

УДК 373.5.016:811.161.2373.611
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-3-136-143

THE DIALOGICAL INTERACTION OF CONTACTING CULTURES AS A FACTOR OF FORMING OF MULTILINGUAL PERSONALITY

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ КУЛЬТУР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЛІМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Natalia PANOVA,

Doctor of philological sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0002-3544-2461>
natali0970@mail.ru

*Berdiansk State Pedagogical
University*
✉ 4, Shmidta Str.,
Berdiansk, Zaporizhzhia Reg.,
Ukraine, 71100

Наталія ПАНОВА,

доктор філологічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет*
✉ вул. Шмідта, 4,
м. Бердянськ, Запорізька
обл., Україна, 71100

Original manuscript received: October 01, 2019

Revised manuscript accepted: December 11, 2019

ABSTRACT

In the context of conceptual statements of intercultural communication and modern rhetoric the phenomenon of dialogue as a unit of intercultural and rhetorical communication is defined. Rhetorical dialogue should be considered in the prospect of the relativistic aspect of modern rhetoric, emphasizing attention on the pragmatic sense of the influence of communicators on each other in the process of harmonizing dialogue, effective and optimal communication. That's why intercultural dialogue in the process of forming of multilingual personality is defined as rhetorical.

The main purpose of the article is to highlight the relevance of intercultural dialogue as a rhetorical in foreign language lessons in the establishments of secondary education, to clarify the main aspects of dialogic interaction of contacting cultures.

Considering the intercultural dialogue as rhetorical in the process of teaching pupils foreign languages, it is necessary to build the educational process on the conditions of realization of value-variable model of the educational choice, which according to conclusions of A.Kondakov, provides: 1) personality orientation of education; 2) value orientation of education (values harmonizes on the basis of the principle of complementarity in this way that dominate value surely reinforced by opposite); 3) principle possibility of modeling of educational programs with concrete number of variants with the aim of satisfaction of different educational needs. We consider the proposed concept as innovative and complement the principal position. We consider values and value orientations of the native speaker as sociocultural characteristics of personality, which appearing in speech become the pragmatic basis of the rhetorical texts of communicators and organizational basis of speech influence in the process of intercultural dialogue as rhetorical.

The implementation of dialogic interaction of contacting cultures on foreign language lessons in the establishments of secondary education is socially necessary. At

school foreign language teaching it is necessary to take into account the contacts of languages and cultures which are the reality of life. The necessary condition of the culture dialogue is comparative analysis of ethnoculturological lexics; compilation of the register of ethnoculturological lexical units in several languages.

Key words: *dialogue, intercultural dialogue, rhetorical dialogue, multilingual personality, intercultural thinking, intercultural communication, rhetorical communication.*

Вступ. Дедалі більшої ваги набуває суспільна роль діалогу, пов'язана зі зміною насамперед соціокультурних зв'язків, культурних кодів. Формування глобальної людської цивілізації, численні міжнаціональні, міжрегіональні конфлікти, потреба пошуку взаєморозуміння, співробітництва і партнерства зумовили актуальність саме діалогічної форми спілкування, спричинили поглиблення діалогічності не лише мислення людини, а й самого її цивілізованого існування. Діалогічне мислення необхідне для подолання ідеологічних стереотипів, монополії думки та односторонності глобалізму, для формування людини, котра була б здатна будувати свої взаємини на основі гуманізації стосунків, пошуку розумного компромісу, взаємоповаги і толерантності.

У контексті концептуальних положень міжкультурної комунікації, сучасної риторики виокремлюють феномен діалогу як одиницю міжкультурної комунікації, риторичної комунікації. Розглядати риторичний діалог варто в перспективі релятивістського аспекту сучасної риторики, акцентуючи увагу на прагматичному сенсі впливу комунікантів один на одного в процесі гармонізувального діалогу, ефективного й оптимального спілкування. Саме тому міжкультурний діалог у ході формування полімовної особистості визначаємо як риторичний.

Метою статті є висвітлення актуальності міжкультурного діалогу як риторичного на уроках іноземної мови в закладах середньої освіти, з'ясування основних аспектів діалогічної взаємодії культур.

Матеріал і методи дослідження. Ідея парадигми діалогу культур має свою історію розвитку – це художньо-філософські трактати І. Гете, А. Ламартіна, Л. Фейербаха, В. Дільтея, Е. Гуссерля, К. Ясперса, М. Хайдегера, Ж. Сартра, М. Бумера, Г. Марселя, Е. Фромма, М. Данилевського, Ж. Дерріди та теоретичні розробки ідеологів цього напрямку М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Біблера. Починаючи з середини ХХ ст. і до сьогодні, відбулося їхнє широке застосування в сучасній гуманітаристиці (В. Горський, Д. Лихачов, П. Толочко, А. Волинець, Г. Балл, С. Копилов, І. Зязюн). Змістовий аспект цієї еволюції виглядає так: спочатку в лоні світоглядного знання визріла думка про міжособистісне, суб'єкт-суб'єктне спілкування як основу людського існування в культурі ("туїзм" у Л. Фейербаха, "комунікація" у К. Ясперса, "буття для іншого" у Ж. Сартра, "сфера між" у М. Бумера, "любов" у Е. Фромма); згодом зазначена думка від тлумачення культури як антропологічного феномена була перенесена на соціокультурну тематику (П. Гуревич, В. Махлін, О. Махов, Л. Новикова, І. Пешков, Е. Целма) до спроби виокремити етапи й принципи діалогу культур у Ю. Лотмана,

Д. Лихачова. Надалі проблема діалогу культур вирішувалася через постмодерне усвідомлення поняття тексту як головного носія культурних традицій, розкривалася переважно через проблему взаємодії текстів (“текст у текст” в Ю. Лотмана і текст у культурному контексті у Ж. Дарріді), що вивело діалогову парадигму на рівень кореспондування з методологічними принципами історизму, феноменології, герменевтики, деконструктивізму. У реальному дослідницькому полі всі виділені етапи й течії не існували в чистому вигляді, а перепліталися в просторі й часі, створюючи сприятливі передумови для творчого використання діалогового підходу в різних галузях.

Згодом науковці почали міркувати про діалогізм як філософський напрям і спосіб мислення. “З огляду філософії, діалог – це специфічний спосіб усвідомлення світу, мислення, розвитку й реалізації сутності людини. Проблема діалогічності тісно пов’язана з історією людської свідомості, розвитком мислення, проблемами становлення творчого розуму і творчої особистості. У сучасному світі вона не обмежується лише онтологічними характеристиками і функціями, замкненими на окремій особистості” (Загороднова, 2008).

Отже, вимога часу – формування діалогічного мислення, одним із засобів якого є вивчення і викладання гуманітарних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема навчання іноземних мов.

Що стосується навчання іноземної мови у школі, то тут парадигма діалогу культур виявляється через “крос-культурний діалог”, який сприяє переорієнтації педагогічного процесу з механічної передачі одноманітних знань на творчу взаємодію на основі комплексних міжпредметних знань (з рідної, української та іноземних мов; рідної, української та іноземних літератур, історії тощо) у контексті гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховних систем. “Крос-культурний діалог в освіті та споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зорієнтоване навчання як лінгводидактичні вияви постмодерної традиції діалогу й напрями гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової, демократизованої педагогічної системи (так званої “гуманістично зорієнтованої”, “пошукової”, “евристичної” моделі учіння, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого та практичного, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей)” (Загороднова, 2008).

Розробляючи крос-культурний підхід до навчання мови в контексті культури, ми орієнтувалися на ідеал активного суб’єкта діяльності та спілкування, тобто “людину культури”, формування якої має відбуватися, як вважав Г. Балл, “...цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у “великі діалоги”, що розгортаються в людській культурі, оскільки вони є провідними механізмами розвитку її” (Балл, 1997). Тобто є необхідність створення у процесі навчання ситуації педагогічної взаємодії, під час якої відбувається творче, критичне та діалогічне переосмислення учнями оригінальних текстів культури. З цього приводу ще Г. Бал наголошував на тому, що “...методологія школи діалогу

культур спрямована як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу й елективної суміші ціннісних орієнтацій” (Лутай, 1996).

Отже, у процесі навчання іноземної мови вчитель і учень порівнюють нерідні реалії життя і культуру з рідними, через пошук відмінного та схожого йти до моменту зіткнення, оскільки саме рівень спорідненості, ідентичності людей різних культур, а також загальнолюдський зміст цінностей можуть слугувати початком входження в іншу культуру. Це новий напрям для шкільного навчання іноземної мови, методика проведення таких уроків ще не напрацьована, адже вона вимагає принципового переосмислення лінгвокультурологічних, в основі своїй монологічних підходів і концепцій, розвитку діалогічного мовознавства. Українці необхідно розробити навчально-методичне забезпечення цього важливого аспекту навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах.

Для шкільного навчання іноземної мови є актуальним на сьогоднішній день опис культур національних спільнот у зіставленні з іншою (рідною або іншою іноземною) культурою і мовою, констатація фонових знань носіїв мов, що підлягають зіставленню, сукупність мовних одиниць з національно-культурною семантикою у загальному масиві зіставлених мов, лінгвокраїнознавчі словники, особливо зіставного характеру.

Сьогодні важливим залишається зіставний аналіз життєвих цінностей, мовних засобів і країнознавчої інформації в різних національних культурах. У процесі комунікації переплітаються усі зазначені елементи, на всіх рівнях (вербальному, невербальному тощо) (Манакін, 1994). Тому одне із завдань сучасної методики навчання мови як другої – поставити учнів в максимально наближені до реальності ситуації, в яких вони можуть встановити мовні та немовні засоби досягнення певної комунікативної мети. У викладацьку практику цілеспрямовано входить лінгвокультурологія, яка дає системний опис фактів мови й культури в їхній взаємодії і взаємозв'язку, досліджує мовну картину світу. Важливим завданням навчання іноземної мови учнів є формування лінгвокультурознавчої компетентності, акумуляція учнів у мовному середовищі за допомогою культурознавчої і лінгвокраїнознавчої інформації. Тому на уроках мови має бути створена ситуація адекватного сприйняття етнічної ментальності, необхідно формувати, а потім і розвивати вміння застосовувати лінгвокраїнознавчий аналіз усних і письмових висловлювань, вміння виокремлювати культуроносні мовні одиниці, які містять ідейно-смісловий зміст почутого або прочитаного, а також комунікативно виправдано використовувати їх під час спілкування з носіями певної мови.

Комунікативна лінгвістика аналізує мовні одиниці в конкретних ситуаціях спілкування, що дає змогу показати відмінність їх функціонування в різних комунікативних умовах. Особливий інтерес для лінгводидактів становлять дослідження з комунікативної лінгвістики Е. Шанквейлера, Г. Колшанського, І. Стерніна, З. Попова. Така зацікавленість зумовлена

тим, що комунікативний підхід до слова дозволяє розкрити найбільш істотні особливості його семантики, які виконують важливу роль у здійсненні комунікативної функції. Так, І.Стернін запропонував комунікативну модель лексичного значення слова, враховуючи можливі семантичні реалізації слова.

З методичного погляду, як для учителя, так і для учнів найбільш значущим є денотативний, конотативний і функціонально-стилістичний макрокомпоненти, які є в структурі більшості слів. Денотативний макрокомпонент – це предметно-понятійна або чисто понятійна інформація, пов'язана з відображенням позамовної дійсності. Конотативний макрокомпонент виражає ставлення того, хто говорить, до предмета номінації у формі емоції або оцінки денотата. Функційно-стилістичний макрокомпонент характеризує належність слова до певного національного стилю. Ці компоненти дають повне уявлення не тільки про значення слова, але й про можливості використання в певних ситуаціях спілкування. У процесі навчання мови варто звертати увагу учнів (не послуговуючись термінами) на те, що денотативний компонент значення може включати в себе фонову характеристику слова. Під фонову характеристику слова лінгвісти розуміють той "...зміст словесного знаку, в якому відображаються знання культури або наукові знання" (Стернін, 2000). Слова, які мають фон, потребують спеціальних коментарів, що містяться в лексикографічних джерелах, наприклад, лінгвокраїнознавчих словниках, енциклопедях, або ж коментар «фону» має запропонувати сам вчитель у ході роботи над семантикою лексичної одиниці.

Окреслені вище нові завдання шкільної мовної освіти в контексті діалогу культур також варто розглядати через призму концепції сучасної риторики. Виходячи із позицій суб'єктивно-оцінювальної парадигми сучасної риторики, у шкільній мовній освіті варто зосереджувати увагу на формуванні в школярів усвідомлення того, що оптимальна (гармонізувальна) діалогічна взаємодія можлива за умов, якщо її суб'єкти визнають один одного рівними партнерами; обговорюють одну тему, транслюючи солідарні смисли; використовують взаємно прийнятні засоби й діють за культурно узгодженими правилами; вільно й аргументовано обмінюються оцінювальними судженнями, сформованими на підставі соціокультурно обумовленого досвіду чуттєвих сприймань і досвіду життєдіяльності й життєздійснення.

Міжкультурне навчання учнів іноземних мов може ґрунтуватися на риторичному діалозі суб'єктів освітнього процесу, які, навчені вільному орієнтуванню в рольових позиціях діалогу, будуть спроможні: 1) організувати різні типи діалогів (діалог-унісон з метою подання інформації, підтвердження відомостей, що визначають норми культури; діалог-театр із метою трансляції нового знання, формування намірів, прийняття рішення, приведення до дії, здійснення зовнішніх дій і дій у внутрішніх станах людини; діалог-навчання з метою приведення учнів до норми знання; діалог-виховання з метою стимулювання школярів до самооцінки свого духовного стану та вчинків; діалог-пропаганда з метою

зміни поведінки учнів у процесі повідомлення їм нової інформації); 2) реалізовувати різні риторичні пафоси (пафос діловитості – уміння зберігати дружні стосунки в поєднанні з проникливістю як умінням ставити запитання й комунікабельністю як умінням входити в діалог; пафос рішучості – уміння заперечувати, стверджувати, приймати рішення); пафос виховання – повчання, формування навичок у навчанні та навичок життя, орієнтування в житті як просторі культури).

Результати та їх обговорення. Розглядаючи міжкультурний діалог у процесі навчання учнів іноземним мовам як риторичний, уважаємо за необхідне розбудовувати освітній процес на умовах реалізації ціннісно-варіативної моделі освітнього вибору, яка, за висновками А. Кондакова, передбачає: 1) особистісну орієнтацію освіти; 2) ціннісну орієнтацію освіти (цінності гармонізують на основі принципу додатковості таким чином, щоб домінантна цінність обов'язково підкріплювалася протилежною їй (якщо в школі панує інноваційний підхід, то спеціальні зусилля мають бути спрямовані на дотримання стабільності; якщо основа діяльності – педагогіка співробітництва, то авторитарні технології будуть забезпечувати стійкість процесу тощо); 3) принципову можливість моделювання освітніх програм з будь-яким конкретним числом варіантів з метою задоволення різноманітних освітніх потреб (Кондаков, 2004). Розглядаємо пропоновану концепцію як інноваційну й доповнюємо принциповою позицією: цінності й ціннісні орієнтації носія мови вважаємо соціокультурними характеристиками особистості, які, виявляючись у мовленні, постають прагматичною основою риторичних текстів комунікантів та організаційною підставою мовленнєвого впливу в ході міжкультурного діалогу як риторичного.

Досвід роботи у школах з поліетнічним контингентом учнів свідчить про те, що ефективність навчання мови в умовах діалогу культур залежить від розгляду взаємозалежних лінгвокультурологічних і методичних питань. Лінгвістичний аспект проблеми передбачає: дослідження комунікативно значущих для учнів національних спільнот шарів лексики; опис семантики кожного слова через поняття «компонент значення»; аналіз периферійних сем; аналіз семантичних процесів, які відбуваються у лексичних значеннях слів у процесі функціонування їх в різних ситуаціях спілкування; створення лексикографічних довідників, які б містили відомості про семантичну структуру, слів, що входять до них.

До методичного забезпечення навчального процесу з формування лексичної компетентності учнів належить: створення навчальної літератури з науково обумовленими типами завдань і вправ, спрямованих на формування в учнів навичок правильного добору й доречного вживання лексичних одиниць у різних комунікативних актах; підготовка навчальних словників, які б демонстрували особливості актуалізації сем залежно від комунікативного завдання.

Висновки. Отже, упровадження діалогічної взаємодії контактуючих культур на уроках іноземної мови в закладах середньої освіти є суспільно необхідним. У шкільному навчанні іноземної мови

важливо враховувати контакти мов і культур, які є реальністю життя. Необхідною умовою діалогу культур на уроці є зіставний аналіз етнокультурознавчої лексики, яких навчаються учні, що передбачає опис основного лексичного, фонового та символічного значень слова; укладання реєстру етнокультурознавчих лексичних одиниць у зіставленні кількома мовами. Збагачення мовлення учнів етнокультурознавчими лексичними одиницями успішно здійснюється за умови використання методів і прийомів, що забезпечують здійснення поглибленого аналізу значення іноземного слова порівняно з рідним, комплексне застосування різних видів мовленнєвої діяльності на основі етнокультурологічного тексту, регулярне включення учнів у парні та групові види діяльності, регулярне звернення до життєвого досвіду учнів.

Література

1. Бал Г. На гранях логики культуры. Москва. Рус. Феноменологическое общество. 1997. С. 126.
2. Библер В.С., 1989. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*. №6. С. 38.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва. ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
4. Загороднова В. Ф. (Дороз В. Ф.), 2011. Крос-культурне навчання української мови учнів-білінгвів. Монографія. К. : Центр учбової літератури. 456 с.
5. Кондаков А. М., 2004. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства. *Мир психологии*. № 2. С. 230–235.
6. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : Навч. посіб. Київ. Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. С. 11.
7. Манакин В. Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки. Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 1994. 262 с.
8. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж. Истоки, 2000. 154 с.
9. Яковлева Е. С., 1996. К описанию русской языковой картины мира. *Русский язык за рубежом*. № 1–3. С. 47.

References

1. Bal G. Na granyah logiki kultury. [On the brink of culture's logic]. Moskva. Russkoe fenomenologicheskoe obschestvo. 1997. [in Russian].
2. Bibler V. S., 1989. Kultura. Dialog kultur (opyt opredelenia). [Culture. Dialogue of cultures (experience of defining)]. *Voprosy filosofii*. 6, 38. [in Russian].
3. Humboldt V. Izbrannyye trudy po azykozoznznui. [Selected works in Linguistics]. Moskva. Progress. 2000. [in Russian].
4. Zagorodnova V. F. (Doroz V. F.), 2008. Formuvannya kritichnogo myslennya uchniv-bilingviv y protsesi kroskulturnogo navchannya Ukrainскоi movy. [The forming of critical thinking of bilingual pupils in the process of Ukrainian language teaching]. *Pedagogichni nauki. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskogo derzhavnogo pedagogichnogo universiteta*. 4, 71-81. [in Ukrainian].
5. Kondakov A. N. (2004). Modeli obrazovatel'nogo vyboru i vedushchie kompetentnosti kak obrazovatel'nye resursy dlya razvitiya lichnosti, obschestva i gosudarstva. [Models of educational choice and main competences as educational resources for the development of personality, society and state]. *Mir psichologii*. 2, 230-235. [in Russian].

6. Lutay V. S. filosofiya suchasnoy osvity. [The philosophy of modern education]. Kyiv. Centre "Magister-S" tvorchoy spilki uchiteliv Ukraine. 1996. [in Ukrainian].

7. Manakin V. N. Osnovy kontrastivnoy leksikologii: blizkorodstvennye I rodstvennye yazyki. [The fundamentals of contrast lexicology: closely related and related languages]. Kirovograd. 1994. [in Russian].

8. Sternin I. A. Modeli opisaniya komunikativnogo povedeniya. [Models of description of communicative behaviour]. Voronezh. Istoky. 2000. [in Russian].

9. Yakovleva E. S. (1996). K opisaniju Russkoy yazykovoy kartiny mira. Russkiy yazyk za rubezhom. 1, 47. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У контексті концептуальних положень міжкультурної комунікації, сучасної риторики виокремлюють феномен діалогу як одиницю міжкультурної комунікації, риторичної комунікації. Розглядати риторичний діалог варто в перспективі релятивістського аспекту сучасної риторики, акцентуючи увагу на прагматичному сенсі впливу комунікантів один на одного в процесі гармонізувального діалогу, ефективного й оптимального спілкування. Саме тому міжкультурний діалог в ході формування полімовної особистості визначаємо як риторичний. Завданням дослідження було висвітлення актуальності міжкультурного діалогу як риторичного на уроках іноземної мови в закладах середньої освіти, з'ясування основних аспектів діалогічної взаємодії контактуючих культур.

Ключові слова: діалог, міжкультурний діалог, риторичний діалог, полімовна особистість, міжкультурне мислення, міжкультурна комунікація, риторична комунікація.