

Віктор Махінов

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Нині перед педагогічною наукою і школою України гостро стоїть питання реформування освіти в напрямі гуманізації навчання, формування особистості, розвитку й раціонального використання потенційних можливостей освітньої системи.

Одним із шляхів підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищій школі є використання соціокультурного фактору. Для сучасної Європи притаманні інтеграційні процеси. Вона є полем розмаїття культур, міжнаціональних інтересів, дискурсом корінних народів та народів-мігрантів і, як така, потребує діалогу, що може бути здійсненим лише завдяки мовним стратегіям, що актуалізуються. Дослідження цієї проблеми є важливим завданням сучасної педагогіки та філософії освіти. Розуміння потреб одне одного, переведене на мову освітніх технологій і виховання, може забезпечити той необхідний клімат, в якому розгортається співпраця, а не протистояння [5].

Мета статті – визначити соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови як систему знань, умінь та навичок, що сприяють розвитку соціокультурної компетенції студентів, формуванню світогляду, моралі та поведінки, готують до життя в багатокультурному суспільстві. У більшості європейських країн цей компонент визнано істотною частиною змісту навчання будь-якої іноземної мови. Але в Україні до сьогодні він і досі належно не висвітлений у педагогічному та загальнометодичному аспектах.

Сучасна Європа являє собою досить складне культурне утворення, яке виникло внаслідок накладання один на одного декількох шарів культурної ідентичності, до яких належать економічна, політична ідентичність тощо, а також ідентичність на рівні літератури, кіно, інших проявів духовної культури. У великій кількості правових документів, закріплено цю ідентичність – Шенгенська угода, Рада Європи, ЄС, НАТО, ряд інших рамкових домовленостей і угод, а також у таких знакових законах, як, наприклад, скасування смертної кари тощо. Для філософії освіти знаковими стали Лісабонські домовленості (1997 р.) та Болонський процес, що визначає спільні пріоритети і цінності у сфері освіти, які поділяє більшість європейських країн [2]. Усі ці рівні і види культурної ідентичності відображаються, впливають один на іншого, до певної міри взаємоузгоджуються і закріплюються не лише у правових нормах. Значно більш стійкими формами закріплення і, так би мовити, «контролю» над процесами культурної ідентифікації виступають на нашу думку, геополітичні структури і цінності, на яких вони базуються.

Програмою і законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті визначено шляхи реформування вітчизняної освітньої галузі, з метою досягнення якісно нових стандартів викладання основних предметів, зокрема іноземної мови.

Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається не тільки як педагогічна чи методична проблема, а як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу культур. Враховуючи міжпредметний характер навчального процесу і його педагогічну та соціально-філософську спрямованість, автор намагався спиратися на всі групи наукового доробку з даної тематики. На особливу увагу в цьому контексті заслуговують роботи зарубіжних авторів, зокрема М. Бірама, Дж. Вальдеса, Дж. Ватермана, А. Дюссапа, Ж. Зарат, Ф. Каррена, С. Мартинеллі, Дж. О'Ригана, М. Тейлора, Дж. Тріма, М. Флемінга, Г. Нойнера.

Європейські тенденції в освітній галузі проаналізовано в роботах Д. Бартелемі, Ц. Бирзеа, Д. Каллена, Ж.-М. Леклерка, П. Луізони, Р. Ріба, Дж. Річі та Ф. Санз.

Проблеми зарубіжної школи й педагогіки розробляло багато вітчизняних фахівців цієї галузі. Біля джерел компаративістики як науки стояли такі відомі вчені, як Б.Л. Вульфсон, О.Н. Джуринський, М.В. Кларин, О.М. Кузьміна, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Л. Родіонов, М.О. Соколова.

Сучасні тенденції розвитку зарубіжної педагогіки і школи розглядають українські компаративісти Н.В. Абашкіна, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.В. Овчарук, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, І.Г. Тараненко.

Психологічні основи опанування іншомовного мовлення були об'єктом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених-психологів: В.В. Андрієвської, В.А. Артемова, Н.І. Гез, Н.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, Г.С. Костюка, О.О. Леонтьєва, П. Пимслер, У. Риверс.

Сучасні аспекти навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі висвітлено в роботах вітчизняних фахівців: П.О. Беха, Л.В. Биркун, Н.Ф. Бориско, О.І. Литвинюк, С.Ю. Ніколаєвої, В.М. Плахотника, В.Г. Редька, Н.К. Складенко.

Питанням ознайомлення з культурними особливостями народу-носія мови присвячені дослідження вчених Росії: Н.Б. Ішханян, М.В. Пономарьова, В.В. Сафоновой, П.В. Сисоєва, Г.Д. Томахіна.

Соціально-філософська і соціокультурна проблема мовних стратегій стала предметом дослідження порівняно недавно. Практично вона розробляється в останні два – три десятиріччя. В її основі знаходяться

фундаментальні дослідження феномену мови видатних мовознавців (від О. Потебні до Я. Білодіда), а також дослідників мовно-педагогічних і виховних технологій (від Я. Каменського до А. Макаренка, Г. Ващенка і В. Сухомлинського). Видатні досягнення означених учених є першим і основним пластом літератури, на якій вибудовувалося наше дослідження.

Серед робіт сучасних науковців, які тією чи іншою мірою торкалися досліджуваної нами проблеми, ми виділяємо три відносно самостійні групи наукових розробок [4].

Перша з них присвячена дослідженню загальнокультурної ситуації, що склалась у Європі в післявоєнний період, особливо після розпаду СРСР і руйнації «соціалістичного табору» (М. Білоусов, І. Бураківський, С. Веселовський, Л. Гайдуков, С. Годун, Л. Губерський, А. Дугін, В. Копійка, В. Крушинський, В. Манжола, І. Мінгазутдінов, Г. Немиря, О. Павлюк, Д. Сіджанські, М. Срежньова).

Другу групу досліджень складають роботи вчених, які намагалися проникнути в архітектоніку європейського діалогу, обумовлену розмаїттям культур і ментальних характеристик народів європейського простору (З. Бзежинський, Б. Гуменюк, А. Зленко, В. Литвин, М. Михальченко, Г. Руденко та ін.)

Нарешті, до третьої групи ми відносимо дослідження авторів, мовні стратегії в яких є предметом безпосереднього теоретичного аналізу. У цьому плані мовні стратегії вивчаються представниками багатьох наук – філологами і лінгвістами, психологами і семіотиками, філософами і, навіть, математиками. Серед науковців-філологічного та літературного профілю, праці яких мають знаковий характер, слід насамперед, назвати А. Грищенка, М. Жулинського, Л. Мацько, А. Міщенко, В. Німчука, В. Яременка; серед філософів – В. Андрущенко, К. Жоля, М. Михальченка, Б. Парахонського та ін.

Європейський вектор є провідним напрямом зовнішньої політики України. Як історично, так і в контексті сучасних економічних, політичних та соціокультурних процесів він найбільше відповідає стратегії наших національних інтересів, а тому має бути забезпеченим усілякими засобами. Важливе місце серед них належить мовним стратегіям. Як засіб розуміння і спілкування мовні стратегії забезпечують двосторонні і багатосторонні діалог і співробітництво в контексті реалізації національних інтересів у європейському напрямі. Освоєння (впровадження, реалізація) мовних стратегій є однією з основних умов ефективної реалізації європейського курсу України. Вивчення цих процесів має актуальність не лише для українського, але й для європейського загалу.

У новій Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (серпень, 2001 р.) сформульовано вимоги до рівня соціокультурної компетенції учнів середніх загальноосвітніх шкіл України. Але підходи до формування та механізми реалізації соціокультурного компонента змісту навчання

іноземної мови поки що не розроблені. Тому вважаємо, що тема дослідження «Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті» є актуальною й перспективною для української педагогічної теорії і практики.

Мовні стратегії у цьому вимірі постають як засіб сутнісного розуміння потреби, мети, завдань, обставин і умов їхнього розв'язання як з боку європейської спільноти, так і з боку України. Мова розширює контакти між людьми, забезпечує спілкування, сприяє взаєморозумінню і налагодженню міжнародних контактів. На жаль, мовні стратегії в Україні в минулі десятиріччя зреалізовувалися спонтанно і безсистемно. Останнє має своє історичне пояснення: обмеження мовного знання (вивчення іноземних мов). Тоталітарна держава обмежувала контакти своїх громадян з цивілізованим світом, вибудовувала своєрідний бар'єр у розумінні і сприйнятті один одного, формувала на цій основі «образ ворога», протиставляла народи, обмежувала міжнародні контакти. Подоланням означеного стану, який все ще домінує в свідомості освітянського загалу української спільноти, утвердженням установки на інтенсифікацію впровадження мовних стратегій якраз і обумовлена актуальність дисертаційного дослідження, яке пропонується для розгляду.

Історію розвитку соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови умовно поділено на шість періодів, кожний з яких характеризується одним чи кількома підходами до його формування [5]. Особливість першого періоду, що тривав з початку до середини ХІХ ст. – ознайомлення з культурою народу-носія даної мови за допомогою кращих зразків літератури, мистецтва, філософії. За основу текстів узято християнську культурну спадщину. Це й становило зміст навчання, яке відбувалося на принципах опанування класичних мов за допомогою граматики-перекладного методу.

Другий період, що розпочався з кінця ХІХ ст. і тривав до 1914 р., зумовлений тогочасним зростанням міжнародних контактів у сферах науки й торгівлі, потребою використовувати мови для міжнародного спілкування. Суспільне замовлення спричинило зміну як основної мети навчання іноземної мови, так і методу навчання (прямий метод замінено на непрямий). Саме ці фактори зумовили новий підхід, в основі якого лежало вивчення реалій. Відтоді соціокультурний компонент змісту вважається важливою та невід'ємною частиною навчання будь-якої іноземної мови.

Ознакою третього періоду (від кінця першої світової війни до 1945 р.) є різноманітність, або еkleктичність використання підходів до формування соціокультурного компонента змісту навчання. У той час застосовували змішані методи навчання іноземних мов, учені мали різновекторні погляди на залежність змісту навчання від ідеологічної доктрини країни, де відбувалося навчання (від аполітичності до націонал-шовінізму).

Четвертий період розпочався з 1945 р. і тривав до початку 60-х років

минулого століття. В основі підходу було упереджене ставлення до явищ дійсності залежно від того, входить країна, мову якої вивчали як іноземну, до дружнього чи ворожого табору, є партнером чи суперником. Ці фактори визначали добір та інтерпретацію інформації, від якої, відповідно, залежав добір лексики як рідної мови, так і іноземної.

Ознакою п'ятого періоду (60-ті – 80-ті роки минулого століття) є монокультурність. Для кількох підходів, що тоді використовувалися, було характерне вивчення комплексу соціокультурних особливостей тільки того народу, мова якого вивчалася; порівняння із соціокультурними особливостями рідного учневі народу, були відсутні. Зміст навчання все ще міг залежати від ідеології, тон навчання упереджений як позитивно, так і негативно.

Для сучасного, шостого, періоду, що розпочався з кінця 80-х років минулого століття, характерне використання як монокультурного, так і якісно нового міжкультурного підходу. Особливістю міжкультурного підходу є положення про взаємозалежність народів та націй як європейського континенту, так і людства взагалі. Мета навчання – формувати комунікативні навички та вміння, орієнтувати на життя в суспільстві.

Отже, в процесі історичного розвитку суспільства змінилася мета й організація навчання, значно розширився зміст навчання іноземної мови, зокрема його соціокультурний компонент.

Аналіз сучасного європейського досвіду структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови показує, що нині найчастіше використовуються два підходи – монокультурний і між культурний [7].

Характерними ознаками монокультурного підходу є стереотипне сприймання дійсності, упереджене ставлення до інформації, брак порівнянь із соціокультурними особливостями рідного учневі народу.

Міжкультурний підхід має такі варіанти: кроскультурний, багатокультурний, транскультурний. Їх поєднують такі характерні ознаки: неупереджене ставлення до інформації, нейтральність тону навчання, культурний релятивізм, або відсутність рис етноцентризму, толерантне ставлення до проявів «чужого», культурологічна й ситуативна автентичність текстів, наявність порівняння двох і більше культур, спрямованість на збагачення особистості, заперечення відмови від національної ідентичності, увага до етнічної неоднорідності як народу, мова якого вивчається, так і народу, рідного учневі, що вивчає іноземну мову.

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних положень про соціокультурну компетенцію як складову іншомовної комунікативної компетенції та результат опанування соціокультурного компонента змісту свідчить про спільність і відмінність у поглядах науковців. Але як в Україні, так і за рубежом навчання іноземної мови відбувається згідно з положенням, що мова є відображенням культури й побуту конкретного народу. Досконале

опанування іноземної мови в сучасному розумінні передбачає глибоке знання її соціокультурного компонента. У сучасних умовах європейської інтеграції та інтернаціоналізації багатьох сторін життя особливої актуальності набуває проблема спілкування за допомогою іноземної мови з усіма, хто нею володіє. Тому сучасний підхід до структурування соціокультурного компонента змісту характеризується наповненістю елементами міжкультурного виміру, що означає розвиток в учня міжкультурної свідомості, передбачає досконале володіння міжкультурними вміннями й навичками. Ми вивчили й урахували дидактичні особливості сучасних моделей навчання, не лишивши поза увагою характерну ознаку саме соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови, зокрема потребу постійно порівнювати соціальні й культурні явища, властиві двом і більше культурам для розвитку інтеркультурної сензитивності.

Проблема міжкультурного діалогу є похідною від теорії міжкультурної взаємодії або ж комунікації, ґрунтовно розробленої А.Модем. Долаючи певну формалізацію, притаманну його творам, діалог культур можна визначити як процес спілкування культур, у ході якого відбувається їхня взаємна трансформація. У цьому плані визнаються три стратегії можливого розгортання діалогу культур: 1) домінування однієї з культур; 2) синтезування культур у нову культуру без збереження цих культур; 3) синтезування зі збереженням обох культур.

Для того, щоб зрозуміти, як працює механізм діалогу культур, методично корисно уявити культуру у вигляді своєрідної системи, яка складається з декількох підсистем. Для взаємодії з іншою культурою, створюється відповідна підсистема, у якій і відбувається складний процес узгодження (адаптація) власних культурних кодів з кодами іншої культури. Такі процеси відбуваються в обох культурах, які вступають у діалог, – кожна з них створює спеціальну підсистему для діалогу з іншою. Неуспіх культурної адаптації призводить до згортання діяльності цієї підсистеми, а не системи всієї культури. Успішне просування культурної адаптації може призвести до більш широкого впливу вже видозмінених відповідною підсистемою зовнішніх культурних впливів на всю систему культури.

Діалог культур можливий лише за умови збереження власного культурного коду. При цьому слід розрізняти міжкультурний діалог країн, близьких геополітично, і країн, геополітично значно відмінних. На зламі століть у різних країнах і регіонах активізувалися процеси культурного самовизначення етносів, відродження етнокультурних традицій, як відповідь на зростаючу глобалізацію світу з її небезпекою уніфікації і стандартизації способу життя. Небувалий стрибок у розширенні міжнародного співробітництва, всупереч усім очікуванням, не призвів до зниження гостроти міжетнічних, релігійних та економічних проблем, світ став більш конфліктним, що, як ніколи, змушує шукати шляхи до філософії мирного

співіснування членів світового співтовариства.

Сучасна концептуальна модель соціокультурного компонента змісту, в основі якої лежить визначена соціальним замовленням мета навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, має два аспекти – дидактичний і виховний [4]. Вони спрямовані на розвиток в учнів знань, умінь, навичок та життєвого досвіду.

Таким чином, стаття розглядає мовні стратегії як механізми освоєння і користування іноземними мовами в багатомовному культурному просторі. Їхня сукупність є основним культурним комунікаційним засобом, провідним елементом соціалізації особистості, її аккультурації. Освоєння мовних стратегій є пріоритетним напрямом освітньої політики крайніх учасників Болонського процесу. Ця норма є пріоритетною й для України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скубашевська Т. Мовні комунікації: суспільна потреба та її реалізація // *Нова парадигма*. – К., 2005. – № 39. – С. 35–39.
2. Першукова О.О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // *Іноземні мови* – 1999. – № 4. – С. 16–20.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: «Высшая школа», 2005. – 310 с.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2001. – 311 с.
5. Коломінова О.О. Шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції учнів початкової школи у процесі навчання англійської мови // *Нариси досліджень у галузі гуманітарних наук у педвузі: Зб. наук. та науково-метод. праць*. – Горлівка: ГДПШМ, 2002. – С. 250–252.
6. Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / За ред. проф. Терещука Г.В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 177 с.
7. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Кузнецова / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – 43 с.