

компоненты реформирования, которые скажутся на дидактико-методическом обеспечении начального звена образования в условиях реализации идей Новой украинской школы, – содержание образования, основанное на формировании у учащихся компетентностей; педагогика партнерства между учеником, учителем и родителями; ориентация на потребности ребенка в образовательном процессе; целостный процесс воспитания, сосредоточенный на ценностях.

**Ключевые слова:** Концептуальные основы реформирования средней школы; Новая украинская школа; обучения младших школьников; ключевые компетентности.

**Onopriienko O.**

### **CONCEPTUAL PRINCIPLES OF SECONDARY EDUCATION REFORMATION AS AN IDEAL BASIS FOR MODERNIZATION OF DIDACTIC-METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY EDUCATION**

The article analyses the Conceptual Principles of Secondary School Reform, which will affect the process of modernization of primary education. The main components of modernization are determined, which will influence the changes in didactic-methodical support for the primary level of education in the conditions of implementation of the ideas of the New Ukrainian school. The analysis of the state of functioning of primary education and its actual problems, which caused the reform, is given. A description of the content of education is put, based on the formation of competencies in pupils. Essential features of competence-oriented learning are named. The way which the educational content of a particular educational field can realize its potential for the formation of key competencies is shown. The leading principles of pedagogy of partnership between a pupil, a teacher and parents are described as an important aspect of the reform; the principles of partnership are determined to take into account in the construction of the New Ukrainian School. A characteristic of the person-centered model of learning is given as an essential guideline for the New Ukrainian School. Two study cycles are described as a feature of a new structure of primary school. Its purpose and peculiarities of the organization are specified. The emphasis is placed on the cross-cutting character of the process of education at school that focuses on values. The perspective direction of research is defined as a creation of proper didactic-methodical support in which the principles of the Concept will be implemented.

**Key words:** Conceptual Principles of Secondary School Reform; New Ukrainian School; teaching of primary pupils; key competencies.

УДК 37.018.554(09)

### **ВІДОБРАЖЕННЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (70 рр. XX ст. – початок XXI ст.)**

**О. С. Пасічник,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті в історичній ретроспективі висвітлюються дидактико-методичні підходи до представлення краєзнавчих матеріалів у змісті навчальних програм та шкільних підручників з іноземних мов. Під краєзнавчим компонентом у межах предметної галузі іноземні мови автор пропонує розуміти відомості про рідну країну та культуру учнів. На думку автора, включення цих матеріалів поряд із соціокультурним компонентом, представленим у змісті підручника, є необхідною передумовою для побудови процесу іншомовної підготовки у форматі «діалог культур». На основі здійсненого аналізу автор пропонує можливі шляхи

оптимізації підходів до презентації краєзнавчих матеріалів. Зокрема, пропонується уніфікувати якісний і кількісний тематичний інформаційний матеріал краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні на різних етапах навчання.

**Ключові слова:** іноземна мова; соціокультурний компонент; краєзнавчі матеріали; діалог культу; шкільний підручник; навчальна програма.

**Постановка проблеми.** Навчання іноземної мови в середній школі передбачає не лише оволодіння відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом, але й різнобічне «занурення» учня у культуру країн, мову яких він вивчає. У зв'язку з цим у змісті сучасних підручників вивчення будь-якої теми співвідноситься з певним фрагментом соціокультурної дійсності. Так, у процесі опрацювання теми «Їжа/Харчування» учень знайомиться зі стравами та кулінарними вподобаннями людей у країні виучуваної мови; тема «Транспорт» дасть змогу дізнатися про особливості користування міським та міжміським транспортом закордоном тощо. Викликаючи зацікавлене ставлення з боку учнів, соціокультурний компонент створює додатковий мотиваційний потенціал до навчання. Тому таке взаємопов'язане навчання мови й культури сприяє більш ефективному засвоєнню учнями як самої мови, так і формуванню уявлень про іншу культуру.

Водночас маємо констатувати, що ознайомлення з іншою культурою не може і не повинно відбуватися у відриві від рідної культури учнів. Так, в умовах глобалізації іноземна мова як засіб спілкування також має стати засобом донесення відомостей про рідну країну учнів. З іншого боку, відсутність відомостей про рідний край та виключний акцент на соціокультурному компоненті може призвести до формування в учнів викривленого уявлення про оточуючий світ, що може проявлятися в подекуди ідеалізованому уявленні про іншу культуру, підкоренні цій культурі, зокрема «вестернізації» способу життя, «сліпого наслідування Заходу», що було однією з характерних особливостей пострадянського суспільства у 90-х рр. ХХ ст. Отже, у процесі навчання іноземної мови соціокультурний компонент повинен дидактично доцільно доповнюватися певним обсягом матеріалу *краєзнавчої спрямованості* та створювати передумови для ознайомлення з іншою культурою у взаємозв'язку з рідною культурою учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У лінгводидактиці включення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов розглядається під кутом зору «діалогу культур» – методичного принципу, відповідно до якого учні навчаються сприймати спільне та відмінне в різних культурах (одна з яких – рідна); усвідомлюють відмінності між культурами як норму їх існування в сучасному світі; в учнів формується активна життєва позиція проти культурної нерівності та дискримінації [1, с. 60]. Засади реалізації принципу «діалогу культур» було висвітлено у працях В. С. Біблера, О. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова, В. В. Сафонової, В. Г. Редька, Н. Д. Гез, Н. І. Гальскової, С. Г. Тер-Мінасової та ін. науковців. При цьому основним пріоритетом дослідників залишався соціокультурний компонент. Проблема ж використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання іноземних мов тривалий час займала

другорядне місце і розглядалася переважно на рівні узагальнення досвіду та цікавих знахідок у практиці. Проте систематичне використання краєзнавчого матеріалу як ефективного дидактичного засобу не знайшло достатнього висвітлення у науковій літературі.

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що відносно недавно в лінгводидактиці окреслилася нова галузь – етнолінгводидактика, відповідно до положень якої «діалог культур» може бути ефективним у реальній міжкультурній комунікації, якщо учні, які вивчають іноземну мову, достатньою мірою оволоділи власною етнічною культурою (М. В. Баришніков, В. В. Лазарєв). Положення етнолінгводидактики активно використовуються для проектування процесу навчання нерідних мов в умовах полікультурних та багатоетнічних держав. Її положення можуть також бути адаптовані й ефективно використовуватися у процесі навчання іноземних мов у країнах з переважно моноетнічним складом населення, у тому числі й України.

Зміст навчальних програм з іноземних мов окреслює певний інформаційний блок, присвячений краєзнавчій тематиці. Зокрема, це такі теми: «Україна: географія, клімат, населення», «Пам'ятки та визначні місця України», «Київ – столиця України» тощо. Безперечно, краєзнавча тематика не вичерпується окресленими темами та може мати прояв у різних сферах життя країни та її народу (наука, історія, одяг, традиції тощо).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – проаналізувати особливості презентації краєзнавчого компонента в навчальних програмах та змісті шкільних підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів у історичній ретроспективі; окреслити рекомендації щодо вдосконалення системи представлення краєзнавчої інформації у змісті шкільної навчальної літератури.

**Виклад матеріалу.** Країна та її народ розпочинаються з національної самоідентифікації. Отже, система навчання та виховання кожної країни має бути пов'язана, насамперед, із конкретними умовами історичного розвитку цього народу, будуватися відповідно до його інтересів та, як наслідок, розвивати та зміцнювати в дітей ті моральні риси, які є основою патріотизму і національної гордості. Досі актуальним є твердження К. Д. Ушинського, висловлене ним після педагогічної подорожі до Швейцарії, про те, що наш народ міг би позбутися багатьох своїх проблем, якби збільшився рівень знань про свою країну, і якби молодь знала стільки позитивних відомостей про свою країну, скільки знає про свою маленьку Швейцарію десятирічний швейцарець, який завершує курс навчання у початковій школі. Таке бачення актуалізує потребу в доповненні змісту навчання окремих шкільних предметів краєзнавчим компонентом.

У загальному розумінні термін «краєзнавство» означає різнобічне вивчення природи, географії, населення (етнографія), історії, культури й традицій певної частини країни, її адміністративного регіону або ж окремих населених пунктів з їх найближчим оточенням [2]. У такому вигляді краєзнавство традиційно є невід'ємним складником змісту навчання таких

шкільних предметів, як історія та географія, де краєзнавчий принцип сприяє усвідомленню учнями складних питань соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країни. Як бачимо, це поняття передбачає різнобічне та ґрунтовне вивчення конкретної територіальної одиниці. Проте в межах предметної галузі «іноземні мови» для загальноосвітніх навчальних закладів реалізація *краєзнавчого* компонента матиме свої особливості. Так, неможливо перетворювати процес навчання предмета на систематичне вивчення свого краю та країни, оскільки це не є метою іноземної підготовки в школі. Натомість, доречним є ознайомлення учнів з окремими аспектами рідної культури. Термін *краєзнавство*<sup>1</sup> ми трактуємо більш широко та пов'язуємо його з представленням інформації про рідну країну учнів загалом, не обмежуючись певною територіально-адміністративною одиницею або регіоном.

Важливість уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зумовлено низкою чинників. Так, щоб бути цікавим співрозмовником, необхідно знати і розуміти свою культуру, вміти пояснити її особливості (як свідчить практика, обмін інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, займає значне місце під час міжособистісного діалогу). З огляду на те, що Україна є об'єктом туристичних поїздок та екскурсій, уміння спілкуватися на широкий спектр тем краєзнавчої спрямованості може слугувати одним із аспектів профільної підготовки учнів старших класів.

Поряд із вирішенням завдань суто комунікативного характеру, уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зорієнтоване на досягнення більш глобальної цілі. Так, одним із завдань системи освіти є виховання патріотизму та формування позитивного образу власної країни в ментальній картині підростаючого покоління. Знайомлячись з інформацією про різні аспекти життя в країнах виучуваної мови та порівнюючи їх з відповідними аспектами рідної культури, учні зможуть осмислити місце своєї країни в глобальному світі, її неповторність та потенціал розвитку. Очікується, що в умовах поглиблення співпраці між країнами ці знання будуть транслюватися в процесі міжкультурного діалогу з метою формування такого ж позитивного образу рідної країни в ментальній картині світу іноземців.

За останні півстоліття в Україні відбувся перехід від одного соціально-політичного устрою до іншого. Відповідно, змін зазнала й філософія освіти, що відобразилося в підходах до добору змісту навчання різних предметів. Таким чином, педагогічно пізнавальним та дидактично доцільним буде дослідження проблеми презентації краєзнавчого компонента в ретроспективному вимірі. Це дасть змогу простежити особливості розвитку підходів щодо відображення цього компонента у взаємозв'язку з розвитком методичної науки, з одного боку, та політичного становлення держави – з другого.

---

<sup>1</sup> На противагу терміну «краєзнавство», для позначення відомостей про культуру країни виучуваної мови в лінгводидактиці послуговуються поняттям «соціокультурна інформація».

Аналіз змісту підручників з іноземних мов другої половини ХХ ст. засвідчує, що в радянський період історії нашої держави підростаюче покоління було значною мірою захищене від іншокультурних впливів. Замість формування в учнів адекватного уявлення про культуру інших країн, процес навчання іноземних мов у школі мав чітку ідеологічну спрямованість, а більшість текстів та діалогів будувалася на реаліях радянської дійсності: піонерські організації, робота на фермі, радянські свята, збір макулатури та металобрухту тощо. Так, навіть придбання речей у магазині здійснюється виключно в карбованцях [16, с. 94]. Героями підручників були радянські учні та їхні батьки (наприклад, сім'я Стогових у серії популярних на той час підручників з англійської мови А. П. Старкова), які, не виїжджаючи за межі Батьківщини, спілкувалися між собою іноземною мовою. Виховний потенціал предметної галузі «іноземні мови» значною мірою реалізовувався через контекст знайомства з позитивними та ідеалізованими образами вітчизняних героїв (Ю. Гагарін, О. Матросов, Г. Тітов, М. Фрунзе тощо), природних багатств Батьківщини, її наполегливій боротьбі за світле майбутнє, щирій допомозі братнім народам. Більшість пропонованих текстів уявляли переклад з російської, а відтак не могли претендувати на автентичність. Зрозуміло, що такий підхід не міг відтворювати «атмосферу» іншої культури. Загалом кількісний аналіз змісту тогочасних підручників засвідчив, що для деяких класів до 70 % текстового матеріалу описували відомі учням реалії. Відповідно, ілюстративний матеріал також стосувався здебільшого радянської дійсності.

Водночас знайомство з культурою інших країн – епізодичне; здебільшого воно обмежувалося повідомленням загальних відомостей енциклопедичного характеру (географія, клімат, основні міста). Більшість завдань і текстів було сконструйовано таким чином, що учні дізнавалися нейтральні факти про країни, мова яких вивчалася, та які не були цікавими для підростаючого покоління. Значна увага в підручниках приділялася ознайомленню з адаптованими творами класиків зарубіжної літератури та їхніми біографіями (Д. Дефо, Марк Твен, М. Рід, Л. Керол тощо). Більшість творів дібрані таким чином, що мають певне ідеологічне забарвлення та зображують життя в екстрапольованому вимірі «експлуататори – пригноблені». Попри цінність літературних творів, ознайомлення з їхнім змістом не могло компенсувати браку тієї соціокультурної інформації, яка висвітлювала б актуальні та нетипові для радянського учня аспекти іншої культури.

Ілюзія спілкування з представниками інших країн створюється через так зване листування із зарубіжними друзями. Наприклад, переписка з англомовною подругою Мері Сміт у підручниках А. П. Старкова. Проте зміст цих листів можемо охарактеризувати як нейтральний та такий, що майже не вміщує суттєвої соціокультурної інформації. Як зазначає М. А. Литовська, іноземна мова мала мало спільного з реаліями світу її носіїв. Вочевидь, це було продиктовано тими міркуваннями, щоб реалії іншої культури не стали спокусою для радянських людей [10, с. 233]. З цією метою все іноземне «радянїзувалося» та втрачало очевидну культурну відмінність. Якщо героями

підручників ставали іноземці, їхній побут мало чим відрізнявся від звичного для СРСР. Презентуючи переважно зразки радянської дійсності, підручники позбавляли учнів можливості дізнатися про актуальні тенденції життя закордоном.

Така «дистильована» картина світу, в якій превалюють образи радянської дійсності, була зумовлена політикою протистояння СРСР та країн Заходу та закріплена в навчальній програмі. Так, орієнтовна тематика для усного мовлення та читання пропонувала таке змістове наповнення краєзнавчого компонента для 4–7 класів: *Піонерська робота в школі; СРСР, його столиця, міста-герої; життя і діяльність В. І. Леніна; загальнонародні свята (Велика Жовтнева революція, 1 травня, День Перемоги та ін.); місто, село, рідний край; колгосп (радгосп), сільськогосподарські роботи; подорож; пам'ятки міст і сіл*. Щодо ознайомлення учнів з культурою країн, мова яких вивчалася, у програмі пропонувалося таке нечітке формулювання: *окремі відомості про країни, що вивчаються* [14]. Для 8–10 класів, так само пропонувався широкий перелік тем краєзнавчої спрямованості, деякі формулювання яких мали чітке ідеологічне забарвлення. Наприклад: *Ленінський комсомол, його історія і справи; Ленінська миролюбна політика СРСР; боротьба за мир і розрядка напруженості; поточні політичні події; промисловість і сільське господарство в ССРСР, будівництва комунізму тощо*). Більш широко для цього етапу навчання описано тематику щодо країн, мова яких вивчалася, хоча й тут для формулювань характерний не менший ідеологічний підтекст (наприклад: *Життя і діяльність В. І. Леніна в країнах, мова яких вивчається; боротьба трудящих за мир, за свої політичні й економічні права тощо*) [14].

Як бачимо, радянське керівництво сприймало навчання іноземних мов виключно як засіб пропаганди, тому не дивно, що вже з перших уроків учні навчалися описувати радянський побут, а їх лексикон збагачувався словами *collective farm, farmers, plant, factory, pioneer, drum* тощо. У сукупності реалізація такого підходу успішно виконувала функцію патріотичного виховання молоді. Якщо тогочасні підручники і могли підготувати школяра до спілкування з представниками інших культур, то лише такого, в якому він міг описувати реальність, у якій сам жив, та міг би спілкуватися лише з ідейними однодумцями. Натомість, справжній міжкультурний діалог міг стати причиною «культурного шоку» для представника радянської дійсності.

Новий період у сфері навчання іноземних мов розпочався зі здобуттям незалежності. Якщо донедавна в школах використовувалися підручники, які базувалися на єдиній офіційно прийнятній методичній концепції, то усунення цієї регламентованості у 90-х рр. ХХ ст. створювало простір для нових пошуків та експериментів. Так, набувають широкої популярності підручники, побудовані на засадах свідомо-практичного методу, запропонованого В. М. Плахотником та його науковою школою. Паралельно з цим розробляються інші комунікативно зорієнтовані методики та навчальна література: інтенсивний метод (Н. К. Склярєнко), комунікативно-функціональний (Т. А. Сірик), комунікативно-особистісний (Л. В. Биркун)

тощо. Захоплення авторів розробкою та впровадженням нових методів навчання не могло нівелювати питання про необхідність формування в учнів адекватного уявлення про країну, мова якої вивчається, та пошуку ефективних шляхів доповнення змісту навчання краєзнавчим компонентом. Нова програма включала такі теми для краєзнавчого блоку: *Київ – столиця України, моє рідне місто, село* (5–6 клас); *державний устрій, географія, економіка, історія, наука, культура, видатні люди, міста, визначні місця та пам'ятки культури* (7–9 клас); *Україна – незалежна європейська держава, вітчизняні досягнення науки і техніки, мистецтво в Україні, видатні учені та митці* (10–11 класи). Чітка соціокультурна спрямованість та знайомство з краєзнавчими матеріалами, в основному, окреслюється лише з 7-го класу (у більшості підручників для 5–6 класів, створених у 90-х рр. ХХ ст., основна увага приділяється темам побутового характеру: *«Шкільне оточення», «Сім'я»* тощо). Безперечно, соціокультурна спрямованість була одним із пріоритетів авторів, які докладали зусиль, щоб ці матеріали були інформативними, а знайомство з ними відбувалося у цікавій інтерактивній формі (зокрема, спостерігаємо це в серії підручників Н. К. Скляренко *«English through Communication»*).

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує серія підручників, підготовлена педагогом-практиком О. І. Литвинюк, де представлення краєзнавчого блоку кількісно та якісно відрізнялося від інших підручників. Автор не лише представила власну методичну систему – багаторівневий діалог культур (БДК), але й запропонувала власне вирішення проблеми долучення учнів до культури рідної та англомовних країн, а також формування національної свідомості засобами іноземної мови. Пріоритет, який визначила для себе автор, – це, насамперед, знайомство з рідною культурою учнів. Беручи до уваги те, що процеси національного відродження спонукали в суспільстві зростання інтересу до народної історії, його духовних джерел і надбань, навчальний матеріал підручників О. І. Литвинюк орієнтований, насамперед, на ознайомлення з культурою, традиціями та побутом України, а вже потім – англомовних країн. Це, зокрема, зумовило назву підручника для 5–6-го класу – *«Україна»* (історичні та культурні аспекти розвитку рідного краю також знайшли відображення і в підручниках для старших класів цієї серії, відомих під назвою *«Яскрава англійська»*). Як зазначала автор, у її підручниках було реалізовано традиційний міжкультурний підхід, але *«навиворіт»*, оскільки переважна частина нової інформації подавалася іноземною мовою про рідну культуру, про яку учні на той час знали дуже мало [6, с. 10]. Так, у підручнику *«Україна»* для 5–6-го класів представлено такі модулі: *«Village», «Town», «Kyiv the capital of Ukraine», «How Kyiv was founded»* [7]. У межах цих модулів пропонується своя деталізація, що дає змогу опосередковано, проте у контексті певного фрагменту культурної дійсності, ознайомитися з такими темами, як *«Сім'я», «Робочий день», «Моя домівка»* тощо, які відсутні у підручнику в явному вигляді.

Аналіз змісту підручників О. І. Литвинюк засвідчує, що автор однією з перших в історії вітчизняного підручникотворення звернула увагу на ті події та

історичні постаті, які викликали неоднозначне ставлення з боку українського суспільства. Так, у її підручниках представлена інформація про Н. І. Махна, С. А. Бандеру, Г. І. Петровського [9, с. 28], згадуються солдати-учасники війни в Афганістані. Однак, як стверджувала автор, у її підручниках немає політики – є звичайна людина в різних життєвих ситуаціях і її вклад в історію Батьківщини. Основне завдання – це навчити учня бачити особистість, а вже потім давати оцінку її політичним переконанням [6, с. 22]. Відповідно до цієї концепції добираються завдання, де учні повинні висловити власну думку з приводу того чи іншого історичного аспекту.

Хоча добір краєзнавчих тем і матеріалів здійснювався автором інтуїтивно, спираючись на власний досвід та переконання, маємо відзначити не лише своєчасність запропонованого підходу, але й логічність та послідовність представлення матеріалів, їх відповідність віковим особливостям учнів, а також дидактично доцільні засоби активізації нового мовного матеріалу в мовленні, зорієнтованість змісту підручника на розвиток рефлексивних умінь учнів та їх критичного мислення. Загалом, можемо констатувати, що в основу підручників цієї серії покладено концепцію гуманістичного виховання учня засобами іноземної мови, який повинен знати і шанувати культуру і звичаї власного народу. Таким чином, автор зробила спробу вирішити одне з ключових питань, які постали перед системою освіти новоствореної держави – сприяти формуванню особистості свідомого громадянина.

Така українознавча зорієнтованість змісту підручників О. І. Литвинюк зумовила й особливості представлення інформації про країни, мова яких вивчалася. Починаючи з 7-го класу, автор пропонує паралельний підхід до розгляду подібних явищ, які мають місце в різних сферах життєдіяльності України та англomовних країн. Так, після опрацювання тексту про древню історію українських земель, учні знайомляться з основними віхами в історії Британських островів, починаючи з 25 000 р. до н. е. [5, с. 20–32]; після розгляду народних повстань в Україні і їх ватажків, учням пропонується опрацювати текст про Робіна Гуда [5, с. 80–89], українська кухня порівнюється з британською [9, с. 125–158]), демократичні традиції в Україні (період Київської русі, козацтва, конституція П. Орлика) розглядається паралельно з розвитком парламентаризму в Британії та особливостями конституції США [9, с. 10–25] тощо. Основний принцип роботи з країнознавчою інформацією – порівняння. В усіх завданнях на порівняння автор витримувала таку послідовність: пошук спільного → пошук відмінного → вказати, що можна запозичити. У процесі їх виконання учні мали висловлювати власну думку, навчатися аргументувати її, брати участь у дискусії. В якості завершального завдання – розробка проекту з використання запозиченого іноземного досвіду. Варто зазначити, що О. І. Литвинюк першою з авторів запропонувала використання методу проектних завдань у сфері вітчизняної шкільної іншомовної освіти.

Порівнюючи тогочасну навчальну літературу з підручниками О. І. Литвинюк, маємо констатувати, що в останніх представлено значно більше



завдань, де учні мають висловити власну думку, обговорити той чи інший аспект, а тому можна стверджувати, що в їх змісті більшою мірою було враховано орієнтацію на практичне використання мови як засобу спілкування, при цьому з акцентом на проблематику краєзнавчого характеру.

Як бачимо, 90-ті рр. ХХ ст. значною мірою були не лише періодом методичних пошуків та експериментів. Автори та авторські колективи отримали змогу самостійно добирати змістове наповнення своїх підручників, що особливо чітко проявилось у виборі краєзнавчих та соціокультурних матеріалів. Деякі з цих напрацювань довели свою успішність та були реалізовані у навчальній літературі наступних десятиліть.

На початку ХХІ ст. було розроблено нові навчальні програми та концепцію навчання іноземних мов; соціокультурна компетенція визначена однією зі складових іншомовної комунікативної компетентності учнів. Інструктивними матеріалами МОН зазначається, що вивчення будь-якої теми буде ефективнішим за умови, що процес навчання доповнюється соціокультурним компонентом, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі у «діалозі культур» [4, с. 30]. Отже, такі теми, як *«Їжа»*, *«Подорожі»*, *«Науково-технічних прогрес»* тощо мають вивчатися у соціокультурному контексті, й учні мають знайомитися з особливостями користування міським транспортом Лондона, тонкощами національної кухні іншої країни, постатями, які зробили внесок у її розвиток, тощо. Попри методичну та дидактичну правильність такого підходу маємо зазначити, що поняття «діалогу культур» передбачає наявність двох «контрагентів» – культури країни, мова якої вивчається, з одного боку, та рідної культури учнів, з другого. Як справедливо зазначає М. Малигіна, вивчення культурних реалій інших країн неможливе без порівняння їх з власною культурою, оскільки це створить передумови для формування власної національної ідентифікації учнів [11, с. 32]. Такий підхід реалізовано в більшості підручників вітчизняних авторів, підготовлених після 2000 року. Так, уже на початковому етапі навчання у змісті підручників поступово з'являється незначна кількість завдань на порівняння окремих аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу після ознайомлення з особливостями святкування нового року в Іспанії [15, с. 161], учням пропонується написати листа уявному другові з Іспанії про новорічні традиції в Україні [15, с. 157]. Порівняти українські та британські свята пропонується у підручнику для 4-го класу А. М. Несвіт [12, с. 131] тощо.

На подальших етапах навчання такі завдання на порівняння культур слугують доповненням для багатьох тем, що вивчаються засобами підручників. В окремих випадках вони представлені у форматі проектних завдань, які учні мають виконувати після опрацювання теми. При цьому маємо зазначити, що інформація про рідну країну не завжди відображена на сторінках підручника. Таким чином, виконуючи такі завдання, учні мають долучати власний досвід, спиратися на міжпредметні зв'язки або здійснювати пошукову діяльність (додаткова література, Інтернет).

Як і раніше, навчальна програма передбачає знайомство зі столицею, відомими містами, пам'ятками, кліматом, географічним розташуванням рідної країни та країни виучуваної мови. Проте одним із недоліків програми є те, що її формулювання, як і раніше, є нечіткими та подекуди мають доволі узагальнений характер. Наприклад: «Україна (Київ)» – для 6 класу; «Україна (основні пам'ятки історії та культури Києва)» – для 7 класу; «Україна (географічне положення, клімат, населення)» – для 8 класу; «Україна (великі міста, пам'ятки культури)» – для 9 класу тощо [3]. Такі формулювання не сприяють їх однозначному розумінню авторами щодо того, який саме краєзнавчий (та соціокультурний) матеріал необхідно включати до змісту навчальної книги, які об'єкти краєзнавчої та соціокультурної дійсності доцільно презентувати на тому чи іншому етапі навчання, оскільки кожен автор вкладає власне розуміння у формулювання типу «пам'ятки культури України» чи «великі міста». Проілюструємо це на прикладі підручників для 8-го класу з англійської мови. Так, презентуючи інформацію про Україну, автор А. М. Несвіт пропонує знайомство з сімома чудесами України (*Кам'янець-Подільська та Хотинська фортеці, Києво-Печерська Лавра, дендропарк Софіївка, місто Херсонес, острів Хортиця*) [13, с. 141]. Безперечною заслугою автора є те, що вона знайомить учнів зі знаковими культурними пам'ятками України. Проте ми не знаходимо аналогічних відомостей у підручниках інших авторів. Не маючи чітких рекомендацій щодо того, які саме краєзнавчі (та соціокультурні) об'єкти доцільно презентувати на різних етапах навчання, автори можуть самостійно обирати їх відповідно до власних вподобань або ж взагалі не презентувати їх на сторінках своїх підручників. Відповідно, в учнів, які навчаються за різними підручниками, уявлення про рідну країну та країну, мову якої вони вивчають, будуть формуватися нерівномірно. З іншого боку, різні автори можуть включити одні й ті ж самі об'єкти в підручники для різних років навчання. Гіпотетично, в будь-якого іншого автора інформація про згадані сім чудес України може бути представлена в підручнику для 9-го класу. Отже, у разі зміни навчальної книги учень буде повторно опрацьовувати вже відомий йому матеріал. Усунути такі розбіжності можливо лише за умови вироблення чіткої стратегії щодо представлення об'єктів соціокультурної та краєзнавчої дійсності, яка буде закріплена у навчальній програмі та інших інструктивних матеріалах для вчителів та авторів.

З метою уніфікації якісного і кількісного складу тематичного матеріалу, розробникам навчальних програм доцільно конкретизувати змістове наповнення тем та підтем, визначити перелік тих краєзнавчих об'єктів, знайомство з якими є обов'язковим або доцільним у процесі іншомовної підготовки. З цією метою необхідно провести ґрунтовне дослідження по добору тих об'єктів, які мають історичну та культурну цінність для українського народу. Вочевидь, участь у цій роботі мають взяти автори, учителі іноземних мов, а також фахівці з історії, культури та краєзнавства. У контексті висловленого, варто зазначити, що така практика вже існує в зарубіжних країнах, де в інструктивних матеріалах чітко визначено, які саме об'єкти

соціокультурної дійсності та ті, що характерні для рідної країни учнів, є обов'язковими для ознайомлення на різних етапах навчання. Таку саму конкретизацію доцільно здійснити для інших тем (музика, їжа, винаходи, життя молоді, англomовні країни тощо), виявити найбільш характерні аспекти або знакові постаті, які проявили себе в тій чи іншій галузі та потребують ознайомлення учнів з ними. Конкретизацію змістового наповнення цих тем необхідно здійснювати з урахуванням потенціалу їх соціокультурної та краєзнавчої спрямованості.

Варто зазначити, що поряд із підручниками вітчизняних авторів на початку ХХІ ст. широкої популярності набувають автентичні навчально-методичні комплекти зарубіжних видавництв (Oxford, McMillan, Cambridge тощо). Усвідомлюючи необхідність побудови процесу навчання у форматі «діалогу культур», більшість із них доповнюється посібниками, які презентують фрагменти рідної культури учнів: їх зміст зорієнтований на взаємопов'язане ознайомлення з особливостями життя в різних культурних вимірах, передбачені завдання на активізацію мовного та мовленнєвого матеріалу, осмислення спільного та відмінного в різних культурах. Ефективні стратегії поєднання краєзнавчого та соціокультурного аспектів у підручниках зарубіжних видавництв підвищує їх конкурентоздатність на ринку навчальної літератури. Відтак, актуальним є вивчення напрацювань зарубіжних видавництв та запозичення позитивного досвіду з дотриманням положень авторського права.

Узагальнення проаналізованого матеріалу, спонукає до висловлення деяких рекомендацій, які забезпечать ефективніше використання краєзнавчих матеріалів у процесі іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів:

1. Краєзнавчий компонент має бути невід'ємною складовою змісту навчання іноземних мов. Передбачаючи різноаспектне знайомство з рідною країною, він має потенціал реалізовуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній, професійній) та темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. Основним засобом повідомлення краєзнавчої інформації є текстові та ілюстративні матеріали. Вони мають слугувати основою для порівняння окремих аспектів рідної та чужої культури, виявлення спільного та відмінного між ними, імовірності міжкультурних запозичень.

2. Навчальна програма є документом, який має чітко детермінувати тематичне та змістове наповнення шкільного підручника. Проте очевидним є те, що у ній подекуди спостерігаються занадто узагальнені формулювання щодо того, який саме краєзнавчий (та соціокультурний) матеріал необхідно включати до змісту навчальної книги, які об'єкти краєзнавчої та соціокультурної дійсності доцільно презентувати на різних етапах навчання. Отже, вбачаємо за доцільне уніфікувати якісний і кількісний аспект інформаційного матеріалу краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні кожного класу. Це дасть змогу впорядкувати краєзнавчі реалії у змісті

підручників різних авторів та сприятиме рівномірному формуванню уявлень про рідну країну в свідомості учнів.

3. Компетентнісна парадигма та культурологічна спрямованість змісту навчання іноземних мов передбачають побудову процесу навчання у форматі «діалогу культур». З метою реалізації цього принципу, доцільно стимулювати учнів до виконання завдань, де вони мають презентувати інформацію про рідну культуру як її носії, використовуючи відомий мовний і мовленнєвий матеріал, спираючись на особистий та навчальний досвід, а також міжпредметні зв'язки. Завдання на порівняння культур мають бути невід'ємною складовою навчально-виховного процесу на всіх етапах навчання, у тому числі й у початковій школі. Важливо, щоб ці завдання були наближеними до ситуацій реальної мовленнєвої взаємодії та виконувалися в усіх видах мовленнєвої діяльності. Доцільно використовувати завдання типу «медіація» – ситуація, у якій учень має пояснити своєму закордонному співрозмовнику певний аспект життя у власній країні. Також ці завдання можуть бути реалізовані у вигляді проектів у кінці опрацювання певної теми, які передбачають творчу, пошукову та презентаційну діяльність учнів.

4. З метою поглиблення краєзнавчої спрямованості змісту іншомовної підготовки вчитель за бажанням може використовувати самостійно підготовлені матеріали, що стосуються історії, побуту і культури рідного краю та не суперечать загальній концепції навчання.

**Висновки.** Ретроспективний аналіз змісту шкільних підручників засвідчує, що предметна галузь «Іноземні мови» має особливий потенціал не лише для знайомства з культурою країн, мова яких вивчається, але й для презентації інформації, пов'язаної з власною культурою учнів (краєзнавчий компонент). На різних історичних етапах краєзнавчий компонент у контексті шкільної іншомовної освіти виконував різні функції, зумовлені соціально-політичними чинниками та місцем держави на світовій арені. Нині він є невід'ємним складником побудови процесу навчання у форматі «діалогу культур». Через призму порівняння міжкультурних аспектів в учнів формуються основи національного самоусвідомлення та ідентичності, відбувається виховання патріотизму та поваги до рідної культури, усвідомлення її неповторності. Водночас цей аспект міжкультурної підготовки є недостатньо дослідженим педагогічною наукою та потребує більш ґрунтовного вивчення. Одним із важливих завдань нами визначено необхідність уніфікації кількісного та якісного складу інформаційного матеріалу краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні на різних етапах навчання. Окрім того, завдання на порівняння культур мають стати невід'ємною складовою сучасного шкільного підручника та моделювати ситуації реальної комунікативної міжкультурної взаємодії.

#### **Використані джерела**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 2–12, 5–12 класи. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
4. Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/2005 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 2004. – № 13–14. – С. 3–64.
5. Литвинюк О. І. Яскрава англійська : підруч. для 8-х кл. сер. шк. / О. І. Литвинюк. – 3-є вид., стер. – Дніпропетровськ : Вид-во «Навчальна книга», 1999. – 464 с.
6. Литвинюк О. І. Відповіді автора на типові запитання вчителів про НМК «Україна» та «Яскрава англійська» : навч.-метод. посіб. / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Навчальна книга, 2000. – 28 с.
7. Литвинюк О. І. Навчально-методичний комплекс «Україна» для викладання іноземних мов в 5–6 класах середньої загальноосвітньої школи: методична концепція та шляхи її реалізації: препринт / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1992. – 13 с.
8. Литвинюк О. І. Складні питання історії на уроках іноземної мови в контексті БДК-підходу / О. І. Литвинюк // Історія в школах України. – 2001. – №3. – С. 27–31.
9. Литвинюк О. І. Яскрава англійська : підруч. для 10-х кл. сер. шк. / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Вид-во «Навчальна книга», 1996. – 368 с.
10. Литовская М. А. Конструирование чужого в учебнике по английскому языку / М. А. Литовская // Учебный текст в советской школе. – М. ; СПб., 2008. – С. 229–247.
11. Малигіна М. Культура і мова ... співіснування чи взаємопроникнення / М. Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 31–32.
12. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (3-й рік навч.) / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
13. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (7-й рік навч.) / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2008. – 256 с.
14. Программа средней школы. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский) // Иностранные языки в школе. – 1980. – №1. – С. 8–18.
15. Редько В. Г. Іспанська мова : підр. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, О. Г. Іващенко. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
16. Старков А. П. Англійська мова : підруч. для 6 кл. середньої школи / А. П. Старков, Р. Р. Діксон. – К. : Радянська школа, 1985. – 288 с.

#### References:

1. Azimov E. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. – M. : Izdatelstvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Inozemni movy. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2–12, 5–12 klasy. – K. : Perun, 2005. – 208 s.
4. Instruktyvni metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia shkilnykh dystsyplin u 2004/05 navchalnomu rotsi // Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity. – 2004. – N 13–14. – S. 3–64.
5. Lytvyniuk O. I. Yaskrava anhliiska : pidruch. dlia 8-kl. ser. shk. / O. I. Lytvyniuk. – 3-ye vyd., ster. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo «Navchalna knyha», 1999. – 464 s.
6. Lytvyniuk O. I. Vidpovidi avtora na typovi zapytannia vchyteliv pro NMK «Ukraina» ta «Yaskrava anhliiska» : navch.-metod. posib. / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk: Navchalna knyha, 2000. – 28 s.
7. Lytvyniuk O. I. Navchalno-metodychnyi kompleks «Ukraina» dlia vykladannia inozemnykh mov v 5–6 klasakh serednoi zahalnoosvitnoi shkoly: metodychna kontseptsiiia ta shliakhy yii realizatsii: preprint / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo DDU, 1992. – 13 s.
8. Lytvyniuk O. I. Skladni pytannia istorii na urokakh inozemnoi movy v konteksti BDK-pidkghodu / O. I. Lytvyniuk // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2001. – N 3. – S. 27–31.

9. Lytvyniuk O. I. Yaskrava anhliska : pidruch. dlja 10-kh kl. ser. shk. / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo «Navchalna knyha», 1996. – 368 s.
10. Litovskaja M. A. Konstruirovanie chuzhogo v uchebnike po anglijskomu jazyku / M. A. Litovskaja // Uchebnyj tekst v sovetskoj shkole. – M. ; SPb., 2008. – S. 229–247.
11. Malyghina M. Kuljtura i mova ... spivisnuvannja chy vzajemopronyknennja / M. Malyghina // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2003. – N 1. – S. 31–32.
12. Nesvit A. M. My vyvchajemo anghlijsku movu : pidruch. dlja 4-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. (3-j rik navch.) / A. M. Nesvit. – K. : Geneza, 2004. – 168 s.
13. Nesvit A. M. My vyvchajemo anghlijsku movu : pidruch. dlja 8-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. (7-j rik navch.) / A. M. Nesvit. – K. : Geneza, 2008. – 256 s.
14. Programma srednej shkoly. Inostrannye jazyki (anglijskij, nemeckij, francuzskij, ispanskij) // Inostrannye jazyki v shkole. – 1980. – N 1. – S. 8–18.
15. Redjko V. Gh. Ispansjka mova : pidr. dlja 4-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / V. Gh. Redjko, O. Gh. Ivashhenko. – K. : Geneza, 2004. – 168 s.
16. Starkov A. P. Anghlijsjka mova : pidruch. dlja 6 kl. serednjoji shkoly / A. P. Starkov, R. R. Dikson. K. : Radjansjka shkola, 1985. – 288 s.

**Пасечник А. С.**

### **ОТОБРАЖЕНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (70-е гг. XX в. – начало XXI в.)**

В статье в исторической ретроспективе освещаются дидактико-методические подходы к представлению краеведческих материалов в содержании учебных программ и школьных учебников по иностранным языкам. Под краеведческим компонентом в пределах предметной области иностранные языки автор предлагает понимать сведения о родной стране и культуре учеников. По мнению автора, включение этих материалов наряду с социокультурным компонентом, представленным в содержании учебника, является необходимым условием для построения процесса иноязычной подготовки в формате «диалога культур». На основе проведенного анализа автор предлагает возможные пути оптимизации подходов к презентации краеведческих материалов. В частности, предлагается унифицировать качественный и количественный тематический информационный материал краеведческого блока, которым должны овладевать учащиеся на разных этапах обучения.

**Ключевые слова:** иностранный язык; социокультурный компонент; краеведческие материалы; диалог культур; школьный учебник; учебная программа.

**Pasichnyk O.**

### **REPRESENTATION OF INFORMATION ABOUT STUDENTS' NATIVE COUNTRY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT SECONDARY SCHOOL (1970s – beginning of the 21<sup>ST</sup> century)**

*In historical retrospective the author analyzes didactic and methodological approaches to presenting information about students' native culture and country in the process of foreign language learning at secondary school. According to the obtained data, in the Soviet period information about students' native country prevailed in the school textbooks, whereas sociocultural block was concise and had little potential to form an adequate notion of foreign countries and their cultures. After Ukraine gained its independence in the 1990s authors had more opportunity to experiment with various methods and put greater emphasis on sociocultural aspects in their textbooks. Although information about the native country was minimized in comparison with the previous period, it remained a compulsory element of foreign language learning. The author who was able to suggest new approaches to integrating information about the students' native country in educational process was O. I. Lytvyniuk.*

*At the beginning of the 21<sup>st</sup> century integration of sociocultural elements with information about students' native culture has become an indispensable component of foreign language*

*learning which helps to model educational process as the 'dialogue of cultures'. In order to provide such a dialogue students are encouraged to compare various aspects of life in a foreign and their own country. It is deemed that activities which serve this purpose best are the following: project work, communicative situations and mediation.*

*Besides, the author outlines recommendations aimed at enhancing the way of presenting information about students' native culture by defining which information is to be taught at various levels of education. These recommendations are to be incorporated in school curriculum.*

**Keywords:** *foreign language; sociocultural component; information about students' native culture and country; school textbook; curriculum.*

УДК 378.016:811.161.2'38:001.891.3

## **СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ Й НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**А. С. Попович,**

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,*

*професор кафедри української мови,*

*e-mail: likalika0409@gmail.com*

У статті проаналізовано погляди дослідників на теоретичні аспекти навчального забезпечення дисципліни. Надано визначення термінів «засоби навчання», «педагогічні засоби», «інформаційне забезпечення дисципліни», «навчально-методичне забезпечення дисципліни».

Охарактеризовано стан інформаційного та навчально-методичного забезпечення дисципліни «Стилістика української мови»: підручники, монографії, курси лекцій, навчальні та навчально-методичні посібники, збірники вправ, допоміжні видання тощо. Сучасний етап розвитку мовознавчої науки вимагає нових підходів до змістового наповнення курсу, зокрема аналізу стилістичних аспектів на помежів'ї з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, когнітивною та комунікативною лінгвістикою, етнолінгвістикою.

**Ключові слова:** стилістика української мови; інформаційне забезпечення дисципліни; навчально-методичне забезпечення дисципліни; вища школа.

**Постановка проблеми.** Зміст навчання у вищій школі, який визначається навчальними планами підготовки фахівців, освітньо-професійними й освітньо-науковими програмами та навчальними програмами дисципліни, конкретизується в інформаційному та навчально-методичному забезпеченні дисципліни. Дотепер існує вагання у визначенні поняття «забезпечення дисципліни», отже, дослідження цих аспектів є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні питання навчального забезпечення дисциплін у вищих навчальних закладах студіювали А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, В. Ортинський, В. Салов, З. Слєпкань, Т. Туркот, М. Фіцула, П. Шляхтун та інші.