

УДК 378.1

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334890>

Мельник А. І.

alla-i@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 05.04.2025. Рекомендовано до друку 25.04.2025

МЕДІАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті висвітлено специфіку медіації як важливого складника професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов і культур. Розглянуто теоретичні засади медіації, зокрема ідеї Л. Виготського та Д. Фейєрштейна про опосередковане навчання й соціокультурну природу комунікації. Наголошено, що сучасні оновлення Загальноєвропейських рекомендацій пропонують розширену інтерпретацію медіації як окремого виду мовленнєвої діяльності, що охоплює адаптацію та “реконтекстуалізацію” змісту. Педагогічну медіацію розглядають як процес фасилітації, коли вчитель, виконуючи роль посередника, створює умови для розвитку творчого мислення, міжкультурної взаємодії та глибшого засвоєння матеріалу. Підкреслено прикладне значення професійно орієнтованої медіативної компетентності для викладачів, здатних успішно організовувати співпрацю студентів і будувати містки між мовними та культурними відмінностями. Окреслено перспективні напрями досліджень, зокрема розроблення завдань із медіацією в дисципліну “Практичний курс англійської мови” й оцінювання рівня сформованості медіативних умінь.

Ключові слова: медіація, педагогічна медіація, професійно орієнтована підготовка, іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурна взаємодія.

Melnyk Alla

alla-i@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

Kyiv National Linguistic University

MEDIATION COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE

Abstract. Introduction. This article addresses the concept of mediation as an integral element of foreign-language teacher training. In the face of global educational trends highlighted by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and its Companion Volume (2020), mediation has been redefined as a distinct mode of communication. It encompasses not only linguistic translation but also the facilitation of understanding, bridging cultural differences, and enabling meaningful interaction among speakers of different linguistic and cultural backgrounds. **Purpose.** The study aims to explore how mediation evolves from a narrow view of translation to a broader framework of pedagogical facilitation, focusing on the development of professional competencies among future foreign-language teachers. It seeks to reveal how integration of mediation in teacher education supports effective cross-cultural communication, fosters interactive learning, and contributes to the development of higher-order thinking skills. **Methods.** A theoretical and conceptual review was conducted, examining relevant scholarly sources on cognitive mediation (L. Vygotsky, D. Feuerstein), social interactionism (M. Long), and the updated CEFR descriptors. The article also analyzes the principles of scaffolding and collaborative strategies that guide teachers in adjusting tasks to learners' needs and cultural contexts. **Results.** Findings suggest that pedagogical mediation enables teachers to adapt and recontextualize materials, thus creating supportive conditions for student collaboration and critical reflection. By acting as mediators, teachers do not merely transfer

knowledge but facilitate shared understanding through culturally responsive approaches, encouraging students to articulate ideas, question assumptions, and solve problems. Moreover, professional mediation skills help future language educators manage linguistic diversity, navigate socio-cultural nuances, and structure group tasks so that students take active roles in constructing new meaning. **Conclusion.** Mediation, in its broader interpretation, emerges as a key component of effective foreign-language instruction and professional competence. Future teachers who acquire mediation skills are better equipped to help learners overcome communicative barriers, thus promoting tolerance, inclusivity, and innovation in the educational environment.

Keywords: mediation, pedagogical mediation, professionally oriented training, foreign language communicative competence, intercultural interaction.

Вступ. В умовах глобалізаційних процесів, що охоплюють дедалі більше сфер суспільного життя, відбувається переосмислення традиційних підходів до навчання іноземних мов (ІМ) особливо у контексті діалогу культур. Оновлені дескриптори, орієнтовані на інтерпретацію міжкультурних відмінностей і багатомовні аспекти, набули значної популярності в Супутньому томі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР).

Поглиблення міжнародної взаємодії між фахівцями різних галузей вимагає розширення компонентів іншомовної комунікативної компетентності, необхідних для результативної міжкультурної комунікації. Зростає роль фахівця-посередника, спроможного передавати інформацію та вибудовувати “містки між культурами” у письмовій і усній формах.

Виробничі функції майбутніх фахівців передбачають оволодіння низкою вмінь, пов’язаних із професійною медіативною діяльністю: випускники мають уміти раціонально будувати власні стратегії та застосовувати спеціальні знання в реальному міжкультурному спілкуванні, орієнтуючись на лінгвосоціокультурні чинники; швидко збирати і систематизувати нові дані; адаптуватися до потоку інформації тощо. Зі зростаючою мовною та культурною різноманітністю суспільств у сучасних реаліях популярність медіації як ефективної методики викладання мов у педагогічних практиках визначає потребу докладнішого дослідження цього явища.

Постановка проблеми. Останні оновлення в методичних орієнтирах для навчання, викладання та оцінювання мов (зокрема, “Супутній том” ЗЄР, Рада Європи, 2020) суттєво трансформували міжнародний освітній стандарт. Система референтних рівнів не лише є ключовим компонентом стандарту, що дає змогу випускникам вищів бачити свій прогрес на основі рівня володіння мови як високопрофесійних мовців, а й присвячує значну увагу явищу міжмовного посередництва. Зміни торкнулися і форм контролю: кембриджські іспити передбачають оцінювання таких завдань з медіації, як говоріння в парах та/або інтерпретація зображення в словесному описі. На більш високих рівнях оцінювання кандидатів можуть попросити продемонструвати навички ведення нотаток або розпізнавання регістру.

Водночас із залученням дванадцяти інструментів медіації, запропонованих Я. Фейерштейном, та анкети, розробленої М. Вільямсом і Р. Берденом, дослідники провели опитування серед учителів, викладачів, студентів у Канаді. Усі вони засвідчили розбіжність між усвідомленням важливості медіації та її реальним застосуванням у навчальних процесах (Lei & Lin, 2018, с. 2).

Медіація була в ЗЄР понад два десятиліття, проте іноді викладачам легше зосередитися на стандартних умінях, аніж на розробленні складніших завдань для управління полілінгвальною комунікацією. У багатьох підручниках досі переважає контент, орієнтований на “чотири вміння”, а нові методичні ідеї з медіації впроваджують не так швидко, як хотілося б. У вищій школі переважає формальний підхід до її формування.

У книзі “Загальна важливість герменевтичного комплексу в навчанні посередницької міжмовної комунікації” С. Віаджіо розглядає медіацію як процес, що створює “релевантну ідентичність” між тим, що автор хотів передати, й тим, що зрозумів реципієнт” (Viaggio, 2000, с. 136). Дослідник зазначає, що без відповідних компетенцій мало шансів, що а) студент зрозуміє мовця, б) що він адекватно перетворить зрозуміле значення на означене значення і в) що він потім зможе передавати його значення, таким чином, щоб його аудиторія могла правильно й ефективно зрозуміти без непотрібних або невиправданих зусиль, так що г) його аудиторія зрештою зрозуміє зміст, який мав на увазі оратор. Автор звертає увагу на те, наскільки важливо мати відповідні вміння, щоб слухач не лише зрозумів мовця, а й міг адекватно передати сенс та проконтролювати, чи отримала аудиторія потрібне повідомлення.

Для майбутнього фахівця загалом та майбутнього вчителя / викладача ІМ медіація, зокрема, постає значущим кластером для успішної професійної діяльності. Здатність грамотно організовувати комунікацію, ураховуючи контекст іншомовного спілкування, сприяти взаєморозумінню й налагоджувати міжкультурні контакти – усе це потребує додаткового осмислення. Майбутній учитель-словесник як міжкультурний медіатор має бути здатним адекватно до ситуації міжкультурного спілкування успішно організовувати мовленнєву діяльність у писемній та усній формах та розвивати предметну (фахову) і професійну майстерність. Медіативна компетентність може виявитися дієвим засобом об’єднання зусиль науковців, методистів і практиків у пошуку шляхів удосконалення міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів / викладачів ІМ і розвитку їхньої професійно-орієнтованої комунікативної компетентності, методика формування якої, як свідчить досвід викладання філологічних дисциплін ІМ, потребує вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Д. Браун визнає, що медіація є одним із ключових компонентів освіти дорослих (Brown, 2002). Він підкреслює, що медіація передбачає вивчення мови як частини формальної та неформальної освіти. У багатьох працях згадується, що міжкультурне посередництво належить до фундаментальних компонентів міжкультурної компетентності (Abdallah-Pretceille, 2003; Buttjes, 1991; Byram, 2002; Gohard-Radenkovic et al., 2004; Liddicoat & Scarino, 2013).

У методиці викладання ІМ термін “медіація” відображає своє значення на рівні міжкультурного діалогу й покликаний уможливити “спілкування між особами, які з якихось причин не можуть спілкуватися один з одним безпосередньо” (Council of Europe, CEFRL, 2001, с. 14; 2020, с. 34). Під час медіації мова є інструментом, що може бути використаний для різних цілей, як-от створення плюралістичного середовища, зменшення напруги та непорозумінь, створення мостів між культурами та забезпечення можливості для користувачів мови розуміти один одного (Piccardo, 2020). Медіацію концептуалізують як “соціальну практику, яка відбувається з метою полегшення комунікації між сторонами, які не розмовляють однією мовою” (Stathopoulou, 2015). Поняття медіації вважають окремою формою дискурсу, що відрізняється своїми власними когнітивними, комунікативними та прагматичними стратегіями, які функціонують як динамічні елементи у виконанні основного комунікативного завдання медіаційного дискурсу, а саме – досягнення альтернативного рішення, яке відповідає вимогам аудиторії (Ципіна та ін., 2020, с. 213–214).

Медіація посідає ключове місце в налагодженні комунікації між різними культурами. Різноманітні підходи до медіації – внесок культурних посередників і розвиток комунікативної компетентності – сприяють розвитку взаєморозуміння

та розв'язанню конфліктів, що виникають у процесі взаємодії між різними соціокультурними групами.

Згідно з М. Байрамом, медіація – це щось інше, ніж простий усний чи письмовий переклад; вона також передбачає розуміння культурних аспектів іншої мови (Byram, 2008). Відмінність між цим підходом і простим перекладом полягає в додатковому розумінні культурних контекстів та інтерпретації значень. Для вчителя / викладача, який виступає в ролі міжкультурного медіатора, медіація постає дедалі складнішим явищем. Це не просто вираження власних думок, а вміння слухати, розуміти і тлумачити для інших міжкультурні відмінності. Ключовим завданням учителя / викладача в парадигмі мовної освіти є формування форми взаємодії та викладання. У зв'язку з цим нагальною потребою стає формування вмінь тлумачити міжкультурні відмінності, що ставить питання про необхідність прикладного дослідження медіативної компетентності як особливого виду мовленнєвої діяльності та невід'ємного складника професійно-орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх вчителів та викладачів ІМ. Для її досягнення слід виконати такі завдання: виявити теоретичні основи феномену медіації; проаналізувати програмні документи у вимірі медіації як одного з чотирьох основних компонентів іншомовної компетентності; визначити тенденції медіативної компетентності в практиці підготовки майбутніх учителів й викладачів ІМ.

Основні результати дослідження. Дж. Піаже визначав поняття “посередництво” як важливий елемент когнітивного розвитку (Pieter & Infante, 2017, с. 336). Поняття медіації у вивченні мови спочатку було висунуто в концептуальних рамках підходу Л. Виготського та теорії медіації Д. Фейєрштейна. Згідно з теоретичною перспективою, фундаментальними поняттями, що лежать в основі цієї галузі, є “посередництво” та “інтерналізація” (Vygotsky, 1978). Л. Виготський наголошував на важливості розвитку і розглядав його як процес навчання, що передбачало використання культурної цивілізації як інтелектуального інструментарію. Розроблена цим ученим соціокультурна теорія розглядала роль учителя як посередника, який полегшує перехід учня від того, що він може зробити самостійно, до того, що стає можливим за підтримки педагога.

Соціальний інтеракціонізм, що охоплює конструктивізм і гуманістичні когнітивні системи, демонструє важливість медіації, що охоплює низку інструментів, об'єктів і посередників, які відіграють вирішальну роль у полегшенні комунікації та поліпшенні навчального процесу. Такий підхід підкреслює важливість взаємодії та комунікації в класі.

На основі теорії соціальної взаємодії М. Лонг з'ясував, що успіх у вивченні мови залежить від якості та типів взаємодії між учнями та вчителями (Long, 1980), а М. Вільямс і Р. Берден дійшли висновку, що ефективне навчання залежить від якості взаємодії між учнями та медіаторами (Williams & Burden, 2000). Згідно з принципами теорії медіації, фундаментальна роль викладача в мовній освіті полягає в тому, щоб допомогти студентам визначити ефективні стратегії для переходу на наступний рівень володіння мовою, а функція медіації – допомогти їм у переході від зони невміння до зони здатності щодо виконання завдання. Цю зону називають зоною проксимального розвитку (ЗПР) і визначають як “різниця між тим, що учень може зробити без допомоги, і тим, що він може зробити з допомогою” (Siperu, 2013, с. 9). Л. Виготський висунув гіпотезу, що за відповідної допомоги вчителя-посередника учень з ЗПР може підвищити рівень успішності у виконанні конкретного завдання (Sundari, 2018, с. 68).

На думку Р. Елліса, оцінювання викладання мови має ґрунтуватися не на змісті викладання, а на дискурсі та медіаційних практиках, які застосовують викладачі в

реальному класі. Основою оволодіння ІМ визначено “відповідну та розумну взаємодію між вчителями та учнями” (Ellis, 1988: 80-81). У цій парадигмі від викладачів тепер очікують, що вони будуть виконувати роль посередників, які, замість того, щоб чітко артикулювати свою позицію, надають студентам необхідну платформу, щоб спрямовувати їхню діяльність. Дж. Фейерштейн пояснює, що в опосередкованому навчанні медіатори надають візуалізації, письмові пояснення, моделі та приклади, щоб заохотити учнів до виконання завдань (Pochner & Infante, 2017).

З огляду на це, природа медіації, яку використовує вчитель / викладач у класі, може охоплювати різні типи та категорії залежно від безлічі факторів, таких, як (але не обмежуючись ними) здібності учнів, цілі навчання та конкретні завдання, які мають бути виконані. Крім того, автори наголошують на тому, що якість і типи взаємодії в мовному класі безпосередньо впливають на результативність засвоєння ІМ.

На початку впровадження в ЗЄР (2001) тлумачення терміна “медіація” часто звужували до усного та письмового перекладу. Усе частіше термінологія “чотирьох умінь” не відповідала віддзеркаленню складної реальності комунікації і не піддавалася жодному розгляду мети або макрофункції. Її заміна на чотири види діяльності: рецепцію, інтеракцію, продукування та медіацію позначала більше, ніж просто додавання п’ятого “вміння” (North & Piccardo, 2016, с. 455).

“Медіацію” іноді неформально розглядали як “п’яте вміння” на додаток до традиційних чотирьох (слухання, говоріння, читання, письмо). Однак медіація – це не просто ще одне вміння, яке потрібно опанувати, а радше інший вид комунікативної діяльності, у якій мовець допомагає іншим зрозуміти або використати повідомлення, часто шляхом переосмислення або адаптації вихідної інформації.

Згодом складність інтерпретації медіації як лінгвістичного поняття спонукала до більш широкого її розуміння. У 2014–2017 роках реалізовано проєкт щодо створення розширеної версії ілюстративних дескрипторів для ЗЄР 2016 року. Конкретні описи рівнів володіння мовою дозволили конкретизувати різні аспекти мовленнєвої здібності для медіації.

Поштовхом для докладного тлумачення медіації стає праця Д. Косте і М. Каваллі, де це поняття визначено “як будь-яку процедуру, домовленість або дію, розроблену в певному соціальному контексті для скорочення відстані між двома (або більше) полюсами інакшості, між якими є напруга” (Coste & Cavalli, 2015). Медіація – це процес, який може охоплювати різноманітні методи та стратегії, головною метою якого є розв’язання конфліктів, полегшення комунікації та сприяння порозумінню в ситуаціях за участю кількох сторін або груп з різними інтересами чи поглядами. Дослідники зазначають, що “мова не є єдиною причиною, чому люди не можуть зрозуміти одне одного. Труднощі можуть бути викликані різними перспективами чи очікуваннями, різним трактуванням поведінки, прав та обов’язків – і “медіатор” може допомогти подолати ці розбіжності та непорозуміння” (North & Piccardo, 2016).

Найбільш важливим моментом у дескрипторах нових категорій медіації є те, що вони виходять за рамки того, що було представлено в ЗЄР 2001 року, оскільки початкові дескриптори були зосереджені переважно на шкільному вивченні другої / іноземної мови. У результаті ширшої інтерпретації дескриптори можна вважати потенційно релевантними для громадського, професійного, академічного та міграційного контекстів на додачу до світу шкільної освіти.

Основну увагу приділено ролі мови в таких процесах, як створення простору і умов для спілкування та/або навчання, співпраця для конструювання нового значення, заохочення інших до конструювання або розуміння нового значення, а також

передача нової інформації у відповідній формі. Контекст може бути соціальним, педагогічним, культурним, мовним або професійним (Council of Europe, CEFR, Companion vol., 2020, с. 90).

Медіація потенційно стосується всіх типів і контекстів використання мови – інакше кажучи, у багатьох реальних ситуаціях, а не лише в аудиторіях. У документі “Освіта, мобільність, інакшість: Посередницькі функції шкіл” виокремлено дескриптори з різними шкалами. У медіації користувач / учень діє як соціальний агент, який створює мости і допомагає конструювати або передавати значення, іноді в межах однієї мови, іноді з однієї мови на іншу (міжмовне посередництво) (Coste & Cavalli, 2015).

Пояснення дескрипторів медіативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності, а також окреслені види й стратегії здійснення самого посередництва та його функції у формуванні міжкультурної, багатомовної та інших компетенцій знаходимо в ЗЄР (Council of Europe, CEFR, Companion vol., 2020, с. 104–129; Council of Europe, 2001, с. 14). Медіація є одним з основних видів мовленнєвої діяльності, поряд з продукуванням (монологічним й писемним мовленням), інтеракцією (діалогічним і писемним мовленням) та рецепцією (аудіюванням, читанням) (Council of Europe, Section 4.4).

Отже, автори нової редакції “Супутнього тому” (Рада Європи, 2020) представили ширше коло завдань і дескрипторів, охопивши не лише шкільне навчання, а й професійну, академічну та громадську сфери. Особливу увагу приділено тому, що мовець має допомагати іншим зрозуміти або переосмислити певне повідомлення, іноді переходячи з однієї мови на іншу, а іноді спираючись лише на одну мову, залежно від ситуації.

У цьому засадничому документі автори вказують на прикладну спрямованість медіації як особливого виду мовленнєвої діяльності. Оновлена версія вводить класифікацію чотирьох режимів комунікації, де медіація – це окремий вимір використання мови в реальному багатомовному та мультикультурному контекстах і не просто додаткове вміння на додаток до слухання, говоріння, читання та письма, а абсолютно новий вид комунікативної діяльності, відмінний від рецепції (сприйняття), продукування та інтеракції (взаємодії).

Для глибшого розуміння медіації будемо послуговуватися засадничим документом ЗЄР (2020) та вдамося до аналізу базових режимів комунікації, проміжних процесів, а також з’ясуємо, яким чином медіація відрізняється від взаємодії. “Рецепція” стосується здатності отримувати та опрацьовувати інформацію в усній або письмовій формі, у реальному або віртуальному середовищі і поділяється на три типи. “Усна рецепція” використовується для розуміння живого або записаного матеріалу, наприклад промов, передач, “візуальна рецепція” передбачає розуміння письмових текстів, а “аудіовізуальна рецепція” охоплює перегляд телевізійних програм або фільмів з мультимедійними засобами (субтитрами, титрами, голосом за кадром). Основними формами рецепції є читання, аудіювання або перегляд.

“Продукування” визначають як здатність висловлювати думки та ідеї в усній або письмовій формі. ЗЄР підкреслюють важливість “продукування” як найважливішого аспекту володіння мовою, наголошуючи на його ролі в сприянні вільному та чіткому спілкуванню в реальному часі, особливо в ситуаціях, що передбачають діалог з аудиторією. Здатність здійснювати ефективну комунікацію передбачає комплексний набір навичок грамотності, розуміння правил і принципів, які визначають різні жанри спілкування. Автори наголошують, що такі стратегії, як ефективне структурування інформації, добір відповідної лексики та її адаптація, використовують для підвищення

якості як неформальної, так і формальної комунікації. По суті, “продукування” означає не лише здатність формулювати речення, а й здатність робити це ефективно та доречно в різних контекстах. Продукування відбувається під час усного й писемного мовлення та жестикуляції (мови жестів).

Автори визнають, що в повсякденному житті користувачам мови часто доводиться перефразовувати та уточнювати повідомлення для різних цілей або слухачів. Замість того, щоб зосереджуватися лише на сприйнятті (наприклад, аудіюванні / читанні) або продукуванні (наприклад, говорінні / письмі), ЗЕР розглядають два “проміжні” процеси – обговорення і реконтекстуалізацію інформації. Перша компонента пов’язана насамперед із взаємодією, що є зворотно-поступальним процесом за участю щонайменше двох мовців, які уточнюють, ставлять під сумнів або підтверджують тези один одного, щоб досягти взаєморозуміння. Реконтекстуалізація інформації тісно корелює з медіацією та передбачає адаптацію та трансформацію тексту чи ідеї для нової аудиторії з метою подолання культурних / мовних розбіжностей. Зміщення акцентів у бік розгляду медіації як інтерактивного, соціально зумовленого процесу відповідає тому, як користувачі мови природно спілкуються та адаптуються до різних контекстів у спілкуванні.

“Взаємодія” передбачає активний обмін думками у формі діалогів, дебатів, групових завдань, де учасники обмінюються думками у двосторонньому або багатосторонньому процесі, виконуючи міжособистісні та спільні цілі. ЗЕР вимірюють взаємодію за допомогою дескрипторів стратегій, які сприяють ефективній комунікації у спільному виконанні завдань та розв’язанні проблем, що виникають як у навчальній діяльності, так і в реальних ситуаціях спілкування. У розмові один спікер ініціює обговорення, інший опрацьовує цю інформацію, а потім відповідає вербально, ілюструючи, як сприйняття і продукування зливаються воедино.

Автори праці “Розробка ілюстративних дескрипторів медіації для Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти” (North & Paccardo, 2016) наголошують, що “взаємодія – це не просто сума рецепції та продукування, а спільне конструювання значення. Медіація виводить аспект “усвідомлення динамічної природи конструювання значення” на інший рівень. По суті, медіація інтегрує і йде далі, підкреслюючи постійний зв’язок між соціальним та індивідуальним вимірами у використанні мови та її вивченні” (North & Paccardo, 2016, с. 5).

Медіація означає переосмислення та адаптацію вже отриманого значення для створення нового продукту, який потім кваліфікують як продукування. Отримавши інформацію, мовець здійснює медіацію (адаптує або інтерпретує), створюючи перероблене висловлювання або текст. Важливо зазначити, що завдання медіації не обмежуються самим процесом медіативної діяльності, а, навпаки, породжують нову комунікацію. У реальному обміні думками медіація може сприяти продовженню взаємодії, але в підсумку вона призводить до появи нового, переробленого повідомлення, яке ми називаємо “вторинним” повідомленням для слухача або читача.

Медіація визнає соціальний вимір мови і виходить за рамки простого спільного конструювання, щоб наголосити, що використання мови завжди містить як соціальний (груповий), так і особистий (індивідуальний) вимір. Це важливо, оскільки медіатори допомагають подолати комунікативні бар’єри (різні мови, різні рівні розуміння) та адаптувати контент для певної аудиторії.

Апелуючи до ідей про “створення значення”, медіація відрізняється від взаємодії, оскільки зосереджується на спільному створенні розуміння між людьми або між людиною і текстом. Взаємодія, як правило, створює взаємний дискурс у реальному часі, тоді як медіація наголошує на коригуванні повідомлень для подолання

розбіжностей та адаптує контент таким чином, щоб він залишався зрозумілим та доступним. Замість того, щоб просто сприймати або продукувати мову, медіатор активно заповнює прогалини в комунікації – перефразовує ідеї, уточнює поняття або узагальнює та адаптує інформацію до потреб одержувача. Отже, медіація виходить за межі базового сприйняття та продукування, віддзеркалюючи те, як користувачі мови фактично долають розриви (культурні, мовні, концептуальні) у реальному спілкуванні.

Дослідники М. Куенат і Л. Блейхенбахер стверджують, що здатність до посередництва між різними культурами залежить від досягнення достатнього рівня володіння мовою, якою відбувається спілкування. Хоча проведені дослідження встановили взаємозв'язок між мовою та посередництвом, переважає думка, згідно з якою мова сприймається як канал для посередництва, а не як невід'ємний компонент самого акту (Cuenat & Bleichenbacher, 2013).

Згідно з новою концепцією медіації, мовлення, яке традиційно вважали одностороннім передаванням інформації, тепер стає більш динамічним та інтерактивним. Замість того, щоб просто передавати повідомлення, мовник адаптує та інтерпретує контент відповідно до потреб конкретного слухача / читача. Це передбачає врахування його досвіду, культурних нюансів і контекстуальних чинників. Медіація є важливою в іншомовній освіті для подолання мовних, культурних чи концептуальних бар'єрів, основна мета якої сприяти “створення сенсу”, розумінню та узгодженню значень (сміслів). Учасники разом узагальнюють або інтерпретують культурні референції, щоб складний текст став зрозумілим. Таке спільне конструювання підтримує інклюзивну комунікацію, дозволяючи людям з різними мовними і культурним досвідом брати участь у справжньому діалозі.

Згідно з положенням, викладеним у ЗЄР, можна дати визначення медіативної компетентності як здатності реалізовувати усномовленнєву чи письмовомовленнєву одномовну чи двомовну комунікацію / взаємодію як посередника між співрозмовниками в ситуаціях, коли вони не можуть спілкуватися безпосередньо (Council of Europe, 2001, с. 14). Основна функція медіації – сприяти ефективній комунікації, що дозволяє медіатору донести зміст, подолати бар'єри та досягти мети комунікації. Цей процес охоплює встановлення взаєморозуміння, точне передавання сенсу в конкретному соціальному контексті та артикуляцію культурних особливостей.

По суті, медіація досліджує, як люди допомагають у комунікативних сценаріях, де ключовим є поєднання контенту різними мовами чи контекстами. Вона пов'язує різні вміння та навички (вхідні та вихідні), як студент, який робить нотатки на лекції, а потім переглядає їх. Зміст знову з'являється під час слухання, говоріння, читання чи письма, адаптований до нового контексту, але зі збереженням основних концепцій.

Таким чином, інтегровані вміння є невід'ємною частиною медіації, а завдання часто охоплюють кілька мовних режимів. Медіативна діяльність часто передбачає інтеграцію двох або більше з чотирьох вмінь – рецептивних (аудіювання і читання) та продуктивних (говоріння і письмо), оскільки студенти передають ідеї та інформацію з того, що вони зрозуміли. Такі види діяльності мають різні етапи, і викладачі можуть виокремлювати різні цілі (аудіювання чи читання для дослідження, посередництво для презентації), щоб студенти ефективно функціонували в реальному комунікативному середовищі. Щоб допомогти студентам практикувати мову, яка є дійсно корисною в реальному міжкультурному контексті, потрібно забезпечити ретельне вивчення, практику та використання всіх чотирьох способів спілкування, зокрема медіацію, не лише на заняттях, але й поза аудиторією.

Здатність до іншомовної медіації має першорядне значення в академічному контексті. У Супровідному томі зазначено, що “дескриптори медіації особливо актуальні для класу у зв’язку з роботою в малих групах задля виконання спільних завдань. Завдання можуть бути організовані так, що, ті, хто навчається, мають обмінюватися різними матеріалами, пояснюючи свою інформацію та працювати разом для того, щоб досягти мети. Вони стають ще більш актуальними, коли це здійснюється в контексті інтегрованого навчання на основі змісту та мови (CLIL Content and Language Integrated Learning)” (Council of Europe, Companion Volume, 2020, с. 36).

У процесі навчання студенти мають вчитися не лише слухати, говорити, читати й писати, а й вміти “реконтекстуалізувати” інформацію та спрощувати або конкретизувати її для іншої аудиторії. Це може бути пояснення складного тексту однокласникам, допомога в розумінні змісту, узагальнення почутого чи передавання ідей різними мовами. Важливою стає здатність убачати й урахувати багатомовні чи багатокультурні аспекти. Цей підхід відкриває більше можливостей для інтегрованого навчання, коли предметний контент і мовленнєва діяльність подаються у нерозривній єдності. Робота в малих групах часто передбачає, що студенти мають обмінюватися різноплановими матеріалами й адаптувати їх, щоб досягти спільної мети.

Медіацію можна концептуалізувати як мовне посередництво, що підкреслює її унікальну природу та охоплює широкий спектр субкомпетентностей: культурну, соціальну, лінгвістичну та педагогічну, остання з яких становить особливий інтерес у руслі нашого дослідження. Необхідність формування медіативної компетентності в студентів педагогічних спеціальностей зумовлена особливостями реалізації професійних цілей, міжкультурного спілкування в професійному середовищі. Успішне викладання – це форма медіації. Адаптацію вчителем змісту й заповнення прогалів знаннями, щоб студенти могли легше його засвоїти вважають формою медіації, оскільки це передбачає активну фасилітацію та адаптацію матеріалу для індивідуального чи групового розуміння. Педагогічна медіація охоплює полегшення доступу до знань, захоочення інших людей до розвитку їхнього мислення (когнітивна медіація: “риштування”); спільне конструювання сенсу у групі в умовах школи, семінару чи майстерні (когнітивна медіація: “співпраця”); створення умов для вищезазначеного шляхом створення, організації та контролю простору для творчості (реляційна медіація) (North & Piccardo, 2016, с. 11).

Педагогічна медіація стосується інтерактивної ролі вчителя. Замість того, щоб просто передавати інформацію, учитель має поєднувати розуміння учня і його досвід з новим навчальним матеріалом або навичками, адаптувати пояснення і завдання відповідно до його рівня підготовки, використовувати стратегії (дискусії, підказки для запитань, петлі зворотного зв’язку), які спонукатимуть учнів глибоко думати, рефлексувати над тим, що вони знають, і спільно конструювати значення в реальному часі. Розбиваючи складні завдання на керовані кроки, ставлячи під сумнів та оцінюючи ідеї для глибшого розуміння концепцій, а не для простого запам’ятовування фактів, педагогічна медіація допомагатиме студентам засвоювати нові знання та розвивати навички мислення вищого порядку в умовах співпраці, розвивального критичного та рефлексивного мислення. У педагогічній медіації головний акцент зроблено на тому, що викладач адаптує, пояснює та скеровує учнівський пошук знань. Використовується принцип “риштування”: спершу надається допомога (моделі, приклади, ілюстрації), а згодом вона припиняється, стимулюючи учня до більшої самостійності. У результаті формується глибше розуміння матеріалу й поліпшуються навички критичного мислення.

Аналіз трактувань дає підстави стверджувати, що для учителів ІМ педагогічна медіація є вирішальною, оскільки допомагає їм шліфувати вміння адаптації, рефлексії та інтерактивності, необхідні для ефективної практики в класі. Педагогічна медіація навчає майбутніх освітян адаптувати, роз'яснювати та ефективно підтримувати своїх учнів / студентів, водночас удосконалювати свою мовну, мовленнєву, соціокультурну та навчально-стратегічну компетентності, які лежать в основі фахової майстерності та вмілого навчання іноземній мові і культурі.

Послугуючись педагогічною медіацією, вважаємо, що в педагогічній практиці майбутніх учителів / викладачів ІМ особливе значення має професійно-орієнтована медіативна компетентність, основна мета якої розвиток здатності успішно комунікувати як у прямому, так і в опосередкованому сценарії, використовуючи ІМ в умовах педагогічного спілкування. Наприклад, на заняттях з англійської мови в університеті студенти можуть прочитати наукову статтю за певною темою своєю рідною мовою, а потім пояснити, як цю тему висвітлюють у різних англійськомовних джерелах. Завдання виходить за рамки простого перекладу основних деталей, і медіативна компетентність майбутнього вчителя ІМ передбачає передачу соціокультурного та/або навчально-стратегічного контексту, який формує те, як цю тему висвітлюють в інших джерелах.

Передумовою успішного формування медіативної компетентності майбутніх учителів і викладачів ІМ є достатній рівень сформованості в них навичок оперування мовним, лінгвосоціокультурним матеріалом та вмінь основних видів мовленнєвої діяльності. Першочерговою умовою професійно орієнтованої медіативної компетентності майбутнього вчителя-словесника є практичне знання мови, що охоплює її лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні засоби, на додаток до мовленнєвих та навчально-стратегічних вмінь. Це окреслює здатність продукувати зв'язні висловлювання, які відповідають ситуації спілкування, швидкість формулювання висловлювань тощо. Мета цієї умови – полегшити передання значення від одного співрозмовника до іншого, тим самим підтримуючи інтерактивний характер взаємодії.

Медіативна компетентність виходить за межі мовної та мовленнєвої практики. Натомість вона підкреслює здатність допомагати студентам розуміти і використовувати мову в багатих на зміст професійних контекстах, де учитель / викладач (а іноді й самі студенти) адаптують і змінюють зміст так, щоб він був доступним, змістовним, культурно та професійно релевантним. Отже, зв'язок між медіацією та володінням мовою зберігається в концептуалізації медіації як сутності, що виходить за межі мови, розташовуючи її в царині професійного змісту. Хоча вивчення граматичних правил, вимови та словникового запасу є важливим, ефективна комунікація в автентичних ситуаціях також передбачає поєднання культурних знань, роз'яснення неоднозначних покликань і переконтекстуалізацію складних ідей відповідно до рівня володіння мовою аудиторією. Мовленнєва компетентність педагога стає важливою умовою якісного посередництва. Саме вчитель створює комунікативні ситуації й керує навчальним процесом так, щоб студенти розвивали навички сприйняття та продукування змісту, а також засвоювали способи ефективної взаємодії.

Професійно-орієнтована медіативна компетентність підпадає під поняття "глобальне вміння", коли майбутні фахівці не лише інтегрують професійні знання, навички оперування мовними та лінгвосоціокультурними матеріалами задля досягнення комунікативної мети, а й формують та вдосконалюють необхідні мовленнєві вміння в умовах реального міжкультурного професійно педагогічного спілкування. Упроваджуючи співпрацю в навчання, орієнтоване на медіацію,

студенти виходять за межі “зазубреної” мовної практики. Такий інтегрований підхід підвищує їхню лінгвістичну та навчально-стратегічну компетентності. Виконуючи різноманітні завдання з читання та узагальнення, майбутні вчителі та викладачі вдосконалюють способи опрацювання та представлення інформації, стають вправними у розв’язанні проблем педагогічного спілкування, управлінні ресурсами рефлексії. Поєднання професійно орієнтованої медіативної компетентності з “традиційними” мовленнєвими компетентностями вчить майбутніх освітян змістовної та інклюзивної взаємодії, навчає бути готовими ефективно керувати учнями та сприяти створенню спільного творчого середовища для кожного з них.

Професійно-орієнтована медіативна компетентність – це активний процес інтерпретації, узагальнення та перефразування професійних текстів або усного мовлення таким чином, щоб допомогти студентам / учням (або співрозмовникам) глибше зрозуміти їхній зміст. На практиці майбутній учитель може адаптувати статтю в новинах на психолого-педагогічну тематику, гарантуючи, що мова та концепції будуть зрозумілими для учнів з різним рівнем володіння мовою та культурним досвідом. Ставлячи зміст у центр завдання, учителі допомагають учням сприймати англійську мову як засіб для обміну думками, а не як набір розрізнених граматичних правил.

Професійно орієнтована медіативна компетентність (ПОМК) майбутніх учителів та викладачів ІМ і культур виходить за межі загальних умінь медіації, інтегруючи педагогічне спілкування з лінгвістичною медіацією. Ідеться не лише про забезпечення комунікації між сторонами, а й про те, щоб допомогти їм порозумітися, та про вміння гнучко й ефективно організувати роботу учнів / студентів над текстами чи завданнями, вчасно трансформувати зміст, ураховуючи комунікативну мету. Опертя на реалістичні сценарії (наприклад, адаптація наукових статей під рівень студентів, залучення учнів до спільних проєктів, присвячених культурним особливостям) розвиває в майбутніх фахівців здатність забезпечувати розуміння матеріалу та підтримувати міжособистісну взаємодію.

ПОМК майбутнього вчителя та викладача ІМ означає, що вони здатні до реалізації успішної професійної діяльності, формування толерантного, інклюзивного й результативного освітнього середовища. Вони можуть уміло адаптувати набуті професійні знання, інтерпретувати сформовані навички оперування мовним, соціокультурним матеріалом й спрямовувати мовленнєві вміння та навчально-стратегічний дискурс так, щоб сприяти успішній іншомовній комунікації та ефективному навчальному процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи сказане вище, можемо дійти висновку, що медіація в нинішніх умовах перестає обмежуватися традиційними “чотирма вміннями” й виокремлюється як самостійний вид мовленнєвої діяльності, що дає змогу ефективно долати культурні й мовні перепони та формувати новий зміст у багатомовному середовищі. Завдяки їй учитель / викладач ІМ може поєднувати рецепцію, продукування й взаємодію, залучаючи широкий спектр стратегій: від роз’яснення й переформулювання інформації до створення сприятливого простору для колективного розв’язання завдань.

Результати дослідження свідчать, що педагогічна медіація передбачає фасилітацію й опосередкування знань, організацію змістовних дискусій та допомогу учням у засвоєнні складного навчального матеріалу. Учитель, який виконує роль посередника, має не лише вміння швидко реагувати на мовні й соціокультурні розбіжності, а й ініціювати діалог, спонукати учнів до спільного пошуку рішень і адаптувати завдання відповідно до рівня їхньої підготовки. Завдяки професійно орієнтованій

медіативній компетентності майбутні освітяни навчаються гнучко перефразовувати й узагальнювати зміст, вдало керувати взаємодією та сприяти формуванню в учнів / студентів навичок глибшого аналізу й критичного мислення.

Такий підхід потребує від майбутнього фахівця не тільки високого рівня володіння іноземною мовою, а й уміння враховувати мультикультурні чинники, використовувати креативні методи подання матеріалу та цілеспрямовано розвивати комунікативні вміння учнів. Поєднання знань про мову з організацією інтерактивного освітнього простору забезпечує перехід від простого накопичення лінгвістичних фактів до формування справжньої іншомовної комунікації, що сприяє успішному професійному становленню вчителя / викладача та формуванню толерантної й інноваційної освітньої спільноти.

Перспективи подальших педагогічних розвідок убачаємо у проведенні докладного студювання трьох вимірів медіативної діяльності на заняттях з навчальної дисципліни “Практичний курс англійської мови” та розробленні комплексу вправ і завдань для вдосконалення професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх освітян. Потребують поглибленого аналізу й апробації інструменти оцінювання медіативних вмінь, а також способи інтеграції медіації в змішане навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Ципіна, Д. С., & Єрастова–Міхалусь, І. Б. (2020). *Формування медіативної компетентності у процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови*, 211–215.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Economica.
- Brown, D. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp.*, 35, 167–182.
- Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: The social dimension restored. *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, 24, 3–16.
- Byram, M. (2002). On being “bicultural” and “intercultural”. *Intercultural experience and education*, 22, 50–66.
- Byram, M. (2008). Translation and Mediation – Objectives for Language Teaching. *Cultures in translation. Nordic Network for Intercultural Communication*. NIC.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*, Council of Europe www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
- Cuenat, E. M., & Bleichenbacher, L. (2013). Linking learning objectives of linguistic savoir-faire and intercultural competence in mobility experiences of teacher trainees. *Linguistics for intercultural education*, 21, 49–70.
- Ellis, R. (1988). Classroom Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (1), 79–82.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier D., Penz, H., & Zarate, G. (2004). La médiation culturelle en didactique des langues comme processus. *La médiation culturelle et didactique des langues*, 5, 225–238.
- Lei, J., & Lin, Y. A (2018). Comparative Study on Perceptions of English Teachers’ Mediation between Private University Teachers and Students. *English Language Teaching*, 11(8), 1–13.

- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (1980). Inside the 'lack box': methodological issues in classroom research on language learning. *Language learning*, 30, 1–42.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. *Language teaching*, 49, 455–459.
- Piccardo, E. (2020). *The Common European Framework of Reference (CEFR) in Language Education: Past, Present, and Future*.
- Poehner, M. E., & Infante, P. (2017). Mediated development: A Vygotskian approach to transforming second language learner abilities. *TESOL Quarterly*, 51(2), 332–357.
- Siyepu, S. (2013). The zone of proximal development in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 33(2), 1–13.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing: Multilingual Matters*.
- Sundari, H. (2018). The qualities of an effective English teacher: University students' perception. *Asian EFL Journal*, 20(5), 67–71.
- Viaggio, S. (2000). The overall importance of the hermeneutic package in teaching mediated interlingual intercultural communication. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 129–145.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. MIT Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (2000). *Psychology for Language Teachers*. Foreign Language Teaching and Research Press.

REFERENCES

- Tsyypina, D. S., & Yerastova–Mikhalus, I. B. (2020). Formuvannia mediatyvnoi kompetentnosti u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanoi inozemnoi movy, 211–215.
- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Economica.
- Brown, D. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp.*, 35, 167–182.
- Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: The social dimension restored. *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, 24, 3–16.
- Byram, M. (2002). On being “bicultural” and “intercultural”. *Intercultural experience and education*, 22, 50–66.
- Byram, M. (2008). Translation and Mediation – Objectives for Language Teaching. Cultures in translation. *Nordic Network for Intercultural Communication*. NIC.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Council of Europe www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
- Cuenat, E.M., & Bleichenbacher, L. (2013). Linking learning objectives of linguistic savoir-faire and intercultural competence in mobility experiences of teacher trainees. *Linguistics for intercultural education*, 21, 49–70.
- Ellis, R. (1988). Classroom Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (1), 79–82.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. & Zarate, G. (2004). La médiation culturelle en didactique des langues comme processus. *La médiation culturelle et didactique des langues*, 5, 225–238.

- Lei, J., & Lin, Y. A (2018). Comparative Study on Perceptions of English Teachers' Mediation between Private University Teachers and Students. *English Language Teaching*, 11(8), 1–13.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (1980). Inside the 'lack box': methodological issues in classroom research on language learning. *Language learning*, 30, 1–42.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language teaching*, 49, 455–459.
- Piccardo, E. (2020). *The Common European Framework of Reference (CEFR) in Language Education: Past, Present, and Future*.
- Poehner, M.E., & Infante, P. (2017). Mediated development: A Vygotskian approach to transforming second language learner abilities. *TESOL Quarterly*, 51(2), 332–357.
- Siyepu, S. (2013). The zone of proximal development in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 33(2), 1–13.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing: Multilingual Matters*.
- Sundari, H. (2018). The qualities of an effective English teacher: University students' perception. *Asian EFL Journal*, 20(5), 67–71.
- Viaggio, S. (2000). The overall importance of the hermeneutic package in teaching mediated interlingual intercultural communication. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 129–145.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. MIT Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (2000). *Psychology for Language Teachers*. Foreign Language Teaching and Research Press.