

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181>

УДК 37.671:811.111

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО БЛОКУ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

Олександр Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

 bez-nicka@ukr.net

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

 bez-nicka@ukr.net

У статті здійснено спробу визначити терміни й умови усвідомлення, важливості інтеграції культурологічного блоку в зміст навчання іноземних мов. Також проаналізовано особливості відображення відомостей про культуру і побут країн, мова яких вивчалася, у змісті популярних підручників, які використовувалися у вітчизняних школах у період 30–80-х рр. XX ст. Установлено, що презентація культурного компонента у змісті навчальної літератури базувалася на засадах лінгвокраїнознавства, яке стало одним із важливих розділів методики. Окремі положення дослідження проілюстровані прикладами з тогочасних підручників англійської мови. За результатами дослідження сформульовано рекомендації для розробників дидактичних матеріалів з урахуванням соціокультурного підходу.

Ключові слова: іноземна мова, країнознавство, мова і культура, лінгвокраїнознавство, стереотипи, ідеологія, шкільний підручник.

Актуальність. Нині не викликає заперечень той факт, що зміст навчання іноземної мови має добиратися з максимальним урахуванням соціокультурних особливостей країн, мова яких вивчається, а також відображати сучасний стан розвитку

суспільства та порушувати актуальну для різних вікових категорій учнів проблематику. Вважається, що комплексна реалізація такого підходу сприятиме підвищенню мотивації до навчання, оскільки водночас із оволодінням іншою мовною системою, створюватимуться умови для розширення світогляду учнів, формування їхніх ціннісних орієнтацій та усвідомлення мультикультурності сучасного світу як об'єктивного явища. Таке навчання значною мірою нівелює відчуття штучності: процес оволодіння мовою позбувається ознак постійного вправлення з граматики, тренування словоформ, механічного перекладу відірваних від реальності абстрактних або ж літературних текстів.

Однак, так було не завжди. Інтеграція соціокультурного (у досліджуваній у статті період «соціокультурний підхід» ще не окреслився, тому надалі в тексті статті для опису відомостей про іншу країну послуговуємося термінами «*культурний компонент*» та «*культурологічний блок*») компонента до змісту навчання пройшла тривалий еволюційний шлях і, маємо сміливість висловити припущення, що він досі триває, оскільки багато питань взаємопов'язаного навчання мови і культури залишаються дискусійними, окреслюються та розробляються нові підходи для взаємопов'язаного навчання мови і культури (наприклад, місце і роль рідної культури учнів у процесі іншомовної освіти, міжкультурна медіація, реалізація CLIL-підходу тощо).

Мета. У межах статті маємо намір простежити хронологію того, коли в методичній науці відбулося усвідомлення доцільності навчання культури через іноземну мову та які чинники сприяли інтеграції культурного компонента до змісту навчання іноземних мов. Також буде здійснено аналіз методів, форм і способів відображення культурного компонента у змісті підручників, публікованих у радянський період вітчизняної історії.

Аналіз досліджень засвідчує, що вимоги, які висувуються сучасним суспільством як до процесу навчання іноземних мов, так і до його кінцевих результатів, зміщують акцент дослідницької діяльності на вирішення прикладних аспектів іншомовної освіти. До таких відносимо перегляд підходів до навчання різних видів мовленнєвої діяльності в умовах запровадження компетентнісного підходу, забезпечення принципу ситуативності та міжкультурної спрямованості змісту навчання, конструювання засобів навчання нового типу тощо. Природно, що за таких умов вивчення історичних аспектів навчання мов набуває дещо другорядного значення, оскільки вважається, що вони не сприяють вирішенню актуальних потреб іншомовної освіти. Водночас, маємо зазначити, що недооцінювання ролі історичного поступу в будь-якій галузі веде до формування стереотипних та подекуди хибних уявлень, ухвалення необґрунтованих рішень тощо. Оскільки знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, нині вважається одним із пріоритетів іншомовної освіти, ретроспективне вивчення питань реалізації культурного компонента в змісті навчання іноземних мов може мати не лише теоретичне, але й практичне значення для сучасної методики навчання іноземних мов.

У другій половині ХХ ст. власні концепції інтеграції культурного компонента до змісту навчання іноземних мов обґрунтовували Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров (лінгвокраїнознавство), В. В. Воробйов, В. П. Фурманов (лінгвокультурологія), В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв (соціокультурний підхід) та інші. У зв'язку з посиленням культурологічної спрямованості змісту навчання іноземних мов, починаючи 90-х рр. ХХ ст. методисти дедалі частіше порушують проблему знайомства з культурою іншої країни та у своїх працях (С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська, Н. П. Басай, С. Г. Тер-Мінасова). Однак, як уже зазначалося, у своїх працях вони зосереджуються на актуальних питаннях формування соціокультурної компетентності учнів. Ґрунтовне дослідження розвитку методики навчання іноземних мов у період кінця ХІХ ст. — ХХ ст., здійснив академік О. О. Миролюбів. У ньому дотично розглядалися й питання знайомства учнів з культурою країн, мова яких вивчалася. Окремі згадки про взаємопов'язане навчання мови і культури можемо знайти в тогочасній науковій періодиці (наприклад, «Иностранные языки в школе»), однак ця інформація потребує узагальнення та аналізу.

Виклад матеріалу: На необхідність урахування особливостей культурного середовища в процесі навчання і виховання педагоги звертали увагу відносно давно. Так, один із принципів, сформульованих А. Дістервегом (1790–1866 рр.), **принцип культуровідповідності**, передбачав, що процес виховання має відбуватися з урахуванням умов та культури, в яких живе дитина, з метою передати новому поколінню досягнення їхньої історичної епохи. І хоча ці ідеї, у першу чергу, стосувалися проблем національного виховання, з часом вони були переосмислені і за більш ніж сто років адаптовані й до умов навчання іноземних мов.

Діалектичний зв'язок між мовою і культурою був помічений та описаний лінгвістами (Е. Сепір, Б. Уорф) ще в 30-х рр. ХХ ст. У своїй гіпотезі дослідники обґрунтували тезу про непоєднуваність системи понять різних народів та довели, що мислення, спосіб сприйняття світу безпосередньо пов'язаний із мовою, якою користується народ. Ідеї та доказова база, запропоновані лінгвістами, у цілому були сприйняті академічним середовищем. Як наслідок, у тих галузях знань, де мова і культура є основним предметом вивчення, перегляду зазнали підходи до досліджень. Водночас, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що в методиці навчання іноземних мов до 60-х рр. ХХ ст. мова продовжувала здебільшого розглядатися як система знаків. Відповідно, її вивчення передбачало ґрунтовне оволодіння граматикою і лексикою. Ключові питання методики стосувалися лінгвістичних аспектів навчання мови: ролі рідної мови та перекладу, проблеми усного вступного курсу, співвідношення видів мовленнєвої діяльності та особливостей їх навчання, визначення лексичного мінімуму тощо. В офіційній методичній літературі не було жодних рекомендацій, зорієнтованих на взаємопов'язане навчання іноземної мови з метою ознайомлення учнів з культурою чи побутом її носіїв навіть на базовому рівні. У переважній більшості випадків ос-

новна мета іншомовної підготовки зводилася до формування умінь читати твори іноземних авторів в оригіналі і таким чином долучатися до культурних надбань іншого народу. Як зазначав W. Allen (1985), тривалий час між мовою та культурою існувало чітке розмежування. Принагідно варто зазначити, що навіть попри існуючі догми, на початку ХХ ст. окремі науковці усвідомлювали хибність такого підходу та висловлювали пропозиції, що навчання іноземних мов має бути пов'язане з вивченням сучасного життя та нещодавньої історії країни, де використовується ця мова, її економічне, політичне та культурне життя (Н. К. Крупська, О. І. Тихеева) (Миролюбов, 2002). Однак ці пропозиції залишалися непоміченими, або ж наражалися на критику більш «авторитетних» методистів.

Така ситуація у методиці була характерна для усіх європейських країн та зумовлювалася низкою чинників. З одного боку, до 60-х рр. ХХ ст. низька мобільність населення була однією з характеристик більшості держав. Відповідно, мала імовірність соціальних контактів із представниками інших країн не ставила вимоги готувати особу до міжкультурного діалогу. Контакт з іноземною культурою здійснювався через прочитання літератури іноземних авторів. Саме поняття культури також мало доволі вузьке трактування та стосувалося «високої» елітарної сфери, яка значною мірою асоціювалася з літературою, філософією, мистецтвом тощо. А відтак, культурний компонент змісту навчання іноземних мов був зорієнтований на знайомство з літературним словом іноземних письменників в оригіналі та умінням перекладати автентичні тексти. Сприяла такій ситуації пануюча на той час лінгвістична парадигма.

Однак, ситуація починає змінюватися після Другої світової війни. У 1966 р. Н. Nostrand (1966) одним із перших запропонував революційну ідею щодо цілей іншомовної підготовки — навчати **міжкультурного спілкування та розуміння** (*'crosscultural communication and understanding'*). N. Brooks (1968) акцентував увагу на необхідності знайомства з культурою не лише для розуміння літератури, але й для кращого оволодіння повсякденною мовою іншої спільноти. І хоча ці погляди суперечили тогочасній лінгвістичній парадигмі, під впливом розвитку суміжних наук (антропології, соціології, лінгвістики), незабаром вони здобули визнання та підтримку більшості методистів. Ідея взаємопов'язаного навчання мови і культури була підтримана розробниками аудіолінгвального методу (Ч. Фріз, Р. Ладі). Сприяв подальшому розвитку цих положень і **комунікативний підхід**, під впливом якого здійснювалося поступове переосмислення значення культурного компонента в іншомовній освіті, пріоритетом стала інтеграцію культурологічних аспектів у процес оволодіння мовою, надання йому рис природності, зокрема завдяки ситуативному підходу та зорієнтованості на підготовку до комунікації у відповідному іншомовному культурному контексті.

Логічним уявляється запитання про те, що ж слугувало тематичним та інформаційним тлом для навчання іноземних мов до того, як методистами було визнано

важливість знайомства учня з культурою та побутом інших народів. Аналіз змісту підручників радянського періоду засвідчує, що в більшості з них моделювалася реальність, яка відповідала завданням ідеологічного виховання: дійсність максимально радянїзувалася, зміст підручників був сповнений штамів і фраз про тогочасну дійсність (*We are Soviet children. We live in the Soviet Union*); спостерігалася тенденція до русифікації персонажів (*My name is Nick Serov. I am a Russian boy.*). У переважній більшості випадків тексти були перекладами з російської мови (наприклад, адаптовані фрагменти промов політичних діячів) або ж були створені авторами підручників (Миролюбов, 2002). Це давало змогу автору контролювати обсяг лексичного матеріалу та дотримуватися відповідної ідеологічної спрямованості змісту навчання (Миролюбов, 2002).

У підручниках 30–50-х рр. ХХ ст. можна «побачити» іноземців, однак ще не їхню культуру — здебільшого це представники робітничого класу, які ведуть підпільну боротьбу: *Sammy's father is a communist. One evening two comrades come to his house. They have a secret meeting. They are reading a letter from the party organizer. Sammy is playing in the street near the house. Suddenly a motor-car stops at their door. Sammy sees two policemen in the motor-car. He runs into the house. But it is too late...* (Бушуєва, 1933), або ж зазнають експлуатації: *Sambo worked on a cotton plantation from early morning till late at night. Many other children worked there too in the hot sun. They could not go to school because their parents were very poor. Sambo's life was hard — even harder than the life of a white proletarian boy, because he was a Negro; and capitalists exploit Negro children more than white children* (Бушуєва, 1933). Як бачимо, іноземна мова розглядалася тогочасними органами освіти радше як один із засобів ідеологічного виховання. Усе це перемежовувалося з фрагментами адаптованих творів іншомовної літератури. Безперечно, у такому вигляді навчальний предмет не міг сприяти формуванню в учнів адекватних уявлень про іншу культуру, хоча таке завдання у той час не ставилося.

Ситуація дещо змінилася у 50-х рр. ХХ ст. Як зазначає О. О. Миролюбов, у змісті підручників з іноземних мов для старшої школи у цей період більш повно знайшла свій розвиток ідея про необхідність знайомства учнів з країною, мова яких вивчається. Більшість текстів висвітлювали життя, побут та культуру, самі тексти супроводжувалися відповідним ілюстративним матеріалом (Миролюбов, 2002). Як зазначав, А. А. Гердт, підручник і книги для читання поряд із усними повідомленнями учителя в 60-ті рр. ХХ ст. слугували чи не єдиними джерелами, з яких учні могли отримувати відомості про країни, мови яких вивчалися, їх історію, культуру та побут носіїв конкретної мови (Гердт, 1963).

Як бачимо, практика вітчизняної школи дещо випереджала ідеї зарубіжних методистів (Н. Nostrand та N. Brooks) про потребу презентувати культуру країни мова якої вивчається — певні відомості вже були представлені у змісті підручників. Під впливом вимог часу, а також напрацювань дослідників у вітчизняній методи-

ці, поступово почав окреслюватися акцент на вивченні культури (*'culture studies'*), який спочатку проявлявся в інтеграції так званого країнознавчого та культурно ознайомчого блоку до змісту навчання. **Країнознавство** стало суміжною для методики навчання іноземних мов предметною галуззю, яка вивчає загальні закономірності розвитку країни або ж певних регіонів та дає змогу сформулювати уявлення про соціально-економічну ситуацію, історію, географію, надбання матеріальної та нематеріальної культури (Азимов & Щукин, 2009). Маємо визнати, країнознавчий підхід є доволі простим способом доповнення змісту навчання іноземних мов відомостями про іншу країну, який однак не враховує того, що сама мова також містить значний пласт культурно маркованої інформації, закодованої у структурі самої мови.

Однією з перших науково обґрунтованих спроб доповнити процес навчання мови культурним компонентом можна вважати **лінгвокраїнознавство**, яке окреслилося в окремий напрям у методиці у 1970-х рр. З одного боку, проблематика лінгвокраїнознавства орієнтувалася на виявлення безеквівалентної лексики, невербальних засобів спілкування, фразеології тощо, які розглядалися з точки зору відображення в них культурного досвіду носіїв мови. З іншого боку, передбачалося знайомство з текстами країнознавчої спрямованості (Азимов & Щукин, 2009). Аналізуючи термін «лінгвокраїнознавство» Р. К. Міньяр-Белоручев та О. Г. Оберемко вказують на його недоліки. На переконання дослідників, як перша, так і друга частина терміна (“лінгво” та “країнознавство”) звужують межі матеріалу для засвоєння (Міньяр-Белоручев & Оберемко, 1996). Однак, саме його методичні положення створювали наукове підґрунтя для інтеграції культурного компонента (як лінгвістичного, так і країнознавчого) у зміст навчання іноземних мов.

З позицій лінгвокраїнознавства передбачалися два основних способи оприяття культурних відомостей: **тематичний**, який передбачав систематизацію фактичних відомостей про країну за темами, та дозований їх виклад учням, та так званий **філологічний** спосіб подачі культурно маркованих відомостей, характерних для мови, яка вивчається, коли ті артикулюються учням імпліцитно за допомогою самих іншомовних структур (сталих виразів, художніх літературних текстів; такі тексти не обов'язково повинні мати країнознавчу спрямованість, оскільки створені носіями самої мови та описують явища, їхньої країни, культури на певному етапі їх історичного розвитку). Оскільки при філологічному способі культурні відомості закладені в самі мовні одиниці, він реалізується безпосередньо у процесі навчання мови. Хоча обидва способи взаємопов'язані та були наявні у змісті підручників, реалізація другого повсякчас була ускладнена через його нерозуміння деякими педагогами. Відтак у практиці навчання переважав тематичний спосіб — тобто знайомство з країнознавчим аспектом.

Логічно припустити, що долучення країнознавчого матеріалу до змісту навчальної книги мало б слугувати позитивним мотиваційним стимулом, оскільки відомості про особливості життя в іншій країні викликають зацікавлене ставлення

учнів. Однак, практика засвідчила, що це не завжди так — дослідники зазначають, що **країнознавчий матеріал** у підручниках радянського періоду **нерідко втрачає закладені в ньому можливості**. Серед причин, з одного боку, виокремлювали **характеристики самих текстів**: значний обсяг, обмежений набір лексичних одиниць, сумнівна автентичність, відсутність діалогізму та недооцінювання комунікативної спрямованості, матеріал дібраний без урахування особистісних уподобань та пізнавальних інтересів учнів. Як наслідок — низька інформативність, однорідність текстів, відсутність різноманіття у способах викладу інформації — здебільшого представлені в енциклопедичному форматі. З іншого боку, для перевірки якості засвоєння матеріалу використовувалися такі ж прийоми, що й для роботи з іншими текстами: вправи у форматі запитання/відповідь та переказ їх змісту, відомого як зазубрювання так званих «топіків». Ця навчальна стратегія частково була зумовлена політичною ситуацією: в умовах обмежених можливостей населення СРСР до безпосередніх контактів з іноземцями у процесі навчання говоріння акцент зміщувався на монологічне мовлення. Діалоги також нагадували радше монологи, в яких учасники почергово робили короткі виступи. Лише згодом, коли контакти з представниками інших культур стали об'єктивною реальністю та особистісною потребою, спостерігалось зростання ролі діалогу, оскільки реальне спілкування здійснюється в діалогічній або ж полілогічній формі.

Як зазначають фахівці, для організації перевірки якості оволодіння змістом таких текстів потрібні завдання іншого типу (Перкас, 2001). Так, замість завдань на механічне відтворення змісту прочитаного, методисти наголошують на потребі у творчому опрацюванні отриманої інформації, урахуванні соціокультурних аспектів, їх порівнянні з аналогічними явищами в рідній культурі учнів. У протилежному ж випадку такий матеріал матиме сумнівний вплив на мотиваційну сферу учнів. Позитивно цей аспект буде вирішено згодом з переглядом особливостей взаємопов'язаного навчання мови і культури, визначення місця соціокультурної інформації, її поєднання з лінгвокультурними та соціолінгвістичними аспектами, запровадження ситуативності навчання, урахування особистісних потреб і пізнавальних запитів учнів.

З часом частка відомостей про іншу країну зростала. Однак, **уявлення вітчизняних методистів про те, які культурно марковані відомості** вносити до змісту навчання іноземних визначалися **політичною кон'юнктурою**, що доволі яскраво простежується на прикладі підручників з іноземних мов другої половини ХХ ст. Здебільшого це була інформація про проблеми безробіття та мілітаризм капіталістичних держав. Цікавим та ілюстративними у цьому розумінні є тексти для читання з підручника для 9–10 класу Г. М. Уайзера, в якому описується поїздка радянського інженера до Канади. Наведемо окремі фрагменти з нього. Так, акцентується увага на засиллі реклами на телебаченні: *A man's voice sang out: "Buy birthday presents only in our shop."* *Another man's voice shouted: "Travel only in our*

buses ...” Now a woman’s voice rang out: “Use only ...” and so on. Advertisements all the time, one after another. I became tired and turned off the TV set. After that I felt better; небезпечній ситуації на дорогах: While we were driving along a busy highway, a heavy lorry ran into a bus full of people right in front of our car. “This is what usually happens when one doesn’t drive carefully,” Paul said in a low voice. ... Yes, much life is lost on Canadian roads; нерегульованому полюванню: As we were entering Montreal, we saw a car on the roof of which was lying a dead moose. (The hunting season was on at that time in Canada.); на тому, що за доступні для радянської людини речі необхідно платити: When we had driven up to the bridge, Paul stopped the car. “In Canada you have to stop and pay a few cents every time you drive across a bridge.” We were surprised to hear this, of course; We learned later that in Canada you often pay for things for which we never pay in our country. If you leave your car in the street, you have to pay for parking space (Уайзер, 1980).

Не оминули увагою питання безробіття та експлуатації: *In capitalist countries those in power try to make everybody serve them; not only correspondents, writers and artists, but even members of the government are often afraid to fight against powerful people; Unemployment is one of the main problems in all capitalist countries; Even skilled specialists are often unemployed in capitalist countries.* Також згадано про імперіалістичну політику щодо менших країн: ... *Imperialists made Cuba and Hawaii and the Philippines into American colonies...* (Уайзер, 1980). Своєю чергою, заклики до роззброєння лунають виключно від радянських громадян, водночас капіталісти намагаються пригнобити якомога більше людей у пошуках наживи, створюючи проблеми для профспілок та представників робітничого класу: *Progressive young people in capitalist countries are fighting for a better life. They are fighting against “dirty” wars — in the Far East, in Africa* (Уайзер, 1980).

З одного боку, ці відомості відображають особливості життя в іншій країні. Їх цінність у тому, що вони повідомляють інформацію не нейтрального характеру — натомість висвітлюються незвичні для носія радянської ментальності аспекти. Проте, очевидним є те, що майже усі вони мають негативні конотації, у той час, як радянська дійсність зображувалася виключно в позитивних кольорах. Порівняймо те, що *Mother’s Day” is a holiday that big shops invented, to make people buy all kind of presents* (Уайзер, 1980), водночас демонстрації, на які ходили радянські люди — це цілком позитивне і добровільне явище.

Така подача країнознавчої інформації, підкріплена періодичною пресою, а також теле-радіо контентом, що неминуче сприяло формуванню в учня викривленого уявлення про особливості життя по різні боки кордонів. Лише одиниці, спираючись на критичне мислення та аналіз загальної політичної ситуації, могли усвідомити наскільки нереальні були презентовані їм образи.

Переосмислення ролі культурного складника змісту навчання відбулося у 90-х рр. ХХ ст., коли ефективність дозованого знайомства з окремими блока-

ми країнознавчих відомостей було справедливо поставлено під сумнів. Однією з перших системно розглядати предметну галузь іноземні мови як важливий засіб вторинної соціалізації особистості почала В. В. Сафонова (1992). Саме у цей період набувають популярності та розробляються прийоми навчання мови на засадах діалогу культур, полікультурності та урахування ролі рідної культури учнів. Під впливом цих ідей відбувається оформлення соціокультурного підходу, який врахував недоліки попередніх років і ставив за мету не лише ознайомлення учня з певним обсягом країнознавчої інформації, а формування його як суб'єкта, готового до участі в діалозі культур як нового феномена глобалізованого світу.

Висновки: У середині ХХ ст. методистами було помічено, що без звернення до явищ культури, навчання мови залишається збідненим і фактично зводиться до ознайомлення учнів із фонетичними, лексичними та граматичними моделями. Вважалося, що розвиток мови на базі спрощеного за змістом матеріалу через тренування мовних моделей поступався вивченню системи мови через призму культури її носіїв. Припускалося, що врахування культурного компонента дасть змогу переключити увагу учнів зі структурних аспектів мови на прагматичні, окреслити новий погляд на мову як засіб соціальної комунікації.

Фактично 50–90-ті рр. ХХ ст. були періодом, коли відбулися перші спроби переглянути зміст навчання іноземних мов з урахуванням його потенціалу надати учням загальні уявлення про країну, мову якої вони вивчали. Однією з проблем було те, що не до кінця було усвідомлено кінцеву мету знайомства з культурою інших країн в межах предметної галузі іноземні мови. Точніше, було її спрощене (примітивне) бачення — формування в учнів загальних уявлень про країни, мову яких вивчають. З огляду на ізольованість тогочасного суспільства таке знайомство передбачало радше формування певного обсягу фактичних знань, аніж задоволення певних комунікативних намірів з урахуванням менталітету носіїв іншої культури.

Розробка перших методичних засад інтеграції культурного блоку до змісту навчання у вітчизняній науці здійснювалася в межах лінгвокраїнознавства, яке стало одним із розділів методики. Поступово лінгвокраїнознавчий аспект перетворився з допоміжного (так званого ілюстративного) на один із базових та пріоритетних. Однак презентація відомостей «культурологічного блоку» у змісті підручників мала свої особливості. Так, основним способом їх викладу залишався країнознавчий підхід, коли учні знайомилися з загальними відомостями про інші країни. Попри те, що такі знання необхідні для правильної інтерпретації фактів і явищ, притаманних для культури країн, мова яких вивчається, накопичення таких фактів у пам'яті особи не свідчить про її здатність до глибокого розуміння культури співрозмовників. Основний вид роботи з країнознавчим блоком полягав у переказі механічно завчених тем.

Окрім того, аналіз змісту навчальної літератури засвідчив, що тривалий час культурний компонент подавався у викривленому радянською пропагандою ви-

гляді, де повністю узгоджувався з засадами «морального кодексу будівника комунізму», з його вимогою неприйняття цінностей капіталістичних країн. Відтак складалася ситуація, за якої презентація енциклопедичних відомостей про країну відповідала дійсності, однак не викликала позитивного емоційного відгуку через свій енциклопедичний характер, а коли порушувалося питання ціннісного аспекту навчання, то знайомство з іншою країною радше нагадувало формування «образу неприйняттого чужого».

Висновки, які можуть бути зроблені на основі проведеного дослідження, стануть в нагоді для тих, хто здійснює конструювання змісту навчання на засадах діалогу культур, та не дадуть відкотитися педагогічній практиці до стратегій, які вичерпали себе. Так, енциклопедично-репродуктивний підхід до організації змісту навчання не можна вважати діалогом культур, оскільки він хоч і дає учням певний обсяг знань, однак не забезпечує глибокого розуміння іншої культури. Знайомство з культурою не повинно бути фрагментованим, натомість кожна тема, що вивчається, має базуватися на автентичному соціокультурному контенті. Таке взаємопов'язане навчання мови і культури сприятиме формуванню в учнів кращих уявлень про іншу лінгвоспільноту.

Важливо зазначити, що процес оволодіння соціокультурною інформацією є виключно індивідуальним процесом: тобто, певну інформацію учні осмислюють та використовують, а певну — просто ігнорують. Для того, щоб виклад матеріалу мав позитивний вплив на мотивацію та результативність навчання, необхідно вирішити ряд проміжних завдань: визначення рівня готовності учнів до сприйняття соціокультурної інформації, розробити систему дотекстових та післятекстових завдань тощо. Завдання педагога та автора шкільної навчальної літератури — дати учням можливість спостерігати та досліджувати взаємодію культур з перспективи власної точки зору так, щоб вони змогли сформулювати власну думку в потоці розрізненої інформації.

Використані джерела

- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. In A. C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137–166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Миролубов, А. А. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*, Москва, Россия: Ступени, Инфра.
- Nostrand, H. (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 1–25). New York, USA: McGraw-Hill.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, pp. 204–217.
- Бушуева, Е. Ф. (1933). *Учебник английского языка для средней школы. Ч. 1. Пятый год обучения*. Москва, СССР: Учпедгиз.

- Гердт, А. А. (1963). Новая целевая установка требует новых программ и учебников, *Иностранные языки в школе*, № 2. С. 27–32.
- Азимов, Э. Г., & Шукин, А. Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва. Россия: Издательство ИКАР.
- Миньяр-Белоручев, Р. К., & Оберемко, О. Г. (1996). Лингвострановедение или «иноязычная» культура? *Иностранные языки в школе*. № 6. С. 54–56.
- Перкас, С. В. (2001). Сообщение страноведческого характера на уроке английского языка. *Иностранные языки в школе*. № 4, С. 48–51.
- Уайзер, Г. М. (1980). Учебник английского языка для 9–10 классов средней школы. Москва, СССР: Просвещение.
- Сафонова, В. В. (1992). Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, Россия: Истоки.

References

- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. In A. C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137–166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Miroliubov, A. A. (2002). History of Foreign Language Teaching Methodology, Moscow, Russia: Stupeni, *Infra* (in Russian).
- Nostrand, H. (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 1–25). New York, USA: McGraw-Hill.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, pp. 204–217.
- Bushueva, E. F. (1933). English Language Textbook for Secondary School. Part 1. 5th Year of Study. Moscow, USSR: UchPedGiz.
- Gerdt, A. A. (1963). New Goals Require New Curriculum and Textbooks, *Foreign Languages at School*, № 2, pp. 27–32 (in Russian)
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). New Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Foreign Language Learning). Moscow. Russia: IKAR Publishing House (in Russian).
- Minyar-Beloruichev, R. K., & Oberemko, O.G. (1996). Linguistic and Country Studies or Foreign-Language Culture? *Foreign Languages at School*, № 6. pp. 54–56 (in Russian).
- Perkas, S. V. (2001). Delivering Culturally-Related Information at English Language Classes. *Foreign Languages at School*. № 4, pp. 48–51 (in Russian).
- Uaizer, G. M. (1980). English Language Textbook for 9–10 Grades of Secondary School. Moscow, USSR: Prosveschenie.
- Safonova, V. V. (1992). Culture Studies and Sociology in Language Education. Voronezh, Russia: Istoki (in Russian).

Oleksandr Pasichnyk, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olena Pasichnyk, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF REPRESENTING CULTURAL ELEMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS OF SOVIET PERIOD

The current language-learning paradigm heavily relies on intercultural context and shaping students' cultural awareness. Taking this into account, the authors analyze the historical background of the problem i. e. when the 'cultural element' became an indispensable component of foreign language learning and how it was represented in school textbooks for Ukrainian schools within the period of the 1930–1980s.

According to the obtained data, the bond between language and culture was noticed and explained in the 1930s (E. Sapir & B. Whorf) while only in the 1960s it was accepted by methodologists. By that time language learning had relied on a linguistic approach and was mainly aimed at mastering grammar structures and practicing reading and translation of literary texts.

Cultural representations in foreign language school textbooks in USSR in the 1930–1980s had their own specific which was determined by ideological requirements. Although some methodologists insisted on incorporating basic information on countries whose language was being taught, until the middle of the 20th century the textbooks mainly showed Soviet reality. The true representations of other countries became more apparent in the 1950–1960s. This was mostly encyclopedic information on history, everyday life, traditions of particular foreign countries, etc.

Principles and methods of incorporating cultural information in foreign language learning process were elaborated within a few methodological concepts. Linguistic and country studies became the most popular concept as it was seen as the most practically oriented. It suggested two approaches to delivering cultural content to students: philological and thematic each performed their particular function. While the philological dimension was responsible for cultural elements implicitly coded in a language, the thematic remained more obvious for teachers as it implied delivering a wide range of information relevant to the country whose language was being taught. Despite abundant research on delivering cultural element to students, the textbooks remained overwhelmed with ideological patterns, represented distorted reality with an emphasis on negative aspects of other cultures until the 1990s when countries gained independence and developed their own textbooks.

Keywords: foreign language, country studies, language and culture, Linguistic and Cultural Studies, stereotypes, ideology, school textbook.