, пов'язаних з предметом, названим цим словом.

Звернемося тепер до характеристики слів – культурних концептів, які в будь-якій культурі є специфічними виразниками національного характеру і того сприйняття реального світу, що властиве певному етносу. Являючи собою унікальні поняття етнічної культури, концепти не тільки є 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*, розуміння яких носіями іншої культури ускладнюється своєрідністю того культурно-історичного контексту, який ініціював їх появу в мові.

У межах російської лінгвокультурології реєстр слів - культурних понять (*душа, тоска, воля, судьба, удасть*) вже можна вважати більш-менш окресленим і частково дослідженим. Культурно зумовлені номени, які характеризують інші культурні ареали, ще чекають на дослідження. Так, безсумнівний дослідницький інтерес становлять українські концепти *серце, доля, лихо, воля, щирість*; болгарські – *съдба, участ, скитане, обич*.

Наступну підгрупу номенів-концептів колективної етнічної свідомості становлять *лексичні одиниці, що містять оцінно-ціннісний конотативний компонент*. Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться також ще й до своєрідності лексичних

засобів, які виконують оцінно-ціннісну функцію. Проблема емоційно забарвленої, експресивно-оцінної лексики присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Ш.Баллі, В.Виноградова, О.Галкіної-Федорук, О.Потебні, Л.Лесиченка, М.Сердобинцева та ін.

До емоційно забарвленої лексики, передусім, відносять слова, які 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 – зменшеності, пестливості, зневаги: *бабуся, рученька, спатусеньки, дідуган, хмарище*.

Емоційні за своїм лексичним значенням є також слова, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття 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: *вісюк, галушка*. До емоційно забарвлених слів належать слова дитячого мовлення: *люля (ліжко)*, а також поетична лексика: *рута-м'ята, линутти* тощо. Обмежену групу слів складають вульгаризми, іронічні та жартівливі слова: *жерти, розумник, жевжик*. Для слів зазначеної групи є вагомим поняття конотації.

Досвід роботи у школах з багатонаціональним контингентом учнів свідчить про те, що ефективність навчання мови в умовах діалогу культур залежить від розгляду взаємозалежних лінгвокультурологічних і методичних питань. Лінгвістичний аспект проблеми передбачає:

- дослідження комунікативно значущих для учнів національних спільнот шарів лексики;
- опис семантики кожного слова через поняття «компонент значення»;
- аналіз периферійних сем;
- аналіз семантичних процесів, які відбуваються у лексичних значеннях слів у процесі функціонування їх в різних ситуаціях спілкування;
- створення лексикографічних довідників, які б містили максимально повні відомості про семантичну структуру, слів, що входять до них.

До методичного забезпечення навчального процесу з формування лексичної компетентності учнів-білінгвів належить:

- створення навчальної літератури з науково обумовленими типами завдань і вправ, спрямованих на формування в учнів навичок правильного добору й доречного вживання лексичних одиниць у різних комунікативних актах;
- підготовка навчальних словників, які б демонстрували особливості актуалізації сем в залежності від комунікативного завдання.

Таким чином, впровадження діалогічної взаємодії контактуючих культур на уроках української мови в школах з багатонаціональним контингентом учнів є суспільно необхідним. У шкільному навчанні державної мови важливо враховувати контакти мов і культур, які є реальністю життя у багатонаціональних регіонах України. Необхідною умовою діалогу культур на уроці є зіставний аналіз етнокультурознавчої лексики української та рідної мови учнів (російської, болгарської), що передбачає опис основного лексичного, фонового та символічного значень слова; укладання реєстру етнокультурознавчих лексичних одиниць у зіставленні трьома мовами. Збагачення мовлення учнів етнокультурознавчими лексичними одиницями успішно здійснюється за умови використання методів і прийомів, що забезпечують здійснення поглибленого аналізу значення українського слова порівняно з рідним, комплексне застосування різних видів мовленнєвої діяльності на основі етнокультурологічного тексту, регулярне

включення учнів у парні та групові види діяльності, регулярне звернення до життєвого досвіду учнів.

Діалог культур на уроці мови має будуватися таким чином, щоб не лише активно збагачувати лексичний запас школярів, а й формувати толерантне, зацікавлене ставлення до інших мов і культур, підвищувати культуру спілкування у полімовному суспільстві.

Література

1. *Андрейчина К.* Вопрос учёта национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря: Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13. 00. 02. – М., 1977. – 23 с.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
3. *Чарняк Ю.* Умозаключение и знания. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. – М., 1983. – Ч.1. – С. 173-175.
4. *Яковлева Е.С.* К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996. - №№1-3. – С. 47.