

Колодько Т. М.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА, ІНТЕЛЕКТ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті йдеться про іншомовну мовленнєву підготовку майбутніх учителів іноземної мови, їх мовленнєву культуру та пізнавальну активність студентів у процесі навчання. Аналізуються різноманітні підходи щодо компонентів змісту навчання іншомовного спілкування у контексті національної культури.

Ключові слова: мовленнєва культура майбутніх учителів іноземної мови, навчально-мовленнєві ситуації, пізнавальна активність студентів, професійна підготовка.

Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє інтеркультурний підхід до вивчення іноземних мов, необхідність якого зумовлена сучасним станом міждержавних і міжнаціональних зв'язків [8]. Отож, важливим компонентом навчання є формування особистості через прилучення її до культури, історії, традицій та побуту народу, мова якого вивчається, через виховання дружнього і шанобливого ставлення до всіх народів, незалежно від мови, якою вони спілкуються. Ми також виходимо з положення про те, що саме культура формує свідомість студента. Вона надає їй певний набір засобів, за допомогою яких кожен з нас контролює не тільки своє особисте бачення світу, але й уявлення про себе, свої можливості.

На сьогодні проблема визначення ролі і місця мови в культурі спілкування кожного студента є найактуальнішою, оскільки у зв'язку з інформатизацією та комп'ютеризацією нашого життя молодь майже не читає художньої літератури, що призводить до того, що мова для більшості студентів стає безбарвною та "сухою", а відтак вони не можуть використовувати синонімічні можливості мови, урізноманітнювати свою лексику, що збіднює словниковий запас студента.

Культура є системною ознакою антропологічної парадигми, і, на думку М. М. Бахтіна, є "антропологічним феноменом, породженням безмежно багатой людської суб'єктивності, виявленням всієї людської природи у всьому різнобарв'ї її високих і низовинних виявлень", а саме усвідомлення культури у двох площинах: як форми спілкування представників різних культур і як форми діалогу [2, с. 85]. В результаті порівняльного, гуманістично зорієнтованого співвивчення іншомовної і рідної культур, як вважають І. І. Халєєва і В. В. Сафонова, у студента формуються комунікативні вміння міжкультурного спілкування [11; 8].

Л. Мацько визначає мовленнєву культуру як "вміння володіти мовою" і саме розвиток культури мовлення відображає рівень розвитку інтелекту

людини, його імідж [6, с. 7].

Останнім часом у зарубіжній методиці поряд з категоріями сфери, теми, ситуації як компоненти змісту навчання іншомовного спілкування з'явилися категорії “культурних схем”, “культурних моделей” та “сценарію”. Так, Г. Нойнер під “культурними схемами” розуміє одиниці організації певного обсягу артефактів – найменших складових культури, що викликають перетворення навколишнього світу [13].

Загальним культурним схемам автор дає визначення “культурні моделі”. Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який отримав назву “сценарій”, або “фрейм”. І. І. Халєєва, Г. Нойнер та ін. розглядають “сценарій” як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуацій та комунікативних актів у контексті національної культури [11; 13]. Особливого значення при цьому набуває поняття “пресупозиція”, яку розглядають як результат створення комунікантами власної мовленнєвої поведінки у відповідності до очікувань партнера по спілкуванню. А це, у свою чергу, зумовлює необхідність співвідносити конкретну мовленнєву ситуацію з певним її культурним сценарієм, який існує у свідомості учня/студента, з власними схематичними асоціаціями, характерними для кожної особистості і відмінними від інших суб'єктів [10].

Слід зауважити, що вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва/комунікативна ситуація. Трактують акту спілкування як явища, що породжується певною ситуацією, яка включає безліч факторів, “відкриває можливості передбачуваності мовленнєво-стилістичних характеристик цього акту” і може виступати як база для моделювання мовленнєвої поведінки [1]. З огляду на це, визначення мовленнєвої ситуації далеко не завжди співпадають між собою, вони розрізняються аспектом розгляду, мірою розгорнутості, а іноді і принциповими речами, як-от пізнавальними можливостями студента.

В. Л. Скалкін визначає комунікативно-мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвої взаємодії і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. На думку автора, від природної (реальної) навчальна комунікативна ситуація відрізняється: а) певною деталізацією обставин, б) наявністю вербального стимулу, в) можливістю її багаторазового відтворення [9].

Зазвичай, деталізація обставин відбивається у формулюванні, що чітко вказує адресні аспекти змісту висловлювання: *хто?, що?, коли?, де?, для чого?* Вербальний стимул спрямовує студента на виконання певного завдання, вмотивовуючи його діяльність: *уяви, що тобі потрібно...; уяви, що ти перебуваєш...; уяви, що ти не знаєш, як...; зверни увагу на...; прослухай і скажи...; дай відповідь...; порівняй... тощо.*

Можливість багаторазового відтворення виявляється у різноманітних інтерпретаціях мовленнєвих продуктів студентів згідно з їхнім комунікативним наміром, а також відповідно до рівня їхньої готовності здійснювати спілкування у дещо відмінних обставинах і за умови дещо інших стимулів, що сприяє виробленню гнучкості умінь і навичок. Отже, мовні (тренувальні) вправи забезпечують, як правило, усвідомлення студентами значення і форми слова (формування) мовних одиниць, що досягається завдяки кількаразовому повторенню операцій на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень, а мовленнєві, здебільшого, спрямовані на засвоєння функцій мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлювань. Навчальні дії з новою мовною одиницею студенти виконують, спочатку, у межах висловлювань на рецептивному і продуктивному рівнях, а потім у навчально-мовленнєвих ситуаціях.

Навчально-мовленнєві ситуації сприяють створенню апроксимованої комунікації у порівнянні з реальними умовами спілкування. Водночас за основними параметрами вони є адекватними моделі комунікативно орієнтованого навчання. До цих параметрів належать: а) діяльнісний характер мовленнєвої поведінки комунікантів, предметність процесу комунікації – тема, проблема, події тощо; б) ситуації спілкування, що моделюються як найтипівіші варіанти взаємостосунків комунікантів; в) мовленнєві засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в цих ситуаціях [4].

Приєднуємося до думки авторки про те, що ситуації диференціюються на нормативні, що виникають та закріплюються у результаті спілкування людей у процесі діяльності, та ненормативні, що з'являються за межами формальної структури суспільства у сфері побутових стосунків і є для людини важливими лише тією мірою, якою вони допомагають їй регламентувати повсякденні взаємостосунки з іншокультурним середовищем [4]. Основне завдання використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземної мови можна вбачати в тому, щоб передбачити можливі реальні ситуації і, відповідно, готувати студентів до реальної мовленнєвої комунікації, забезпечувати перенос мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєву практику. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвої діяльності до реального (не навчального) спілкування ще не означає їх тотожності.

Однією з найважливіших вимог, які висуваються до навчально-мовленнєвих ситуацій, – це їхня *типовість* і *нормативність* [9]. Вимога *типовості* передбачає відповідність змісту навчально-мовленнєвої ситуації соціальному контексту (умовам), у якому вона виникає і вирішується. А тому такі ситуації мають наближатися до реальних умов, якомога більше їх інтерпретуючи. Вимога *нормативності* забезпечується доцільно дібраними

до змісту ситуації і адекватно використаними в ній мовними й мовленнєвими засобами, характерними для країни, мова якої вивчається. Крім того, формулювання змісту навчально-мовленнєвої ситуації повинно містити чіткий опис усіх чинників домовленнєвого орієнтування, що зумовлюють мотиваційний аспект мовленнєвої дії і впливають на його форму та зміст. Це своєрідні зовнішні умови, що актуалізують у свідомості мовця інформаційний та мовний аспект спілкування [4]. А відтак оволодіння студентами цими особливостями та вмінням їх адекватно використовувати в мовленнєвій взаємодії залежить від рівня організації навчальної діяльності, спрямованої на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей.

Не менш важливим вважається питання щодо пізнавальної діяльності студентів. Існує два типи факторів, які обмежують можливості пізнавальної діяльності студента. По-перше, з боку самого процесу пізнання та пізнавального апарату зокрема. Як особливий біологічний вид діяльності, ми від природи володіємо характерними способами сприйняття, мислення та відчуття. При всьому бажанні навряд чи ми зможемо вибудувати таке уявлення про себе, яке не буде спиратися на припущення, що психічні стани впливають на інші. Наше мислення також базується на причинних зв'язках подібного роду. А відтак ми відчуваємо свою тотожність у різноманітних ситуаціях. Більше того, ми сприймаємо себе у якості активних особистостей, які прагнуть до реалізації своїх внутрішніх цілей та комунікативних зокрема. До другого типу відносяться ті, які пов'язані з використанням знакових систем взагалі, наприклад, рідної мови. Сюди слід додати факт використання іноземних мов і символічних систем представниками різної спільноти. Положення про те, що наше мислення залежить від використання конкретної мови опису реальності, відомо під назвою гіпотези Сепіра-Уорфа [12].

Що стосується питання межі мови та здібності студента оволодівати певною системою іншомовних понять у відповідності з культурними стереотипами, це питання сьогодні залишається недостатньо розробленим. Але ми з впевненістю можемо зазначити, що лінгвістична/комунікативна свідомість студента здатна переборювати перешкоди, які встановлюються певною знаковою системою. Бранцями мови виявляються саме ті студенти, які використовують її неусвідомлено. Ось як колись зазначив найвидатніший лінгвіст ХХ ст. Роман Якобсон "металінгвістична особливість, яка дозволяє зробити мову об'єктом особливого аналізу і тим самим вирватися з його полону, властива майже всім людям. Немає сумніву, що при відповідних умовах та у певному суспільстві кожна людина може оволодіти мовою таким чином, щоб ефективно її використовувати" [14].

Якщо оволодіння іноземною мовою відбувається у природному

мовленнєвому середовищі, де має місце зіставлення тими, хто навчається, нового мовного досвіду з раніше набутих під час оволодіння рідною мовою, спостерігаються різні процеси усвідомлення навчального мовного матеріалу, насамперед граматичного. Наприклад, у керованому процесі навчання граматичні явища засвоюються на основі відповідних правил, які повідомляються студентам (дедуктивний шлях оволодіння граматичним явищем), або ж студенти ці правила формулюють самостійно як результат проведених відповідних операцій і дій з граматичним явищем у процесі спілкування (індуктивний шлях), а в процесі некерованого навчання ці правила не повідомляються і спеціально не відпрацьовуються. Той, хто вивчає мову, своєрідно самостійно “фільтрує” ці правила, враховуючи власний мовний досвід, набутий під час вивчення рідної мови. У зв'язку з цим основні відмінності між двома можливими варіантами вивчення іноземної мови полягають не у сфері усвідомлюваного чи інтуїтивного оволодіння, а, мабуть, у способі засвоєння мовних правил.

Іноколи вважають, що керований процес навчання є більш економічним і більш ефективним, ніж некерований. Проте практика засвідчує протилежне. У природних умовах процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування відбувається значно результативніше. Основною причиною цього, безумовно, є високий рівень мотивації мовленнєвих актів і постійна потреба спілкуватися цією мовою. У зв'язку з цим для досягнення високої результативності навчального процесу важливо чітко знати, за якими законами відбувається оволодіння студентами іноземною мовою, у тому числі що мотивує їхню діяльність, пов'язану з вивченням мови. Цей чинник є пріоритетним і від нього залежить успішність і результативність навчання.

Утім вдумливе відношення до мови дозволяє розширити наші пізнавальні й мовленнєві іншомовні вміння та навички. У такому разі доцільно говорити вже про спільну діяльність і мету і навіть у чомусь пов'язані між собою мотиви. Без мотиву не може виникнути жодний вид діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Потреба у спілкуванні, бажання дізнатися, зрозуміти про щось, потреба впливати на іншого, щоб викликати у нього бажану дію – відповідь, і є тими основними мотивами, що спонукають до активного опанування мови і мовлення. Якщо розглядати мотиви іншомовного говоріння, то не можна випустити з уваги групу внутрішніх мотивів, серед яких – прагнення оволодіти новим кодом, тяжіння до іншої культури тощо. А відтак актуальним є запитання: “Чи готовий вчитель дати те, що хоче знати учень?” замість традиційного: “Чи готові учні тільки до того, щоб сприймати підготовлене вчителем?”. І все-таки потрібно зазначити, що сферу мовленнєвих потреб можна вважати багато в чому спільною для систем рідної та іноземної мов, оскільки в них спільні мотиви говоріння, пізнавальні інтереси тощо. Відмінними залишаються лише шляхи оволодіння мовленням рідною та іноземною мовами. У зв'язку з цим

основне завдання нам вбачається у тому, щоб адекватно оцінити інтереси студентів і правильно їх врахувати у процесі заняття, у змісті навчальних засобів і під час їх застосування. Звідси функцією освіти є всебічний розвиток лінгвістичної компетенції студентів та рефлексії зокрема, як одного з компонентів будь-якої прогресивної системи освіти.

Формування мотивації вивчення будь-якого навчального предмета розглядається як одна з визначальних проблем сучасної школи: “Як сонце потрібно всьому живому, так і розвитку мотивації учіння потрібний цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів” (О. Я. Савченко). Сучасна наука засвідчує, що “справжнє джерело мотивації людини знаходиться в ній самій”, а тому “вирішального значення надається не мотивам навчання – зовнішньому впливові, тиску, а мотивам учіння – внутрішнім спонукальним силам” [7]. Принагідно зауважимо, що пізнавальні мотиви сприяють подоланню студентами труднощів, які виникають у навчанні, викликають пізнавальну активність. Вони виявляються, по-перше, у прагненні студентів оволодіти новими знаннями, вміннями і навичками, розширити свою ерудицію у різноманітних сферах, які охоплює процес вивчення і удосконалення іноземної мови, засвоїти нові способи здобування знань, методи наукового пізнання, способи саморегуляції та раціональної, у тому числі самостійної, організації власної навчальної діяльності тощо та, по-друге, утвердитися в суспільстві, усвідомити соціальну значущість освіченої людини, здобути авторитет, знайти престижну роботу в майбутньому тощо.

Відомо, що пізнавальні вміння та навички спрямовані на здобуття інформації, як-от: а) “про світ”: визначення того, які теоретичні знання та який практичний досвід мають бути досліджені задля ефективного розвитку особистості у навчанні; які засоби – стратегії, техніки, методи – є оптимальними у конкретних умовах підготовки студента. Наприклад, студент визначає, в яких сферах діяльності він може максимально розвинути певні інтелектуальні й творчі вміння, поглибити знання, вдосконалити якості характеру тощо; б) “про себе”: розкриття своїх потенційних можливостей у процесі вивчення іноземної мови. Виявлення спектру особистісних рис, які студент має розвивати, щоб оптимізувати свою лінгвістичну компетентність, максимально наповнити власне життя, зробити кожен день свого існування результативним та корисним для соціуму. Функція вчителя при цьому зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей, і активність студентів стає пріоритетною.

Змісту освіти першої декади ХХІ століття характерна тенденція на розвиток індивідуальності, інтелекту усієї нації і кожного окремого громадянина й майбутнього вчителя іноземної мови зокрема. Йдеться про формування творчої особистості, здатної доцільно і ефективно застосовувати набуті знання, вміння й навички у практичній діяльності будь-

якої сфери суспільного життя. Успішне вирішення цієї проблеми різнобічно залежить від учителя і його ролі в навчальному процесі сучасної школи. Переконаючою у цьому контексті є думка І. А. Зязюна: які б реформи не відбувалися в освіті, які б не пропонувалися ідеї щодо її змісту, щодо найновітніших технологій і світових її стандартів, вони завжди будуть недостатніми, бо найважливішою ланкою поліпшення якості освіти був і залишається вчитель [5].

Має рацію Є. В. Бондаревська, коли виділяє такі характеристики особистісно орієнтованої освіти як-от: спрямованість на становлення людини як неповторної індивідуальності, духовного життєтворчого суб'єкта культури; особистісна значущість навчання, особистісний сенс, збереження і відтворення екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, життєвого смислу, особистої свободи і моралі; культуротворчість; соціалізація; спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини; перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління [3, с. 11-17].

Отже, у процесі професійної підготовки основну увагу майбутнього фахівця, на наш погляд, спрямовано на усвідомлення міри відповідності професії, яка здобувається, її базовим потребам і очікуванням. Головна роль вчителя – це фасилітатор, тобто людина, яка організовує та сприяє процесові навчання, допомагає учневі вчитися та виховує незалежного користувача мовою. А відтак основна функція особистісно орієнтованого змісту освіти полягає в забезпеченні й відображенні становлення системи особистісних змістів студента, що можуть створюватися на основі його взаємодії із глибинними основами світу і самого себе. Проте майбутньому вчителеві іноземної мови у швидкоплинних процесах, які відбуваються сьогодні в освіті, варто не втратити власної ідентичності та позитивних результатів набутого досвіду, особливо у сфері навчання іноземних мов. Володіння знаннями, що забезпечують функціонування певних сфер педагогічної діяльності вчителя, лише частина його професійного досвіду. Він має бути готовим ефективно використовувати ці знання на практиці. А це означає, що майбутній учитель повинен користуватися іноземною мовою як засобом комунікації та моделювати ситуації мовленнєвого спілкування у навчальному процесі. Крім того, можливість комфортно почуватись у чужомовному і чужокультурному середовищі, адекватно реагувати на його різноманітні виклики, зумовлені особливостями комунікативної поведінки, традиціями, мовленнєвою культурою, інтелектом і ціннісними орієнтаціями, цілеспрямовано формується в процесі навчання в середній школі в результаті виконання відповідних видів діяльності. За таких умов основним об'єктом навчальної роботи стає комплексна мовленнєва діяльність, яка забезпечує комунікативні наміри студентів у соціальній взаємодії з представниками інших мов і культур.

Використана література:

1. Аврасин В. М. Некоторые закономерности речи в зависимости от ситуации общения / В. М. Аврасин // Культура, общение, текст. Сб. науч. тр. – М. : Наука, 1988. – С. 94-106.
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика и культура. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 11-17.
4. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. / И. П. Подласый. – М., 1999. – Кн. 1. – 576 с.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 237 с.
9. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1981. – 248 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
11. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
12. Benjamin L. Whorf. Language, Thought, and Reality: Selected Writings. – Cambridge, Mass. : Technology Press of MIT, 1956. – 118 p.
13. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANY, 1994. – 278 p.
14. Roman Jakobson. Poetry of Grammar and Grammar of Poetry in Jakobson Selected Writings. – The Hague : Mouton, 1981. – P. 87-98.

Колодько Т. Н. Речевая культура, интеллект и иноязычная подготовка будущих учителей иностранного языка.

В статье рассматривается иноязычная речевая подготовка будущих учителей иностранного языка, их речевая культура и познавательная активность студентов в процессе обучения. Анализируются разнообразные подходы, касающиеся компонентов содержания обучения иноязычного общения в контексте национальной культуры.

Ключевые слова: *речевая культура будущих учителей иностранного языка, учебно-речевые ситуации, познавательная активность студентов, профессиональная подготовка.*

KOLODKO T. N. Speech culture, intelligence and future foreign language teachers' training.

Future foreign language teachers' training, their speech culture and students' cognitive activity in the learning process is examined in the article. Different approaches concerning the contents' components of foreign language teaching communication in the context of national culture are analyzed.

Keywords: *future foreign language teachers' speech culture, educational communicative situation, students' cognitive activity, professional training.*