



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розроблення тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ bez-nicka@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 373.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>

ДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Предметом дослідження визначено культурологічний потенціал змісту іншомовної освіти. Відповідно до логіки наукового пошуку, перегляду знає компонентний склад іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема автор звертає увагу на хибність твердження, що формування соціокультурної компетентності в учнів сприяє автоматичному формуванню в них міжкультурної компетентності та кращому усвідомленню власної культури. На переконання автора, міжкультурний аспект має бути окремими складником іншомовної комунікативної компетентності, а його важливість детермінована методичним принципом «діалогу культур», який нині є одним із ключових для змістового та процесуального аспектів навчання мови, а також передбачає рівність культур. У змісті навчання міжкультурний аспект, з одного боку, реалізовується через знайомство учня з культурним різноманіттям, притаманним для країни, мова якої вивчається, а з іншого – через формування в учнів власної культурної ідентичності.

Ключові слова: рівноправність культур; красназничий компонент; рідна культура учня; діалог культур; міжкультурна компетентність; соціокультурна компетентність.

Постановка проблеми: Період кінця ХХ ст.– початку ХХІ ст. характеризується ґрунтовними перетвореннями у сфері загальної та професійної іншомовної освіти. Причому ці зміни мали не локальний, а глобальний характер, оскільки над оновленням підходів до навчання мов працювали фахівці з різних країн [1]. Результатом їх діяльності став перегляд потенціалу предметної галузі «іноземні мови» та посилення її соціокультурної складової, а навчання самої мови почали розглядати як засіб: (1) оволодіння культурою іншої країни як невід’ємною складовою світової культури та (2) системою загальнолюдських цінностей, а також (3) як засіб формування самоідентифікації особистості та її культурного самовизначення. Якщо перший аспект отримав чи не найбільше уваги в науковій педагогічній літературі та успішно реалізовується у практиці навчання, то останній залишається на периферії наукових інтересів, і радше вважається супутнім наслідком формування в учня уявлень про культуру іншої країни

та систему її цінностей. У межах нашого дослідження маємо намір поставити під сумнів це припущення та обґрунтувати, що формування власної культурної самоідентифікації особистості має бути обов'язковою складовою іншомовної підготовки учня та потребує відповідних засобів. Окрім того, вважаємо за доцільне переглянути підходи до навчання іноземної мови на засадах методичного принципу «діалогу культур» та обґрунтувати важливість міжкультурного компонента в змісті навчання.

Аналіз останніх досліджень: після того, як у другій половині ХХ ст. було науково доведено існування взаємозв'язку між мовою та культурою, методисти переглянули зміст і цілі іншомовної підготовки, а знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, стало одним із основних пріоритетів іншомовної підготовки [2; с. 4]. У процесі розробки науковцями дидактичних та методичних засад щодо взаємопов'язаного навчання мов і культур окреслилося декілька підходів. Серед найбільш популярних: **лінгвокраїнознавчий** (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров), **лінгвокультурологічний** (В. В. Воробйов, В. П. Фурманов), **соціокультурний** (В. В. Сафонова, П. В. Сисоев). Кожен із них еволюціонував та закладав підвалини сучасних підходів до навчання мови і культури. Нині складно знайти фахівця, який тією чи іншою мірою на торкався проблеми знайомства з культурою іншої країни в своїх дослідженнях. Чи не найбільш знаковими у цьому вимірі є М. Байрам, К. Крамш, Х. Гадамер, В. Г. Редько, Ю. І. Пасов, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мільруд, І. Л. Бім, С. Г. Тер-Мінасова, В. М. Телія та ін. Основним предметом своїх досліджень автори визначають теоретичні підходи до формування соціокультурної компетентності в учнів різних вікових категорій, обґрунтовують найбільш оптимальні стратегії інтеграції об'єктів соціокультурної дійсності у зміст та процес навчання. Їхні напрацювання формують основи для конструювання змісту підручників, навчальних концепцій, освітніх стандартів та навчальних програм.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «культури» є доволі широким та охоплює різні аспекти життя народу (історія, етнографія, звичаї, традиції, архітектура), вона визначає менталітет нації та моделі повсякденної поведінки тощо. Відтак, фахівцям складно окреслити межі того, що має бути предметом ознайомлення у школі. З іншого боку, сучасне життя вирізняється швидким темпом розвитку та змін: у ньому постійно з'являються нові явища, а відтак зміст культурного компонента є доволі динамічною категорією і його зміст потрібно періодично переглядати. Здебільшого це питання доводиться вирішувати авторам навчальної літератури, добираючи зміст навчальних книг. Варто зазначити, що багато напрацювань у сфері знайомства з культурою пропонують вчителі-практики, які діляться власними дидактичними доробками з колегами на сторінках педагогічної преси (наприклад, «Іноземні мови в школах України»), або ж на численних тематичних сайтах (наприклад, eslprintables.com).

Формулювання цілей: обґрунтувати доцільність виокремлення міжкультурного компонента в структурі іншомовної комунікативної компетентності; окреслити основні засоби її формування.

Виклад основного матеріалу: Дослідники погоджуються, що нині в освіті домінувальними стали *особистісна, культурологічна та діяльнісна (компетентнісна)* парадигми, які свого часу потіснили *когнітивно-інформаційну* [3]. Кожна з них не заперечує ролі та значення іншої, а навпаки – інтегративно з ними поєднується, оскільки витоки кожної зароджувалися під час панування попередньої парадигми, та органічної її доповнювали. Утверджуючись, кожна з них зміщувала акценти в освіті, що вело до перегляду та уточнення цілей навчання, його організаційних форм, а також добору змісту. У першу чергу, ці зміни стосувалися бачення структури та якості кінцевих результатів навчання. Для їх опису традиційно послуговувалися категоріями «*уміння*», «*знання*», «*навички*», «*готовність*» тощо. Однак, на початку ХХІ ст. термінологічно-понятійний апарат доповнився поняттям «*компетентностей*», а завданням фахівців стала конкретизація його змісту для кожної предметної галузі. Так, у сфері навчання іноземних мов метою навчання стало формування **іншомовної комунікативної компетентності**. Попри те, що вона є однією із ключових категорій педагогіки, серед дослідників не існує єдиної думки

щодо її **компонентного складу**. Свого часу одним із найбільш поширених було бачення, запропоноване Радою Європи, у структурі якого такі три компетентності:

- **лінгвістична** – охоплює фонетичні, граматичні та лексичні знання, уміння і навички;
- **соціолінгвістична** – зорієнтована на використання мови в соціальному контексті та пов'язує комунікативну компетентність з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків;
- **прагматична** – охоплює загальні компетентності та екстралінгвістичні компоненти, які необхідні для забезпечення спілкування [4].

Пропоновані положення були екстрапольовані та адаптовані до реалій та потреб вітчизняної методичної науки та передбачали такі компоненти, які узгоджувалися з позицією Ради Європи, однак дещо розширювали запропонований нею інструментарій. Так, відповідно до вимог навчальної програми від 2001 р., передбачалося формування в учнів таких компетентностей: (1) **мовленнєва та мовна**, (2) **соціокультурна та соціолінгвістична**, (3) **дискурсивна** та (4) **стратегічна** [5, с. 4]. Окремо було визначено **загальнонавчальну** компетентність. Кожна з них отримала належне висвітлення у методичній літературі та нормативних освітніх документах. Зокрема вичерпно ілюструє складові **іншомовної комунікативної компетентності** В.Г. Редько [6].

Якщо абстрагуватися від лінгвістичних, мовленнєвих, прагматичних і загальнонавчальних аспектів та зосередити увагу на тому, що оволодіння мовою нерозривно пов'язане зі знайомством з культурою відповідної країни, то бачимо, що однією з ключових особливостей було **включення соціокультурного виміру до структури іншомовної комунікативної компетентності**. Подібну точку зору обстоюють Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, В.Г. Редько, В.В. Сафонова, С. Дж. Савін'йон, Ян ван Ек та ін. Виокремлення соціокультурного компонента є важливим, оскільки він репрезентує широкий спектр відомостей про країну, мова якої вивчається (країнознавчий аспект), а також ті знання й уміння, які сприяють налагодженню контакту з представниками інших культур. Однак такий компонентний склад наштовхує на думку, що процес оволодіння іноземною мовою, в основному, зорієнтований на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур виключно за правилами, прийнятими в іншій країні. Саме так тлумачать формування соціокультурної компетентності автори словника методичних термінів і понять Е.Г. Азімов та А.М. Щукін: як **соціокультурну адаптацію та інтеграцію особистості в нову культуру** [7, с. 287] При цьому ігнорується той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно, є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, таке бачення іншомовної комунікативної компетентності дещо порушує один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання мови має здійснюватися на засадах **«діалогу культур»**. Маємо визнати, що справжній діалог передбачає рівноправність усіх його учасників, а **«діалогу культур»** – рівноправність позицій кожного з представників різних культур.

Проведений нами аналіз змісту чинних програм також засвідчив, що основний акцент навчання мови і культури полягає в ознайомленні учня з іншою культурою, водночас власна культурна суб'єктність та уміння презентувати її залишаються дещо недооціненими. Так, у програмі для 1–4 класу вказано, що *знайомство з іншою культурою дасть змогу учням глибше зрозуміти власну культуру* [8, с. 3]; у програмі для старшої школи одним із результатів якості навчальних досягнень визначено *здатність усвідомлювати та звертати увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни виучуваної мови* [9, с. 14]. Однак у програмах не визначено механізми, які сприяли б формуванню в учнів таких умінь та **«культурної чутливості»**.

Безперечно, роль **соціокультурного компонента** змісту навчання іноземної мови має на меті познайомити учня з особливостями життя іншої країни. Проте, немає підстав стверджу-

вати, що таке знайомство без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в учнів уміння помічати спільне та відмінне в рідній та чужій культурі. Окрім того, на переконання деяких дослідників, побудова процесу навчання виключно на матеріалі іншої культури може стати передумовою формування в учня викривленого сприйняття дійсності, а сам процес навчання може перетворитися на своєрідну рекламу іншого способу життя.

Усуненню та вирішенню цієї суперечності могло б сприяти обґрунтування **міжкультурної компетентності** (а також механізмів її досягнення) як однієї зі складових іншомовної підготовки в закладах освіти. На протигагу соціокультурній компетентності, вважаємо, що міжкультурний аспект передбачає не просто вичерпне знайомство з іншою культурою, а рівноправне співіснування культур у ментальній картині того, хто навчається, та усвідомлення власної культурної приналежності.

Окреслена проблема не є новою, а одне з питань, яке порушують науковці, це **місце міжкультурної компетентності та її взаємозв'язок з іншомовною комунікативною компетентністю**. Відповідно до першої точки зору, міжкультурна компетентність розглядається як одна зі складових іншомовної комунікативної компетентності. На переконання прихильників цієї точки зору, культура є п'ятим умінням, яке необхідно розвивати в процесі іншомовної підготовки поряд із говорінням, читанням, аудіюванням та письмом. Відповідно, міжкультурний компонент є органічним доповненням іншомовної комунікативної компетентності. Він фактично модифікує інші її компоненти, додаючи їм так званого «міжкультурного виміру» [10, с. 28–29]. Визнаючи провідну роль комунікативної компетентності, В. В. Сафонова зазначає, що ефективність міжкультурного спілкування можлива за умови, що всі її компоненти будуть формуватися в поєднанні з міжкультурними аспектами [11, с. 82]. Відтак, дослідниця пропонує розглядати міжкультурну компетентність як складову іншомовної комунікативної компетентності.

Згідно з іншою точкою зору, міжкультурна компетентність розглядається як більш широке поняття, ніж іншомовна комунікативна компетентність, при цьому друга підпорядкована першій. На переконання прихильників цієї точки зору мові належить чільне місце у формуванні міжкультурної компетентності, оскільки в ній значною мірою знаходять відображення культурні особливості конкретної країни. Саме мова забезпечує адаптацію до існування та взаємодії в іншому культурно маркованому середовищі. У такому випадку формування міжкультурної компетентності вважається можливим за умови оволодіння іноземною мовою, вивченням культури відповідної країни та після набуття досвіду спілкування з представниками інших націй [12]. Однак, з огляду на те, що міжкультурна компетентність розглядається авторами більш глобально, то окрім комунікативної її формування передбачає ґрунтовне вивчення історії, географії, етнографії, культурології тощо. Тобто, вона має доволі ієрархічну структуру, а досягти її можливо лише за умови безпосереднього тривалого контакту з представниками іншої культури або в результаті професійної фахової підготовки.

На переконання іншої групи дослідників (Н. Д. Гальскова, М. Байрам) міжкультурна та комунікативна компетентності є абсолютно окремими явищами, які хоч і доповнюють одне-одного та зазнають взаємовпливів, однак не можуть перебувати в умовах будь-якої підпорядкованості. Окрім того, як зазначає Г. В. Єлізарова, не всі компоненти міжкультурної компетентності можна інтегрувати в комунікативну (наприклад, бажання і готовність сприймати прояви іншої культури) [13, с. 234] – це швидше стосується особистісних настанов учня.

Кожна із зазначених точок зору є достатньо обґрунтованою авторами та має право на існування. Попри розбіжності в поглядах, володіння міжкультурною компетентністю визнається важливим елементом міжкультурного спілкування. Її важливість посилюється, якщо врахувати, що спілкуючись з представниками інших країн та націй комуніканти беруть безпосередню участь у міжкультурному діалозі, а також часто бувають посередниками, забезпечуючи взаєморозуміння між представниками різних культур.

Розглядаючи питання формування міжкультурної компетентності у розрізі шкільної іншомовної освіти, ми схильні притримуватися тієї точки зору, що міжкультурна компетентність є

складовою іншомовної комунікативної компетентності. Вважаємо, що міжкультурна компетентність зорієнтована на формування в учня:

- системи знань про культуру рідної країни та країни, мова якої вивчається;
- системи знань про співіснування культур у різних вимірах (історичному, політичному, побутовому тощо);
- усвідомлення того, що культура країни, мова якої вивчається, не є монолітним утворенням (поряд з «титальною» нацією співіснують представники етнічних меншин, у кожній культурі є субкультури тощо);
- усвідомлення власної культурної ідентичності та здатності представити власну культуру та культурну ідентичність іншим;
- готовності до двозначності та протиріч, які можуть виникати у процесі міжкультурного спілкування та готовності до їх подолання;
- готовності до міжкультурної взаємодії, а також усвідомлення того, що культурні чинники потребують відповідної дистанції між комунікантами в залежності від їх соціального та професійного статусу, а також емпатії, толерантності у процесі спілкування тощо;
- умінь виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація) [14];

Можемо зробити висновок про те, що в узагальненому вигляді міжкультурна компетентність як елемент іншомовної підготовки учня – це, з одного боку, здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати свою комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. З іншого боку – це усвідомлення власної культурної ідентичності та умінь презентувати себе як носія іншої ментальності та культури. При цьому важливо, щоб взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур. Узагальнюючи, можемо сказати, що міжкультурна компетентність передбачає формування в учнів так званої «культурної сензитивності» – чутливості до міжкультурних особливостей та відмінностей.

Виокремлюючи міжкультурну компетентність як одну зі складових іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність** як таку, що більш повно відображає урахування методичного принципу діалогу культур.

Набуття повної міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності можливе за умови професійного оволодіння мовою, однак у школі мають бути закладені основи її формування з метою подальшого вдосконалення на практиці спілкування або навчання. З огляду на запропоноване нами бачення міжкультурної іншомовної компетентності задля створення належних умов для її формування в учнів основної школи, вважаємо здійснити деякий перегляд **змістового** та **процесуального** аспектів навчання іноземних мов.

Аналіз змісту вітчизняних та зарубіжних підручників, які використовуються в школах України, засвідчує, що вивчення мови здійснюється на основі тем, які максимально відображають аспекти, характерні для країн, де цією мовою користуються як рідною. Так реалізується **соціокультурний компонент** змісту навчання: в учнів формується цілісне уявлення про особливості побуту іншої країни, норми життя, менталітет іншої нації тощо. Беручи до уваги, що жодна національна культура не є монолітним утворенням і в ній можуть співіснувати різні субкультури (культура національних меншин, молодіжна тощо), доцільно, щоб вони також були відображені в змісті навчання та підручника як основного засобу навчання. Маємо зазначити, що цей аспект доволі успішно реалізується у змісті зарубіжної навчальної літератури, де титульна нація повсякчас взаємодіє з представниками інших культур. Для прикладу, в підручнику *Headway Pre-Intermediate 4th Edition* представлена тема *Multicultural London*, в якій розглядається причини та особливості появи тут представників інших націй та культур, особливості їх проживання тощо; у серії підручників *English File* через призму волонтерської діяльності

відображено, як британці беруть участь у благодійних програмах щодо розвитку країн третього світу, порівнюються системи британського та азійського підходів до організації навчального процесів (*English File Intermediate, 4th Edition*). Прикладів, коли представники різних культур контактують між собою, знаходимо в зарубіжних виданнях безліч; ці ситуації пов'язані як з побутовим, так і професійним виміром. Можливо сукупність таких тем і не сформує повною мірою в учня міжкультурну компетентність, проте вони сприяють формуванню системи певних уявлень про країну, мова, якої вивчається, її національний склад, систему цінностей, ставлення до інших культур і націй. Характерно, що за такого підходу портрет представників іншої культури у свідомості учнів втрачає ознаки стереотипності, яку ми схильні розглядати як хибну стратегією для формування уявлень про мультикультурний світ.

Своєю чергою окремі дослідники стверджують, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалогу культур» до змісту тем, що опрацьовуються, необхідно також інтегрувати відомості про рідну культуру учнів (В. П. Фурманова). Це можливо і важливо реалізувати в змісті підручників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти, які виконують завдання національного виховання молоді. Це дасть змогу дещо усунути зосередженість на реаліях іншої культури, та закладе передумови для виявлення спільного та відмінного в двох культурах, їх порівняння, а також сприятиме вихованню двомовної та бікультурної особистості, готової до участі в діалозі культур. Важливість реалізації цього аспекту зумовлена також тим, що в переважній більшості випадків у процесі міжкультурного діалогу, особі доводиться розповідати про особливості власного життя, побуту тощо.

Для позначення сукупності відомостей про рідну культуру учня співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було запропоновано термін «*краєзнавство*» [15]. Завдання краєзнавчого блоку – **не дублювати іноземною мовою інформацію про рідну культуру**, яка, скоріш за все, й так відома учням, а відобразити ті краєзнавчі об'єкти, які є **важливими маркерами рідної культури** учнів або ж **можуть бути інформативними** для потенційних партнерів по спілкуванню. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки – інтегрований з соціокультурними відомостями та співвіднесений з ними тематично. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт та спортсмени», важливо проілюструвати досягнення вітчизняних спортсменів, спортивну інфраструктуру українських міст, популярні види спорту в Україні тощо. Під час опрацювання теми «Харчування» – навести приклад традиційних повсякденних або ж святкових українських страв. Якщо в навчальній книзі, якою користуються у навчальному процесі, така інформація не представлена, за можливості вчитель може підготувати додаткові дидактичні матеріали, скористатися готовими розробками своїх колег.

Водночас вважаємо за недоцільне перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів. Це міркування підтверджується результатами анкетування вчителів, проведеного нами на базі експериментальних майданчиків відділу навчання іноземних мов. Відповідно до отриманих даних, оптимально обсяг відомостей про рідну культуру учнів не має перевищувати 10% та повинен описувати **найбільш знакові** факти, об'єкти культури та побутові явища у межах передбаченої навчальною програмою тематики, які можна повідомити співрозмовнику-іноземцю та які можуть бути потенційно цікавими для нього, або ж сприятимуть формуванню в нього певних уявлень про іншу культуру.

Безумовно, підручник та додаткові дидактичні матеріали не в змозі охопити усі ті аспекти, які можуть стати предметом обговорення з носієм іншої мови та ментальності. Однак саме навчальні тексти, їхня проблематика, логіка та послідовність викладення думок, а також моделі взаємодії, презентовані в навчальних діалогах, є орієнтувальною основою для побудови власних висловлювань учнями. Спираючись на відповідні мовні засоби, в подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду. Однак, логічно припустити, що повідомлення учням соціокультурної та краєзнавчої інформації не сформує в них іншомовної комунікативної між-

культурної компетентності, допоки не будуть створені умови для тренування умінь і навичок культурної рефлексії.

Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іноземної освіти. Особливістю культурологічного блоку змісту навчання (як соціокультурного, так і краєзнавчого) є те, що він уміщує не просто **систему фактів** про ту чи іншу культуру, але й визначає **моделі комунікативної поведінки** та описує **систему цінностей** певної культурно організованої спільноти, а відтак впливає на **когнітивну, комунікативну та ціннісну** сферу учня. Відповідно, система вправ і завдань, зорієнтована на формування в учня соціокультурної та іноземної міжкультурної компетентності, має логічно співвідноситися з кожною з цих сфер. Тому пропонуємо таку їх типологію:

Завдання когнітивного рівня зорієнтовані на оволодіння сукупністю систематизованих знань про культуру. Значною мірою вони пов'язані з фактичним культурологічним матеріалом, який уміщує навчальна книга, та передбачають перевірку якості оволодіння ним. Ці завдання можуть мати репродуктивну або ж ігрову та пошукову спрямованість. Також завдання цього типу орієнтують учня на пошук та представлення відомостей про рідну культуру, пояснення її особливостей. До завдань цього типу відносимо вправи на перевірку якості розуміння змісту прочитаного тексту або прослуханого аудіофрагменту; вікторини, в яких учні мають надати відповідь на запитання, що стосуються особливостей життя в тій чи іншій країні; підготовку власних презентації тощо.

Завдання комунікативного рівня передбачають продуктивне застосування культурологічних відомостей про рідну та зарубіжну країну в процесі спілкування з обов'язковим дотриманням правил мовного етикету (лінгвосоціокультурний аспект), прийнятого в міжкультурному контексті. Здебільшого це комунікативні завдання, які моделюють ситуації міжкультурної взаємодії – здебільшого між представником рідної та іншої культури, завдання на розпитування, пояснення та досягнення взаєморозуміння, медіативні завдання [14] тощо.

Завдання аксіологічного рівня ставлять за мету усвідомлення системи цінностей норм і правил різних культур. Вони зорієнтовані на задіявання вищих психічних та мисленнєвих процесів учня: уміння аналізувати та порівнювати факти, спиратися на абстрактне мислення, обґрунтовувати власну точку зору щодо проблематики тем, визначених навчальною програмою.

Когнітивні та комунікативні можливості учнів основної школи дають нам підстави стверджувати, що вони можуть виконувати завдання першого й другого типів, а також робити перші кроки у виконанні завдань третього типу. В старших класах доцільно збільшувати кількість завдань аксіологічного рівня. Це стимулюватиме розвиток як комунікативних, так і когнітивних та аналітичних здібностей учнів. Також важливо зазначити, що запропонована типологія завдань не є суворо окресленою, а відтак, окреме завдання може бути одночасно віднесене до декількох типів.

Варто пам'ятати, що успішність виконання культурологічних завдань визначається рівнем оволодіння учнями відповідними мовними та мовленнєвими засобами вираження думок, комунікативними стратегіями (запитати, уточнити, переконати тощо), основами комунікативного етикету, умінням оперувати відомими фактами, спиратися на міжпредметні зв'язки та долучати власний досвід.

У контексті досліджуваної теми маємо зазначити, що проблема формування міжкультурної компетентності є **глобальним викликом** та не обмежується Україною. Так, деякі зарубіжні дослідники діляться спостереженнями та зазначають, що **багато вчителів не усвідомлює сутності міжкультурної компетентності**, а відтак і шляхів її досягнення. Тому у своїй педагогічній діяльності вони здебільшого зосереджені на формуванні в учнів комунікативних та лінгвістичних умінь і навичок, ігноруючи міжкультурний аспект іноземної підготовки [16]. Частково цю проблему пов'язують із тим, що міжкультурна компетентність

не є об'єктом перевірки стандартизованих тестів, а відтак, їй нерідко відводиться другорядна роль у практиці навчання та викладання. Цей факт, дає підстави окреслити ще одне завдання подальших наукових пошуків – обґрунтувати способи інтеграції міжкультурного аспекту в зміст тестових завдань.

Висновки: Можемо стверджувати, що нині в Україні моделі формування міжкультурної компетентності в учнів ще перебувають на етапі розробки їх теоретичної бази та обґрунтування механізмів її досягнення. Зокрема висловлюються міркування щодо (1) виокремлення краєзнавчого блоку в змісті навчання іноземних мов (відомостей про рідну країну та край учня), а також (2) нестереотипного представлення образу країни, мова якої вивчається: з урахуванням її культурного різноманіття, особливостей національного складу, відображення ціннісних аспектів тощо. Основними засобами реалізації міжкультурного аспекту змісту навчання визначаються текстовий матеріал навчальної книги, а також система відповідних вправ і завдань, які стимулюють не лише перевірку якості засвоєного фактичного матеріалу, але й стимулюють учнів до участі в діалозі культур.

Один із викликів, який стоїть перед вітчизняною методичною наукою, – обґрунтувати важливість міжкультурного аспекту в процесі навчання іноземної мови та інтегрувати його до змісту іншомовної комунікативної компетентності, зафіксувавши це відповідним чином у нормативних освітніх документах. При цьому вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність**, що більш повно відображає сутність міжкультурного підходу. Водночас це завдання потребує чіткого розмежування соціокультурного та міжкультурного компонентів, які знаходяться в тісній єдності та подекуди взаємопереплітаються. Сукупність цих завдань, на нашу думку, і визначає перспективи подальших досліджень.

Попри те, що теоретичне обґрунтування проблеми потребує часу та її обговорення науковою спільнотою, наші спостереження засвідчують: міжкультурний підхід епізодично реалізується в практиці школи, оскільки в деяких лінійках підручників уже передбачено завдання, які стимулюють учнів до порівняння та осмислення культурних відмінностей, виконання завдань з міжкультурної медіації.

Використані джерела

- [1] О. С. Пасічник, «Чинники визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України», Український педагогічний журнал. № 4, с. 129–140, 2020.
- [2] Н. Nostrand, «Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature», Trends in language teaching, New York: McGraw-Hill. pp. 1–25, 1966.
- [3] Е. А. Ямбург, «Гармонизація педагогічних парадигм – стратегія розвитку образования», Журнал для администрации школ. № 6, с. 5–7, 2008.
- [4] Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт, 2003.
- [5] Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2–12 класи, Київ. Україна: Шкільний світ, 2001.
- [6] В. Г. Редько, «Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень», Проблеми сучасного підручника. Вип. 20. с. 360–372, 2018.
- [7] Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва. Россия: Издательство ИКАР, 2009.
- [8] Іноземні мови навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1–4 класи, Київ, Україна. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua>
- [9] Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. Київ, Україна. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/>

- [10] А. Н. Пузатых, «Преподавание культуры как пятого вида языкового навыка при обучении иностранным языкам». Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании. Теория и практика. Ч. 1: Педагогика. Ижевск, Удмуртский университет, 2013, с. 28–29.
- [11] В. В. Сафонова, Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций, Воронеж, Россия: ИСТОКИ, 1996.
- [12] А. П. Садохин, «Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования», Журнал социологии и социальной антропологии. № 1, с. 125–139, 2007.
- [13] Г. В. Елизарова, Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург, Россия: Каро, 2005.
- [14] О. С. Пасичник, «Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов», Проблеми сучасного підручника. Вип. 22. с. 213–223, 2019.
- [15] О. С. Пасичник, «Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі», Проблеми сучасного підручника, Вип. 20, с. 297–310, 2018.
- [16] E. Pérez, M. H. Gómez, and R. Serrano, «CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education», Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, no. 11(1), pp. 82–99, 2017.

References

- [1] O. S. Pasichnyk, «Factors to Determine Content of Foreign Language Learning in Secondary School of Ukraine», Ukrainyskiy pedahohichnyi zhurnal. № 4, s. 129–140, 2020. (in Ukrainian)
- [2] H. Nostrand, «Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature», Trends in language teaching, New York: McGraw-Hill. pp. 1–25, 1966. (in English).
- [3] E. A. Yamburg, «Harmonization of Paradigms in Pedagogy – Strategy of Education Development», Journal for School Administration. № 6, s. 5–7, 2008. (in Russian)
- [4] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv, Ukraine: Lenvit, 2003. 261 s. (in Ukrainian)
- [5] Educational Program for Secondary School. English, 2–12 Grades, Kyiv, Ukraine: Shkilnyi Svit, 2001. (in Ukrainian)
- [6] V. H. Redko, «Means for Forming Foreign Communicative Competence of Primary School Pupils: Results of Empirical Studies», Problems of School Textbook. Vyp. 20. s. 360–372, 2018. (in Ukrainian)
- [7] E. G. Azimov, A. N. Shchukin, New Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Foreign Language Learning). Moscow, Russia: IKAR Publishing House, 2009. (in Russian)
- [8] Foreign language. Educational Program for Secondary School and School with Immersed Language Learning. 1–4 Grades, Kyiv, Ukraine. [Electronic resource]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua> (in Ukrainian)
- [9] Educational Program in Foreign Languages for Secondary School and School with Immersed Language Learning, 10–11 Grades. Kyiv, Ukraine. [Electronic resource]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/> (in Ukrainian)
- [10] N. Puzatykh, «Teaching Culture as a Fifth Dimension of Language Skill in the Process of Foreign Language Learning». Didactics of Intercultural Communication in Foreign Language Learning. Theory and Practice. Part. 1: Pedagogy. Izhevsk, Udmurt University, 2013, s. 28–29. (in Russian)
- [11] V. V. Safonova, Foreign Language Learning in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations, Voronezh, Russia: ISTOKI, 1996. (in Russian)
- [12] A. P. Sadohin, «Intercultural Competence: Notion, Structure, Ways of Forming», Journal of Sociology and Social Atropology. № 1, s. 125–139, 2007. (in Russian)
- [13] G. V. Elizarova, Culture and Foreign Language Acquisition. St. Petersburg, Russia: Karo, 2005. (in Russian)
- [14] O. S. Pasichnyk, «Intercultural Mediation – Reassessment of Student's First Language Role in the Process of Foreign Language Learning», Problems of School Textbook. Vyp. 22. s. 213–223, 2019. (in Ukrainian)
- [15] O. S. Pasichnyk, «Developing Primary school Student's 'National Culture Awareness' in the Content of Foreign Language Learning – Didactic Outline», Problems of School Textbook, Vyp. 20, s. 297–310, 2018. (in Ukrainian)
- [16] E. Pérez, M. H. Gómez, and R. Serrano, «CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education», Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, no. 11(1), pp. 82–99, 2017.

Oleksandr Pasichnyk, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DIDACTIC OUTLINE OF INTERCULTURAL COMPETENCE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES

The author provides a thorough analysis of communicative competence in foreign languages from the perspective of its “cultural potential”. According to the generally accepted standards, sociocultural component of communicative competence is aimed at shaping students’ cultural awareness by providing versatile information on the country where the target language is spoken. While some methodologists insist that getting acquainted with norms and traditions of other countries fosters better understanding of student’s own country, we consider this approach as faulty. Exposing students to norms and values of communities where target language is spoken will help them better understand native speakers’ way of life and avoid possible mistakes while communicating with them, but has minimal effect on students’ perception of their native culture or shaping their intercultural awareness.

Intercultural competence is considered as an ability of a person to realize differences and similarities between cultures in various dimensions, primarily between students’ native culture and that of a country whose language is being learned. Besides, students have to understand that every culture comprises numerous subcultures (i.e., youth culture, culture of immigrant communities, etc.). In order to achieve real ‘intercultural competence’ it is deemed necessary to provide topics and situations where two (or more) cultures encounter, thus making students notice their typical features and compare them in learning context.

Taking into consideration that language education is aimed at shaping students’ communicative skills, within framework of intercultural approach it is deemed necessary to encourage students provide various information on their native country, solve typical communicative situations where two cultures are involved, develop their mediation skills. Besides, it is recommended to develop tolerant attitude to values and beliefs of other cultures if they are different or misunderstandings are possible.

In order to make intercultural component a valid element of school education it should be integrated and detailed in school curriculum.

Key words: equality of cultures; students’ native culture; dialogue of cultures; intercultural awareness; sociocultural competence.