

МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

УДК: 37.01:811

МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ЩО КРИЄТЬСЯ В ДЕТАЛЯХ?

Місечко О.Є.

o.misechko12@gmail.com

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

Дата надходження 23.08.2018. Рекомендовано до друку 24.09.2018.

Анотація. У статті порушується проблема реінтеграції культурного виміру в навчання іноземних мов, яке позиціонується як міжкультурна іншомовна освіта. Міжкультурна іншомовна освіта розглядається у термінах формування в користувачів мови нової міжкультурної свідомості як здатності бачити у собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, поважати право на культурну “іншість”, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. Міжкультурна парадигма сучасної іншомовної освіти будується на основі принципу діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів і норм у своїй та інших країнах до шанобливого сприймання різних точок зору, навіть тих, з якими важко погодитися; критичного ставлення до усталених тверджень; відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Формулюється бачення сучасного підручника іноземної мови як джерела мультикультурної інформації.

Ключові слова: іншомовна освіта, міжкультурна парадигма, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, діалог культур.

Мисечко О. Е. Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

Межкультурная парадигма иноязычного образования: что прячется в деталях?

Аннотация. Статья сосредоточена на проблеме реинтеграции культурного измерения в изучение иностранных языков, которое позиционируется как межкультурное иноязычное образование. Межкультурное иноязычное образование рассматривается в терминах формирования у изучающих язык нового межкультурного сознания как способности воспринимать себя и своего собеседника как носителей определенной культуры, готовых понять иной способ жизни и мышления, уважать право друг друга на культурное своеобразие, толерантно относиться к ценностям и поведенческим моделям в другой культуре, противостоять стереотипам и предубеждениям, переосмысливать собственный культурный багаж. Межкультурная парадигма современного иноязычного образования строится на основе принципа диалога культур, под которым понимается готовность при сравнении культурных проявлений и норм в своей и других странах к уважительному восприятию разных точек зрения, даже тех, с которыми трудно согласиться, критическому отношению к устоявшимся утверждениям, открытому обмену мнениями на основании взаимопонимания и уважения к культурному разнообразию. Формулируется видение современного учебника иностранного языка как источника мультикультурной информации.

Ключевые слова: иноязычное образование, межкультурная парадигма, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, диалог культур.

Misechko O. Ye. Zhytomyr Ivan Franko State University

Intercultural Paradigm of Foreign Language Education: What is Hiding Behind the Details?

Abstract. Introduction. Paradigm shift that started in the field of studying/teaching foreign languages at the intersection of the XX-XXI centuries can be characterized as a transition from anthropocentric to culture-centric dimension. Anthropocentric dimension, associated with the introduction of the communicative approach in language learning, replaced the focus from the study of a system of linguistic units and rules to the use of

language as a means of interpersonal communication. Culture-centric dimension, in its turn, expands the boundaries of information exchange between two or more speakers towards interaction between representatives of different cultures, who have their own cultural peculiarities affecting the nature of communication. **Purpose.** The article focuses on the problem of constructing an intercultural paradigm of foreign language education in order to reintegrate the cultural dimension into learning foreign languages. **Methods.** The author uses qualitative research methods: content and discourse analysis, data interpretation, reflection. **Results.** The result of the intercultural approach in language education is viewed as the multicomponent intercultural competence – the entity of knowledge of the native and foreign cultures; skills of discovery, interaction, and interpreting; curiosity and open attitude to the native and foreign culture and country; critical cultural awareness. Dialogue of cultures is positioned as a key principle of intercultural foreign language education. It means readiness to listen to and understand multiple perspectives, products, practices, and cultural norms in one's own and other countries, even those with which you disagree, to have critical attitude towards stereotypes and prejudice, to be open for exchange of ideas based on mutual understanding and respect for cultural diversity. The idea is formulated that modern language textbooks should be multicultural, and not only contain information about the target language culture, but also offer materials on other cultures for visual and mental perception, discussion and comparison. **Conclusion.** The author argues that the purpose of intercultural foreign language education lies in constructing a new intercultural language awareness as the ability of language users to act as representatives of certain cultures, be ready to accept the "otherness" of each other, respect the right to cultural difference, exhibit tolerant attitude to other's values and behaviour patterns, counteract stereotypes and bias, and to reconsider background. **Key words:** foreign language education; intercultural paradigm; intercultural communication; intercultural competence; dialogue of cultures.

Постановка проблеми. Парадигмальні зміни, котрі розпочалися в галузі вивчення/ навчання іноземних мов на перетині XX–XXI ст., можна охарактеризувати як такі, що забезпечують перехід змісту, процесу і цінностей сучасної іншомовної освіти з виміру антропоцентричного в культуроцентричний. Антропоцентричний вимір, входження у який можна асоціювати із запровадженням наприкінці 60-х – на початку 70-х років XX ст. комунікативної методики навчання мов, переакцентував увагу з вивчення мови як системи мовних знаків і правил користування ними на оволодіння мовою як засобом міжособистісної комунікації (уміння спілкуватися). Культуроцентричний вимір, актуалізований наприкінці XX ст., розширює межі комунікації як спілкування (обміну інформацією) між двома чи більше мовцями у певних сферах суспільного життя і позиціонує це спілкування як міжкультурне, тобто як таке, що відбувається не просто між людьми, котрі володіють певною спільною мовою на певному рівні, а між представниками різних культур, які мають свої культурні особливості, що впливають на характер спілкування (уміння вести діалог культур). При цьому принциповими цінностями комунікації в термінах міжкультурного спілкування є взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність, соціальна згуртованість і демократичне громадянство.

У науковому світі висловлюється тривога з приводу зростання дистанції між освітою і культурою, між знаннями і духовними та суспільними цінностями. Лунають заклики до повернення освіти важливої гуманістичної функції ретрансляції культури. В одному з освітніх досліджень, проведених на замовлення Ради Європи, навіть вводиться поняття "гуманізм зустрічей" (humanism of encounters) з метою акцентування необхідності реінтеграції культурного виміру в освіту в сучасних умовах зростаючої кількості реальних чи віртуальних культурних перетинів (Веассо, 2011). У цьому контексті реалізація культуроцентричного виміру в змісті й процесі іншомовної освіти сучасної людини та професійній підготовці вчителя/викладача іноземної мови стає актуальною науково-практичною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, комунікація почала розглядатися через призму культури (communication across cultures) завдяки науковій співпраці американських учених – антрополога Е. Холла і лінгвіста Дж. Трейгера, результатом якої стала робота "Аналіз культури" (*The Analysis of Culture*, 1953). Основою положеною для становлення міжкультурної комунікації (МКК) як наукової галузі й утвердження терміна "міжкультурна комунікація"

вважається науково-популярна книга Е. Холла “Безмовна мова” (*The Silent Language*, 1959). Утім дехто з американських дослідників (Роджерс, 1994) називає його “випадковим засновником” науки про МКК, оскільки попри концептуалізацію ключового терміна його автор не посприяв інституціоналізації нової наукової галузі як окремого напрямку в американській академічній сфері, не створив наукової школи, а продовжив свої дослідження в площині невербальної комунікації, зокрема проксемії. Наукова література і практичні посібники на тему МКК почали активно друкуватися в США у другій половині 1960-х – 1970-х роках. Про активізацію досліджень щодо МКК свідчить також відкриття у 1970 р. у структурі Асоціації міжнародної комунікації (ІСА, заснована в 1950 р. у США) відділу міжкультурної комунікації.

Наступний сплеск активності західних дослідників у проблемному полі науки про комунікацію датується 90-ми рр. ХХ ст. – початком ХХІ ст. і характеризується значно ширшою географією, яка вийшла далеко за межі США й охопила інші континенти, особливо Європу, де МКК стала предметом обговорення в контексті політики покращення якості спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Було запропоновано цілу низку теорій: теорія культурних вимірів (Г. Хофстеде, 1984, 2001); теорія культурної ідентичності (М. Коллієр і М. Томас, 1988; М. Коллієр, 1998, 2005; С. Холл, 1990, 1992), теорія культурної акомодатії (Г. Джайлс, 1991), теорія культурної схеми (Х. Нішіда, 1999), інтегративна теорія комунікації і крос-культурної адаптації (В. Гудікунст і Я. Кім, 1988, 2003), модель міжкультурної компетентності (М. Байрам, 1997) та ін.

На початку 1970-х років хвиля досліджень взаємозв'язку мови й культури і його відображення в міжнародній комунікації була підхоплена радянськими ученими-лінгвістами й методистами Є. Верещагіним і В. Костомаровим, котрі на матеріалі вивчення особливостей навчання російської мови як іноземної ввели в науковий обіг термін “лінгвокраїнознавство” і розробили лінгвокраїнознавчу теорію слова (1973). Цим же авторам належить одне з перших у радянській науці визначення МКК, запропоноване в четвертому виданні їхньої відомої книги “Мова і культура. Лінгвокраїнознавство у викладанні російської мови як іноземної” (1990). Подальше вивчення шляхів прилучення до нової культури за посередництва мови привело до виокремлення лінгвокультурології як комплексної філологічної дисципліни, яка вивчає певним чином відібрану й організовану сукупність культурних цінностей, досліджує живі комунікативні процеси породження і сприйняття мовлення, досвід мовної особистості і національний менталітет, дає системний опис мовної картини світу і забезпечує виконання освітніх, виховних та інтелектуальних завдань навчання. Серед сучасних лінгвістичних напрямів, окрім лінгвокраїнознавства й лінгвокультурології, виділилося ще близько десятка таких, котрі вивчають різні аспекти взаємодії мови й культури: когнітивна лінгвістика (В. Красних, О. Кубрякова, Й. Стернін, З. Попова), лінгвоконцептологія (Ю. Степанов, Н. Арутюнова, С. Воркачев), лінгвокультурна лексикографія (Г. Томахін, Л. Веденіна, О. Леонтович, Д. Мальцева, А. Рум), етнолінгвістика (А. Афанасьєв, Толсті Н. і С.), етнопсихологія, етнопсихолінгвістика (Ю. Сорокін, Н. Уфімцева, К. Касьянова, А. Баронін, Т. Стефаненко, А. Амельникова), етносеміотика (Т. Гамкрелідзе, В. Іванов, М. Маковський, В. Топоров, В. Живов, Б. Успенський), етногенез (Т. Гамкрелідзе, В. Іванов, О. Трубачов, А. Майоров), міжкультурна комунікація (Ю. Прохоров, Й. Стернін, Н. Формановська, С. Тер-Мінасова). У галузі викладання іноземних мов наприкінці 1990-х рр. була запропонована культуровідповідна концепція і модель професійної підготовки вчителя, в якій замість терміна “навчання іноземної мови” пропонується термін “іншомовна освіта” – як концептуально більш ємкий і особистісно детермінований, – а вчитель іноземної мови позиціонується як носій і транслятор іншомовної культури (Пассов, 2002). Ця концепція переводить теоретичну дискусію про важливість зв'язку культури й мови у русло пошуку практичних засобів реалізації культуроцентричної іншомовної освіти.

В Україні тема МКК набула популярності в кінці XX – на початку XXI ст. разом із озвученням на державному рівні євроінтеграційних прагнень і популяризацією рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. Як свідчить огляд захищених в Україні, починаючи з 1998 р., дисертацій, спочатку ця тема розвивалася у соціально-філософському вимірі на матеріалі вивчення основних тенденцій взаємодії української та американської культур (В. Бушкова, 2001), міжкультурних непорозумінь і міжкультурного перекладу (К. Мальцева, 2002), соціологічних аспектів міжкультурної комунікації в українському виші (К. Іванова, 2002), філософської категорії мовного простору в умовах міжнаціональних відносин (І. Балашенко, 2004), мовних стратегій формування міжкультурного діалогу в європейському просторі (Т. Скубашевська, 2005), мультикультуралізму як соціокультурної моделі (Т. Кулікова, 2006), міжкультурної комунікації як соціального феномену (І. М'язова, 2008). Згодом з'явилися окремі філологічні і культурологічні дисертаційні роботи з питань мовної/культурної взаємодії в умовах білінгвальності чи МКК (П. Донець, 2004; Ю. Захарова, 2005; Ю. Малахова, 2007; Г. Абрашкєвічус, Т. Колосок, 2009; Ю. Заза, 2010). У педагогічному контексті формування вмінь міжкультурної взаємодії стало предметом вивчення з огляду на умови перебування в поліетнічному/ полікультурному середовищі (Л. Воротняк, Л. Перетяга, 2008; Н. Якса, 2009) чи важливістю міжкультурної компетентності для академічних та професійних цілей (Т. Колбіна, 2010; І. Бахов, Д. Порох, 2011). Стосовно шкільного навчального процесу тема МКК розвивалася з кінця 1990-х у термінах компетентнісного підходу в навчанні мови, зокрема на рівні формування соціокультурних і соціолінгвістичних компетенцій як складових міжкультурної комунікативної компетентності учнів. Систематизований виклад основ інтегрованого навчання іноземних мов і культур як нормативного методичного підходу було здійснено в Україні лише на початку 2010-х років (Ніколаєва, 2010; Методика, 2013).

Підсумовуючи теоретичні і практичні напрацювання в галузі міжкультурної іншомовної освіти, доходимо висновку, що її цілісна парадигма як загально визнана система методологічних і аксіологічних установок, взята за модель постановки і вирішення теоретичних і практичних завдань, залишається недостатньо висвітленою українськими дослідниками. А відтак потребують обговорення такі її складові, як термінологічний апарат, фундаментальні цілі, основоположні принципи, зміст і цінності, технологічні шляхи й засоби їх досягнення, очікувані результати.

Метою статті є виокремити й охарактеризувати деякі проблеми, які постають на шляху побудови міжкультурної парадигми іншомовної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших постає проблема сучасного розуміння сутності міжкультурної комунікації (МКК). Розвиток цього поняття дуже добре простежується в порівнянні його дефініцій у різних наукових традиціях. Так, для радянської наукової традиції, яка почала формуватися на працях Є. Верещагіна і В. Костомарова, характерним є визначення МКК як “адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, котрі належать до різних національних культур” (Верещагин и Костомаров 1990, с. 26). У поясненні цього терміна вони акцентували існування, крім мовних перешкод, ще й культурного бар'єру, культурних розходжень, що викликають непорозуміння між комунікантами. Для виявлення причин комунікативних конфліктних ситуацій автори лінгвокраїнознавчої теорії слова використали поняття “лексичного фону” і “фонової неповно/еквівалентності”, які фіксують існування особливої національно-культурної семантики, понятійних асоціацій, притаманних певній культурній спільноті.

Запропоноване ними розуміння МКК як констатації факту взаємодії різних культур, як і ідея спрямованості МКК на подолання комунікативного конфлікту, й досі дублюється чи перефразується сучасними російськими дослідниками. Так, одна із засновників професійної підготовки фахівців зі спеціальності “лінгвістика і міжкультурна комунікація” в Росії проф. С. Тер-Мінасова трактує МКК, виходячи із самого терміна, як “спілкування людей, що належать

до різних культур” (Тер-Минасова 2000, с. 13). Автор підручника з МКК О. Садохін визначає МКК як “сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідуумами і групами, що належать до різних культур” (Садохін, 2005). Т. Фоміна (2011) акцентує у поясненні цього поняття, що МКК “зосереджує свою увагу на міжкультурних конфліктних ситуаціях, способах прогнозування і подолання етнокомунікативних конфліктів” (Фомина 2011, с. 8).

Загалом радянській/російській науковій традиції властиве тлумачення МКК переважно з лінгвістичних етноцентричних позицій з акцентуванням вербальної форми спілкування – ототожнення знаків мови зі знаками національної культури і національним менталітетом; опис комунікації через декодування культурної інформації, закладеної в мові; визнання визначального впливу “мовної картини світу” на формування стосунків сучасної людини зі світом, норм і стереотипів її поведінки, на розбудову “вторинної мовної особистості”. С. Тер-Минасова підсумовує, що “без знання культурно-мовленнєвих традицій кожного із народів і кожної з мов міжкультурна комунікація не відбувається, а існує конфлікт культур” (Тер-Минасова 2000, с. 226).

Натомість у західній науковій традиції (в її умовно узагальненому вигляді, зафіксованому в загально визнаних документах ЮНЕСКО і Ради Європи) смислове наповнення МКК суттєво розширяється у соціокультурному напрямі. Яскравим прикладом є популярне визначення М. Байрама, в якому МКК розглядається як “взаємодія між людьми комплексної культурної та соціальної ідентичності” (Вуган 1997, р. 4). В іншій своїй праці вчений розтлумачує, що МКК має за мету розкрити зовнішні та внутрішні зв’язки між різними культурами, інтерпретувати кожен з них з погляду іншої, а також вміти аналізувати і критично розуміти як рідну, так і чужу культуру (Вуган 2000, р. 10). Як рівна за значенням з вербальною формою спілкування виокремлюються невербальна (вираз обличчя, погляд, рухи тіла, жести, міміка, тактильні рухи, міжособистісна дистанція тощо) і паравербальна/паралінгвальна (інтонація, паузи, висота голосу тощо) форми МКК.

В українській науковій думці спостерігається схильність до розширеного тлумачення МКК, про що свідчить зафіксоване у першому в Україні “Словнику термінів міжкультурної комунікації” визначення МКК як “процесу спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот і зазвичай послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну “чужинність” партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні” (Бацевич 2007, с. 9). Подібно висловився і В. Манакін, трактуючи МКК як науку, “що вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, які належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот” (Манакін 2012, с. 9). До предмета вивчення МКК він також відносить прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні “культурні сценарії” різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо, тобто різноманітні соціальні прояви комунікації.

У побудові міжкультурної парадигми іншомовної освіти розширене розуміння МКК видається актуальнішим, оскільки зосереджує увагу вчителів/викладачів іноземної мови і тих, хто її вивчає, не лише на оволодінні системою смислів, закарбованою в лексико-граматичному складі певної мови. Не менш вартісним є ознайомлення з національною свідомістю, духовними цінностями, способами світобачення, поведінковими моделями, соціокультурним тлом життя людей, які послуговуються цією мовою, для адекватної реалізації комунікативних потреб. Відповідно вивчення іноземної мови перестає бути суто технологічним навчальним процесом, а отримує більш широку просвітницьку місію осмислення й передбачає роль користувача мови як носія культури, тобто перетворюється, як підкреслює Ю. Пассов, на іншомовну освіту (Пассов, 2002). При цьому фундаментальні цілі міжкультурної іншомовної освіти мають

бути співзвучними загальним цілям міжкультурної освіти і, як це формулюється в документах ЮНЕСКО, спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами (UNESCO 2007, р. 18).

Сучасні дослідники інколи ототожнюють як синонімічні терміни “міжкультурна комунікація” і “крос-культурна комунікація” (яку С. Тер-Мінасова ще асоціює з “перехрестям культур”) (Тер-Мінасова, 2000). Щодо взаємозамінності термінів “міжкультурна” і “крос-культурна” комунікація слушною видається думка В. Гудікунста, що крос-культурна комунікація є вужчою за змістом субкатегорією МКК, бо зосереджується на порівнянні явищ у різних культурах з метою виявлення відмінності чи схожості і, за його твердженням, є важливим етапом на шляху до МКК (Gudykunst, 2003). Аналогічно в матеріалах Ради Європи щодо міжкультурної освіти зауважується, що зведення значення терміна “міжкультурний” до “порівняння культур” є спрощенням його суті (Веассо, 2001). Специфічною рисою МКК, натомість, є досягнення комунікантами спільних значень у процесі комунікації попри їхні індивідуальні культурні відмінності.

Показовим щодо змісту міжкультурної комунікативної компетентності, формування якої проголошується головною метою сучасної шкільної іншомовної освіти в Україні, є її склад. Складові компоненти досить широко викладено в моделі М. Байрама (Burgat, 1997):

знання про соціальні групи у “своїй” і “чужій” країні, продукти й практики їхньої соціальної діяльності, а також про загальні процеси суспільної й індивідуальної інтеракції (наприклад, історичні й сучасні відносини між “своєю” й “чужою” країнами; “національна пам’ять” про свою країну і ставлення до цих подій з погляд громадян своєї країни й інших країн; національні дефініції географічного простору своєї країни і їх сприйняття іншими країнами; соціальні інститути, що позначаються на щоденному житті; процеси взаємодії у своїй країні);

уміння інтерпретувати події чи документи в іншій країні, пояснювати їх і порівнювати з подіями й документами у власній країні, ідентифікуючи їх етноцентричний аспект;

уміння робити відкриття й вступати у взаємодію, виявляти нові знання про культуру, культурні значення й конотації, схожості й відмінності у вербальному й невербальному спілкуванні та оперувати цими знаннями за відповідних обставин;

допитливе й відкрите ставлення до культури “своєї” й “чужої” країни, зацікавленість у виявленні нових поглядів на знайомі й незнайомі явища у “своїй” і “чужій” культурі, готовність ставити під сумнів цінності та припущення у культурній практиці власного оточення;

критична культурна свідомість як здатність оцінювати критично, на підставі чітких критеріїв, культурні позиції, продукти й практики “своєї” й “чужої” країни.

Попри критичні зауваження, які звучать щодо відсутності в цій моделі посилань на інші компетентності (лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні), вона визнається багатьма західними дослідниками найбільш повною й чітко сформульованою у цій царині. Її відмінною особливістю є поєднання “культурних картин” “своєї” й “чужої” країни, яке дає критичне осмислення свого й чужого і спонукає трохи дистанціюватися від звичного сприйняття своєї культурної ідентичності і подивитися на себе очима свого іншомовного співрозмовника – представника іншої культури.

Крім того, цю особливість можна вважати принциповою різницею між взаємоспрямованою міжкультурною компетентністю й односторонньо спрямованою соціокультурною компетентністю мовця, під якою у вітчизняній іншомовній освіті розуміють “сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови” (Ніколаєва 2010, с. 6).

Взаємодію “свого” і “чужого” в контексті МКК можна описати за допомогою дихотомії понять “міжкультурна компетентність” (intercultural competence) та “інтракультурна

компетентність” (intracultural competence) і вважати фундаментом справжнього діалогу культур. Здійснення сучасної іншомовної освіти в дусі діалогу культур є одним з ключових принципів побудови сучасної міжкультурної парадигми іншомовної освіти.

Про створення в новому тисячолітті нового “соціуму культур” – форми вільного спілкування людей у силовому полі діалогу культур – вів мову відомий радянський філософ, історик культури В.С.Біблер, викладаючи свої погляди на філософію культури початку ХХІ ст. (Библер 1989, с. 42). Міжкультурний діалог і навіть полілог (у випадку міграційних процесів, які супроводжуються сходженням більш ніж двох мов: 1) мови рідної, успадкованої від батьків, культури, 2) офіційної мови культури країни – приймача мігрантів; 3) іноземної мови, котра вивчається в умовах спеціально організованого навчання в цій країні) – є сьогодні єдиним можливим шляхом розвитку продуктивної, а не руйнівної міжкультурної комунікації. При цьому вчителю/викладачеві будь-якої з цих мов належить бути не лише провайдером культуромісткої інформації, а й стимулювати користувачів мов до аналізу й інтерпретації цієї інформації, такого порівняння рідномовної й іншомовної культури, що підвищувало б дієвість мовців як суб’єктів рідної культури, здатних її розвивати й популяризувати. Крім того, в Україні нерідко спостерігається типова для багатьох європейських країн ситуація, коли міжкультурне порівняння відбувається, проте проведення міжкультурних паралелей не супроводжується постановкою розвивально-пізнавальних освітніх питань (Веассо, 2001).

Уявна простота терміна “діалог культур” криє в собі спокусу спрощеного його тлумачення як порівняння певних культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах. Утім це є поверхневим розумінням. Звертаючись до офіційних рекомендаційних документів ЮНЕСКО щодо міжкультурної компетентності, знаходимо серед інших термінів концептуальне пояснення міжкультурного діалогу як такого, що стосується спілкування між членами різних культурних груп. Міжкультурний діалог “припускає, що [його] учасники погоджуються слухати і розуміти кілька думок, в тому числі навіть ті, що наводяться групами або особами, з якими вони не згодні”; “спонукає до готовності ставити під сумнів усталені ціннісні визначення, задіяючи аргументи, емоції і креативність, щоб знайти нові спільні розуміння”; “становить відкритий і шанобливий обмін думками між окремими особами та групами з різним етнічним, культурним, релігійним та мовним походженням та спадщиною на основі взаємного розуміння та поваги” (Intercultural 2013, p. 15). Таким чином, передбачається право не тільки висловитися, а й бути почутим і прийнятим, можливість почуватися рівноправним учасником спілкування та обов’язок співпраці у досягненні порозуміння.

У контексті іншомовної освіти міжкультурний діалог як елемент міжкультурної парадигми сприймається і як мета, і як засіб. Як мета він поєднує в собі потужний практичний мовно-навчальний (оволодіння системою мови як засобом спілкування), загальноосвітній (пізнання власної й інших країн і культур), виховний (формування загальноцивілізаційних цінностей, переконань, ставлень), розвивальний (оволодіння різноманітними комунікативними стратегіями, формування нової культуроцентричної свідомості) потенціал. Як засіб він може регулювати змістове наповнення й організацію іншомовної освіти, тобто стимулювати використання “релевантних для міжкультурного контакту текстів-дискурсів, що демонструють мовлення, занурене в життя, і вмикають механізми міжкультурної комунікації, відображають проблеми міжкультурного спілкування” (Бердичевский 2007, с. 65).

З огляду на це постає питання конструювання підручників з іноземної мови, які відповідали б міжкультурній парадигмі іншомовної освіти. Проблема створення підручників для навчання іншомовної культури за принципом, який пропонує Ю. Пассов – “культура через мову і мова через культуру”, полягає в тому, що вони не мають бути однаковими для носіїв різних рідних мов, як це є загалом типовим для закордонних автентичних підручників, виданих у країнах-носіях іноземних мов, що використовуються в інших країнах для вивчення цих мов. Сьогодні

в українській практиці іншомовної освіти об'єктивно існує суперечлива ситуація. З одного боку, зарубіжні навчальні комплекси більш автентично відтворюють іншокультурне середовище; видаються, з методичної точки зору, дуже зручними, легкими в користуванні і привабливими для вчителя/викладача, проте їм бракує культурної специфіки рідномовного оточення користувачів. З другого боку, у вітчизняних підручниках можна знайти такий необхідний для створення ситуацій діалогу культур ріднокультурний матеріал. Натомість вони не є так гарно візуалізованими, автентичними щодо іншомовної комунікативної культури, часом їх поурочна структура перенасичена тренувальними навчальними завданнями, що ускладнює їх сприйняття як культурознавчого джерела.

Постає дилема: чи відмовитися від вітчизняної підручникотворчої діяльності в галузі іншомовної освіти і повністю перейти на зарубіжні автентичні підручники, матеріал яких доповнювати ріднокультурними для користувачів паралелями (як це переважно відбувається у багатьох європейських країнах); чи дочекатися такої співпраці вітчизняних авторів із зарубіжними видавництвами, результатом якої могли б бути іншомовні підручники, автентичні за мовним матеріалом, і водночас адаптовані до різних країн проживання користувачів цих підручників. Подібна практика існує у створенні різних навчальних матеріалів для носіїв англійської, французької, німецької мов, котрі бажають вивчати російську мову як іноземну.

Ще однією проблемою вітчизняних іншомовних підручників, яка, на нашу думку, знижує їх культуроформульвальний потенціал, є зосередженість на культурі тільки країн-носіїв мов, що вивчаються. З незмінною відданістю цій тенденції ще з радянських часів актуалізації лінгвокраїнознавства у змісті викладання іноземних мов автори вітчизняних підручників пропонують своїм користувачам тексти з різних галузей культури і сфер суспільного життя суто країн-носіїв мови, надають дійовим персонажам підручників характеристик і поведінкових особливостей корінних мешканців цих країн, створюють комунікативні ситуації віртуальної міжособистісної взаємодії користувачів підручників головним чином з представниками культури країни носія мови, спонукають до проведення міжкультурних паралелей з культурою країни, мова якої вивчається. Однак навколишній світ уже давно перестав бути культурно гомогенним, він розвивається в напрямку посилення міграційних процесів, академічної й професійної мобільності громадян цього "глобального селища". Крім того, англійська, німецька, французька, іспанська мови, що вивчаються в більшості навчальних закладів України, мають загальнонаціональний статус мов міжнародного спілкування і належать до офіційних мов ООН (крім німецької). Тож більш типовою в реальному житті користувачів наведених вище іноземних мов стає ситуація, коли вони можуть використати її в спілкуванні або не з носієм цієї мови, або не в країні-носії мови. Тому, як видається, сучасний підручник іноземної мови має бути мультикультурним за своїм змістом і містити інформацію не лише стосовно культури країни, мова якої вивчається, а й пропонувати своїм читачам для візуального й ментального сприйняття, обговорення й порівняння іншокультурні матеріали.

Отже, в підсумку можемо стисло перерахувати ті викладені вище аспекти, які заслуговують на увагу при побудові міжкультурної парадигми іншомовної освіти. Насамперед, це розуміння сутності МКК не лише як комунікативного акту, що відбувається між представниками різних культур, а й як зовнішніх (вербальних та невербальних) і внутрішніх зв'язків між людьми з різною національною, соціальною та лінгвокультурною ідентичністю, котрі передбачають вміння інтерпретувати, аналізувати й критично розуміти як рідну, так і іншомовну культури. Викладання іноземної мови в такому контексті має вийти на рівень міжкультурної іншомовної освіти й розвивати в користувачів мови міжкультурну свідомість як здатність бачити в собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, прийняти "іншість" один одного, поважати право на культурну відмінність, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам

і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. Фундаментальні цілі міжкультурної іншомовної освіти мають спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами. Невід'ємними соціокультурними складовими МКК у результаті міжкультурної іншомовної освіти мають стати знання про власну й іншомовну культуру; комунікативні, пізнавальні, інтерпретаційні вміння; допитливе й відкрите ставлення до культури "своєї" й "іншомовної" країни; критична інтракультурна й міжкультурна свідомість. Одним з ключових принципів міжкультурної іншомовної освіти має бути принцип діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах до шанобливого сприймання різних поглядів, навіть тих, з якими важко погодитися, критичного ставлення до усталених тверджень, відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Засоби міжкультурної іншомовної освіти (зокрема, навчальні підручники) теж мають бути адекватними.

Звичайно, слушною є точка зору, відповідно до якої перехід до міжкультурної парадигми в організації іншомовної освіти вважається неможливим без перебудови усієї її системи, починаючи з цілей і продовжуючи змістом, методами, засобами й формами навчання. Проте вітчизняна іншомовна освіта вже вийшла на цей шлях і має можливість або перетворити його на головну освітню магістраль, або зійти з нього й далі мандрувати обхідними стежками.

ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
- Бердичевский А. Л. (2007). Почему, что и как в межкультурном образовании. Вопросы Круглого стола на XI конгрессе МАПРЯЛ. *Мир русского слова*, № 4, 63-70.
- Библер В. С. (1989). Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*, № 6, 31-42.
- Верецагин Е. М, Костомаров В. Г. (1990). *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. 4- изд., перераб. доп. Москва: Русский язык.
- Манакин В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. Київ: ВЦ "Академія".
- Ніколаєва С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, № 3, 3 – 10.
- Пассов Е. И. (2002). Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. *Іноземні мови*, № 4, с. 3 – 18.
- Садохин А. П. (2005). *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Высшая школа.
- Тер-Минасова С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo.
- Фомина Т. Г. (2011). *Язык и национальная культура. Лингвострановедение*. Казань.
- Beacco J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Retrieved from: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_en.doc.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol.18 (6). pp.8-13.
- Gudykunst W. B. (2003). Intercultural communication: Introduction. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE, p. 163-166.
- Intercultural competences. Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
- Rogers E. M. (1994). *A History of Communication Study: A Biographical Approach*. New York: Free Press.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2007). Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

REFERENCES

- Batsevych F. S. (2007). *Slovník terminiv mizhkul'turnoyi komunikatsiyi [Dictionary of terms on intercultural communication]*. Kyiv: Dovira.
- Berdichevskij A. L. (2007). Pochemu, chto i kak v mezhkul'turnom obrazovanii. Voprosy Kruglogo stola na XI kongresse MAPRJaL. [Why, what, and how in intercultural education]. *Mir russkogo slova*, vol. 4, 63-70.
- Bibler V. S. (1989). Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredelenija) [Culture. Dialogue of cultures (practice of definition)]. *Voprosy filosofii*, vol. 6, 31-42.
- Vereshhagin E. M. & Kostomarov V. G. (1990). *Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. [Language and culture: Language-culture study in teaching Russian as a foreign language]*. 4- izd., pererab. dop. Moscow: Russkiy jazyk.
- Manakin V. M. (2012). *Mova i mizhkul'turna komunikatsiya. [Language and intercultural communication]*. Kyiv: "Akademiya".
- Nikolayeva S. Yu. (2010). Zmist navchannya inozemnykh mov i kul'tur u serednikh navchal'nykh zakladakh [Contents of teaching foreign languages and cultures in secondary educational institutions]. *Inozemni movy*, vol. 3, 3 – 10.
- Passov E. I. (2002). Kul'turosoobraznaja model' professional'noj podgotovki uchitelja: filosofija, sodержanie, realizacija [Culture-centred model of professional training of teachers: philosophy, contents, implementation]. *Inozemni movy*, vol. 4, 3 – 18.
- Sadohin A. P. (2005). *Vvedenie v mezhkul'turnuju kommunikaciju [Introduction into intercultural communication]*. Moscow: Vysshaja shkola.
- Ter-Minasova S. G. (2000). *Jazyk i mezhkul'turnaja komunikacija [Language and intercultural communication]*. Moscow: Slovo.
- Fomina T. G. (2011). *Jazyk i nacional'naja kul'tura. Lingvostranovedenie [Language and national culture. Language-culture study]*. Kazan'.
- Beacco J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_en.doc.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol.18 (6), pp.8-13.
- Gudykunst W. B. (2003). Intercultural communication: Introduction. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE, p. 163-166.
- Intercultural competences. Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
- Rogers E. M. (1994). *A History of Communication Study: A Biographical Approach*. New York: Free Press.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2007). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.