

ПРИНЦИПИ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Стаття присвячена проблемі мовної полісоціокультурної освіти. Обґрунтовано актуальність запровадження моделі формування міжкультурно-комунікативної компетентності у ВНЗ, цілі, завдання і методичні принципи мовно-полікультурної освіти.

Ключові слова: *принципи мовної освіти, діалог культур, міжкультурно-комунікативна компетентність.*

Наприкінці ХХ століття значно уповільнився процес появи нових методів у лінгвометодиці, адже від ідеї створення універсального методу навчання мови вітчизняна лінгводидактика сконцентрувала увагу на інтенсивний розвиток методичних підходів з орієнтацією на кращі національні традиції рідномовної освіти і досягнення світової педагогіки. Так, на початок нового тисячоліття педагогічний арсенал методики навчання мов уже налічував такі підходи, як: комунікативний у кількох його різновидах (комунікативно-діяльнісний і системно-комунікативний), розроблений у дослідженнях О. М. Біляєва, І. Л. Бім, М. М. В'ятютнева, О. О. Леонтьєва, Р. Ю. Мартинової, Л. М. Паламар, В. Л. Скалкіна, Ю. І. Пасова; лінгвокраїнознавчий (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахін, Г. В. Онкович), який у подальшому розвинувся в лінгвокультурологічний або соціокультурний (В. В. Воробйов, В. Ф. Дороз, Г. В. Єлізарова, С. Ю. Ніколаєва, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв, С. Г. Тер-Мінасова); особистісно-діяльнісний й особистісно-орієнтований (І. П. Гудзик, І. О. Зимня, С. О. Караман, О. Н. Хорошковська); комунікативно-когнітивний (О. М. Горошкіна, М. М. Колкова, А. В. Нікітіна, М. І. Пентиліук, С. Ф. Шатілов, А. В. Щепілова) тощо. Причому масштабність лінгводидактичної проблематики, що дозволяла об'єднати в одному проблемному полі понятійний апарат й експериментальний матеріал інших дисциплін, зумовлювалась, на нашу думку, науковим світоглядом ученого, його фаховою спеціалізацією або базовою освітою. Ймовірно, крім цього, не останню роль відігравали також об'єкт і цілі того чи того наукового дослідження.

Провідна ідея започаткованого нами дисертаційного дослідження полягає у припущенні, що формування міжкультурно-комунікативної компетентності студента педагогічного університету – це комплексний освітній процес, здійснюваний на підставі цілісної методико-філологічної моделі, що передбачає: добір науково-теоретичних джерел, які відображають сучасні тенденції і напрями у світовій і вітчизняній лінгвістиці; аналіз між- і соціокультурних універсалій та опозицій полісоціокультурно-мовного простору України; реалізацію навчально-методичних заходів, міжкультурних освітніх проєктів і тренінгів, орієнтованих на аксіологізацію змісту філологічної освіти.

Завдання дослідження полягає у розробці лінгводидактичних принципів формування міжкультурно-комунікативної компетентності майбутніх філологів як змістового компонента мовної полікультурної освіти в університеті.

Як відомо, криза формально-знанневої парадигми філологічної освіти спровокувала спочатку перехід до особистісно-, а пізніше до компетентісно орієнтованої освітньої парадигми. Лінгводидактична проблематика навчання рідної мови, здійснювана в контексті особистісно орієнтованої парадигми мовної освіти, зазвичай поширювалась на проблемне поле тріади "мова – культура – особистість". У такому ракурсі методичний опис і вивчення мови як лінгвокультурного феномену міцно пов'язувалися із культурою і діяльністю особистості, оскільки мова як соціальне явище не існує поза людиною. Сучасний компетентісний підхід виокремився із компетентісно орієнтованої парадигми, певної магістральної концептуальної ідеї, що визначила напрямки змін і в системі філологічної освіти, передбачаючи поступовий перехід до такого навчання, безпосереднім результатом якого буде не звичайна система знань, умінь і навичок, а сформованість ключових компетенцій.

Міжкультурна парадигма сучасної мовної освіти передовсім звернена до ідеї формування полікультурної мовної особистості, до пошуків того, як вона виявляє себе в мовних структурах і мовленнєвій діяльності. Зазнаючи значного впливу філософських, культурологічних, етнологічних, психолого-педагогічних поглядів, вона натомість пропонує свій підхід до розуміння меж предметної ділянки освітнього простору – співвідношення культури і соціуму – як складного і суперечливого цілого, виробляючи власний змістовно-концептуальний апарат і процедуру дослідження.

Тим не менш, слід відзначити, що будь-яка парадигма дає уявлення про найбільш загальні напрями і закономірності змін у системі освіти. Для її практичного застосування потрібно конкретизувати ту сукупність методів, які застосовуватимуться під час безпосередньої реалізації висунутих нею концептуальних положень у рамках конкретного освітнього процесу. На нашу думку, саме уявлення про такі методи і принципи виробляють певний науковий підхід, застосовуваний до процесу навчання в межах панівної парадигми.

Відтак особливого значення для розгляду сутності міжкультурної, а отже, й полілінгвальної парадигми набуває необхідність звернення до аналізу принципів формування полікультурно-мовної особистості в аспекті співвідношення ключових понять тріади "культура – соціум – мова". У зв'язку з цим відзначимо, що найбільшу популярність у наукових колах одержали такі методичні принципи мовної полікультурної освіти:

- принцип діалогу культур;
- принцип лінгводидактичної культуровідповідності;
- принцип домінування проблемних культурознавчих завдань;
- принцип інтегрованості і культурної варіативності;
- принцип культурної рефлексії.

Додамо, що перші три принципи достатньо описані в науковій лінгводидактичній літературі, оскільки вони є

засадничими принципами мовнокультурознавчої освіти (І. Гудзик, В. Дороз, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Сафонова, О. Семенов, С. Тер-Міна-сова). Два останніх були уточнені П. Сисоевим у його моделі мовної полікультурної освіти в Росії [3].

Відповідно до визначених принципів було окреслено і необхідні умови для розвитку полікультурної особистості:

- а) орієнтація на полікультурну і білінгвальну мовну освіту;
- б) поєднання комунікативно-діяльнісного, культурологічного, гуманістичного підходів у вивченні мов і культур;
- в) врахування варіативності культури в кожній конкретній мовній спільноті;
- г) привернення уваги до змісту культурної символіки і культурних явищ;

г) створення професійно орієнтованих технологій, що сприятимуть культурознавчому збагаченню мовленнєвої практики.

У контексті соціально-педагогічних домінант сучасної лінгводидактики здійснюється й реформування філологічної освіти в університеті, зорієнтоване на формування цілого комплексу компетенцій (лінгвістична, мовленнєва, соціолінгвістична, стратегічна, лінгвокраїнознавча, прагматична, когнітивна, дискурсивна, компенсаторна, інформаційна), що входять до складу інтегративного поняття "міжкультурно-комунікативна компетентність". В аспекті теми нашого дослідження означений феномен витлумачено як інтегровану "якість філологічної мовної особистості, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співпраці і толерантності. Крім того, міжкультурно-комунікативну компетентність розглядаємо як здатність особистості здійснювати міжкультурне спілкування в умовах глобалізованого полікультурно-мовного простору України, а отже, і готовність сприйняти його культурне та мовне різноманіття" [1, с. 118]. Як бачимо, в нашому дослідженні ми дотримуємося того погляду, що компетентність є інтегральною особистісною характеристикою, тоді як будь-яка компетенція виступає її структурним елементом.

Останнім часом у практиці рідномовної освіти дедалі частіше знаходять утілення ідеї взаємопов'язаного навчання мови і культури. Таким чином, створюються теоретико-методичні основи для практичної розробки системи навчання рідної мови з урахуванням її культурологічної складової. Говорячи про взаємопов'язане навчання мови і культури, вчені розглядають феномен "рідна мова" як невід'ємну складову національної культури, як засіб її вияву, фіксації, збереження і трансляції наступним поколінням, справедливо вважаючи, що культурологічні знання складають одну з основних частин загальнофілологічної підготовки студента (Ф. Бацевич, В. Дороз, В. Жайворонок, В. Кононенко, Л. Мацько, О. Потапенко, О. Семенов, В. Тихоша).

Ми, у свою чергу, розглядаємо мову як своєрідний інструмент діалогу культур, що актуалізується в процесі міжкультурного спілкування комунікантів. У такому ключі *методичний принцип "крос-культурного діалогу"* витлумачено як багатовимірне утворення, що відображає взаємодію відомої тріади "мова – культура – особистість". При лінгводидактичному підході в центрі уваги опиняється індивід як реалізатор мовленнєвих здібностей, що дозволяє розглядати філологічну мовну особистість як сукупність іпостасей, у яких індивід утілюється в мовленнєвій практиці. Таке дослідження мовної особистості студента проводиться переважно в синхронії, тому для нас у цьому сенсі методично доцільною є концентрація уваги на співвідношенні "мовна норма → мовленнєве втілення". Власне, лінгводидактичний аспект визначення мовної особистості було покладено і в основу цього поняття в теорії Ю. М. Караулова, яка, як відомо, започаткувала подальші оригінальні лінгводидактичні розвідки як російських (Г. Богін, Г. Єлізарова, В. Карасик, В. Красних, В. Сафонова, К. Сєдов, В. Фурманова, І. Халєєва), так і українських (А. Богущ, М. Вашуленко, Л. Паламар, О. Семенов, Л. Струганець) науковців.

Запровадження ідей крос-культурного підходу у філологічну освіту потребує наукового уточнення одного з найбільш суперечливих понять – "міжкультурне спілкування". На нашу думку, найбільш точно зміст ідеї крос-культурного діалогу відображено у визначенні проф. В. В. Сафоновой, яка тлумачить міжкультурне спілкування як "функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот завдяки усвідомленню ними або іншими людьми їх приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних спільнот, а також соціальних субкультур" [2, с. 18].

Водночас у діалог вступають не самі культури, а люди в процесі різноманітної соціально-комунікативної взаємодії, тому так важливо в реалізації принципу крос-культурного діалогу звернутися до *антропоцентричного принципу* в рідномовній освіті, акцентуючи зокрема увагу на таких моментах як

- підвищення статусу студента як повноважного учасника освітнього процесу;
- формування у студента таких якостей, як толерантність, емпатія, доброзичливість, комунікабельність;
- формування національно-мовної і концептуальної картини світу;
- усвідомлення студентом персональної відповідальності за результати навчання;
- залучення до системи оцінювання навчальних досягнень й набутого індивідуального досвіду студента в міжкультурному спілкуванні.

Успішна реалізація ідеї крос-культурного діалогу неможлива без зміщення акцентів у технологіях навчання мови, використання яких сприятиме становленню суб'єкта діяльності, визначатиме перспективи особистісного і мовного розвитку майбутнього філолога. Розглянемо на прикладах, яким чином трансформуються технології навчання в логіці крос-культурного діалогу.

1. Автентичний текст як джерело ідей для аналізу, осягнення й інтерпретації етнокультури і засіб самопрезентації. Головна мета роботи з текстом у контексті концепції крос-культурного діалогу визначена нами не стільки як засвоєння змісту пропонованих текстів, скільки як вироблення вмінь шанобливого ставлення до автора конкретного твору, а також умінь висловити власний погляд на культурне багатоголосся світу. Зростання інтересу до тексту як артефакта культури змушує сьогодні вітчизняних лінгводидактів звернутися до необхідності "філологізації" лінгвістичних курсів, адже філологія – співдружність низки гуманітарних дисциплін (мовознавство, літературознавство, психо- і соціолінгвістика, лінгвокультурологія, риторика), які вивчають духовний світ людини крізь призму лінгвістичного і

стилістичного аналізу писемних текстів (акад. С. С. Аверинцев).

2. Аналіз національно-культурного компонента семантики мовних одиниць (фразеологізми, прислів'я, приказки, власні назви, метафори, символи), що дає уявлення про глибинні смисли етнокультури.

3. Мовний портфель як інструмент самооцінювання студента. У європейській лінгводидактиці, як відомо, було розроблено "мовний портфель" – своєрідний мовний паспорт учня, розроблений на підставі рекомендованих загальноєвропейських компетенцій щодо рівнів володіння мовами (рідною та іноземними). Користуючись означеним інструментарієм щодо розробки системи рівнів володіння рідною мовою, ми припустили, що в процесі мовно-літературної підготовки студента, окрім набуття фахових умінь і навичок майбутній філолог повинен навчитися свідомого ставлення до своїх досягнень і невдач, уміти аналізувати і попереджати причини їх появи. На практиці мовний портфель повинен містити:

- інструктаж щодо користування портфелем;
- документи про атестацію і присвоєні кваліфікації з переліком фахових дисциплін, передбачених навчальним планом;
- відмітки про самостійну роботу студента (участь у програмах обміну, конференціях, освітніх проєктах тощо);
- щоденник з результатами самоспостережень.

4. Метод проєктів як спосіб реалізації концепції крос-культурного діалогу. Під час використання методу проєктів розвиваються самостійність і творчий підхід до розв'язання навчальних завдань, необхідні для реалізації міжкультурного діалогу.

Цілі і завдання підготовки спеціаліста, який володіє рідною мовою на рівні філологічно освіченого носія мови, реалізуються в процесі вивчення студентами значної кількості взаємопов'язаних дисциплін, що забезпечують теоретико-практичну підготовку майбутніх філологів. Таким чином, *принцип міждисциплінарності* загалом виокремлено як основний у практиці рідномовної освіти у ВНЗ, а також як базисний принцип навчання міжкультурного спілкування зокрема.

Натомість у питанні про те, які науки слід уважати філологічними немає одностайної думки, власне, як і немає єдиного розуміння сутності філології. Слід відзначити, що традиційно під терміном "філологічні науки" розуміють лише мовознавство і літературознавство, тобто науки матеріалом дослідження яких є мова як культурний феномен. Водночас межі сучасної філології значно розширені, і, згідно з останніми науковими позиціями, філологія – це вже не просто сукупність наук, а ціла ділянка гуманітарного знання, що передбачає ознайомлення з елементами акустики, психології, соціології, історії, теорії інформації, статистики, етнографії, антропології, культурології, географії, філософії, політології тощо. Виходячи з цього неможливо визначити універсальний склад філологічних наук, оскільки професія сучасного фахівця-філолога потребує знань і вмінь з різних галузей. Цей факт пояснюється зокрема і постійним збільшенням накопичуваних знань, удосконаленням методів дослідження, а отже, неминучою взаємодією філології як із соціальними, так і природознавчими науками. Однак поява таких гібридних наук, як когнітивна лінгвістика, етнопсихолінгвістика, лінгвогеографія, лінгвостатистика, лінгвокультурологія, комп'ютерна лінгвістика, філософія мови і т. ін., не тільки не применшує значущості класичної філології, а, навпаки, збагачує її новими можливостями.

Таким чином, наша наукова позиція знайшла своє відображення в розумінні того, що міждисциплінарність як панівний принцип філологічної освіти передбачає формування широкого спектру гуманітарних знань, а також навичок і вмінь роботи з текстом. Ці знання, навички і вміння разом із сукупністю певних якостей особистості студента складають загальнофілологічну освіченість, формування якої стає успішним при чіткому визначенні її суті. На нашу думку, означений феномен можна вважати цілком сформованим при наявності таких компонентів: *лінгвістичного* – вміння і навички, що забезпечують нормативне володіння мовою; *загальногуманітарного* – ерудованість, що ґрунтується на системному вивченні гуманітарних наук (історія, культурологія, психологія, педагогіка); *особистісного* – духовних якостей особистості, норм поведінки, моральних цінностей; *самоосвітнього* – навички самостійної роботи, готовність до постійного самовдосконалення в царині філології і суміжних наук; *стратегічного* – вміння застосовувати набуті знання з різноманітних галузей у реальній професійній діяльності; *соціального* – готовність працювати з представниками різних соціальних груп, дотримуючись норм культурної етики й обираючи доступний і зрозумілий конкретній аудиторії спосіб викладу думок; *інформаційного* – наявність інформаційної культури, що дозволяє використовувати новітні інформаційні технології в науково-дослідницькій роботі; *естетичного* – наявність здібності до творчості або захопленість різними видами мистецтва (художня література, музика, живопис, театр, народна творчість, кіномистецтво).

Склад філологічних дисциплін, передбачуваних навчальними планами університету, визначається освітньо-кваліфікаційним рівнем підготовки майбутнього філолога "бакалавр – спеціаліст – магістр". Для кожного рівня наявні інваріантні складові (ядро), що закладають основу для подальшої спеціалізації, здійснюваної за допомогою додаткових (периферійних) філологічних дисциплін. Так, скажімо, ядро базового рівня охоплює такі курси, як "Сучасна українська літературна мова", "Історія української літератури", ядро вузького філологічного профіля – "Українська діалектологія", "Історична граматики", "Загальне мовознавство", "Теорія літератури", "Усна народна творчість", "Світова література" і т. ін.; ядро широкого філологічного рівня – "Риторика", "Педагогічна майстерність", "Дискурсологія", "Лінгводидактика вищої школи", "Порівняльне літературознавство", "Основи мовленнєвої комунікації" тощо. До периферійних дисциплін, які забезпечують додаткову філологічну підготовку, можна віднести: лінгвокультурологію, історію лінгвістичних учень, культуру мовлення, педагогічну антропологію, педагогіку вищої школи, філософію і т. ін. Якщо ми звернемося до фактів історії, то побачимо, що першоосною виникнення всіх філологічних наук є саме текст. Тому в контексті реформування філологічної освіти у ВНЗ видається доцільним доповнити ділянку філології дисциплінами, які сприятимуть новому рівню прочитання й аналізу художньої літератури, наприклад, "Лінгвістичний аналіз художнього тексту", "Теорія тексту", "Філологічний аналіз художнього тексту", "Текстознавство" і под.

Сумуючи викладене, зазначимо, що сьогодні, коли вітчизняна система освіти переживає непрості часи постійних реформ, нового значення набуває філологічна підготовка фахівців незалежно від основної сфери їх подальшої

професійної діяльності (викладач, журналіст, перекладач, науковець). Однак, незважаючи на зростання наукового інтересу до цієї ділянки гуманітарного знання, практика свідчить, що окремі питання ще потребують додаткових уточнень. Зокрема останнім часом серед учених-лінгвістів окреслилася виразна тенденція до створення загальної теорії мови, що поєднує зусилля етно-, соціо-, психо- і прагмалінгвістики. Відповідно до оновленої лінгвістичної теорії активно розробляються лінгводидактичні підходи, скеровані на розкриття того, яким чином концепція культурно-соціальної зумовленості мови знаходить відображення в стандартизації мовної освіти.

Поняття "міжкультурно-комунікативна компетентність" лише входить у широкий науковий ужиток вітчизняної лінгводидактики і відповідно ще не має усталеного термінологічного визначення, особливо дотично системи рідномовної освіти. Міжкультурно-комунікативну компетентність ми тлумачимо як мету, що має стратегічний характер, удосконалюючи мовно-літературну освіту майбутніх фахівців української словесності, та відрізняється від лінгвістичної, дискурсивної, прагматичної, компенсаторної, соціокультурної, лінгвокраїнознавчої й інших компетенцій, що є цілями тактичними: результат є очевидним, конкретним, утіленим у знаннях, уміннях і навичках. Додамо, що виокремлені нами компоненти приблизно корелюють і з визначеними іншими дослідниками ключовими компетенціями соціальної взаємодії і спілкування, що, на нашу думку, зумовлює логічність і зручність їх використання в теорії і практиці мовно-літературної університетської освіти. Так, наприклад, без таких базових компетенцій, як лінгвістична і дискурсивна, неможливе функціонування й інших – мовленнєвої, когнітивної, а лінгвокраїнознавчий компонент неодмінно пов'язаний із соціолінгвістичною, стратегічною та прагматичною компетенціями студента-філолога, адже в процесі міжкультурного діалогу породжуються дискурси, що відповідають правилам лінгвістики і комунікації.

Резюмуючи викладене, зауважимо, що питання крос-культурного підходу в мовній освіті набувають особливої гостроти і значущості сьогодні, коли в Україні формується нове громадянське суспільство, вимальовується нова модель полісоціокультурної мовної освіти. Вітчизняна концепція міжкультурного діалогу, таким чином, дозволить посилити механізми збереження своєї етнокультури, уникнути сліпого наслідування будь-яких зарубіжних інновацій, висуваючи одну із найважливіших умов педагогічного трансферу – врахування національної культурно-мовної складової.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горіна Ж. Д. Компетентність чи компетенція в міжкультурній комунікації: постановка проблеми / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 115 – 119.
2. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
3. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / П. В. Сысоев. – М., 2004. – 546 с.

Подано до редакції 29.07.11
