

**Черкасова С. В.**

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Проблема визначення змісту іншомовного навчання в школі є однією з найбільш складних в методиці та практиці викладання іноземних мов. Принципи відбору матеріалу для навчання в середній школі досліджувалися такими провідними методистами, як Т. В. Кучма (1989) Г. В. Рогова і Ф. М. Рабінович (1991), Ю. І. Пассов (1991), Н. Д. Гальскова і О. І. Соловцова (1991) та ін. Але цілком очевидно, що концептуальні підходи до визначення змісту іншомовного навчання час від часу потребують перегляду в зв'язку з необхідністю забезпечення відповідності змісту цілям навчання на кожному конкретному етапі розвитку суспільства, його освітньої системи. Поняття змісту навчання та цілей навчання завжди взаємопов'язані. Цілі навчання визначають його зміст, в свою чергу зміст повинен забезпечити досягнення цілей. Таким чином, відповідно до цілей навчання відбувається визначення та конкретизація компонентного складу його змісту. Проведений нами аналіз методичної літератури показав, що соціолінгвістична компетенція розглядається дослідниками як компонент соціокультурної [9; 7]. На наш погляд, соціокультурна та соціолінгвістична компетенції є рівнозначними складовими соціального компоненту іншомовної освіти. Враховуючи той факт, що обсяг фактичного матеріалу, який містять соціокультурна та соціолінгвістична компетенції є практично невичерпаним, вважаємо надзвичайно актуальним питання щодо визначення та конкретизації змісту навчання даних компетенцій. Метою цієї статті є спроба визначити зміст поняття «соціолінгвістична компетенція» та довести надзвичайну важливість формування належного рівня соціолінгвістичної компетенції учнів загальноосвітньої школи для здійснення ними міжкультурного спілкування.

Говорячи про зміст навчання, слід перш за все визначити головний чинник його формування – цілі навчання. Сучасна школа покликана реалізувати один з головних принципів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – «іноземні мови – для життя» [4].

Слід зазначити, що ідея практичного застосування в житті знань з іноземних мов, здобутих під час навчання в школі, – не нова. Практична спрямованість навчання декларувалася радянською методикою протягом всього періоду її становлення і розвитку. Так, наприклад, у посібнику Б. Ф. Корндорфа «Методика преподавания английского языка», виданому у 1958 році і відомому з точки зору узагальнення накопиченого на той час досвіду з питань викладання іноземних мов читаємо: «...формы работы должны все более и более приближаться к таким, которые способствовали бы приобретению учащимися знаний, отвечающих практическим потребностям в пользовании иностранным языком по окончании школы» [6]. В той же час реалії суспільно-політичного життя Радянського Союзу суттєво обмежували сферу практичного застосування знання іноземної мови. Враховуючи неможливість здійснення міжкультурного спілкування, знання мови в більшості випадків потрібні були лише в сфері науково-дослідницької діяльності.

Початок 90-х років ХХ століття охарактеризувався суттєвими змінами в суспільно-політичному, економічному та соціальному житті пострадянського суспільства. Головною тенденцією розвитку нашої держави став курс на інтеграцію у міжнародний простір всіх сфер життя суспільства. Розширення міжнародних контактів, стрімкий технічний прогрес і новітні засоби зв'язку, що значно спрощують умови обміну інформацією між представниками різних культур, міграція населення – це реалії сьогодення, які дедалі все помітніше впливають на розвиток системи освіти. Отримує розвиток тенденція гуманізації шкільного навчання, яке має задовольнити освітні потреби учня, а згодом і професійні, зробивши його конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці, підготувати до життя в глобалізованому просторі. Суспільні процеси зумовили виникнення соціального замовлення щодо оволодіння учнями іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, що і стало метою шкільної іншомовної освіти та головним чинником визначення змісту навчання в сучасній школі.

Відомий американський дослідник проблем міжкультурного спілкування Карлі Додд писав, що між мовою та мовленням знаходиться соціальна структура [5]. Таким чином, володіти мовою – це значить вміти користуватися нею як засобом соціальної комунікації в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування. Випускник школи повинен мати сформовані уміння та навички міжкультурного діалогу, які передбачають оперування «інокультурними концептами та засобами соціальної комунікації» [10]. Загальновідомо, що для адекватного розуміння людьми один одного недостатньо тільки мовних знань. Рівень успішності спілкування залежить від поєднання двох його змістовних частин: мовної та культурної. «Вивчення іноземної мови – це завжди вторгнення в інший культурний вимір та присвоєння дещо більшого, ніж звичайний набір слів та правил» [10, с. 110]. Привнесення культурного компоненту в зміст іншомовної освіти свідчить про процес соціалізації освіти. Відомий американський методист Джон Д'юї в своїй роботі «Moral Principles in Education» писав: «A study is to be considered as a means of bringing the child to realize the social scene of action» [3]. З огляду на соціалізацію процесу навчання суттєво підвищується вага соціального компоненту іншомовної освіти, складовими якого є соціокультурна та соціолінгвістична компетенції. Зміст соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій навчання визначено для учнів початкової школи та частково – для основної школи через призму бачення проблеми окремими авторами підручників. Разом з тим, залишається проблемою конкретизація змісту соціального компоненту освіти старшої школи. Вирішуючи проблему визначення змісту навчання у старшій школі, слід враховувати вікові особливості даної категорії учнів. Для підлітків 15-17 років (старша школа) на перший план виходять проблеми самовизначення, основою якого є вибір подальшої сфери діяльності. Але разом з тим значно збільшується потреба у спілкуванні. Спілкування стає більш інтелектуально насиченим, духовним, спрямованим як на дорослих, так і на ровесників. Вмотивованою стає необхідність досягнення взаємопорозуміння в процесі усного і письмового спілкування в тому числі з носіями мови, яка вивчається учнем. Відбувається встановлення міжособистісних та міжкультурних контактів, прилучення до культурних надбань, усвідомлення себе громадянином своєї країни і світу. В таких умовах учні відчують суттєві труднощі у

спілкуванні, пов'язані перш за все з намаганнями комунікантів використати іноземну мову в відповідності до мовних та культурних норм рідної мови. Саме формування певного рівня соціолінгвістичної компетенції допоможе учневі успішно здійснювати спілкування.

Говорячи про необхідність формування певного рівня соціолінгвістичної компетенції учнів, виникає потреба визначення змісту самого поняття «соціолінгвістична компетенція». До змісту соціолінгвістичної компетенції включають всі мовленнєві дії, їх послідовність, які відповідають нормам поведінки, соціальним обставинам, традиціям відповідного мовного суспільства. Можна зауважити, що соціальні умовності і ритуали, як-от: висловлювання подяки, прохання, згоди, привітання та ін., існують в кожній мові, але правила їх функціонування різняться і залежать від правил взаємодії в кожній конкретній культурі. Адекватна вербальна поведінка учасників комунікації залежить від ступеню оволодіння ними лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, що забезпечується такими складниками змісту соціолінгвістичної компетенції, як:

- оволодіння основними нормами мовленнєвого етикету, характерними для країни, мова якої вивчається;
- знання норм користування мовою в різноманітних ситуаціях, оволодіння різними регістрами мови, відповідними до типів соціального спілкування;

- оволодіння ситуативними варіантами висловлювання одного й того ж комунікативного наміру;
- оволодіння навичками вибору та використання адекватних мовленнєвих форм та засобів в залежності від мети і ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації.

В той же час спілкування не буде успішним в повній мірі, якщо комунікант не володіє знаннями мовних засобів, які відображають лінгвістичний аспект соціокультурних норм поведінки носіїв мови при здійсненні комунікації для вираження:

- пропозиції та погодження спільних дій;
- презентації своєї точки зору та доказу її правильності (приведення фактів, опис ситуації, подій);
- вираження думки, згоди або незгоди з партнерами по спілкуванню;
- з'ясування особистої думки партнера;
- обміну інформацією, побажаннями;
- виразу емоцій, почуттів.

Дані мовні засоби є також складниками змісту соціолінгвістичної компетенції, а включення у процес навчання таких складових соціолінгвістичної компетенції, як мовленнєві засоби пом'якшення виразу своєї думки, виправлення думки партнера, засоби вираження бажання не скривдити або небажання примусити до дії партнера забезпечать порозуміння при спілкуванні з носієм мови.

Окресливши складники змісту соціолінгвістичної компетенції, даємо визначення її поняттю. Соціолінгвістична компетенція – це різноманітність мовних засобів, варіантів лінгвістичної поведінки, вибір яких підпорядкований соціальним факторам ситуації спілкування. До соціальних факторів ми відносимо: вік комунікантів, статус, гендер, освіту, рід діяльності, загальну культуру, місце проживання.

Багаторічна практика викладання іноземної мови в школі свідчить, що аспекти змісту соціального компоненту іншомовної освіти залишалися поза увагою. Невизначеність змісту соціального компоненту освіти, до якого входить і соціолінгвістична компетенція, не дає можливості учням в повній мірі висловлювати свої думки відповідно до теми спілкування, соціальних ролей партнерів, що негативно впливає на рівень мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Досить часто учні не знають, як розпочати діалог, ще більше труднощів виникає при висловлюваннях реактивного характеру. Виникає проблема реалізації емоційно-цінного компонента навчального процесу. Неможливість у повній мірі виконати завдання породжує у учнів негативні емоції, що призводить до зниження рівня мотивації. Приділення належної уваги змісту соціолінгвістичної компетенції через включення до підручників мовного матеріалу, який забезпечуватиме адекватне реагування в умовах диференціації ситуацій та партнерства спілкування, надасть можливість сформувати комунікативну компетенцію учня.

Слід зазначити, що більшість авторів підручників нового покоління приділяють значну увагу соціокультурній компетенції, а саме включають до змісту знання різноманітних сфер життя країни: національні реалії, значні історичні події, біографії видатних людей та ін. Безумовно, це дуже важлива інформація, але враховуючи практичну спрямованість уроків іноземної мови, саме доля соціолінгвістичної інформації повинна бути суттєво збільшена, бо вона відіграє важливу роль у формуванні навичок міжкультурного спілкування.

Говорячи про організацію навчального процесу у старшій школі, слід звернути увагу на стійку тенденцію до її профілізації. Профільність навчання об'єктивно потребує диференціації змісту. В той же час є мовні засоби, які повинні вивчатися у рамках всіх профілів. Так, наприклад, знання мовного етикету, вміння виразити згоду або незгоду з партнером, тощо – актуальне для учня з будь-якого профілю навчання. Досвід спілкування свідчить про те, що якщо людина знає норми етикету, в тому числі мовного, доброзичливо ставиться до свого партнера по спілкуванню, то в певній мірі «це компенсує недостатній рівень володіння мовою» [2].

За визначенням Програми для загальноосвітніх навчальних закладів іншомовна шкільна освіта повинна сформувати у учнів певний рівень комунікативної компетенції [8]. Комунікативна компетенція індивідуальна і динамічна. Успішність спілкування залежить від уміння реалізувати мовленнєвий намір, тобто уміння вжити мовні одиниці в конкретних ситуаціях. У. Брайт вказував на те, варіювання мови відбувається не вільно, а у певному сенсі співвідноситься з системно впорядкованими соціальними відмінностями [1]. Здійснити вибір мовних засобів можливо тільки в умовах формування у учнів певного рівня соціолінгвістичної компетенції, що й виводить проблему визначення її змісту в одну з головних проблем іншомовного навчання.

#### Джерела та література

1. Брайт У. Введение: параметры социалингвистики //Зарубежная лингвистика. Выпуск 1. – М., 1999. – С. 107-129.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – С. 76.
3. Dewey John. Moral Principles in Education // Boston. Houghton Mifflin Co. – 1909-p. 31.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. – Харків: Горсінг плюс, 2006.
5. Carley H. Dodd. Dynamics of Intercultural Communication // WCB Broun & Benchmark Publishers. 1995.
6. Корндорф Б. Ф. Методика преподавания английского языка. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 52.
7. Николаева С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2002.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12 класи // Шкільний світ. (Київ). – 2001. – С. 3.
9. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи // Автореферат дис. – К., 2001.
10. Цветкова Т. К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – № 2 (11). – С. 110.

**Чернобай С. Е.**

## **НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ИДИОМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

Для современных лингвистических исследований характерно обращение к человеческому фактору в языке, что свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге в парадигме научных исследований от лингвистики «системноцентричной» к лингвистике антропоцентричной, ориентированной на изучение языка в тесной связи с культурой, национальным менталитетом и духовно-практической деятельностью человека [1, с. 29]. Антропологизация лингвистических исследований вызвала повышенный интерес к изучению языковых картин мира.

Теоретические проблемы языковой картины мира были исследованы Н. Д. Арутюновой [2], Е. В. Бондаренко [3], Г. А. Брутяном [4], Г. В. Колшанским [5], Ж. П. Соколовской [6]. Под руководством Б. А. Серебрянникова [7] была подготовлена коллективная монография, посвященная различным аспектам изучения языковой картины мира. Национально-культурная специфика языковых картин мира описана в работах Г. Д. Гачева [8], И. О. Голубовской [9], Е. В. Городецкой [10], Н. Н. Кислицыной [11], О. А. Корнилова [12], В. Н. Манакина [13].

В настоящее время мысль об особой роли фразеологии в отражении менталитета народа, трансляции его культурно-национального самосознания и формировании языковой картины мира является достаточно традиционной для исследований в области фразеологии. Актуальность исследования также обусловлена необходимостью глубокого изучения идиом (фразеологических единиц с полностью переосмысленным значением) и качественной презентации идиом изучающим английский язык. Как показывают результаты анкетирования носителей американской культуры относительно культурной адекватности поведения российских студентов и преподавателей, проведенного Г. В. Елизаровой, именно незнание идиом или буквальный перевод русских идиом на английский язык были причиной неудач в кросс-культурной коммуникации [14, с. 343].

Целью статьи является изучение национально-культурной семантики английской идиоматики в свете языковой картины мира. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть основные тенденции исследования фразеологии в русле лингвокультурологии и когнитивной лингвистики; 2) изучить семантику национально-специфических идиом английского языка; 3) описать национально-маркированные концепты языковой картины мира представителей британской лингвокультуры. Для выявления семантических особенностей английских идиом и национально-культурной специфики британской языковой картины мира применяются методы семантического и лингвокультурологического анализа, целью которого является изучение способности фразеологических знаков отображать современное культурное самосознание народа, рассматриваемое как «остов» его ментальности, и выражать его в процессах живого употребления фразеологизмов в дискурсах различных типов [15, с. 15].

Н. Ф. Венжинович отмечает, что опора на принципы когнитологии и лингвокультурологии дает возможность определить место и роль фразеологизмов в когнитивной базе того или иного народа, определить их значение как составных элементов языковой картины мира. Переориентация исследования идиом в руло когнитивистики и лингвокультурологии обусловлена взглядом на идиому как на языковой знак, передающий информацию; 2) знак, сохраняющий и отображающий культурные достижения народа [16, с. 120].

Семантика языка, будучи особой формой отражения мира, является важнейшим показателем уровня развития культуры народа, выразителем его картины мира, под которой понимается «отображение в языке коллективного опыта каждого народа и совокупность его знаний о мире» [1, с. 29]. Под языковой картиной мира в современной лингвистике понимают «способ отражения внеязыковой действительности в содержательной стороне языка» [17, с. 404]. Духовное и культурное своеобразие языковых коллективов предопределено различиями в национальных языковых картинах мира, так как язык не только отображает действительность в форме ее языковой картины мира, но и воспроизводит из поколения в поколение культурно-национальные установки и традиции народа – носителя языка [18, с. 231].

Для описания языковой картины мира результативным является понятие концепта, под которым понимается все знание об объекте, которое можно получить на основе анализа содержательного плана языковой единицы [19, с. 109]. Для изучения фразеологической семантики важной является категория национально-культурной коннотации, обеспечивающая «онтологическое единство двух разных семиотических систем – языка и культуры – и позволяющая описать и интерпретировать их взаимодействие через выявление связи ассоциативно-образного основания фразеологической единицы со стереотипами, эталонами, мифологемами, прототипическими ситуациями и другими знаками национальной культуры» [1, с. 30].

Идиомы, обозначающие социальный или профессиональный статус человека, являются интересным объектом исследования с позиций лингвокультурологии в силу их ярко выраженной антропоцентрической направленности. Такие идиомы тесно связаны с конкретным страноведческим фоном и обозначают явления, характерные для общественной жизни и социального устройства страны-носителя языка.

Некоторые английские идиомы служат прозвищем англичан как нации, например: *John Bull* или *a nation of shop-keepers*. Исследуемые идиомы отражают также английские традиции. Например, идиома *show the white feather* ‘струсить, смалодушничать’ произошла от английского обычая присылать белое перо (считавшееся признаком плохой породы в хвосте бойцовского петуха) людям, уклоняющимся от военной службы. В Англии