

Ганна Швець

Лінгводидактичний потенціал творів Михайла Коцюбинського

Studia Ukrainica Posnaniensia 3, 327-335

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРІВ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

ГАННА ШВЕЦЬ

Інститут філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка, Київ — Україна

LINGWODYDAKTYCZNY POTENCJAŁ
DZIEŁ MYCHAŁA KOCIUBYNSKIEGO

HANNA SZWEC'

Instytut Filologii Kijowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Tarasa Szewczenki,
Kijów — Ukraina

STRESZCZENIE. W artykule opisano lingwodydaktyczny potencjał twórczości Mychajła Kociubynskiego. Wyróżniono utwory pisarza, które, zdaniem autora artykułu, należy uwzględnić w nauczaniu języka ukraińskiego studentów obcokrajowców. Wskazano potencjalny rozwój poziomu kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców, jak również aktualność wyboru utworów. Opisano strategie adaptacji, a także system zadań do tekstów artystycznych skierowanych do studentów zagranicznych.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE WORKS
BY MYHAİLO KOTSUBYNSKIY

HANNA SHVETS

Taras Shevchenko Kyiv National University, Institute of Philology, Kyiv — Ukraine

ABSTRACT. The article considers the linguodidactic potential of Myhailo Kotsubynskiy's creativity. It is highlighted that the writer's works are advisable to use in teaching Ukrainian as a foreign language. The author analyses their relevance and potential for the development of reading skills and communicative competence of foreigners. The paper outlines the adaptation strategy and the system of exercises to literary texts for foreign students.

Використання творів художньої літератури в навчанні мови (як іноземної, так і рідної) — один із актуальних напрямів лінгводидактичних досліджень. Сучасна методична наука пропонує різні варіанти вивчення художнього тексту: філологічний аналіз (Б. Бобильов та ін.), лінгвістичний аналіз, чи лінгвістичне тлумачення (М. Горелікова, Л. Новіков та ін.), стилістичний аналіз (Ю. Бельчиков, Г. Васильєва, К. Рогова та ін.), лінгвокраїнознавчий аналіз (Л. Жирнова, Н. Кулібіна, Є. Ростова та ін.), стилістику декодування (І. Арнольд та ін.), інтерпретацію тексту (Т. Аронова, В. Кухаренко та ін.), методику інтерпретаційного типу з позицій герменевтичного підходу (О. Васильєва та ін.), когнітивну модель читання художньої літератури (Н. Кулібіна та ін.). У методиці викладання іноземних мов ґрунтовно досліджено різні аспекти проблеми використання художнього тексту в навчанні мови: складання корпусу художнього текстового матеріалу для мовного вишу (Л. Смелякова); відбір й адаптація художнього тексту для читання студентами-філологами підготовчо-

го факультету (Т. Печериця); художній текст як матеріал для розвитку монологічного мовлення (Е. Вільяллон), читацької компетентності (Т. Вдовіна, Л. Журавльова, М. Зінов'єва), комунікативно-мовленнєвих навичок (Є. Матрон), навчання дискусії (Н. Топтигіна) тощо. Українські науковці аналізують лінгвокраїнознавчий потенціал окремих творів художньої літератури та особливості роботи з текстами певних жанрів (казки, пісні) в іноземній аудиторії, окреслюють методикою розвитку читацької компетентності інокомунікантів, обґрунтовують систему завдань до художніх текстів тощо (див. розвідки А. Буднік, В. Федчик, М. Єлісової, С. Єрмоленко, З. Мацюк, І. Процик, Г. Швець, С. Шевченко та ін.). Матеріалом досліджень стають переважно конкретні художні твори української літератури (роман Л. Костенко *Маруся Чурай*, новела Ю. Яновського *Дитинство*, роман Р. Іваничука *Мальви*, новела Гр. Тютюнника *Зав'язь* тощо), у той час як лінгводидактичний потенціал творчості певного письменника загалом та його ефективне використання (а відтак, і створення відповідних навчально-методичних матеріалів) — ще практично не вивчений аспект проблеми місця художнього тексту в системі навчання української мови як іноземної (така робота лише розпочата — стосовно оповідань та притч В. Сухомлинського¹). Отож мета пропонованої розвідки — виокремити серед творів М. Коцюбинського ті, які доцільно використовувати в навчанні мови іноземних студентів, та обґрунтувати їх лінгводидактичний потенціал.

Огляд збірок із художніми текстами для читачів-інофонів свідчить про обмежене використання творів М. Коцюбинського в практиці викладання української як іноземної. Так, у посібнику М. Єлісової *Коментоване читання художніх творів* уміщено казки письменника *Про двох цапків*, *Дві кізочки* та *Десять робітників* із завданнями на розвиток лексико-граматичних та мовленнєвих умінь і навичок². Автори навчального посібника *Читасмо українською* пропонують художній текст за оповіданням М. Коцюбинського *Маленький грішник*³ (за Л. Журавльовою та М. Зінов'євою, „навчальний художній текст — це методично опрацьований, відповідно до мовленнєвої та комунікативної компетенцій студентів, оригінал літературного твору”⁴). В антології текстів для читання з української мови В. Василенка знаходимо лише кілька пейзажних уривків із творів М. Коцюбинського⁵. Зазначимо, що перші два посібники адресовані тим, „хто перший рік вивчає українську мову як нерідну, або іноземну, незалежно від обраної спеціальності”⁶. Для такого контингенту, на думку багатьох дослідників, більш цікавими й доступними є твори сучасних авторів, а не класиків. Так, український лінгводидакт В. Федчик стверджує: „Під час відбору художніх творів для початкового етапу доцільно віддавати перевагу сучасній українській літературі. Мова творів сучасних українських письменників, порівняно з мовою класичної літератури, зрозуміліша іноземним студентам... Освоєння актуальних країнознавчих знань,

¹ Г. Д. Швець, *Використання художніх творів В. О. Сухомлинського в навчанні української мови іноземних студентів*, [в:] *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць*, Івано-Франківськ 2013, с. 304–309.

² М. О. Єлісова, *Коментоване читання художніх творів*, Навч. посібник для інозем. студ., Київ 2010, с. 37–48.

³ Л. М. Паламар, Н. Ф. Татяниченко, Н. В. Поставна, *Читасмо українською: Навч. посібник (для студентів початкового етапу)*, Київ 1999, с. 83–86.

⁴ Л. С. Журавлева, М. Д. Зинов'єва, *Обучение чтению (на материале художественных текстов)*, Москва 1984, с. 17.

⁵ В. Василенко, *Українська мова: Тексти для читання. Антологія*, Poznan 1996.

⁶ Л. М. Паламар, Н. Ф. Татяниченко, Н. В. Поставна, *завзнач. джерело*, с. 2.

закладених у творах сучасних письменників, доступніше іноземному читачеві, ніж осягнення фонових знань культурного надбання... Звернення до творів сучасних письменників підтримується й інтересом іноземців до української цивілізації. Сучасна українська література найбільшою мірою здатна задовольнити цей інтерес, знайомлячи іноземного читача з українським суспільством, українським способом життя, українською людиною”⁷. Л. Журавльова та М. Зінов’єва, створюючи систему завдань до художніх текстів для студентів підготовчих факультетів, що вивчають російську мову як іноземну, теж наголошують, що іноземному читачеві, який ще досить обмежено володіє мовою, варто пропонувати художні твори про сучасне життя народу — носія мови⁸. На наш погляд, у спадщині класиків української літератури, безперечно, можемо знайти твори, не переобтяжені змалюванням реалій минулого й не перенасичені застарілим лексико-граматичним матеріалом. Отож, їх варто рекомендувати для читання студентам-інофонам, що володіють українською мовою на рівнях А-2 – В-1 (таким, напр., є назване оповідання М. Коцюбинського *Маленький грішник*). Однак більшість творів письменника переважно складні (в тематично-ідейному, сюжетно-подієвому, мовно-образному та стилістичному планах) навіть для студентів-іноземців, які володіють українською мовою на рівнях В-2 – С-1: однозначно не можемо говорити про беззастережне використання масиву творів митця в мовному навчальному процесі — творчість М. Коцюбинського загалом доступна для читання лише інокомунікантові, який володіє українською мовою на професійному рівні, й може стати предметом спеціального вивчення іноземного фахівця-філолога чи перекладача. Принагідно зауважимо, що проза М. Коцюбинського, особливо її імпресіоністичні зразки, складна й для пересічного україномовного читача (здається, спостереження С. Єфремова, що твори письменника „читали <...> люде мало” й „оцінити Коцюбинського по заслугі могла хіба невеличка купка більш розвинених і на європейській літературі вихованих читачів”⁹, актуальне й нині: багаторічний досвід автора статті у викладанні української літератури старшокласникам свідчить, наскільки непросто сучасному молодому читачеві зрозуміти вишукану імпресіоністичну манеру новели *Intermezzo* чи осягнути естетизацію краси природи, почуттів та народних вірувань у повісті *Тині забутих предків*). Мабуть, подібними міркуваннями керувалися й автори підручника *Українська література для іноземних студентів*, пропонуючи для вивчення в іншомовній аудиторії (в межах курсу історії української літератури) не названі (вершинні) твори митця, а ранні оповідання *Харитя* та *Ялинка* (скорочено). Імпресіоністична проза письменника представлена в цьому виданні уривком новели *Цвіт яблуні*¹⁰.

Попри відзначену складність прози М. Коцюбинського, окремі його твори, на наше переконання, можна й потрібно використовувати в навчанні мови, зважаючи на актуальність для молоді порушених питань. Уважаємо, що відповідність проблематики твору мотивам і прагненням читачів — головний принцип відбору художнього тексту для роботи на занятті з мови: якщо

⁷ В. А. Федчик, *Художній текст як засіб навчання студентів української мови (початковий етап)*, Електронний ресурс, [в:] http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2009/Philologia/47676.doc.htm (12.06.2013).

⁸ Л. С. Журавлева, М. Д. Зінов’єва, *указ. источник*, с. 9–10.

⁹ С. Єфремов, *Михайло Коцюбинський*, [в:] його ж, *Вибране: Статті. Наукові розвідки. Монографії*, Київ 2002, с. 214.

¹⁰ С. І. Дяченко, О. В. П’ятецька, *Українська література для іноземних студентів. Підручник*, Київ 2010, с. 109–120.

його мета важлива для юнацької аудиторії, а порушені проблеми актуальні й дискусійні, це стане основою зацікавленого читання й обговорення, а ефект емоційного співпереживання сприятиме більш міцному запам'ятовуванню лексико-граматичного матеріалу й ефективному розвитку комунікативних умінь та навичок. Щоб запропонувати іноземним студентам цікавий для них художній текст, викладач повинен орієнтуватися в реальній картині читацьких інтересів, прагнень і мотивів молоді — інакше ризикує опинитися в ситуації, коли твір, що йому здавався таким актуальним (чи проблема, що, на його думку, мала б бути важливою для молоді), не викликає очікуваної реакції в студентській аудиторії. Звісно, ми не можемо абсолютно уникнути суб'єктивного фактору: так чи інакше навчальна текстотека (зокрема сегменти текстів публіцистичного та художнього стилів) формується під впливом літературних смаків і світоглядно-ціннісних орієнтацій особистості викладача. Однак, як було наголошено, успішність роботи з художнім текстом великою мірою залежить від того, наскільки твір хвилює читача. Отож, знання об'єктивної картини читацьких пріоритетів украй важливе. Унаслідок анкетування 70 іноземних студентів, майбутніх філологів та перекладачів з української та російської мов, проведеного в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, було з'ясовано, які інтереси, мотиви й прагнення окреслюють потребу в читанні сучасної молоді. Виявилося, що іноземних студентів приваблює в художній літературі вирішення героями життєвих проблем та опис їхніх почуттів; вони надають перевагу сюжетним епічним творам про кохання, життя звичайних людей, історичні події; усвідомлюють необхідність читання художньої літератури мовою своєї майбутньої спеціальності; хочуть більше дізнатися про культуру й менталітет народу — носія мови. Отже, виокремлення цікавих за тематикою та проблематикою для юнацької іноземної аудиторії творів — перший крок у процесі відбору художніх текстів для читання на занятті з української мови як іноземної.

Названий критерій „працює” за умови врахування інших; безумовно, твір повинен бути доступним за лексико-граматичним наповненням та мати оптимальний обсяг для колективного читання (в аудиторії) чи самостійного (вдома під час підготовки до заняття). Необхідно також добирати для читання в іноземній аудиторії такі твори, мовна організація яких дає можливість інсценізації, створення діалогів, монологів, полілогів, рольових ігор тощо. На середньому та завершальному етапах вивчення мови, а також під час навчання іноземних студентів-філологів важливо, щоб твір мав соціокультурний потенціал (матеріал для ознайомлення з українською культурою: традиціями, звичаями, історією тощо) та естетичну цінність. Саме такі критерії відбору художніх творів для читання інокомунікантами обґрунтовано нами й застосовано в процесі створення першого випуску навчального посібника *Читаймо українською*¹¹.

На основі зазначених принципів серед оповідань та новел М. Коцюбинського (методисти неодноразово вказували на оптимальний розмір творів малої епічної форми для використання в навчанні іноземної мови¹²) обрано для читачів-інофонів такі: *Маленький грішник, Помстився, Сон, Хвала життю*.

Оповідання *Маленький грішник* довгі роки входило до шкільної програми з української літератури: беззаперечним є велике виховне значення для

¹¹ Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук, *Читаймо українською*, Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів, за ред. Г. Д. Швець, Київ 2012.

¹² Н. М. Топтигіна, *Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови*, Київ 2004, с. 16.

дітей середнього шкільного віку історії про хлопчика Дмитрика, який, ставши мимохіть на кривий шлях (непослух, утеча з дому, крадіжка), переживає величезну трагедію — смерть матері — і, картаючи себе та усвідомлюючи гріховність власної поведінки, приймає рішення жити чесно. Чи доцільно рекомендувати цей твір дорослому читачеві? Уважаємо, що доцільно, оскільки, як засвідчило анкетування, молодих людей хвилює проблема життєвих цінностей і цікавить опис почуттів героїв художнього твору. Крім того, оповідання дає багатий матеріал для інсценізації наявних у тексті та створення уявних (можливих) діалогів (Дмитрика з матір'ю, Дмитрика з друзями, між внутрішніми головами Дмитрика, Гаврилка з Дмитриком після його повернення з лікарні тощо) й проведення бесід (із спогадами студентів про власне дитинство, зокрема моменти порушення певних правил і норм та усвідомлення своєї провини, роздумами про причини непослуху й злочинів героя оповідання та багатьох сучасних дітей, які опиняються на вулиці, тощо).

В оповіданні *Помстився* порушена актуальна для юнацької аудиторії проблема кохання, зображені переживання зраженого героя — молодого хлопця Свирида, його гнів, ненависть до панича, який звів його дівчину, бажання помсти, нарешті, перемога добра й любові в душі парубка: він рятує свого колишнього суперника й прощає кохану.

Проблема кохання, але вже в іншому її аспекті, є центральною і в оповіданні *Сон* — за характеристикою С. Єфремова, „однаково прекрасному і провідною ідеєю, й виконанням, повному то найніжнішого ліризму, то натхненного гromу обурення”¹³ творі. Автор показує, як буденна одноманітність, зосередженість на матеріальних проблемах, звичка, врешті-решт, убивають романтику стосунків. Казковий сон героя про пристрасне кохання до прекрасної таємничої незнайомки збурює в його дружині ревності, змушує замислитися над причинами охолодження стосунків із чоловіком, шукати способи відновити в подружніх взаєминах свіжість, „принаду”, „весну”¹⁴.

В оповіданні *Хвала життю* показано, як у зруйнованому жахливим землетрусом місті відроджується життя, — тема, зважаючи на збільшення кількості природних катаклізмів, цілком сучасна. Цей твір дає можливість залучити студентів до дискусії про важливі проблеми: життєві випробування, витривалість людського духу, сенс життя після втрати близьких тощо. Обговорюючи оповідання, іноземні читачі висловлюють свої думки щодо важливості оптимістичного світогляду — здатності бачити, як герой оповідання, навіть у найтрагічніші й найважчі моменти „далекі зелені гори, залиті радісним сонцем, помаранчеві сади, безконечний шовковий простір блакитного моря”¹⁵.

Ще два твори М. Коцюбинського (повість *На віру* та оповідання *Що записано в книгу життя*), вважаємо, можливо використовувати в навчанні іноземців української мови, але лише за умови ретельної адаптації. Повість *На віру* характеризуємо як бажану для читання в молодіжній аудиторії, оскільки її проблема (громадянський шлюб, його причини й наслідки) актуальна для молоді, а зображені причини цього явища й ставлення до нього в кінці XIX століття дають цікавий матеріал для порівняння з сучасною ситуацією. На думку багатьох критиків, повість, написана під виразним впливом „етнографічно-реалістичної манери”¹⁶ І. Нечуя-Левицького, „в окремих місцях вийшла занадто розтягнутою,

¹³ С. Єфремов, *засн. джерело*, с. 302.

¹⁴ М. Коцюбинський, *Сон*, [в:] його ж, *Твори в 4 т.*, Київ 1985, т. 3, с. 154.

¹⁵ М. Коцюбинський, *Хвала життю*, [в:] Там само, с. 266.

¹⁶ С. Єфремов, *засн. джерело*, с. 259–260.

рихлою”¹⁷. Сам письменник через двадцять років після написання повісті, готуючи до видання тритомник російською мовою, в листі до перекладача визнавав слабкість цього твору, як і ранніх оповідань *Харитя* та *П'ятизлотник*¹⁸. Попри це, вважаємо, що за умови суттєвого скорочення твору й виокремлення основної сюжетної лінії (любов Гната й Насті, невдалий шлюб із Олександром, шлюб „на віру” Гната й Насті, трагічна кульмінація — під час сварки Гнат мимохіть вбиває Олександру, арешт й ув'язнення героя) можна створити навчальний художній текст, що буде цікавим для обговорення, а відповідно — ефективним для розвитку мовленнєвих умінь та навичок. Оповідання *Що записано в книгу життя*, в якому зображено картину безрадісної старості нікому не потрібної баби, вражає похмурим колоритом та яскравим описом байдужості близьких, що давно очікують смерті героїні та хвилюються лише про те, за які гроші її поховати. Проблема стосунків батьків і дітей, ставлення до старості — важлива й актуальна, однак, на нашу думку, у процесі створення навчального художнього тексту за цим твором необхідно зняти велику кількість побутових деталей та описів (іноді відразливих) ознак старості. Адаптуючи текст, потрібно виокремити основний психологічний конфлікт (боротьба в душі сина Потапа двох почуттів: бажання позбавитися матері, яка стала тягарем у бідній родині, й усвідомлення гріховності своїх думок, байдужості до старенької) та, значно скоротивши фінал (думки Потапа по дорозі додому й повернення за матір'ю, яку залишив помирати в зимовому гаї), уникнути його двозначності. За логікою тексту важко сказати, що стало причиною людяного рішення героя (не залишати матір у гаї): чи усвідомлення гріха, чи бажання „відчутти смак масної страви”¹⁹ на поминках. Хоч обстоюємо як один із важливих принципів адаптації художнього твору збереження його цілісності (як мінімум — на ідейному й сюжетному рівнях, а в разі слабкої адаптації — на ідейно-образному²⁰). У цьому разі вважаємо, що така часткова зміна ідейного звучання твору виправдана.

Доцільність та ефективність використання інших творів М. Коцюбинського, на нашу думку, сумнівні, через те що вони можуть бути або неактуальні для сучасного іноземного студента тематично (як-от, дитячі оповідання *Харитя*, *Ялинка*; оповідання й новели про настрої суспільства в період першої російської революції 1905–1907 років: *Сміх*, *Persona grata*, *В дорозі* та ін.), або складні стилістично (*Intermezzo*, *Цвіт яблуні*, *З глибини* та ін.), або можуть викликати труднощі у сприйнятті соціокультурних реалій із життя інших народів (оповідання татарського та молдавського циклів). Зауважимо, що остання група оповідань може стати цікавим матеріалом для читання й обговорення в моноетнічних групах іноземних студентів (татар та молдаван). Подібний інтерес студентів-німців та поляків до творів І. Франка, в яких описано реалії з минулого їхніх народів, відзначає дослідниця С. Бук²¹.

Адаптація художнього твору, як зрозуміло із викладеного вище, — один із необхідних і важливих моментів у створенні ефективного навчального худож-

¹⁷ Н. Л. Калениченко, *Великий сонцепоклонник. Життя і творчість Михайла Коцюбинського*, Київ 1967, с. 27.

¹⁸ С. Єфремов, *засн. джерело*, с. 261–262; Н. Л. Калениченко, *засн. джерело*, с. 58.

¹⁹ М. Коцюбинський, *Що записано в книгу життя*, [в:] *засн. джерело*, с. 126.

²⁰ Г. Д. Швець, *Адаптація художніх творів для читання в іноземній аудиторії*, [в:] *Семантика мови і тексту*, Матер. XI Міжнар. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.), Івано-Франківськ 2012, с. 684–687.

²¹ С. Бук, *Лінгводидактичний потенціал корпусу текстів Івана Франка у викладанні української мови як іноземної*, [в:] „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”, Львів 2010, вип. 5, с. 72.

нього тексту. Аналізуючи адаптаційну стратегію авторів посібника *Читаємо українською* в процесі створення навчального тексту за оповіданням М. Коцюбинського *Маленький грішник*²², можна відзначити, що провідним прийомом адаптації тут є скорочення шляхом вилучення фрагментів тексту (від цілого розділу до окремих слів). Так, в адаптованому тексті немає першого розділу твору — розповідь починається з того моменту, коли хвора мати не може звестися з ліжка й дає синові гроші, щоб той купив хліба. Також вилучено момент про пограбування сліпого діда-жебрака, скорочено роздуми головного героя у фінальній частині твору тощо. Названі скорочення продиктовані методичною метою: відповідно до рівня читацької компетентності іноземних студентів першого року навчання створити текст оптимального обсягу, з концентрованим сюжетом, невеликою кількістю роздумів і перевагою розповідних моментів. Приймаючи загалом зроблені скорочення, зауважимо, що, на нашу думку, доцільно було б залишити ті речення з початку твору, в яких подається орієнтування в місці дії, часі й героях (на важливості подібного орієнтування наголошують психологи²³): „Дмитрик, восьмилітній хлопчик, вискочив з душної низенької хати, що по самі вікна влізла в землю. Весняна днина серед зими вабила Дмитрика, тягла його на волю, у місто. Але мати його, Ярина, виходячи з відрами на щоденну роботу, звеліла йому сидіти вдома. Тому-то Дмитрик був сумний. Він стежив очима за матір'ю, що, зігнувшись під важкими відрами, повними води, переходила вулицю. Дмитрикові на хвилинку жаль стало неньки: слаба не слаба — увесь день мусить носити воду, заробляти на хліб. Та не така була погода, щоб смуток затримався в його серці. Все навкруги було таке радісне, веселе, що Дмитрик не помітив, як самі ноги винесли його на вулицю”²⁴. Такий початок твору допоможе успішному читанню: студент одразу зрозуміє, що головний герой — маленька бідна дитина з передмістя, мати якої важко заробляє на хліб, що хлопчик любить свою маму, але, як і всі діти, хоче гуляти й розважатися, тому не слухає її.

Щодо трансформації лексико-граматичної тканини тексту в адаптованому варіанті, то, вважаємо, вона цілком відповідає вимозі доступності. Порівнюючи фрагмент оригіналу й адаптований варіант (третій абзац навчального художнього тексту), бачимо, що замін або вилучення зазнала неактуальна лексика, напр., словосполучення з фоновою лексемою *до сінешнього порога*, поезизм у *високості*, метафора *струмочки жебоніли щось межі собою*, назви пташок (*жовтобрюшки та снігурі*), маловживаний синонім до дієслова *бігти* (*трьохати*) тощо²⁵. Загалом адаптаційна стратегія авторів посібника *Читаємо українською* в комплексі із запропонованими завданнями уможливорює опрацювання навчального художнього тексту за оповіданням М. Коцюбинського *Маленький грішник* зі студентами-іноземцями першого року навчання й сприяє розвиткові читацької компетентності в цього контингенту учнів.

Під час створення навчального художнього тексту для студентів вищих рівнів володіння мовою вважаємо, що оптимальною є слабка адаптація, за термінологією А. Васильєвої, — скорочення тексту крупними блоками із збереженням змістового ядра, а також внесення мінімальних змін у мікроструктуру без суттєвих змін змістового плану.

²² Л. М. Паламар, Н. Ф. Тат'янченко, Н. В. Поставна, *азнач. джерело*, с. 82–84.

²³ З. И. Клычникова, *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*, Москва 1983, с. 134.

²⁴ М. Коцюбинський, *азн. джерело*, т. 1, с. 148–149.

²⁵ Л. М. Паламар, Н. Ф. Тат'янченко, Н. В. Поставна, *азн. джерело*, с. 83.

Продумана система завдань до художнього тексту — важливий складник успішного читання й обговорення твору. Пропонуємо систему, організовану в таких п'яти напрямках: завдання, спрямовані на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру (дотекстовий етап); лексико-граматичні вправи (дотекстові та післятекстові); завдання, спрямовані на формування й розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу тексту (для студентів-філологів, до чи після читання ХТ, залежно від конкретного матеріалу); завдання, спрямовані на перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв (післятекстові); завдання, спрямовані на розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення (завершальний етап)²⁶.

Спрямованість лексико-граматичних завдань визначається мовною тканиною самого твору й темою, яку вивчають студенти з практичного курсу української мови. Так, оповідання М. Коцюбинського *Хвала життю* доцільно рекомендувати студентам під час вивчення теми „Вираження означальних відношень у простому і складному реченні. Дієприкметник”: цьому сприяє велика кількість описів у творі — пейзажних та портретних — і насиченість дієприкметниками (*розмитий, зруйнований, застиглий, потрісканий, завалений, навалений, розкритий, замкнений, розхитаний, розчищений, спресований, вибитий, одкопаний* та ін). Саме тому на матеріалі тексту відпрацьовуємо навички використання синонімічних конструкцій із дієсловом, дієприкметником, дієслівною формою на *-но, -то* (завдання переконструювати речення за зразком: *Бічні вулиці вже були розчищені трохи. — Бічні вулиці вже було розчищено трохи. — Бічні вулиці вже розчистили трохи.*). На розвиток комунікативної компетентності іноземних студентів, а також умінь аналізувати художній текст, спрямовані такі завдання: змодельовати внутрішній монолог героїв (хлопчика з цибулею, жінок і чоловіків у чорному, жінки з дитиною, зігнутого дідка, продавця косметики); створити описи героїв, портретів яких немає: хлопчика з цибулею, автора, поліцейського; запропонувати власний варіант життєвої історії якогось із героїв твору; створити й розіграти полілог між продавцем косметики й жінками; пояснити смисл назви оповідання та запропонувати й обґрунтувати власний варіант; знайти в тексті елементи опису природи й пояснити роль яскравого сонячного пейзажу у творі про жахливі наслідки землетрусу тощо. Як свідчить практика, іноземні учні з великою зацікавленістю виконують завдання саме творчого, комунікативного характеру. Так, внутрішні монологи героїв, написані студентами, були обговорені в аудиторії і стали поштовхом для спілкування на теми життя і смерті, обов'язку, любові, відданості, радості й горя, смислу життя. На наш погляд, подібне спрямування роботи над художнім текстом, коли він стає приводом для обговорення актуальних для учнів тем і проблем, оптимальне з точки зору розвитку мовленнєво-комунікативних умінь, що є стратегічною метою навчання іноземців української мови. Поділяємо думку дослідника Є. Матрона: художній твір унікальний тим, що створює другу реальність, яка дає можливість на її основі створити третю — читацьку (це й стимулює продукування інокомунікантами власних думок)²⁷.

Підсумовуючи проведене дослідження, наголосимо: хоча художній доробок М. Коцюбинського загалом складний для читача-інофона, окремі твори письменника варто пропонувати для роботи в іноземній аудиторії, оскільки

²⁶ Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук, *засн. джерело*, с. 4–5.

²⁷ Е. Д. Матрон, *Художественное произведение на уроках иностранного языка*, Москва 2002, с. 8.

вони можуть стати матеріалом для зацікавленого обговорення та дискусії. Важливо усвідомлювати, що реалізація лінгводидактичного потенціалу художнього тексту можлива за умови доцільної адаптаційної стратегії та ефективної системи завдань.

Виокремлення творів М. Коцюбинського, рекомендованих для читання в іншомовній аудиторії, та обґрунтування їхнього лінгводидактичного потенціалу — перший етап у створенні відповідних навчально-методичних матеріалів для іноземних студентів. Вивчення потребують також такі моменти, як встановлення кореляції відібраних творів із лексико-граматичними темами практичного курсу української мови, з'ясування оптимальної кількості й форми завдань для аудиторної роботи та самостійного читання тощо.