

ЛІТЕРАТУРА:

1. Качнев В.И. Обучение конструированию на уроках труда. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
2. Кобернік О.М. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4. – С. 41-45.
3. Кобернік О.М. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С. 12-14.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 5-9 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 340 с.
5. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-4.
6. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання. – Частина 1. Теорія трудового навчання. – К.: ДНІТ, 2000. – 248 с.

УДК 371.3

Горіна Ж.Д.

ПРОБЛЕМА АВТЕНТИЧНОСТІ ТЕКСТУ В АСПЕКТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Сучасні технології навчання державної мови, спрямовані на вивчення мови як засобу міжкультурної комунікації, висувають першорядне завдання – інтегрувати “чуже” в процесі трансляції мови і культури. Відомо, що методика викладання рідної мови у вищій школі проходить складний етап свого становлення, зазнаючи постійних змін як щодо змісту, так і функцій. Безперечно, ці зміни викликані об’єктивною необхідністю враховувати як реалії суспільного розвитку держави, так і останні досягнення лінгводидактичної науки й суміжних з нею галузей знань у царині лінгвокультурології, психо- та етнолінгвістики, етнографії, теорії мовленнєвих актів і дискурсології. Запровадження національно-культурного компонента у зміст навчання рідної мови на всіх щаблях освітньої ланки, потребує адекватних засобів щодо його засвоєння, якими, зокрема, виступають автентичні матеріали. За допомогою останніх можливо розв’язати низку як власне методичних, так і освітньо-країнознавчих завдань, спрямованих на формування комунікативної й міжкультурної компетенції студентів філологічного фаху, технологія застосування яких у навчальному процесі складає *мету* й *предмет* нашого розгляду.

Спершу відзначимо, що проблема одиниць навчання мови в методиці до сьогодні залишається досить дискусійною. Так, окремі науковці й викладачі-практики виокремлюють за основні одиниці навчання – вправи. Водночас, як на наш погляд, саме текст повинен виступати головною одиницею навчання, адже дискурс майбутніх словесників реалізується головним чином у текстах, а відтак, видається справедливим говорити про “формування як мовної, так і когнітивної свідомості, передусім на основі відповідних текстів” [14: 78]. Як зауважує Ю.М.Караулов, “у свідомості людей, об’єднаних мовою й історією, наявний певний набір текстів, культурних кліше, уявлень і стандартних символів, за котрими закріплений певний зміст. Ці “одиниці спілкування” і складають національно-культурну пам’ять носіїв цієї мови” [6: 196].

Таким чином, виділивши текст як домінуючу одиницю навчання, у запропонованій статті ми плануємо: а) подати робоче визначення автентичного тексту; б) виокремити культурологічний аспект розглядуваного феномена; в) з’ясувати основні причини неадекватного сприйняття автентичних текстів студентами філологічного фаху, на підставі чого сформулювати висновки щодо шляхів усунення або нейтралізації комунікативних бар’єрів міжкультурної комунікації.

Отже, беручи до уваги визначення автентичного тексту як такого, що носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, створювані для реальних умов,

а не для навчальної ситуації [14], подаємо нашу робочу дефініцію. Під **автентичним текстом** ми розуміємо тексти, створювані носіями української мови, які є часткою їхньої культури, а відтак, містять не лише лінгвістичну, а й екстралінгвістичну інформацію практично з усіх сфер життя суспільства, демонструючи функціонування мови як засобу комунікації в природному оточенні. За рівнем автентичності пропонуємо розрізняти тексти: а) навчальні (дидактизовані), створені носіями мови спеціально для навчальних цілей, і які через адаптованість досить легко сприймаються неукраїномовцями; б) власне автентичні, які продукуються носіями мови в реальних ситуаціях спілкування і які використовуються в навчальному процесі без якихось змін, що вимагає певної адаптації для їх сприймання неукраїномовцями. З огляду на це, маємо підстави для висновку про те, що автентичний текст містить певні ознаки дискурсу, оскільки залучає, крім традиційних лінгвістичних параметрів й соціальний контекст, що дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процес породження і сприйняття повідомлюваного [7: 6], тобто екстралінгвістичні параметри (знання про світ, думки, настанови, інтенції адресата). З позиції культурологічно зорієнтованої лінгвістики й лінгводидактики здійснено чимало досить успішних спроб досягнути специфічну фіксацію культурно значущих явищ і характеристик буття, відбитих у вигляді мовних знаків. Означена проблема досить докладно презентована такими напрямками теоретичної і прикладної лінгвістики, як лінгвокультурологія, лінгвокраїнознавство, етнолінгвістика, а відтак, у статті ми не розглядатимемо питання, що одержали широке висвітлення, й положення, які на сьогодні видаються цілком очевидними, а зупинимось на тих ключових аспектах, котрі або не отримали однозначного тлумачення, а тому не можуть вважатися розв'язаними, або на тих, яким дотепер не приділено достатньо уваги. У цьому сенсі, з нашого погляду, особливої ваги набувають теоретико-експериментальні дослідження, виконані переважно в руслі відомої лінгвокраїнознавчої теорії слова Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова [2], в яких, зокрема, науковці виходять із тези про те, що лінгвокультурне подання мови – це контрастивне вивчення цієї мови порівняно з іноземною або рідною. За такого підходу основними одиницями для вивчення, звично, виступають: а) реалії, тобто матеріальні й культурні факти дійсності, притаманні лише певній етнокультурній спільноті (напр., назви одягу, страв, напоїв, будівель, обрядів і т.ін.); б) лакуни, так звані “білі плями на семантичній карті мови” (за Ю.Степановим), тобто відсутність певних найменувань, зазвичай, у лексичній системі однієї мови у порівнянні з іншою; в) фонові лексика, семантична характеристика якої потребує обов'язкового залучення культурно-історичної інформації. Слід відзначити, що стосовно навчання студентів іноземної мови дослідниками неодноразово порушувалося питання про необхідність залучення до аналізу загального фонового знання, зокрема, вертикального контексту – “історико-філологічного контексту літературного твору” [1: 49]. В аспекті запропонованої теми дослідження сформулюємо *проблему* дещо ширше: нехтування філологічною культурою унеможливорює більш глибоке розуміння й адекватне сприйняття тексту, перетворює процес читання, особливо творів класичної літератури чи інших прецедентних текстів, на поверхневе сприймання лише більш-менш цікавої фабули.

Як відомо, у вітчизняній і зарубіжній науках досить широко представлені відмінні підходи щодо проблеми розуміння, сприйняття, інтерпретації художнього твору, які виходять у своєму аналізі з різних принципів, але завжди так чи інакше включають граничні точки трикутника “автор-текст-реципієнт”. Багато дослідників, розглядаючи проблему інтерпретації художнього тексту, одними з найважливіших чинників, що зумовлюють адекватність сприйняття, виокремлюють, по-перше, важливість попереднього досвіду читача-реципієнта (В.П.Белянін, М.І.Жинкін, О.С.Кубрякова, Є.Ф.Тарасов), по-друге, наявність спільного фонду знань комунікантів (автора-читача). Звідси останнім часом не випадково стає все більш популярною в науковому обігу ідея М.І.Жинкіна про те, що

розуміти потрібно не мовлення (не текст), а дійсність. Цілком очевидно, що необхідною є спільність соціально-культурного досвіду комунікантів, адже незнання дійсності, що міститься у висловлюванні, стає першопричиною комунікативних непорозумінь.

З викладеного вище маємо підстави для висновку про те, що відмінності у сприйнятті й оцінюванні явищ дійсності у представників різних лінгвокультурних спільнот неодмінно пов'язані з відмінностями в мові та культурі цих спільнот, водночас слід пам'ятати, що в жодній культурі “немає нічого, що не містилося б у людській ментальності” [8: 12], а, як відомо, базовим кодом семіотичної системи будь-якої культури є етнічна мова. Кожна мова адекватно обслуговує свою культуру (одностайна думка як лінгвістів, так і етнографів), надаючи в розпорядження мовців засоби для вираження культурно значущих понять і відношень. Відповідно, якщо в культурі наявні певні реалії, тоді в мові є ефективні засоби ці реалії означити. Таким чином, все, що є культурно значущим, так чи інакше виражене в мові.

Як відзначають провідні культурологи, етнолінгвісти, психолінгвісти (А.Вежбицька, В.В.Воробйов, О.О.Леонтьєв, Д.С.Лихачов, Ю.М.Лотман, І.Ю.Марковина, В.А.Маслова, Ю.О.Сорокін, Ю.С.Степанов, М.І.Толстой, Р.М.Фрумкіна і т.ін.), кожна культура має свою модель (образ) світу, осягнути яку не завжди легко, бо саме через звичку людина не помічає культурної моделі світу, відображеної в рідній мові, й користується нею як єдиною даниною. Дійсно, часом ми дивуємося, що в чужій мові чогось немає, але, як правило, це відбувається саме через те, що ми розмірковуємо про чужу культуру в термінах своєї культури й відповідно про чужу мову в категоріях рідної. Невипадково, будучи закутими в моделі своєї культури, не спроможні це ніби відсутнє відшукати. Разом з тим, якість поняття або відношення просто може бути несуттєвим для цієї культури. Між різними культурами й мовами існують риси схожості й різниці. Виділяються змістові ділянки, які значним чином підлягають універсалізації, й змістові ділянки, що демонструють природну самотність. Як справедливо зазначає В.І.Карасик, “мовні знання виявляють різні шаблі семіотичної глибини у процесі спілкування: від мінімального “найближчого значення слова” до широкого культурно-історичного тла, пов'язаного з “подальшим значенням слова” [5: 90]. Очевидно, навіть найбільш досконалого знання мовного коду недостатньо для адекватної міжкультурної комунікації й міжкультурної взаємодії, необхідно також оволодіти тим, що можливо умовно позначити як позакодові знання, оскільки розуміння може бути досягнутим лише за умови, що реципієнт є досить компетентним не лише в мовному, але й в соціокультурному коді відправника.

Отже, розуміння автентичного тексту залежить від багатьох факторів, головним з яких виступає наявність фонових знань, що складають підґрунтя соціокультурної компетенції, тобто “знань системи світогляду, який панує в суспільстві, етичних оцінок, естетичних смаків, норм мовленнєвої й немовленнєвої поведінки тощо” [12: 82]. Саме ці знання дозволяють студентів осягнути спільне й відмінне між своїм власним досвідом й уявленнями про світ, репрезентований у культурі виучуваної мови, забезпечуючи процес міжкультурного порозуміння. Відсутність фонових знань змушує студента інтерпретувати автентичний текст з позицій своєї культури, своїх норм поведінки в певних комунікативних ситуаціях, що часом спричиняє спотворене або неправильне розуміння інформації, яка ним сприймається. Практика засвідчує, що найбільші труднощі сприйняття становлять фразеологічні одиниці з національно-культурною конотацією, концептосфера власних назв, назви подій, які стали фактами етнокультури, втілюючись у живописі, кінематографії, художній літературі та ЗМІ. Наведені випадки свідчать про те, що знання прототипу, який лежить в основі цих феноменів, залишається для студента ніби прихованим, якщо він попередньо не був ознайомлений з певним країнознавчим аспектом використання таких одиниць.

На нашу думку, можна стверджувати, що розуміння іншої культури через автентичний текст загалом є цілком можливим. Однак, рівень повноти розуміння залежить як від обсягу культурологічної дистанції між культурами (або в межах однієї етнокультури),

так і від знань, потреб, цілей студента, бо, сприймаючи текст, останній інтерпретує його в образах і поняттях своєї культури, що, зрештою, зумовлює той чи інший рівень розуміння/нерозуміння явищ іншої. Зазвичай, при читанні й інтерпретації тексту студент все ж таки (усвідомлює він це сам чи ні) передусім виходить із традицій власної культури, розглядаючи інші культури й важливі для них аспекти крізь призму своєї. І в цьому сенсі набагато простіше помітити й аналізувати значні відмінності (наприклад, мову і культуру Японії, африканських або північних народів), аніж схопити нюанси близькоспоріднених культур. Задля адекватного сприйняття вкрай потрібно збагнути якими є реалії, що стоять за словами, у чому полягає відбиття у цих змістах світоглядів українців і росіян, тобто вийти за межі кожної з порівнюваних мов.

Шляхи подолання труднощів сприйняття окремих фрагментів тексту, спричинених національно-специфічними відмінностями культур, докладно висвітлені в етнолінгводидактиці, їх корекція має досить широку практику, тому на цій проблемі ми окремо не зупинятимемося, відзначимо лише, що в практиці міжкультурної інтеракції найбільше зарекомендували себе такі відомі засоби з подолання міжкультурних бар'єрів, як заповнення – репрезентація потрібного поняття через тлумачення, дослівний переклад або докладне коментування у вигляді відступів, посилань, приміток та компенсація – заміна фрагменту національно маркованого шару лексики культури-етимона на більш загальне найменування культури-реципієнта. У зв'язку з цим принагідно нагадаємо про методичний принцип, висунутий Робертом Ладо й означений ним як “ставлення до культури країни виучуваної мови”, зміст якого приблизно полягає в наступному: слід виховувати в учнів намагання ототожнювати себе з людьми, для яких ця мова є рідною. Інакше кажучи, на думку американського психолога Сьюзен Ервін-Тріпп, “аби стати носієм мови (...) слід вивчити правила (...). Тобто слід навчитися поводитися таким чином, ніби ти знаєш ці правила” [10: 29]. Отже, основні перешкоди, які ускладнюють сприйняття автентичного тексту, полягають не стільки в особливостях сполучуваності лексичних одиниць між собою, скільки в тому, що навіть так звана “еквівалентна лексика” (т.б. семантично ідентична) насправді є еквівалентною лише в незначній кількості випадків. Послугуючись термінологією Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова, така “псевдоеквівалентна лексика” [3: 55] ілюструє випадки збігання понятійних семантичних часток слів різних мов при незбіганні їхніх лексичних фонів. Як слушно зазначає Н.Н.Трошина, “у процесі міжкультурної комунікації поширеними є випадки такої парадоксальної ситуації: перебої відбуваються тим імовірніше, чим ближчими є культури одна до іншої (в т.ч. в суто мовному відношенні), тобто при значній (але не повній) спільності культурем (соціокультурних правил мовленнєвої поведінки) й біхвіорем (реалізації культурем)” [13: 61]. На нашу думку, ймовірно, “еквівалентна лексика” у прямому розумінні цього слова взагалі відсутня, а якась, можливо, уявлювана еквівалентність лексичних одиниць, за С.Г. Тер-Мінасовою, “становить значно більші труднощі при вивченні іноземної мови, ніж безеквівалентна або не повністю еквівалентна частина словника, оскільки реальне використання слів визначається відмінним вербальним мисленням і різним мовленнєвим функціонуванням, які, у свою чергу, зумовлені різними культурами” [11: 54].

Резюмуючи викладене, вважаємо, що причини неповного / неправильного розуміння автентичного тексту зумовлені: а) недосконалим володінням мовною системою (у нашому випадку подібні випадки практично не мають місця); б) незнанням або недостатнім знанням певних реалій. Щодо останнього, то мова йде про так звані “лакуни”, які можуть виникати або ж постійно з'являються навіть у разі, коли комуніканти належать до однієї етнокультури, а особливо виразно це проявляється у тих випадках, коли текст і реципієнт належать до різних історичних епох. Як бачимо, розрив між культурами, їхній конфлікт можливий не тільки у вигляді зіткнень рідної і чужої культури, але й усередині своєї, рідної культури, коли зміни в житті суспільства досягають такого рівня, що наступні покоління вже не

пам'ятають, не знають, не розуміють власної етнокультури й світобачень своїх пращурів. Отже, нестача в майбутніх словесників-україністів фонових знань і вмінь розпізнавати лакуни, безеквівалентну лексику і т. под., однаково негативно позначатиметься як на розумінні класичної літератури, так і на сприйнятті сучасних художніх творів, газетних текстів чи усних повідомлень.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки: “ідеальною” інтерпретацією автентичного тексту, на наш погляд, виступає така, при якій студент філологічного факультету, сприймаючи текст, а) декодує значення мовних одиниць, що його утворюють; б) адекватно розуміє безпосередній зміст самого тексту; в) усвідомлює історико-культурний контекст, у якому створювався текст і котрий він прямо чи опосередковано відображає, зіставляючи цей контекст з історико-культурним контекстом існування самого реципієнта, розуміє задум тексту.

У зв'язку з викладеним вище, вважаємо, що особливе значення і *перспективність* матимуть подальша розробка національно-культурного компонента у змісті рідномовної освіти, зокрема, перерозгляд технологій навчання української мови як засобу міжкультурної комунікації й міжкультурної взаємодії на теренах України. Однак, на нашу думку, йдеться не про механічне системне подання в процесі навчання різного ґатунку лінгвокраїнознавчої, країнознавчої інформації (за аналогією до викладання іноземної мови), а про зіставлення іншої, “чужої” культури або власної етнокультури з наявним у студентів досвідом, набутим у сучасних соціально-культурних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. “Вертикальный контекст” как филологическая проблема // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 42-52.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Волошина А.В. Безеквівалентна і фонові лексика у східнослов'янських мовах.: Дис. ... канд. філол. н. – Кіровоград, 2001. – 195 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира / Под ред.Н.Ф. Уфимцевой. – М.: РАН, 2000. – С. 191-207.
7. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. Вступительная статья. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5-11.
8. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М.: Рус. яз, 1998. – 169 с.
9. Самарян С.І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури.: Дис. ... канд. пед. н. – Івано-Франківськ, 2003. – 212 с.
10. Слобин Д., Грин Д. Психолінгвістика. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 352 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 260 с.
12. Томахина Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 80-84.
13. Трошина Н.Н. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Лингвистические исследования в конце XX в.: Сб. обзоров / БерезинФ.М. – М., 2000. – С. 56-67.
14. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238с.