УДК: 378.016:81′243′276.6](4)

ПРО ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Оксана Максименко

Стаття розкриває підходи до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті, спрямовані на втілення стратегічних завдань Європейського Союзу. Змістова складова впроваджується на основі діяльнісно-орієнтованого, компетентісного, плюрилінгвального та міжкультурного підходів. Вдосконалення іншомовної підготовки здійснюється шляхом організації навчального процесу з базуванням на конструктивістському підході, що дає змогу реалізувати широкий спектр освітніх завдань професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

Ключові слова: підхід, напрям, професійно-орієнтоване навчання іноземних мов, іншомовна освіта, зміст навчання, навчальний процес.

Зусилля країн європейської спільноти, яка має 28 членів та 24 офіційні робочі мови, спрямовані на розбудову багатомовної конкурентної та динамічної економіки, що ґрунтується на знаннях. Відповідно до стратегічних завдань Європейського Союзу, викладених у чинній програмі співпраці країн-членів «Освіта та підготовка», розрахованої на період до 2020 р., іншомовна підготовка спеціалістів різних рівнів має повсякчас вдосконалюватися. У галузі іншомовної освіти на теренах спільноти і зокрема у напрямі професійно-орієнтованого навчання іноземних мов відбуваються значні трансформації щодо осучаснення змісту, форм, формату і культури взаємодії учасників навчального процесу та реалізації освітньої діяльності. Зрушення у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов стають можливими завдяки впровадженню низки новітніх підходів.

Викладання іноземних мов у європейській іншомовній освіті висвітлено у роботах науковців та дослідників зарубіжжя. Так, особливості втілення комунікативного підходу розглядали Г.М. Віллемз (G.M. Willems), Д. Доллі (D. Dolle), В.Т. Литтлвуд (W.T. Littlewood), Д.К. Річардс (J.C. Richards) та інші. Міжкультурний підхід проаналізований у працях М. Байрама (M. Byram) та М. Флемінга (M. Fleming), К. Крамш (C. Kramsch), К. Різагера (K. Risager), У. Лундген (U. Lundgren) та інших. Предметно-мовний інтегрований підхід до навчання знайшов своє втілення у працях Д. Волфа (D. Wolff), К. Тардєу (C. Tardieu) та М. Долтіської (M. Doltisky), Д. Марша (D. Marsh) та інших. Дослідженням підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов займалися В. Кохонен (V. Kohonen), Г. Еглоф (G. Egloff), Е. Фітцпатрік

(A. Fitzpatrick), Е. М. Бревстер (E. M. Brewster), А. Луукас (A. Luukas), А. Стівенс (A. Stevens) та інші.

Серед вітчизняних вчених проблематикою підходів до навчання іноземних мов у напрямі опікувалися О. Тарнопольський, О. Першукова, З. Корнєва У. Кецик, С. Певна, Л. Дудікова, О. Ярмоленко та інші. Однак сукупність до професійно-орієнтованого вивчення іноземних мов не була предметом цільового аналізу.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті.

Виходячи з мети нашого дослідження, позначимо ключові терміни, серед яких:

- іншомовна освіта (освітня галузь, яка охоплює навчання і вивчення сучасних іноземних мов у європейському освітньому просторі);
- професійно-орієнтоване навчання іноземних мов (напрям іншомовної освіти, зорієнтований на формування в індивідуума сукупності компетентностей, що поєднує іншомовні знання, вміння, навички професійного і загального характеру зі здатністю до особистісного зростання, міжкультурної взаємодії, громадянської участі для роботи і життя в умовах багатокультурності). Напрям охоплює ланки освіти, що передбачають здобуття галузевої спеціалізації, а також йому відведене значне місце на рівнях старшої школи та в освіті дорослих [1, с. 48, 50].

Підхід до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов позначився німецькими вченими Г. Еглофом та Е. Фітцпатріком як пост-комунікативний, що передбачає залучення низки підходів за умови досягнення певного рівня опанування іноземної мови, що дає можливість продовжити її вивчення з урахування перспектив подальшого застосування у практичній діяльності та житті [2, с. 18].

Особливість організації зазначеного напряму в освітніх системах та втілення за ланками європейських країн ґрунтується на переліку підходів до змісту та реалізації навчального процесу. Так, зміст навчання у напрямі визначається на основі провідних підходів, викладених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти / ЗРМО, до яких віднесено діяльнісно-орієнтований, компетентнісний, плюрилінгвальний та міжкультурний. Діяльнісно-орієнтований підхід позиціонує користувачів мови як членів суспільства, які мають вирішувати завдання у різних сферах діяльності за певних умов та у специфічному оточенні. Оскільки мовленнєві завдання реалізуються шляхом використання різних видів мовленнєвої діяльності, соціальний контекст надає їм певного значення. Цей підхід вимагає переліку здібностей (когнітивних, емоційних, вольових) і якостей індивіда, необхідних для діяльності як соціальних агентів [3, с. 9].

Діяльнісно-орієнтований підхід надає змогу виявити соціальний контекст функціонування індивідуума у сфері галузевої діяльності, конкретизувати мовний матеріал, типи мовленнєвих завдань та, відповідно, виокремити види мовленнєвої діяльності, необхідні для успішної роботи і життя індивідуума, а також визначити необхідний рівень опанування мов. Практичним втіленням діяльнісно-орієнтованого підходу є формування в

індивідуумів, що вивчають іноземну мову, іншомовної комунікативної компетентності.

Компетентісний підхід є наступним у переліку підходів, запропонованих у ЗРМО. Компетентності визначаються як поєднання знань, умінь і характеристик, які надають змогу особі виконувати певні дії [3, с. 9]. Виходячи з позицій всебічного розвитку особистості у вивченні мов, наголошується на взаємозв'язку загальних та іншомовної комунікативної компетентностей. Загальні компетентності не формуються безпосередньо у навчанні іноземної мови, вони характеризують рівень розвитку індивідуума, його спроможність вчитися і тому виокремлені в опануванні іноземної мови [3, с. 9, 11–13, 101–108]. Загальні компетентності є підґрунтям для успішної діяльності у професійному контексті. Іншомовна комунікативна компетентність включає лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний складники, створюючи платформу для здійснення особистісної, навчальної та професійної іншомовної діяльності [3, с. 13–14, 108–130].

Спрямування професійно-орієнтованого навчання іноземних мов на формування сукупності компетентностей є основою здійснення загальноосвітньої та іншомовної підготовки людини до життя і практичної діяльності на головних щаблях освіти, що передбачає опанування знань, формування переліку умінь та навичок, ставлень у ширшому соціальному та вужчому професійному контексті.

Формування першого рівня іншомовної комунікативної компетентності за ЗРМО має завершуватися до початку післяобов'язкової освіти – часу, коли розпочинається впровадження професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, і створювати підґрунтя для вдосконалення набутих знань з мов та вивчення інших іноземних мов упродовж життя [3, с. 4–5]. Слід зазначити, що саме за сформованої в особи іншомовної комунікативної компетентності відбувається реалізація потреб у ефективному спілкуванні у широкому просторі соціальних зв'язків, професійній діяльності, поєднання яких є принципово важливим у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов. У ЗРМО зазначається, що завдання курсів пов'язані безпосередньо зі специфічною мовленнєвою діяльністю або з переліком галузевих умінь, що розподіляються відповідно до рівнів освіти [3, с. 168].

Наступним засадничим підходом є плюрилінгвальний. Слід сказати про відмінності у використанні термінів «плюрилінгвізм» та «мультилінгвізм». Так, Рада Європи використовує перший з них для позначення здатності особи послуговуватися кількома мовами, другий – співіснування багатьох мов у певному суспільстві. У документах Європейського Союзу для позначення індивідуального та суспільного мовного розмаїття застосовується термін «мультилігвізм».

З метою їхнього розмежування ми скористаємося тлумаченням понять Ради Європи. На сучасному етапі відбувається перехід від мультилінгвізму європейської спільноти до плюрилінгвізму кожної особи. Відповідно до плюрилінгвального підходу знання мов та їх подальше опанування особою розглядаються як персональний мовний досвід останньої, в межах якого всі мовні знання та здібності взаємопов'язані і взаємодіють [3, с. 4]. Плюрилінгвальна та плюрикультурна компетентності визначаються у ЗРМО як комплексна

компетентність, що передбачає здатність користуватися мовами для реалізації комунікативних цілей та участі в міжкультурному спілкуванні. У цьому випадку індивід є соціальним агентом, що володіє кількома мовами на різних рівнях і обізнаний з досвідом кількох культур [3, с. 168]. Поширення професійно-орієнтованого навчання іноземних мов передбачає збільшення кількості виучуваних мов, розширення їх переліку для опанування, створення можливостей для постійного їх вдосконалення у європейських освітніх системах в умовах освіти впродовж життя.

Навчання мов за міжкультурним підходом ЗРМО визначається як розвиток цілісної особистості, сприяння її самоусвідомленню через обізнаність з власною культурою та збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [3, с. 1, 6]. Міжкультурний підхід передбачає виховання в індивідуума толерантності; сприяння порозумінню; налагодження співпраці та забезпечення мобільності не тільки на теренах Європи, а й у світі. Багатомовний і багатокультурний контекст життя і професійної діяльності в європейській спільноті зумовлює його виключну вагомість у цьому напрямі.

Міжкультурне усвідомлення ґрунтується на «знаннях» та розумінні зв'язків (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову якої вивчаєш» [3, с. 103]. Термін "міжкультурна свідомість" охоплює розуміння ширшого діапазону культур від наявного в тих, хто опановує мову. Це допомагає порівняти мови і культури в певному контексті; усвідомити, якою є спільнота порівняно з іншою. Згідно з ЗРМО навчання мов за міжкультурним підходом передбачає трансляцію таких міжкультурних умінь та навичок:

1) порівнювати рідну й іноземну культури;
2) сприймати прояви інших культур і здатність визначити й використовувати різні стратегії для спілкування з їх представниками;
3) виконувати роль посередника, тобто вміти пояснити особливості представникам рідної та іноземної культур;
4) розв'язувати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації;
5) запобігати проявам стереотипів у стосунках [3, с. 5, 103, 105].

Таким чином, плюрилінгвальний, міжкультурний, діяльнісно-орієнтований та компетентісний підходи спрямовують зміст професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у площину комплексного формування загальних та іншомовних комунікативних компетентностей, розвитку цілісної особистості, здатної діяти поза межами власної культури у житті та практичній діяльності в умовах багатомовного суспільства.

Серед згаданих підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов варто виділити міждисциплінарний підхід, який полягає у плануванні опанування тем та навчання з урахуванням галузевих знань і дисциплін. Широкі можливості щодо охоплення змісту, гнучкості, поглибленого опанування матеріалу, формату співпраці визначають його вагомість в наш час. Передумовою його застосування на відповідних освітніх етапах є залучення галузевих фахівців [4].

У контексті втілення багатомовної політики Європейського Союзу збільшується використання ефективного, що засвідчено європейською

практикою, предметно-мовного інтегрованого навчання, що власне перетворює навчальний процес на опанування мови та спеціальності. Особливістю цього підходу є набуття інтегрованих та вдосконалення трансферних компетентностей. Проте він вимагає певного рівня підготовки, осіб, що навчаються, відповідного планування та навчально-методичного забезпечення, наявності висококваліфікованих викладачів [5].

Урізноманітнення та поширення підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов завдячує водночас розвитку ІКТ. Активно заохочується у спільноті підхід до опанування мов за допомоги цих засобів та з використанням освітніх курсів, баз, мереж та ресурсів [6].

Окрім означених підходів, особливі зміни відбулися і в організації навчального процесу – його домінантою є конструктивістський підхід (за В. Кохоненом, 1991). Цей підхід уможливив запровадження у навчальному процесі кардинальних зрушень, оскільки передбачає трансформацію знань, а не просто їх надання. Основними його положеннями є:

1) зміна стосунків задіяних сторін з позиції вагомості – викладач є учасником і «учнем» серед учнів (тут і далі поняття «учень» використовується у значенні особи, що навчається з метою здобуття певного кваліфікаційного рівня);
2) зміна ролі викладача – сприяти навчанню (здебільшого у малих групах); бути професіоналом, готовим до співробітництва і взаємодії з іншими учасниками навчального процесу;
3) зміна ролі учня – активний учасник (здебільшого у спільному командному навчанні);
4) позиція щодо знань – створення системи знань окремого учня в процесі навчання та визначення ним проблем, що потребують розв'язання;
5) позиція щодо навчального плану – є динамічним, можливим до корегування з метою урахування побажань слабших учнів, доповнень та інтегрування необхідних матеріалів;
6) навчальний досвід – наголос на процесі навчання, що охоплює навчальні уміння і навички, обізнаність з власними можливостями, суспільні та комунікативні уміння і навички;
7) контроль навчального процесу – учень є відповідальним за самокероване навчання;
8) мотивація – головним чином внутрішня;
9) оцінювання – орієнтованість на навчальний процес, що передбачає відображення власне процесу, самооцінювання, визначення результатів відповідність критеріям [7, с. 13–14].

Шляхом втілення цих складників створюється уточнений навчальний план та відповідна навчальна атмосфера; відбувається спільне керування навчальним процесом; функціонують поділи на підгрупи, членом однієї з яких є викладач; здійснюється розподіл відповідальності та дотримуються спільно прийнятих правил, заснованих на взаємоповазі та взаємодовірі; збагачуються знання. Навчальний процес є відкритим для обговорення і набуває нового сенсу у спільній праці. Ступінь самокерованого навчання визначається залученістю учня у навчальний процес на різних етапах з наділенням відповідальністю за отриманий результат.

Таким чином, підходи до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті складають цілісний комплекс, що уможливлює врахування особливостей напряму, втілення відповідного змістового наповнення відповідно до галузевої специфіки, навчально-методичного забезпечення та взаємодію сторін на усіх етапах перебігу навчального процесу. Поєднання розглянутих підходів передбачає всебічний розвиток особи з опануванням іноземних мов для ефективної професійної діяльності, підготовку до життя і навчання в умовах європейської багатомовної спільноти.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у з'ясуванні особливостей втілення розглянутих нами підходів на окремих щаблях європейської освіти, що передбачають професійно-орієнтоване навчання іноземних мов.

Список використаних джерел:

1. Максименко О. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов як напрям європейської іншомовної освіти / Оксана Максименко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 2(12). – С. 44–50.
2. Egloff G. Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning (VOLL) / G. Egloff, A. Fitzpatrick // Languages for Work and Life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning / Gerd Egloff, Anthony Fitzpatrick (ed). – Strasburg : Council of Europe Publishing, 1997. – P. 1–24.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Mavor S. An interdisciplinary approach to teaching in Portuguese Higher Education [Електронний ресурс]. – URL : https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/268/1/n1_art4.pdf
5. Fortanet-Gomez I. CLIL in higher education. Towards a multilingual Language policy / Inmaculada Fortanet-Gomez. – Multilingual Matters, 2013. – 304 p.
6. Sewell C. Keynote discussion / C. Sewell // Language Learning for Work in a Multilingual World / C. Sewell (ed). – London: CILT, the National Centre for Languages, 2004. – P. 3–12.
7. Kohonen V. Learning to learn – Learning to Cooperate / V. Kohonen // Report on Workshop 6A: "Learning to learn" languages in vocationally oriented education [upper secondary (16 to 20) and adult education] / Riitta Lampola (ed). – Helsinki : National Board of Education, 1991. – P. 13–21.