

**РОЗВИТОК КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті на основі архівних матеріалів та історичних джерел розглядається досвід запровадження культурологічних знань у практику професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Серед основоположних засад сучасної вітчизняної Концепції загальної середньої освіти (2002 р.) одне із провідних місць займають ідеї культуротворчої спрямованості освіти XXI століття, полікультурності, комунікативної і соціальної компетентностей. У цьому сенсі значно посилюється вагомо посилюється розвивальне, практичне і виховне спрямування мовно-літературної освіти, в тому числі іншомовної. Здійснювана на даному етапі розвитку школи модернізація змісту іншомовної освіти потребує розв'язання проблеми, яка визначається в Концепції як професійна переорієнтація вчителя у напрямку переходу від просвітництва до реалізації "життєтворчої та культуротворчої місії".

Спрямованість професійної діяльності вчителя іноземних мов на розвиток особистості учня в умовах діалогу культур уже тривалий час є об'єктом особливої уваги науковців (О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Г. Девятова, О.В. Кавнатська, О.О. Коломінова, В.В. Сафонова, Н.Г. Соколова та інші). У висунутій Ю.І.Пасовим культуровідповідній моделі професійної підготовки вчителя [1] пропонується замінити традиційну освітню парадигму (як загальну, так і професійну), сконцентровану навколо знань, на "культуровідповідну". В результаті зміни аксіологічних позицій учитель іноземних мов виступає носієм культурного, духовного змісту освіти, а не просто викладачем певного навчального предмета. Цікавою видається думка, висловлена автором моделі щодо причин "пробуксовки" численних реформ школи, серед яких він відзначає утрату однієї з найважливіших функцій освіти – трансляцію культури [1: 4]. Із занедбанням цієї функції пов'язується складність розв'язання нагальної потреби сучасної школи – гуманізації та гуманітаризації освіти.

У цьому контексті особливої актуальності набуває історичний досвід становлення і розвитку культурологічного компонента у змісті середньої освіти XIX-XX ст. і професійній підготовці вчителя у цей період. Метою даної статті є коротка діахронічна розвідка шляху розвитку тенденції до включення культурознавчих відомостей у зміст професійної освіти і діяльності вчителя іноземних мов із часу розквіту класичних гімназій і до сучасного етапу розробки загальноєвропейських рекомендацій щодо формування міжкультурної мовленнєвої компетентності в умовах тісної взаємодії культур різних народів.

З позицій сьогодення можна вважати такою, що заслуговує на уважний розгляд, критичне і разом із тим конкретно-історичне осмислення, практику інтегрування цілого блоку навчальних предметів гімназійного курсу середини XIX ст. (класичних мов, літератури, історії, філософії) навколо культури стародавньої Греції і Риму. Класичні мови при цьому розглядалися як головний і єдиний засіб просвітництва і освіти. Попри надмірне захоплення граматичною стороною мови, позитивною рисою системи навчання цих мов у тогочасних гімназіях, на нашу думку, можна вважати ознайомлення учнів з текстами античних авторів, грецькими і латинськими старожитностями. Одним із мотивів запровадження класичної освіти у гімназіях, як підкреслюють ще дореволюційні історики, було те, що вона "привчає з малих років до занять глибокодумністю та завдяки читанню видатних письменників давнини спрямовує уми юнаків до високого та витонченого..." [2: 289].

Показово, що відповідна підготовка вчителів іноземних мов мала яскраво виражений культурологічний характер з акцентом на античній культурі і здійснювалася спочатку на словесних відділеннях університетів (з 1804 р.), потім – у складі філософського факультету університетів (з 1835 р.), де до цього процесу залучалися такі кафедри: 1) філософії; 2) грецької словесності та стародавностей; 3) римської словесності та стародавностей; 4) російської словесності та історії російської літератури; 5) історії та літератури слов'янських нарідів; 6) загальної історії; 7) російської історії; 8) політичної економії та статистики; 9) східної словесності [3: 7]. Із переліку кафедр видно, що майбутні вчителі іноземних мов (на той час переважно стародавніх, бо нових мов у гімназіях навчали здебільшого іноземці-носії мови) отримували у стінах вузу широку гуманітарну освіту.

У 1850 р. вийшло розпорядження Міністерства народної освіти та імператорський указ про роз'єднання відділень філософського факультету й утворення окремого історико-філологічного факультету [4], що в цілому не змінило культуровідповідного характеру фахової підготовки майбутніх філологів, які разом із майбутніми істориками упродовж 4-х років навчання мусили обов'язково прослухати курси з усіх предметів, які викладалися на факультеті. Курсова система підготовки майбутніх учителів у стінах університетів, яка панувала в першій половині XIX ст., не передбачала концентрації навчального процесу навколо найбільш важливого навчального предмета, який визначав би спеціалізацію студента. Тому випускники історико-філологічних факультетів у силу загального гуманітарного спрямування отриманої підготовки фактично були спеціалістами широкого профілю.

У зв'язку з тим, що з часу реформи гімназійної освіти в 1864 р. почала зростати кількість годин на викладання стародавніх мов, значно збільшувалася потреба у вчителях цих мов. Це призвело до певних змін в існуючих формах підготовки фахівців у галузі класичної філології. Відповідно до політики університетського статуту 1863 р. відбулася реструктуризація історико-філологічного факультету за трьома відділеннями: класичним, слов'яно-російським та історичним. Так, у проекті "Програми викладання та іспитів для студентів історико-філологічного факультету", винесеному на Раду Київського університету в 1867 р., після його обговорення зазначалося, що для всіх студентів факультету протягом перших двох років навчання повинні бути

прочитані загальні предмети: богослов'я, логіка, психологія, грецька мова, латинська мова, церковнослов'янська граматики, порівняльна граматики індоевропейських мов, історія російської мови, історія російської літератури, російська історія, найважливіші епохи загальної стародавньої, середньої і нової історії, церковна історія. Тільки після успішних іспитів із цих предметів студенти можуть вступати на одне із трьох відділень. Починаючи з п'ятого семестру, студенти слухають лекції зі спеціальних та допоміжних предметів [5]. Як бачимо, звуження спеціалізації університетської підготовки вчителів не стало приводом для зменшення кількості культурологічних дисциплін на якомуось із відділень. Навпаки, відбулося збільшення кількості кафедр факультету з 9 до 11 та була здійснена реструктуризація деяких кафедр. Зокрема, кафедра грецької словесності почала функціонувати у складі трьох відділень: 1) грецької мови і тлумачення авторів; 2) історії грецької літератури; 3) грецьких стародавностей. Те ж саме відбулося з кафедрою римської словесності. Кафедра східних мов була замінена на кафедру порівняльної граматики індоевропейських мов [3: 8]. Тобто, загальна культурознавча спрямованість професійної освіти студентів історико-філологічних факультетів на відповідність класичному характеру шкільної освіти залишалася дійсною.

Слід зауважити, що з 1865 р., за розпорядженням Міністерства народної освіти, одна з нових мов (на вибір студента) ставала обов'язковим предметом вивчення на історико-філологічних факультетах університету, що відкривало можливість університетської професійної підготовки вчителів нових мов. У діючих на факультетах кафедр до встановлення культурологічних паралелей з історією і літературою країн Західної Європи, мови яких вивчалися, долучалися кафедра історії всесвітньої літератури, кафедра загальної історії та кафедра історії й теорії мистецтв.

Навчальними планами історико-філологічних інститутів, нового типу вищого навчального закладу для підготовки вчителів стародавніх мов, що з'явився в другій половині XIX ст., передбачався такий же склад навчальних дисциплін, що й на відповідних факультетах університетів. Особливістю діяльності відкритого в Україні у 1875 р. Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька з часу його утворення був той факт, викликаний потребами професійного забезпечення класичної системи освіти, що, незалежно від основної обраної спеціальності, кожен студент інституту повинен був готуватися до викладання латини і грецької мови. Отже, тенденція до формування культуровідповідної основи викладання продовжувала залишатися однією із провідних у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов.

З утворенням у межах історико-філологічних факультетів університетів на початку XX ст. відділень романогерманської філології посилюється елемент країнознавчих і мовознавчих знань у змісті філологічної підготовки майбутніх учителів французької і німецької мов. Так, у проєкті відділення романської і германської філології Харківського університету, складеному професором М.Г. Халанським [6], до складу дисциплін, які забезпечували філологічну підготовку, були включені такі спеціальні предмети, як "Пропедевтика германських і романських нарід" (1 год. на II курсі), "Західні літератури" (по 6 год. на III і IV курсах), "Порівняльна фонетика і морфологія романських/ германських мов" (2 год. на III курсі), "Курс давньофранцузького і провансальського нарід" (по 2 год. на III і IV курсах романського відділення), "Курс давньогерманських нарід" (2 год. на III і IV курсах германського відділення), "Порівняльний синтаксис романських/ германських мов" (2 год. на IV курсі).

Разом із тим, як спробу продовжити життєздатність стародавніх мов у змісті середньої освіти на початку XX ст. можна розцінити резолюції першого Всеросійського з'їзду викладачів стародавніх мов (С.-Петербург, 1911 р.) про необхідність "одухотворення" всього вивчення стародавніх мов за рахунок всебічного ознайомлення з духовною і матеріальною культурою античного світу (особливо з мистецтвом, літературою й філософією), а також доцільність використання відвідувань музеїв, екскурсій з учнями, організації шкільних музеїв і колекцій, постановки шкільних спектаклів, проведення концертів античної музики та інших позаурочних занять з учнями для пожвавлення і підвищення успішності викладання стародавніх мов [7: 135]. Але виділення країнознавчих знань у окремий предмет чи предмети викладання в рамках гімназійного курсу не передбачалось. Навпаки, характер проєктів реформ середньої школи, які почали з'являтися у другому десятилітті XX ст., вказував на значне звуження загальнокультурної і загальноосвітньої ролі іноземних мов (як стародавніх, так і нових) і посилення натомість значення природознавчих і людинознавчих дисциплін як основи загальної освіти. В одному з таких проєктів зазначалось: "Многостороннее умственное развитие, сила, глубина и точности мышления, развитое нравственное чувство, утонченный эстетический вкус, словом, все черты высокой интеллектуальной и эмоциональной культуры, могут быть приобретены и без знания иностранных языков, если национальная наука, национальная литература и искусство стоят на соответственном уровне. При отсутствии же этого последнего условия знание иностранных языков лишь в ограниченной мере может восполнить недостатки культурной среды" [8: 34].

Таким чином, у змісті шкільної освіти починала домінувати інша – національно-центрична – тенденція, яка на багато років відсунула вивчення іноземних мов на другий план. Разом зі звуженням загальноосвітньої ролі іноземних мов зменшувалася потреба у спеціальній культурологічній підготовці вчителів цих мов. Кількість годин, що відводилася на іноземні мови у школі поступово зменшувалася. Спочатку зі шкільних навчальних планів почала зникати грецька мова (з 1901 р. її викладання стало необов'язковим). У розпал національно-визвольних змагань 1917-1920 рр. виданим в Україні Проєктом єдиної школи відзначалася роль стародавніх мов як "живого голосу вмерлих великих культур, що стали основою сучасних", і тому їх збереження у шкільному вжитку вважалося доцільним. Проте розпочинати їх вивчення рекомендувалося лише з 9-го року навчання, у третьому ступені загальноосвітньої школи [9: 21]. Культурологічне значення нових мов бачилося, в першу чергу, крізь призму їх практичного застосування, а саме - як "збільшення потенціальних можливостей

розвитку дітей вдалшому, коли вони зможуть користатися з першоджерел культурними здобутками інших народів" [9: 21]. Відповідно, зазначалося, що виховна роль вивчення нових ("живих") мов є невеликою.

Незабаром після встановлення радянської влади відмовилися від обов'язкового викладання латини (1918 р.). Класичні гімназії мали бути перетворені у школи загальноосвітнього типу (1919 р.). Частина годин, що залишалися у шкільних навчальних планах на вивчення нових іноземних мов, пішла на викладання українознавства. Зрозуміло, що у такій ситуації культурологічний компонент вивчення і викладання іноземних мов різко зменшився. І хоча в офіційних документах декларувалося залучення учнів до світової культури як мета вивчення іноземних мов у єдиній трудовій школі, проте на практиці здійснювався класовий підхід до здобутків цієї культури: з культурологічного обігу вилучалися цілі історичні епохи. Наприклад, при вивченні літератури рекомендувалося перш за все мати на увазі "найбільш яскраві прояви" культури народу, мова якого вивчалася, і тому не вважалося за доцільне вести систематичне викладання літератури за епохами. Головну увагу пропонувалося приділити XIX століттю, як такому, що складало "найбільшу цінність у відношенні багатства ідей" [10]. Можна здогадатися, що під багатством ідей XIX ст. малися на увазі ті ідеї та вчення, що призвели до європейських буржуазних революцій 1848-49 рр. і дали поштовх революційним подіям у Росії.

Проектуючи нову, трудову школу і розширюючи шкільну мережу, нова влада передбачала виникнення проблем із добре підготовленими кадрами для викладання іноземних мов. Проте жодних організаційних заходів для їх вирішення не приймалося. Після закриття в 1920 р. колишніх імператорських університетів у Києві, Харкові, Одесі справа професійної підготовки вчителів іноземних мов була передана новоствореним Інститутам народної освіти (ІНО). Проте, як показав наступний розвиток подій, разом з утратою університетської академічності й науковості у підготовці вчителів іноземних мов – носіїв іншомовної культури – було втрачене широке загальнокультурне тло, а під дією панівної класової ідеології – і система загальнолюдських культурних цінностей.

Культурологічний компонент у змісті підготовки вчителів іноземних мов поступово втрачав свою широту й об'єм і зводився до вивчення кількох спеціальних предметів, що знайомили з окремими проявами культурного життя країни, мова якої вивчалася, і формували загальну мовознавчу базу майбутнього вчителя. На початкових етапах існування ІНО колишній університетський рівень культурологічної підготовки вчителів іноземних мов удавалося зберегти лише Вищому ІНО ім. Драгоманова (м. Київ). Тут для всіх гуманітарних відділів факультету професіти обов'язковим було вивчення історії філософії (6 год.), вступу до мовознавства (6 год.), латинської мови (12 год.). Студенти літературно-лінгвістичного відділу обов'язково слухали курси історичної поезики (6 год.), історичної античної письменності (12 год.), історії західноєвропейської письменності (12 год.), історії слов'янської письменності (8 год.), історії української та російської письменності (по 12 год.), історії української і російської мови (по 4 год.), української і російської діалектології (по 4 год.), методології історії письменства (4 год.). Крім того, для циклу романо-германської філології викладалися "Історія мистецтва середніх віків та відродження" або "Історія нового мистецтва" (на вибір – 6 год.), "Порівняльна граматики романської/ германської мови" (6 год.), "Вступ до романо-германської філології" (12 год.), "Історична граматики двох романських мов" (по 4 год. на вибір), "Історична граматики двох германських мов" (по 4 год. на вибір), "Історія західноєвропейської громадської думки" (6 год.) [11].

В інших ІНО діапазон культурологічних дисциплін був значно вужчим. Так, на відділенні підготовки викладачів іноземних мов при Одеському ІНО протягом трьохрічного курсу навчання викладалися: "Історія всесвітньої літератури" (4 год. на I курсі), "Вступ до мовознавства" (2 год. у I триместрі I курсу), "Латинська мова" (по 2 год. на I і II курсі), "Історія французької/ німецької літератури" (по 2 год. на I і II курсі), "Історія французької/ німецької культури" (2 год. у III триместрі I курсу), "Порівняльне мовознавство" (2 год. на II курсі), "Всесвітня література" (4 год. на II і III курсі), "Давньофранцузька/ готська мова" (2 год. на II курсі), "Енциклопедія романської/ германської філософії" (2 год. на III курсі), "Історія французької/ німецької мови" (2 год. на III курсі), "Історія французької/ німецької літератури" (2 год. на III курсі), "Історія романської/ германської літератури" (2 год. на III курсі) [12]. У навчальному плані секції мови і літератури факпрофобра Харківського ІНО за 1922/23 н.р. кількість культурологічних предметів ще менша і дещо інша – "Соціальні основи мови й літератури", "Походження і розвиток мов", "Історія літератури", "Основи поезики", "Порівняльне мовознавство", "Вступ до слов'янського наріччя", "Методологія історії літератури", "Історія філософії" [13].

Наступний розвиток проблеми наповнення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов культурологічними знаннями відбувався під дією двох чинників: загальних тенденцій формування змісту вищої педагогічної освіти та офіційного ставлення до значення і цілей викладання іноземних мов у системі шкільної освіти.

Після запровадження в Україні на початку 30-х років єдиної з РСФСР системи педагогічної освіти почала створюватися нова мережа вищих навчальних закладів для підготовки вчителя іноземних мов. Труднощі у їх діяльності були спільними для всіх педагогічних вузів: відсутність стабільних планів, зменшення годин на спеціальні предмети, недостатня кількість годин на культурознавчі дисципліни, вибір методів викладання тощо. В умовах утвердження командно-адміністративної державної системи панувало нігілістичне ставлення до виховного і загальноосвітнього значення як національної, так і світової культури. Включення до постанови ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. "Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі" пункту про необхідність забезпечення знання однієї іноземної мови кожному, хто закінчує школу, було викликано не стільки бажанням наблизити школярів до скарбниці світової культури, скільки прагматичними інтересами підготовки таких трудових сил, які могли б читати технічну літературу іноземними мовами. У процесі післявоєнних змін навчальних планів, незважаючи на поступове збільшення кількості годин на вивчення

іноземних мов (1946 р., 1955 р., 1961 р.), шкільне викладання іноземних мов дуже повільно поверталось обличчям до вивчення культури країни, мова якої вивчалася. Відповідно було відсутнє державне замовлення на культурологічну підготовку вчителя.

Лише в 70-х рр. ХХ ст. розпочинається активізація уваги до формування в учнів культурознавчих знань при вивченні іноземної мови. Вагомим поштовхом до цього став спеціальний розділ "Іноземні мови і цивілізація" в Заключному акті Наради з безпеки і співробітництва в Європі (Хельсінкі, 1975), у якому було підкреслене значення розширення спілкування між народами для їх кращого ознайомлення з культурою кожної країни, а викладання іноземних мов розглядалось як важливий засіб вивчення відповідних цивілізацій. У методиці викладання іноземних мов на той час уже протягом тривалого періоду користувалися термінами "країнознавчий матеріал", "країнознавчі теми (тексти)", "країнознавчі навчальні посібники" тощо. В багатьох вищих навчальних закладах, які готували вчителів іноземних мов, крім практичного курсу іноземної мови, почали вводити спеціальний курс країнознавства. Так, навчальний план Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР для інститутів іноземних мов за спеціальністю 2103 – іноземні мови (дві мови) передбачав викладання курсу країнознавства в обсязі 80 годин (50 год. – лекції, 30 год. – семінари) з екзаменом та заліком. До того ж програма із практичного курсу іноземної мови включала широку країнознавчу тематику.

Протягом 70-х років у вітчизняній лінгводидактиці почав розроблятися особливий напрям, який ставив у центрі уваги вивчення мовних явищ у тісному зв'язку з культурою країни, мова якої вивчається. Цей напрям у працях Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова отримав назву "лінгвокраїнознавство", тобто культурознавство, зорієнтоване на задачі і потреби вивчення іноземних мов. Об'єктом лінгвокраїнознавства, окрім реалій культури, стали також і особливості мовної картини світу – відображення реальної дійсності у мові. Про необхідність реалізації лінгвокраїнознавчого підходу при викладанні іноземних мов заговорили науковці і вчителі-практики. На цьому етапі включення культурознавчих знань до змісту вивчення і викладання іноземних мов почало означати розуміння мови не тільки як культурного, але і як суспільного явища (засобу спілкування), що стало одним із стимулів до поширення комунікативної методики викладання іноземних мов у шкільній практиці та професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов.

На сучасному етапі розвитку системи викладання іноземних мов у діалозі культур як загальноєвропейської турботи на зміну поняттю "лінгвокраїнознавство" прийшло поняття "соціокультурна компетентність", у якому акцент переноситься з вивчення мови при одночасному вивченні культури країни, мова якої вивчається, на формування чутливості до соціокультурних умов користування мовою: правил ввічливості, норм регулювання стосунків між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, особливостями вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування тощо.

У цьому контексті формування нової, соціально спрямованої культуровідповідної парадигми навчання іноземних мов викликає занепокоєння відсутність її адекватного відображення у змісті професійної підготовки вчителя іноземних мов, який має виступати для учнів носієм необхідних соціокультурних знань. На відміну від минулого університетського досвіду енциклопедичної підготовки вчителя класичних мов, при якій культуровідповідність виступала засобом інтегрування дисциплін, що вивчалися майбутніми фахівцями, у сьогоднішній професійній освіті вчителя іноземної мови тенденція до культуроцентричної побудови навчального процесу до цього часу залишається не забезпеченою на рівні державних стандартів. Елементи, необхідні для формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, розкидані по різних навчальних курсах і ефективність їх засвоєння студентами залежить суто від особистісних якостей, соціокультурного досвіду й майстерності окремих викладачів, що читають ці курси. Таким чином, однією з проблем, яка ще чекає на своє вирішення, є створення спеціальних інтегрованих курсів у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, здатних перетворити вчителя з викладача іноземних мов на вчителя іншомовної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. - № 4. – С. 3-18.
2. Рождественській С.В. Исторический обзор дѣятельности Министерства Нар. Просвещения 1802-1902. - СПб, 1902. – 785 с.
3. Историко-филологическій факультет Харьковського університета за 100 лѣтъ его существования (1805-1905)/ Под ред. Халанского М.Г. и Багалѣя Д.И. – Харьков: Изданіе університета, 1908. – 390 с.
4. ЦДА України, ф.707, оп.16, спр. 612, арк. 1.
5. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч.179. – С. 11-12.
6. ЦДА України, ф.2061, оп.1, спр.159, арк. 1-9.
7. Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28-31 декабря 1911 г. – СПб., 1912. – 400 с.
8. Проект реформы средней школы. Доклад Совѣщанія, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы. – СПб.: Изданіе журнала "Русская Школа", 1912. – 77 с.
9. Проект единой школы на Вкраїні (книга I). Основна школа. – Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. – 172 с.
10. ЦДАВО України, фонд 166, оп.1, спр. 306, ч. 2, арк. 285.
11. ЦДАВО, ф. 166, оп. 2, спр.286, арк. 6-6 зв.
12. ЦДАВО, ф. 166, оп. 2, спр. 293, арк. 8-11.
13. ЦДАВО, ф. 166, оп. 2, спр.1227, ч.1, арк. 32-36.

Мисечко О.Е. Развитие культурологического компонента в содержании профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

В статье на основании архивных материалов и исторических источников рассматривается опыт введения культурологических знаний в практику профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Myssechko O.Ye. Development of Culture Oriented Component in the Content of Pre-Service Professional Training of Teachers of Foreign Languages.

Grounded on historical literary and archive materials, the article deals with the historical experience of introducing culture oriented knowledge into the professional training of teachers of foreign languages.