

УДК 378.147:811'243:316.77

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.739>

Швидка Л. В.*,

orcid.org/0000-0002-1052-7362

Сливка Н. П.*,

orcid.org/0000-0001-5191-349X

Рудакова Л. П.*,

orcid.org/0009-0003-7018-2209

ІНТЕГРАЦІЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та методичні механізми інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу у навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Актуальність зумовлена євроінтеграційним курсом України, інтенсифікацією академічної мобільності та запитом ринку праці на фахівців із розвинутою міжкультурною компетентністю. Мета – обґрунтувати педагогічні умови й методичний інструментарій розвитку міжкультурної компетентності засобами лінгвокраїнознавства у ЗВО. Уточнено співвідношення лінгвокраїнознавчого, соціокультурного та міжкультурного підходів: лінгвокраїнознавчий формує мовно-культурну основу, соціокультурний розширює її до поведінкових норм, міжкультурний надає рефлексивно-критичного виміру. Схарактеризовано чотирикомпонентну структуру міжкультурної компетентності (когнітивний, афективний, поведінковий, рефлексивний) на основі моделей Д. К. Дердорфф, М. Байрама та М. Дж. Беннетта. Систематизовано методи лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО (критичний дискурс-аналіз, корпусні дослідження, метод критичних інцидентів, рольові симуляції, дидактичний аналіз підручників) та педагогічні умови їх реалізації. Запропоновано чотири аналітичні кейси для різних профілів підготовки (філологія, журналістика, переклад, педагогіка) та рівнів CEFR (B2–C1). Обґрунтовано специфіку лінгвокраїнознавчої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає методичну рефлексію щодо передання культурного змісту учням. Зроблено висновок, що ефективна інтеграція підходу потребує системної реалізації й забезпечує формування критичної культурної обізнаності як вищого рівня міжкультурної компетентності студентів ЗВО.

Ключові слова: лінгвокраїнознавчий підхід, міжкультурна компетентність, вища освіта, іноземна мова, соціокультурний підхід, міжкультурний підхід, лінгводидактика вищої школи, підготовка вчителів іноземних мов.

Постановлення проблеми. Стрімка трансформація соціокультурного й комунікативного простору під впливом євроінтеграційних процесів, поглиблення академічної мобільності та ускладнення структури міжнародного ринку праці актуалізують проблему культурологічної складової в системі іншомовної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Сучасному здобувачу вищої освіти принципово не достатньо бути технічно грамотним мовцем – він зобов'язаний орієнтуватися в культурному контексті академічного та фахового спілкування, розпізнавати й адекватно інтерпретувати культурномарковані мовні одиниці, превентивно уникати комунікативних девіацій, спричинених культурними відмінностями. Саме тому лінгвокраїнознавчий підхід набуває особливого значення в системі іншомовної освіти закладів вищої освіти.

*© Швидка Л. В.

*© Сливка Н. П.

*© Рудакова Л. П.

Університетське середовище створює унікальні умови для реалізації лінгвокраїнознавчого підходу: студенти мають достатній рівень критичного мислення для аналітичного зіставлення культур; навчальні програми допускають глибше занурення в автентичні тексти; є можливість використовувати міждисциплінарні зв'язки з курсами культурології, країнознавства й теорії перекладу. Водночас у практиці вищої школи лінгвокраїнознавчий підхід часто зводиться до епізодичних культурологічних відступів, а не реалізується системно.

Незважаючи на значний науковий інтерес до зазначеної проблематики, питання системної інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу саме в практику закладів вищої освіти навчання іноземних мов – з урахуванням специфіки різних профілів підготовки та підготовки майбутніх учителів – залишається дискусійним і потребує подальшого обґрунтування.

Аналіз досліджень. Засади лінгвокраїнознавства як наукового напрямку закладено у класичних працях Є. Верещагіна та В. Костомарова, які обґрунтували потребу включення країнознавчих знань безпосередньо у процес навчання мови через концепції «фонових знань» і «реалій». У вітчизняній лінгводидактиці вищої школи проблему соціокультурного компонента іншомовної освіти розробляли С. Ніколаєва [4] та Н. Бориско [2]. В. Редько [6] обґрунтував концептуальні засади наскрізної культурологізації змісту навчання іноземних мов.

У міжнародній педагогічній науці ключовою є модель «intercultural communicative competence» М. Байрама [9], що набула статусу методологічного орієнтира для мовної підготовки у вищій школі в Європі. К. Крамш [13] та К. Пісагер [19] досліджували взаємозв'язок мови й культури в освітньому контексті ЗВО та обґрунтували поняття «третього простору» як зони культурного посередництва. А. Лідікоут і А. Скаріно [17] розробили концепцію «intercultural language learning» із конкретними рекомендаціями для закладів вищої освіти. Разом із тим питання педагогічних умов і конкретних методичних механізмів системної інтеграції підходу в освітні курси іноземної мови потребує подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та визначити методичні механізми інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в навчання іноземних мов у вищій школі як чинника розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і синтез педагогічної та лінгводидактичної літератури; порівняльний аналіз освітніх програм закладів вищої освіти; педагогічне моделювання; узагальнення та критична інтерпретація науково-педагогічного досвіду ЗВО.

Викладення основного матеріалу. Лінгвокраїнознавство як дидактичний напрям вивчає способи пізнання культури, побуту, суспільного устрою та ментальних особливостей народу – носія мови – через мовні одиниці й у процесі опанування мови. Є. Верещагін і В. Костомаров визначали його як аспект методики, у якому з метою забезпечення комунікативної компетенції вивчаються мовні одиниці, що відображають національно-культурну специфіку. Центральними поняттями такого підходу є реалії – слова та вирази, що позначають специфічні для певної культури предмети, явища і поняття, які не мають прямих відповідників в інших мовах; фонові знання – загальновідома інформація, якою носії мови користуються в комунікації як само собою зрозумілою; безеквівалентна лексика; прецедентні тексти – культурнозначущі твори, що є частиною колективної пам'яті народу [12]. В освітньому контексті ЗВО цей підхід набуває додаткових вимірів: студент здатний не просто засвоювати культурні факти, а критично осмислювати їх, зіставляти культури й рефлексувати над власною культурною ідентичністю.

Соціокультурний підхід у навчанні іноземних мов має два самостійних, хоча й споріднених теоретичних джерела. Перше – методична концепція В. Сафонової, яка ще у 1990-х роках обґрунтувала соціокультурний підхід як систему навчання мови в контексті «діалогу культур»: мовець має не лише засвоїти мовні норми, а й опанувати

соціокультурний портрет країни – її суспільні інститути, ціннісні орієнтири, культурні скрипти й комунікативну поведінку. Друге джерело – психологічна теорія Л. Віготського, екстрапольована на засвоєння другої мови Дж. Лантолфом: у межах цього напряму мова розглядається як семіотичний інструмент, опосередкований соціальною взаємодією, а навчання – як процес, що відбувається в «зоні найближчого розвитку» через соціально медійовану діяльність [14; 15]. У вітчизняній лінгводидактиці вищої школи соціокультурний підхід реалізується передусім у першому значенні – як формування соціокультурної компетентності через опанування культурного портрета країни виучуваної мови, що відображено у працях С. Ніколаєвої [4] та Н. Бориско [2].

Міжкультурний підхід постає як логічне розширення соціокультурного: якщо соціокультурний підхід акцентує на переданні знань про іноземну культуру, то міжкультурний переміщує акцент на процес порівняльної взаємодії культур і розвиток рефлексивної здатності студента усвідомлювати власну культурну обумовленість. Ключовою теоретичною основою підходу є модель «intercultural communicative competence» М. Байрама [9], який описав п'ять «savoirs» – складників компетентності, вершиною яких є «savoir s'engager»: критична культурна обізнаність, здатність оцінювати – а не лише описувати – культурні практики та цінності. Саме цей критично-рефлексивний вимір принципово відрізняє міжкультурний підхід від попередніх. К. Крамш у праці «Language and Culture» [13] запропонувала концепцію «третього простору» (third place) як зони, де мовець, занурюючись в іноземну культуру, виробляє власну позицію між двома культурами, що є особливо релевантним для здобувача вищої освіти як майбутнього культурного посередника. А. Лідікоут та А. Скаріно [17] разом із І. Лазар та ін. [16] розвинули ці ідеї в концепції «intercultural language learning», наголошуючи, що міжкультурне навчання – це не окремий модуль, а наскрізний спосіб мислення, що наповнює весь навчальний процес. У вітчизняному науковому просторі проблему міжкультурної комунікації як підґрунтя іншомовної підготовки у ЗВО досліджував І. Бахов [1], наголошуючи, що міжкультурний підхід є необхідною відповіддю вищої освіти на запити глобалізованого ринку праці.

У сучасній науковій думці всі три підходи мають бути чітко розмежовані та водночас розглянуті в їх взаємодоповнюваності. Порівняльну характеристику за ключовими критеріями подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика лінгвокраїнознавчого, соціокультурного та міжкультурного підходів

Критерій	Лінгвокраїнознавчий	Соціокультурний	Міжкультурний
Об'єкт вивчення	Мовні одиниці як носії культурної інформації (реалії, фонові знання, безеквівалентна лексика)	Соціокультурні норми, цінності та моделі поведінки у їх зв'язку з мовою	Процес взаємодії й порівняння двох або більше культур через мову
Основний акцент	Мовна одиниця → культурний зміст	Культурна компетентність як складник комунікативної	Рефлексія та критичне оцінювання обох культур
Ключові поняття	Реалія, фонові знання, прецедентний текст, безеквівалентна лексика	Соціокультурна компетентність, норми поведінки, культурні скрипти	Міжкультурна компетентність, «третій простір», культурне посередництво
Результат навчання	Лінгвокраїнознавча компетентність; розуміння культурних конотацій мовних одиниць	Здатність діяти відповідно до соціокультурних норм	Критична міжкультурна обізнаність; здатність до посередництва між культурами

Як свідчить таблиця 1, усі три підходи є взаємодоповнюваними: лінгвокраїнознавчий підхід формує мовну основу культурних знань, соціокультурний розширює їх до рівня соціальних норм і поведінкових скриптів, а міжкультурний надає рефлексивного критичного виміру. У практиці закладів вищої освіти доцільна їх інтегрована реалізація з акцентуванням на міжкультурному вимірі як найвищому рівні компетентності.

Нормативним орієнтиром для іншомовної освіти у ЗВО є CEFR (2020), де «*pluricultural competence*» і «*intercultural awareness*» розглядаються як інтегральні складники компетентності на рівнях B2–C2 [11]. Стандарти вищої освіти України за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література)» передбачають формування здатності реалізовувати комунікативно-навчальну функцію іноземної мови з урахуванням соціокультурного контексту [7].

Поняття «міжкультурна компетентність» належить до найбільш дискутованих у сучасній лінгводидактиці та педагогіці, що зумовлено його міждисциплінарним характером і різноманіттям дослідницьких традицій. Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного загальноприйнятого визначення, однак дозволяє виокремити кілька впливових підходів до розуміння цього феномена.

У зарубіжній науці найбільш цитованим є визначення Д. К. Дердорфф, яка за результатами консенсусного дослідження за участю провідних міжкультурних учених визначила міжкультурну компетентність як «здатність ефективно й доречно спілкуватися та поводитися в міжкультурних ситуаціях на основі власних міжкультурних знань, умінь та установок» [12]. На думку науковиці, піраміда міжкультурної компетентності будується від фундаментальних установок (відкритість, цікавість, повага) – через знання й навички – до внутрішнього результату (культурна адаптованість і гнучкість) та зовнішнього результату (ефективна й доречна комунікація). Ця модель є особливо цінною в контексті вищої освіти, оскільки відтворює чіткий зв'язок між освітнім процесом і вимірюваними результатами навчання.

М. Байрам у своїй фундаментальній праці 1997 р. [9] розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як здатність взаємодіяти з людьми з інших країн і культур рідною або іноземною мовою, при цьому посередничаючи між представниками різних культур та знаходячи точки дотику. Принципово важливим у Байрамовій концепції є те, що міжкультурнокомпетентний мовець – це не «носії мови», якому слід наслідувати, а саме «міжкультурний посередник» (*intercultural speaker*), здатний критично осмислювати як рідну, так й іноземну культуру. М. Дж. Беннетт [8] запропонував динамічну модель МК компетентності – «Модель розвитку міжкультурної чутливості» (DMIS), що описує континуум від етноцентризму (заперечення, захист, мінімізація відмінностей) до етнорелятивізму (прийняття, адаптація, інтеграція). Університетська освіта, за Беннеттом, має забезпечити перехід студентів принаймні на стадію «адаптації» – здатності свідомо змінювати власну поведінку відповідно до культурного контексту.

У вітчизняній науці міжкультурну компетентність визначають як складне особистісне утворення, що включає знання про рідну й іншу культуру, уміння й навички їх практичного застосування, певні якості особистості та практичний досвід взаємодії з представниками іншої культури. Так, О. Василенко [3] розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як «здатність ефективно спілкуватися в різних культурних контекстах, яка включає мотивацію, знання про себе та інших, толерантність до незнайомого й поведінкові навички міжкультурної взаємодії». Таке трактування органічно поєднується з лінгвокраїнознавчим підходом: лінгвокраїнознавство формує когнітивну базу знань про культуру, яка є належною (хоча й недостатньою) умовою міжкультурної компетентності.

Узагальнюючи наведені підходи, можна стверджувати, що міжкультурна компетентність є динамічним, розвивальним утворенням, що охоплює чотири взаємопов'язані компоненти – когнітивний (знання про культуру, *savoir*), афективний

(толерантність і відкритість, *savoir être*), поведінковий (уміння діяти в міжкультурних ситуаціях, *savoir faire*) та рефлексивний (критична культурна обізнаність, *savoir s'engager*). Саме ця чотирикомпонентна структура покладена в основу таблиці 2, де детально схарактеризовано кожен компонент, показники його сформованості та відповідні методи розвитку засобами лінгвокраїнознавства.

Таблиця 2

Компонентна структура міжкультурної компетентності студентів ЗВО та методи її розвитку засобами лінгвокраїнознавства

Компонент	Зміст	Показники сформованості	Методи розвитку засобами лінгвокраїнознавства
Когнітивний (savoir)	Знання про культуру, побут, суспільний устрій, ціннісні орієнтири, невербальну комунікацію народу – носія мови	Знає й правильно інтерпретує культурні реалії, прецедентні тексти, фонові знання; розуміє культурні конотації лексики	Аналізування автентичних текстів із лінгвокраїнознавчим коментарем; метод «культурного портрету»; робота з корпусами
Афективний (savoir être)	Толерантність, емпатія, відкритість до культурних відмінностей, відсутність стереотипів і упереджень	Демонструє повагу до культурних відмінностей; утримується від оціночних суджень; виявляє щирий інтерес до іноземної культури	Культурний асимілятор; обговорення критичних інцидентів; рольові симуляції міжкультурного спілкування
Поведінковий (savoir faire)	Здатність адекватно реагувати в ситуаціях міжкультурної комунікації; коригувати мовленнєву поведінку відповідно до культурного контексту	Успішно розв'язує ситуації міжкультурних непорозумінь; обирає культурно доречні мовні стратегії	Рольові ігри та симуляції; проєктна діяльність; аналіз кейсів ділової та академічної міжкультурної комунікації
Рефлексивний (savoir s'engager)	Критичне оцінювання власної й чужої культурної практики; усвідомлення культурної зумовленості власного сприйняття	Здатний критично аналізувати культурні дискурси; ідентифікує власні культурні упередження; є культурним посередником	Критичний дискурс-аналіз; контрастивний аналіз культурних концептів; академічне есе рефлексивного характеру

Аналіз таблиці 2 засвідчує, що кожен компонент міжкультурної компетентності має специфічний набір лінгвокраїнознавчих методів розвитку. Найвищий рівень – рефлексивний (*savoir s'engager*) – є найбільш «притаманним вищій школі» за своєю природою, оскільки передбачає критично-аналітичні операції, доступні лише на достатньому рівні когнітивної зрілості. Саме цей компонент є пріоритетом іншомовної освіти у ЗВО й реалізується через критичний дискурс-аналіз, контрастивний аналіз концептів і рефлексивне академічне есе.

Узаємозв'язок між лінгвокраїнознавчими знаннями та МК компетентністю у практиці закладів вищої освіти має системний характер: лінгвокраїнознавство формує

когнітивну базу; занурення в автентичний культурний дискурс розвиває афективний компонент; систематична практика міжкультурного зіставлення – поведінкові навички й критичне мислення. В умовах університету з’являється й специфічний прагматичний сенс: студент є потенційним культурним посередником – перекладачем, дипломатом, діловим комунікатором або вчителем іноземної мови [17].

Університетський контекст відкриває можливості для застосування аналітичноскладних методів, що обмежено використовуються в шкільній практиці. Детальну характеристику основних методів лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО із зазначенням компонента міжкультурної компетентності, що розвивається, рекомендованого мовного рівня, профілю підготовки та прикладу завдання подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Методи лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО та їх характеристика

Метод / прийом	Компонент МК компетентності	Мовний рівень (CEFR)	Профіль підготовки	Приклад завдання
Критичний дискурс-аналіз автентичних текстів	Когнітивний, рефлексивний	B2–C2	Філологія, переклад, журналістика	Аналіз репрезентації суспільного явища в британській та американській пресі
Метод «культурного портрету»	Когнітивний, афективний	B2–C1	Усі профілі	Дослідницький проєкт «Концепт "home" в британській і українській культурах»
Контрастивний культурний аналіз	Когнітивний, рефлексивний	C1–C2	Філологія, педагогіка	Зіставлення концептів «privacy» та «особистий простір» через аналіз лексики й прецедентних текстів
Метод критичних інцидентів (кейс)	Афективний, поведінковий	B2–C1	Міжнародні відносини, бізнес	Аналізування ситуації культурного непорозуміння на ділових переговорах; розроблення стратегії виходу
Рольова симуляція міжкультурним сценарієм	Поведінковий, рефлексивний	B2–C2	Педагогіка, міжнародні відносини	Симуляція академічної конференції; рефлексивний аналіз комунікативної поведінки
Корпусне дослідження	Когнітивний, рефлексивний	C1–C2	Філологія, переклад	Аналіз колокацій культурно маркованої лексики в BNC та COCA
Дидактичний аналіз підручника	Когнітивний, рефлексивний	B2–C1	Педагогіка (підготовка вчителів)	Критичний аналіз представлення культурних стереотипів у навчальних матеріалах

Як свідчить таблиця 3, арсенал лінгвокраїнознавчих методів у ЗВО є різноманітним і профілеорієнтованим [18]. Критичний дискурс-аналіз і корпусні дослідження найбільш релевантні для філологів і перекладачів; метод критичних інцидентів – для майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин і бізнесу; дидактичний аналіз підручників – виключно для майбутніх учителів. Водночас такі методи, як «культурний портрет» і рольова симуляція, є універсальними й доцільні для всіх профілів підготовки.

Критичний дискурс-аналіз автентичних текстів є одним із центральних методів науково-педагогічної роботи у ЗВО. Студенти аналізують газетні статті, політичні промови, рекламні матеріали крізь призму культурних кодів: які цінності закодовані в тексті, яка ідеологія стоїть за вибором мовних засобів. Такий аналіз формує здатність до критичного міжкультурного мислення. Корпусні технології (British National Corpus, СОСА) дозволяють студентам досліджувати реальне вживання культурномаркованих одиниць у мільйонах автентичних текстів і надають лінгвокраїнознавчому дослідженню наукової строгості.

Теоретично обґрунтовані методи набувають практичного виміру в конкретних навчальних ситуаціях. Для ілюстрації реалізації лінгвокраїнознавчого підходу в практиці закладів вищої освіти нами дібрано чотири кейси, що максимально розрізняються за компонентом міжкультурної компетентності, яка формується, застосовувані методом і профілем підготовки (табл. 4). Критерієм добору була не тематична різноманітність, а охоплення всіх чотирьох компонентів міжкультурної компетентності в їх динамічному взаємозв'язку.

Таблиця 4

Аналітична характеристика кейсів реалізації лінгвокраїнознавчого підходу у ЗВО

№	Назва кейсу / навчальна мета	Курс, профіль підготовки	Рівень CEFR	Метод / прийом	Компонент МК-компетентності	Ключовий навчальний результат
1	2	3	4	5	6	7
1	«Культурний портрет концепту»	Практичний курс англійської мови; філологія, педагогіка	B2–C1	Корпусний аналіз (BNC) + контрастивне зіставлення + рефлексивне есе	Когнітивний → рефлексивний (savoir → savoir s'engager)	Усвідомлення культурної зумовленості концепту (home / дім); перехід від знання факту до критичної рефлексії
2	«Критичний інцидент»	Курс ділової англійської; міжнародні відносини, менеджмент	B2	Метод критичних інцидентів; групова дискусія; рольовий аналіз	Афективний → поведінковий (savoir être → savoir faire)	Деконструкція норм гостинності; формування культурної гнучкості в ситуаціях ділового спілкування
3	«Медіа-дискурс крізь культурну призму»	Курс аналітичного читання; журналістика, переклад	C1	Критичний дискурс-аналіз; порівняльний аналіз двох мов і культур	Рефлексивний (savoir s'engager)	Критичне розуміння культурної кодованості медіатексту; здатність ідентифікувати ідеологічні настанови

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
4	«Дидактичний аудит підручника»	Методика викладання ІМ; педагогіка (підготовка вчителів)	B2–C1	Аналіз навчальних матеріалів; розроблення доповнювального лінгвокраїнознавчого модуля	Когнітивний + рефлексивний (метарівень)	Методична рефлексія педагога; здатність компенсувати культурні прогалини підручника

Як свідчать дані таблиці 4, кейси утворюють систему прогресивного ускладнення: від когнітивно-рефлексивного (кейс 1) через афективно-поведінковий (кейс 2) до суто рефлексивного (кейс 3) і нарешті – до метарівня педагогічної рефлексії (кейс 4). Такий підхід унаочнює, що лінгвокраїнознавчий інструментарій є профілеорієнтованим і масштабованим: від загальних курсів практичної мови (кейси 1–2) до фахово-методичної підготовки (кейс 4). Спільним для всіх кейсів є рефлексивний етап – обов’язкове осмислення студентами власних культурних установок і висновків, що відрізняє їх від звичайних тематичних завдань і надає лінгвокраїнознавчій роботі справжньої міжкультурної глибини.

Систематизацію педагогічних умов інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в практику закладів вищої освіти, механізмів їх реалізації та очікуваних результатів подано в таблиці 5.

Таблиця 5

Педагогічні умови інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в навчання іноземних мов у ЗВО

Педагогічна умова	Механізм реалізації у ЗВО	Очікуваний результат
1	2	3
Наскрізна соціокультурна інтеграція в навчальні програми	Включення лінгвокраїнознавчого компонента до практичних курсів мови, курсів перекладу, ділової та академічної комунікації; окремий спецкурс «Лінгвокраїнознавство»	Системне, а не епізодичне формування МК компетентності; усвідомлення нерозривної єдності мови і культури
Цілеспрямований добір і методичне оброблення автентичних матеріалів	Використання якісної преси, художнього та документального кіно, корпусів, онлайн-архівів; лінгвокраїнознавчий коментар до текстів	Розвиток когнітивного компонента; формування здатності орієнтуватися в реальному культурному дискурсі
Застосування аналітично-рефлексивних методів навчання	Критичний дискурс-аналіз, контрастивний аналіз, метод критичних інцидентів, корпусне дослідження, рефлексивне академічне есе	Розвиток критичної культурної обізнаності (savoir s'engager); подолання культурних стереотипів
Використання цифрових освітніх ресурсів	Корпуси BNC, COCA; онлайн-музеї; цифрові архіви преси; платформи з автентичними відеоматеріалами; інструменти ІІІ	Доступ до актуального автентичного матеріалу; розвиток цифрової лінгвокраїнознавчої грамотності

Продовження табл. 5

1	2	3
Використання цифрових освітніх ресурсів	Корпуси BNC, COCA; онлайн-музеї; цифрові архіви преси; платформи з автентичними відеоматеріалами; інструменти ШІ	Доступ до актуального автентичного матеріалу; розвиток цифрової лінгвокраїнознавчої грамотності
Рефлексивна метакомпетентність (для майбутніх учителів)	Дидактичний аналіз підручників, розроблення уроків з лінгвокраїнознавчим компонентом, педагогічна практика з рефлексивним аналізом	Формування фахової лінгвокраїнознавчої ідентичності педагога; здатність свідомо передавати культурний вимір учням

Аналіз таблиці 5 дозволяє стверджувати, що ефективність лінгвокраїнознавчого підходу забезпечується комплексною реалізацією всіх виокремлених умов, а не застосуванням будь-якої з них ізольовано. Системотвірною є перша умова – наскрізна соціокультурна інтеграція: без неї решта умов утрачають цілісність і зводяться до точкових педагогічних інтервенцій.

Окремої уваги в контексті фахової підготовки у ЗВО заслуговує лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Для них ця компетентність є не лише особистісним надбанням, а й складником фахової ідентичності та педагогічної майстерності: викладач, який сам не занурений у культуру країни мови, не здатен передати цей вимір учням [2; 4; 5].

У підготовці вчителів принципово важливим є рефлексивний метакомпонент: студенти мають не лише опановувати лінгвокраїнознавчі знання, а й усвідомлювати методичні механізми їх передання. Дидактичний аналіз підручників у вимірі якості й адекватності представлення культурного виміру; розроблення фрагментів уроків із лінгвокраїнознавчим акцентом; критичний аналіз культурних стереотипів у навчальних матеріалах – усе це формує методичну рефлексію майбутнього педагога.

Важливим аспектом є формування в майбутніх учителів усвідомлення власних культурних упереджень. К. Кафтандж'єва та ін. [10] зазначають, що викладач, який не пройшов процесу деконструкції власних культурних пресупозицій, ризикує мимоволі тиражувати стереотипи в навчальному процесі. Педагогічна практика є природним простором для апробації лінгвокраїнознавчих підходів: студенти-практиканти розробляють і проводять уроки, аналізують реакцію учнів і рефлексують над ефективністю застосованих прийомів. Систематичне портфоліо лінгвокраїнознавчих розробок, накопичене впродовж навчання, стає основою для подальшої педагогічної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що лінгвокраїнознавчий підхід є концептуально органічним і методично найбільш «вбудованим» інструментом цілеспрямованого розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти. Ґрунтуючись на нерозривній єдності мови і культури, він не потребує штучного виокремлення в самостійну дисципліну, однак потребує системної, а не епізодичної інтеграції в усі освітні курси іноземної мови. У сукупності з соціокультурним і міжкультурним підходами він утворює цілісну систему культурологічноорієнтованої іншомовної освіти, в якій пріоритетним результатом є критична культурна обізнаність (*savoir s'engager*) – здатність студента рефлексивно оцінювати обидві культури та бути посередником між ними.

Ефективність цього підходу у практиці закладів вищої освіти забезпечується комплексом педагогічних умов – наскрізним включенням соціокультурного компонента

до навчальних програм, цілеспрямованим добром автентичних матеріалів, застосуванням аналітично-рефлексивних методів – від критичного дискурс-аналізу та корпусних досліджень до методу критичних інцидентів і симуляцій, – а також широким використанням цифрових освітніх ресурсів. Для майбутніх учителів іноземних мов лінгвокраїнознавча підготовка набуває додаткового методичного виміру: вона формує здатність свідомо передавати культурний зміст учням і критично осмислювати власні культурні упередження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням діагностичного інструментарію для вимірювання рівня критичної міжкультурної обізнаності студентів ЗВО, укладанням профілеорієнтованих навчально-методичних комплексів із лінгвокраїнознавства, а також із дослідженням потенціалу штучного інтелекту у створенні персоналізованого лінгвокраїнознавчого навчального контенту.

Список використаних джерел:

1. Бахов І. С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 2. С. 34–43. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2012_2_3.pdf
2. Бориско Н. Ф. Концепція навчально-методичного комплексу для мовної підготовки майбутніх учителів з урахуванням соціокультурного компонента. *Іноземні мови*. 2000. № 1. С. 5–11.
3. Василенко О. В. Міжкультурна компетентність: поняття, структура, принципи та методи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Т. 22. № 2. С. 59–67. DOI: [10.35387/od.2\(22\).2022.59-67](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67)
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур в середніх навчальних закладах : підручник. Київ: Ленвіт, 2010. 590 с.
5. Паращук В. Ю., Грицюк Л. Ф. Теоретичні основи навчання іноземних мов у початковій школі. Вінниця: Нова книга, 2011. 200 с.
6. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка, 2017. 628 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707479/>
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література). Затверджено наказом МОН України від 28.11.2019 № 1500. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/28/014-serednya-osvita-mova-i-literatura-bakalavr.pdf>.
8. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 1993. Pp. 21–71.
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
10. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe, 2002. 42 p. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 272 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
12. Deardorff D. K. (Ed.). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. 560 p. DOI: [10.4135/9781071872987](https://doi.org/10.4135/9781071872987). URL: <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
13. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.
14. Lantolf J. P., Thorne S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford : Oxford University Press, 2006. 386 p.
15. Lantolf J. P. (Ed.). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000. 295 p.
16. Lazar I. et al. Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. Strasbourg: ECML, 2007. 104 p. URL: https://www.ecml.at/mtp2/publications/c4_report_CoE_internet.pdf

17. Liddicoat A. J., Scarino A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 192 p. DOI: [10.1002/9781118482070](https://doi.org/10.1002/9781118482070). URL: <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
18. Neuner G., Hunfeld H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. 184 p.
19. Risager K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 233 p.

References:

1. Bakhov, I. S. (2012). Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti hlobalizatsiinoho dialohu kultur [Intercultural communication in the context of globalization dialogue of cultures]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 2 [in Ukrainian].
2. Borysko, N. F. (2000). Kontsepsiia navchalno-metodychnoho kompleksu dlia movnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv z urakhuvanniam sotsiokulturnoho komponenta [The concept of a teaching complex for language training of prospective teachers with regard to the sociocultural component]. *Inozemni movy*, 4, 5–11 [in Ukrainian].
3. Vasylenko, O. V. (2022). Mizhkulturna kompetentnist: poniattia, struktura, pryntsypy ta metody rozvytku [Intercultural competence: concept, structure, principles and methods of development]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2. DOI: [10.35387/od.2\(22\).2022](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022) [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu. (2010). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages and cultures in secondary schools]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Parashchuk, V. Yu., & Hrytsyuk, L. F. (2011). Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli [Theoretical foundations of foreign language teaching in primary school]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
6. Redko, V. H. (2017). Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka [Constructing the content of school foreign language textbooks: theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven, spetsialnist 014 Serednia osvita (Mova i literatura) [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, specialty 014 Secondary Education (Language and Literature)]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/28/014-serednya-osvita-mova-i-literatura-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
8. Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In *Education for the Intercultural Experience* [in English].
9. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters [in English].
10. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe [in English].
11. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [in English].
12. Dearsorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications. DOI: [10.4135/9781071872987](https://doi.org/10.4135/9781071872987). Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781071872987> [in English].
13. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press [in English].
14. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press [in English].
15. Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press [in English].
16. Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Strasbourg: ECML. Retrieved from https://www.ecml.at/mtp2/publications/c4_report_CoE_internet.pdf [in English].
17. Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI: [10.1002/9781118482070](https://doi.org/10.1002/9781118482070). Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118482070> [in English].

18. Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt [in German].
19. Risager, K. (2007). Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters [in English].

Shvydka L. V.,
orcid.org/0000-0002-1052-7362

Slyvka N. P.,
orcid.org/0000-0001-5191-349X

Rudakova L. P.,
orcid.org/0009-0003-7018-2209

INTEGRATION OF THE LINGUOCULTURAL APPROACH INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

The article examines the theoretical foundations and methodological mechanisms of integrating the linguocultural approach into foreign language teaching in higher education. The relevance is determined by Ukraine's European integration course, the intensification of academic mobility, and labour market demands for intercultural competence. The aim is to substantiate the pedagogical conditions and methodological tools for developing students' intercultural competence through linguocultural content. The relationship between the linguocultural, sociocultural and intercultural approaches is clarified: the linguocultural approach provides the linguistic-cultural foundation, the sociocultural extends it to behavioural norms, and the intercultural adds a critical-reflective dimension. The four-component structure of intercultural competence (cognitive, affective, behavioural, and reflective) is characterised on the basis of models by D. K. Deardorff, M. Byram, and M. J. Bennett. University linguocultural methods are systematised (critical discourse analysis, corpus-based research, critical incidents technique, role-play simulations, textbook analysis) alongside pedagogical conditions for their implementation. Four analytical case studies are proposed for different study profiles (philology, journalism, translation, teacher education) and CEFR levels (B2–C1). The specific features of linguocultural training for prospective foreign language teachers, requiring methodological reflection on cultural content transmission, are substantiated. It is concluded that effective integration of the approach demands systematic implementation and fosters critical cultural awareness as the highest level of intercultural competence.

Key words: linguocultural approach, intercultural competence, higher education, foreign language, sociocultural approach, intercultural approach, university language didactics, critical cultural awareness, foreign language teacher training.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.

Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.

Опубліковано: 28.05.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.