

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



І. С. БАХОВ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Збірник наукових праць

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5
Б30

Бахов, І. С.

Б30 Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів:зб.наук.пр./І. С.Бахов. — К. :ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 268 с. : іл. — Бібліогр. в кінці розд.

ISBN 978-611-02-0017-2

У пропонованому збірнику досліджується проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Розглянуто сутність, структуру міжкультурної комунікативної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації. Обґрунтовуються психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності та умови оволодіння міжкультурною компетенцією студентами-перекладачами.

Для студентів — майбутніх перекладачів, викладачів, а також для всіх, хто цікавитися проблемами міжкультурної комунікації.

ББК 88.5

© І. С. Бахов, 2009

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009

ISBN 978-611-02-0017-2

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

Зміст

Вступ	5
Методологічні і логіко-гносеологічні основи формування професійної компетентності гуманітаріїв	7
Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації ...	24
Психолого-педагогічні умови оволодіння міжкультурною компетенцією.....	54
Формування міжкультурної компетенції.	
Природа міжкультурної компетенції	61
Структура міжкультурної компетенції.....	76
Вплив етнічного фактора на міжнаціональне спілкування і толерантну поведінку студентства.....	90
Теоретичні основи формування професійної міжкультурної компетенції у майбутніх фахівців	99
Проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування і толерантної поведінки у вищій школі	107
Зміст навчання з формування міжкультурної компетентності.....	116
Міжнаціональне спілкування і толерантна поведінка студентів-перекладачів.....	120
Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.....	123
Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-гуманітаріїв	133

Методологічні і логіко-гносеологічні основи формування професійної компетентності гуманітаріїв

Складність і різноплановість процесу міжкультурної комунікації, який пов'язує його з різними галузями людських знань, детермінує необхідність вибору для описування специфіки оволодіння міжкультурною комунікацією не однієї, а низки базових теоретичних концепцій.

Однією з провідних концепцій, яка розкриває природу міжкультурної комунікації, є розроблена Л. С. Виготським концепція “культурно-історичної детермінації розвитку особистості людини”. Суть концепції полягає у виявленні тісного взаємозв'язку поведінки людини з особливостями її соціокультурного і національного розвитку. Л. С. Виготський наголошував на ролі слова, символу і міфу у становленні психіки людини [8, с. 206–210]. В рамках цієї концепції наголошується на тому, що розумові і мовні здібності особистості складаються під впливом специфіки національної культури і визначають своєрідність психічних процесів індивіда (менталітету). Насправді це закріпило думку, висловлену ще в працях В. Гумбольдта та О. Потебні, про нерозривну єдність мови і культури, вплив мови на духовний розвиток народу.

Висунута Л. С. Виготським ідея про єдність мови і мислення була розвинена в теорії мови і свідомості А. Р. Лурія. Він характеризує слово через його значення, яке являє собою систему зв'язків, що об'єктивно склалися, відносин і узагальнень, які стоять за словом.

У подальших працях О. М. Леонтьєва були висунуті ідеї про поняття “зміст” [26]. Автор визначає зміст як відношення мотиву діяльності до його мети, розділяючи розуміння змісту і значення. Значення не є індивідуальним, воно не співвідноситься з конкретною особистістю, а зміст, навпаки, пов'язаний з особистістю, оскільки він є суб'єктивним. Тому не випадково О. М. Леонтьєвим було запроваджено поняття особистісного змісту, тобто одиниці свідомості, яка за-

дається мотивом. Уперше в його працях зміст співвідносився з морально-ціннісною, духовною сферою.

Теорія діяльності як виду активності людини, розроблена С. Л. Рубінштейном та О. М. Леонтьєвим, а також теорія мовленнєвої діяльності О. О. Леонтьєва та І. О. Зимньої [11; 25; 26; 37] містили технологічний аналіз механізмів діяльності, дій та операцій, які становили основу управління формуванням навичок та умінь. Зокрема механізм початку мовлення у працях І. О. Зимньої містить компоненти формування та формулювання змісту [12].

Теорія мовної особистості створила основу для розуміння процесів формування особистості індивіда засобами мови і є принциповою для нашого дослідження.

Поняття “мовна особистість” належить В. В. Виноградову, а визначення цього поняття згодом було дано Г. І. Богіним. Автор вважав, що “мовна особистість — це людина, яка розглядається з точки зору її готовності вчиняти мовленнєві дії, створювати й сприймати мовленнєві дії” [6, с. 1]. Поняття “мовна особистість” було розвинене й доповнене у роботах Ю. М. Караулова, який включав у нього “сукупність здібностей та характеристик людини, які обумовлюють створення й сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів)” [14, с. 27].

Згідно з концепцією культурно-історичного розвитку особистості, Ю. М. Караулов висуває ідею про наявність національної інваріантної частини в структурі мовної особистості як результату цього тривалого розвитку. Головним у понятті мовної особистості є те, що її суть пов’язана з етнокультурними та національними рисами індивіда і містить не тільки мовну компетенцію і знання, а й інтелектуальну здатність застосовувати ці знання для пояснення сукупності своїх дій та дій інших мовних особистостей. Ю. М. Караулов створює трирівневу модель мовної особистості, яка включає мотив, тезаурус та вербально-семантичний рівень і трактується автором як “сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею рольових творів”, пов’язує сутність мовної особистості зі здатністю створювати і сприймати мовлення.

Пізніше в теорії комунікації з’явилося поняття вторинної мовної особистості, яка має менталітет, що відображає національно-культурну специфіку більш ніж однієї лінгвокультурної спільноти [17, с. 1]. По суті це особистість, яка володіє не тільки рідною, а й іншою мовою. Міжкультурна комунікація мовної особистості, на думку Ю. А. Сорокіна, подібна до перекладу, оскільки переклад є “формою

існування семіотичного досвіду однієї лінгвокультурної спільноти у знакових засобах іншої спільноти” [44, с. 31]. Діяльність міжкультурної комунікації у вигляді перекладу є “двополярною”, перебуває між двома різними лінгвокультурними спільнотами, а отже, між двома різними картинами світу.

Необхідною умовою розуміння змісту є діалог між мовною особистістю і текстом. Людина, яка інтерпретує текст, ніби думає двічі. Однією мовою — сприймаючи іномовний текст і породжуючи змісти, а іншою мовою — інтерпретуючи зміст і вибираючи зміст у мовну форму. Цей процес поєднує “два уміння в одній голові”.

Що ж стосується професійних текстів, то саме інокультурність іномовного тексту може викликати змістові труднощі. Для того щоб цього не сталося і розуміння було адекватним, потрібно усвідомлювати національний менталітет (іншої культури). Вторинна мовна особистість, яка володіє іноземною мовою, на думку Т. А. Фесенко, повинна мати інтегральний (іномовний і базовий) ментальний простір, тобто їх перетин, який дасть змогу переключатися з однієї культури на іншу [47, с. 43].

Н. Д. Гальськова розглядає “вторинну мовну особистість” як сукупність здібностей людини до іномовного спілкування на міжкультурному рівні, яке передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур [9]. Автор вважає, що вторинна мовна особистість володіє вербально-семантичним кодом мови, тобто мовною картиною світу носіїв мови та глобальною, тобто концептуальною картиною світу, яка дає можливість розуміти іншу соціокультурну дійсність. Однак ця концепція викликає критику у тій її частині, яка ставить знак рівності між вербально-семантичним рівнем і мовною картиною світу (тезаурусний рівень), оскільки в ній відсутні мотиваційно-прагматичний та діяльнісно-комунікативний рівні, які є необхідними для дидактичних умов формування здатності до міжкультурної комунікації.

Мовленнєву поведінку мовної особистості як представника того чи іншого народу визначають культурні концепти [2, с. 25–33]. Концепти є для особистості орієнтирами у навколишньому світі. Концепт — це набір уявлень, понять, асоціацій, переживань, які супроводжують слово. Його називають осередком культури у ментальному світі людини [45].

Культурний концепт, або культурний стандарт, є ключовим поняттям у когнітивній лінгвістиці і трактується як “оперативна змістова одиниця поняття ментального лексикону, концептуальної сис-

теми і мови мозку (*lingua mentalis*), усієї картини світу, яка виражена у людській психіці” [18].

Концепти, слова, етнореалії потрібні для розуміння змісту спілкування або комунікації, тобто тексту. Взаємозв'язки мови і культури реалізуються в тексті. Тому однією з базових цілей нашого дослідження можна назвати семіотичну, розроблену Ю. М. Лотманом концепцію культури. Її суть полягає у трактуванні культури як тексту — усного чи письмового, який поєднує в собі мову і метамову і тим самим є “закодованим двічі” [29, с. 3–4]. “Декодування”, тобто інтерпретація тексту, будується на знанні власне культурних і мовних особливостей. У процесі інтерпретації тексту відбувається його усвідомлення і набуття культурного досвіду. Визнаючи знаковий характер культури як спадкової пам'яті колективу, автор визначає її як “механізм, який створює сукупність текстів”, тим самим розглядаючи текст як засіб оволодіння культурою. Успішність текстової діяльності індивіда визначається лінгвістичною та екстралінгвістичною сферою — тобто лінгвокультурними компонентами. Оволодіння лінгвокультурними компонентами має принципове значення для формування здатностей до міжкультурної комунікації.

Лінгвокультурні компоненти становлять зміст культури як трансляції між поколіннями ціннісних орієнтацій і досвіду, “світобачення й світорозуміння”, яке має семіотичну природу [46, с. 13–24].

В аспекті співвідношення мови і культури найбільш значущою характеристикою культури, окрім її національної специфіки і належності, на думку І. Г. Ольшанського, є її “прототипність”, тобто типовість образів, символів, еталонів [34, с. 26–55]. Це співвідношення досліджується лінгвокультурологією антропоцентричної лінгвістики, яка відображає мовні засоби втілення культурних цінностей і специфічних рис національної ментальності [31, с. 107]. Лінгвокультурологія пов'язана із соціолінгвістикою, яка досліджує мовні стилі, що характеризують певну сферу діяльності людини. Наприклад, сфера професійної діяльності людини є своєрідною субкультурою і характеризується соціолінгвістичними особливостями: специфікою дискурсу, лінгвістичними та стильовими елементами (тезаурусом, який відображає зазначену галузь знання); комунікативно-мовленнєвими актами (стратегіями і тактиками взаємодії), які залучаються в ситуацію. Ці ситуації, як зазначається у праці Е. Оскара, будуються за певними соціокультурними моделями поведінки [58, с. 26]. Отже, форма і зміст мовного оформлення корегуються субкультурою специфі-

кою певного середовища їх застосування. Наприклад, у сучасному світі досить важливим є такий лексичний аспект міжкультурної комунікації, як політкоректна та гендерного спрямування лексика.

Оволодіння міжкультурною комунікацією суттєво змінює особистість. Концепція “міжкультурної особистості” також має центральне значення для нашої роботи. Поняття “міжкультурна особистість” запроваджуються у працях зарубіжних авторів і є узагальненим родовим поняттям термінів “міжкультурна особистість” [56, с. 426–430], “мультикультурна особистість” [50; 57], “сполучна ланка”, “універсальна особистість”, “люди-посередники” [51], “транскультурна ідентичність”, “метаідентичність” [60], “мультикультурна ідентичність” [50]. На думку Дж. Уолша [60], такий універсальний особистості притаманні певні космополітичні характеристики: повага до всіх культур, розуміння думок, почуттів і вірувань представників інших культур. Розуміння відмінностей між культурами передбачає, що така особистість має внутрішні якості, які не вважають пріоритетною жодну конкретну культуру. П. Адлер наголошує, що міжкультурна особистість володіє особливою самосвідомістю, як здатна вести діалог з новими формаціями реальності. Така особистість не є відірваною від своєї культури, а перебуває на межі культур (але це не пов’язано з маргінальністю, оскільки йдеться не про втрату належності до своєї культури, а про нову якість особистості). Ми вважаємо не зовсім правильною ідею про відрив міжкультурної особистості від своєї культури (навіть частковий). Ми вважаємо, що культура рідної країни, за умови, що людина не є природним білінгвом, завжди буде базовою. Авторі стверджують, що міжкультурна особистість має “нове бачення”, яке породжує свого роду інтегративну і творчу перспективу “третьої культури” [52; 58]. Це дає можливість безконфліктно діяти у більш ніж одній культурі. На думку М. Йошикави [61], міжкультурна особистість — це не сума двох культурних належностей. Це свого роду “синергія”, коли, додаючи один до двох, отримуєш три або навіть щось більше. Це “щось більше” не належить до культурно-специфічних явищ, а унікальне саме по собі. Ймовірно, це є новою властивістю нової самосвідомості, нові змісти, що породжені усвідомленням відносної природи цінностей та універсальним характером людської природи [61, с. 220]. Таке сприйняття дійсності дає значне відчуття свободи не лише у когнітивній сфері (сприйняття, почуття), а й у сфері відносин і поведінки між людьми.

На нашу думку, поняття міжкультурно-орієнтованої особистості узгоджується з концепцією “вторинної мовної особистості”, де особистість є культурним медіатором і здатна переключатися з однієї культури на іншу. Такі люди здатні знаходити творчі шляхи примирення з протилежними (суперечними) елементами культур, доповнювати й збагачувати наявні знання. Д. Харіс [53] назвав таку здатність “оптимальною комунікативною компетенцією”. Зазначається, що структура розуму міжкультурної особистості є менш етноцентричною, менш стереотипною і більш індивідуалізованою. Вона охоплює різні культурні характеристики. В. Гудикунст наголошує, що така особистість вбирає в себе елементи різних культур і є відкритою до подальшого міжкультурного вдосконалення [52]. Міжкультурно-орієнтована особистість, ймовірно, відіграватиме особливу роль у плюралістичному світі й сприятиме позитивним соціальним змінам, які необхідні для співіснування людей різної національної належності, але які мають спільні гуманістичні спрямування. Їхня структура розуму дасть змогу об’єднати і примирити культурні відмінності [55]. У праці Х. Сілі та Д. Василевського міжкультурна особистість як особистість ідеального типу порівнюється з демократією як ідеальним станом держави і визнається людським ідеалом, до якого потрібно прагнути [59]. Дослідження особистостей такого типу, наприклад, дітей емігрантів, інтегрованих в іномовне інокультурне середовище, виявили, що вони проявляють значну “ситуативну гнучкість” та “великий поведінковий репертуар у ситуаціях, що вимагають обговорення різних точок зору” [59]. Аналогічні мовленнєво-поведінкові прояви мають і “вторинні мовні особистості”, наприклад студенти, які набувають міжкультурної комунікації в умовах штучного (академічного) білінгвізму. Чинниками, які компенсують відсутність реального мовного середовища, є розвиток інтелектуальних (здатність до узагальнень, аналогій) та емоційно-вольових процесів (уяви, наполегливості), загальної активності особистості.

Сутнісні характеристики міжкультурно-орієнтованої особистості свідчать про її діалогічну спрямованість, здатність до “зустрічі з іншими світоглядними позиціями, думками, підходами” [20, с. 5].

Для гуманітарного знання характерний особливий тип культурологічної орієнтації, який задається ідеєю “діалогу, тобто зустрічю культур”. Концепція діалогічності, автором якої є М. Бахтін, трактується по-різному. Наприклад, за М. Бахтіним — як вираження цілісних суверенних форм культурної свідомості; за Р. Шибутані —

як поведінка, адаптована до поглядів представників іншої культури; за Т. Парсонсом — як прагнення культур до порозуміння й компромісу [36, с. 201]. Усі ці характеристики діалогу доповнюють одна одну, відображаючи різні сторони комунікації, і в комплексі можуть бути використані для навчання міжкультурної комунікації. Заслугує на увагу те, що діалог являє собою не тільки розмову чи бесіду, уміння ставити запитання і слухати, а й спрямованість на формування гуманітарної свідомості, духовних цінностей, моральних позицій, взаєморозуміння й взаємопристосування [20, с. 24].

Поняття діалогу культур застосовується авторами різних галузей гуманітарної сфери (В. С. Біблер, С. Ю. Курганов, Ю. І. Пассов; В. В. Сафонова). Воно розглядається і як метод навчання [5, с. 31–43; 22; 35; 38], і як принцип навчання у методиці викладання іноземних мов у контексті культури [39], і як освітній аспект [35].

У дидактичному плані основу для діалогічного розуміння культури можна створити, використовуючи контексти ситуацій, які дають змогу аналізувати подібність і відмінність культур, виявляючи на основі аналізованих фактів ознаки культури або “точки задоволення” (В. С. Біблер). Ю. І. Пассов зазначає, що продуктом діалогу культур є інтерпретація фактів культури, метою — досягнення взаєморозуміння, а засобом — іномовна освіта [35]. До основних діалогічних умінь автор зараховує: уміння “долати чуже”, шукати насамперед схожість, а не відмінності, дивитися на події і учасників з точки зору їхньої (тобто іншої) культури, готовність змінюватися й відмовлятися від стереотипів, співпереживати, відкликатися на події іншої культури.

У праці В. В. Сафоновой “Вивчення мов міжкультурного спілкування в контексті діалогу культури і цивілізацій” діалог культур розглядається як засіб створення дидактико-методичних умов для зіставного гуманістично орієнтованого співвивчення іномовної та рідної культур під час формування у студентів інтегративних комунікативних умінь міжкультурного спілкування як суб’єктів культур. Автор пропонує формувати суб’єктів діалогу в різних типах культур, називаючи поміж них і діалог національних культур, і діалог субкультур, наголошуючи на необхідності акцентування на моральному, гуманістичному характері спілкування, формування ціннісного ставлення до інших культур через мову і за допомогою мови [39, с. 166–167].

У рамках нашого дослідження міжкультурну комунікацію у професійній сфері гуманітарного знання, ймовірно, можна розглядати як діалог професійних культур (субкультур за В. В. Сафоновой).

Останнім часом багато досліджень зосереджено на гуманістичному вивченні текстової діалогічності, що здебільше пов'язано з теорією М. М. Бахтіна про характер гуманітарного пізнання як складної взаємодії між текстом, що вивчається, і створюваним культурним контекстом, який є в індивіда [3], тобто екстралінгвістичними чинниками, пов'язаними із соціальним професійним досвідом, з їх змістово-значеннєвою рефлексією [6]. Рефлексія потрібна для формування міжкультурної комунікації, оскільки в основі інтерпретації тексту лежать процеси рефлексії, які являють собою погляд на світ через інтереси і досвід людини, через ситуацію, подану в тексті. На нашу думку, важливим особистісно-формуючим потенціалом іномовного тексту, який відображає іншу культуру, є його здатність бути джерелом розмірковування, зміни минулого досвіду, а отже, й розвитку нових поглядів. Додаткове бачення рефлексії представлено Г. П. Щедровицьким, який вважає, що рефлексія проявляється у вигляді розуміння, прагматизації і корегування дійсності [48].

Очевидно, що перегляд тезаурусу, виявлення основних значеннєвих напрямів в іномовному тексті, його “фільтрація” через власний досвід з метою розуміння становлять сутність рефлексії у процесі міжкультурної комунікації.

Необхідність гуманітаризації вищої освіти нині ніхто не заперечує, однак протиріччя спостерігаються у питанні гармонізації та професіоналізації, у їх збалансованому співвідношенні в рамках навчального процесу. Без якісної професіоналізації не можна сформувати фахівця, а отже, й навчання у ВНЗ взагалі втрачає свій первісний зміст. Без гуманітаризації не може бути сформована повноцінна особистість.

Професія допомагає людині функціонально інтегруватися в соціум, долучитися до системи суспільної діяльності на основі набутих навичок і вмінь. Проте разом з функціональною адаптацією у соціумі через професію людина повинна увійти в простір культури. Останнє неможливе без засвоєння її сенсу і цінностей.

Гуманітарна культура формує духовність фахівця, його світогляд, розуміння ним свого місця та ролі у суспільстві. Поза цією духовністю людина є неповноцінною, вона стає функціонером, який діє на основі штампів. Тому вважаємо, що професіоналізація гуманітарія пов'язана із знаходженням гуманістичних цінностей, які реалізуються в мотивах і цілях діяльності.

Сучасна орієнтація вітчизняної освіти на формування “людини культури”, в тому числі професійної освіти — на формування “людини професійної освіти”, потребує принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти. Зокрема, досі залишається нечітким питання про конкретні професійні цілі навчання фахівця гуманітарного профілю і зміст професійного розвитку його особистості. Незважаючи на культуродоцільну спрямованість сучасної вищої освіти цілі і зміст навчання студентів гуманітарного профілю, як і до того, слабо співвідносяться з основною його сутністю — ціннісно-орієнтованою гуманізацією цього профілю освіти. Основною ідеєю такої освіти є орієнтування не на керованого фахівця, людини-засобу, а на творця, тобто суб'єкта, здатного до самовизначення і мобільності у професійній діяльності.

Зміст зміни освіти гуманітарного профілю, окрім того, полягає в якісно новій гуманізації, спрямованій не тільки на формування переконань особистості студента в контексті сучасного полікультурного світу, а й на прагнення до їх реалізації. Тобто втілення в життя своїх установок і цінностей є одним із змістів цього профілю. Ю. В. Сенько, який розглядає гуманітарні засади педагогічної освіти, зазначає, що для гуманітаріїв властиві такі категорії: планетарна, загальнолюдська, громадянська й етнічна ідентифікація [40, с. 110]. Тому основним змістом гуманізації гуманітарної освіти є збереження всього кращого в культурному спадку, орієнтація на синтезовану єдність розвитку інтелектуальної, фундаментальної, емоційної і діяльнісної сфер.

О. М. Новиков висловлює справедливу думку про необхідність врахування у професійній освіті менталітету, оскільки він впливає на спосіб життя як окремої людини, так і усього суспільства, всієї країни (принцип національного характеру) [33, с. 51]. Погоджуючись з думкою О. М. Новикова, ми вважаємо, що завдяки діалогічності гуманітарної галузі знання з усією очевидністю постає необхідність врахування у професійній освіті не тільки національного менталітету, а й світобачення, властивого для інших культур. Це розширить зміст гуманітарної освіти і буде одним із шляхів удосконалення особистості студента-гуманітарія.

У дослідженнях, пов'язаних з гуманітарною галуззю професійної підготовки, зазначається, що якість підготовки фахівця залежить не стільки від рівня його професійних знань і умінь, емоцій, скільки від сформованості моральної основи праці. У працях В. І. Андреева,

В. П. Бездухова, Ю. Н. Кулюткіна моральна основа безпосередньо пов'язується з морально-ціннісною сферою особистості [1; 4; 21].

Цінності спрямовують особистісне, соціальне і професійне самовизначення студента, детермінуючи його спосіб життя та життєвий шлях. У цінностях закладена генетика соціальної поведінки, в тому числі професійної. Розвиток у студентів ціннісної самосвідомості в єдності практичними вміннями і якостями, які реалізуються в системі соціальних відносин і норм обраної професійної сфери, є передумовою формування в них професійної компетенції. Гуманітарна сфера буквально означає розвиток людського в людині — її родових, загальних за значенням загальнокультурних здібностей, які організовують особливі прояви людини як громадянина, фахівця, у професійній сфері модифікуються у професійні вміння компетентно здійснювати ті чи інші технології, функції та комунікативні дії відповідно до спеціальності. Таке співвідношення цінностей і знань, здібностей і вмінь суб'єкта з його реальними професійними функціями згідно з належним рівнем і специфікою культури і моральності дістало назву “соціальної компетенції особистості”. Остання являє собою інтегративну якість, яка містить чітке ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретне соціальне знання як інструкцію до дії [10; 13].

Соціальна компетенція суб'єкта реалізується в його практичних діях, відносинах, думках, волі, почуттях. Це проявляється не тільки в якісному характері професійних відносин, а й у моральних, громадянських і правових відносинах особистості. Результатом цього можуть бути вміння самостійно проектувати сценарій життєвого шляху, робити вибір, приймати рішення, нести особисту відповідальність за те, що прийнято й зроблено, творчо моделювати соціально значущі варіанти дій у спільній діяльності, у самоврядуванні, самодіяльності, самовихованні. Підсумковим показником соціальної компетентності, як зазначає В. І. Загвязинський, є соціальна синергія — вміння узгоджувати інтереси особистісні й загальні, корпоративно-професійні і державні, кооперувати власні зусилля із зусиллями інших, співпрацювати, працювати в колективі, виконувати професійні та громадянські обов'язки на рівні нормативних вимог та очікувань [10].

Соціальна компетенція в ході професіоналізації студента реалізується за допомогою процесу соціалізації. У працях І. С. Кона соціалізація розглядається як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, визначеного системою соціальних ролей і культури, в ході якої формується конкретна особистість [15, с. 22].

Ми вважаємо, що специфічність характеру формування професійної компетенції засобами мови іншої культури матиме свою особливість, оскільки засвоєння соціального досвіду в усьому комплексі соціальних ролей, дій, поглядів та функцій при цьому відбувається через текстову діяльність — через усні текстові висловлювання, через письмовий текст і діяльність, спрямовану на розуміння, засвоєння та інтерпретацію змісту професійних дій. Необхідними чинниками професіоналізації при цьому повинні бути: професійно спрямований характер тексту (його належність до певного предмета професійної діяльності) і відповідність, тобто конгруентність змісту професійного тексту і виду дій, які застосовуються для розуміння тексту. Наприклад, для юридичних спеціальностей розвиток професійних якостей особистості можливий за допомогою висування версій “розслідування”, розгляду спірних питань на основі “захисту”, “обвинувачення” або “врегулювання спору”.

У працях Н. В. Кузьміної, М. Н. Скаткіна, І. Я. Лернера, В. В. Краєвського зазначається, що основною метою вузівської освіти є формування цілісної структури певної професійної діяльності, якої навчаються [16; 19; 28; 41]. Проведений аналіз соціалізації людської діяльності з метою визначення структури соціального досвіду і змісту освіти показав, що успішна соціалізація передбачає знання цілей, умов, результатів діяльності; готовність адаптуватися до нових умов, а також виявляти певне ставлення до того, що відбувається.

Соціалізація не тільки пов’язана з розвитком особистості, а й є своєрідним духовним кодуванням людини, формуючи у неї типові соціальні реакції і форми активності (типові — означає добре розпізнавані й прогнозовані). Професійна соціалізація є контекстною за суттю. Зміщення зацікавленості у бік людино-спрямованої соціокультурної освіти і, як наслідок, націленість на соціологізацію студента в процесі професійної підготовки спостерігається в гуманітарній сфері. Остання стала відображенням глобальних змін у полікультурному світі, потребувала зміни системи цінностей, тлумачення й розуміння крайнозначних та геополітичних явищ (зникнення біполярного світу, інтеграція професійних спільнот у глобальному масштабі).

Функціональне значення такого “грунтового” формування здатностей, навичок і знань індивіда полягає в тому, щоб підготувати людей до тісного співіснування, забезпечити їх майбутню взаємодію [7, с. 427].

Якість цілісності також повинна бути притаманна гуманітарній освіті на різних рівнях. На рівні створення освітніх програм це означає відхід від фрагментарності дисциплін та перехід до блоків інтегративних дисциплін, які об'єднані спільною ідеєю і працюють на розкриття гуманітарної культурної специфіки досліджуваної галузі знань та її засвоєння студентами.

Еталонне уявлення рівнів, структури, змісту і процесу формування професійної компетенції можливе на основі моделювання цього процесу. Тому метод моделювання також є концептуальною опорою нашого дослідження.

Проблема шляхів формування моделі фахівця з вищою освітою у дидактиці не є новою. Перші дослідження у цій галузі датуються початком 70-х років XX ст. і представлені у працях Т. Новацького [32], Є. І. Смирнові [42], О. І. Лаврикова [24], О. І. Маркушевича [30], Л. М. Кустова [23], Н. В. Кузьміної [19].

Більшість авторів вважають, що модель повинна бути інтегративною і, крім знань та умінь фахівця, тобто його теоретичної та практичної підготовки, повинна включати його професійно значущі особистісні якості, які відповідають соціальним типам професій [30; 49].

У поняття “модель фахівця” вкладають різний зміст. Більшість вчених під моделлю фахівця розуміють описовий аналог, який відображає основні характеристики досліджуваного об'єкта, яким, по суті, є узагальнений образ фахівця цього профілю [19; 42]. Для моделювання будь-якої діяльності потрібно виявити суть об'єкта, без якої неможливо розкрити його структуру. Сутність можна пізнати лише через проявлення й функціонування об'єкта. Це вперше зазначила Є. І. Смирнова [42, с. 12]. З метою проектування підготовки фахівців до професійної діяльності у дослідженні Н. В. Кузьміної була запропонована структурно-функціональна модель [42].

Автори вважають, що функціонування й цілісність моделі забезпечуються взаємодією цільового, змістового, технологічного і результативного структурних компонентів. Цільовий компонент підготовки представлений єдністю генеральної мети або системою завдань, комплексне вирішення яких забезпечує її досягнення. Змістовий компонент включає дисципліни, які забезпечують формування когнітивної сфери фахівця, їх наповнення. Процесуальний компонент містить перелік професійно значущих дій і відповідних їм професійних функцій, ключових компетенцій.

Більше за те, включення у модель професійних функцій і обов'язків дасть змогу визначити місце цієї професії у суспільстві.

Використання як моделі тільки держстандартів, навчальних планів, програм та інших документів, які регламентують навчально-виховний процес, не витримує критики, оскільки така модель не передбачає формування особистісних та інтелектуальних рис фахівця, не готує його до різних професійних функцій. На жаль, саме така модель використовується нині.

Ми вважаємо, що для розробки моделі фахівця також необхідно враховувати такий досить важливий момент: аналіз професійної діяльності може бути повноцінним, якщо він містить не тільки теперішні, а й майбутні вимоги до фахівця, які походять з прогнозних оцінок і перспективних планів, згідно з якими працівник може бути підготовлений до прогнозованих змін у майбутній діяльності. Як справедливо зазначає Є. І. Смирнова, “вищий навчальний заклад повинен готувати фахівців, які не тільки встигають за життям, а й у чомусь випереджають його” [43, с. 4]. Навіть якщо стратегія полікультурності у моделі фахівця XXI ст. буде затребувана пізніше, втілювати її треба вже нині.

О. І. Лавриков наголошує, що формування моделі фахівця передбачає встановлення [24]:

- функціональної сутності фахівця (перелік професійних завдань);
- широти його професійного профілю (перелік сфер діяльності);
- професіографічних характеристик (опис компетенції);
- переліку предметів з урахуванням їх ролі у професійній підготовці;
- експертних оцінок і прогнозів цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу;
- особистісних професійно значущих якостей;
- особливостей професійно-спрямованого світогляду.

Автор поєднує тут два підходи: модель як існуючий навчально-виховний комплекс і врахування вимог практики. Він враховує вимоги практики, в яких відображаються дані про діяльність працюючих фахівців, їхні професійні якості, тенденції розвитку сфери їх роботи [24, с. 19]. Такий підхід є досить сучасним та інтегративним. Ми приймаємо його як базу для розробки моделі формування міжкультурної комунікації фахівця гуманітарного профілю.

Для визначення професійних завдань фахівців-гуманітаріїв, виявлення їх компетенцій і врахування актуальних і перспективних вимог до потрібного фахівця (тобто змістового плану моделі), ми спираємось

на основні положення гуманістичної парадигми педагогіки вищої школи та ідеї цілісності гуманітарної освіти, що передбачає переорієнтацію професійної освіти на соціо-особистісно-діяльнісну парадигму культуровідповідної освіти, яка забезпечує гармонійний розвиток емоційно-чуттєвих і раціональних знань, національної ідентичності, планетарної свідомості, полікультурного світобачення, визнання власне комунікативної міжкультурної компетенції як цінностей сучасної освіти.

Забезпечення ефективності процесу формування міжкультурної комунікації студентів гуманітарного профілю, побудованого на основі розглянутих вище методологічних позицій, передбачає виявлення специфіки пізнавальної діяльності гуманітаріїв.

Література

1. *Андреев В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 606 с.
2. *Бабаева Е. В.* Лексические значения слова как способ выражения культурно-языкового концепта // Языковая личность: культурные концепты. — Волгоград, 1996. — С. 25–33.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1988. — 423 с.
4. *Бездухов В. П., Бездухов А. В.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя. — Самара, 2000. — 184 с.
5. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопр. философии. — 1989. — № 6. — С. 31–43.
6. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1984. — 44 с.
7. *Видт И. Е.* Культурологические основы образования. — Тюмень, 2003. — 164 с.
8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 487 с.
9. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ-ГЛОССА. — 165 с.
10. *Загвязинский В. И.* Гармония как цель образования // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: Тез. докл. научн.-практ. конф. / Под ред. В. А. Федорова. — Екатеринбург, 2000. — С. 25–28.

11. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. — 102 с.
12. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2001. — 325 с.
13. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — М., 1981. — 210 с.
14. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987. — 280 с.
15. *Кон И. С.* Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 242 с.
16. *Краевский В. В.* Содержание общего и среднего образования: Проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1981. — 209 с.
17. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. — М., 2001.
18. *Краткий словарь когнитивных терминов* // Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац и др. — М.: Изд-во МГУ, 1996. — 245 с.
19. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 240 с.
20. *Культурология.* Очерки теории и философии культуры. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ. — Ч. 1. — 182 с.
21. *Кулоткин Ю. Н., Бездухов В. П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. — Самара, 2002. — 398 с.
22. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1988. — 280 с.
23. *Кустов Л. М.* Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога. — Челябинск, 1998. — 275 с.
24. *Лавриков А. И.* Моделирование. — М., 1973. — 224 с.
25. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с.
26. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 390 с.
27. *Леонтьев Д. А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — М.: Смысл, 1999. — С. 299–332.
28. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980. — 274 с.

29. *Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста // Структура и семиотика художественного текста. — Тарту, 1981. — С. 3–7.
30. *Маршукевич А. И.* Методологические основы педагогики взрослых. — Л., 1972. — 310 с.
31. *Маслова В. А.* Введение в лингвокультурологию. — М.: Наследие, 1997. — 227 с.
32. *Новацкий Т.* Основы дидактики профессионального обучения. — М.: Высш. шк., 1979. — 280 с.
33. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — 267 с.
34. *Ольшанский И. Г.* Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX века. — М., 2000. — С. 26–55.
35. *Пассов Е. И.* Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования. — Липецк, 1998. — 67 с.
36. *Рогов Е. И.* Психология общения. — М.: Владос, 2001. — 334 с.
37. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 498 с.
38. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход в обучении иностранным языкам. — М.: Высш. шк.; Аскорт интернэшнл, 1991. — 305 с.
39. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.
40. *Сенько Ю. В.* Гуманитаризация образовательной сферы // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 51–57.
41. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. — М., 1980. — 248 с.
42. *Смирнова Е. Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. — Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. — 136 с.
43. *Смирнова О. О.* Развитие иноязычных коммуникативных умений на факультете журналистики // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы: (Тез. междунар. конф.). — М.: Изд-во МГУ, 1995. — С. 477–479.
44. *Сорокин Ю. А.* Введение в этнопсихолингвистику. — Ульяновск, 1998. — 230 с.
45. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. — М.: Шк. “Языки рус. культуры”, 1997. — 824 с.

46. *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. — М.: Шк. “Языки рус. культуры”, 1999. — С. 13–24.
47. *Фесенко Т. А.* Концептуальные основы перевода. — Тамбов, 2001. — 214 с.
48. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций // Полис. — 1994. — № 1. — С. 121–136.
49. *Шепель В. М.* Человеческая компетентность менеджера, управленческая антропология. — М.: Народное образование, 1999. — 432 с.
50. *Adler P. S.* Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // Intercultural Communication: A Reader. — Belmont. CA: Wadsworth, 1987. — P. 13–23.
51. *Birdwhistell R.* The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions // Expressions of the Emotions in Man. — N.-Y.: International University Press, 1963. — P. 21–29.
52. *Gudykunst W. B., Kim Y. Y.* Communicating with Strangers. — Boston, 1997. — 444 p.
53. *Harris.* Communication Competence: An Argument for a Systematic View. — 1979. — 273 p.
54. *Katan D.* Translating Cultures. — London, 1999. — 271 p.
55. *Lum J.* Marginality and Multiculturalism // Intercultural communication. — A reader 3rd ed. — Belmont. CA: Wadsworth, 1982. — P. 96–112.
56. *Lutzker D.* Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior // Journal of Conflict Resolution. — 1960. — № 4. — P. 426–430.
57. *Norton R.* Foundations of a Communicator Style Contrast // Human Communication Research. — 1978. — № 4. — P. 99–112.
58. *Oksaar E.* Sprache, Gesellschaft und Interkulturelle Verständigung // Sprache, Kultur und Gesellschaft: Kongressberichte der 14. — Tübingen, 1984. — 212 p.
59. *Seelye H., & Wasilewsky J.* Social Competency Development in Multicultural Children, aged 6–13. — Washington: DC: National Institute for Education, 1983. — P. 212–213.
60. *Walsh J.* Humanistic Culture Learning. — Honolulu: University of Hawaii Press, 1973. — 275 p.
61. *Yoshikawa M.* Some Japanese and American Cultural Characteristics // The Cultural Dialogue. — Boston, 1978. — P. 220–241.