ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

НІКОЛАЄВА С.Ю. (Київ)

Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах

У статті розглядаються компоненти змісту навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. Підтримується ідея виділення двох аспектів змісту навчання: предметного і процесуального. Обґрунтовується склад компонентів кожного з аспектів змісту навчання.
Ключові слова: *зміст навчання, іноземна мова, середній навчальний заклад.*

Николаева С.Ю. Содержание обучения иностранным языкам и культурам в средних учебных заведениях. *В статье рассматриваются компоненты содержания обучения иностранным языкам и культурам в средних учебных заведениях. Поддерживается идея выделения двух аспектов содержания обучения: предметного и процессуального. Обосновывается состав компонентов каждого из аспектов содержания обучения.*
Ключевые слова*: содержание обучения, иностранный язык, среднее учебное заведение.*

Nikolayeva S.Y. Foreign Languages and Cultures Teaching Contents in Secondary Educational Institutions. *The Contents of Teaching Foreign Languages and Cultures in Secondary Educational Institutions. This article discusses the components of the contents of teaching foreign languages and cultures (the syllabus) in secondary school. Two aspects of the contents – the substantive and the procedural – are regarded here and supported. The structure and all aspects of the contents are grounded.*
Keywords: *teaching contents, foreign language, secondary educational institutions.*

На сучасному етапі розвитку середньої освіти особливого значення набуває зміст навчання, у тому числі й іноземних мов (ІМ). Пригадаємо, що **зміст навчання** – базисна категорія методики навчання ІМ, сукупність того, що учень повинен засвоїти у процесі навчання, щоб досягти поставленої мети; відповідає на запитання "Чого навчати?" Це означає, що зміст навчання ІМ на кожному з етапів розвитку методики зумовлювався передусім цілями навчання.

Так, відомо, що до 50-х років минулого століття під змістом навчання мався на увазі мовний матеріал і велика увага приділялася теоретичним знанням з мови. Але вже у 50-і роки методисти почали включати до складу змісту навчання мовленнєві навички й уміння, акцентуючи увагу на діяльнісному характері навчання ІМ на відміну від навчання основ різних наук. У 60-80-і роки у методичній літературі з'являється кілька трактувань цього поняття, в яких мовленнєві вміння і навички відносять то до змісту, то до цілей навчання, або і до першого і до другого разом. Ця дискусія точилася майже до 90-х років, коли почали розроблятися освітні стандарти і навчальні програми з ІМ, в яких чітко розрізнили дві частини: 1) вимоги до володіння комунікативною діяльністю на певному ступені навчання і 2) навчальний матеріал, який має бути покладений в основу навчання на цьому ступені. В цілому еволюція уявлення про зміст навчання йшла від визнання необхідності навчання мовних засобів до визнання необхідності навчання комунікативної діяльності.

Аналіз методичної літератури, програм і підручників з іноземних мов дає підстави констатувати, що починаючи з 60-х років XX століття, у складі змісту навчання стали виділяти такі блоки: комунікативний, лінгвістичний, соціокультурний, а інколи і навчальний.

До комунікативного блоку в узагальненому вигляді методисти відносять такі складники: сфери і ситуації спілкування; проблеми, теми й мотиви навчання; мовленнєві дії та їх цілі, засоби контролю тощо; невербальні засоби спілкування; правила комунікативної поведінки; продукти мовленнєвих дій (усні висловлювання, тексти); зразки усної мовленнєвої взаємодії (діалогічні єдності) тощо.

До лінгвістичного блоку вчені зазвичай включають лінгвістичні відомості, які має засвоїти учень (відомості про окремі мовні явища, їх характеристики, взаємозв'язки, певну лінгвістичну термінологію).

Соціокультурний блок містить соціокультурну інформацію про країну, мова якої вивчається: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі і лінгвокультурологічні відомості.

Навчальний блок пов'язаний з навчальною діяльністю учнів: навчальні дії та операції, необхідні для вивчення не лише ІМ, але й інших навчальних предметів, а також способи найбільш ефективного вивчення мови.

Але, на жаль, і на сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ категорія «зміст навчання» не може вважатися остаточно розробленою і такою, що задовольняє усіх дослідників. Про це свідчать публікації методистів останніх років, які пропонують різний склад змісту навчання ІМ (наприклад: Бім І.Л., Гальскова Н.Д., Гез Н.І., Соловова О.М., Хоменко О.В., Щукін А.М. та ін.).

* Автор статті висловлює щиру подяку проф. Н.Ф.Бориско за цінні поради під час підготовки цієї публікації.

Спробуємо узагальнити точки зору різних дослідників на цю проблему і висвітлити своє бачення компонентів змісту навчання ІМ у сучасній загальноосвітній школі.

Отже, зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка згідно державних стандартів і навчальної програми з ІМ полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися ІМ в типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися ІМ забезпечується формуванням у них **іншомовної комунікативної компетенції**, яка охоплює, як ми зазначали у попередній публікації, мовленнєві, лінгвосоціокультурну, мовні і навчально-стратегічну компетенції (1). Вважаємо, що компоненти змісту навчання, по-перше, доцільно визначати згідно названих компетенцій, а по-друге, настав час говорити про ***зміст навчання іноземної мови і культури***.

Ми поділяємо точку зору І.Л.Бім (2), згідно якої компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: **предметний і процесуальний**. Розглянемо спочатку предметний аспект змісту навчання іноземної мови і культури (далі зміст навчання).

Перший компонент предметного аспекту змісту навчання має забезпечити формування першого складника іншомовної комунікативної компетенції – мовленнєвих компетенцій. Як відомо, **мовленнєва компетенція** – це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, яка забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень (Зимня І.О). Зважаючи на те, що іншомовна мовленнєва компетенція охоплює низку компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації, зміст навчання має включати, з нашої точки зору, елементи, без яких неможливе формування зазначених компетенцій. Для визначення цих елементів пригадаємо основи процесу комунікації.

Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій **сфері спілкування** і реалізуються у конкретних **мовленнєвих ситуаціях** (3).

Сфера спілкування – взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами учнів (4). Згідно чинної програми з ІМ учні повинні вміти орієнтуватися й реалізовувати свої комунікативні наміри у таких *сферах спілкування:* особистісній, публічній, освітній. У старшій школі додається професійно орієнтована сфера спілкування.

На уроках ІМ повинні мати місце ***три способи спілкування:*** інтерактивний (взаємодія відбувається на основі навчальної або ненавчальної діяльності), перцептивний (має місце сприйняття один одного як особистостей, а не лише у статусі вчитель – учень), інформаційний (учасники спілкування обмінюються думками, почуттями).

У науці існують різні класифікації ***видів спілкування***. Так, наприклад, визначають такі види спілкування: контактне – дистантне, безпосереднє – опосередковане, усне – писемне, діалогічне – монологічне, міжособистісне – публічне – масове, приватне – офіційне, вільне – стереотипне, кооперативне – конфліктне, інформативне – фатичне (лише для підтримки мовленнєвого контакту). Крім того, спілкування може бути вербальним – невербальним, реальним – віртуальним, педагогічним – непедагогічним тощо. Врахування виду спілкування розглядається як необхідна умова реалізації комунікативної спрямованості навчання ІМ, яка передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування.

Важливим для ефективного формування мовленнєвих компетенцій є і використання потенційних якостей мови і мовлення в різних цілях. Основоположною є ***комунікативна функція мови і функція способу висловлення думки***. У комунікативній функції *далі розрізняють* такі окремі функції: спілкування, повідомлення, впливу, волевиявлення, експресивну й емотивну (вираження почуттів, емоцій).

Суттєвим для навчання спілкування є визначення функціональних стилів у відповідності до основних функцій мови. Традиційно виділяють такі ***функціональні стилі спілкування***: діловий, науковий, публіцистичний, розмовний і художньо-белетристичний. Вибір функціонального стилю спілкування, у свою чергу, залежить від комунікативно-мовленнєвої ситуації.

Під **комунікативно-мовленнєвою ситуацією** розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування (5). Комунікативна ситуація включає чотири чинники: 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення. ***Мовленнєвий намір*** (комунікативний намір, комунікативна мета, комунікативна інтенція) – мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів, тобто здійснити мовленнєвий акт. В основі мовленнєвого наміру лежать мотив, мета і зміст мовленнєвого висловлювання. Отже, у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін. Увагу слід звернути і на навчання учнів **невербальних** (немовленнєвих, екстралінгвістичних, паралінгвістичних) засобів комунікації, до яких відносяться: міміка, погляд, невербальні голосові сигнали, жести, міжособистісний простір, постава (6, 7).

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілку-

вання. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію і предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів. Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій (8) **мовленнєва ситуація** має наступні **зовнішні характеристики**: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти. Отже, у навчальному процесі необхідно моделювати ситуацію спілкування з урахуванням усіх визначених параметрів і розвивати в учнів уміння використовувати мовні засоби ІМ у відповідності до цих параметрів. Учнів також необхідно долучати до соціокультурної специфіки найбільш типових ситуацій спілкування у країні, мова якої вивчається, і формування вмінь використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування з урахуванням цієї специфіки. До основних ***типів ситуацій міжкультурного спілкування*** відносять такі: психологічні (моделюють психологічні особливості "відкриття" явищ шляхом виконання нескладних психологічних завдань); мовленнєві з міжкультурним компонентом (моделюють ситуації реального міжкультурного спілкування) (9).

У методиці навчання ІМ визначені численні типові комунікативні ситуації, які об'єднуються у великі групи за критерієм схожості. Така сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називається, як зазначалося вище, сферою спілкування.

Формування іншомовних мовленнєвих компетенцій можливе лише за умови моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Під **темою** розуміють відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості. В **методичному аспекті тема** визначається як імовірний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння та вилученню інформації і згортанню при читанні та аудіюванні. Такий підхід до розуміння теми визначає її формулювання, яке має бути конкретизованим та особистісно спрямованим, наприклад, "Збереження навколишнього середовища і майбутнє України", "Видатні люди України", "Дім, в якому я живу", "Моя школа" та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

Теми можуть бути ***орієнтовані на культуру країни***, мова якої вивчається, ***адаптовані щодо культури країни*** виучуваної мови і ***неорієнтовані*** на конкретну національну культуру, тобто вони можуть бути інтернаціональними. У першому випадку йдеться про тематику, яка у повній мірі відображає культуру носія мови, що вивчається і, отже, об'єктивну картину світу носія цієї мови (наприклад, тема «Німецька / англійська /... школа»). У другому — про тематику, яка розкриває позатекстову соціокультурну реальність за рахунок яскраво виражених країнознавчих аспектів (наприклад, теми: «Подорож країною, мова якої вивчається» або «Визначні пам'ятки столиці» та ін.) Що стосується інтернаціональних тем, то вони відображають інтегративну область соціокультурних знань, яка базується на універсальних ознаках культури (наприклад час, простір, мислення, мова та ін.) і входить до функціональної спільності культур (10).

В узагальненому вигляді **теми для навчання міжкультурного спілкування** включають наступні: культура, її форми і зміст; культура країни, мова якої вивчається; вітчизняна культура; релятивний характер культури (відмова від поділу культур на "хороші" і "погані"...); психологічні аспекти перебування в іншій культурі та взаємодія з її носіями; моделювання особистої поведінки (9).

Тематичний компонент змісту навчання ІМ має бути організований за принципом спіралі (концентрично). Це означає, що на кожному наступному ступені вивчення мови тематика повторюється на новому рівні, ускладнюючись за рахунок підключення проблем, актуальних для кожного вікового контингенту учнів. Теми мають носити проблемний характер.

Проблема — це форма і засіб наукового пізнання, що є єдністю двох змістових елементів: знання про незнання і передбачення можливості наукового відкриття. Проблема є відображенням проблемної ситуації.

Проблемна ситуація – сукупність умов (мовленнєвих і немовленнєвих), які стимулюють учнів до певних дій, зумовлених змістом проблемної ситуації.

Мовленнєва проблемна ситуація викликає ту чи іншу мовленнєву реакцію учня. На уроках ІМ проблемні ситуації бажано створювати шляхом моделювання життєвих ситуацій, які викликають в учнів інтерес.

Проблемне завдання має орієнтувати учнів на вирішення якої-небудь проблеми, пов'язаної зі змістом тексту або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати.

І, нарешті, **тексти,** тобто зв'язна послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються або розуміються у процесі мовленнєвої діяльності, яка здійснюється у конкретній сфері спілкування. Поряд з тематикою тексти є основою для практичного оволодіння ІМ. Як основна ланка акту комунікації тексти виконують ***ряд функцій***, до числа яких відносяться комунікативна, прагматична, когнітивна та епістемічна функції. ***Комунікативна функція*** виявляється через властивість тексту бути найважливішим засобом людського спілкування, інформаційної взаємодії партнерів зі спілкування. ***Прагматичну функцію*** текст виконує за рахунок того, що він чинить соціопсихологічний вплив на людей, які спілкуються у процесі їхньої взаємодії. ***Когнітивна (пізнавальна) функція*** тексту обумовлена його властивістю бути засобом формування і висловлення суджень / умовиводів про світ у концептуальній системі особистості. Це означає, що у тексті відображаються й узагальнюються нові знання про світ. ***Епістемічна функція*** виявляється у можливостях тексту відображати дійсність, яка оточує членів конкретного лінгвосоціуму і їх самих. У цьому смислі текст виступає в якості певної форми існування суспільно-історичного досвіду, збереження знань.

Отже, текст є продуктом мовленнєвого висловлювання, яке містить необхідну для передачі інформацію, організовану у смислову і структурну єдність певного мовного рівня. Інформація і структурно-змістові особливості тексту визначаються темою спілкування в межах конкретної сфери функціонування мови, культури і мовленнєвої ситуації. У зв'язку із спрямованістю навчального процесу з ІМ на ситуації міжкультурної взаємодії особливої значущості набуває така характеристика тексту як автентичність. **Автентичний текст** – усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою. **Адаптація тексту** – це спрощення, пристосування, полегшення або ускладнення тексту щодо рівня володіння учнями мовними компетенціями. Реальна комунікація охоплює різні ***типи текстів***: художні, прагматичні (такі, що регламентують повсякденне спілкування), публіцистичні. Серед ***художніх текстів*** визначають такі ***види***: пісні, лічилки, казки, розповіді, новели, комікси, карикатури, драматичні твори (уривки), загадки, вірші, фоторомани, сценарії, уривки з романів і поем, байки, п'єси. До ***прагматичних текстів*** відносять: телефонні розмови, рецепти, етикетки, приватний лист, телеграми, короткі біографії, факси, рекламу, повідомлення, метеозведення, розклади руху, вхідні квитки, статті з енциклопедії, таблиці, графіки, діаграми, плакати, каталоги, гороскопи, інструкції, програми передач, ділові листи, заяви. ***Публіцистичні тексти*** охоплюють: короткі репортажі, замітки (в газету), науково-популярні статті, газетні репортажі, інтерв'ю. До цих типів текстів інколи відносять і ***фільми:*** мультиплікаційні, художні, документальні. Визначені типи і види текстів співвідносяться з тематикою і комунікативними завданнями, які розв'язуються в різних ситуаціях спілкування. Наприклад, до теми «Транспорт» рекомендується текст «Карта транспортних ліній міста» і дається комунікативне завдання «Позначити на карті маршрут від ... до....» .

Зважаючи на сказане вище, вважаємо правомірним віднести до першого компонента предметного змісту навчання описані вище елементи: 1) сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації; 2) комунікативні цілі і наміри; 3) теми, проблеми і тексти.

Другий компонент предметного змісту навчання пов'язаний згідно цілей навчання з необхідністю формування в учнів лінгвосоціокультурної компетенції. Відомо, що **лінгвосоціокультурна компетенція** – це сукупність кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної. Нагадаємо сутність цих компетенцій. ***Соціолінгвістична компетенція*** — це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту, а також усвідомлення зв'язків між мовою (мовами) і явищами суспільного життя. ***Соціокультурна компетенція*** – це сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. ***Соціальна компетенція*** – це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею. Вона *передбачає* готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість в собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і здатність вирішувати ситуації, що склалися; формування почуття толерантності, тобто готовності вислухати і зрозуміти точку зору, відмінну від вашої.

Формування ***соціолінгвістичної компетенції*** потребує ретельно відібраного мовного і мовленнєвого матеріалу, який би дозволив учителю у процесі навчання враховувати і формувати соціолінгвістичний досвід учнів.

Для формування ***соціокультурної компетенції*** необхідний навчальний матеріал, який дозволяв би учням набувати знань про країну, мова якої вивчається, знайомитися з національно-культурними особливостями соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, з їхніми звичаями, правилами поведінки, нормами етикету тощо. Таким чином, можна зробити висновок, що для формування соціолінгвістичної і соціокультурної компетенцій потрібний ***лінгвосоціокультурний матеріал.***

Необхідність виділення ***лінгвосоціокультурного матеріалу*** як складника змісту навчання зумовлюється і тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати й відбивати факти і явища культури народу — носія цієї мови. Ці факти і явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо. Так, американцям добре відомо, хто такий "Homes Abe" (прізвисько президента Лінкольна), і що продають у магазинах Woolworth або "cent stores" (дешеві товари повсякденного вжитку); яка різниця між "express trains" і "local trains" у метро: "express trains", на відміну від "local trains", зупиняються лише на великих станціях. В Іспанії усі знають, що La Puerta del Sol — це "нульова точка", від якої відмірюються усі відстані; що поштові марки купуються в "estanco", що "el gordo" — це лотерейний квиток із серією, на яку випадає найбільший виграш, а "el puente" — додатковий день відпочинку, який випадає за календарем між святковими і вихідними днями. Іспанцям також добре відомо, що подорожувати залізницею економніше у період так званих "Días Azules" (дні, які не збігаються зі святами і канікулярними періодами, в цей час знижуються ціни на залізничні квитки). Усі французи добре знають, що Madeleine — це одна з найбільших церков Парижа, яка знаходиться в центрі міста, а Jardin des Plantes — зоопарк у Парижі. Французи знають, що можна купити в Marché aux Puces, а що в Uniprix; що найдешевшим буде студентський обід, одержаний на Bon de repas, і що T.G.V. — це поїзд, яким найшвидше можна доїхати з Парижа до узбережжя Ла-Маншу. Усім німцям добре відомо, що der Ku-Damm — це скорочена назва від Kurfurstendamm — центральної вулиці Берліна з мага-

зинами, готелями, ресторанами, а TEE — Zuge / Trans-Europa-Express-Zuge — це трансєвропейський поїзд-експрес, що курсує між найбільшими західноєвропейськими містами; що West Athen ("Західні Афіни") — це образна назва Мюнхена як міста з великою кількістю музеїв, театрів, високою музичною культурою та архітектурою, а Weißer Sonntag — це назва першого тижня після Паски. Отже, до лінгвосоціокультурного матеріалу відносять переважно безеквівалентну і фонову лексику.

Безеквівалентні лексичні одиниці – це поняття, які не існують в інших мовах і культурах (*англ.*: Tower, pub, city; *icn.*: corrida, muleta, zafra, machete; *фр.*: le troubadour, le sabot, mardi gras, le chantilly; *нім.*: der Krindel, der Karpfen blau, der Kapuziner, der Bondon).

Фоновою лексикою називається іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови. Наприклад, *англ.*: drug-store, letter-box; *icn.*: el instituto, el profesor; *фр.*: le journal, l'Ecole Normale; *нім.*: das Konfekt, der Ersatz, der Platz. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена фразеологізмами, афоризмами, формулами мовленнєвого етикету.

І, нарешті, формування с***оціальної компетенції передбачає***, перш за все, навчання учнів вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми у певних соціальних ситуаціях.

Дослідження соціальних взаємодій і навчання – це напрям у психологічній науці, заснований на розумінні ***соціальної ситуації*** як ситуації розвитку, визначальними для якої є самі способи взаємодії. Останні створюють передумови для найближчих досягнень учнів, у зв'язку з чим ефект навчання в системі "вчитель – учень" залежить від того, як організована їхня спільна діяльність. Досліджуються ефективність взаємодії між парами однолітків у процесі виконання завдань, особливості організації спільної навчальної роботи в класі (учитель – учень – група учнів) тощо. Зміна соціальної ситуації в суспільстві зумовлює і необхідність навчання учнів спілкуватися ІМ в різних соціальних ситуаціях. Сказане свідчить про те, що для ефективного навчання іншомовного спілкування необхідне використання соціальних ситуацій.

Отже, зазначене вище є підґрунтям для віднесення до **другого компонента предметного аспекту змісту навчання** наступних елементів: лінгвосоціокультурного матеріалу (країнознавчого і лінгвокраїнознавчого) і соціальних ситуацій.

Третій компонент предметного змісту навчання пов'язаний згідно цілей навчання з необхідністю формування в учнів мовних компетенцій. Нагадаємо, що **мовна або лінгвістична компетенція** — це здатність учня практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. У середній загальноосвітній школі передбачається формування в учнів фонетичної, лексичної, граматичної компетенцій, а також компетенцій у техніці читання і письма, для чого необхідний відповідний мовний матеріал. Оволодіння мовним матеріалом не є самоціллю. Більше того, щоб наблизитися до нової культури, до іншого світогляду і світовідчуття, недостатньо засвоєння тільки плану вираження мовних явищ (форми слова). Необхідно засвоєння і плану змісту — нової системи понять, тобто концептуальної картини світу, яка лежить в їх основі. Саме тому при роботі над мовним матеріалом, і насамперед лексичним, велику роль відіграє національно-маркована безеквівалентна, фонова і конотативна лексика (слова, що збігаються за основним значенням, але розрізняються за культурно-історичними асоціаціями).

У зв'язку зі сказаним вважаємо, що до **третього компонента предметного аспекту змісту навчання** слід включити **мовний матеріал** (фонетичний, лексичний, граматичний, для навчання техніки читання і письма).

Четвертий компонент предметного аспекту змісту навчання згідно мети навчання має забезпечити формування останнього складника іншомовної комунікативної компетенції – навчально-стратегічної компетенції. Нагадаємо, що навчально-стратегічна компетенція – це володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі вивчення ІМ і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. ***Стратегія*** – це один із способів одержання, збереження і використання інформації, необхідної для досягнення певної мети. Під ***мовленнєвою стратегією*** мається на увазі процес мовленнєвої комунікації, що планується, в залежності від конкретних умов спілкування та особистості комунікантів, а також реалізації плану в процесі спілкування. Навчально-стратегічна компетенція складається із двох видів компетенцій: навчальної і стратегічної.

Навчальна компетенція – здатність учня користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетенціями; самостійно удосконалюватися в міжкультурному спілкуванні. У навчальному процесі з ІМ особлива увага приділяється двом типам стратегій: 1) навчальним (метакогнітивним і когнітивним) стратегіям і 2) стратегіям використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні та аудіюванні, у говорінні та письмі, перекладі/медіації). До навчальних відносять, наприклад, стратегії організації своєї навчальної діяльності, стратегії активізації інтелектуальних процесів, стратегії підготовки до навчального процесу та активної участі в ньому і т.ін. Велике значення мають стратегії організації самостійного вивчення ІМ, стратегії співпраці з іншими учнями і вчителями, стратегії виконання навчальних завдань різних типів тощо. Прикладом стратегії другого типу є засвоєння лексичних і граматичних явищ, культурних феноменів; стратегії набуття знань, які полегшують розуміння текстів; стратегії вибору необхідних мовних явищ тощо. Ос-

таннім часом розробляються та активно застосовуються у навчальному процесі стратегії використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності.

Стратегічна компетенція (інколи називається компенсаторною) – це здатність компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння ІМ, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою; здатність користуватися стратегіями міжкультурного спілкування. Охоплює переважно комунікативні стратегії: компенсаторні, афективні, соціальні.

Отже, сказане вище дає підстави стверджувати, що до **четвертого компонента предметного аспекту змісту навчання** необхідно віднести навчальні стратегії, стратегії використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативні стратегії.

Предметний аспект змісту навчання нерозривно пов'язаний із **процесуальним аспектом**, який також визначається у відповідності до цілей навчання і предметного змісту.

Перший компонент процесуального аспекту змісту у відповідності до мети навчання (формування мовленнєвих компетенцій) і предметного змісту має включати ***мовленнєві вміння*** аудіювати, говорити, читати, писати іноземною мовою і перекладати, ***вправи*** для їх розвитку і відповідні ***знання.*** Нагадаємо, що у методиці навчання ІМ ***мовленнєве вміння*** — це здатність людини реалізувати мовленнєву дію в умовах вирішення комунікативних завдань на основі сформованих навичок і набутих знань. Під ***вправами*** маються на увазі цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які пропонуються для виконання в порядку наростання мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності формування мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру реально існуючих актів мовлення (4). У сучасній методиці навчання ІМ термін "комунікативна вправа" все частіше замінюється терміном "завдання". ***Знання*** – форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини. За природою знання можуть бути декларативними ("щознання") і процедурними ("як-знання"). ***Декларативні знання*** містять в собі лише уявлення про структуру певних понять. Ці знання наближені до даних, фактів. ***Процедурні знання*** мають активну природу. Вони визначають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань. Знання поділяються також на групи: індивідуальне знання, колективне знання-переживання і колективне знання, "зареєстроване" у продуктах діяльності людей. ***Мовні знання*** людини формуються через її особистісне переживання і знаходяться під контролем норм і оцінок, які склалися у соціумі, і функціонують у контексті її досвіду, в тому числі і мовленнєвого.

Оскільки умови спілкування ніколи не повторюються повністю і кожного разу людині доводиться заново підбирати необхідні мовні й позамовні засоби спілкування, мовленнєві вміння, тобто вміння використовувати ІМ як засіб спілкування у різних сферах і ситуаціях, носять творчий характер. Вони являють собою результат оволодіння мовою на кожному конкретному відрізку і ступені навчання. Ці вміння розрізняються за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання, перекладу), а для їх розвитку використовуються спеціальні вправи і знання.

Відповідно до другої мети навчання (формування лінгвосоціокультурної компетенції) і предметного аспекту змісту до **другого компонента процесуального аспекту** правомірно віднести ***навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом*** і ***вправи*** для їх формування; ***вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними,*** а також ***вправи*** для їх розвитку; відповідні ***знання.*** Розглянемо це твердження детальніше.

Лінгвосоціокультурна компетенція, як зазначалося вище, включає три види компетенцій: соціолінгвістичну, соціокультурну і соціальну. У відповідності до визначення соціолінгвістичної компетенції до цього компонента змісту навчання необхідно включити ***знання семантичних особливостей слів і виразів***, їх зміну в залежності від стилю і характеру спілкування.

Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої і лінгвокраїнознавчої компетенцій. ***Країнознавча компетенція*** — це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни). ***Лінгвокраїнознавча компетенція*** передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої і немовленнєвої (міміка, жести тощо, які супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

Подібні відомості відносяться до так званих ***фонових знань***. Вони є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що звичайно ускладнює процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу дійсність. Зазначені фонові знання реалізуються у певних мовних засобах, хоча і не вичерпуються ними. До таких засобів належать реалії (безеквівалентні лексичні одиниці, абревіатури, назви подій суспільного й культурного життя країни, імена історичних осіб) і фонова лексика.

Отже, лінгвосоціокультурний (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) компонент змісту навчання ІМ має знайомити учнів з різними аспектами життя їхніх зарубіжних однолітків, сучасністю та історією країни, мова якої вивчається, поглиблюючи й диференціюючи уявлення школярів про дійсність. Цей компонент охоплює ***країнознавчі і лінгвокраїнознавчі знання***, про які йшлося вище. ***До перших*** відносяться так звані енциклопедичні і фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається, а саме: повсякденного життя (їжа, напої, національні свята та ін.), умов життя (рівень життя, умови проживання та ін.), міжособистісних взаємин

(між статями, в сім'ї та ін.), основних цінностей, переконань і думок, мови рухів та ін. ***У другу групу*** входить знання учнями фонової, конотативної і безеквівалентної лексики, що відбиває культуру країни, мова якої вивчається, в семантиці мовних одиниць.

Саме ***країнознавчі і лінгвокраїнознавчі знання*** допомагають учням розуміти феномени іншої культури в їх зіставленні з власною, вихідною культурою. Цей аспект навчання покликаний розвинути їхню допитливість, інтерес і здатність до спостереження іншого способу світобачення і світовідчуття, здатність до рефлексії наявного і набутого культурного досвіду. Екстралінгвістична країнознавча інформація (знання) значною мірою визначається міжпредметними зв'язками, що фокусує культурознавчі відомості з різних галузей життя, науки, літератури, мистецтва. Завдання вчителя полягає не лише в тому, щоб розвивати в учнів ціннісне ставлення до мови як культурного феномена, але й стимулювати сприйняття і рефлексію особистих цінностей і суспільних взаємозв'язків у ході осмислення феноменів іншого світорозуміння. Отже, сказане переконує в тому, що в учнів потрібно ***формувати навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом***, для чого необхідні спеціальні ***вправи***. Без вправляння не може бути розвинене і ***вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними.***

Третій компонент процесуального аспекту змісту навчання відповідно до мети навчання (формування мовних компетенцій) і до предметного змісту повинен охоплювати **навички** *оперування мовним матеріалом*, **вправи** для їх формування і відповідні **знання**. До ***мовленнєвих навичок***, що входять як складники до мовленнєвих умінь, відносять вимовну навичку, навички вживання лексики (лексична навичка), граматики (граматична навичка), навички техніки читання і техніки письма. ***Сформувати мовленнєву навичку*** — значить забезпечити учню можливість правильно будувати власні письмові та усні іншомовні висловлювання і розуміти висловлювання інших осіб, у тому числі носіїв мови, що вивчається. Для формування мовленнєвих навичок необхідні ***відповідні вправи і мовні знання.***

До ***мовних знань*** відносять: *знання основ мови*, що вивчається, як системи; *правила*, за допомогою яких одиниці мови стають осмисленим висловлюванням; *поняття,* значення яких виражаються по-різному в різних мовах. Йдеться насамперед про поняття, які відсутні в рідній мові учнів (наприклад, поняття артикля) і які підлягають формуванню в їхній свідомості. При цьому слід пам'ятати, що основною метою навчання ІМ є формування в учнів здатності до міжкультурної комунікації, що *робить пріоритетним* формування у навчальному процесі мовленнєвої компетенції, а не мовної.

Але при цьому лексичні, граматичні, фонетичні, навички техніки читання і письма, а також відповідні знання є *неодмінною умовою* розвитку вмінь мовленнєвої діяльності, тобто умінь говорити, слухати, читати, писати іноземною мовою, перекладати. Використання мовленнєвих навичок для того, щоб самостійно і з урахуванням цілей і ситуації спілкування виражати свої думки, наміри, переживання та адекватне розуміння думок інших людей — носіїв мови, що вивчається, є показником розвитку ***мовленнєвих умінь***.

До **четвертого компонента процесуального аспекту** відповідно до мети навчання (формування навчально-стратегічної компетенції) і змісту логічно включити ***уміння*** *оперування навчальними стратегіями, стратегіями використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативними стратегіями*, ***вправи*** для опанування цих стратегій і відповідні ***знання***.

Узагальнимо визначені компоненти змісту навчання іноземних мов і культур у таблиці.

Таблиця

Компоненти змісту навчання іноземних мов і культур

№ п/п	Предметний аспект	Процесуальний аспект
1	▪ Сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації ▪ Комунікативні цілі і наміри ▪ Теми, проблеми і тексти	▪ Вміння аудіювати, говорити, читати, писати, перекладати і вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання
2	▪ Лінгвосоціокультурний матеріал (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) ▪ Соціальні ситуації	▪ Навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування ▪ Вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання
3	▪ Мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, для навчання техніки читання і письма)	▪ Навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування ▪ Відповідні знання
4	▪ Навчальні стратегії, стратегії використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативні стратегії.	▪ Вміння оперування навчальними стратегіями, стратегіями використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативними стратегіями; вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання

У навчальному процесі психологічні, соціальні і мовленнєві ситуації об'єднуються в одну: мовленнєву ситуацію з психологічним і соціальним складниками.

Навчання ІМ в середньому навчальному закладі здійснюється протягом обмеженого терміну часу. У зв'язку з цим питання змісту навчання тісно пов'язане з питанням його мінімізації. ***Мінімізація змісту навчання*** знаходить своє відображення у кількісному обмеженні мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімуму, відборі навчальних і комунікативних стратегій, а також у значному обмеженні сфер і ситуацій спілкування, тематики і предметного змісту мовлення.

Відбір змісту навчання іноземних мов і культур у цілому і його окремих компонентів у методиці навчання ІМ традиційно проводиться з урахуванням наступних двох ***принципів:*** 1) необхідності й достатності змісту для реалізації цілей навчання; 2) доступності змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями.

Перший принцип означає, що зміст навчання має охоплювати ті його компоненти, які важливі для досягнення поставленої мети. Якщо в сучасній школі йдеться про розвиток в учнів здатності до міжкультурної комунікації, то до змісту навчання слід крім інформації, способів діяльності, виражених усним і/або письмовим текстом і завданнями, включати також ***емоційну діяльність***, викликану предметом і процесом його засвоєння.

Другий принцип означає врахування реальних можливостей учнів для засвоєння відібраного змісту навчання. У зв'язку з цим у методиці слід ставити питання про відбір мінімуму мовленнєвого, лінгвосоціокультурного і мовного матеріалу, тобто мінімального обсягу змісту навчання, необхідного і достатнього для реалізації поставлених цілей у конкретних умовах навчання і вивчення мови і культури. Крім того, необхідним є визначення мінімуму навчальних стратегій, стратегій використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативних стратегій, які сприятимуть більш ефективному оволодінню учнями відібраним змістом навчання.

Процедура відбору змісту навчання ІМ і культур є багатоетапним процесом. Незважаючи на те, що всі компоненти змісту навчання перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним, при їх відборі існує певна послідовність. Предметний аспект змісту навчання є первинним при його відборі. Особливу роль відіграє тематика, що дозволяє визначати в рамках певних сфер і ситуацій спілкування характер мовного матеріалу, жанрові і стилістичні особливості тексту.

Отже, **зміст навчання іноземної мови і культури** повинен включати, з нашої точки зору, такі компоненти:

1. Сфери, види, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби спілкування; комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і тексти; мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; відповідні знання.
2. Лінгвосоціокультурний матеріал, навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування; соціальні ситуації і вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання.
3. Мовний матеріал; навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання.
4. Навчальні стратегії, стратегії використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності і комунікативні стратегії; вміння оперування ними і вправи для їх розвитку; відповідні знання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. – 2010. – №2. – С. 11 – 17.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н.Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
6. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / Пер. с итал. – Х. : Изд.-во « Гуманитарный центр», 2009. – 248 с.
7. Чиркова Е.И. Внимание невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / переклад з англ., наук. ред. укр. видання докт. пед. наук проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. – 5-е изд.стер. – М. : Изд.центр «Академия», 2008. – 336 с.

Отримано 08.09.10