

ORCID: 0000-0001-7643-9093

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У НІМЕЦЬКІЙ ЯК ДРУГІЙ МОВІ В КОНТЕКСТІ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні європейські документи з мовної освіти, у яких комунікативна компетентність визначається через її нерозривний зв'язок з плюрилінгвальною та плюрикультурною компетентностями. З огляду на нові вимоги до володіння іноземними мовами науковці все більше уваги приділяють «співвивченню декількох мов та культур» (термін С.Г. Тер-Мінасової), а саме лінгводидактиці другої іноземної мови. Німецька все частіше вивчається як друга, тому стаття містить огляд теоретичного та методичного доробку здебільшого німецьких, а також вітчизняних науковців, які вивчають особливості опанування німецької після англійської. Наведені методи формування міжкультурної компетентності, уточнені цілі міжкультурного навчання майбутніх перекладачів, описані приклади рольових ситуацій, які використовуються у викладацькій практиці автора.

**Ключові слова:** плюрилінгвізм та плюрикультуралізм, німецька як друга іноземна мова, міжкультурне навчання майбутніх перекладачів.

**Постановка проблеми та актуальність дослідження.** Сьогодення вимагає від будь-якої людини знання одної чи двох іноземних мов (ІМ), що може значно допомогти успішній інтеграції особи до міжнародної співпраці у сферах економічної діяльності та бізнесу, культури, навчання та дослідницької діяльності. Проголошення плюрилінгвізму основним принципом, на якому базується мовна освіта на європейському просторі, відбулось на початку 2000-х років. Значення курсу на плюрилінгвізм та мультикультуралізм швидко зростає в умовах бурхливої глобалізації у процесі стрімкої глобалізації, отримує оновлене звучання.

У самому широкому сенсі плюрилінгвізм розуміється як здатність людини використовувати декілька іноземних мов (ІМ) на різних рівнях володіння ними та для здійснення різних видів діяльності в залежності від потреб. Кількість мов уточнюється Радою Європи як «дві іноземні та рідна» (White Paper on Education and Training, 1995, цитується за Веасо, 2007), а англійська продовжує лідирувати в переліку мов, що найчастіше вивчаються європейцями при тому, що інші «основні» європейські мови – французька, німецька, іспанська та італійська – значно відстають від неї за кількістю тих, хто їх вивчає (Recommendation 1383, 1998, цитується за Веасо 2007). Плюрилінгвізм також розуміється і як збільшення кількості мов, що використовуються європейцями для міжнародного спілкування (Breidbach, 2003). У соціальному аспекті плюрилінгвізм, таким

чином, стосується використання багатьох ІМ представниками різних народів з метою реалізації міжкультурної (МК) співпраці. Індивідуальний плюрилінгвізм або багатомовність означає володіння певною людиною більш ніж однією ІМ, що підвищує шанси людини на працевлаштування та участь у соціальному житті міжнародного суспільства.

Багатомовна людина (мульти/плюрилінгв) має доступ до багатьох культур, оскільки безперечним є той факт, що мова та культура невіддільні одна від одної. Звідси, здійснення комунікації різними мовами означає налаштування учасників спілкування до культури співрозмовників та використання засобів комунікації – вербальних та невербальних – у відповідності до правил культури, прийнятної у міжкультурному спілкуванні; іншими словами, загальної культури та культурно-обумовленої мовленнєвої поведінки. Таким чином, необхідність спілкування між представниками різних культур підвищує роль *міжкультурної комунікативної компетентності* (МКК), розвиненої у кожного з МК учасників контакту.

Автори оновлених Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) (Common European Framework of Reference, 2018) приділили першочергову увагу поняттю МКК. У ЗЄР (2018) важливість МКК базується на поєднанні плюрикультурної та плюрилінгвальної компетентностей, що передбачає «здібність людини використовувати плюралістичні мовні та культурні ресурси для того, щоб задоволь-

няти потреби комунікації та інтеракції із представниками інших країн, а також і постійно збагачувати ці ресурси» (Veasco et al., 2016, p. 10) У ЗЄР (CEFR, 2018) визначені дескриптори поєднаних плюрикультурної та плюрилінгвальної компетенцій щодо кожного рівня оволодіння мовою, пропонуються численні приклади навчальних програм, які уможливають формування цих компетенцій.

Як і попередній документ (ЗЄР, 2001), що мав величезний вплив на зміст та прийоми навчання та оцінювання ІМ, оновлена редакція ЗЄР потребує детального вивчення, а лінгводидактика має зазнати суттєвих змін. Ці зміни, на думку Г. Нойнера (Neuner, 2014), є необхідними з точки зору урахування таких характеристик різних груп тих, хто вчиться спілкуватися, як: їх попередні знання світу та ІМ, прагматичні потреби у спілкуванні, попередній досвід вивчення однієї або кількох ІМ та можливість спиратися на нього. Відтак, зосереджуючись на властивостях та потребах тих, хто навчається, методика навчання другої, третьої та наступних ІМ повинна зазнати уточнення цілей навчання мовленнєвих умінь та створювати більш ефективні стратегії опанування мовою.

**Мета цієї статті** – зробити огляд теоретичних засад та методики розвитку МКК майбутніх перекладачів, які вивчають німецьку після англійської, а також запропонувати власне бачення методів МК навчання, які довели свою ефективність в українському контексті.

**Методом дослідження**, виходячи із мети, обрано критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з методики розвитку МКК.

**Огляд сучасних досліджень.** Запровадження поняття МКК до іншомовної освіти припало на межу століть, коли 1990-ті роки бачили народження численних моделей МКК (М. Byram & Zarate, D. Lussier). На початку СК буму іншомовна освіта з позицій СК підходу розглядалась як засвоєння індивідом СК знань, при тому, що цей індивід знаходився поза вивченою культурою, а знання передавалися індивідові, в основному, вчителем/викладачем. Відповідно до моделі МКК, створеної М. Байрамом і Ж. Зарате у 1997 році МКК включає «знання/знання чогось», «уміння або знання як діяти», «цінності» та «поведінка» (М. Byram & G. Zarate, 1994), а також доданий пізніше

компонент «знання як культурна обізнаність», який вважається найвагомим компонентом МКК (М. Byram, 1997). У подальшому модель МКК, створена М. Байрамом і Ж. Зарате була розвинена і покладена в основу вагомих документів Ради Європи, зокрема ЗЄР.

На початку нового століття вчені зосередились на визначенні моделі МК взаємодії представників різних культур у мультилінгвальному діловому та навчальному середовищі (D. Deardoff, A.E. Fantini, etc.). У цих моделях навчання розглядається як «співвивчення мов та культур», воно відбувається власне у практиці міжкультурного спілкування і стимулюється нею. Хоча знанням у цих моделях також відводиться значна роль, названі дослідники ставлять афективний компонент на перші позиції у структурі МКК. До цього компоненту відносять: повагу до іншої культури/інших культур, відкритість або готовність до пізнання іншої культури/інших культур, відсутність упередженого ставлення до них відчуття індивідом власного позитивного іміджу, відкритість для соціальних контактів (Deardoff, 2006), а також гнучкість, почуття гумору, терпіння, відкритість, цікавість, емпатію, толерантність до неоднозначного, уміння утримуватися від висловлення думок (Fantini, 2005).

Чималий доробок щодо уточнення складу МКК належить німецьким/австрійським вченим. С. Мюллер та К. Гельбріх (S. Müller & K. Gelbrich) підкреслюють необхідність характеризувати МКК з позицій її «ефективності» та «адекватності», звідси, МКК визначається ними як здатність до взаємодії з представниками інших культур, яка протікає ефективно та адекватно нормам вербальної поведінки (S. Müller & K. Gelbrich, 2004, s.793). Ю. Болтен (J. Bolten 2006, цитується за М. Grein, 2018). 86) зауважує, що МКК – це здатність людини підлаштовувати поєднання/сплав власних індивідуальної, соціальної та стратегічної суб-компетенцій у їх найкращому співвідношенні до контексту міжкультурного спілкування. („Intercultural competence is the ability to relate individual, social, professional and strategic sub-competences in their best possible combination to intercultural contexts of action.“

Компетентного учасника МК комунікації Д. Мадер та Р. Камерер (J. Mader & R. Camerer, 2010) визначають через знання та (правильне) розуміння іншомовної культури у сукупності з

готовністю та умінням користуватися ІМ. Автори специфікують сукупність знань та умінь за допомогою таких компонентів, як: 1) знання про особливості суспільних процесів та соціальні інституції у своїй країні та країні співрозмовника (знання специфіки країн, 2) знання типових причин, що призводять до непорозуміння співрозмовників різного культурного походження (теорія міжкультурного спілкування), 3) здатність бути рівноправним партнером з представниками «іншої» культури включаючи здібність критично ставитися до цінностей, що притаманні рідній культурі, 4) здібність коректно застосовувати правила увічливості та стандарти вербальної та невербальної поведінки, 5) здатність застосовувати типові норми усної комунікації та реагувати на зміни у стилі спілкування, 6) здатність застосовувати типові норми писемної комунікації, усвідомлювати зміни у стилі спілкування та реагувати на них, 7) здатність розуміти підтекст із мовлення співрозмовників, його істинний зміст (метакомунікація). 8) уміння залагоджувати непорозуміння у тлумаченні фактів/явищ (медіація). Науковці наголошують, що прояви цих компонентів стають можливими під час участі людини у вербальній (усної чи писемної) комунікації. (J. Mader & R. Camerer, 2010, p. 105-106)

Критичний аналіз згаданих вище, а також деяких інших праць, дозволяє сформулювати наше розуміння МКК. МКК – це здатність особистості ефективно та адекватно застосовувати власні іншомовні лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну і соціальну компетенції під час взаємодії з представниками інших культур.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах *плюрлінгвізму та полікультурної освіти* формування МКК відбувається подібно до оволодіння людиною новою ІМ. Як зазначає Нойнер (G. Neuner, 2003, p.168), вивчення нової ІМ не починається з нуля, натомість володіння мовою, яка вивчена раніше, постійно розширюється та поглиблюється під час вивчення нових мов. Так саме, МКК тих, хто вивчає ДІМ, є комплексною мультикультурною і плюрлінгвальною компетенцією, вона складається із володіння кількома мовами та культурним досвідом на різному ступені.

Функцію універсального засобу МК комунікації сьогодні виконує англійська. Порівняно з нею інші європейські мови вивчаються та

використовуються досить обмежено. Що стосується німецької мови, то як рідна вона має сильні позиції у центральній Європі, оскільки є офіційною у кількох державах, які налічують 23% громадян усіх країн ЄС. Як іноземна мова, однак, вона вивчається лише 8-9 % населення ЄС. Для порівняння, 32% європейців можуть спілкуватися англійською, а 10 % – французькою (Krumm, 2003, p. 38). Німецька все частіше вивчається як друга ІМ (ДІМ), її вивчення починається пізніше, триває менше часу та, на думку деяких вчених, не може забезпечити високого рівня оволодіння порівняно з першою ІМ. З огляду на це, лінгводидакти Німеччини і Австрії (G. Neuner, B. Hufesien, M. Rost-Roth, H.-J. Krumm, etc.) звернулися до вивчення та розробки концептуальних підходів до вивчення другої та наступних іноземних мов на базі комунікативного підходу.

Так, найвагомішою передумовою вивчення *німецької після англійської* Г. Нойнер вважає адаптацію загально дидактичних принципів навчання ІМ до навчання ДІМ. Перший принцип – принцип свідомості у навчанні – передбачає покращення засвоєння знань про мову на основі свідомого зіставлення рідної, першої ІМ та ДІМ та свідомий підхід до оцінки ефективності власних стратегій вивчення мов. Наступний принцип підкреслює значення «розуміння» як першого кроку у засвоєнні мовних знань, яке безперервно триває через обробку інформації про нову мову (сприйняття, інтеграція, порівняння з попередньою, тощо). У практиці навчання цей принцип реалізується, наприклад, під час роботи з подібними/паралельними текстами на двох ІМ, що вивчаються, під час наведення «мостів розуміння» між мовними засобами – лексикою та граматикую – двох мов. Третій принцип стосується орієнтації навчальних матеріалів на новизну, тобто запобігання повторюваності тем у посібниках з першої та ДІМ. До того ж, Г. Нойнер пропонує використовувати такі навчальні матеріали, які не лише відповідають віковим інтересам учнів/студентів та мають практичне значення. Більш вагомою є можливість самостійно досліджувати та порівнювати мови та культур, формулювати, наприклад, граматичні правила на основі опрацювання багатьох наданих прикладів. З цієї точки зору важливо використовувати паралельні тексти, написані двома мовами, у яких студенти можуть дослідити

засоби висловлення подібних ідей, що сприятиме кращому та більш свідомому засвоєнню мови. Останній з принципів, визначених Г. Нойнером, стосується значної економії часу на пояснення мовних явищ, які є схожими/подібними у двох мовах, та більш уважному їх опрацюванню у контексті нової мови. Іншими словами, за сприятливих умов засвоєння ДІМ є більш інтенсивним (G. Neuner, 2003).

Висновки про необхідність порівняння та контрастування ІМ під час їх вивчення підтримуються багатьма вченими, які говорять про переваги *вивчення німецької після англійської*. Так, М. Рост-Рот (M. Rost-Roth, 2003) порівняла репрезентації комунікативно-прагматичних функцій у мовленні німецькою та англійською мовами, під час якого визначила значні відмінності. Вони стосуються висловлення таких функцій, як прохання, вимога, докора, подяка, привітання та завершення бесіди, аргументація та незгода, тощо. (M. Rost-Roth, 2003, p. 51-52). Отже, опора на зіставлення комунікативної поведінки у рідній, німецькій та англійській лінгво культурах вбачається необхідною, оскільки може сприяти визначенню ефективних підходів до навчання МК комунікації.

Подібних поглядів притримуються й вітчизняні освітяни, що досліджують процеси вивчення німецької після англійської (І. Бойчевська, Л. І. Варга та В.М. Мішак, І. Голуб, М. Желуденко та А. Сабітова, Ю.М. Кажан, С.Ф. Панов, О.О. Палій, тощо)

Розглянемо те, в які *способи* відбувається формування МКК. Її успішне формування не відбувається само по собі, автоматично (Schumann 2011, Bennet 2012). С. Каммхубер (S. Kamhuber), наприклад, визначає неформальний та формальний способи формування МКК, перший з яких складається із набуття досвіду МК комунікації у щоденному спілкуванні з представниками різних культур. Цей спосіб не гарантує формування МКК, оскільки МК досвід не завжди адекватно усвідомлюється та засвоюється. Автор віддає перевагу другому, формальному способу, який передбачає свідомо спланований процес оволодіння МК, організований через відтворення типових ситуацій та контекстів МК спілкування під час навчання (S. Kamhuber, 2000). Отже, уміння МКК, так саме як і будь які інші мовленнєві уміння, повинні розвиватися планомірно й цілеспрямовано, за допомогою відповідних на-

вчальних методів (B. Muller-Jacquer, G. Neuner, V. Safonova).

Не зважаючи на те, що найкращим способом формування МКК вважається занурення у реальне мовне середовище (D. Deardorff, D. Karaasheva (2019), висновків, подібних до вищенаведеного, доходять науковці, які досліджують вплив перебування на міжнародних стажуваннях на формування МКК. Як зазначає Т. Шенкер (T. Schenker, 2019), МКК різних студентів розвивається по-різному: в деяких студентів наявне значне покращення МКК у цілому або ж її певних суб-компетенцій, у той час як у їх однокурсників ступінь прогресу не є задовільною. Більш того, розвиток деяких суб-компетенцій залишається на незмінному рівні майже у всіх студентів. Таким чином, потреба у розробці методів, через застосування яких МКК може бути ефективно розвинена, вбачається нагальною.

Звернемося знов до досвіду вищої освіти ФРН, що вирізняється високим рівнем інтернаціоналізації. Для кращої адаптації міжнародних студентів до МК контексту в університетах запроваджені спецкурси та проектне навчання. Виокремлені курси з міжкультурної комунікації входять до програм багатьох спеціальностей: окрім лінгвістів МКК здобувають майбутні доктори, інженери, менеджери підприємств. У додаток до формального МК навчання студенти мають можливість розвивати свою МКК під час навчання протягом одного семестру у закордонном університеті-партнері. Саме цю можливість називають найкращим здобуттям німецької вищої освіти.

Розглянемо докладніше один з курсів, наголос у якому робиться на навчанні практичної комунікації, зокрема, ввічливого дискурсу. Курс, розроблений Д. Мадер та Р. Камерером, включає 6 модулів, які вивчаються послідовно, один за другим. У модулі, який має назву «теорія МК комунікації», наголос, однак, зроблений не на засвоєнні теоретичних постулатів, а на рефлексуванні власного досвіду МК комунікації, такому як участь у бесіді, під час якої відбувається реалізація правил ввічливої співучасті та проксемики, притаманних контактуючим лінгво культурам. Модуль 2 також зосереджує увагу на формуванні відчуття того, як слід поводитися у ситуаціях МК спілкування з урахуванням національно-культурного бачення певних понять, наприклад, часу та пунктуаль-

ності, ставлення до соціальних ієрархії та дисципліни. Оскільки МК спілкування відбувається у конкретних соціально- історичних умовах, то третій модуль спрямований на знайомство з найвагомішими рисами країни, мова та культура якої вивчаються – фактами, культурними відмінностями, нормами ввічливості. Модуль, присвячений розвитку міжособистісних міжкультурних відносин базується на матеріалі попередніх модулів. Цього разу фокус робиться на тренуванні студентів у спілкуванні у розмаїтті ситуацій МК комунікації, особливу увагу приділяють ситуаціям, в яких співрозмовники можуть мати суттєві культурні труднощі. Також вагомим є тренування студентів у мета комунікації, під час якого студенти навчаються розпізнавати тип ситуації та просуються від уміння спілкуватися на рівні явного дискурсу до уміння впливати на протікання спілкування. Це, наприклад, уміння обирати адекватну форму звернення до співрозмовника, уміння уточнювати зміст культурних понять та обговорювати основні культурні стандарти. Курс завершується модулем «аналіз критичних ситуацій», в якому застосовується однойменний прийом формування умінь МК комунікації (J. Mader & R. Kameron, 2010).

Оглянутий курс має чітку модульну структуру, за рахунок чого дискретні компоненти МКК, які є, звісно, дискретними лише умовно, знаходяться у центрі уваги по черзі та слугують основою розвитку наступних комунікативних умінь. Змістом роботи всередині кожного з модулів є виконання комунікативних вправ, спрямованих на засвоєння та застосування норм МК спілкування, прийнятних у країні вивчаної мови. Подібні цілі ставлять і розробники інших сучасних курсів або програм. Ознакою часу є те, що від опанування фактів з історії, географії, звичаїв про країну вивченої мови, як це радять, наприклад, М. Пейн та К. Сперджін (M. Payne & K. Spurgin, 2013), більшість з методистів пропонують перейти до засвоєння прагматичних засобів мовлення, розвитку критичного ставлення до власної та іншомовної культур (T. Huth, I. Lenchuk & A. Ahmed, K. Nugent та T. Catalano, E. Parks).

До методів ефективного формування МКК західні освітяни відносять міжкультурні тренінги, проекти (S. Euler, 2017; J. Frisch, & G. Kristahn, 2015), рольові ігри, зокрема "Archivum 2060" (G.G. Hiller and M. Woźniak,

2009); "Oasistan" (Jong de, M. and Warmelink, H., 2017), квести, практичні семінари, а також метод застосування ігор, спрямованих на формування мультикультурних колективів через моделювання діалогічного/полілогічного спілкування (M. Grein, 2018). У вітчизняній лінгводидактиці прикладом успішного формування МКК вважаємо методику використання автентичного художнього фільму (Трикашна, 2018).

Перелічені методи допомагають студентам успішніше адаптуватися до полікультурного навчання у контексті сучасного університету. Таке МК спілкування, як зазначає А. Шуманн (A. Schumann), здебільшого відтворюється у таких формах, як: МК інтеракція у повсякденному житті, реалізація усної/писемної наукової комунікації та спілкування на теми, пов'язані із фахом/спеціалізацією, які можуть розглядатися з теоретичної та/або практичної точок зору під час занять (A. Schumann, 2011, цитується за J. Frisch & and G. Kristahn, 2015).

Особливою ефективністю вирізняються методи аналізу критичних ситуацій і кейсів, застосування яких забезпечує розвиток здібностей до адекватної участі у МК контакті через оволодіння мовними/мовленнєвими засобами, необхідними для розв'язання непорозуміння та налагодження сприятливої атмосфери. А. Шуманн також доводить ефективність залучення студентів до онлайн-ових групових проектів, які моделюють міжнародну співпрацю. Під час групового виконання проектів формуються команди, відбувається усвідомлення процесів побудови МК колективів та налагодження МК ділових стосунків. Через вербальне спілкування зі студентами з інших країн виконавці проектів на практиці відчують особливості вербальної та невербальної поведінки носіїв іншої культури, навчаються подоланню МК непорозуміння та, з рештою, формують власну МКК.

Цю позицію щодо використання міжнародних онлайн-ових проектів поділяють й інші науковці (J. Frisch & G. Kristahn, 2015; A.K. Moeller & K. Nugent, 2014). А.К. Моллер та К. Нугент (2014) узагальнили методи, спрямовані на формування та розвиток МКК в аудиторії. Зупинимось на прикладах використання таких методів докладніше:

1) програма *Cultura*, розроблена Г. Фурстенбергом (G. Furstenberg), залучає студентів до участі у онлайн-ових дискусіях зі студентами в інших країнах. Дискусії протікають на ос-

нові аналізу подібних явищ у двох культурах (огляди, фільми, веб-сайти, література, відео, тощо);

2) метод OSEE розроблений Д. Дірдофф (D. Deardorff) для допомоги учням/студентам аналізувати власні ставлення до «інших» на початку МК контакту. Акронім OSEE складається із перших літер англійських слів, що означають дії, які потрібно виконувати: O: Observe – спостерігай те, що відбувається, S: State objectively – опиши об'єктивно те, що відбувається, E: Explore – знайди різні пояснення тому, що відбувається, E: Evaluate – зроби висновок щодо найбільш вірогідного пояснення. Викладач створює МК середовище за допомогою діалогів, рольових ігор, скетчів, сценаріїв, через участь у яких студенти здійснюють об'єктивне спостереження, розвідку та оцінку поведінки «носіїв інших культур» та змінюють свої упереджені ставлення;

3) записування/фіксування динаміки ставлень студентів до «іншого». Викладач спонукає студентів до роботи у групах, під час якої студенти спочатку фіксують власні уявлення про поведінку носіїв у певних обставинах. Студенти колективно опрацьовують вагомі статистичні дані, аналізують графіки, огляди, газетні статті, веб-сайти та записують власні міркування з їх приводу. Ці дії призводять до виявлення зв'язків та розбіжностей між явищами рідної та іноземної культур. Таким чином, студенти упевнюються в тому, що багато їхніх ставлень до «чужого» базується на упередженнях замість фактів;

4) дослідження культурних цінностей у прислів'ях, запроваджений Г.Г. Хіллер (G.G. Hiller). Студенти обговорюють прислів'я, які належать до іншомовної культури, шукають відповідності у власній культурі, порівнюють цінності, що відображені у прислів'ях, а також і лінгвістичні засоби їх вираження у двох культурах як відображення різних поглядів на ті чи інші цінності;

5) дослідження артефактів. Студентам пропонуються різні об'єкти культури та запитання про них з відкритою відповіддю. Завданням є зібрати інформацію про ці об'єкти та набуті знань про відображення у них звичаїв та способу життя носіїв певної ІМ та культури (A.K. Moeller & K. Nugent, 2014).

Розглянуті методи й прийоми формування МКК застосовуються здебільшого під час

спільного навчання представників різних мов та культур або із залученням носіїв інших мов і культур. Перевага такої навчальної співпраці полягає в тому, що формування МКК протікає не тільки як формально організоване викладачем, а також і неформальне, природне спілкування між студентською молоддю з різних країн. На відміну від західних практик опанування ІМ і культур у переважній більшості ВЗО в Україні відбувається у монолігвальних колективах, тобто у штучному ІМ середовище, внаслідок чого потребує особливої уваги щодо визначення цілей, змісту та методів МК навчання.

Якщо йдеться про засвоєння ДІМ та відповідної МКК, то ми, спираючись на власний досвід викладання та опрацьовані джерела, пропонуємо урахувати, по-перше, психолінгвістичні закономірності опанування ІМ на базі володіння рідною та іноземною мовами, по-друге, спорідненість та/або відмінності ІМ та культур, що вивчаються, по-третє, цільовий рівень володіння ДІМ, який може відрізнитись від рівню володіння першою ІМ, а відтак вимагати організації більш інтенсивної роботи в аудиторії та поза нею. З рештою, усі перелічені фактори мають бути «приспосовані/налаштовані» до певного контингенту студентів, а саме: до їх професійних потреб (лінгвіст – не лінгвіст, лінгвіст – викладач/вчитель – перекладач), до набутої лінгвістичної ерудиції та освіченості студентів у стратегіях вивчення ІМ. У випадку навчання майбутніх перекладачів, що вивчають німецьку після англійської, *вибір методів* навчання мов залежить від:

1) успішного створення *штучного мовного середовища*, що, у свою чергу, залежить від лінгвістичної компетентності викладачів та сформованості в них власної МКК на рівні не нижче С1 (Колесников, 2019). Найоптимальнішим варіантом є наявність лінгвістичної компетентності викладача не тільки у ДІМ, а й першої ІМ, яку вивчають його студенти, що значно покращить здібність викладача до усвідомленого порівняння двох мовних кодів;

2) методичної компетентності викладачів щодо вибору адекватних методів/приймів формування МКК у студентів, яка уможливує вдале урахування переваг та/або інтерференції вивчення німецької мови після англійської (спорідненість мов, відмінності мовленнєвих культур) під час викладання. Приєднуючись до думки О. Палія, зауважимо, що ефектив-

ність викладання ДІМ більшою мірою залежить від того, «наскільки викладач уміє передбачати труднощі, які можуть виникнути у його учнів під впливом інтерференції, і, якщо вони виникають, знає, як їх подолати... наскільки вміло викладач використовує перенос навичок і прийомів, раніше засвоєних учнями в ході навчання першої іноземної мови» (Палій, 2014, с. 123) Не можемо не погодитися із підсумком автора щодо виникнення більшості проблем внаслідок відсутності у педагогічних ВЗО України спеціалізації «викладач другої іноземної мови»;

3) адекватного визначення майбутніх професійних потреб у МК діяльності перекладачів та відповідного змісту МКК;

4) урахування особливостей стилю навчання, досвіду вивчення попередньої ІМ, загально освітнього та культурного рівня студентів-перекладачів.

Перші два з вищенаведених положень вже висвітлені у даній праці, перейдемо до більш докладного розгляду двох інших.

Безумовно, МК навчання має першорядне значення для фахівців, які готуються до професійної діяльності у сфері міжнародної співпраці: лінгвістів, перекладачів, фахівців з міжнародних відносин. Саме лінгвістам та перекладачам конче необхідні як високий рівень володіння першою та другою ІМ, так і плюрилінгвальною та плюрикультурною компетентністю у їх нерозривній єдності. Як слушно цитує І.І. Халєєву (1989) І. Голуб, «перекладач є своєрідною „подвійною” мовною особистістю і має навчитися сприймати іншомовну текстову діяльність з позиції іншомовної лінгвосоціокультури для того, щоб потім перейти на рідний мовний і соціокультурний коди в їх нерозривній єдності, переключаючись з процесу розуміння на діяльність перекладу» (Голуб, 2007, с. 62) Тому, на наш погляд, процес формування МКК перекладачів спрямований на сенсibilізацію сприйняття дійсності представниками чужої культури, а також готовність до змін у власних позиціях та ставленнях (пошанівок до специфічної культурно-обумовленої поведінки, подолання упередженості внаслідок існуючих стереотипів, критичне осмислення власної культурної ідентичності та покращення власної негативної позиції

Розглянемо сучасні потрактування *цілей формування МКК перекладачів*. М. Ярош та

Л. Муйес (М. Yarosh & L. Muies, 2011) розмірковують про них, спираючись на праці перекладознавців, наприклад, М. Гросман (M. Grosman, 1994), яка наголошує на залежності усвідомлення особливостей культури інших країни та відповідної мови від розвитку когнітивної сфери людини та її метакогнітивних знань. З одного боку, як зазначають М. Ярош та Л. Муйес, формування такого усвідомлення асоціюється з когнітивним розвитком людини, з іншого боку, оволодіння якомога вичерпною інформацією про країну цільової мови майбутнім перекладачам більш не потрібно. Натомість, на думку авторів, наявність *базових знань* допомагає усвідомленню того, які саме схожості/відмінності контактуючих мов та культур можуть сприяти комунікативному успіху або невдачі, що, у свою чергу, уможливорює свідомий та методологічно коректний вибір студентами стратегій збагачення власних знань протягом подальшого життя.

Вищезгадані автори стверджують, що МКК перекладачів на відміну від фахівців у інших сферах діяльності не може обмежуватись уміннями поводитися відповідно до прийнятних умов іншої культурної дійсності або адаптуватися до життя в цих умовах. МК підготовка перекладачів має зосереджуватись на когнітивних операціях вибору адекватних мовних засобів, для висловлення ідей, які легко сприймаються носіями рідної мови й культури, але які важко зрозуміти носіям іншої мови та культури та які можуть ускладнювати процес медіації.

У МК підготовці перекладачів, на думку Д. Томозеу, К. Коскінен та А. Д' Арканджело (Tomozeiu, Koskinen and D'Arcangelo, 2016), слід урахувувати усі фази професійної перекладацької діяльності, проте найвагоміше місце серед них посідає контрастивний та компаративний аналіз тексту, який базується на МК знаннях і МК усвідомленості, а також особистісних характеристик перекладача. З огляду на численні завдання МК підготовки перекладачів, дослідники вважають за необхідне приділяти більше уваги розвиткові в студентів рефлексивного ставлення до рідної культури, знаттєлюбивості/допитливості, емпатії, пристосовності до переважно нових контекстів перекладацької діяльності та гнучкості до сприйняття та усвідомлення явищ іншомовної культури. Для порушення цих завдань,

як зауважують автори, необхідно перейти від формування (абстрактної) перекладацької компетентності до формування (особистої) компетентності перекладача та вибудовувати навчальний процес за допомогою новітніх методів (Tomozeiu *et al.*, 2016).

Більшого значення для практики навчання майбутніх перекладачів німецької після англійської набуває дослідження І. Голуб (2007). Авторка зазначає, що розвиток МКК перекладачів у ДІМ відбувається здебільшого на заняттях з усної та писемної практики. Відповідно, вона пропонує запровадити випереджальну професіоналізацію як складову професійно-спрямованого навчання ІМ, урахувати особливості формування МКК як комплексної плюрикультурної і плюрилінгвальної компетенції, а також особливості формування професійно спрямованої (перекладацької) МКК. До згаданих особливостей відноситься також і психологічна готовність майбутніх перекладачів до діалогу культур і посередництва в ньому та вироблення стратегічного вміння володіти „тактикою розуміння чужого”.

І. Голуб також визначає найважливіші навички і вміння психолого-стратегічного плану, якими потрібно оволодіти студентам для успішного міжкультурного спілкування, а саме: «усвідомлювати особливості сприймання людиною своєї і чужої дійсності; здійснювати самоконтроль і оцінку свого власного сприймання у міжкультурних ситуаціях; сенсibilізуватися на культуро- і соціально зумовлені значення понять у системі мови і у іншомовному спілкуванні; адекватно зіставляти і порівнювати дві або декілька культур; переймати перспективу партнера зі спілкування; аналізувати причини виникнення культурно-мовних непорозумінь і проблемних ситуацій (ситуацій-непорозумінь) та вирішувати їх; застосовувати та адаптувати набуті під час вивчення англійської мови стратегії в процесі знайомства з німецькомовною культурою та розширювати і збагачувати репертуар цих стратегій і прийомів; виконувати роль посередника у змодельованому на заняттях з практики мовлення діалозі культур» (Голуб, 2007, с. 63-64).

У власній практиці викладання німецької після англійської ми дотримуємось таких принципів:

– вивчення ДІМ на основі матеріалів, які віддзеркалюють культурні реалії Німеччини

(краєзнавчі чи повсякденні), виважений добір лексичних одиниць та граматики, який забезпечує опанування культури через опанування мови;

– всебічне урахування досвіду студентів у взаємодії з носіями мови (під час перебування у ФРН за програмою обмінів, за допомогою онлайн-ового усного або писемного спілкування) та опора на такий досвід під час дослідження специфіки культуро-зумовленого спілкування членами навчальної групи;

– вмотивування інтересу студентів до вивчення німецької після англійської, заохочення студентів до опори на першу ІМ у плані використання вже розвинених стратегій опанування мови, а також вироблення нових стосовно оволодіння саме німецькою;

– стимулювання когнітивної діяльності через вирішення мисленнєво-комунікативних завдань, що моделюють МК спілкування, оскільки знання та вміння, набуті самостійно, дослідницьким шляхом, є міцнішими, ніж ті, що одержані в готовому вигляді;

– використання професійно орієнтованих завдань, що сприяють розвитку майбутнього перекладача як посередника або медіатора у МК комунікації (Воєводіна, 2014; Воєводіна, 2015; Voevodina, 2018).

На наш погляд, методом, найбільш придатним для формування вищенаведених навичок та умінь (Голуб, 2007), у наших навчальних умовах є рольова гра. Вона зумовлює актуалізацію як краєзнавчих та інших знань про країну мови, що вивчається, а також умінь втілюватись у ролі громадян Німеччини та України, порівнюючи при цьому прагматичні засоби висловлення різних мовленнєвих інтенцій (звернення, прохання, аргументація, висловлення думок, оцінки МК явищ/ситуацій, тощо) і навчатися обирати найбільш адекватні з них. Так у межах вивчення програмної теми «Міста Німеччини» на 4-му курсі ми моделюємо такі рольові ситуації, як:

– «екскурсії» по певним містам та оглядом їх визначних місць, під час яких «екскурсанти» ставлять «екскурсоводу» безліч запитань;

– розповідь/обмін враженнями про таку «екскурсію» членам німецьких приймаючих сімей/ МК студентським колективам / німецькомовним друзям, а також висловлення прохання дати пораду щодо об'єктів подальших екскурсій;



– прохання пояснити мовленнєву поведінку носіїв німецької у певних ситуаціях спілкування щодо засобів висловлення певних мовленнєвих функцій та/або пояснення мовленнєвої поведінки співвітчизників;

– допомога «перекладачів» щодо розв'язання проблем МК спілкування, таких як неадекватна мовленнєва поведінка, нехтування нормами поведінки, притаманної німецькій культурі, запобігання непорозуміння та усунення конфліктів, тощо. Наша практика довела ефективність використання рольових ігор з точки зору формування МК комунікативної компетенції майбутніх перекладачів, сприяння інтенсифікації навчання, підтримку та стимулювання особистих якостей, необхідних майбутнім фахівцям у епоху плюрилінгвізму та мультикультуралізму.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Вони, на нашу думку складаються із запровадженні методів формування МКК, які ефективно використовуються у західних навчальних умовах (онлайнві веб-проекти, що виконуються міжнародними командами студентів, квести, та інші розглянуті нами методи) за умови пристосування цих методів до нашого освітнього середовища та використання здобутку та напрацювань вітчизняної лінгводидактики.

### References

- Beacco, J.-C. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. – Council of Europe, 2007. – [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. and Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Boychevska, I. (2014). Osoblyvosti vyvchenia nimetskoj movy iak druhoj inozemnoj u zagalnoosvitnih zakladah Ukrainy (Бойчевська І. Особливості вивчення німецької мови як другої іноземної у загальноосвітніх навчальних закладах України. // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 10 (ч. 1), 2014, 25-30).
- Breidbach S. Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English. – Council of Europe, 2003. – [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Byram, M. and Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 1994. – 33 p.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
- Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018). Council of Europe. Strasbourg: Directorate of Communication. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Deardoff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization//In Journal of Studies of International Education, 10(3), 241-266.
- Dzevytska, L. (2017). Osoblyvosti navchannia nimetskoj movy na bazi anglijskoj studentiv-ekonomistiv. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tehnologii. (Дзевецька Л. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017, № 4 (68), 249-259).
- Euler, S. (2017) Utilizing the Project Method for Teaching Culture and Intercultural Competence Die Unterrichtspraxis, vl 50, 67–78 DOI 10.1111/tger.12022
- Fantini, A.E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. SIT Occasional Paper Series. Brattleboro (VT), 2005, 1-3.
- Frisch, J., and Kristahn, G. (2015) Teaching intercultural competencies as an international student cooperation project: an innovative teaching approach. *Interculture journal*, 14/25 (29-47)
- Grein, M. (2018). Intercultural Competence for Teachers of German as a Foreign Language – Mixed Game Model and Multi-Collectivity International Journal of Language and Linguistics Vol. 5, No. 4, December 2018 doi:10.30845/ijll.v5n4p4
- Hiller, G.G., and Woźniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(1), 113-S124 doi 10.1080/14675980903371019
- Holub, I. (2007). Profesiino spriamovana sotsiokulturna kompetentsiia iak vazhlyva skladova pidhotovky maibutnih perekladachiv

na praktychnyh zaniattiah z druhoi inozemnoi movu. (Голуб І.Ю. Професійно спрямована соціокультурна компетенція як важлива складова підготовки майбутніх перекладачів на практичних заняттях з другої іноземної мови. // Вісник Національного університету «Львівська політехніка», № 586 : Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики, 2007, 60-64.

Hufeisen, B. und Neuner, G. (Redakteure) (2003) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Council Publishing, 189 s.

Huth, T. (2010). Intercultural Competence in Conversation: Teaching German Requests. *UP 43.2 Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43(2), 154-166.

<https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00077.x>

Jong de, M. and Warmelink, H. (2017). OA-SISTAN: An Intercultural Role-Playing Simulation Game to Recognize Cultural Dimensions. *Simulation & Gaming*, , Vol. 48(2) 178-198. <https://doi.org/10.1177/1046878117691076>

Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren* / S. Kammhuber. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Karaasanova, D. (2019). Teaching across cultures: highlights from a study of academic mobility in higher education. *ICC Journal* Vol. 1, No. 1, 30-32.

Kazhan I. (2013). Vykorystannia perevagh vzaïemodii ridnoi, angliyskoi i nimetskoi mov v umovah plirilingvalnoho navchannia. (Кажан Ю.М. Використання переваг взаємодії рідної, англійської й німецької мов в умовах пліурілінгвального навчання актуальні про-

блеми науки та освіти: збірник матеріалів XV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ/за заг. ред. Балабанова К.В., 195-197).

Koliesnikov, A. (2019). Teaching foreign languages in the light of a new competence reality. (Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // *Иностранные языки в школе*. 2019, № 5, 2-11).

Krumm, H-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Im Hufeisen, B. und Neuner, G. (Redakteure) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 35-49.

Lenchuk, I., & Ahmed, A. (2014). Teaching Pragmatic Competence: A Journey from Teaching Cultural Facts to Teaching Cultural Awareness. *TESL Canada Journal*, 30(7), 82. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1153>

Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Strasbourg and Graz: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 44.

Mader and Camerer (2010) International English and the training of intercultural communicative competence) *Interculture Journal* 2010 | 12, 97-116.

Moeller, A.K. and Nugent, K. (2014). "Building intercultural competence in the language classroom" *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 161. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161>

## PLURILINGUAL EDUCATION TODAY: A PERSPECTIVE OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE IN GERMAN AFTER ENGLISH TO STUDENT INTERPRETERS/ TRANSLATORS

Nina Voievodina (Ukraine)

### Abstract

With plurilingual and pluricultural competences enjoying ever rising status reflected in the documents of Council of Europe, the processes of learning second or third foreign languages are in the focus of researchers' scrutiny. Since German is most frequently taught after English (GaE) both in Europe and Ukraine, German language pedagogy promotes more effective intercultural learning of German.

The paper *aims* to analyze approaches to teaching GaE offered by German applied linguists: structure of intercultural competence (ICC), objectives and methods of teaching ICC, with a special focus on the professional needs and ways to build ICC of student interpreters/translators.

The critical analysis conducted provides evidence of a shift in teaching ICC as acquiring knowledge about "capital-letter" culture towards mastering pragmatics of intercultural interaction. The most common methods used to achieve this goal are