

Редько В.Г., Пасічник О.С.

Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ

ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Диалог культур розглядається як важливий компонент сучасної шкільної іншомовної освіти, що надає навчальному процесу рис динамічності та забезпечує формування соціокультурної компетентності. Автори вказують на ефективні засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов.

Ключові слова: іноземні мови, шкільний підручник, діалог культур, конструювання змісту навчання.

Диалог культур рассматривается как неотъемлемый компонент современного школьного иноязычного образования, который способствует динамичности учебного процесса и формированию социокультурной компетентности учащихся. Определены эффективные средства реализации диалога культур в современных школьных учебниках по иностранным языкам.

Ключевые слова: иностранные языки, школьный учебник, диалог культур, конструирование содержания обучения.

Intercultural dialogue is viewed as an indispensable component of modern FL education. It makes educational process more dynamic and is vital for developing sociocultural competence of students. The authors define efficient ways of implementing the principle of intercultural dialogue in school FL textbooks.

Key words: foreign languages, school textbooks, intercultural dialogue, constructing educational content.

Постановка проблеми: В історії української шкільної іншомовної освіти тривалий час домінували тенденції на звуження освітніх функцій іноземних мов, зведення їх, як правило, до ознайомлення учнів з адаптованою до їхніх пізнавальних можливостей мовною системою та повідомлення елементарних відомостей про країни, мови яких вивчалися. Проте на початку ХХІ ст. разом з утвердженням комунікативного підходу до організації навчального процесу функціональний потенціал іноземних мов почав визначатися значно ширше – вони слугують важливим засобом міжкультурного спілкування, а оволодіння ними має забезпечувати такий рівень культурного розвитку школярів, який дозволяв би вільно почуватися у культурному середовищі тієї спільноти, мова якої вивчається. Окрім того, іноземні мови визначаються не лише засобом пізнання чужих культур, але й інструментом пропаганди власної [16].

Однією з особливостей комунікативного навчання іноземних мов є принцип взаємодії, що зумовлює пріоритетність міжособистісного діалогу, як універсального явища, що пронизує усі сфери життєдіяльності людини. Він є засобом людського буття і мислення, слугує способом пізнання духовно-ціннісних основ життя, світу та самого себе. У зв'язку з цим ключовою є теза М.М. Бахтіна про те, що навчання поза діалогом перетворюється у штучну, мертву систему [2]. Відповідно до переорієнтації шкільної іншомовної освіти на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, навчальний діалог має стати засобом, що готує учнів до міжособистісних стосунків з представниками тих культур, мову яких вони вивчають. У зв'язку з тим, що підручник є моделлю, що відбиває своїм змістом дидактичну структуру навчального процесу та забезпечує її практичну реалізацію, принцип діалогізму має стати його пріоритетною особливістю.

Аналіз останніх досліджень: До діалогу зверталися філософи античності (Сократ, Платон), дидакти середньовіччя склали свої трактати з теології, риторики та діалектики у формі діалогу. На його гуманістичну спрямованість указували Я.А. Коменський, Г.В. Лейбніц, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський. В.А. Петрова і А.В. Мурга вивчали моделі діалогу як способу і засобу розуміння один одного. Г.М. Бірюкова, М.С. Каган досліджували діалог як форму співтворчості учнів та вчителів. Проте поняття *діалогу культур* утвердилося у сфері гуманітарних знань у ХХ ст. завдяки науковим пошукам М.М. Бахтіна та В.С. Біблера [2] і сьогодні воно позиціонується як визначальний компонент міжкультурної комунікації. У результаті утвердження діалогових технологій у сфері освіти відбувся перехід від традиційної особистісно відчуженої моделі навчання, за якої учням пропонувався певний зміст без урахування їхньої індивідуальності та пізнавальних можливостей, до особистісно орієнтованого, комунікативного навчання.

Формулювання цілей: проаналізувати зміст вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов і виявити засоби, які використовуються авторами для реалізації *діалогу культур* у процесі іншомовного навчання та сформулювати рекомендації для удосконалення цього процесу.

Основна частина: Як зазначалось у методичній літературі другої половини ХХ ст., важливим компонентом шкільної іншомовної освіти є ознайомлення учнів із країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати їх до комунікації в іншомовному середовищі з носіями чужої культури та інших цінностей [4]. Проведений аналіз змісту навчальної літератури з іноземних мов, яка використовувалася у школах України у 80-90-х рр. ХХ ст., засвідчив, що в більшості підручників того часу цю функцію, як правило, виконували тексти спеціально виділеного у навчальній програмі країнознавчого блоку переважно на середньому та старшому етапах навчання. Для них типовим було енциклопедичне представлення країнознавчої інформації (географічні, політичні, соціально-побутові особливості країн, мова яких вивчається, їхня історія, культура, видатні особистості тощо). На ознайомлення з культурою цих країн та на естетичне виховання учнів було орієнтоване використання адаптованих уривків літературних прозових і поетичних творів. Основним засобом перевірки міцності засвоєння цієї інформації слугувала підготовка учнями так званих «топиків», тобто механічне засвоєння (зазубрювання) монологічних текстів, що не сприяло розвитку творчих можливостей учнів у спілкуванні. Такий енциклопедично-репродуктивний підхід до організації навчання не можна вважати *діалогом культур*, оскільки він хоч і давав учням певний обсяг знань, однак не забезпечував їхнього глибокого

розуміння чужої культури, оскільки в підручниках недостатньо уваги приділялося соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам, не передавався «дух» мови і народу, не використовувалися технології для ефективного засвоєння інформації.

Аналіз чинних нормативних документів та методичної літератури засвідчує, що на початку XXI ст. у зв'язку з новою мовною політикою держави відбувається перегляд цілей навчання іноземних мов, однією з яких є формування в учнів соціокультурної компетентності [5, с. 3-4]. Розглядаючи соціокультурний компонент у широкому розумінні, можемо констатувати, що він включає у себе країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. До країнознавчих відносяться енциклопедичні та фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавчий блок передбачає знання лексики, яка характерна культурній сфері цієї країни і презентує її за допомогою семантики мовних одиниць.

Культурологічна спрямованість змісту сучасної шкільної іншомовної освіти зумовлює важливість діалогу як педагогічної технології. Діалог на уроці – це така дидактико-комунікативна атмосфера, яка, з одного боку, дозволяє оволодіти діалогічною формою спілкування, забезпечує рефлексію, розвиває інтелектуальні та емоційні якості особистості. В умовах діалогу зміст навчального матеріалу засвоюється не лише за рахунок запам'ятовування, але, в першу чергу, через спілкування як комунікативну діяльність, під час якого відбувається звернення до особистісно-значущих проблем учнів. З іншого боку – це спосіб побудови соціально-комунікативних міжособистісних стосунків. Головне в навчальному діалозі не стільки пряме відтворення інформації, скільки оволодіння самим процесом розмірковування, обговорення проблеми, висловлення власної точки зору, оцінювання позицій співрозмовника тощо. У ньому знаходять прояв такі аспекти міжособистісних стосунків як взаємоповага, взаємозбагачення, співтворчість. Побудова процесу навчання іноземних мов у формі *діалогу культур* надає йому рис *динамічності*, під якою розуміємо поступове представлення соціокультурної інформації упродовж усього періоду навчання, що охоплює найважливіші трансформації в цій культурі та її взаємодію з культурою учнів.

Поняття «*діалог культур*» ми розглядаємо не в суто прямому значенні: здійснювати діалогічне спілкування з використанням відповідного соціокультурно спрямованого мовного та інформаційного матеріалу, а розуміємо цей термін фігурально, значно ширше, що передбачає таку організацію процесу навчання іншомовного спілкування, в якому на рівноправних позиціях співіснують види комунікативної діяльності, зміст яких містить інформацію про життєдіяльність країни, мова якої вивчається, і власної країни, громадянами якої є учні. У зв'язку з цим, автори підручників повинні передбачати можливість використання у змісті своїх доробків не тільки відповідну тематичну інформацію (через тексти для читання, діалоги, окремі вправи і завдання, ілюстрації тощо), але й дидактично доцільно засоби її активізації у різних, характерних реальним умовам спілкування, формах комунікативної взаємодії. Зазначена технологія навчання має забезпечувати учням можливість не лише отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників відповідно до власних комунікативних потреб, але й надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. Таке спрямування навчання умотивовує іншомовну комунікативну діяльність учнів, поступово адаптує їх до умов реального спілкування, що може здійснюватися в різних формах і з різною кількістю співрозмовників, у різноманітних соціально-комунікативних ситуаціях.

Як засвідчує практика підготовки навчальної літератури, не просто сконструювати зміст підручників з іноземних мов відповідно до тенденції взаємопов'язаного навчання мови і культури народів, які нею спілкуються. Недостатньо авторам володіти відповідним матеріалом і презентувати його у своїх доробках. Потрібно окреслити сфери впливу різноманітної соціокультурної інформації на особистість учнів і на становлення в них культурологічної компетентності як інтегративної особистісної характеристики школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, загальнонавчального і життєвого досвіду, мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну і практичну готовність до іншомовного спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму. Окрім того, для успішної організації навчання виникає необхідність визначити критерії її сформованості як орієнтовної основи добору видів діяльності та засобів її реалізації у змісті підручників. Лише за таких умов доцільно говорити про ефективність запропонованої технології.

Узагальнимо і схематично зобразимо основні положення, що сприяють ефективному формуванню культурологічної компетентності учнів і забезпечують можливість організації процесу навчання іноземної мови у формі діалогу культур як актуальної парадигми змісту іншомовної освіти в сучасній середній школі.

Таблиця 1

Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності та критерії її сформованості

Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності	Критерії сформованості культурологічної компетентності
ИНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА	<ul style="list-style-type: none"> • здібність співвідносити мету діяльності (діалог культур) з наявною культурологічною інформацією, з можливістю усвідомлено й адекватно використовувати її у відповідних ситуаціях спілкування у залежності від рівня сформованості умінь міжкультурної мовленнєвої взаємодії; • уміння долати психологічні бар'єри, що заважають підтримувати міжкультурне спілкування, отримувати й аналізувати культурологічну інформацію за різних умов спілкування, адекватно визначати її практичну значущість

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА	<ul style="list-style-type: none"> • бажання оволодіти якомога більшим обсягом культурологічних знань і умінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії; • уміти прогнозувати можливі у майбутньому спроби розширювати й поглиблювати власний культурологічний досвід через різноманітні соціальні (туристичні, професійні, дружні) контакти з носіями іншої мови й культури, через ознайомлення з літературними та мистецькими творами
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА	<ul style="list-style-type: none"> • уміння толерантно ставитися до здобутків чужої культури, до цінностей і традицій, звичаїв, віросповідання, менталітету народу, мова якого вивчається; • уміння терпляче, з емпатією і без негативних емоцій сприймати об'єкти чужої культурологічної сфери, навіть за умови, що вони суперечать морально-ціннісним орієнтирам культури свого народу; • уміння абстрагуватися від морально-ціннісних орієнтирів власного світосприйняття під час ознайомлення з багатоманітністю навколишнього світу; • готовність наполегливо оволодівати новими знаннями й уміннями, що сприяють формуванню культурологічної грамотності; • здібність досягати мети під час міжкультурного спілкування
КОМУНІКАТИВНО-ПРАКТИЧНА СФЕРА	<ul style="list-style-type: none"> • виявляти інтерес до чужої культури, толерантно й адекватно оцінювати всі її прояви; • уміння адекватно орієнтуватися в чужокультурному оточенні; • здатність самостійно здобувати нові знання й уміння їх використовувати в нових ситуаціях спілкування; • уміння моделювати свою комунікативну поведінку в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії на засадах діалогу культур; • здібність усвідомлено й адекватно користуватися набутим досвідом спілкування в будь-яких часових межах у чужокультурному середовищі; • уміння доцільно користуватися різноманітними засобами у міжкультурному спілкуванні за умов недостатнього мовного й мовленнєвого досвіду
ЕКЗИСТЕНЦІЙНА СФЕРА	<ul style="list-style-type: none"> • здатність адекватно оцінювати власні можливості й досвід у різноманітних умовах міжкультурного спілкування; • здатність усвідомлювати власну культурну ідентичність, свою «Я-позицію» в різноманітних умовах міжкультурної мовленнєвої взаємодії; • уміння ставитися до міжкультурного спілкування як до засобу порозуміння в сучасному глобалізованому світі

Аналіз змісту підручників з іноземних мов, сконструйованих на початку XXI ст., засвідчує, що тематичний принцип, як і в попередні періоди, залишається визначальним для добору та організації змісту навчання, проте пред'явлення соціокультурної інформації у навчальній книзі зазнало певних трансформацій. Так, в інструктивних матеріалах колишнього Міністерства освіти і науки України вказується, що вивчення будь-якої теми в усіх трьох сферах комунікації, окреслених навчальною програмою (особистісній, публічній та освітній), буде ефективнішим за умови, що процес навчання реалізовується через соціокультурний компонент, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі у діалозі культур [6, с. 30]. Відтак, соціокультурний компонент визначається важливим для усіх етапів навчання, у тому числі й для початкового, оскільки саме в цей час створюється підґрунтя для подальшого навчання іноземних мов, а тому вже на цьому етапі мають бути враховані усі компоненти іншомовного навчання, у тому числі й соціокультурний. У зв'язку з цим спостерігаємо, що будь-яка тема у змісті підручників збагачується соціокультурними елементами. Насамперед це реалізується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які містять у собі зразки, характерні автентичному мовленню. Вже у 4-му класі вивчення іноземної мови активно спрямовується на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається. Тобто, на початковій ступені відбувається поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчого і соціокультурного матеріалу.

Одним із аспектів реалізації діалогу культур у навчальному процесі є формування в учнів власної національної ідентифікації, що не уявляється можливим без урахування соціокультурних особливостей власної країни. Тому вже на початковому етапі навчання у змісті окремих підручників передбачається незначна кількість завдань, на порівняння деяких аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України.

У підручниках з іспанської мови, наприклад, типовими є завдання, пов'язані зі змістом текстів для читання, що мають соціокультурне спрямування. Інформація, з якою учні ознайомлюються під час оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми, слугує підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії між ними у різних формах: у парах, у групах з різним кількісним наповненням. Ефективність таких форм роботи забезпечується спеціальними підготовчими вправами і завданнями, уміщеними у підручниках*.

Ми не обстоюємо необхідність обов'язкової презентації у підручниках інформації про свою країну відповідно до передбаченої теми спілкування. У цих випадках, як правило, має здійснюватись опора на навчальний і життєвий досвід

* Детально про це йдеться в монографії В.Г.Редька «Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика» [12].

учнів, набутий ними під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), а досвід іншомовного спілкування, зокрема засвоєні мовні одиниці, мають слугувати засобами комунікації у межах конкретних тем. Такий підхід, на наш погляд, раціоналізує навчальний процес, оскільки різнобічно відбиває зміст поняття «комунікативна взаємодія» та узгоджується з сутністю терміну «діалог культур».

Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу (автор В.Г. Редько та ін.) учням пропонується розповісти про святкування нового року в Іспанії [14, с. 161], а також написати листа уявному другу з Іспанії про новорічні традиції в Україні [14, с. 157]. Порівняти українські й британські свята передбачається у підручнику для 4-го класу А.М. Несвіт [9, с. 131] тощо. Включення соціокультурного компоненту на початковому етапі не лише сприяє активізації мовного матеріалу в іншому соціальному середовищі, але й дає змогу реалізовувати принцип комунікативної та діяльнісної спрямованості навчання й організовувати зацікавлену мовленнєву взаємодію учнів засобами нової мови [5, с. 6].

На подальших етапах навчання (в основній та старшій школі), обсяг матеріалу, що сприяє формуванню соціокультурної компетентності, зростає. На цих ступенях розпочинається систематична робота з автентичними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням [5, с. 6-7]. На їхню користь свідчить те, що, з одного боку, вони ілюструють функціонування мови у тій формі, що прийнятна для її носіїв і використовується у природному соціальному контексті, а з іншого – слугують оптимальним засобом ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Набуття соціокультурних компетентностей (країнознавчої, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) допомагає учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, як це робить носій мови, і в такий спосіб досягати спілкування, максимально наближеного до реального. На думку фахівців, вдале поєднання у навчальному процесі роботи з мовними одиницями і соціокультурними елементами дозволяє вивчати як саму мову (функціональний аспект), так і глибше долучати учнів до культури народу, мовою якого вони оволодівають (емоційно-особистісний аспект) [4, с. 201].

Як і раніше, у процесі навчання відбувається ознайомлення учнів із соціокультурною інформацією енциклопедичного характеру. Зокрема, це відбувається за рахунок уведення спеціального країнознавчого блоку, який ґрунтовніше знайомить учнів з особливостями культури, побуту, традицій, характеру носіїв мови, стилем повсякденного життя. Він, зазвичай, розміщується у кінці тематичного розділу під відповідною рубрикою («*Información cultural*» – В.Г. Редько, «*Cultural Corner*» – Л.В. Биркун, «*Civilisation*» – Т.В. Голуб, «*Pages de civilisation*» – Ю.М. Клименко, «*Across Cultures*» – Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич) і тематично його доповнює. Наприклад, тема «*La Comida*» (Їжа) у підручнику з іспанської мови для 6-го класу завершується розглядом характерних для Іспанії страв і кулінарних традицій [15, с. 104-105]; у змісті підручника з англійської мови для 6-го класу Л.В. Биркун соціокультурний блок в кінці теми «*Shopping. Clothes*» (Покупки. Одяг) знайомить учнів з особливостями поведінки під час здійснення покупок і з уподобаннями щодо моделей одягу, який носять британці [3, с. 82-83]; тема «*La vie scolaire*» (Шкільне життя) у підручнику з французької мови для 8-го класу Ю.М. Клименка завершується розглядом актуальних питань сфери освіти у Франції [8, с. 118-121] тощо.

Характерною особливістю комунікативного підходу до навчання іноземних мов є те, що він передбачає формування в учнів уміння використовувати мову в реальних умовах спілкування задля досягнення порозуміння комунікантив. Ефективним засобом, який забезпечує досягнення цих цілей, вважаються навчально-мовленнєві ситуації. Основне завдання їх використання полягає у передбаченні реальних мовленнєвих обставин, у яких можуть опинитися учні, і в такий спосіб готувати їх до участі в них. Сфери ситуацій, що представлені у змісті підручників, визначаються навчальною програмою, а серед ситуативних завдань для навчання говоріння і письма передбачені такі, що спонукають отримати або надати інформацію, пояснити, описати, розповісти, довести, порівняти, оцінити, привітати тощо. Також учням пропонуються завдання на розвиток критичного і креативного мислення. Зазвичай, виконання таких завдань відбувається у парах зі співрозмовником або в більшому за чисельністю колективі. Тому ситуативне спрямування змісту навчання передбачає наявність відомостей про того, хто спілкується, про їхні взаємини, сутність комунікативного завдання, місце і час спілкування. Наприклад, у підручнику з англійської мови для 8-го класу А.М. Несвіт, як і в підручниках інших авторів, учні отримують ролі, на основі яких має відбуватися мовленнєва взаємодія: *Pupil A: You have a guest from Great Britain. He / she is a freelance journalist. Ask him / her questions about the history of Fleet Street* [10, с. 13]. Як бачимо, сформульовані завдання ставлять перед учнями певну проблему, яка слугує джерелом мовленнєвої активності в ситуації спілкування.

Порівнюючи особливості добору ситуативних мовленнєвих завдань для молодшої і середньої школи, можна зазначити, що на початкових етапах навчання вони представлені здебільшого темами побутового характеру. У зв'язку з тим, що з часом обсяг країнознавчої інформації у змісті підручників зростає, то для її кращого засвоєння використовуються умовно-мовленнєві вправи і комунікативні завдання у формі навчально-мовленнєвих ситуацій етикетного плану, соціального контакту, соціальної поведінки тощо.

Не викликає заперечень думка про те, що для того, щоб мовленнєві ситуації могли готувати до імовірних реальних умов спілкування з представниками інших культур, вони мають відповідати вимогам типовості й нормативності [17, с. 368]. Вимога типовості передбачає відповідність змісту ситуації тому соціальному контексту, в якому вона виникає і реалізується. Нормативність досягається шляхом використання відповідних мовних і мовленнєвих засобів, характерних для країн, мова яких вивчається, а тому вони мають бути представлені у змісті навчальної літератури. На наше переконання, оволодіння особливостями й уміннями адекватно використовувати на практиці такі мовні та мовленнєві засоби залежить від рівня організації процесу навчання, спрямованого на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей [17, с. 368]. Так, відомо, що для висловлювання однакових думок, емоцій і почуттів у різних англійськомовних (Велика Британія, США, Канада, Австралія), іспанськомовних (Іспанія та країни Латинської Америки), німецькомовних (Німеччина, Австрія, Швейцарія) країнах використовуються різні як вербальні, так і невербальні засоби. Тому учні мають знати найбільш уживані з них, щоб комфортно почуватися у тих країнах, мову яких вони вивчають. Наведемо приклад: оскільки у світі нараховується декілька варіантів іспанської мови (зумовлено тим, що вона є офіційною у понад 20-ти країнах світу), які здебільшого відрізняються між собою на лексичному рівні, у змісті серії

підручників з іспанської мови, починаючи з 6-го класу, авторами передбачені спеціальні блоки «*Como se dice en ...*» (Як це називають у ...), що презентують розбіжності у використанні назв найуживаніших у повсякденному житті предметів, явищ і мовленнєвих моделей в різних іспаномовних країнах. Використання таких блоків зумовлене логікою навчального процесу і пов'язане з вивченням конкретної теми. Так, під час вивчення теми «*Modos y gustos de viajar*» (Подорожі) звертається увага на те, як називається «автобус» в Іспанії та деяких країнах Латинської Америки [15, с. 17], опрацьовуючи тему «*De compras*» (Покупки) школярі знайомляться з різними варіантами назв однакових розповсюджених предметів одягу [15, с. 69] тощо. Знання такого матеріалу допомагає правильно використовувати мовні засоби, які є характерними для конкретної країни. З метою закріпити цю інформацію, учням пропонується розіграти діалоги з лексикою, характерною для різних країн, використовуючи підказки і зазначені лексичні відмінності [15, с. 69], або ж визначити, між представниками яких країн відбувається спілкування [15, с. 133]. Такі види навчальної діяльності сприяють підготовці учнів до комунікації у полікультурному іспаномовному середовищі. Лексичні відмінності характерні не лише для іспанської, але й англійської, французької та німецької мов, проте у змісті відповідних підручників, на жаль, увага на них спеціально не акцентується. Вважаємо це суттєвим недоліком, оскільки такий лексичний феномен має обов'язково використовуватись у змісті навчання, у тому числі й у підручниках як основних засобах його реалізації.

Одним із ефективних способів забезпечення діалогічного контексту навчальної книги та динамічного представлення соціокультурної інформації є уведення до її змісту сюжетної лінії та індивідуалізованих персонажів, які супроводжують учнів у процесі знайомства з новою мовною системою та культурою. Вони використовуються у змісті підручників з англійської мови (Л.В. Биркун, І.Ф. Горець, О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт); німецької (Н.П. Басай, С.І. Сотникова, З.Л. Павлюк); французької (О.О. Мар'єнко, Н.П. Чумак, Ю.М. Клименко). Уведення до підручника єдиних персонажів має ряд дидактичних і методичних переваг. Насамперед, це дає автору змогу пов'язати всі теми однією сюжетною лінією, вдало представити мовний і мовленнєвий матеріал та побудувати роботу з ним у комунікативно-зорієнтованому руслі, а також створювати мовленнєві ситуації, наближені до природних. Так, учні перебувають у постійному діалозі з автором підручника, тим або іншим героєм, що дозволяє їм поступово і з задоволенням оволодівати не лише ситуативним, але й неситуативним мовленням. При цьому персонажі є персоніфікацією ролі учнів або лінгвістичних понять і способів дій у процесі продукування мовленнєвих висловлювань. За словами Р.М. Теремової та Л.В. Гаврилової, використання персонажів є необхідною умовою створення підручників нового покоління, оскільки саме за їх посередництвом ефективніше відбувається знайомство з культурою, побутом і цінностями людей, мова яких вивчається [18, с. 251-252]. Важливо, щоб ці персонажі були представниками різних культур. Кожен з них має грати свою роль, проявляючи себе як особистість, яка володіє власним внутрішнім світом. Школа «діалогу культур» В.С. Білбера заохочує «гру в культуру чи гру в людей іншої культури». Гра, як відомо, передбачає одночасне включення в іншу культуру і відсторонення від неї, неспівпадіння з нею, відчуття обличчя і маски [2]. Окрім того, використання персонажів дозволяє подати соціокультурну інформацію через призму їхнього власного суб'єктивного бачення у формі діалогів, листів. Так, персонажі серії підручників О.Д. Карп'юк для основної школи працюють над довготривалим випуском газети «*English Bridge*», отримують листи від однолітків з інших країн, які розповідають про власний досвід, проблеми, які у них виникли (рубрика *Letter Corner*). У серії підручників з німецької мови Н.П. Басай персонажі, які є представниками Німеччини та України, ведуть активне листування, обговорюють різноманітні проблеми, діляться враженнями тощо [1]. Особливістю такого підходу є оволодіння іноземною мовою в діяльності через ситуативне спілкування, що включає діяльнісно-комунікативні зустрічі та контакти з ровесниками, під час яких актуальними стають знання соціокультурних реалій [7, с. 533] та уміння їх використовувати у практичній діяльності. Саме такі види роботи роблять підручник живим. Тому в ситуаціях, наближених до реальних, проявляється як подібне, так і відмінне в культурах, а заодно вирішується проблема взаєморозуміння, толерантного ставлення до представників інших лінгвокультурних спільнот, їхнього побуту, світогляду та ін.

Актуальний для сьогодення принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури чітко простежується у підручниках з іспанської мови серії «*HOLA*» [13; 14; 15] (особливо для основної та старшої школи) і «*AMIGOS*» [11].

У їхньому змісті презентуються тексти для читання і діалоги про різноманітні сфери життя іспаномовних народів. Методично доцільно дібрані комунікативні дотекстові та післятекстові завдання сприяють не тільки різнобічному засвоєнню школярами культурологічної інформації, але й спонукають їх до порівнянь окремих об'єктів, явищ, видів діяльності тощо, характерних іспаномовним країнам, з подібними в Україні, зумовлюють необхідність роботи узагальнення, висновки, висловлювати власну позицію щодо проблем, які обговорюються. Підручнику в цьому процесі належить роль засобу управління навчально-комунікативною діяльністю школярів за допомогою відповідних завдань. Типовими для підручників серії «*HOLA*» є такі: «**Comparte tus impresiones de... y compara estos tipos de vida (estas actividades, estas costumbres, ...) con los (las) de Ucrania**» (Поділися своїми враженнями про ... і порівняй ці способи життя (цю діяльність, ці звичаї, ... з подібними в Україні).

«Уявіть, що вашого іспанського друга цікавить, чим захоплюються ваші однолітки в Україні. Складіть оповідання і розкажіть» («*AMIGOS – 2*», с. 44).

«Уявіть, що ви побували в Іспанії під час свята Королів-Чарівників. Розкажіть однокласникам, як в Іспанії святкується це свято. Порівняйте це свято з аналогічним святом в Україні. Скажіть, чим вони схожі і чим відрізняються» («*AMIGOS – 2*», с. 130).

«Уявіть, що вас запросили на учнівську конференцію, тема якої «Система освіти України та Іспанії». Підготуйте доповідь про освітні системи цих двох європейських країн». («*AMIGOS – 2*», с. 198).

Подібні види комунікативних завдань, на нашу думку, виконують три пріоритетні навчальні функції:

1) сприяють розвитку досвіду в іншомовному спілкуванні з окреслених тем і з використанням відповідних мовних одиниць;

2) забезпечують розвиток творчих (креативних) можливостей учнів щодо добору інформаційного тематичного матеріалу, засобів вираження своїх думок і логіки побудови тексту висловлювання;

3) сприяють організації іншомовного спілкування у формі діалогу культур, за якої передбачається можливість здійснення зіставлень певної культурологічної інформації (іспаномовних країн і України), висловлення власне ставлення до проблем, які обговорюються, робити узагальнення і висновки.

Висновки: Проведений аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов дозволяє зробити висновок про те, що їхньою характерною ознакою є побудова процесу навчання у формі *діалогу культур*, що досягається за допомогою: а) тематичних розділів, які розкривають окремі аспекти життя в країнах, мова яких вивчається, а також знаходять відображення соціально-психологічний портрет носіїв мови; б) використання автентичних мовленнєвих зразків та навчально-мовленнєвих ситуацій, які передбачають порівняння з власною культурою; в) введення єдиних персонажів – представників вітчизняної та іноземної культур, які є учасниками подій, що розгортаються на сторінках навчальної книги.

Відтак, комунікативно-діяльнісний та культурологічний підходи, на відміну від попередніх, які домінували у навчанні іноземних мов, концентрують увагу на його практичних аспектах. Мова вивчається не задля оволодіння її системою, а заради уміння використовувати її в умовах повсякденного спілкування, а країнознавчі та культурознавчі матеріали покликані сприяти досягненню ефективності мовленнєвих дій у різноманітних сферах життєдіяльності та розумінню феноменів повсякденності.

Література:

1. Басай Н. П. *Добрий день!* : підруч. з німецької мови для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (8-й рік навч.) / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2009. – 240 с.
2. Библер В. С. *Диалог культур и школа XXI века* / В. С. Библер // *Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы* / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – С. 9–106.
3. Биркун Л. В. *Наша англійська* : підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (5-й рік навч.) / Л. В. Биркун. – К. : Освіта, 2006. – 208 с.
4. Верещагин Е. М. *Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
5. *Іноземні мови: 2-12 класи, 5-12 класи (2-га іноземна мова)* : Прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов / Кол. авт.: В. Г. Редько, Н. П. Басай, Л. В. Биркун та ін. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.
6. Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/05 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 2004. – №13–14. – С. 3–64.
7. Карп'юк О. Д. *Обґрунтування концепції авторської серії навчальних видань з англійської мови для початкових класів загальноосвітніх шкіл України* / О. Д. Карп'юк // *Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць* / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С.532–542.
8. Клименко Ю. М. *Французька мова* : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (друга іноземна мова, 4-й рік навч.) / Ю. М. Клименко. – К. : Генеза, 2008. – 224 с.
9. 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.
10. 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.
11. Редько В. Г. *AMIGOS-2* : підручник з іспанської мови для 11-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів (Другий рік навчання) / В. Г. Редько, І. С. Шмігельський. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 228 с.
12. Редько В. Г. *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія* / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
13. Редько В. Г. *Іспанська мова* : підруч. для 11-го класу загальноосвітніх навчальних закладах / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2011. – 240 с.
14. Редько В. Г. *Іспанська мова* : підруч. для 4-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, О. Г. Іващенко. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
15. Редько В. Г. *Іспанська мова* : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
16. Редько В. Г. *Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі* / В. Г. Редько, Н. П. Басай, О. Т. Тімченко, І. В. Маленьких // *English*. – 2004. – № 6. – С. 3–6.
17. Редько В. Г. *Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови* / В. Г. Редько // *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць* / [гол. ред. В. М. Мадзігон]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 362–375.
18. Теремова Р. М. *Учебник нового поколения на современном этапе обучения иностранцев русскому языку* / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // *Философский век. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения.* / [отв. редакторы Т.В. Артемьева, М.И. Микешин]. – СПб. : Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. – Том 2. – С. 249–254.