

УДК 811.161.2'243:37.016(430-25)

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В НІМЕЧЧИНІ: ДОСВІД, РОЗДУМИ Й ІДЕЇ ПІСЛЯ ОДНОГО СЕМЕСТРУ В БЕРЛІНІ

Каті Бруннер

Берлінський університет імені Александра Гумбольдта (Німеччина)

Статтю присвячено деяким аспектам викладання української мови як іноземної західноєвропейським студентам. Спостереження і висновки зроблені на основі власного досвіду. Дано відповіді на важливі та актуальні запитання, що виникають у процесі навчання, описано проблеми й труднощі, з якими стикається викладач і студент, запропоновано нові ідеї та способи їхньої реалізації.

Ключові слова: україністика, методи навчання української мови, мовна і мовленнєва компетенція, сертифікація знань.

Останніми роками Україна поза її межами все частіше опиняється в центрі уваги як політичний та економічний партнер, об'єкт різних гуманітарних наук. Відповідно збільшується інтерес у вивченні української мови як іноземної. Доказом цього можна вважати зростання кількості інститутів, наприклад, на моїй батьківщині – в Німеччині, що пропонують курси української мови, та збільшення кількості слухачів, які відвідують ці курси. Якщо в другій половині 90-х років ми з однокурсницею сиділи в аудиторії лише вдвох, то для мене було приємною несподіванкою, що на курс української, який я вела в Берлінському університеті імені Александра Гумбольдта, у зимовому семестрі 2009/10 записалося аж п'ятнадцять студентів.

Із досвіду викладання на цьому курсі та зі спостережень, які я зробила протягом багаторічного перебування в Україні, особливо у зв'язку з працею у Літній школі української мови та країнознавства Центру україністики при Львівському національному університеті ім. Івана Франка, спробую висловити деякі власні думки та ідеї. Оскільки я живу і викладаю в Німеччині, то й більше характеризуватиму німецького або ж іншого західноєвропейського студента, який вивчає українську мову, хоча дещо, напевно, так само відповідає і студентам із країн Сходу чи Близького Сходу. У зв'язку з тим, що донедавна моїм головним дидактичним полем було викладання німецької мови в Україні, скористаюся і висновками німецького дискурсу.

Британська рада, Французький центр, українське...

Недавно я зустрілася з викладачами української мови Грайфсвальдського і Гьоттингенського університетів. Однією з тем нашої розмови був комплекс питань, скажімо, до кого взагалі звернутися щодо сертифікації знань з української мови як іноземної, хто видає загальновизнані матеріали до вивчення української мови, з ким з української сторони співпрацювати у популяризації української мови та культури в Німеччині. Інакше кажучи, чи є якась структура, яка подібно до Британської ради, Французького центру або німецького Гете-Інституту сприяє нормативному та

водночас популяризаційному функціонуванню української мови і культури за кордоном. У Німеччині принаймні мені видається, що ні. А якщо не помиляюся, то і в Україні також ні. Це мене дуже дивує, позаяк знаю любов українців до рідної мови, їхнє велике бажання бути визнаними і відомими своєю культурою і мовою у світі. Якщо дивитися на ставлення до Федеративної Республіки Німеччини у світі, то немалим внеском до позитивного іміджу є якраз так звана „Зовнішня політика культури”, однією зі складових якої є робота Гете-Інституту.

До того ж саме Гете-Інститут разом із подібними австрійськими і швейцарськими структурами є міжнародним партнером з державними повноваженнями у дискурсі вивчення іноземних мов, головно німецької, і забезпечує, співпрацюючи з експертами університетів, інститутів та шкіл, високоякісне викладання німецької мови як іноземної і в Німеччині, і за кордоном. До роботи Гете-Інституту належать сертифікація знань з німецької як іноземної, співпраця у розробці навчальних планів і, звичайно, опис знання німецької мови відповідно до „Європейських рекомендацій щодо вивчення сучасних мов”.

Для чого потрібні уніфіковані рівні мовної і мовленнєвої компетенції (з української)?

Спочатку хотіла б навести два приклади з власної „мовної біографії”. Коли я закінчила школу і вступила до університету, тоді ще не було розмови про загальні мовні рівні. Як „дитині радянської Німеччини”, мені ще довелося першою іноземною мовою вчити російську, і я знала її у школі на відмінно. Однак після вступу до університету я усвідомила, що мої знання з російської далеко не відповідали вимогам викладачів вищого закладу. Зате деякі однокурсники, які закінчили школу з гіршими оцінками, з університетським рівнем впоралися набагато краще. Виявилось, що шкільні програми значно відрізнялися. Подібну ситуацію я мала і з французькою мовою. Для університетського курсу вимагали „базові знання”, які я, на мою думку, відвідавши дворічний факультативний курс з французької у школі, мала.

Ці два приклади добре ілюструють, що оцінка лише засвідчує, як студент справляється з вимогами конкретного курсу. Фактичний мовний рівень вона не відображає. Але неправильне оцінювання мовних і мовленнєвих навичок студента може, незалежно від того, чи зависоке чи занизьке, призвести до серйозного невдоволення і розриву навчального процесу. Зате можливість об’єктивно порівняти мовні знання – велика допомога не лише студентові, який проходить різні рівні освіти і має бути мобільним на глобальному робочому ринку, а й викладачеві та навчальному закладу. По-перше, рівні й відповідні нормативи є „червоною ниткою” для планування курсу і вибору або розробки навчального матеріалу. На мою думку, це дуже важливо і для українського навчального простору, де освітні традиції спонукають до подання мовних і мовленнєвих тем у великому обсязі. По-друге, уніфіковані рівні та сертифікати полегшують або взагалі знімають питання попереднього тестування для визначення адекватного курсу. Отож, і тести, і видача сертифікатів стають прозорішими.

До того ж уніфіковані рівні, згідно з „Європейськими рекомендаціями щодо вивчення сучасних мов”, є кроком до підвищення статусу мови на європейському і світовому рівні. Якщо студент і навчальні або робочі інстанції мають можливість оцінити знання з української мови, порівнюючи їх із вимогами до інших мов, інтелектуальне досягнення, що пов’язане з вивченням української, стає вагомішим. Це, між іншим, стосується також дітей українських емігрантів, які мали б ще

додатковий стимул вивчити мову своїх батьків, якщо б міжнародно визнаний сертифікат свідчив про знання мови і замінював у школі одну з найпопулярніших іноземних мов.

Урешті-решт західний студент вчить українську мову переважно як третю або навіть четверту іноземну мову. Це означає, що він у процесі вивчення так званих „великих мов” – англійської, французької або іспанської, для яких існують нормативні рівні, вже освоював відповідні до „Європейських рекомендацій щодо вивчення сучасних мов” стратегії, які можна активізувати й використати і для викладання української мови. І навпаки – якщо не реагувати на ці рекомендації і пов’язані з ними зміни у дидактиці, це може призвести до серйозних конфліктів між викладачем і студентом, тим більше, що західний студент самостійніший та вибагливіший і до курсу, і до викладача.

Що є характерним для німецького чи іншого західноєвропейського студента, який вивчає українську мову?

Тут мої спостереження стосуються не тільки німецького студента, бо і в Літній школі у Львові, і на моєму берлінському курсі є також студенти із США, Австрії, Великобританії, Литви, Польщі, Росії тощо.

Мотивація вчити українську мову здебільшого пов’язана з конкретною метою: це може бути перебування в Україні по роботі або на навчанні, економічні, політичні стосунки з українськими партнерами, науковий проект, де потрібно спілкуватися з українськими експертами і користуватися українськомовними джерелами, українське походження і відповідний інтерес до свого коріння та українська родина, з якою хочеться спілкуватися і без постійного перекладу за допомогою українського партнера. У всіх випадках студент прагне до якомога швидшого успіху в комунікативних ситуаціях, тобто більше до мовленнєвої, ніж мовної компетенції. Це означає, що якість курсу на початковому рівні оцінюється насамперед кількістю комунікативних контекстів, у яких студент після курсу справляється без допомоги перекладу, і меншою мірою знаннями про мовну систему. Єдиний виняток – філолог слов’янських мов, який дуже часто вчить українську мову заради порівняння з іншими слов’янськими мовами.

Вищезгаданий факт, що українська мова стоїть на третьому або четвертому місці у мовній біографії студента, полегшує і водночас ускладнює навчальний процес. З одного боку, вже є певна стратегія вивчення мов, тобто хороша база для вивчення подальших мов. З іншого боку, власне та стратегія може і заважати прогресові, особливо якщо вона не збігається з викладацькою практикою або якщо знання вже вивченої мови заважають коректному вжитку нової мови, що дуже типово для близьких мов. З найбільшими труднощами вивчення мови якраз стикаються ті студенти, які через походження і сімейну мовну політику володіють мовою пасивно і зовсім не мають ні письмової, ні загалом граматичної практики. Їхнє навчання на курсі постійно коливається між нудьгою і перенавантаженістю.

Дуже важливим є те, що суспільні процеси 60–70-х років у західних чи так званих індустріальних країнах зумовили великі зміни в теорії дидактики. Ця нова, „західна” методика ставить учня в центр уваги заняття. Він є актором навчального процесу, викладач переходить у роль модератора і переймає функцію радника. За моїм спостереженням, часто учень або студент цього сам не усвідомлює і є незадоволеним, коли по-іншому розподіляється активність та увага в аудиторії.

Успішне уникнення конфліктів залежить від „інтеркультурної компетенції” і студента, і викладача.

Проблемою, мабуть, не лише західного а й взагалі молодого студента є зниження витривалості та терпеливості. У зв'язку із зростанням потрібних знань для буденного життя і навичок та з прискоренням суспільних процесів теперішні молоді студенти сприймають меншу за обсягом інформацію з певної теми, ніж ще 10 років тому, та виявляються менш готовими до виконання навчальних завдань великого обсягу.

Якими є типові умови для викладання української як іноземної в Німеччині?

Переважаю курси з української мови ґрунтуються на власній ініціативі окремих викладачів, які переконують керівництво інституту в потребі такого курсу. Через структуру філологічної (слов'янських мов) освіти, українська мова, за винятком Грайфсвальдського університету, фігурує як третя мова або так званий предмет розширення наукового горизонту. Переважаю такий курс є заліковим. Фінансовий бюджет інституту дозволяє тільки один курс – початковий, а годинне навантаження студентів за Болонською системою – лише одна пара на тиждень.

Курс відвідують студенти славісти, частково викладачі, а також слухачі інших факультетів і слухачі-гості („університет для пенсіонерів”) з різних країн. Немалу частку становлять студенти, які походять з міжкультурних сімей або належать до так званих переселенців. Попередній багаж знань коливається від нульових з будь-якої слов'янської мови, включно з кирилиці, аж до добре поставлених базових знань з української або знань з російської як рідної мови. З іншого боку, просити тих чи інших учасників залишатися на курсі чи йти з нього недоцільно, бо від кількості учасників залежить і продовження та міцніше закріплення курсу в інституті. До того ж, як підказує мій досвід, майже всі мають велику мотивацію для вивчення української мови. Відповідно, різними є потреба та бажання учасників у процесі вивчення.

Підручників, які спрямовані на німецькомовного студента, є чимало. Їхній аналіз я вже зробила минулого року, ще не викладаючи української. На жаль, більшість моїх зауважень не лише підтвердилася на практиці, а й навіть посилилася аспектами, які виявилися саме під час заняття. Хоча автори всіх підручників наголошують на сучасних методах і рекомендують свої праці для університетів, вечірніх шкіл і навіть для самостійного вивчення мови, я дуже скоро перейшла на власну розробку матеріалів для мого курсу. Для цього є дві головні і декілька другорядних причин. Насамперед студенти не відчують навчального прогресу, бо переважно мають на меті якомога швидше дати собі раду в комунікативних ситуаціях, які стосуються переважно щоденного життя. По-друге, підручники нецікаві – тексти і завдання неавтентичні, бракує, власне, вищезгаданої уваги до студента, який не може ідентифікувати себе з ролями і ситуаціями, змодельованими в підручниках. Крім цього, у розмові з моїми студентами, до яких належить і викладач російської та білоруської мов, вони неодноразово наголошували на різниці між тим, як подає матеріал автор – носій мови, і той автор, який її вивчав і для якого вона є нерідною.

Зате технічні умови курсу є дуже хорошими: інститут має у своєму розпорядженні декілька магнітофонів, телевізор і відеопрогравач в аудиторії, не кажучи вже, зрозуміло, про дошку, фломастери та ксерокс.

З цього можна зробити кілька ... гарних занять!

Мушу признатися, що після першого заняття на подальші дивилася дуже скептично. Знадто різними здавалися мені попередні знання, бажання та очікування студентів. Моделлю для організації курсу, який я могла наповнити теоретичними засадами, став вірш-малюнок, яким я часто бавлюся з донечкою:

Крапка, крапка, кома, штрих



личко-місяць стало з них



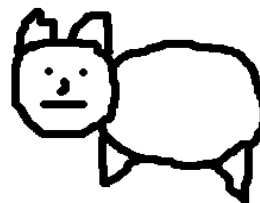
Ще два вушка



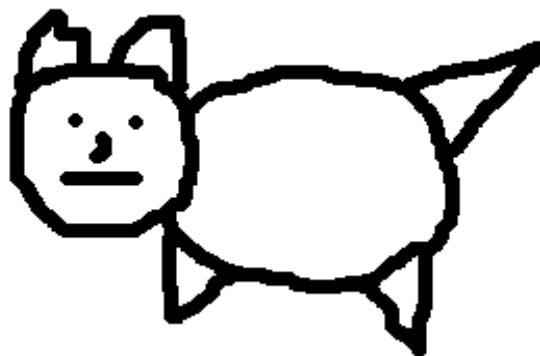
і животик



раце-ріце, раце-ріце



масмо готову кицю



Ідея полягає в тому, що крапки, кома і штрих або очка, носик і ротик вже утворюють цілісну картину (скажімо, голову чи животик), яку можна доповнювати додатковими елементами. Так само можна уявити і процес вивчення мови: для одного досить мати мінімум інструментів, якими він може мовно орієнтуватися, інший хоче цілісну картину, пояснення граматичних структур, стилістику тощо. Натомість ще іншому бракує певного інструмента, наприклад кирилиці, який він додатково мусить вивчити, коли інші тим інструментом вже вільно володіють, бо стикалися з ним вже у вивченні попередніх мов. Головне, що є центральний елемент – „киця” як спільна мета всіх учасників курсу. В німецькій мові це називається принцип „іграшки-конструктора”, який можна постійно доповнювати додатковими

елементами. Або ж уявити собі „базову” піцу, до якої можна додавати за бажанням м'ясо, маслини, сир чи овочі.

Відповідно до мети навчання студентів і головної ідеї „Європейських рекомендацій щодо вивчення сучасних мов”, основою мого курсу стали комунікативні ситуації. На вибір таких ситуацій вплинули, з одного боку, концепції підручників з німецької як іноземної, власний досвід перебування в Україні і теперішній життєвий ракурс студентів. Це, серед іншого, було *знайомство, інформація про себе і мету в'їзду в Україну на кордоні, орієнтація в місті за допомогою написів, розпорядок дня, домовленості, отримання та передача інформації про тип, початок і місце проведення певної події, форми ввічливості, комунікація в аудиторії* тощо. З кожної ситуації обговорювали також культурні особливості та стратегії спілкування без глибоких знань мови.

Підтримуючи принцип „зустріти” учня на тому рівні знань, де він перебуває, і концепцію циклічного прогресу, я пропонувала студентам найпростішу форму, щоб досягнути комунікативної мети, та альтернативну, стилістично вищу форму. Отже, студенти завжди мали парадигму, з якої вони могли вибрати зручну для них форму. До того ж шляхом певних завдань я стимулювала учасників із базовим рівнем, зі своїм попереднім знанням активно взяти участь у викладацькому процесі й водночас доповнювати власний мовний запас.

Сучасна західна теорія відходить від принципу занадто комунікативного уроку. Це не означає повернення до граматично-перекладного методу, однак мовні знання визнають важливою складовою вивчення мови і їм, відповідно, приділяють більше уваги. Хоча я є великим прихильником повернення до більш теоретично-орієнтованого заняття, однак на початковому рівні віддаю перевагу комбінації між так званим *pattern drill* аудіолінгвального методу і циклічним набором граматичних знань. Це означає, що певні фрази й словосполучення студенти вивчають напам'ять, а граматичне підґрунтя частково відкладають на пізніше. Хоча крок за кроком ми й вивчили граматичні правила та зробили чимало вправ для їхньої автоматизації у вживанні. На прохання деяких студентів, які вже знали інші слов'янські мови, на початку семестру я підготувала таблиці відмінювання дієслів, іменників та ін. Це позитивно вплинуло на навчальний прогрес, бо студенти самостійно вчили їх напам'ять.

Для різноманітності заняття дидактика іноземних мов знає багато різних вправ і завдань. Я намагалася дотримуватися трьох „золотих” правил:

1. Студенти мають бути якомога активнішими в пізнанні мовних структур.
2. Прогрес вправ і завдань відбувається з репродуктивного, репродуктивно-продуктивного до продуктивного вжитку. Це означає, що на початку навчальної секвенції стоять вправи, де переважно треба тільки вибрати з певної парадигми форму, а в кінці – комплексне завдання самостійного вживання, можливо, і в іншому контексті.
3. Студент хоче і мусить зрозуміти, яку функцію певна вправа або завдання має у навчальному процесі. Особливо це стосується гри: ви не можете собі уявити активність моїх студентів у вивченні числівників, а саме коли я анонсувала популярну в Німеччині гру в кубики. На жаль, обсяг цієї статті не дає змоги її тут подати.

Водночас звертаю увагу на іншу, дуже ефективну форму закріплення знань. Це імітація комплексних реальних ситуацій, під час яких треба вирішити певні проблеми. Студенти переймають ролі, в яких вони мають діяти, незважаючи на

реальний стан речей – жінка може бути чоловіком, дорослий – дитиною, німець – українцем і навпаки. Викладач керує процесом за допомогою описів ролей, вказівок і створення певних проблем або завдань, які учасники у своїх ролях мають вирішити. Важливим є те, що кожен студент знає тільки свою роль і через це мусить справді спонтанно реагувати на дії та поведінку інших у межах власної ролі. Викладач має можливість надати студенту роль відповідно до його знань і таким способом усіх учасників курсу включити в навчальний процес. Після такої імітації обговорюються причини успіху або невдачі комунікативних дій. Імітація може тривати десять хвилин, одне заняття, на вищих рівнях – і весь семестр. Мотивація студентів переважно дуже висока, бо імітації мають високий рівень автентичності: так, ми „стояли автобусом на кордоні”, „дизнавалися довідкову інформацію з вокзалу”, помилилися номером телефону однокурсника” тощо.

Наведу ще два текстові приклади. У підручнику Людмили Шуберт вступний текст до вивчення днів тижня має такий характер: „Перший день тижня – понеділок, другий день тижня вівторок”. На перший погляд можна сказати, що це хороша ідея, „прикріпити” назви днів тижня до порядкових числівників. Але чи це справді автентично? Чи говоримо ми у щоденному житті про перший, другий, третій день тижня? Чи маємо ми аж таку потребу рахувати дні тижня? Чи то й так не зрозуміло, якщо ми введемо автентичний „текст-календар” і пісню „Підманула, підвела”, бо всі країни мають однаковий розподіл календаря і подібні пісні „характеру кола”? Слухати або читати текст пісні, помітити в календарі заплановану зустріч і дію, в телефонній розмові запитувати: „Де ж вона була?”, видумувати пояснення, наприклад, самоіронічно й несподівано, що „щодня вчила українську мову”... Це стимулює креативний підхід до вивчення і живання мови, вмотивований відхід від усталених норм чи меж навчання і таким способом набагато міцніше закріплює мовну і мовленнєву компетенцію. До того ж я вкотре переконалася, що можна і на початковому рівні читати, скажімо, літературні тексти. Це не мусять бути великі уривки, за потреби їх можна й модифікувати. Якщо ми розуміємо літературу як дзеркало нашого суспільства і життя, то, власне, в літературі учасники знаходять автентичний світ мови, яку вони вивчають. Коли автор до того ж займається і культурою студента, як, наприклад, Наталка Сняданко, то з тексту знову виходить багато стимулів до розмови і нескладними мовними засобами. Принагідно студент збагачує знання про світ, освоює літературу тієї мови, яку він вивчає.

Висновки, перспективи

Без сумніву, ці роздуми та ідеї потребують ще міцнішого теоретичного підґрунтя та подальшого розвитку. Але відгуки й навчальний успіх моїх студентів свідчать, що це непогана база для роботи надалі.

Наголошу також на позитивній ролі міжнародної співпраці та міжкультурного підходу до викладання будь-якої мови. Сюди ж належить, наприклад, і те, що викладач своєї рідної як іноземної мови обов’язково має сам вивчати мінімум дві іноземні мови, щоб знайомитися з процесом вивчення мови з погляду студента. До завдання викладача також належить вивчення особливостей культури і мови своїх студентів: так можна уникнути конфліктів у навчальному процесі. Процес викладання мови є особливо ефективним, якщо носії мови працюють зі студентами, які володіють тією самою мовою. Найкращим авторським колективом підручника є міжнародний, який найбільш вдало може передбачити труднощі у процесі вивчення і водночас забезпечити автентичність навчального матеріалу. Викладачі української як

іноземної можуть почерпнути з міжнародної теорії викладання іноземних мов багато корисного. Для цього потрібно або співпрацювати з факультетами іноземної філології в Україні, або вивчати відповідні мови, щоб мати доступ до фахової літератури. На мою думку, треба також перекласти декілька „класичних” творів з теорії викладання іноземних мов на мову українську, аби мати можливість вступати в міжнародний діалог. Наслідком такого діалогу і має стати розробка нормативів відповідно до „Європейських рекомендацій щодо вивчення сучасних мов”.

1. *Amir-Babenko S.* Lehrbuch der ukrainischen Sprache. – Hamburg, 1999.
2. *Anhalt-Bösch O.* Ukrainisch. Einführendes Lehrbuch. – Harrasowitz-Verlag, 1996.
3. *Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.)*. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen, 1989.
4. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen // <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>
5. *Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhardt*: Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. – München, 1996.
6. *Kolbina V., Sotnikova S.*: SVITANOK. Ukrainisch für Anfänger. – Erlangen, 2004.
7. *Litters U.* Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation // *Bredella/Christ (Hrsg.)*: Didaktik des Fremdverstehens. – Tübingen, 1995. – S. 68–80.
8. *Schubert L.* Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene. – Harrasowitz-Verlag, 2005–2007.
9. *Wierlacher, Al, Bogner, A. (Hrsg.)* Handbuch Interkulturelle Germanistik. – Stuttgart, Weimar, 2003.

TEACHING OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN GERMANY: EXPERIENCE, THOUGHTS AND IDEAS AFTER ONE SEMESTER IN BERLIN

Kati Brunner

Alexander von Humboldt Berlin University (Germany)

The article deals with some aspects of teaching Ukrainian language as a foreign to West European students. The observations and conclusions are based on our own experience. Answers to important and relevant issues arising in the process of learning, described the problems and difficulties encountered by the teacher and student, suggesting new ideas and ways of their implementation.

Key words: ukrainistics, methods of teaching the Ukrainian language, language and speech skills, certification of knowledge.

**ПРЕПОДАВАНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
ГЕРМАНИИ: ОПЫТ, РАЗМЫШЛЕНИЯ И ИДЕИ ПОСЛЕ ОДНОГО
СЕМЕСТРА В БЕРЛИНЕ**

Кати Бруннер

Берлинский университет имени Александра Гумбольдта (Германия)

Статья посвящена некоторым аспектам преподавания украинского языка как иностранного западноевропейским студентам. Наблюдения и выводы сделаны на основе собственного опыта. Даны ответы на важные и актуальные вопросы, возникающие в процессе обучения, описаны проблемы и трудности, с которыми встречается преподаватель и студент, предложены новые идеи и способы их реализации.

Ключевые слова: украинистика, методы обучения украинского языка, языковая и речевая компетенция, сертификация знаний.