

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

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

Психолого-педагогічні передумови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	141
Умови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.....	145
Принципи формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-перекладачів	153
Аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	173
Основні моделі міжкультурної комунікації майбутніх перекладачів.....	178
Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти	185
Педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти	209
Динаміка формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.....	233
Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутніх управлінців у вищому навчальному закладі.....	248
Список наукових та навчально-методичних праць Бахова Івана Степановича	255

Принципи формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-перекладачів

*Духовно-культурні цінності освіти та виховання:
Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції,
14–15 жовтня 2009 р.
Східно-Український національний університет ім. В. Даля, м. Луганськ*

*Матеріали міжвузівської конференції
“Актуальні проблеми перекладознавства та навчання перекладу”
Київський національний лінгвістичний університет,
19–20 листопада 2009 р.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття характеризується зміною ціннісних орієнтирів в освітній політиці. Глобалізаційні процеси у світі зумовлюють зміни у сфері культури і вищій освіті. Предметом наукових досліджень стає “глобалізація культури” за умови збереження національної і культурної ідентичності.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово були предметом дослідження як зарубіжних авторів (А. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; S. Kramersch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних вчених — засновників комунікативного напрямку у методиці (І. Колесникова, 1986; Т. Скрипнікова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров та ін., 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1993, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Е. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

Метою дослідження є визначення основних принципів формування міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів у вищих навчальних закладах в умовах глобалізаційних трансформацій сучасного суспільства.

Слід зазначити, що в цій статті комунікативна компетенція (communicative competence) розглядається як відмінна від компетенції комунікації, або компетенції спілкування (communication competence). Остання являє собою здатність спілкуватися рідною мовою.

Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови і культури, які здійснюють радикальний вплив на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дають змогу приступити до дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [2, с. 6], допоможе здійснити “стрибок” у спілкування [3, с. 32]. У зв’язку з цим стаття присвячена основним принципам формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Останнім часом освітня спільнота, яка належить до сфери викладання іноземних мов, визнає, що традиційна орієнтація на комунікативний підхід була пов’язана в основному з лінгвістичним виміром у всіх його проявах і в цьому сенсі була обмеженою.

Розроблена структура міжкультурної комунікативної компетенції дає змогу перейти до обґрунтування принципів її формування. Принципи такого роду містять у собі, поряд з уже згадуваними у методичній літературі, але наповненими частково або повністю новим змістом, також принципово нові. Серед них:

- 1) принцип пізнання і врахування ціннісних культурних універсалій;

- 2) принцип культурно-пов’язаного співвивчення іноземної і рідної мов;

- 3) принцип етнографічного підходу до визначення культурних компонентів значень явищ як лінгвістичного, так і нелінгвістичного характеру;

- 4) принцип мовленнєво-поведінкових стратегій;

- 5) принцип усвідомлення психологічних процесів і станів, пов’язаних з міжкультурним спілкуванням, яке є підсумком “переживання” культурних феноменів і пов’язаних з ними способів пізнання (внаслідок застосування цього принципу досягається “свідома компетенція”);

- 6) принцип керованості:
- власним психологічним станом,
 - станом невизначеності того, що відбувається;
- 7) принцип емпатійного ставлення до учасників міжкультурного спілкування.

Усі названі принципи взаємопов'язані і формують складові міжкультурної комунікативної компетенції — здатність та її прояв у знаннях, стосунках і вміннях — тільки у сукупності. Потреба у складній, але чітко оформленій інтеграції в галузі навчання іноземних мов була давно усвідомлена й обґрунтована. Як приклад можна навести необхідність “розвивати соціальні уміння в комплексі з мовленнєвими вміннями” як “засобами ефективного спілкування” [5, с. 37]. Формування умінь, які базуються на лінгвістичному компоненті, повинно поєднуватися й переплітатися з формуванням умінь, що базуються на психологічному компоненті. Розглянемо детальніше деякі принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Принцип пізнання і врахування культурних універсалій є досить новим у методиці навчання іноземних мов. Як свідчить проаналізована література, поняття “культурна універсалія” не включалось до моделей навчання мовам, які враховували культурний компонент. Вивчення елементів культури і культурно-пов'язаних використань лінгвістичних одиниць здійснювалося шляхом безпосереднього порівняння як формальних аспектів висловлювань, так і змістових елементів, що лежать в їх основі [24, с. 88], що здебільшого приводило до закріплення стереотипів (див. отримане в результаті порівняння визначення німців як “агресивних” водіїв, яке було отримане в результаті експериментального навчання і відображає точку зору британців) [11].

Аналіз природи феномену культури і механізмів її втілення в мові переконливо продемонстрував унікальність кожної культури і продуктивність відмови від процедури порівняння як аналітичного механізму [32]. Справа в тому, що категорія порівняння завжди імпліцитно передбачає єдину шкалу або критерій, за яким здійснюється порівняння. Така шкала або критерій, у свою чергу, передбачає більшу чи меншу кількість певної ознаки та її оцінювання за параметром “більше — менше” і залежно від якості ознаки (позитивна чи негативна) — подальше зіставлення за параметром “поганий — гарний”. Однак пізнання культур з емічних позицій, тобто з точки зору їхнього внутрішнього складу, з подальшою релятивізацією культурних

значень саме в тому й полягає, що ці значення здебільшого мають настільки різну природу, що є незіставними. Як не можна порівняти ставлення до часу як до невичерпного ресурсу зі ставленням до часу як до товару. Ці ставлення можна тільки кваліфікувати як якісно різні і придатні в унікальних умовах конкретної культури.

Для того щоб уникнути безпосереднього порівняння культур і неминучого оцінювального ставлення до іноземної культури, впроваджується поняття культурної універсальї. З одного боку, воно дає основу для зіставлення культур стосовно таких глобальних понять, які містять усі можливі прояви якоїсь якості (об'єднують у собі і "меблі" і "ліс"), а з іншого — дають можливість уже на початковому етапі знайомства з категоріями культури уникнути екстраполяції власних культурних уявлень на іномовну культуру. Наприклад, науково обґрунтований перелік культурних універсальї, будучи рухомим і таким, що розвивається, виключає, проте, такі категорії, як "свобода" або "любов", які на перший погляд здаються універсальними. Втілення принципу врахування культурних універсальї дає можливість розширити світогляд тих, хто навчається, уникнути порівнянь, які надають позитивних чи негативних відтінків значень, і ввести до понятійного апарату мовної особистості поняття "відносності", "релятивності" культурних категорій.

Принцип культурно-пов'язаного співвивчення іноземної (англійської) та рідної мов вже згадувався і описувався в методичній літературі. Найбільш повно він обґрунтований у працях В. В. Сафоновой, які присвячені соціокультурному підходу до вивчення іноземних мов, а в його межах — інтерактивному комунікативно-діяльнісному підходу до мовної освіти [5, с. 60]. У нашому дослідженні термін "співвивчення мов" має менш глобальний і, відповідно, більш конкретний характер.

Зазначений принцип містить у собі два взаємопов'язані підходи. Перший полягає у поясненні і демонстрації нерозривності зв'язку кожної конкретної мови і відповідної культури, у розумінні природи мови як носія культури, як її втілення. Для реалізації цього підходу вся робота з лінгвістичним матеріалом — від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів — повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. Під час введення лексичних одиниць, навіть у таких, здавалося, простих випадках, як "bread", "desk", "house" та інших, з самого початку слід звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду та функціо-

нальних особливостей відповідних предметів в іномовному (англомовному) середовищі. Наприклад, письмові столи в американських навчальних закладах розраховані на одну людину, пересуваються по аудиторії, мають рухомі підставки для ліктів, причому для тих, хто пише правою рукою, і для тих, хто пише лівою рукою. Хліб практично завжди продається нарізаним та запакованим для тривалого зберігання. Без спрощення і стереотипізації потрібно із самого початку ставити запитання, чому такі “прості” речі повсякденного вжитку мають саме такий зовнішній вигляд і виконують властиві для них функції; яким чином вони відображають культурні цінності і які саме.

Під час введення лексичних одиниць більш складної і абстрактної семантики корисно зіставляти їх значення не тільки з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компонента значення, а й з контекстами вживання, які дають змогу виділити такий компонент. При розвитку умінь у сфері усного мовлення потрібно відстежити структури автентичних мовленнєвих актів іномовної культури, простежити їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Таку роботу потрібно проводити і з одиницями рідної мови. Щодо цього моменту існують два погляди. Одні методисти вважають, що співвивчення мови і культури повинно починатися з рідної мови, з встановлення власної культурної ідентичності, далі поширювати і послідовно залучати регіональну культуру, національну і тільки потім простежити сприйняття національної культури на міжкультурному рівні (С. Leblanc et. al., 1990; цит. за [12, с. 24]). Інші експериментальним шляхом доводять, що вивчення власної культури, яка перебуває у підсвідомості, у кращому випадку приведе до усвідомлення позитивних самостереотипів (українці — щирі, гостинні, відкриті тощо). Власна культурна ідентичність набагато краще проявляється, а потім і усвідомлюється через зіткнення з іншою культурою, через розуміння і втілення “іншого”. Відповідно співвивчення мови і культури, на нашу думку, краще починити з іноземної (англійської мови), відстежуючи в ній відображення культурних цінностей і приймаючи їх право на існування (аналогічний підхід обґрунтовується у Kaikkonen [24, с. 71]).

Співвідносність культурних і лінгвістичних феноменів у рамках кожної з мов (іншими словами — встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурно-пов’язаного співвивчення і втілюється в одночасному зображенні зіставних лінгвіс-

тичних феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) у нерозривному зв'язку з втіленими в них культурними цінностями [23]. Тут ми виходимо з того, що “через контакти з мовою, що вивчається, студенти розвивають здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру і розуміють, що існують численні способи бачення світу” [12, с. 28].

Однією з функціональних потреб, яка підтверджує правомірність втілення культурно-пов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є зростаюча потреба у поширенні у світі правильного сприйняття рідної культури через мову, що вивчається (порівн. [22]).

Співвивчення мов і культури сприяє також розумінню студентами об'єктивних, закладених у природу культури причин негативного сприйняття їхніх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іномовної культури і формуванню умінь правильного реагування на таке сприйняття.

Принцип етнографічності. У вітчизняній методиці навчання іноземних мов термін і поняття комунікативно-орієнтованої етнографії було впроваджено В. В. Сафоновою [5, с. 8.]. Вона розглядає комунікативно-орієнтовану і дидактично прийнятну етнографію як частину мовної дидактики [5, с. 11] і подає загальний огляд розвитку етнографії комунікації [5, с. 13]. У зарубіжній методиці цей принцип найбільш активно відстоював М. Байрам та його співавтори. Метою етнографічного принципу було проголошено “здатність упізнавати” — “ways of knowing” [12, с. 6].

Теоретичним обґрунтуванням принципу етнографічності може служити класична теорія мовленнєвої діяльності Л. С. Виготського, згідно з якою інтерпсихічні категорії, що ґрунтуються на спостереженні за інтеракціями, передують інтрапсихічним, тобто внутрішнім, категоріям [1, с. 145]. Це означає, що значення дії спочатку встановлюється на основі спостереження за повторюваною дією, далі верифікується за допомогою власної діяльності і лише потім переходить у сферу когнітивних уявлень індивіда.

В емпіричному плані, відповідно до потреб встановлення культурно-зумовлених значень, принцип етнографічності, тобто дослідного встановлення значення слів, вчинків, подій, продиктований об'єктивною необхідністю.

По-перше, навіть при інтенсивному і всеосяжному з точки зору навчального процесу вивченні і “переживанні” культури мови, що вивчається, неможливо сформувати у студентів навички реакції на

всі можливі життєві ситуації. Це положення має принциповий характер, оскільки раніше багато моделей міжкультурної комунікативної компетенції мали статичний характер і закликали розробляти стратегію спілкування, яка являє собою рекомендації щодо того, як вести себе, щоб досягти тієї чи іншої мети [6, с. 176]. У реальній дійсності нині в постійно мінливих умовах спілкування неможливо озброїти студентів вичерпним набором стратегій досягнення встановлених цілей. А отже, викладачі “повинні зосередитися на озброюванні студентів засобами оцінки й аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються” [12, с. 18–19]. Таке положення деякою мірою суперечить традиційному підходу до країнознавства, метою якого було забезпечення студента якомога більшим обсягом інформації про країну, мова якої вивчається, в основному про політичний устрій країни, її традиції, свята та ін. Заміна згаданого підходу на підхід, який концентрується на процесах і методах аналізу соціальних явищ, викликана необхідністю забезпечити студентів критично важливими інструментами пізнання і розуміння власної та інших культур [12, с. 19].

По-друге, як уже зазначалося у роботі раніше, англійська мова усе більше використовується як ММС (*lingua franca*). Це означає, що наші громадяни, які вивчили англійську мову, з більшою вірогідністю будуть застосовувати її у спілкуванні з індивідами, які не є носіями англomовних культур. У подібних ситуаціях студенти не можуть набути знань про національну ідентичність і культуру тих, з ким вони можуть мати контакт. В такому випадку введення до культури країни, мова якої вивчається, може служити прикладом, але воно повинно комбінуватися з оволодінням студентами методами, за допомогою яких вони можуть впоратися з іншими ситуаціями. У ситуації з використанням *lingua franca* етнографічний підхід до встановлення культурних цінностей співбесідників є вкрай необхідним.

У нашому тлумаченні етнографічний принцип не означає повноцінного етнографічного описування, а являє собою сукупність етнографічних прийомів, які необхідні для встановлення значення подій або явищ в емічних термінах, тобто зсередини, з точки зору тих, хто в них бере участь (на противагу значенню, яке може надавати спостерігач, використовуючи власну культуру як систему координат) [16].

Такі техніки включають: відсторонене спостереження, коли студент-дослідник не бере участі у подіях; залучене спостереження, коли студент одночасно є учасником подій та дослідником їх значення;

інтерв'ювання; анкетування; збирання фактів (документування). Етнографічне дослідження має циклічний характер. Спочатку за допомогою зазначених технік збирається інформація, потім на основі її аналізу формулюється гіпотеза щодо вірогідного значення, потім ця гіпотеза перевіряється на практиці в ході подальшого збирання інформації [14, с. 404]. Особливе значення при здійсненні етнографічного підходу до вивчення культурно-зумовлених значень мають два взаємопов'язаних моменти:

- дослідник повинен розуміти, що він не є об'єктивним спостерігачем, а привносить свою точку зору у спостережуване;
- для мінімізації суб'єктивної оцінки досліджуваних явищ необхідно описове спостереження, яке із самого початку не ранжує спостережувані факти за якимось критерієм, а розглядає їх як рівноправні. Встановлення їхньої ієрархічної чи якоїсь іншої залежності, їх значення можливе лише при багатократному повторенні, яке дає змогу диференціювати постійні компоненти і ті, що ситуативно вносяться, та верифікувати гіпотези за допомогою досліді. Здатність такого спостереження іноді називається "візуальною компетенцією" [7, с. 179].

Переваги етнографічного підходу:

1. В умовах співвивчення іноземної мови і культури представлення культурних цінностей неминуче проходить через домінуючу культуру, яка відображається у мові, що вивчається. При етнографічному підході в умовах використання якоїсь мови як засобу міжнародного спілкування учасники акту спілкування не навантажені стереотипами домінуючої культури і мають можливість встановити унікальне значення конкретної події, розвиваючи свої уявлення про якусь культуру індуктивним шляхом.

2. Етнографічний підхід дає можливість студентам подолати дедуктивний підхід при спостереженні за проявами культури мови, що вивчається, й індивідуалізувати значення того, що відбувається, порівнявши його з особистостями учасників та реальними обставинами. Таким чином, студенти формують готовність до сприйняття невідомих та непередбачуваних обставин, які не зустрічалися в їхній практиці (включаючи практику навчання).

3. Ідентифікуючи способи втілення культурних практик і цінностей, етнографічний підхід наводить студентів до власної культури й допомагає краще та глибше зрозуміти її, а отже, й власну особистість.

Етнографічні уміння є тим критичним моментом, який переводить мовну особистість до нової категорії, категорії міжкультурного комуніканта, який, в ідеалі, володіє перевагами не лише перед іншими, що вивчають іноземну мову і позбавлені таких умінь, а отже, змушені імітувати носіїв або йти з ними на конфлікт, діючи відповідно до власних культурних норм, а й перед носіями мови.

Труднощі у застосуванні принципу етнографічності полягають у тому, що студенти повинні володіти техніками етнографічного спостереження, інтерв'ювання, постулювання значень та їх верифікації, а це специфічні вміння, якими не володіє викладач іноземної мови, що отримав традиційну лінгвістичну і методичну освіту [10, с. 10–11].

У цьому зв'язку слід зазначити, що у навчанні іноземних мов не ставиться мета оволодіння студентами такою галуззю знання, як соціальна антропологія [8, с. 97]. В сучасних умовах світу, що постійно змінюється, володіння етнографічними техніками поруч з відкритістю мислення і здатністю до емпатійного сприйняття забезпечить досягнення глобальної мети навчання іноземних мов, яка полягає в тому, щоб прищепити студентам бажання й надати інструментарій для продовження навчання за межами навчального закладу [31, с. 3].

Принцип мовленнєво-поведінкових стратегій. Суть мовленнєво-поведінкових стратегій розуміється у цій роботі як магістральна лінія поведінки, яка базується на знаннях про культурні універсалії, про власні культурні цінності і способи їх відображення у поведінці, на аналогічних знаннях, що стосуються мови, яка вивчається, на знаннях про можливий конфлікт або взаємодію культур, на знаннях про способи медитації під час такої взаємодії, на емпатійному ставленні до того, що відбувається, й до залучених у неї індивідів та на уміннях динамічним чином втілити усі ці знання і відносини в актуальні дії у ситуаціях спілкування.

Принцип мовленнєво-поведінкових стратегій забезпечує сукупну реалізацію всіх зазначених вище принципів у життя, їх запровадження у навчальний процес. Будь-яка розроблена модель, у нашому випадку модель міжкультурного спілкування, може й повинна являти собою щось принципово нове. Однак вона не може запроваджуватися у сталий процес з нуля, ігноруючи його реалії. Вона повинна бути пов'язана з плідними традиційними підходами (Вугам, 1997) [12, с. 31].

У зв'язку з цим пропонується застосовувати усталену схему формування знань і умінь, наповнюючи її новим змістом, спрямованим на формування міжкультурного спілкування.

У навчальному процесі принцип мовленнєво-поведінкових стратегій може впроваджуватися ізольованим шляхом послідовного вивчення культурних універсалій і тих способів, якими вони відображаються у моделях мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Проте значно плідніше відстежувати комбінований, взаємопов'язаний прояв культурних універсалій у реальній дійсності і формувати уміння враховувати їх у власній поведінці й поведінці співбесідників.

Наведемо тільки один приклад: відображення культурної універсалії “дистанція влади”. Загальне положення полягає в тому, що дистанція влади є великою у рідній культурі і маленькою в культурі мови, що вивчається (англійській та американській). Для адекватної поведінки того, хто навчається, в реальних ситуаціях спілкування у нього повинні бути сформовані певні компоненти міжкультурного спілкування, порядок описування яких не відображає послідовності їх формування, а лише співвідноситься з послідовністю обґрунтування компонентів міжкультурного спілкування на початку цієї статті. Схематично їх можна описати так:

У галузі міжкультурного аспекту лінгвістичної компетенції: на рівні мови — знання про те, що граматичні структури англійської мови, наприклад ті, що виражають наказ, мають більш розгорнуту дію, ніж в українській мові (Could you consider doing this? Vs Зроби це!).

У галузі міжкультурного аспекту соціолінгвістичної компетенції — знання про те, що невелика дистанція влади у США проявляється в тому, що відомий студенту перелік структур із значенням наказування застосовується до будь-якого члена суспільства у стандартних ситуаціях спілкування (не йдеться про нерозлучних друзів, які створюють власні коди спілкування), тоді як у наших умовах вибір засобів вираження наказування або розпорядження значно детермінований соціальним станом тих, хто спілкується.

У галузі міжкультурного аспекту компетенції дискурсу — знання про те, що будь-які стандартні мовленнєві акти в обох культурах зорієнтовані на відповідне вираження цієї універсалії. Скажімо, у США для відображення маленької дистанції влади можливі симетричні привітання типу “Hello” між рівними за соціальним статусом однолітками, а також між начальником та підлеглим (Delk, 1997) [15], тоді як в українській культурі привітання між людьми однакового і різного соціального статусу відрізняються за формою.

У галузі міжкультурного аспекту стратегічної компетенції — уміння бачити дії у подвійній перспективі: не розглядати балакуність і

привітність американців як панібратство й свідчення рівноправного становища (з професорами), а як демонстрацію демократичності й маленької дистанції влади. Водночас не розцінювати власні моделі мовленнєвої поведінки у розмовах з вищими за статусом на соціальних щаблях людьми як відображення якоїсь персональної залежності, а як втілення загальноприйнятої у рідній культурі більшої дистанції влади.

У галузі міжкультурного аспекту соціокультурної компетенції — знання про саме існування і про природу універсалії “дистанція влади”;

- знання про її наповнення у рідній культурі та культурі, що вивчається: великі і простори кабінети начальників у нас і практично однакові для службовців різного рангу у США; соціально детерміновані поважні звороти в українській мові і стандартні незалежно від статусу людини — у США тощо;

- знання про те, як відповідні прояви цієї універсалії можуть стереотипно сприйматися носіями відповідних культур: американці можуть сприймати наші моделі поведінки як уособлення залежності однієї особи від іншої за формальними критеріями соціального становища, а не залежно від професійних якостей (і навіть як прояв тоталітаризму); носії рідної культури можуть сприймати прояв дистанції влади в Америці як фамільярність і неповагу до людей, які досягли певного статусу важкою працею;

- уміння поруч з ідентифікацією відомих раніше проявів дистанції влади виділяти за допомогою етнографічних технік і прийомів нові прояви відомої універсалії — сприймати численні запитання американських студентів не як намагання поставити під сумнів матеріал чи ідеї викладача, а як рівноправність сторін (викладача й студента) в процесі навчання, коли право на істину не є монопольною прерогативою викладача.

В галузі міжкультурного аспекту соціальної компетенції — складне уміння виступати посередником між власним сприйняттям універсалії “дистанції влади” та її сприйняттям у культурі мови, що вивчається, яке складається з умінь:

- усвідомити відмінності у значеннях цієї універсалії;
- обговорювати значення зі співрозмовником, домагаючись створення спільного значення дій усіх учасників спілкування: “Я можу здаватися вам дивним, оскільки у моїй культурі прийнято виражати повагу до вищих за статусом на соціальних щаблях” тощо;

- адаптувати власну поведінку до реальності іномовної культури і поводитися відповідно до її норм: розмовляти на рівних з представниками усіх верств населення і різних соціальних категорій — від продавця у магазині до професора університету, водночас усвідомлюючи той факт, що спілкування такого роду можливе тільки в культурі з маленькою дистанцією влади.

Формування мовленнєво-поведінкових стратегій може базуватися на спеціально розробленій системі завдань, а може відображатися і в новому наповненні традиційних аспектів викладання, пов'язаних з видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо), за допомогою нового змісту мовних, умовно-мовленнєвих і власне мовленнєвих вправ у вигляді мовленнєвої активності. Як приклад наведемо можливості формування мовленнєво-поведінкової стратегії вираження тієї самої культурної універсалії — дистанції влади.

На стадії мовних вправ студенти повинні засвоїти знання, що входять до перелічених вище видів компетенції. На стадії мовленнєвих вправ і видів діяльності формування вказаної вище стратегії може здійснюватися, по-перше, через відбір матеріалу, який виражає досліджувану універсалію найбільш адекватним і експліцитним чином; по-друге, постійним зверненням до зіставлення вираження універсалій в рідній і досліджуваній культурах; по-третє, постійним контролем за усвідомленням, “переживанням”, релятивністю (подвійною перспективою) та емпатійністю реакцій студентів на матеріал, що вивчається.

Наступний коментар стосується тільки одного аспекту — навчання читанню і не претендує на всеосяжний опис системи культурно-пов'язаного навчання мови у традиційних рамках, а тільки дає деякі уявлення про те, як це можна зробити; як залучення культурних універсалій та інші принципи інтегрованого оволодіння мовою і культурою можуть втілюватися в мовленнєво-поведінкових стратегіях студентів.

У сфері читання класичний прийом застосування дотекстових, текстових і післятекстових вправ можна наповнити новим змістом. На стадії дотекстових вправ на основі заголовка студенти зазвичай відстежують власні перші реакції на назву і роблять припущення щодо змісту тексту. Модифікація цього традиційного завдання містить посилання на уявлення й цінності рідної культури, які зумовлюють саме таке тлумачення: “В українській культурі текст з аналогіч-

ною назвою зазвичай містить (містив би) таку інформацію (опис, пояснення та ін.)”. При цьому можна запропонувати студентам висунути версії того, *чому* вони прогнозують зміст тексту саме таким, які особливості рідної культури та її системи цінностей детермінують сприйняття назви саме таким чином. У конкретному застосуванні до універсалії “дистанція влади” це обговорення питання про те, у яких стосунках можуть бути герої, якщо вони належать до української культури, чому ми так думаємо, які лінгвістичні індикатори свідчать про це.

Під час роботи з текстом корисно відокремити факти від думок, постулювати можливі мотиви вчинків героїв. Адекватність пропонованих мотивів не має великого значення. Чим більше версій запропонують студенти, тим краще, бо саме таким чином встановлюється право кожної версії на існування, відносність зв’язків мотивів з описуваними подіями і вчинками, підтверджується положення про те, що ідентичні моделі поведінки можуть відображати абсолютно різні наміри, а одні й ті самі наміри можуть виражатися різними, культурно-зумовленими способами.

На етапі післятекстової роботи до традиційних вправ з переказу від якоїсь особи впроваджується елемент емпатійного сприйняття: студент не просто переказує текст, а через таку діяльність “перетворюється” на іншу людину і повинен передати як події, так і персональні реакції з позиції “іншої” людини, яка належить до іншої культури.

Принцип усвідомлення і “переживання”. Запропонована назва принципу покликана продемонструвати дві взаємопов’язані характеристики: переведення позасвідомих реакцій у галузь свідомих за допомогою “переживання” — сприйняття, що містить емоційний компонент. Як уже було продемонстровано, більшість культурних уявлень і психологічних реакцій на них перебувають у сфері позасвідомого. Для оперування й управління цими феноменами необхідно як мінімум усвідомити їх, тобто перевести із позасвідомого до сфери свідомого. Культурні феномени переходять у сферу свідомості під час їх відхилення від стандартних очікувань (Bugar, 1989) [9, с. 52].

Цей принцип спрямований на формування такого компонента міжкультурного спілкування, як відносини. Він базується на психологічній природі емоцій. Індивід забуває знання, може втратити набуті навички й уміння. Залучення емоцій, пов’язаних з переживан-

ням, дає змогу сформувати ставлення до об'єкта переживання й зберегти та укріпити як знання, так і уміння, що пов'язані з ним.

Ідея принципу, який ми назвали принципом “переживання”, узята з теорії навчання через досвід (experiential learning). Її основу було закладено в теорії діяльності у працях таких визнаних психологів, як Д. Дьюї, К. Левін, Е. Піаже, Л. Виготський, Д. Келлі. Ця теорія отримала подальший розвиток стосовно окремих галузей у працях наших сучасників, таких як Х. Гарднер [18; 19], Д. Гоулман [20; 21] та ін. Поняття “навчання через досвід” охоплює дуже широкий спектр видів діяльності, які поруч з формальним (традиційним) навчанням включають практичну роботу в галузі спеціалізації і неформальне навчання шляхом включення тих, хто навчається, до різних видів імітативної діяльності (Kohonen, 2001) [26, с. 22].

Найбільш наочним прикладом навчання через досвід може слугувати пристосовуваність людей до нових соціальних умов. Так, політичні, економічні й соціальні зміни в нашій країні відбулися так стрімко, що практично кожний громадянин був змушений навчатися нових видів діяльності на основі власного досвіду. Безпосередній контакт з феноменом, що вивчається, на противагу тому, що про нього можна почути, прочитати чи подумати, є неодмінною умовою навчання через досвід (Keeton, Tate, 1978) [25].

Спроектвані на систему освіти прийоми навчання через досвід включають багато інтерактивних підходів, що передбачають активну участь тих, хто навчається, через які вони дістають знання і вміння з досвіду один одного та/або колег по роботі. Усі такі прийоми містять “спільний елемент наочності на основі безпосереднього досвіду і залучення тих, хто навчається, як цілісних особистостей, тобто як інтелектуально, так і емоційно” [25, с. 23]; див. також [4].

Формалізована модель навчання через досвід містить такі компоненти, як безпосередній досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування (див. схему у Kohonen, 2001) [26, с. 28]. Як видно з переліку компонентів, формування міжкультурного спілкування в наших умовах виключає безпосередній автентичний досвід спілкування з носіями культури мови, що вивчається, а також активне експериментування в цій сфері. Тому принцип навчання через досвід не може бути застосований в нашій практиці повністю. Проте моменту емоційного психологічного залучення до діяльності цілком можна досягнути за допомогою таких вправ, які дають можливість студентам робити не тільки інтелектуаль-

ні відкриття у когнітивній сфері, й переживати їх емоційно, дивуючись тому, що раніше не помічав “очевидного” або тому, що за звичним приховується абсолютно оригінальне. Недосяжний безпосередній досвід спілкування замінюється досвідом відкриття невідомих культурних цінностей або непізнаних раніше власних реакцій.

Однак сам по собі досвід не гарантує “переживання” й не призводить до нових знань, а згодом і якостей особистості. Численні підтвердження містяться у реакціях туристів, які мали досвід перебування за кордоном, але не змінили власних поглядів і не набули нових умінь. За безпосереднім досвідом повинно йти усвідомлене спостереження й самоспостереження та аналіз. Рефлексія такого роду повинна супроводжуватися створенням якоїсь гіпотези того, що відбувається зовні або у внутрішньому світі індивіда, та її перевірки у подальшому досліді. Сформовані на основі такого процесу теоретичні концепти “стають частиною індивідуальної системи координат (frame of reference) тільки після того, як він чи вона відчує (переживе) їх на емоційному рівні” [26].

У нашому трактуванні принцип “переживання” містить такі компоненти:

- безпосередній досвід відкриття у собі нових уявлень;
- самоспостереження за формуванням власних уявлень та емоційних реакцій;
- їхній аналіз і позначення у вигляді понять;
- застосування власного досвіду в нових умовах.

Для здійснення такої послідовності в процесі експериментального навчання забезпечувалась повторюваність складних ситуацій: спочатку для “відкриття” в культурі або в собі нових якостей, потім для застосування “відкритого”, тобто набутого (знання, уміння) за допомогою досвіду (наприклад, здатності оцінювати події у подвійний спосіб), у нових ситуаціях.

Принцип керованості. У формуванні міжкультурної комунікативної компетенції принцип керованості належить не до когнітивної сфери прогнозування й управління власною поведінкою, а до психологічної сфери управління власним емоційним станом. Як зазначалося вище, міжкультурне спілкування супроводжується станами невизначеності і тривожності. Для його продуктивного здійснення міжкультурний комунікант має бути здатним керувати своїми емоціями, повинен мати певну частину “емоційного мислення” в термі-

нології М. Голмана. Останнє (emotional intelligence) являє собою здатність розпізнавати власні почуття і виражати їх прийнятним способом. Воно включає такі компоненти:

- знання власних емоцій: розвиток самопізнання, здатності розпізнавати і називати почуття на момент його переживання;
- керування емоціями: набуття здатності опановувати почуття, такі як відчай, гнів та ін.;
- самомотивація: емоційна відповідальність та самоконтроль, наприклад, стримування імпульсивності.

Це неповний перелік компонентів у версії теорії М. Голмана, яка пропонується В. Кохоненом [26, с. 26–27].

Емоційне мислення в цілому розвиває нашу обізнаність про емоції, допомагає зрозуміти й прийняти їх, справитися з ними, коли виникає необхідність.

Міжкультурна комунікативна компетенція, за умови, що вона пов'язана з міжкультурним спілкуванням, не передбачає формування механізму керування емоціями індивіда в глобальному масштабі, тобто у всіх його проявах і сферах діяльності. Принцип керованості поширюється тільки на емоції, які системно пов'язані із ситуаціями міжкультурного спілкування. Мається на увазі стан невизначеності, тривожності і роздратованості. Особливого значення набуває здатність керувати станом невизначеності, оскільки це найбільш поширений психологічний стан у зіткненні з іншою культурою [26, с. 101].

Принцип емпатії. Принцип емпатії спрямований на формування такої риси характеру мовної особистості, як здатність до вживання у переживання іншого індивіда. Він є найважчим для реалізації. Його особливість полягає в тому, що, базуючись на психологічних механізмах спілкування, він містить найбільш емоційний компонент [28, с. 11].

Можна володіти знаннями про особливості культурних цінностей, які виражаються мовою, що вивчається, і про те, як слід поводитися відповідно до них, і при цьому продовжувати оцінювати їх з позицій звичних культурних уявлень. Психологічна здатність відчувати, що саме хтось переживає у його власному становищі і його умовах, формується з великими труднощами, тому принцип емпатії слід застосовувати на всіх рівнях навчання і в максимально можливій кількості ситуацій.

Найбільш ефективним прийомом формування емпатії є драматизування ситуацій, тобто входження тих, хто навчається, в ролі інших

людей. Від власне рольової гри, яка широко застосовується в методиці навчання іноземних мов, драматизування відрізняється тим, що учасники повинні не просто зімітувати роль на лінгвістичному рівні, використовуючи адекватні ситуації, поведінкові кліше і тактики поведінки, а й пережити ситуацію емоційно, увійшовши в роль свого героя і намагаючись відстояти, аргументувати або просто відобразити його поведінку, враховуючи його систему культурних цінностей і його реакції на ситуацію відповідно з ними. Н. Сілі називає такі види діяльності “культурними міні-драмами” [29, с. 70–73]. Їх основний ефект полягає у конфронтації із самим собою, у відкритті того, що суб’єкт може відчувати і переживати по-іншому і завдяки цьому відсторонятися від обох типів переживання й сприймати те, що відбувається, у подвійній перспективі. Парадокс драматизування полягає в тому, що драма “наближає учасників до об’єкта (вивчення) через емоційне залучення і водночас забезпечує дистанціювання завдяки тому факту, що контекст все-таки штучний” [13, с. 143]. Прийом драматизування досить детально описаний у сучасній методичній літературі — від історичного огляду ролі цього прийому у навчанні іноземних мов [17] до детального опису організації і проведення власне театральної дії та її впливу на тих, хто навчається [30; 27].

Висновки. Усі зазначені принципи є взаємопов’язаними і формують міжкультурну комунікативну компетенцію тільки в сукупності. Відповідно до принципів формування міжкультурної комунікативної компетенції здійснюється відбір змісту навчання для її формування. Зміст містить такі компоненти: знання, ставлення й уміння, які становлять сутність міжкультурної комунікативної компетенції і забезпечують здатність до міжкультурної комунікативної компетенції, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми і ситуації, а також систему завдань.

Література

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций: Соч.: В 6 т. — Т. 3. — М.: Мысль, 1983. — 390 с.
2. *Гурвич П. Б., Шатилов С. Ф.* Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом вузе // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку / Отв. за выпуск: чл.-кор. АПН СССР, проф. А. А. Миролубов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. — Владимир, 1981. — С. 1–22.

3. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М.: Рус. яз., 1989. — 219 с.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 477 с.
5. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж: Истоки, 1996. — 239 с.
6. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дис. ... докт. пед. наук. — М., 1994. — 475 с.
7. *Ball M.* The visual availability of culture // *Communication and Cognition*. — 1998. — Vol. 31. — No. 2/3. — P. 179–196.
8. *Barro A., Jordan S., Roberts C.* Cultural practice in everyday life // *Byram M., Fleming M. (eds.). Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 76–97.
9. *Byram M.* Cultural studies in foreign language education. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1989. — 165 p.
10. *Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S.* Cultural studies and language learning. A research report. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1991. — 412 p.
11. *Byram M., Morgan C.* Teaching-and-learning language-and-culture. — Clevedon: Multicultural Matters LTD., 1994. — 219 p.
12. *Byram M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. — 121 p.
13. *Byram M., Fleming M. (eds.).* Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — 310 p.
14. *Davis K. A., Henze R. C.* Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics // *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*. — 1998. — Vol. 30. — No. 4. — P. 399–419.
15. *Delk C. L.* Discovering American Culture. Teacher's Manual. — Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997. — 132 p.
16. *Erickson F.* Ethnographic microanalysis // *S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.). Sociolinguistics and language teaching*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1996. — P. 283–307.

17. *Fleming M.* Cultural awareness and dramatic art form // M. Byram, M. Fleming (eds.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 147–157.
18. *Gardner H.* *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. — N. Y.: Basic Books, 1983. — 440 p.
19. *Gardner H.* *Multiple Intelligences: Theory in Practice*. — N. Y.: Harper and Row, 1993. — 304 p.
20. *Goleman D.* *Emotional intelligence*. — N. Y.: Bantam Books, 1995. — 352 p.
21. *Goleman D.* *Working with emotional intelligence*. — N. Y.: Bantam Books, 1998. — 383 p.
22. *Hall E. T., Hall E.* *How cultures collide* // G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — P. 9–16.
23. *Hollins E. R.* *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. — New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. — 176 p.
24. *Kaikkonen P.* *Intercultural learning through foreign language education* // Candin C. N. (ed.). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. — London; N. Y., etc.: Longman, 2001. — P. 61–105.
25. *Keeton M., Tate P. (eds.)*. *New directions for experiential learning*. — San Francisco: Jossey-Bass, 1978. — 109 p.
26. *Kohonen V.* *Towards experiential foreign language education* // Candin C. N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. — London; N. Y., etc.: Longman, 2001. — P. 8–60.
27. *Maley A., Duff A.* *Drama techniques in language learning*. — M.: Prosveschenie, 1981. — 96 p.
28. *Nostrand H. L., Grundstrom A. W., Singerman A. J.* *Acquiring cross-cultural competence: four stages for students of French*. — Lincolnwood, IL. — National Textbook Company, 1996. — 129 p.
29. *Seelye H. N.* *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. — Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1997a. — 336 p.
30. *Schmidt P.* *Intercultural theatre through a foreign language* // Byram M., Fleming M. (eds.). *Language learning in intercultural*

perspective: approaches through drama and ethnography. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 193–203.

31. *Stryker S. B., Leaver B. L. (eds.)* Content-based instruction in foreign language education: models and methods. — Washington, D. C: Georgetown University Press, 1997. — 328 p.
32. *Weaver G. R.* Contrasting and comparing cultures // G. R. Weaver (ed.) Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations. — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — P. 72–77.