

УДК 372.881.1

**Бориско Н. Ф.,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій,  
Київський національний лінгвістичний університет,  
nfborisko@gmail.com

## ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто основні теоретичні проблеми і практичні завдання іншомовної міжкультурної підготовки студентів спеціальності 014.02 Середня освіта, майбутніх учителів і викладачів іноземних мов, а саме проблеми формування і розвитку професійно орієнтованої іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, її дефініції, змісту і структури, а також забезпечення процесу навчання студентів іншомовного міжкультурного спілкування відповідними засобами навчання, зокрема сучасними програмами і підручниками (навчально-методичними комплексами).

**Ключові слова:** міжкультурна підготовка; учителі і викладачі іноземних мов; іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність; професійна орієнтація; навчальна програма; підручник.

**Бориско Н. Ф.,**

доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий,  
Киевский национальный лингвистический университет,  
nfborisko@gmail.com

### ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассмотрены основные теоретические проблемы и практические задачи иноязычной межкультурной подготовки студентов специальности 014.02 Среднее образование, будущих учителей и преподавателей иностранных языков, а именно вопросы формирования и развития профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетентности, ее дефиниции, содержания и структуры, а также обеспечения процесса обучения студентов иноязычному межкультурному общению соответствующими средствами обучения, в частности современными программами и учебниками (учебно-методическими комплексами).

**Ключевые слова:** межкультурная подготовка; учителя и преподаватели иностранных языков; иноязычная межкультурная коммуникативная компетентность; профессиональная ориентация; учебная программа; учебник.

**Borisko, Natalia,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor of the Department of Foreign Language Teaching  
Methods, Information and Communication Technologies,  
Kyiv National Linguistic University,  
nfborisko@gmail.com

### PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL TRAINING OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article deals with theoretical problems and practical tasks of cross-cultural training of Ukrainian foreign language student teachers majoring in specialty "014.02 Secondary Education"

who should not only be ready for foreign language cross-cultural communication, but also be able to teach pupils and students this kind of communication in their future professional activities. The development of the cross-cultural education conception (aims, principles, content, tools), the theory of forming professionally oriented cross-cultural communicative competence, in particular its conceptualization (definition, content and structure, modeling, interconnections with other competences), and the main areas of implementation in curricula and course books of new generation are considered in this article as urgent tasks. It is suggested to differentiate general the cross-cultural communicative competence from the foreign language cross-cultural communicative competence. The first one is the final goal and the expected result of the complex cross-cultural training of a specialist, on condition that all disciplines are included in this process and the cross-cultural component of their content is singled out, and corresponding cross-disciplinary coordination is provided. The second one is primarily formed in the foreign language classroom. The important tasks are modelling in course books main aspects of cross-cultural communication and processes of forming cross-cultural competence as well as the problems associated with them. The examples of the tasks listed above are given in a series of four language course books "DU" written by a group of German and Ukrainian professors and researches (2009–2017). These course books are based on modern cognitive-communicative, action and personality oriented methodology and encompass cross-cultural, competency-based, reflexive and level approaches to teaching foreign languages and cultures.

**Key words:** cross-cultural training; foreign language teachers and professors; cross-cultural communicative competence; career guidance; curriculum; course book.

**Постановка проблеми.** Процеси інтеграції України в європейський економічний і академічний простір вимагають розв'язання проблем міжкультурної підготовки вчителів і викладачів іноземних мов (ІМ), які мають бути не тільки готовими до іншомовного міжкультурного спілкування (МКС), але й спроможними навчати цього спілкування учнів і студентів у своїй майбутній професійній діяльності. Тим паче, що нові навчальні програми з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року (для 1-4, 5-9 і 10-11 класів) визначають основним завданням та функцією ІМ у реалізації мети загальної базової освіти формування вмінь учнів спілкуватися ІМ та залучення учнів до діалогу рідної й іноземної культур. А Програма для 1–4 класів спрямована на реалізацію мети та завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, який утілює ідеї концеп-

ції «Нова українська школа» (2016 р.). У пояснювальній записці до Програми йдеться про «оволодіння учнями ІМ у контексті міжкультурної парадигми, яка передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури, що зумовлене викликами й перспективами розвитку мульти- та полілінгвотранскультурної світової спільноти. У зв'язку з цим одним з основних завдань навчання ІМ у початковій школі доцільно розглядати формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтипівіших сфер і тем спілкування ...» [7, с. 4].

Якщо абстрагуватися від незрозумілої анонімності шкільних програм, їх перенавантаження суспільно-політичними аспектами (особливо програм для 5–9 та 9–11 класів) та термінологічними неузгодженостями, то можна загалом констатувати, що сучасна українська школа потребує сучасних учителів ІМ, в тому числі і для вирішення завдань міжкультурної освіти.

Актуальність цієї проблеми посилюється тим, що в Україні з 2016 року нарешті введено спеціальність 014 Середня освіта (спеціалізацію 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови) для рівня вищої освіти «бакалавр» і «магістр» (наказ Міністерства освіти і науки України № 375 від 6 квітня 2016 року), що було довго очікуваним кроком у напрямку виокремлення спеціальності «учитель/викладач ІМ», чого не було протягом багатьох років, коли в межах філологічних спеціальностей 6.020303\* і 8.02030302 Філологія\* Мова і література (із зазначенням мови) готували досить-таки «гібридних» фахівців – філологів і вчителів. Унаслідок цього зростаюча філологізація навчального процесу в колишніх педагогічних інститутах призводила поступово до зменшення питомої ваги психолого-педагогічної підготовки студентів, що на тлі різко падаючої престижності професії вчителя має дуже негативні наслідки. Якщо звернутися до освітніх традицій в інших країнах, наприклад, у Німеччині, то побачимо, що це абсолютно різні професії і освітні програми: філолог-германіст і вчитель німецької мови як іноземної.

У контексті обговорюваної проблеми це означає, що українські заклади вищої освіти (ЗВО) мають готувати вчителів і викладачів, які вміють не тільки навчати ІМ як засобу міжкультурного спілкування, але й організувати таке спілкування на уроках і практичних заняттях, забезпечувати діалог культур у процесі вивчення ІМ і створювати, таким чином, умови для виховання міжкультурно розвиненої особистості.

Це завдання теоретично не зовсім нове [2; 3], однак воно ще далеке від свого практичного вирішення, тому що в Україні дотепер немає концепції іншомовної міжкультурної освіти в різних типах навчальних закладів [8, с. 4–7]. Але дискусії з цього приводу й окреслення конкретних проблем створюють принаймні деякі умови і готують шляхи для їх розв'язання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Кількість публікацій, у назвах яких є словосполучення «міжкультурна підготовка», виросла в світі за останні десятиліття лавиноподібно, і «міжкультурна лавина» докотилася нарешті і до України. Утворилася вона, як відомо, у США ще в 50-х роках минулого сторіччя, де після другої світової війни розвинувся інтерес до чужих мов і культур у зв'язку з численними невдачами і фінансовими втратами в міжнародних бізнес-проектах через культурно зумовлені непорозуміння і конфлікти. Це зумовило розробку державних програм і заснування цілих інститутів з підготовки спеціалістів до міжкультурного спілкування та зумовило зародження нової наукової галузі – теорії міжкультурної комунікації.

У 70-х роках дослідницький інтерес до феноменів МКС (терміни «міжкультурне спілкування» і «міжкультурна комунікація» вживаємо як синоніми) охопив Європу, а наприкінці 80-х років процеси глобалізації привели наукову спільноту до усвідомлення, що феномени МКС потребують вивчення не тільки в діловому, але й в академічному середовищі.

На пострадянських теренах інтенсивні дослідження основ МКС розпочалися досить пізно, тому що необхідною умовою для таких розвідок є численні безпосередні міжкультурні контакти фахівців і приватних осіб, які практично були відсутні в радянські часи. Але починаючи з 90-х років минулого сторіччя МКС і міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) (терміни «компетенція» і «компетентність» є тут ідентичними) посідають чільне місце в методиці навчання ІМ. Міжкультурний підхід до навчання ІМ прийшов на зміну, частково продовживши розвиток інших, плідних для свого часу, культурно зумовлених підходів до навчання і вивчення ІМ (Фурманова В. П. 1994, Єлізарова Г. В. 2001, 2005 та ін.): країнознавчого (Коккота В. А. 1989), лінгвокраїнознавчого (Верещагін Є. М. і Костомаров В. Г. 1990), соціокультурного (Сафонова В. В. 1991) та лінгвосоціокультурного [3; 4].

Протягом останнього десятиліття зарубіжні науковці оприлюднили результати базових досліджень з проблем іншомовної міжкультурної освіти (Баришніков Н. В. 2010, Бердичевський А. Л. 2011, Сергеева Н. Н. і Походзій Г. В. 2014, Сисоєв П. В. 2013, Утехіна А. Н. 2011), захистили численні кандидатські дисертації з проблем формування МКК у студентів різних спеціальностей і мов (Апальків В. Г. 2008, Волкова Є. В. 2013, Дигіна О. Л. 2005, Дікова Є. С. 2010, Желтова Є. П. 2006, Новікова Л. А. 2007, Плеханова М. В. 2006, Плужник І. Л. 2003, Птицина І. Ф. 2008, Сушкова Н. А. 2009, Черняк Н. В. 2015 та ін.) та опублікували велику кількість статей у фахових виданнях.

Огляд публікацій свідчить про те, що для сучасних досліджень з теорії і практики формування МКК характерні концептуальні й методологічні відмінності.

Вони пов'язані насамперед з науковими галузями, у межах яких досліджуються ці феномени, та з їх цілями і завданнями. Але навіть у методиці навчання ІМ не розроблені дотепер більш-менш прийнятні єдині підходи і концепції. І якщо стосовно МКС є певний консенсус (звичайно, відповідно до того, з яких наукових позицій вивчається цей феномен), то для МКК типовою є велика термінологічна розмаїтість і неузгодженість: іноді цим терміном позначаються різні компетентності, а іноді, навпаки, за різними назвами (міжкультурна, міжкультурна комунікативна, кроскультурна, транскультурна, бікультурна, етнокультурна тощо) криються приблизно однакові явища. Наявність протилежних думок свідчить про різні наукові традиції, школи, контексти та цілі, заради яких досліджується МКС і МКК.

Науковці дискутують, чи потрібно відрізнити міжкультурну компетентність від МКК, МКК від іншомовної МКК, а іншомовну МКК від іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Деякі дослідники вживають ці терміни як синоніми, але більшість вважає, що це різні види компетентностей. Британський методист Майкл Байрам (M. S. Byram) [14, с. 70] називав здатність спілкуватися в міжкультурних ситуаціях рідною мовою міжкультурною компетентністю, а іноземною мовою – іншомовною міжкультурною компетентністю. Такої ж думки дотримуються й інші дослідники [10, с. 85].

Чималу кількість дискусій викликає співвідношення (іншомовної) МКК і ІКК, яка сьогодні визначається багатьма методистами як кінцева практична мета в навчанні та вивченні ІМ. У зв'язку з цим доцільно нагадати, що термін ІКК з'явився дещо раніше з розвитком комунікативного підходу, а термін МКК зародився лише під час становлення міжкультурного підходу до навчання ІМ. Його введенню в науковий обіг на пострадянських теренах сприяла Г. В. Єлізарова (2001, 2005), і саме вона задекларувала необхідність і факт становлення міжкультурної лінгводидактики. Більшість дослідників слідом за Г. В. Єлізаровою цілком слушно вважають, що обидва терміни не є ідентичними [5, с. 6; 10, с. 84; 11, с. 86] і що лише окремі компоненти ІКК мають так званий «міжкультурний вимір» і, навпаки, окремі компоненти МКК є занадто специфічними і не мають відповідників у складі ІКК [6, с. 222–234].

Методисти київської школи використовують термін ІКК, до складу якої вони відносять мовні і мовленнєві компетентності, навчально-стратегічну компетентність як основу і запоруку їхнього успішного формування, і виокремлюють лінгвосоціокультурну компетентність, наголошуючи, що таке штучне виокремлення необхідне для наголошення її ролі і місця в навчальних матеріалах і навчальному процесі. Насправді ж вона формується інтегровано з усіма мовними і

мовленнєвими компетентностями [3; 4]. Уважаємо, що такий підхід є цілком прийнятним для реалізації, наприклад, у школах з їх обмеженою кількістю годин, що відводяться для уроків ІМ, та з дією інших об'єктивних чинників (наприклад, незначною мобільністю українських школярів, недостатньою кількістю безпосередніх контактів з однолітками інших країн тощо).

Важливим дискусійним питанням дотепер залишається питання концептуалізації МКК, зокрема її виокремлення і дефініції, визначення її змісту і структури. Поряд з великою кількістю дефініцій МКК (і залежно від них) існують різноманітні погляди на її склад і структуру, які ґрунтуються на різних теоретичних підходах і концепціях. Цей факт істотно ускладнює зіставлення їх і порівняння. На увагу заслуговують ті роботи, які використовують для аналізу і класифікації метод моделювання. Про одну з них ми вже писали раніше [1]. Це класифікація науковців В. Н. Spitzberg і G. Changnon, які не тільки подали огляд і аналіз відомих на той час (2009 рік) в зарубіжній науковій публіцистиці підходів і визначень МКК, але й виокремили її типові моделі: структурні (compositional models), ко-орієнтаційні (co-orientational models), еволюційні (developmental models), адаптаційні (adaptational models) та каузальні (causal process models) [16, с. 10].

Дуже цікавими і плідними є результати роботи Н. В. Черняк, яка проаналізувала 64 моделі МКК, розроблені науковцями з 13 країн [12]. Дослідниця класифікує існуючі моделі МКК за трьома групами критеріїв. Насамперед вона поділяє їх на *культурно-специфічні* та *універсальні*. Першу групу побудовано з урахуванням специфіки ситуацій МКС і партнерів, представників конкретних культурно-мовних спільнот, наприклад, спілкування українських і німецьких науковців під час будь-якої двосторонньої конференції. Очевидно, що ці моделі не претендують на універсальність для використання в інших умовах і ситуаціях МКС. Уважаємо, що в цій обмеженості полягають їхні переваги і водночас недоліки, адже через відсутність універсальної репрезентативності вони мають подекуди вузько-нормативний характер. Прикладами можуть слугувати модель МКК Г. В. Єлізарової (2001) та деякі інші.

Універсальні моделі МКК намагаються передбачити компетентну і прийнятну поведінку особистості в будь-яких культурно-ситуативних контекстах, що, на думку її критиків, представників першої групи, є досить сумнівним. Автори універсальних моделей вважають навпаки, що оскільки неможливо засвоїти культурно-специфічні знання про всі культурно-мовні спільноти світу і сформувані відповідну кількість міжкультурних вмінь, то потрібно намагатися створювати узагальнені моделі з універсальним характером. Це моделі науковців M. S. Byram [14], J. Boltz [13],



А. Thomas [17], А. П. Садохіна [9] та інші. Із проаналізованих 64 моделей лише 15 віднесено до культурно-специфічних, а 49 – до універсальних, що свідчить про домінування серед наукової спільноти другої думки.

Другий вид класифікації дослідниця здійснила за характером взаємовідношень структурних компонентів у моделі і виокремила, слідом за В. Н. Spitzberg і G. Changnon [16], п'ять типів моделей: *номенклатурні* (8), *структурні* (35), *каузальні* (10), *ко-орієнтаційні* (3) і *динамічні* (8). Номенклатурні моделі пропонують, на її думку, лише перелік компонентів МКК, структурні демонструють через наочні образи-метафори (наприклад, піраміду), деякі зв'язки компонентів, а каузальні враховують при цьому їхню взаємозалежність. Невелика кількість ко-орієнтаційних моделей [наприклад, 14, с. 73] зумовлена на наш погляд тим, що спроба підкреслити взаємозалежність учасників МКС та показати їхній вплив на МКК у процесі спілкування є дуже важким завданням. Динамічні моделі демонструють динаміку розвитку МКК на виокремлених стадіях, до найвідоміших з них належить модель М. J. Bennett (1986). Відповідно до вітчизняної наукової традиції ці стадії можна співвіднести з етапами формування МКК.

Додатково дослідниця класифікує моделі МКК за професійною належністю її носіїв: перекладачів, мекенджерів, економістів та ін. Ця остання класифікація є беззаперечно важливою в практичному плані, тому більшість дисертаційних досліджень з методики навчання ІМ пропонує саме такі моделі.

Якщо звернутися до конкретних методичних досліджень, то можна констатувати, що найбільш інтенсивно за кордоном розроблюються сьогодні технології формування МКК у студентів різних спеціальностей (економістів, бізнесменів, юристів, лікарів, туризмознавців та ін.). Захищені вітчизняні кандидатські дисертації стосовно підготовки майбутніх учителів ІМ обмежуються також методикою формування соціокультурної або лінгвосоціокультурної компетентностей (Білоцерківська Н. Г. 2009, Бірюк О. В. 2006, Голуб І. Ю. 2010, Калінін В. О. 2005, Колодько Т. М. 2005, Писанко М. Л. 2008, Трикашна Ю. І. 2013, Шеховцова С. О. 2009, Шукліна С. І. 2006 та ін.).

Отже, аналіз вітчизняних публікацій щодо професійно орієнтованої міжкультурної підготовки учителів і викладачів ІМ дозволяє стверджувати, що вивчення цієї проблеми в нашій країні має досі фрагментарний, уривчастий та розпорошений за хронологією характер. Комплексних, цілісних і системних досліджень цього питання ще бракує.

**Мета статті.** Метою статті є обговорення й аналіз деяких можливостей, основних теоретичних проблем і практичних завдань іноземної міжкультурної підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта, тобто майбутніх учителів і викладачів ІМ, а саме проблем формування і розвитку професійно орієнто-

ваної іноземної МКК та забезпечення цього процесу відповідними засобами навчання, зокрема сучасними програмами, підручниками і навчально-методичними комплексами (НМК).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед науковців існує сьогодні консенсус з приводу того, що МКК не формується автоматично ані під час навчання, ані під час перебування в іноземному середовищі, якщо учаснику міжкультурних контактів бракує знань основ теорії МКС і відповідних базових умінь. Цілеспрямовано не формується ця компетентність, на жаль, і в українських закладах освіти. І тільки відповідно підготовлені вчителі і викладачі ІМ можуть розірвати хибне коло, що утворилося: школярів навчають ІМ учителі, які самі не пройшли школи міжкультурної підготовки у ЗВО, тому що їхні викладачі також не володіли відповідною методикою і необхідним інструментарієм, навіть якщо теоретично вони не заперечували необхідності вивчення ІМ і культур та завдань міжкультурної (раніше: соціокультурної) освіти, і в університети на різні факультети знову приходять першокурсники, практично не підготовлені до міжкультурного діалогу і впевнені, що ІМ – це тільки інший, на відміну від рідної мови, інструмент спілкування.

У практиці навчання роль учителя і викладача ІМ як учасника та посередника в діалозі культур («медіатора культур» – термін Г. В. Єлізарової [6, с. 236]) та як фахівця з проблем МКС і формування МКК, на жаль, більше декларується в наукових публікаціях, ніж реально втілюється в системі підготовки цих фахівців та в їх діяльності. Причини такого стану мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Це, насамперед, як зазначалося вище, нерозробленість концепції іноземної міжкультурної освіти на основі комплексного системного підходу до вирішення завдань професійно зорієнтованої міжкультурної підготовки студентів (принаймні спеціальності 014 Середня освіта) і як наслідок – відсутність нових навчальних програм і навчальних планів, розробленої теорії НМК для іноземної міжкультурної підготовки і самих НМК нового покоління, які б висували іноземну МКК як кінцеву мету навчання і вивчення ІМ і культур та, враховуючи майбутню професію студентів, навчали б їх професійно-орієнтованого міжкультурного спілкування й готували б учителів і викладачів до їхньої нової ролі.

З огляду на міжнародний досвід і виклики сьогодення, необхідно констатувати, що існує нагальна потреба в обґрунтуванні і розробці системного комплексного підходу до забезпечення професійно орієнтованої міжкультурної підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта. Це означає, що практично всі нормативні і вибіркові дисципліни, які викладають бакалаврам і магістрантам цієї спеціальності і спеціалізації

(014.02), мають брати участь у забезпеченні такої підготовки. Зміст цих дисциплін потрібно переосмислити, оновити і розширити. Зокрема, така дисципліна, як «лексикологія», крім «класичних» тем, має містити міжкультурно орієнтовані теми, наприклад, з лакунології (Ю. А. Сорокін, І. Ю. Марковіна), або теорії «ключових слів» (Г. Вежбицька), а курс культурології доцільно було б розширити розділами з порівняльної культурології та лінгвокультурології (наприклад, теорією «мовних картин світу» В. І. Карасика, Є. В. Дзюби). Психолого-педагогічний цикл навчальних дисциплін також має свій міжкультурний потенціал, наприклад, у деяких розділах етнопсихології або етнопсихолінгвістики. Ґрунтовного переосмислення потребує навчальна дисципліна лінгвокраїнознавство.

Визначення міжкультурного компонента в межах кожної дисципліни – це наступне завдання, яке мають вирішувати науковці і практики, що забезпечують їх планування і викладання. Перед ними стоїть також додаткова мета – по-новому визначити міждисциплінарну координацію для кожного курсу навчання. Необхідно включати до навчальних планів бакалаврату і магістратури спеціальності, про яку йдеться, також і нові дисципліни, найважливішою з яких є «Вступ до міжкультурної комунікації», або навіть «Основи теорії міжкультурної комунікації», які вже давно викладаються в європейських університетах.

Особлива роль у міжкультурній підготовці майбутніх педагогів належить, певна річ, практичним заняттям з ІМ, оскільки вони мають найбільшу кількість годин, принаймні протягом чотирьох років навчання в бакалавраті, отже і міжкультурний потенціал цієї практичної дисципліни також є найбільшим. Відтак, для забезпечення формування іншомовної МКК у наявності кількісні і якісні резерви, для оптимального використання яких необхідно визначитися з важливими теоретичними положеннями, наприклад, з визначенням (іншомовної) МКК, її змістом і структурою (компонентами-субкомпетентностями), з методикою її формування і оцінювання.

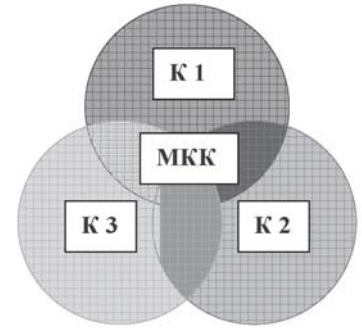
Не претендуючи в рамках статті на будь-який варіант розв'язання цих проблем, зауважимо, що ми поділяємо думку про те, що цільовою для міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів ІМ є саме *іншомовна МКК*, тому що вона безсумнівно може бути й рідномовною. Крім того, вважаємо, що *МКК* (так би мовити, загальна МКК) є кінцевою метою і очікуваним результатом *усієї міжкультурної підготовки фахівця у ЗВО* і в процесі її формування мають брати участь *практично всі нормативні і вибіркові дисципліни* (див. вище), а *іншомовна МКК* – це мета *практичних занять з ІМ*. У такому разі для окреслення змісту і структури (загальної) МКК цілком підходить запропонована нами універсальна (не культурно-специфічна) структурна модель МКК для майбутніх перекладачів [1]:

#### Пояснення до Рис. 1:

**К 1** – когнітивний компонент МКК: забезпечує інформаційно-комунікативний аспект МКК (обмін інформацією між партнерами);

**К 2** – соціально-процесуальний компонент МКК: забезпечує інтерактивний аспект МКК (взаємодію партнерів за правилами і нормами МКК);

**К 3** – перцептивно-психологічний компонент МКК: забезпечує перцептивний аспект МКК (взаємосприйняття і взаємовідносини партнерів).



**Рис. 1. Модель міжкультурної комунікативної компетентності**

Наголошуємо ще раз, що представлена на схемі модель (загальної) МКК формується і розвивається на основі комплексного підходу до підготовки фахівців: за участі всіх навчальних дисциплін, але за умови виокремлення в їхньому змісті специфічного міжкультурного складника та системного підходу, у тому числі й завдяки міждисциплінарній координації нового міжкультурного типу.

Набагато складніше визначити зміст і структуру саме іншомовної МКК, модель якої має бути безсумнівно культурно-специфічною для кожної пари культурно-мовних спільнот, які беруть участь у міжкультурному діалозі. Однак зауважимо, що якщо в процесі її формування приділяти увагу не тільки знанням, і навіть не тільки формуванню конкретних умінь МКК, а ще й вихованню і розвитку особливих «міжкультурних» якостей особистості – міжкультурній сенситивності, спостережливості і чутливості, міжкультурній усвідомленості (англ. *intercultural awareness*), здатності до рефлексії тощо, тоді можливою стає певною мірою й універсальна міжкультурна підготовка особистості фахівця.

З метою моделювання іншомовної МКК необхідно співвіднести головні компоненти ІКК – мовні і мовленнєві субкомпетентності – з основними компонентами МКК. Один з варіантів вирішення цього завдання – слідом за Г. В. Єлізаровою [6, с. 222–234] виокремити в кожній субкомпетентності ІКК їх міжкультурний складник, але використати для цієї мети не модель ІКК Ван Ека (Van Ek J. A. 1987), а більш сучасні моделі. Крім того, можна звернутися до моделі МКК [1; 4; 9] і співвіднести її основні аспекти з компонентами іншомовної МКК так, щоб останні забезпечували міжкультурну взаємодію шляхом їх реалізації. Напевне, існують також інші підходи, які ще чекають на своїх дослідників.

І нарешті потрібно торкнутися деяких практичних завдань, без вирішення яких неможливо втілювати в життя іншомовну міжкультурну підготовку майбутнього вчителя і викладача ІМ, навіть за умови, якщо буде теоретично розроблено концепцію такої підго-

товки. Як було зазначено вище, на базі такої концепції необхідно укласти *нові типові програми* з навчальної дисципліни «Практика усного і писемного мовлення» (яка, найімовірніше, змінить свою назву) [8, с. 7–8]. Більшість українських ЗВО, які готують учителів і викладачів ІМ, керуються дотепер програмами, розробленими у 2000-х роках, що свого часу були досить інновативними [15], але, певна річ, застаріли х деяких важливих позицій, зокрема тих, що стосуються обговорюваної проблеми. Та й узагалі, найкраща програма, як і найкращий підручник живе десь приблизно 6-10 років, і тому необхідно своєчасно розробляти й укладати нові програми, інакше неактуальні програми замість того, щоб виконувати свої основні завдання (забезпечувати виконання соціального замовлення суспільства, гарантувати наступність і стабільність освіти, її єдність і зіставність, регулювати і нормувати процес навчання і вивчення ІМ та керувати ним, визначати цілі і зміст міжкультурного навчання, накреслювати теоретичні засади для розвитку відповідної методики та укладання підручників/НМК і, таким чином, допомагати організовувати й планувати освітній процес), гальмують усі перелічені процеси. Отже в ідеальному випадку програми мають модернізувати і оптимізувати процеси навчання і вивчення ІМ, розвиваючись й оновлюючись разом з суспільно-політичними та економічними процесами і науковими досягненнями базових та суміжних наук. Поділяємо сумнів С. Ю. Ніколаєвої, що так звані авторські навчальні програми можуть досягти належного європейського рівня [8, с. 5]. Якісна навчальна програма, а тим паче, для такої важливої нової спеціальності, як свідчить досвід, має бути не тільки теоретично всебічно обґрунтована, але й може бути розроблена спільними зусиллями групи фахівців і практиків і лише після тривалої спеціальної підготовки авторів.

Але хочеться зауважити, що навіть у чинній (але вже застарілій) програмі з німецької мови 2004 року [15] (аналогічно – з англійської мови 2001 року, яка слугувала зразком програм з інших мов) розв'язано низку проблем міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів, зокрема у визначенні практичних цілей (формування та вдосконалення професійно орієнтованої іншомовної ІКК в міжкультурних ситуаціях спілкування з метою забезпечення діалогу культур), змісту і структури ІКК на основі міжкультурного підходу (*interkultureller Ansatz*), у виокремленні в кожному компоненті міжкультурного («соціокультурного» – у традиційних для того часу термінах) аспекту [15, с. 19–20, 26–30]. Але брак НМК і підготовлених викладачів зумовили, на жаль, декларативний характер цих, на той час досить інновативних для нашої країни, програмних положень.

Проміжне, але не менш важливе місце між програмою і освітнім процесом на практичних заняттях з

ІМ займають *підручники/НМК*. Це мають бути також принципово нові навчальні матеріали, які моделюють МКС або діалог культур країн рідної та виучуваної мов, а також процес навчання цього діалогу шляхом формування іншомовної МКК, адже в умовах навчання і вивчення ІМ за межами культурно-мовного середовища міжкультурне спілкування опосередковане, як правило, матеріалами НМК, тобто партнерами студентів зі спілкування є НМК, викладач та автори додаткових друкованих, візуальних і аудіовізуальних матеріалів.

Безсумнівно, що спочатку необхідно розробити концепцію НМК нового міжкультурного покоління, яка має відповідати принаймні деяким (дуже узагальненим) вимогам, що впливають із завдань міжкультурної освіти:

1. Визначити основною практичною метою навчання міжкультурного спілкування шляхом формування іншомовної МКК.

2. Відповідно до цієї мети моделювати зміст навчання: іншомовне міжкультурне спілкування (як зміст предмета навчання) та навчання цього спілкування шляхом формування іншомовної МКК та низки її складових субкомпетентностей (як зміст процесу навчання).

3. Виокремити аспекти, типові для будь-якої культурно-мовної спільноти та релевантні для моделювання в НМК. (Працююча модель має відповідати оригіналу за змістом (предметно-змістовний аспект), функцією (соціальний аспект) і формою (мовний/мовленнєвий аспект). Тобто такими аспектами мають бути: 1) предметно-змістовний (міститься в самих культурах країн виучуваної та рідної мов в усіх формах та видах їх існування, зокрема в проблемах, темах і підтемах, які виникають при контактуванні та взаємодії представників цих культур); 2) соціальний (спілкування як діяльність у єдності його інформаційно-комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін – див. вище модель загальної МКК) і 3) мовний/мовленнєвий (ІМ як засіб МКС, як результат культурного розвитку людства взагалі і конкретної мовно-культурної спільноти зокрема, як найважливіша частина культури, її носій, умова її подальшого розвитку і як засіб її пізнання).

4. Розробити оптимальне співвідношення і інтегрування існуючих підходів до моделювання в НМК згаданих аспектів МКС: *інформаційно-країнознавчого*, орієнтованого на презентацію максимально повного образу країни виучуваної мови; *діяльнісно-прагматичного* підходу, спрямованого на забезпечення успішності мовленнєвих дій особистості в типових загальнокультурних ситуаціях спілкування та *міжкультурно-контрастивного* підходу, метою якого є формування умінь спілкування з представниками чужої культури, оволодіння моделями, нормами і стратегіями МКС шляхом інформування (експліцитного – через, напри-



клад, „Kulturtipps“ і імпліцитного – через художню літературу, кінофільми, твори мистецтва тощо) та сенсбілізації особистості стосовно різноманітних явищ цієї культури та зіставлення її з рідною культурою, виховання спостережливості, міжкультурної усвідомленості, емпатії, толерантності тощо.

5. Обґрунтувати підходи до моделювання в НМК образу країни / образів країн виучуваної мови і рідної країни, які мають бути динамічними, відносно актуальними, типовими, автентичними, реалістично-критичними, відкритими, тобто здатними до доповнення і розширення, а також такими, що репрезентують різноманітні погляди й позиції представників різних суспільних груп, дають можливість зіставлення культур та запобігають утворенню негативних стереотипів, упереджень та «розмивають» вже існуючі [3, с. 28–30].

6. Відмовитися від суто тематичного принципу організації змісту навчання на користь проблемно-тематичного, згідно з яким предметним змістом навчання слугують не теми (topics), які студенти заучують для іспитів, а проблемно-тематичні комплекси [3, с. 47–55] або принаймні проблеми різних видів, навколо яких і відбувається реальне МКС: поведінкові, морально-етичні, світоглядні, суспільно-нормативні, науково-пізнавальні, соціально-політичні, навчальні, професійно зорієнтовані тощо, та забезпечити їхню реалізацію на різних рівнях: універсальному загальнолюдському, національно-специфічному і особистісному.

7. Забезпечити професійну орієнтацію змісту предмета і процесу навчання, реалізованих в НМК, саме стосовно організації МКС і формування МКК.

Навіть цей короткий і дуже узагальнений перелік демонструє принципову недостатність *автентичних НМК/підручників* з ІМ для формування іншомовної МКК, бо вони є по суті «монокультурними». І це цілком зрозуміло, тому що якісні НМК з ІМ випускають великі іноземні видавництва, які є комерційними підприємствами, зацікавленими в отриманні прибутків. Саме з цієї причини рідні країна і мова – другий партнер у діалозі культур – у цих НМК відсутній. (І дуже часто наші студенти і випускники можуть докладно і гарно розповісти про систему освіти або політичний устрій Німеччини чи Великої Британії, але досить безпорадні, коли їм потрібно проінформувати іноземця про Україну або обговорити проблеми, пов'язані саме з рідною країною – їм бракує як предметних, так і мовних знань.) Для часткового подолання цього об'єктивного недоліку іноземні видавництва реалізують іноді так звані програми «регіоналізації» своєї продукції, насамперед, для школи. Наприклад, укладаються спеціальні робочі зошити та/або посібники для вчителя рідною мовою для конкретної країни.

Використання якісних автентичних НМК в університетах вимагає від викладача багато додаткових умінь і зусиль, щоб змоделювати на практичному

занятті діалог культур, а не просто вивчати підручник сторінка за сторінкою. Викладач має організувати освітній процес на заняттях з ІМ так, щоб студенти усвідомлювали, що МКС – це не тільки безпосереднє, але й опосередковане спілкування партнерів різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, способи життя, національні характери, ціннісні орієнтації, моделі і норми поведінки і т.д. та відбувається (або не відбувається) досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив і що міжкультурне взаєморозуміння пов'язане з проблемами, які не врозв'язуються навіть відмінним володінням ІМ [3, с. 40]. І саме такі заняття з ІМ можуть підготувати особистість студента до подолання власного етноцентризму, координування перспективи, порівняння із власною соціокультурною специфікою, критичної рефлексії стосовно неї і системи особистих цінностей, до «розмивання» стереотипів і упереджень. Але викладачів, здатних і готових до міжкультурного навчання, необхідно також спочатку підготувати.

*Вітчизняні НМК/підручники* для ЗВО мають ще більше недоліків щодо обговорюваної проблеми. Вони укладаються дуже часто на основі власного досвіду й уподобань авторів або за зразками зарубіжних НМК, які користуються попитом. Однак через відсутність наукової традиції і методичної культури аналізу і оцінювання підручників з ІМ, через практично не розроблену теорію підручника з ІМ для ЗВО авторська концепція і особливості її реалізації в підручнику залишаються подекуди «не прочитаними», і в результаті має місце здебільшого поверхове копіювання якісних зразків. Очевидно, що необхідно також серйозно готувати авторів підручників, як і укладачів програм.

У нашій країні вже накопичено деякий досвід укладання підручників/НМК міжнародними авторськими колективами, носіями обох мов і культур, спроможними подолати недоліки та інтегрувати переваги автентичних і вітчизняних навчальних матеріалів. Прикладами таких НМК є створювана харківськими колегами під керівництвом О. В. Сидорова серія НМК «Login Deutsch für Germanistikstudenten» (Login 1, 2005 і Login 2, 2016) та вже видана серія з чотирьох НМК «DU» для студентів 1-4 курсів педагогічних ЗВО, яку укладено відповідно до чинної Програми колективом німецьких і українських авторів – університетських викладачів і вчених [тут і далі посилаюся на джерела ілюстративного матеріалу 1–4]. Серію побудовано на сучасних засадах когнітивно-комунікативної, діяльнісної і особистісної орієнтованої методики навчання іноземних мов і культур з урахуванням міжкультурного, компетентнісного, рефлексивного та рівневого підходів. Кожна частина серії НМК «DU» складається з підручника, книжки для викладача і аудіопосібника. Метою серії є форму-

вання й удосконалення в майбутніх учителів і викладачів німецької мови професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності для спілкування в ситуаціях загальнокультурної, академічної і професійної сфер на відповідних рівнях, визначених Програмою, і розвиток освітньої автономії студентів як необхідної умови ефективності навчання, їхньої майбутньої професійної діяльності та готовності навчатися протягом усього життя.

Цілі і завдання формування МКК визначено, розподілено за курсами і описано в книжках для викладача, там же розміщено інформацію про особливості організації освітнього процесу. Питома вага міжкультурно орієнтованих завдань і вправ різна, залежно від курсу (частини серії) і загальних тематичних блоків, які обрано відповідно до Програми. Наведемо деякі приклади.

Для забезпечення *предметно-змістовного аспекту МКК* усі розділи (Lektionen) побудовано в багатодименціональній перспективі діалогу німецькомовних країн і України. Звісно, кількість матеріалів про німецькомовні країни суттєво переважає. Зокрема, кожний розділ усіх чотирьох частин серії містить:

✓ Автентичні тексти для читання і аудіювання, які знайомлять студентів не тільки з «високою», але й з повсякденною культурою, зі зразками культурно-специфічної вербальної і невербальної поведінки носіїв мови, темами «табу», культурно зумовленими непорозуміннями і конфліктами тощо. Багато текстів за своєю природою мають міжкультурний характер, наприклад: „Wie verbringen drei junge Ukrainer ihre Freizeit in Deutschland und in der Schweiz“ [1, с. 166], „Die Ukraine mit den Augen einer Deutschen“ [3, с. 93–94], „Die Schweiz mit den Augen einer jungen Ukrainerin“ [3, с. 89]. На післятекстовому етапі пропонується рубрика «Бесіда про текст», яка серед інших містить запитання на міжкультурний аналіз отриманої інформації: фактологічної, поведінкової, мовної. Тексти репрезентують найрізноманітніші жанри, зокрема інтерв'ю, які автори НМК взяли в реальних представників різних професій, вікових груп і соціальних верств, але насамперед, звичайно студентів. (Деяким персонажам можна навіть написати електронні листи на реальні адреси). Варто наголосити, що розділи другої частини про німецькомовні країни (7, 8, 9) уклали носії мови. Велике значення для МКК має також розділ 10, присвячений Україні [2].

✓ Проекти різних типів (інформаційних, дослідницьких, творчих, рольово-ігрових, практично орієнтованих), які стосуються німецькомовних країн, України і міжкультурні проекти, наприклад [3, с. 98] (приклади пронумеровано для цієї публікації):

#### 1. Projektarbeit als Mittel des Abbaus von Stereotypen und Vorurteilen

Machen Sie ein Kleingruppenprojekt nach Ihrer Wahl.

#### a) Internetrecherchen

Recherchieren Sie im Internet zum Wesen der Stereotype sowie zu weiteren Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen und stellen Sie Ihre Ideen zum Umgang mit Stereotypen im Unterricht (Oberschule) in Form eines Plakats zusammen. (<http://www.ikkompetenz.thueringen.de>; <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm>)

#### b) Sprichwörter im interkulturellen Vergleich

Bereiten Sie in zwei Teams je eine Liste von ca. 10 Sprichwörtern vor, die Ihres Erachtens grundlegende Werte der deutschen (österreichischen, schweizerischen) und der ukrainischen Kultur zum Ausdruck bringen. Finden Sie für die gesammelten Sprichwörter Entsprechungen in der anderen Sprache und Kultur. Besprechen Sie anschließend folgende Fragen:

- Welche zentralen Werte, Haltungen und Ansichten kommen in den Sprichwörtern zum Ausdruck?
- Für welche sozialen, ethischen und religiösen Denk- und Verhaltensmuster stehen sie?
- Welche wurden richtig erkannt, welche bereiten Probleme? Woran lag das?
- Welche Übersetzungsprobleme gab es? Was waren die Gründe dafür?
- Welche eigenen Erfahrungen und Beispiele für unterschiedliche Werte, Sitten und Gebräuchen liegen vor?

✓ Інші навчальні матеріали міжкультурного спрямування: різноманітні завдання до народних і сучасних пісень, віршів класичної і сучасної поезії, кросвордів (укладених, зокрема, для семантизації культурно зумовленої лексики), схем, графіків і діаграм, які мають здебільшого порівняльний характер або спрямовані на зіставлення й обговорення різних феноменів матеріальної, суспільної і духовної культур країн вивчених мов і рідної країни, спеціальні завдання рубрик «Kulturvergleich» [2, с. 182] і «Kulturtyp» [2, с. 268]:

#### Kulturvergleich

- Was verbinden Deutsche und Ukrainer mit dem Wort „reisen“?
- Welche der Reismotive der Deutschen sind auch für die Ukrainer zutreffend? Gibt es „typisch ukrainische“ Reismotive?
- Ist das Reiseverhalten der Menschen kulturgeprägt? Warum wohl? Führen Sie Beispiele an.

**Kulturtyp!** Das deutsche „Tschüss“ darf in der Schweiz nur bei Freunden / Bekannten benutzt werden, aber auf keinen Fall bei den Personen, die man nicht duzt. Außerdem benutzt man die italienische Version von „Tschüss“, nämlich „Ciao“ oft umgangssprachlich sowohl zum Abschied als auch zur Begrüßung.

Для врахування *соціального (інтерактивного і перцептивного) аспектів МКК* і формування відповідних умінь у кожному розділі всіх частин серії передбачено:

✓ Тексти для читання та аудіювання з експліцитною інформацією про моделі і норми вербальної і зразки невербальної культурно-специфічної поведінки носіїв мови, особливості їх менталітету, наприклад, „Die verduzte Gesellschaft. Eine kleine Kulturgeschichte des „Du“ [1, с. 20] або „Die Mentalitätsgeschichte des Tourismus: Warum sie Deutschen reisen?“ [2, с.182].



✓ Тексти для читання та аудіювання, що містять імпліцитну соціокультурну і соціолінгвістичну інформацію, яку студенти здобувають і аналізуються на післятекстовому етапі роботи. Особлива роль належить сучасним художнім текстам різних жанрів.

✓ Спеціальні вправи на усвідомлення власного етноцентризму, культурної зумовленості сприйняття представників інших (німецькомовних) культур і роль атрибутів, на виявлення етнічних стереотипів і упереджень, причин їх виникнення і пошуку засобів їх «розмивання», на оволодіння стратегіями МКС. Особлива роль належить розділу 4 «Wir leben in einer Welt» [3, с.83-104], у якому виокремлено проблемно-тематичні комплекси, що відіграють важливу роль у досягненні міжкультурного взаємопорозуміння: 1. Kulturen im Dialog, 2. Selbstbilder und Fremdbilder, 3. Typisch deutsch? 4. Interkulturelle Kommunikation. Наведемо деякі приклади завдань і вправ цього розділу.

**2. Von Stereotypen zu Vorurteilen**

**2.1. Welche stereotypen Äußerungen oder Vorurteile über die Ukraine und Ukrainer (Deutsche und Deutschland, Österreicher und Österreich, Schweizer und die Schweiz) sind Ihnen bekannt? Sammeln Sie Beispiele im Kurs. Versuchen Sie diese zu erklären.**

**2.2. Monolog des Vorurteils** (Anne Hähmig) (Нижче наведено тільки уривок)

- a) Lesen Sie den Monolog ausdrucksvoll vor.
- b) Ergänzen Sie die Antworten des Vorurteils mit eigenen Gedanken und Meinungen.

**Ich, das Vorurteil**

**Wie entstehe ich?** Aus einer Notsituation heraus, euer Kopf kann nicht all die tausenden Eindrücke des Tages perfekt verarbeiten und durchdenken. Ihr bildet euch ein Urteil, ohne es vorher überprüft zu haben. Oft werde ich auch vererbt: Jemand spricht mich aus und ihr glaubt es. Schon bin ich geboren.

*Ihre Antwort:* .....

**Wozu nütze ich?** Ich erleichtere euch scheinbar das Leben und nehme euch Entscheidungen ab.

*Ihre Antwort:* .....

- c) Diskutieren Sie:
  - Wie und warum entstehen die Vorurteile? Wann werden Stereotype zu Vorurteilen?
  - Wie äußern sich die Vorurteile im Verhalten, in der Sprache, in Witzen, ...?
  - Sind die Vorurteile in jedem Land gleich?
  - Was haben Vorurteile mit der Schwarz-Weiß-Malerei gemeinsam?
  - Was haben Vorurteile mit Minderwertigkeitskomplexen zu tun?
  - Können Vorurteile über den Verstand oder über das Gefühl abgebaut werden?
  - Kann man völlig vorurteilsfrei sein?
  - Gibt es Menschen, die für Vorurteile besonders anfällig sind? Was zeichnet sie aus?
  - Welche Charaktereigenschaften und Verhaltensmerkmale zeigen diese Menschen?

**3. Wesen und Funktionen von nationalen Stereotypen**

Was stimmt Ihrer Meinung nach? Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Wahl.

**Stereotype:**

- sind etwas Individuelles
- sind typisch menschlich
- sind dauerhaft, stabil
- sind instabil
- sind resistent gegen Veränderungen;
- lassen sich leicht verändern
- sind unabhängig von Erfahrungen;
- hängen von Erfahrungen ab
- sind emotional neutral;
- sind emotional geladen
- findet man in allen Kulturen
- findet man nur in einigen Kulturen
- werden durch Erzählungen, Hörensagen und
- werden durch Medien übermittelt durch Mythen übermittelt.

**4. Beispiel Schweiz**

**4.1. Schweizer über sich selbst und ihr Land**  
Lesen Sie, was die Schweizer über sich selbst und ihr Land sagen. Was wussten Sie bereits? Klären Sie unbekannte Begriffe mit einem Bedeutungswörterbuch. Was sagen diese Begriffe und Realienwörter über die Mentalität der Schweizer aus?

<b>Worauf sind wir Schweizer stolz?</b>	<b>Typisch schweizerisch sind auch:</b>
Heidi, Banken, Uhren, Schweizer Messer, Schokolade, Käse, Fondue, Alpen, Schnee, schöne Landschaften, Genfer See, die große Walddichte, die Sauberkeit unseres Landes, saubere Flüsse und Seen (man darf ruhig aus ihnen trinken), Referendum, niedrige Arbeitslosenquote, extreme Großzügigkeit bei Spendenaktionen, unser Sozialsystem, ...	Die blankpolierten Eisenbahnschienen; die Kirchenglocken; die Pünktlichkeit der Bahn; tramfahrende Bundesräte; Bernhardiner; Postautoverbindungen in jedes Dorf; vier Sprachen; nicht in der EU; neutral; Franken; Lichtlöschen beim Zimmerverlassen; an jeder Ecke eine Uhr, in jedem Kleiderschrank ein Sturmgewehr, .....(Quelle: Website „Typisch Schweiz“)

**4.2. Wie würden Sie die Schweizer beschreiben?**

- a) Notieren Sie jeweils mindestens fünf Eigenschaften.

*Ich finde die Schweizer ziemlich ...*

*Ich finde die Schweizer nicht besonders ...*

**Redemittel: Erfahrungen und Beobachtungen beschreiben:**  
 Ich habe oft bemerkt/beobachtet, dass die Schweizer ...  
 Es ist mir aufgefallen, dass...  
 Ich habe oft die Beobachtung/die Erfahrung gemacht, dass...  
 Die Schweizer, die ich kenne /denen ich begegnet bin /mit denen ich zu tun habe ...

- b) Beschreiben Sie konkrete Erlebnisse oder Beobachtungen, die zu diesen Einschätzungen beigetragen haben.

- c) Analysieren Sie die Ergebnisse:
  - Welches Schweiz-Bild dominiert im Kurs?
  - Wodurch wurde Ihr Schweiz-Bild geformt und geprägt?
  - Was wissen Sie **nicht** über die Schweiz? Was möchten Sie noch über die Schweiz erfahren?
  - Wie entstehen Stereotype?

**5. Missverständnisse in der deutsch-ukrainischen Kommunikation der Jugendlichen**

**5.1. Hören Sie 5 Fallbeispiele für Situationen in der interkulturellen Kommunikation und formulieren Sie mögliche Erklärungen für die entstandenen Missverständnisse.**

*Situation 1: ..... Situation 2: ..... (usw.)*

5.2. Welche Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation waren in diesen Situationen erfüllt / vielleicht nicht erfüllt / wahrscheinlich nicht erfüllt? Vergleichen Sie Ihre Erklärungen.

5.3. Wie kann man die entstandenen Missverständnisse klären und die Probleme lösen – und zwar aus der Sicht der beiden Partner? Notieren Sie die besten Lösungsstrategien und präsentieren Sie sie im Plenum.

✓ Інші навчальні матеріали міжкультурного спрямування: цитати, афоризми, прислів'я і завдання до них, анекдоти, жарти в рубриці „Sachen zum Lachen“ і завдання до них.

Для реалізації *мовного та мовленнєвого аспектів МКС* майже в кожному розділі всіх НМК серії передбачено:

✓ Лексичні і граматичні завдання рубрики «Sprachvergleich», наприклад [2, с. 291-292]:

## 6. Sprachvergleich

Vergleichen und übersetzen Sie die Wörter. Klären Sie, warum manche Wörter in Österreich ähnlich wie im Ukrainischen klingen? Recherchieren Sie.

Deutsch	Österreichisch	Ukrainisch
Meerrettich	Kren	.....
Mais	Kukuruz	.....
Fahrkarte	Billet	.....

✓ Завдання на порівняння граматичних структур німецької і рідної мов, які мають на меті не тільки запобігти міжмовній інтерференції, а й спрямовані на розуміння кореляцій деяких культурно-історичних феноменів з граматичною будовою мови, наприклад, вживання категорії артикля або засобів об'єктивної і суб'єктивної модальності. Практично всі граматичні вправи побудовано на автентичному німецькомовному матеріалі розділу, тому вони «працюють» імпліцитно також на формування МКК, наприклад [3, с.102]:

## 7. Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht

Geben Sie Folgen an, die aus folgenden Tatsachen resultieren. Schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad dieser Übung für Ihre Kommilitonen ein.

3. Es ist unmöglich, kulturspezifisches Wissen von Menschen aus allen „Kulturen“, mit denen wir zu tun haben, zu besitzen. Es ist es wichtig zu wissen, wie Kultur entsteht und funktioniert. 2. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ergibt sich hinsichtlich der Kulturspezifik von Tabus, dass die Lernenden wissen sollten, worüber man nicht kommuniziert, schweigt bzw. nur in einer ganz bestimmten Art und Weise spricht. 3. ....

✓ Вправи для ознайомлення з регіональними варіантами німецької мови та на стимуляцію проникнення в культурно зумовлені значення лексичних одиниць, наприклад [4, с.110]:

## 8. Lehrer werden in Deutschland

8.1 (vor dem Lesen): Erklären Sie schriftlich folgende Wörter

und Wortverbindungen, die typisch für das deutsche Bildungssystem sind. Benutzen Sie Internet-Ressourcen.

*Lehramt studieren.....; der Studiengang .....  
1., 2. Staatsexamen.....das Referendariat .....*

8.2 (nach dem Lesen): Vergleichen Sie Ihre Varianten damit, was Sie im Text gelesen haben. Gibt es große Unterschiede? Wo haben Sie sich geirrt? Warum wohl? Welche Besonderheiten des deutschen Bildungssystems verbergen diese Wörter? Warum lassen sie sich kaum übersetzen?

✓ Завдання на розвиток іншомовної МКК у монологічному і діалогічному та в писемному мовленні, зокрема в рубриці „Kreatives Schreiben“, які стимулюють студентів змінювати свою ідентичність, фантазувати, мріяти, наприклад [2, с 270]:

## 9. Kreatives Schreiben

Träumen Sie auf dem Papier: Wie wäre Ihr Leben, wenn Sie in der Schweiz geboren wären? Bestimmen Sie im Plenum Themenbereiche, die man behandeln könnte. Verwenden Sie in Ihrer Geschichte irrealer Konditionalsätze.

*Beispiel: Wenn ich ein/e Schweizer/in wäre,...*

*Wäre nicht die Ukraine/Rusland meine Heimat, sondern die Schweiz, hätte ich....*

*Wenn ich meine Kindheit in der Schweiz verbracht hätte,...*

✓ Вправи на переклад з наступним обговоренням перекладацьких труднощів – змістових і мовних – є своєрідною даниною вітчизняним традиціям у навчанні ІМ, але їхнє розташування у широкому міжкультурному контексті надає їм іншої, важливішої, значущості, наприклад, письмовий переклад або усний переклад у формі рольових ігор [2, с.198; 3, с. 53].

Окремо слід зупинитися на *концепції візуалізації* [3, с.159–176], реалізованій у серії «DU». Усі використані елементи візуалізації (фотографії, малюнки, колажі, плакати, карикатури, рекламні зображення, мапи, таблиці, схеми, діаграми, символи, піктограми-«навігатори») є автентичними і відрізняються міжкультурним потенціалом. Вони знайомлять студентів з німецькомовними країнами, її культурою і людьми, створюючи більш менш адекватний образ цієї країни, презентуючи не лише найкращі зразки «високої», але й повсякденної культури; економно й виразно моделюють ситуації МКС, наочно семантизують культурно марковані лексичні одиниці, активізують наявні країнознавчі і соціокультурні знання студентів і надають нові. Вступна сторінка кожного розділу задумана також як візуальний діалог культур: вона містить фотографії, що презентують факти культури кожної з країн-учасників діалогу і завдання для їх обговорення, аналізу й зіставлення. Особлива роль у міжкультурному навчанні належить карикатурам, тому що вони, демонструючи етнічні негативні стереотипи і упередження, дозволяють нейтралізувати останніх за допомогою гумору, іронії і сатири. Наприклад, [3, с.99]:



## 10. Der ideale Europäer

**10.1.** Die EU besteht aus 27 Staaten. Gibt es eine Nation der Europäer? Und eine europäische Kultur? Könnten Sie sich ein Museum Europäischer Kulturen vorstellen? Mit welchen Zielen und Aufgaben? Was könnte dieses Museum beherbergen? (Подано фото і інформацію про цей музей в Берліні.)

**10.2.** Sehen Sie sich das Souvenirtuch „Der ideale Europäer“ (Straßburg, 1993) an, ein Exponat aus dem Berliner Museum Europäischer Kulturen. Übersetzen Sie die Unterschriften aus dem Englischen ins Deutsche.

**10.4.** Diskutieren Sie:

- Welche gemeinsamen Werte und Ideale sind für die europäische Kultur grundlegend?
- Werden damit die in Europa bestehenden kulturellen Unterschiede in Frage gestellt?
- Wird es irgendwann in einer globalisierten Welt nur noch eine Kultur bzw. eine Nation geben? Warum (nicht)?
- Welche alten Kulturen liefern grundlegende Werte und Ideale, die für den europäischen Kulturraum bis heute bedeutsam sind?
- Wie sollte Ihrer Meinung nach der perfekte Europäer sein?

Про деякі інші методи і прийоми роботи для навчання МКС і формування МКК, реалізовані в серії НМК «DU» ми вже писали [1].

**Результати дослідження.** Аналіз сучасного стану між-культурної підготовки майбутніх учителів і викладачів ІМ дозволив виокремити важливі завдання різних рівнів складності і важливості. Як кінцеву практичну мету в системі підготовки вчителів і викладачів ІМ нової спеціальності 014 Середня освіта необхідно постулювати навчання МКС шляхом формування професійно зорієнтованої іншомовної МКК, тому що тільки такі акценти у визначенні кінцевої практичної мети навчання, а отже, їх принципів, змісту, засобів змусять усіх учасників освітнього процесу усвідомити важливість цього завдання і необхідність зміни іншомовної парадигми навчання на міжкультурно зорієнтовану. Ці радикальні зміни мають розпочинатися з укладання нових програм для навчання ІМ, продовжуватися в підготовці і публікації відповідних НМК (принаймні в їх мінімальному складі: підручник, аудіопосібник і книжка для викладача) і завершуватися на практичних аудиторних і позааудиторних заняттях з міжкультурного навчання ІМ (?). Знак питання означає, що процес формування та вдосконалення МКК не має завершення, тому що ні культура (у найширшому розумінні цього слова), ні мова не мають кінця у своєму розвитку. Ні один з окремих кроків, наприклад, тільки публікація сучасної програми, як показала практика, не призведе до зміни освітньої парадигми в навчанні ІМ.

**Перспективи подальших розвідок.** Представлені шляхи і варіанти вирішення поставлених завдань не можна вважати остаточно вирішеними. Подальші розвідки необхідно здійснювати у різних напрямках: концептуалізації іншомовної МКК, пошуку шляхів і засобів її формування, обґрунтування системи вправ для її формування та розв'язання проблем оцінювання рівнів сформованості іншомовної МКК, особливо тих її компонентів, які забезпечують інтерактивну і перцептивну аспекти міжкультурного спілкування і важко піддаються формалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Проблемы межкультурной коммуникации и подготовка переводчиков / Н. Ф. Бориско // Научно-методический журнал «Іноземні мови». – 2015. – № 3. – С. 15–24.
2. Бориско Н. Ф. Задачи языковой межкультурной подготовки современного учителя иностранных языков / Н. Ф. Бориско / Мова, культура й освіта в сучасному світі: збірник наукових праць до 90-річчя доктора філологічних наук, професора Романовського О. К. / Відп. ред. Стишов О. А. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 185–191.
3. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография – К.: Изд. Центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
4. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної лінгво-соціокультурної компетентності / Н. Ф. Бориско, С. І. Шукліна // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – С. 418–442.
5. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–7.
6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.



7. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1 – 4 класи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/570/57067/inomezna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4.pdf>.
8. Ніколаєва С.Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні : ключові проблеми // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3–9.
9. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. – №1. – С. 125–139 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2007\\_1/Sadokhin\\_2007\\_1.pdf](http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2007_1/Sadokhin_2007_1.pdf)
10. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. – М. : Книжный дом «Либроком», 2013. – 264 с.
11. Утехина А. Н. Межкультурная дидактика : монография / Под ред. Т. И. Зелениной. – М. : Флінта, 2012. – 280 с.
12. Черняк Н. В. Классификация моделей межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 2 (92). – С. 119 – 125 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gramota.net/materials/1/2015/2/31.html>.
13. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz / J. Bolten. – Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. – Erfurt : Druckerei Sömmerda GmbH, 2007. – 124 S.
14. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters, Ltd., 1997. – 124 p.
15. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / Н. Ф. Бориско, В. М. Гутник, М. В. Кліментьєва та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
16. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. // The sage handbook of intercultural competence. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2009. – P. 1– 51.
17. Thomas A., Kinast E.-U., Schroll-Machl S. (Hrsg.) : Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. – 2. Überarbeitete Auflage. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – 412 S.

## REFERENCES

1. Borisko N. F. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii i pidgotovka perevodchikov / N. F. Borisko // Naukovo-metodichnij zhurnal «Іноземні мови». – 2015. – № 3. – С. 15–24.
2. Borisko N. F. Zadachi jazykovej mezhkul'turnoj podgotovki sovremennogo uchitelja inostrannyh jazykov / N. F. Borysko // Mova, kul'tura j osvita v suchasnomu sviti : zbirnyk naukovykh prats' do 90-richchia doktora filolohichnykh nauk, profesora Romanov'skoho O. K. / Vidp. red. Styshov O. A. – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2008. – S.185–191.
3. Borisko N. F. Konceptcija uchebno-metodicheskogo kompleksa dlja prakticheskoi jazykovej podgotovki uchitelej nemeckogo jazyka (na materiale intensivnogo obuchenija) : monografija – K. : Izd. Centr KDLU, 1999. – 268 s.
4. Borysko N. F. Metodyka formuvannia inshomovnoi linhvosiotsiokul'turnoi kompetentnosti / N. F. Borysko, S. I. Shuklina / Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tura : teoriia i praktyka: pidruchnyk dlja stud. / pid red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – S.418–442.
5. Gal'skova N. D. Obrazovanie v oblasti inostrannyh jazykov : novye vyzovy i priority / N. D. Gal'skova // Inostrannye jazyki v shkole. – 2008. – № 5. – С. 2–7.
6. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam / G. V. Elizarova. – SPb. : Karo, 2005. – 352 s.
7. Navchal'ni prohramy z inozemnykh mov dlja zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vuvchenniam inozemnykh mov 1 – 4 klasy. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/doc/files/news/570/57067/inomezna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4.pdf>.
8. Nikolaieva S.Yu. Mizhkul'turna inshomovna osvita v Ukraini : ključovi problemy. // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3–9.
9. Sadohin A. P. Mezhkul'turnaja kompetentnost': ponjatie, struktura, puti formirovanija / A. P. Sadohin // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. – 2007. – Tom H. – №1. – S. 125–139 [Elektronnij resurs]. – Rezhym dostupu: <http://jourssa.ru/>

- sites/all/files/volumes/2007\_1/Sadokhin\_2007\_1.pdf
10. Sysoev P. V. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologi v lingvisticheskom obrazovanii : uceb. posobie. – M. : Knizhnyj dom «Librokom», 2013. – 264 s.
11. Utechina A. N. Mezhkul'turnaja didaktika : monografija / Pod red. T. I. Zeleninoy. – M. : Flinta, 2012. – 280 s.
12. Chernjak N. V. Klassifikacija modelej mezhkul'turnoj kompetencii //Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. – Tambov : Gramota, 2015. – № 2 (92). – С. 119 – 125 [Elektronnij resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.gramota.net/materials/1/2015/2/31.html>.
13. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz / J. Bolten. – Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. – Erfurt : Druckerei Sömmerda GmbH, 2007. – 124 S.
14. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters, Ltd., 1997. – 124 p.
15. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / N. F. Borysko, V. M. Hutnyk, M. V. Kliment'ieva ta in. – K. : Lenvit, 2004. – 256 s.
16. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. // The sage handbook of intercultural competence. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2009. – P. 1– 51.
17. Thomas A., Kinast E.-U., Schroll-Machl S. (Hrsg.) : Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. – 2. Überarbeitete Auflage. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – 412 S.

## ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. DU 1. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / Н. Ф. Бориско, Х. Каспер-Хене, К. Бруннер, О. Г. Васильченко, Г. В. Гікова, Л. І. Ключкіна, К. Лайх, М. Льонкер, Л. Г. Олексішина, Н. Є. Петрашук. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 452 с.
2. DU 2. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / Н. Ф. Бориско, Х. Каспер-Хене, Е. С. Бондаренко, О. Г. Васильченко, А. Гайтнер, В. М. Гутник, М. Делеа, Л. І. Ключкіна, К. Лайх, М. Льонкер, Г. Німчик, Л. Г. Олексішина, І. М. Осовська. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 344 с.
3. DU 3. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / Н. Ф. Бориско, Х. Каспер-Хене, О. Г. Васильченко, Н. С. Жданова, Л. І. Ключкіна, М. Льонкер, Г. В. Мельничук, Г. Німчик, Л. Г. Олексішина, І. М. Осовська. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 200 с.
4. DU 4. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / Н. Ф. Бориско, Х. Каспер-Хене, О. Г. Васильченко, Н. С. Жданова, Л. І. Ключкіна, М. Льонкер, Г. В. Мельничук. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 184 с.

## SOURCES OF ILLUSTRATIVE EXAMPLES

1. DU 1. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / N. F. Borysko, Kh. Kasper-Khene, K. Brunner, O. H. Vasylychenko, H. V. Hikova, L. I. Kliushkina, K. Lajkh, M. L'onker, L. H. Oleksyshyna, N. Ye. Petraschuk. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2009. – 452 s.
2. DU 2. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / N. F. Borysko, Kh. Kasper-Khene, E. S. Bondarenko, O. H. Vasylychenko, A. Hajtner, V. M. Hutnik, M. Delea, L. I. Kliushkina, K. Lajkh, M. L'onker, H. Nimchuk, L. H. Oleksyshyna, I. M. Osovs'ka. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2011. – 344 s.
3. DU 3. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / N. F. Borysko, Kh. Kasper-Khene, O. H. Vasylychenko, N. S. Zhdanova, L. I. Kliushkina, M. L'onker, H. V. Mel'nychuk, H. Nimchuk, L. H. Oleksyshyna, I. M. Osovs'ka. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. – 200 s.
4. DU 4. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс / N. F. Borysko, Kh. Kasper-Khene, O. H. Vasylychenko, N. S. Zhdanova, L. I. Kliushkina, M. L'onker, H. V. Mel'nychuk. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2017. – 184 s.

*Отримано 30.01.2018 р.*