

йому стати спеціалістом, розвинутися у культурному та соціальному плані, набути навичок спілкування, внести корекції до стилю поведінки, адаптуватися у суспільстві. Викладачу ВНЗ бажано вміти послабляти негативні фактори, використовувати такі прийоми, які знизять психологічне навантаження, дозволять студенту розкритися, підвищать його впевненість у своїх силах. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її характеристикою на даний момент. Творча індивідуальність викладача ВНЗ вважається вищою характеристикою його діяльності.

Що стосується викладача, то він не може впливати на об'єктивні фактори навчання студентів у ВНЗ, але він може враховувати та використовувати психологічні фактори на краще. Адже студенти, як дорослі люди, помічають та цінують такі якості, як широкий світогляд викладача, захопленість своїм предметом, повагу до студента та розуміння, доброзичливість. Вони також помічають та адекватно реагують на низький рівень культури, нетерпимість, фальш, приниження, високомірність, агресивність. Педагогічна діяльність – це робота у команді, головною ціллю якої є не методичне удосконалення процесу, а взаємний розвиток, навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В.Буланова-Топоркова, А.В.Духавнева, Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин, Г.В.Сучков, В.Е.Столяренко, Н.А.Кулаковская – Ростов н/ Д : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшей школы: электронная версия учебного пособия – 2-е изд., перераб. и доп. / С.Д.Смирнов – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

The article deals with the psychological factors influencing studying at higher educational establishments that can either promote or prevent the student's success in acquiring communication skills, becoming a good specialist, getting adapted to the society. The emphasis is made on a teacher's creativity in fulfilling the educational tasks.

Key words: *creativity, intelligence, capabilities, self-esteem, behaviour.*

УДК 378.016:81'243

Редько В.Г.

ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі оновлення змісту сучасної шкільної іноземної освіти. Автор визначає та характеризує особливості культурологічної компетенції як важливого компоненту змісту навчання іноземної мови.

Ключові слова: *зміст навчання іноземної мови, культурологічна компетенція, шкільна іноземна освіта.*

Постановка проблеми. Відповідно до нормативних державних документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачається оволодіння кожним громадянином, окрім рідної, ще кількома іноземними мовами [1].

Модернізація вітчизняної шкільної іншомовної освіти розпочалась у 2002 р., коли середні загальноосвітні заклади почали здійснювати перехід на нову структуру і новий зміст навчання. Цей загальнодержавної важливості захід зумовив перегляд значної кількості усталених поглядів на різні галузі шкільного зокрема іншомовного навчання. Для сфери іншомовної освіти цей етап був, мабуть, чи не найвідповідальніший. Насамперед це зумовлено зміною у структурі навчального плану, за яким засвоєння іноземної мови як загальноосвітнього предмета розпочиналося з другого класу (раніше, упродовж багатьох десятиліть, цей предмет вводився з п'ятого класу). Кардинальні зміни потребували значних зусиль для визначення нового змісту та засобів його реалізації, які були б ефективними, забезпечуючи успішне виконання цілей навчання.

Значної уваги вимагали підручники як основні засоби навчання іноземної мови. Вони мали бути сконструйованими на новітніх досягненнях педагогічної, психологічної та методичної наук, сприяти комплексному виконанню практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей оволодіння предметом. Їхня ефективність визначається, першочергово, здатністю забезпечувати виконання окресленого навчальною програмою змісту та слугувати особливим засобом програмування процесу навчання, дидактичного та методичного управління педагогічною діяльністю вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Розглядаючи підручник як важливий засіб процесу навчання, варто пригадати, що витoki концепцій його створення перебувають у теорії змісту сучасної освіти. Зміст навчання є однією з найважливіших проблем дидактики та методики, а тому його не можна розглядати поза контекстом змісту освіти. Він перебував і перебуває в центрі уваги як дидактиків (І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін, А.М.Хуторської, В.С.Цетлін та ін.), так і науковців-методистів з іноземних мов (М.З.Біболетова, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, М.Л.Вайсбурд, О.І.Вишневський, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, О.О.Миролюбов, С.Ю.Ніколаєва, В.М.Плахотник, В.Л.Скалкін, С.П.Шатілов та ін.). Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають його не як статичну категорію, а як таку, що постійно розвивається і значною мірою залежить від соціального замовлення держави на певному етапі її розвитку. Наприклад, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський та М.М.Скаткін визначають зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі [6; 7]. На думку В.В.Краєвського і А.М.Хуторського, В.О.Онищука, зміст освіти – це система знань, умінь і навичок, які мають засвоїти ті, хто навчається, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу [9; 10]. С.У.Гончаренко, стверджує, що «зміст навчання визначається рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства., потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь із мінімальними витратами й в історично короткий термін» [11]. Характерно, що І.Я.Лернер передбачає у змісті навчання, окрім знань про світ і досвід здійснення способів діяльності, ще й досвід творчої діяльності, досвід емоційного ставлення до об'єктів дійсності, який набувається у процесі навчання [12]. Така класифікація своєрідно інтерпретується і у підходах до визначення змісту навчання іноземної мови (І.Л.Бім, Н.Д.Гальскова, Р.Ю.Мартінова, Р.П.Мільруд, Ю.І.Пассов та ін.).

Мета статті. Визначити основні підходи до створення змістового складу культурологічної компетенції як одного із компонентів оновленого змісту сучасної шкільної іншомовної освіти та охарактеризувати його особливості.

Основна частина. Аналіз науково-теоретичних джерел свідчить про те, що компонентний склад змісту навчання іноземної мови у середній школі змінювався у процесі розвитку дидактики та методики, відображаючи соціальне замовлення суспільства на певному етапі його історичного розвитку. У поданій нижче таблиці простежується генеза основних пріоритетів змісту навчання іноземної мови та ілюструється його основний компонентний склад.

Основний компонентний склад змісту навчання іноземної мови в історії методики

1. О.О.Миролубов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання конкретного мовного матеріалу: лексики, граматики, фонетики, орфографії. 2. Вміння і навички. 3. Тематика для усного мовлення і читання. 4. Мовні поняття, які відсутні в рідній мові.
2. І.М.Берман та В.А.Бухбіндер	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання матеріалу. 2. Вміння і навички аудіювання, говоріння, читання і письма. 3. Мовленнєвий матеріал, до якого відносяться мовленнєві зразки, зразки монологічного і діалогічного висловлювання, а також тексти, що охоплюють певну тематику. 4. Мовні поняття, які відсутні в рідній мові.
3. І.Л.Бім	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мовний матеріал і мовленнєвий матеріал (звуки, слова, речення, понадфразові єдності), правила оформлення і оперування ним, елементи мовного знання, мовленнєвого досвіду та мовної культури). 2. Предметний зміст, виражений за допомогою мовного і мовленнєвого матеріалу: сфери спілкування, теми, проблеми, що характерні для типових ситуацій спілкування. 3. Предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі якого формуються знання, уміння та навички, що забезпечують іншомовне спілкування і слугують засобами пізнавальної діяльності.
4. Г.В.Рогова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лінгвістичний компонент, який об'єднує мовний і мовленнєвий матеріал. 2. Психологічний компонент, який включає навички та вміння, що забезпечують оволодіння мовою та використання її у процесі спілкування. 3. Методологічний компонент, пов'язаний з оволодінням учнями прийомами навчання, пізнанням нового предмету, розвитком самостійної діяльності.
5. Ю.І.Пассов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мовний матеріал. 2. Уміння та навички оперування мовним матеріалом в умовно-комунікативних актах. 3. Комунікативні уміння. 4. Факти культури як цінності, що засвоюються засобами спілкування.
6. Р.Ю.Мартинова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рецептні та репродуктивні лінгвістичні знання. 2. Рецептні та репродуктивні мовні навички. 3. Репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння. 4. Репродуктивні та продуктивні перед-мовленнєві вміння. 5. Вміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. 6. Інтегровані вміння. 7. Мовленнєвий матеріал.

Н.Д.Гальскова та Е.І.Соловцова вважають за необхідне доповнити зміст навчання іноземних мов новим компонентом – емпатією, котру визначають як «здатність людей поставити себе на місце інших, щоб зрозуміти їхні почуття та світогляд» [14].

Заслужує уваги також позиція С.Ю.Ніколаєвої, у якій відома вчена-методист відповідно до нових умов розвитку теорії та практики іншомовної освіти характеризує особливості змісту взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури у сучасній середній школі, визначаючи в ньому такі компоненти:

1. Сфери, види, функції, психологічні та мовленнєві ситуації і ролі, невербальні засоби спілкування, комунікативні цілі та наміри; теми, проблеми і тексти; мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; відповідні знання.
2. Лінгвосоціокультурний матеріал, навички оперування ним і вправи для їх формування; соціальні ситуації та вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватись 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 іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативні стратегії; вміння оперувати ними і вправи для їх розвитку; відповідні знання [5].

Як нескладно помітити, автор надає особливої уваги формуванню в учнів умінь і навичок під час спілкування соціально адекватно діяти у мовленнєвому та поведінковому аспектах, як того вимагають етичні норми країни, мова якої вивчається.

В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснитися лише за умови досягнення певного рівня сформованості культурологічної компетенції, що є продуктом діалогу культур [18]. У таких випадках людина, спілкуючись з носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не буде піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок.

«Лінгводидактичний енциклопедичний словник» за редакцією А.М.Щукіна визначає поняття «культурологія» як наукову і навчальну дисципліну, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Автор зазначає, що культурологія виникла на стику соціального і гуманітарного знання про людину і суспільство. Вона вивчає культуру як цілісне явище і особливу функцію людського буття [4].

У сучасній шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетенції як стандартний модуль ще остаточно не оформився, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Проте вже існують окремі напрацювання, що дозволяють робити певні узагальнення. Так, В.В.Сафонова [18] в це поняття включає три аспекти:

- *проблемо-практичний* - адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватне визначення та ефективне виконання цілей, завдань, норм спілкування у певній ситуації;
- *смысловий* - адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті;
- *ціннісний* - здатність до адекватного оцінювання ситуації спілкування, її смислу, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загальних цінностей.

На думку автора, концепція культурологічної компетенції передбачає залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, де вона зможе реалізувати себе у майбутній професійній діяльності: з вузької сфери навчальних ситуацій вона виходить в широкий простір культури. Відповідно до цього твердження визначаються чотири типи культури будь-якої особистості:

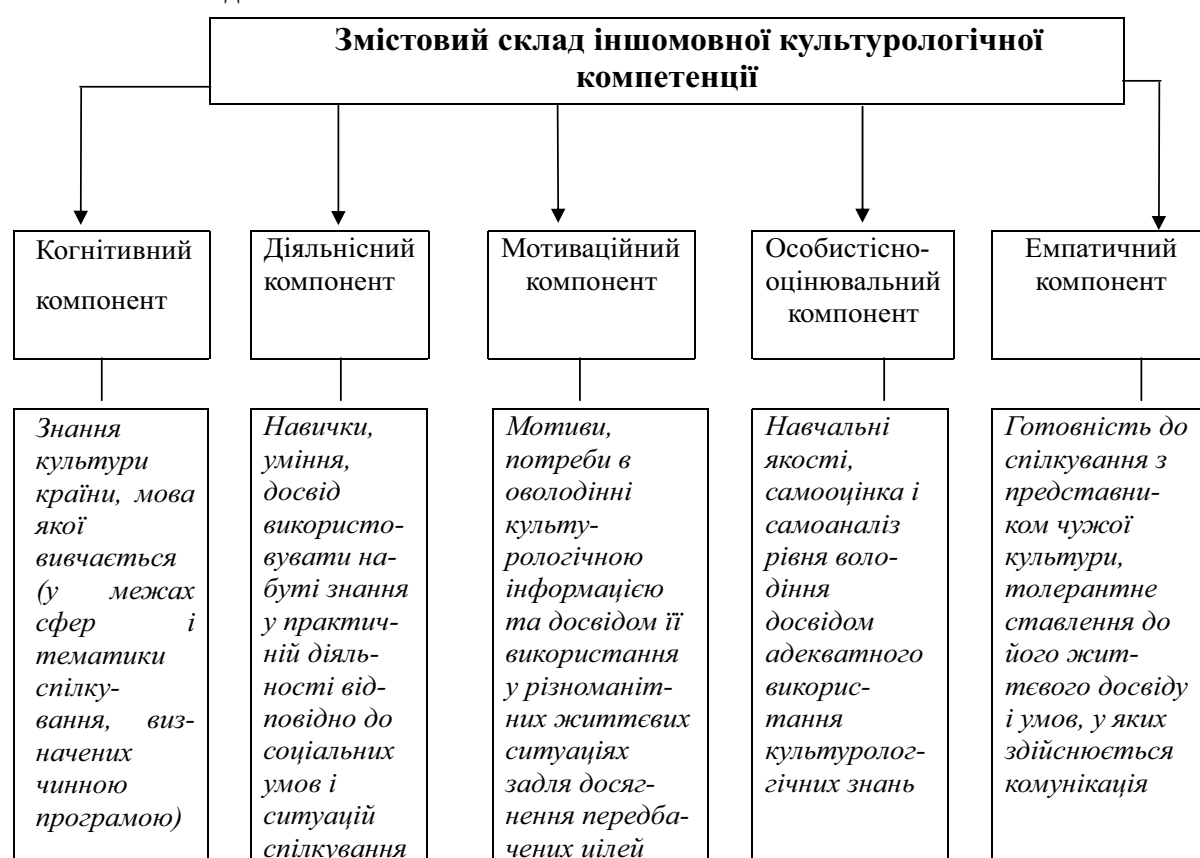
- *культура ерудита*, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань;
- *культура практика*, в якій превалує перетворювальна діяльність, коли високий рівень володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці;
- *культура мораліста*, в якій превалує ціннісно-орієнтаційна діяльність;
- *культура комунікабельної людини*, в якій домінує спілкування у всій сукупності проявів життєвої активності особистості [18].

На основі цих типів культури та враховуючи особливості змісту навчання іноземної мови можемо визначити основні компоненти змісту культурологічної

компетенції учнів середньої школи у процесі навчання їх іншомовного спілкування. Насамперед культурологічно спрямоване навчання має сформувати в учнів здібності:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації у процесі спілкування як діалогу культур;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах;
- толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від своєї національної культури, чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні (соціолінгвістичні) знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати мету і соціальні обставини спілкування, у тому числі партнера/партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному і поведінковому аспектах;

Узагальнивши ці положення, проаналізуємо їх та інтерпретуємо до особливостей процесу навчання іноземної мови, виділивши такі основні його компоненти: *когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-оцінювальний, емпатичний*. Розглянемо їх детальніше.



Враховуючи результати проведеного нами контент-аналізу досліджуваної проблеми, а також особливості нової мовної політики, викладеної у змісті основних положень

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2], вважаємо доцільним сформулювати визначення поняття *«іншомовна культурологічна компетенція учня середньої школи»*. Під цим терміном, на наш погляд, слід розуміти *інтегративну особистісну характеристику школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей (власних, свого народу та народу країни, мова якого вивчається) і передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення іншомовного спілкування в різних умовах глобалізованого міжкультурного соціуму.*

Отже, основне завдання оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації полягає у наповненні соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетенції, формування якої передбачено відповідною шкільною програмою [3], рисами культурологічного підходу, змістовий склад якого викладено в наведеній вище схемі.

У зв'язку з тим, що мова – явище соціальне, і основним джерелом, з якого можна почерпнути навчальну інформацію, є культура [16], то культурологічну компетенцію доцільно розглядати обов'язковим складником змісту навчання іншомовного спілкування, і вона має особливим способом відбиватись у всіх його компонентах. Що ж являють собою структурні компоненти сучасного змісту шкільної іншомовної освіти під кутом зору культурологічного підходу до навчання, в якому зв'язку вони перебувають і яку функцію виконують? Розглянемо ці особливості.

У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, які створюються у певній сфері діяльності, а потреба і бажання спілкуватися виникає у ситуації, зумовленої спільною темою вербальної взаємодії. Вибір сфер спілкування має важливе значення для подальшого визначення цілей і завдань навчання, добору ситуацій і текстів для навчальних і контрольних видів діяльності. Не можна не погодитись із І.І. Халеевою, яка визначає сфери спілкування об'єктивними універсальними елементами, тотожними в різних культурах [17]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають чотири сфери у контексті головних цілей процесів вивчення та викладання:

- **особистісну** (сферу власних інтересів), в якій суб'єкт навчання перебуває як приватна особа. Центром цієї сфери є помешкання, родина, друзі;
- **публічну**, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або певної організації та виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- **професійну**, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- **освітню**, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов'язково) у певній освітній установі [2].

Відповідно до чинної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів сферами для спілкування визначено: особистісну, публічну, освітню [3]. Вони враховують особливості умов шкільного навчання і різнобічно відповідають можливостям іншомовної комунікації учнів. У процесі навчання іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, а тому жодна з них не може розглядатись автономно. Вони доповнюють одна одну і в такий спосіб забезпечують різноманітні потреби людини в життєдіяльності.

В методичному аспекті тема визначається як імовірний згорнутий текст, який підлягає розгортанню у процесі говоріння чи письма та згортання під час читання та аудіювання [19]. Засадами для вибору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, в якій здійснюється навчання. Під час їх визначення слід керуватись такими критеріями, як комунікативна цінність для усного і писемного спілкування, освітня і виховна значущість, доступність і відповідність навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів. Тематика для мовленнєвого спілкування суттєво змінювалась упродовж історичного розвитку шкільної іншомовної освіти, втім,

завичай, завжди характеризувалася прагматичністю, спрямованістю на реальні життєві потреби випускника школи, враховувала об'єктивні умови шкільного навчання.

Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчити школярів приймати іншу культуру з власних позицій. В іншому випадку вони можуть отримати знання, котрі будуть більше вводити їх в оману, ніж інформувати про особливості життєдіяльності чужого народу. Деякі вчені рекомендують теми для початкового етапу навчання іноземної мови черпати з антропологічного досвіду людини, її повсякденних звичок і обов'язків. Середній і старший етап – це перехідна стадія у відношенні до просунутого (*advanced*) етапу (наприклад, іноземна мова для майбутньої професійної діяльності), що вимагає спеціальних тем, які відповідають життєвим потребам людини [15; 24]. Слід зазначити, що укладачі навчальних програм і автори чинних підручників в основному дотримуються цих положень.

Помітно змінювалося ставлення вчених, методистів, учителів і авторів підручників до навчальних мовленнєвих (*у деяких авторів: комунікативних або комунікативно-мовленнєвих*) ситуацій як основних засобів відтворення теми і сфери спілкування. Це значною мірою зумовлювалося методом і цілями навчання іноземної мови. Особливо ці зміни стали помітними в останні десятиліття, коли комунікативно-діяльнісний підхід до оволодіння мовою став пріоритетним, а процес її навчання розглядається як своєрідний діалог культур [18]. Усе це вимагає від учнів уміння комплексного використання тезауруса та об'єктивних відомостей, що стосуються іншої культурної дійсності. Досягти цього можна за допомогою формування у свідомості школярів адекватного образу ситуації, у межах якої здійснюється регуляція їхньої мовленнєвої поведінки.

В.Л. Скалкін визначає комунікативно-мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвої взаємодії і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. На думку автора, від природної (реальної) навчальна комунікативна ситуація відрізняється: а) певною деталізацією обставин, б) наявністю вербального стимулу, в) можливістю її багаторазового відтворення [8].

Завичай, *деталізація обставин* відбивається у формулюванні, що чітко вказує адресні аспекти змісту висловлювання: *хто?, що?, коли?, де?, для чого?*

Вербальний стимул спрямовує учня на виконання певного завдання, вмотивовуючи його діяльність: *уяви, що тобі потрібно...; уяви, що ти перебуваєш у ...? уяви, що ти не знаєш, як... тощо.*

Можливість багаторазового повторення проявляється у різноманітних інтерпретаціях/варіантах мовленнєвих продуктів учнів згідно з їхнім комунікативним наміром, а також відповідно до рівня їхньої готовності здійснювати спілкування у дещо відмінних обставинах і за умови дещо інших стимулів, що *сприяє виробленню гнучкості умінь і навичок.*

Вважаємо доцільним зазначити, що саме таку технологію ми обрали для використання навчальних мовленнєвих ситуацій у підготовлених нами підручниках з іспанської мови (Див. нашу публікацію: Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / Проблеми сучасного підручника. – Вип. 8. – К.: Пед. думка, 2008. – С. 362–375).

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти описують ситуації за певними параметрами, що мають вказуватись у їхньому формулюванні:

- де і коли (місце і час) вони відбуваються;
- установи або організації, котрі контролюють більшість з того, що відбувається;
- дійові особи, особливо у їх відповідних соціальних ролях у відношенні до користувача / того, хто вивчає мову;
- об'єкти (живі та неживі) навколишнього середовища;
- операції, що виконуються дійовими особами;
- тексти, що зустрічаються у межах ситуації [2].

Як зазначає М.Л.Вайсбурд, можна помітити, що деколи ситуації диференціюються на нормативні, що виникають та закріплюються у результаті спілкування людей у процесі діяльності, та ненормативні, що з'являються за межами формальної структури суспільства у сфері побутових стосунків і є для людини важливими лише тією мірою, якою вони допомагають їй регламентувати повсякденні взаємостосунки з іншопольовим середовищем [20].

Останнім часом у зарубіжній методиці поряд із категоріями сфери, теми, ситуації як компонентами змісту навчання з'явилися категорії «культурних схем», «культурних моделей» та «сценарію». Так, Г.Нойнер під «культурними схемами» розуміє одиниці організації певного обсягу артефактів (найменших складових культури, що виникають у процесі перетворення оточуючого світу) [24]. Загальним культурним схемам він дає визначення «культурні моделі». Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який отримав назву «сценарій» або «фрейма». І.І.Халеева, Г.Нойнер та ін. розглядають сценарій як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуацій та комунікативних актів у контексті національної культури. При цьому особливого значення набуває поняття «пресуппозиція», яку розглядають як створення комунікантами власної мовленнєвої поведінки відповідно до очікувань партнера по спілкуванню. А це зумовлює необхідність співвідносити конкретну мовленнєву ситуацію з певним її культурним сценарієм, який існує у свідомості людини, з власними схематичними асоціаціями, характерними кожній людині і відмінними від інших суб'єктів [17; 24].

Ще одним важливим елементом змісту культурологічно спрямованого навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові [21; 22]. Прийнято вважати, що функція енциклопедичних знань – це ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається [2]. Як правило, ці знання здобуваються під час навчання у середній школі і продовжують поповнюватися та удосконалюватися у вищих навчальних закладах або/ і під час зарубіжних поїздок.

Особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування заслуговують фонові знання [21]. За визначенням Г.Д.Томахіна – це знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається [21]. Автор за сферою розповсюдження диференціює їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі членам певної етнічної та мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи – в мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу. У процесі спілкування зазвичай у різному обсязі використовуються всі види фонових знань відповідно до комунікативних намірів співрозмовників.

Ураховуючи особливості змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти, а також кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, об'єктивно неможливо розкрити перед учнями весь обсяг культурних реалій, характерних країні, мова якої вивчається. Автори навчальних програм і підручників мають визначити найтипівіші з них. Набуття учнями культурологічних фонових знань повинно бути невід'ємною частиною змісту навчання іншомовного спілкування, оскільки вони передбачають 1) *знання учнями загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки* і 2) *знання культурних реалій*. Розглянемо їх детальніше.

1. *Знання загальноприйнятих у країні норм поведінки*. Відомо, що в кожній культурі існують стандарти, що дозволяють визначити, яка поведінка є нормою. Неволодіння її комунікативними моделями може привести до непорозуміння і культурного шоку. На думку Г.Нойнер, комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними [24]. Для того, щоб комунікативна взаємодія відбулася з дотриманням усіх норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається, і досягла бажаного результату, співрозмовники мають знати закони такої комунікативної поведінки. Тим

більше, що цього вимагає сучасний стан розвитку міжнародних відносин. Вони зумовлюють активізацію взаємовідвідувань зарубіжних країн, під час яких мова слугує важливим засобом міжкультурного спілкування. Зазвичай, до вербальних моделей належать мовленнєві зразки, що використовуються у різноманітних ситуаціях спілкування і забезпечують різні сфери життєдіяльності людини. Моделі невербальної поведінки диференціюються на такі види: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, методика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, рух очей); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція під час здійснення спілкування).

Невербальні засоби спілкування не менш важливі, ніж вербальні, і виконують такі функції: акцентують увагу на певній частині вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що (не) суперечить змісту висловлювання; заповнюють або пояснюють паузи, виражають намір продовжити висловлювання, забезпечують пошук необхідного слова тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [24]. Знання цих особливостей дозволяє іноземцю комфортніше почуватись у чужомовному середовищі.

2. *Знання культурних реалій* формує увагу на предметі або явищі, характерному для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної та мовної спільноти. Словом «реалія» називають предмети матеріальної культури, які вважають основними для номінативного значення слова [23]. З іншого боку, в перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві терміном «реалія» позначають здебільшого слова, які виражають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання відповідно до цільових установок (сфер, тем і ситуацій спілкування), то культурологічні фонові знання ще недостатньо досліджені та описані. Одна з головних труднощів їх добору – це визначення одиниць, які потрібно зараховувати до фонових знань, оскільки не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні, значущі для носіїв мови та маловідомі іноземцям [22].

Зрештою, той, хто вивчає іноземну мову і культуру, повинні засвоїти тезу «Те, що можна/дозволено в колективі друзів, не прийнято в оточенні офіційних, державних, старших тощо представників суспільства». Фонові знання реалізуються насамперед у лексиці, оскільки саме вона як першоелемент спілкування відтворює дійсність і швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Окрім концептуального ядра, до складу лексичного значення слова відносять так звані конотації, тобто його додаткові значення: емоційні, експресивні, стилістичні добавки до основного значення, що надають слову особливого забарвлення. Згідно з дослідженнями Є.М.Верецагіна та В.Г.Костомарова, якщо з семантики слова вилучити значення, зумовлене різними мовними рівнями (дериваційне, морфологічне, синтаксичне), не враховувати його внутрішню форму, «образне значення», естетичні асоціації, то залишиться так званий його екстралінгвістичний зміст, що безпосередньо відтворює національну культуру, яку обслуговує мова. Такий елемент називають культурним компонентом значення слова [22]. Він властивий безеквівалентним лексичним одиницям, конотативній та фоновій лексиці. Під безеквівалентною лексикою розуміють лексичні одиниці, що не мають словникових еквівалентів в одній із мов, які порівнюються, з таких причин: 1) через відсутність у суспільній практиці його носіїв відповідних реалій, наприклад, *la corrida* (бій биків), *la siesta* (нісляобідній відпочинок), *la tertulia* (дружнє зібрання) – в іспанській мові; 2) через відсутність в ньому лексичних одиниць, які означають відповідні поняття: *know, how* – (ноу-хау) – в англійській мові; *la zafra* (збір цукрової тростини), *los Dnas azules* (дні дешевих квитків на транспорті) – в іспанській мові.

Частина безеквівалентної лексики, отримавши стійкі відповідності в перекладі, не втратила свого смислу, що виражається в конотативних значеннях слів, які не завжди співпадають у різних мовах. Така лексика отримала назву конотативної: *venga*,

vaya (іспанська мова), **go on** (англійська мова), що в нашому розумінні означає «давай/продовжуй»; **OK** (англійська мова), **vale** (іспанська мова) – *добре, гаразд тощо*.

Окрім безеквівалентної та конотативної лексики, до слів з культурним компонентом відносять також фонову лексику – іншомовні одиниці, що відрізняються лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови [21]. До цього виду лексичних одиниць в іспанській мові можна віднести слова **la capital** (столиця), **el/la orden** (наказ; порядок), **inteligente** (розумний), **dirigente** (керівник), **maestro** (учитель початкової школи) тощо. Лексичні фони мови, як правило, тісно пов'язані з сукупністю всіх цінностей духовної культури суспільства, тому навіть слова, далекі від національних особливостей, варто уважно вживати у мовленні. Наприклад, слова «компанія», «корпорація» не можна назвати безеквівалентними для іноземних мов, оскільки їх легко перекласти, але вся сукупність відомостей про них, наприклад, у Великій Британії, відрізняється від лексичного фону української компанії чи американської корпорації. Ці іншомовні фонові відомості відтворюють особливості системи британського бізнесу та ілюструють характерні риси іншого способу життя. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще й фразеологізмами, яких також слід уникати у навчанні іншомовного спілкування, оскільки той, хто вивчає певну мову, маючи інший менталітет, не завжди може адекватно усвідомити ситуацію, в якій уживається той чи інший фразеологізм. Правильне їх тлумачення і відповідна реакція можуть бути досить важливими, наприклад, під час різноманітних ділових або культурних зустрічей. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, або ж неадекватне їх співвідношення з ситуацією, як наприклад, англійських: **cross your t's** (поставити крапки над «і»), **to buy a pig in a poke** (купувати kota в мішку), **to make a mountain out of a molehill** (робити з мухи слона) та іспанських **¡vía!** (щасливої дороги!, скатертю дорога!, невелика втрата!), **tener el demonio en el cuerpo** (бути непосидючим), **nada te va en eso** (тебе це не стосується, не переймайся), **estar ido** (бути незібраним, літати в небесах), **¡q' va!** (та що ти кажеш!, не може бути!), **estar de más** (бути зайвим), **buscar la vida** (сунути ніс куди не треба) та ін., може створити певні труднощі, проблеми та перешкоди в різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії.

На наш погляд, такі особливості культурологічної компетенції мають знаходити відповідне місце у змісті навчання іноземної мови і у підручниках як засобах його реалізації.

Висновки. Таким чином, тенденція на культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування у сучасній середній школі відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів і явищ в усі його компоненти. Водночас оновлений зміст має знайти чіткий відбиток у підручниках як основних засобах навчання. Культурологічна спрямованість змісту підручників, насичення їх інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається, сприяє зростанню зацікавленості школярів до виконання комунікативної діяльності, умотивовує їхні дії і на цій основі сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання. Йдеться про той аспект комунікативно-діяльнісного підходу, який може і повинен здійснюватися в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки забезпечує ознайомлення учнів із фактами, особливостями життя й поведінки відповідного народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, успішно формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою удосконалення рівня власної іншомовної та культурної підготовленості. Саме ці положення слугували науково-теоретичними засадами для визначення змісту навчання іспанської мови, реалізованого у шкільних підручниках серії «HOLA» для 2-11-го класів. Як засвідчили результати моніторингових досліджень, культурологічне спрямування змісту навчання у комплексі з комунікативно-діяльним і особистісно орієнтованим забезпечує успішне виконання вимог чинної навчальної програми, вмотивовує діяльність учнів, активізує їхні навчальні дії.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Освіта, 2002. – 24 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь/А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах/ С.Ю.Ніколаєва//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. - № 3. – С.3-10.
6. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В.В.Краевского и И.Я.Лернера. – М., 1989. – 352 с.
7. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы/М.Н.Скаткин. – М., 1982. – 235 с.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М., 1981. – 248 с.
9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика/ В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М. Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
10. Онищук В.А. Содержание образования/В.А.Онищук. В кн.: Дидактика современной школы: Пособие для учителей. – К., 1987. – С.61-67.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности /И.Я.Лернер. – М., 1980. – 96 с.
13. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов/ Р.Ю.Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
14. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы/Н.Д.Гальскова, Э.И.Соловцова // Иностр. яз. в школе. – 1991. - № 3. – С.31-35.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов/Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 5-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 336 с.
16. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур/Е.И.Пассов. – Липецк, 2000.
17. Халеева И.И. Основы теории применения иноязычной речи (подготовка переводчиков) /И.И.Халеева. – М., 1989.
18. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. - 189 с.
19. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника /И.Л.Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
20. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке/М.Л.Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
21. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения/ Г.Д.Томахин//Иностр. яз. в школе. – 1981. - № 4. – С.84-88.
22. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура/Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Русский язык, 1999. – 341 с.
23. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы/В.В.Воробьев. – М.: Русский язык, 1997. – 206 с.
24. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC – LANG, 1994. – 278 p.

The article is devoted to the problem of renovation of modern school foreign language education. The author defines and characterises the peculiarities of the culturological competence as an important component of the content of foreign language teaching.

Key words: *content of foreign language teaching, culturological competence, school foreign language education.*