

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ Стаття присвячена розгляду особливостей культурознавчих підходів до навчання англійської мови та визначенню її значущості для умов підготовки нефілологів. Ключові слова: методика навчання іноземних мов; лінгвокраїнознавчий підхід; лінгвокультурологічний підхід; етнографічний підхід; соціокультурний підхід; міжкультурний підхід.

The article deals with the features on cultural approaches to learning English language and their significance for the determination of the conditions of preparation non-philologists. Key words: methods of FL teaching; linguistic country-specific approach; linguoculturological approach; ethnographic approach; social-cultural approach; cross-cultural approach.

Стрімке входження України в єдиний освітній простір у процесі загальноєвропейської інтеграції, підписання Болонської декларації зумовлюють народження якісно іншої освітньої ситуації у зв'язку з об'єктивною потребою суспільства у фахівцях зі знанням іноземної мови

ЛІНГВІСТИКА. Випуск XIX

174

(ІМ) у функціональних (професійно значущих) цілях, що використовують мову в якості засобу комунікації з колегами – представниками різних культур і народів. Для задоволення цієї нагальної потреби російського суспільства в немовних ВНЗ стали перебудовувати викладання іноземних мов, взявши за основу тезу про те, що "мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять цими мовами [8, с. 28]. Завдяки дослідженням у галузі соціолінгвістики (О. С. Ахманова, Л. Б. Нікольський, Ю. Д. Дешерієв тощо) і соціальної психології (Б. Я. Паригін, Л. А. Петровська, Г. М. Андреева, І. Н. Богомолова) стало очевидно, що для повноцінного спілкування іноземною мовою необхідно не тільки вміння володіти мовним матеріалом, а й знати специфічні поняття, властиві тій чи іншій людській спільності, володіти позамовними знаннями, пов'язаними з культурою та звичаями цієї спільності людей. Незнання цього позамовних матеріалу є перешкодою в процесі спілкування і викликає нерозуміння через "часткового розбіжності між комунікативно-мовними спільнотами в наборі знань про світ" [6, с. 10]. Саме тому "включення в програму навчання іноземних мов культурологічних відомостей пов'язано не з прагненням надати навчальному процесу цікавість, а з внутрішньою необхідністю самого процесу навчання" [2, с. 13]. Зазначимо, що проблема інтеграції компонентів культури в навчання іноземної мови, в тому числі умови підготовки нефілологів, давно звертає на себе увагу вчених. Історичний ракурс розгляду даного питання дозволяє встановити, що спроби в дослідженні лінгводидактичної ролі культури робилися представниками різних методичних напрямків (з кінця XIX століття – до 70-х рр.. XX століття) як за кордоном (О. Есперсен, В. Фіетор, Б. Еггерт, М. Суит, Ш. Швейцер, Е. Сімоно, Е. Отто, Ч. Фриз, Р. Ладло, Ф. Клосс, А. Болен, Ж. Ласер), так і в Росії (К. Д. Ушинський, Р. Орбінський, Е. Лямбек, Г. Кніппер, Е. А. Фехнер, К. А. Ганшина, Є. І. Тихеева, А. С. Шкляєва). При цьому більшість зарубіжних дослідників акцентували свою увагу на необхідності включати елементи культури не тільки в ціль, але і в зміст навчання навчального

предмету "іноземна мова", в той час як вітчизняні методисти вбачали загальноосвітній значення іноземних мов в ознайомленні з культурою країни досліджуваної мови. На жаль, виявлені нами історичні тенденції інтеграції мови та культури в процесі викладання іноземних мов не торкнулися немовного ВНЗ (підготовки студентів-нефілологів), що обумовлено, на думку І. Л. Плужник, що досліджувала питання становлення та розвитку вищої професійної освіти в немовному вузі, поруч обставин. Формування фахівців вищої кваліфікації до 70-х рр.. ХХ століття характеризувалося в основному їх підготовкою в предметній області майбутньої спеціальності, а сама освіта в немовних вузах носила суто професійно-технічну спрямованість. У навчальні програми того часу включалися предмети гуманітарного циклу, в тому числі й іноземні мови, але, як підкреслює вчений, "гуманістичні ідеали перебували за межею інтересу, а комунікативні вміння, властиві гуманітарній сфері знання, що не були затребувані" [5, с. 52-53]. Навіть почалася в 70-х рр.. ХХ століття активна розробка теорії комунікації не змінила рівним рахунком нічого, оскільки "комунікативна діяльність випускників вузу того часу носила односторонній характер і була обмежена вимогами контакту з представниками виключно своєї країни" [5, с. 57]. З короткого, але показового огляду цієї віхи розвитку методики навчання ІМ видно, що комунікативний підхід до навчання мало сприяв реалізації ідеї вивчення мови і культури. Програми з іноземних мов для підготовки студентів-нефілологів того часу наочно і однозначно свідчать про те, що в ході цілеспрямованого процесу акцентувалася виключно професійно-орієнтована підготовка студентів, що, по суті, втілювалося в процес читання та аналізу спеціальних текстів і засвоєння певної кількості термінів. Місця діалогу культур у той період розвитку методики навчання іноземних мов у немовному вузі практично не було. Головною причиною такого стану справ є те, що на той момент у мовній освіті не загострилися протиріччя, які вимагали б зміни освітньої парадигми, зумовили б орієнтацію на навчання мови для спеціальних цілей як інструменту діалогу культур.

Розділ II. Дискурс у міжкультурній комунікації

175

Глобальні трансформації, що відбуваються у світі з кінця 90-х рр.. ХХ століття, сприяли виробленню та становленню нової парадигми освіти, націленої на формування не "людини заради виробництва", а "людини серед людей", тобто особистості, яка зможе безболісно функціонувати в полікультурному світі. Це, у свою чергу, може бути досягнуто за умови "посилення соціально-гуманітарної, ціннісної зорієнтованості освіти за рахунок розширення соціокультурного контексту" [Там само, с. 58]. Зароджені в той період ідеї отримали бурхливий розвиток в наступні роки, цей процес триває і понині, входячи в стадію свого остаточного методологічного обґрунтування. Саме питання про взаємодію і взаємовплив мови та культури стало наріжним у переосмисленні підходів до навчання іноземних мов взагалі і навчання їм у немовному ВНЗ зокрема. Таким чином, очевидно, що ідея інтеграції компонентів культури в мовній освіті філологів – це ідея сучасна, підготовлена довгим ходом історичного і діалектичного становлення методичних і лінгводидактичних ідей, теорій і концепцій. Незважаючи на те, що в минулі часи сформувалися передумови до нового – міжкультурного – вимірювання процесу навчання іноземним мовам, все ж у повному своєму обсязі міжкультурна парадигма мовної освіти – це тенденція сучасності. Розгляд у лінгводидактичному ракурсі актуального стану питання про співвідношення мови і

культури дозволив виявити ряд культуроорієнтованих підходів (лінгвокраїнознавчий, соціокультурний етнографічний, лінгвокультурологічний та міжкультурний) до навчання іноземних мов та визначити їх значущість для умов навчання у немовному ВНЗ. Лінгвокраїнознавчий підхід з'явився першою спробою інтегрованого вивчення мови і культури у вітчизняній методиці. Основоположниками даного підходу Є. М. Верещагіним і В. Г. Костомаровим була розвинена й обґрунтована думка про необхідність одночасного вивчення національної культури народу і його мови. Звернення до проблеми вивчення мови та культури не випадкове. Це пов'язано з тим, що існувала до 70-х років ХХ століття концепція країнознавства "не виправдалася ні теоретично, ні практично" [10, с. 179], на відміну від лінгвокраїнознавства, "що дозволяє поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення учнів з новою для них дійсністю" [9, с. 22]. Предметом лінгвокраїнознавства стало вивчення мови з метою виявлення в ньому національно-культурної специфіки. У контексті описуваного підходу основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації був лексичний склад слова. У зв'язку з цим основна увага дослідників була приділена вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової лексики, термінологічної лексики, фразеологізмів. Детальний аналіз, вироблений з метою виявлення можливості використання даного підходу в немовному вузі, свідчить про повну відсутність робіт, присвячених застосуванню цього підходу при навчанні студентів немовних ВНЗ. Це пов'язано з тим, що, по-перше, курс навчання ІМ у немовному ВНЗ носить суто професійно спрямований характер, тому неможливо використовувати на заняттях з іноземної мови досить великий обсяг матеріалу лінгвокраїнознавчого характеру. По-друге, мала кількість годин, що відводиться на вивчення іноземної мови, навряд чи дозволить вирішувати ці завдання, навіть якщо б вони були поставлені. Це дає підставу стверджувати, що лінгвокраїнознавчий підхід переважно використовується для підготовки філологів, лінгвістів-викладачів, педагогів. Наступний підхід – лінгвокультурологічний (В. М. Телія, В. В. Воробйов, В. П. Фурманова, В. А. Маслової, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. В. Красних) – з'явився з розвитком і становленням такої науки, як лінгвокультурологія. Цей підхід при навчанні мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду, тобто "Бачити мовну одиницю в якості не тільки репрезентанта конкретного мовного рівня, що володіє характерними граматичними ознаками, а й – передусім! – одиниці культурної пам'яті народу" [3, с. 36]. На думку В. А. Маслової, предметом дослідження в лінгвокультурології є одиниці мови, які придбали символічне, образно-метафоричне

ЛІНГВІСТИКА. Випуск ХІХ

176

значення в культурі, а саме безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми, обряди, закріплені в мові; фразеологічний фонд мови; еталони, стереотипи, символи; мовленнєвий поведінка; область мовного етикету [4, с. 37-47]. Необхідно відзначити, що в теорії і практиці викладання іноземних мов останніх років з'явилися роботи молодих дослідників, в яких основна увага приділяється лінгвокультурологічному аспекту в навчанні іноземних мов як у школі (Н. Л. Мішатіна), так і в мовному вузі (М. О. Суворова, Т. А. Павлишак). Що стосується навчання іноземної мови студентів-нефілологів, то робіт, які передбачають використання лінгвокультурологічного підходу, виявлено

не було. Це наводить на думку про проблемність і складності використання цього підходу в таких освітніх умовах, оскільки лінгвокультурологічний підхід передбачає досить глибокі знання іноземної мови для дослідження проявів культури народу у цій мові. Це, як відомо, не є самоціллю в навчанні іноземної мови в немовному ВНЗ. Основоположниками етнографічного підходу (M. Byram and V. Esarte-Sames, M. Byram and G. Zarate, M. Byram, Ch. Kramsh) була висловлена думка про те, що навчання мови та культури повинно приводити не просто до оволодіння якимись фоновими знаннями, а до розвитку в учнів здатності адаптуватися до нових мовних ситуацій. Як зазначає М. Байрам, при навчанні ІМ особлива увага повинна бути приділена "підготовці учня до непередбаченого, замість тренування передбачуваного" [11, р. 8]. У рамках даного підходу головним є вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що володіють іншим набором цінностей. Самостійне дослідження (можливо спільне з викладачем) і інтерпретація "чужий" культури дозволяють учнем "міркувати про свою культуру, оцінювати її, сприймати і розуміти її з точки зору стороннього спостерігача" [Ibidem, р. 17]. Незважаючи на визнання значущості етнографічного підходу за кордоном, у вітчизняній методичній науці даний підхід досліджується дуже мало. Це пов'язано з низкою об'єктивних причин. До них, зокрема, можна віднести відсутність умов "залученого" спостереження, а також незнання учнями різних методів етнографічного дослідження (інтерв'ювання, постулювання значень і їх верифікація). Можна припустити, що використання етнографічного підходу було б корисно для підготовки професіоналів (етнографів, культурологів), до сфери діяльності яких входить вивчення національних, культурних та етнічних аспектів мови, інтеріоризація іншого способу життя, іншої картини світу, прийняття іншої системи цінностей. Рішення сучасних цілей і завдань вивчення мови і культури зажадали іншого підходу до навчання іноземних мов, орієнтованого на навчання міжкультурному іншомовного спілкування в контексті соціально-педагогічних доміант педагогіки громадянського миру і злагоди, акумулюючої ідеї загальнопланетарного глобалізму, гуманізації, культурознавчої соціологізації та екологізації цілей і змісту навчання ІМ "[7, с. 62]. Таким з'явився соціокультурний підхід, розроблений в Росії на початку 90-х років проф. В. В. Сафонової. При соціокультурному підході пріоритетне становище набуває орієнтація на навчання у контексті діалогу культур, що припускає створення дидактико-методичних умов для порівняльного гуманістично орієнтованого вивчення іншомовної та рідної культур при формуванні комунікативних умінь міжкультурного спілкування, причому методичної доміантою має бути орієнтація на формування учнів як учасників діалогу культур " [Там же, с. 166]. Подальшу розробку соціокультурний підхід отримав у дисертаційних дослідженнях, зокрема стосовно до умов навчання ІМ у школі (М. А. Стрелкова, А. В. Хрипко, П. В. Сисоєв), у мовному (І. І. Лейфа, Л. А. Борходоева), а також і в немовному (М. А. Богатирьова, О. А. Дареева) вузах. Нечисленність робіт з соціокультурному підходу стосовно до навчання ІЄ студентів-нефілологів свідчить про те, що на даний момент він практично не отримав широкого розповсюдження в немовних вузах. Причина цього криється в тому, що орієнтація на навчання іноземних мов у контексті діалогу культур має обмежену сферу свого впливу. Невипадково В. В. Сафонова стверджує, що за межами мовних ВНЗ соціокультурний підхід має певну обмеженість можливостей використання.

Характеризуючи в цілому розглянуті культурознавчі підходи вітчизняних та зарубіжних вчених, можна зробити висновок, що жоден з них, в силу ряду об'єктивних обставин, практично не поширював свого впливу на навчання іноземних мов у немовному ВНЗ. Тим не менш, деякі положення і сама сутність цих підходів підвели дослідників до нового розуміння культури в навчанні іноземної мови в таких освітніх умовах. Це нове розуміння культури знайшло своє втілення, цілісний опис в рамках основних положень міжкультурного підходу до навчання іноземних мов. У основі міжкультурного підходу, якому з'явився логічним продовженням культурознавчих підходів, лежить ідея про необхідність підготовки вивчають ІЄ до ефективного здійснення міжкультурної комунікації. У методичній науці існують численні праці зарубіжних дослідників, в яких розробляються ідеї міжкультурного навчання (E. Kwakernaak, G. Heinrici, HJ Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoe, E. Oksaar та ін), а також робіт вітчизняних дослідників, присвячені питанням навчання ІМ в рамках міжкультурного підходу у школі (Н. Г. Соловйова, Г. А. Масликова), у мовному (І. І. Халєєва, В. П. Фурманова, Н. В. Філіппова, Л. А. Гусейнова, І. В. Третьякова, Чень Шуан) і немовному (Г. В. Єлізарова, О. В. Сиромясов, М. Г. Євдокимова, І. Л. Плужник) ВНЗ. Аналіз виявленої літератури дозволяє дійти висновку про те, що саме міжкультурний підхід є найбільш прийнятним для навчання ІМ студентів-нефілологів. Це обумовлено тим, що вузівський курс, як говорилося вище, носить професійно-орієнтований характер, тому "його завдання повинні переважно визначатися особливостями речекомунікативної діяльності в ситуаціях ділового міжкультурної взаємодії. Стосовно до діловій культурі необхідно враховувати міжкультурні відмінності, спільні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик комунікації в кроскультурних ділових ситуаціях" [5, с. 96], і відповідно, готувати до цього майбутніх професіоналів. У свою чергу, саме міжкультурний підхід ґрунтується на вивченні того, як "виокремлені в ході крос-культурних і соціокультурних досліджень поведінкові особливості носіїв різних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур" [1, с. 198]. Таким чином, здатність аналізувати і порівнювати особливості носіїв різних культур, як домінанта міжкультурного підходу, стає особливо значущою при підготовці сучасного фахівця-нефілолога, якщо врахувати, що міжкультурної оцінці може (і повинна!) піддатися професійна сфера ділової комунікації з іншомовними і інокультурними колегами. Саме цей ракурс розгляду міжкультурного підходу стає особливо важливим для умов немовного вузу. При цьому новий освітній – міжкультурний – акцент не зажадає внесення суттєвих змін до об'єктивно сформовану систему навчання ІМ. Можна обмежити сфери діалогу культур тільки середовищем міжкультурного професійної взаємодії, і в рамках цієї обмеженої сфери виробляти міжкультурний аналіз. До того ж цей аналіз навряд чи зажадає особливої підготовки студентів (як це передбачається в разі етнографічного підходу). На підставі сказаного можна зробити висновок, що стосовно до підготовки студентів немовного ВНЗ доцільно ставити і вирішувати питання про переорієнтацію процесу їх мовного навчання з позицій міжкультурного підходу. Саме він дозволить реалізувати сучасні потреби до зміни сутності та призначення предмета "іноземна мова" у нелінгвістичній освіті, у трансформації компетентнісних моделей студента немовного ВНЗ, що опановує іноземною мовою не заради комунікації, і навіть не заради осягнення культури. Мова в цьому випадку стає інструментом діалогу (професійних) культур і ефективним знаряддям

реалізації всіх професійних комунікативних інтенцій фахівця, пов'язаних із взаємодією з представником іншої культури, країни, іншого соціуму.

ЛІТЕРАТУРА 1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 371 с. 2. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. 1975. – № 1. – С. 13. 3. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М.: Гносис, 2002. – 281 с.

ЛІНГВІСТИКА. Випуск ХІХ

178

4. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с. 5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. – 335 с. 6. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. 1986. – № 5.– С. 10-14. 7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж:Истоки, 1996. – 237 с. 8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с. 9. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. – № 6. – С. 22-27. 10. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с. 11. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Mateers, Ltd., 1991. – P. 8-17