



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

e-mail: bez-nicka@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0665-2099>



Олена Пасічник –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна.

Коло наукових інтересів: засоби та методи професійної іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти; інтерактивні технології у процесі іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей; формування комунікативної компетентності студентів в умовах безперервної освіти.

e-mail: bez-nicka@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

УДК 373.51(073)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-129-140>

ЧИННИКИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття належить до сфери фундаментальних досліджень, у якій крізь призму напрацьовань науковців та аналізу особливостей розвитку системи іншомовної освіти упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. обґрунтовано систему чинників, які мають визначальний вплив на розвиток змісту навчання іноземних мов. Ґрунтовному аналізу піддаються категорія “соціального замовлення”, а також роль міжнародних інституцій, які різнобічно підтримують співпрацю науковців у галузі підходів та методики навчання іноземних мов. Поряд із цими макрочинниками звернуто окрему увагу на зростаючу роль запиту особистості щодо задоволення її пізнавальних потреб та тенденцію до індивідуального педагогічного авторства, яка стимулює вчителів до створення власних дидактичних матеріалів. Оскільки метою навчання іноземної мови є формування особистості, готової до діалогу культур, акцентовано увагу на тому, що зміст навчання має конструюватися з урахуванням системи цінностей та соціокультурних маркерів, які характерні для народу – носія конкретної мови і культури.

Ключові слова: зміст навчання іноземних мов; шкільна освіта; чинники розвитку; соціальне замовлення; соціокультурні маркери.

Постановка проблеми. Освіта виконує важливу функцію щодо відтворення соціального капіталу держави. Від рівня та якості підготовки особи, а також сформованої в неї системи цінностей значною мірою залежить вектор соціально-культурних тенденцій та перспектив суспільно-економічного розвитку країни в цілому. У свою чергу, освіта та її зміст також зазнають впливу різних чинників, які зумовлюють перетворення в ній та визначають тенденції її розвитку. Виявлення цих чинників, а також масштабів їх впливу є одним із важливих аспектів дослідження розвитку будь-якого явища. Зокрема це розширить аналітичні горизонти, визначить їх межі та дасть змогу здійснювати проектування змісту навчання не інтуїтивно, а з прогностичним урахуванням можливих наслідків на формування освітнього простору.

Аналіз публікацій. Зміст навчання є однією з базових категорій педагогічної науки. В узагальненому вигляді під ним розуміють *сукупність знань, умінь і навичок, творчих здібностей, способів раціональної діяльності, а також системи ціннісних установок та якостей, світоглядних переконань*, які необхідно сформувати в учня у процесі навчання [1]. Питанням його добору для предметної галузі іноземні мови присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Н.П. Басай, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.Л. Бім, І.О. Зимня, І.Я. Лернер, С.Ю. Ніколаєва, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, А.Н. Щукін, І.І. Халєєва, Т. Dudley-Evans та інші). Завдання, які ставлять перед собою дослідники та методисти, лежать у практичній площині. Під різним кутом зору вони обґрунтовують процесуальний та предметний аспекти змісту навчання (тематику та сфери спілкування, необхідний мовний та мовленнєвий мінімум, обсяг та характеристики соціокультурного компонента, навички та вміння у різних видах мовленнєвої діяльності тощо), узгоджують його з віковим та пізнавальним можливостям учнів, а також задекларованими цілями навчання. При цьому питання чинників, які впливають на визначення самого змісту, висвітлюється у працях науковців побіжно. Більш ґрунтовно його розглядали Н.Д. Гальскова [2], І.Я. Лернер [3], W. Edmondson, Y. House [4], які систематизують та характеризують їх. Беручи до уваги ґрунтовність напрацювань авторів, запропоновані ними положення слугуватимуть основою для наших подальших пошуків та поглиблення знань щодо окресленої проблеми.

Прикметно, що, вивчаючи питання перетворень у системі освіти, різні автори повсякчас вказують на важливість “соціального замовлення” як одного з провідних чинників, однак недостатньою мірою аналізують його природу та складові. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що на зміст навчання іноземних мов впливає безліч чинників, які опосередковано стосуються відношення до процесу навчання. Натомість, їх витoki простежуються в політичній, економічній та соціокультурній площині.

Окрім теоретичних напрацювань науковців, джерельною базою для дослідження також слугували чинні нормативні документи: концепції, навчальні програми, методичні рекомендації [5]; [6]; [7] тощо. Їх положення щодо змісту та стратегій навчання є віддзеркаленням дії комплексу чинників, які стали предметом нашого дослідження.

Метою статті є систематизувати та проаналізувати чинники, які є визначальними для добору змісту навчання іноземних мов у закладах освіти на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад матеріалу. Як зазначає Н.Д. Гальскова, усю сукупність чинників, які зумовлюють специфіку системи іншомовної підготовки, у тому числі й визначення змісту навчання можна поділити на такі групи:

- соціально-економічні та політичні (соціальне замовлення);
- соціально педагогічні;
- соціально-культурні;
- методичні;
- індивідуальні [2, с. 13–14].

Соціально-політичні та економічні умови є ключовими чинниками, що визначають особливості навчання іноземних мов. Як зазначає В. Едмондсон, від них залежить, чи

матиме місце іншомовна освіта взагалі [4, с. 26]. Відкритість політики держави світовому співтовариству стимулює процеси інтеграції та інтернаціоналізації різних сфер, мобільності людей, збільшуючи потребу в кваліфікованих фахівцях, які володіють іноземними мовами, необхідними для виконання своїх професійних завдань та обов'язків. Так, саме під впливом соціально-політичних чинників утвердився перелік тих іноземних мов, які нині є основними для вивчення у закладах загальної та вищої освіти. Як приклад, зазначимо, що на початку 30-х рр. ХХ ст. майже на всій території СРСР основною для вивчення мовою була німецька. Усвідомлюючи важливість французької та англійської, була прийнята постанова «Про запровадження в школах викладання англійської та французької мов [8, с. 138]. Після революційних подій в Іспанії та зближення з цією країною, до навчального плану додалося вивчення іспанської. На початку ХХІ ст. поглиблення співпраці з країнами Сходу зумовлює зростання популярності китайської, японської, арабської та інших мов.

У свою чергу, будь-які освітні реформи мають **економічне** підґрунтя, оскільки саме на систему освіти покладено завдання готувати фахівців, які стануть безпосередніми учасниками виробничих та економічних систем. Зважаючи на таку кореляцію, в умовах прагматично зорієнтованого суспільства зв'язок між освітою і економікою перетворився з тенденції на закономірність (формулювання Н.Д. Гальскової). Оскільки іншомовна освіта є однією з підсистем загальної освіти, висловлене твердження є актуальним і для неї.

Аналізуючи процеси, що відбуваються в освітній сфері, різні автори вказують на те, що будь-які трансформації зумовлені необхідністю задовільняти **соціальне замовлення**. Як зазначає Н.Д. Гальскова, воно є стратегічним орієнтиром для здійснення шкільної іншомовної політики, а також оновлення її змісту [2, с. 13]. Сучасні нормативні документи (концепції, програми тощо) також апелюють до *соціального замовлення* як одного з основних чинників, які детермінують їхні положення. Попри широку вживаність, сама категорія *соціального замовлення* важко піддається визначенню. Так, її тлумачення немає у більшості соціологічних, педагогічних та політичних словників. Відповідно, відсутній і будь-який емпіричний та статистичний аналіз соціального запиту на освіту. Як результат, багато дослідників, які вивчають проблему впливу *соціального замовлення* на розвиток сфери освіти, пропонують власне пояснення цього поняття. Так, деякі з них ототожнюють "*соціальне замовлення*" з поняттям "*соціального попиту (або запиту)*", під яким часто розуміють **стихійну**, зумовлену складною сукупністю чинників **форму прояву суспільних та індивідуальних потреб**, яка виражена в наборі установок, переконань та побажань щодо результатів навчального процесу [9]. Як зазначає автор, у такому розумінні соціальне замовлення є продуктом суспільної психології повсякденної свідомості й значною мірою є реакцією на потреби сьогодення та орієнтоване на найближчу перспективу. Такий попит артикулюється батьками, роботодавцями й може відстежуватися шляхом вивчення суспільної думки. У сфері навчання іноземних мов він значною мірою проявляється у престижності/непрестижності знання іноземної мови, пріоритетах щодо вибору тієї чи іншої мови, у потребі в людях, які володіють мовами як засобом спілкування тощо.

Згідно з іншим поглядом, *соціальне замовлення* в освіті – це механізм реалізації *соціальної необхідності* як форми відображення загальних для цього суспільства **закономірних зв'язків**, усталених переконань, які мають потенціал для перетворення можливого на дійсність та зорієнтовані на розв'язання пріоритетних для суспільства завдань [10, с. 3]. У цьому контексті соціальне замовлення розглядається як тенденційне явище, що детермінується соціально-політичними та соціально-економічними процесами суспільства. Воно є суспільною потребою, що актуальна для суспільства в цілому або ж для певної його частини.

Необхідність відрізняється від попиту (запиту) своєю цілеспрямованою програмою дій. Відтак, можемо констатувати, що *соціальне замовлення* існує у **двох вимірах**: з одного боку, це **декларовані лозунги та цінності**, а з іншого – це **пропонована система заходів** для

досягнення визначених цілей. Від того, як сформульоване соціальне замовлення, залежить швидкість та точність його виконання.

Відтак, соціальне замовлення в освіті є практично усвідомлена, а також нерідко теоретично сформульована об'єктивна необхідність у якісних перетвореннях в освітній сфері відповідно до ідеологічної спрямованості офіційної державної політики. Водночас просте декларування соціального замовлення не може спонукати перетворення на практиці. Воно може бути сформульоване лише **соціальним суб'єктом**, який може привласнювати, створювати та відтворювати позитивний досвід [10, с. 3].

Беручи до уваги те, що суспільство є багаторівневим утворенням, можемо виокремити декілька **суб'єктів**, які беруть участь у його формулюванні. Так, це **державна** та її **інституції**, які мають повноваження через нормативні документи, з одного боку, декларувати замовлення, а з іншого – регламентувати способи і засоби його досягнення. Сюди ж відносимо й ті педагогічні та наукові кола (професійна спільнота), які, працюючи у відповідних державних освітніх інституціях, безпосередньо та опосередковано долучені до визначення змісту освіти загалом та навчання окремих предметів зокрема. Їм належить важлива функція збору емпіричних даних, проведення соціологічних досліджень, їх узагальнення та аналіз, публікаційна діяльність, формулювання відповідних рекомендацій, підготовка програм та концепцій, які згодом отримують нормативний статус за безпосередньої участі державних органів.

З іншого боку, повноправними суб'єктами соціального замовлення вважаємо *представників непрофесійної спільноти* – усіх тих, хто не має професійного стосунку до освітнього процесу, проте особистісно й соціально зацікавлений у його якості [11]. Такими є **батьки** і **діти**, причому батьки мають більш сформоване і предметне уявлення про ті компетентності, які мають бути сформовані в їхніх дітей у результаті навчання. На переконання І.В. Селівестрової, основні вимоги батьків концентруються навколо бажання дати дитині належну та сучасну освіту, яка забезпечить їм можливість успішно адаптуватися до умов сучасного світу [12].

Не менш важливим суб'єктом соціального замовлення є **ринок праці**, представлений роботодавцями. Саме він висуває вимоги до якості підготовки майбутнього фахівця. На нього ж мають орієнтуватися батьки, держава та учні. Ринок праці висуває вимоги до підготовки кадрового потенціалу держави, проте замовлення з його боку має радше прагматичний характер і не завжди враховує морально-етичну складову навчально-виховного процесу. Частково саме необхідність орієнтуватися на потреби ринку спонукала до профілізації старшої школи на початку ХХІ ст., поділу навчальних предметів на профільні та базові, запровадження елективних курсів як засобу диференціації та індивідуалізації процесу навчання.

На відміну від роботодавців, які висувають насамперед утилітарні вимоги до якості підготовки випускників, **державна** з-поміж іншого має особливий інтерес, який полягає у підготовці освічених особистостей із високим рівнем громадянської свідомості, здатних відстоювати як свої права, так і інтереси держави. Тому вона орієнтує систему освіти на формування активної політичної позиції, виховання почуття патріотизму в умовах сучасного глобального суспільства. Також держава висуває завдання підготовки людей з високим рівнем духовної культури та моралі, оскільки, лише маючи такі якості, особа може забезпечити національну безпеку, стабільність та добробут.

Як зазначав І.Я. Лернер, соціальне замовлення задається школі, так би мовити, ззовні – через навчальні програми, стандарти, офіційні вимоги щодо підготовки учнів тощо [3, с. 24]. Попри те, що державі належать основні інструменти декларування остаточного замовлення та фінансові важелі його втілення, як зазначають дослідники, нині дедалі більшу роль у різних сферах життя починає відігравати суспільство. Це зумовлено тенденціями інтеграції в глобальне суспільство, де діють особливі правила гри. Нині спостерігається зміщення догмату державного замовлення на замовлення суспільства, яке не лише починає усвідомлювати свої

потреби, але й формулює їх у вигляді конкретних запитів. Складність його формулювання полягає у тому, що в якості **суб'єкта** виступає не один соціальний гравець, а декілька. Відтак, завдання держави полягає в необхідності акумулювати, узагальнити та інтерпретувати запити інших суб'єктів, за потреби урівноважити їх або ж запропонувати компромісне рішення та оформити у відповідних нормативних документах. Від того, як сформульоване соціальне замовлення, залежить швидкість його виконання.

Кожен із соціальних суб'єктів здатен формулювати власне замовлення до освіти, які можуть подекуди не збігатися. Цим і зумовлена складність його формулювання. Проте в ідеалі воно (соціальне замовлення) є виразником загальних суспільних потреб, які є узагальненим баченням майбутніх результатів. У зв'язку з цим варто наголосити, що важливу роль у вивченні соціального замовлення відіграє **дослідження суспільної думки** різних категорій населення, що дасть змогу систематизувати інформацію і на основі її аналізу приймати мотивовані управлінські рішення в галузі освіти, а також здійснювати прогноз, оцінювання, та коригування на різних рівнях управління [13, с. 12].

Відтак, нині під час проектування процесу навчання, а також добору його змісту, необхідно відштовхуватися **не лише від соціального замовлення**, але й **замовлення особистості** – іншими словами урахування її пізнавальних та професійних запитів із метою забезпечити її різнобічний розвиток та створити умови для її реалізації в соціальному та професійному житті. Тобто дедалі важливішою стають особистість учня, його пізнавальні можливості та інтереси. З одного боку, рівень розвитку суспільства (його закритість/відкритість) висувають вимоги до рівня володіння мовою, а з іншого, учні, зокрема старшого шкільного віку, є більш прагматичними і усвідомлюють ті цілі і завдання, для яких вони оволодівають змістом різних навчальних предметів. Такий підхід потребує переорієнтації навчального процесу на задоволення індивідуальних запитів учнів. Одним із проявів стало запровадження профільного навчання, у процесі якого зміст навчання різних дисциплін трансформується відповідно до потенційних сфер його професійного застосування. Так, для предметної галузі іноземних мов це проявляється у появі широкого спектра елективних курсів різної тематичної спрямованості (наприклад, англійська мова ділового спрямування, курси про висвітлення різних країнознавчих аспектів), які учні мають змогу обирати відповідно до власних інтересів та можливостей.

Про те, що саме інтереси та потреби особистості на початку ХХІ ст. виходять на перше місце, потіснивши запит абстрактного соціуму щодо освіти, свідчить аналіз нормативних документів (порівняйте: *“реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності й талановитості кожної особистості... ; розвиток вільної особистості через підтримку самостійності, підприємливості й ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі; ... формування активної громадянської позиції...”* (Проект Державного стандарту базової середньої освіти, 2020 р.). Саме особисті результати визнаються більш пріоритетними, ніж предметні та надпредметні.

Варто зауважити, що значною мірою деякі запити учнів можна спрогнозувати, спираючись на їхні вікові особливості. Так, учні молодшого шкільного віку характеризуються конкретним мисленням, тобто оперують інформацією на рівні конкретних фактів та ситуацій. Відтак, їм легше спілкуватися про те, що вони чують і бачать. Відповідно, у процесі навчання широко використовуються засоби наочності, а тематика змісту навчання стосується знайомого їм найближчого оточення [14]. Також у дітей 7–10 років переважає механічне запам'ятовування, зорієнтоване за запам'ятовування зовнішньої форми (пісні, вірші, римівки). У зв'язку з цим новий мовний матеріал нерідко вводиться саме за їх допомогою. Водночас у період молодшого шкільного віку відбувається поступова втрата учнями до імітативного засвоєння мови: це період переходу до усвідомленого оволодіння мовою, у дітей виникає потреба в елементарних правилах. Відтак, навчання у початковій школі має базуватися не лише на імітації, але й на засадах свідомого засвоєння [15, с. 43].

У віці від 10 до 15 років учні виходять на новий рівень інтелектуального та психічного розвитку. Це зокрема проявляється у поступовому переході від конкретного до абстрактного мислення. В учнів окреслюються уміння і навички аналізувати, систематизувати та групувати складні явища, виявляти спільне і відмінне. Пам'ять підлітка набуває логічного характеру – на відміну від механічного запам'ятовування, вона спрямована на виявлення та усвідомлення внутрішніх взаємозв'язків явища з метою виявлення внутрішньої сутності того чи іншого явища, на основі чого й відбувається запам'ятовування. Усе це дає змогу значно розширити спектр тем для навчання, поступово поглиблювати його проблематику та посилювати соціокультурну спрямованість, вводити завдання на порівняння культур, формувати прийоми раціоналізації власної навчальної діяльності, а також пропонувати для засвоєння складніший мовний та мовленнєвий матеріал, хоча й робиться це поступово та дозовано з опорою на відомі явища, оскільки в основній школі новий тип мислення ще перебуває на етапі свого становлення.

За твердженням психологів, після 15 років у дітей розвивається не лише абстрактне, але й креативне мислення, прагнення висувати власні ідеї, пропонувати нетрадиційні підходи. Окреслюється критичне ставлення та бажання ставити під сумнів і сперечатися [15, с. 43]. Відтак, процес навчання у старшій школі зорієнтований на залучення учнів до дискусії, їм пропонуються проблемні завдання, посилюється професійна спрямованість змісту навчання.

Усвідомлення усього спектра особистісних особливостей учнів (їхні вікові характеристики, пізнавальні запити тощо), розробниками навчальних програм, авторами концепцій та підручників, а також уміння узгодити їх із декларованими цілями навчання та державною політикою в галузі іншомовної освіти, за твердженням Н.Д. Гальскової, становить групу соціально-педагогічних чинників [2, с. 17].

Розглядаючи чинники визначення змісту навчання, необхідно пам'ятати, що за кожним прийнятим рішенням стоїть конкретна особа (індивідуальні чинники). Так, як зазначає Н.Д. Гальскова, на рівні підготовки навчальних програм ступінь адекватності задекларованих у ній цілей навчання та їх відповідності соціальному замовленню визначаються рівнем та якістю їх інтерпретації авторами на конкретному етапі розвитку суспільства [2, с. 18]. У свою чергу, автори також можуть по-різному інтерпретувати одне й те саме положення програми, особливо якщо воно не є суворо регламентованими, і, таким чином, впливати на вектор розвитку змісту навчання іноземної мови.

У контексті досліджуваної проблеми окремого розгляду потребує особистість учителя. Традиційно роль **учителя як суб'єкта навчального процесу** полягає в тому, що він сприяє засвоєнню учнями змісту навчання через систему спеціально визначених методів та способів організації пізнавальної діяльності. Водночас на індивідуальному рівні він також може мати вплив на визначення змісту, що реалізується через активне створення власних дидактичних матеріалів для потреб навчального процесу. Вимога створювати власні дидактичні матеріали для забезпечення освітнього процесу до вчителя ніколи не висувалася, хоча вчителі повсякчас долучалися до створення власних дидактичних матеріалів. Проте останнім часом цей аспект розглядається як одна з його професійних компетенцій. Зокрема, це окреслено в Програмі та курсі «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов», розроблених спільно МОН та Британською радою в Україні у 2016 р. До складових професійної діяльності вчителя віднесено таке:

- розроблення навчальних курсів з урахуванням довгострокових потреб учнів та цілей навчання [7, с. 10];
- розроблення власних навчальних матеріалів для реалізації мети уроку [7, с. 10];
- аналіз навчальних потреб учнів, особливостей сприймання і засвоєння навчального матеріалу та добір методів викладання та адаптація навчальних матеріалів (відповідно до результатів аналізу) [7, с. 12];



- адаптація та розроблення контрольних завдань для перевірки знань та умінь, набутих за певний період [7, с. 14];
- розроблення навчально-методичного забезпечення для освітнього процесу в складі творчих груп [7, с. 18].

Більш того, з прийняттям стандарту Нової української школи (НУШ) вчителі отримали право розробляти навчальні програми курсів на основі Державного стандарту або за зразком Модельної навчальної самостійно або ж об'єднавшись у професійні спільноти [16, с. 27]. Такі розширені повноваження вчителя повністю узгоджувалися з оновленим Стандартом 2018 р. – ним передбачалося, що 20 % часу, відведеного на вивчення навчальних предметів і курсів, учитель може використовувати на власний розсуд. Це по суті не лише дає йому можливість урізноманітнювати навчальний процес через використання додаткових навчальних матеріалів та видів діяльності, але й спонукає до створення власних дидактичних матеріалів. Так, у нормативних документах НУШ зазначено, що вчитель може готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність [6, с. 16].

У своїй педагогічній та конструкторській діяльності автори й вчителі спираються на певні методи та підходи, які, за твердженням науковців, також опосередковано впливають на визначення змісту навчання [17, с. 109]. Зокрема у процесі розробки методу визначається, наскільки важливою є роль теоретичної інформації про систему мови, співвідношення видів мовленнєвої діяльності та визначення пріоритетних видів мовленнєвої діяльності, опосередковано окреслюються лексичний та граматичний мінімум, а також тематика навчання та ситуації тощо.

Окремо варто зазначити, що в другій половині ХХ ст. значний вплив на державну політику в галузі освіти здійснюють наддержавні гуманітарні інституції. Так, зближення країн Європи в середині ХХ ст. призвело до появи ряду наддержавних та міждержавних політичних утворень, які займалися питаннями уніфікації у численних сферах життєдіяльності з метою організації безперешкодної взаємодії країн учасниць. Як відомо, основою будь-якої взаємодії є комунікація, чие завдання – обмін інформацією, налагодження взаємовигідних партнерських відносин тощо. В людському суспільстві виняткове місце в процесі комунікації належить мові. Тому не випадково, що однією з перших ініціатив у багатомовній Європі у другій половині ХХ ст. було започатковано обговорення питань навчання іноземних мов з метою вироблення єдиної політики у сфері іншомовної освіти. Так, серед перших рекомендацій була пропозиція будувати процес іншомовної підготовки відповідно до **засад аудіо-лінгвального методу** в усіх країнах-учасницях¹, ініціювати лінгвістичні дослідження з метою дібрати для кожної європейської мови відповідний **лексико-граматичний мінімум**; виробити рекомендації для авторів шкільної навчальної літератури тощо [18, с. 6]. В резолюції 1969 р. пропонувалося зосередитися на дослідженні тих чинників, які визначають особливості оволодіння мовою особами різних вікових категорій (у тому числі й дітьми молодшого шкільного та дошкільного віку), розробці навчальних програм та добір матеріалів, які задовольнятимуть віковим та пізнавальним можливостям учнів; визначити критерії оцінювання іншомовних досягнень учнів з метою складання відповідних тестів для їх вимірювання; підготувати перелік лексичних одиниць та граматичних структур, що сприяло б підготовці дидактичних матеріалів у відповідності до чинних методів навчання та задля забезпечення можливості участі в реальній комунікації [5].

У процесі спільних науково-практичних розвідок за належної фінансової підтримки, в 1970-х рр. група дослідників дійшла висновку про необхідність розробки системи рівнів володіння мовою. Однією з перших була концепція так званого порогового рівня “*Threshold*

¹ Згодом ця пропозиція втратила рекомендаційний характер і перетворилася на імператив [18].

Level”, яка деталізувала набір граматичних структур, а також типових комунікативних ситуацій [18, с. 19]. Запропонована система, яка передбачала зміщення пріоритетів з форми мови на її функцію, була позитивно сприйнята спільнотою, а пропонований апарат тем, сфер, понять і функцій мови був прийнятий як орієнтир розробниками навчальних програм, підручників, тестових матеріалів. Упродовж 1980–1990-х рр. варіанти “*Threshold Level*” були запропоновані для різних європейських мов [18, с. 20].

Як бачимо, ця наддержавна політична організація (Рада Європи), чії ініціативи стали платформою співпраці науковців у сфері методики та лінгвістики, чи не вперше в історії отримала змогу визначити засади навчання іноземних мов, а також засади підготовки нового покоління учителів [18, с. 7]. І хоча її рекомендації мали необов’язковий характер, вони не могли залишатися поза увагою країн-учасниць, які, у свою чергу, на регулярних заходах звітували про хід втілення рекомендацій у практику національних освітніх систем, окреслюючи таким чином глобальну тенденцію у сфері навчання іноземних мов.

Фінансова підтримка таких ініціатив, а також супутніх досліджень у галузі лінгвістики, психології, пізнавальної діяльності, перебігу когнітивних та психічних процесів під час оволодіння новим мовним кодом, сприяння поширення ідей через організацію масових заходів (конференцій та семінарів міжнародного та регіонального рівнів) публікаційну діяльність [18] є переконливим свідченням того, що політичні та економічні суб’єкти мають опосередкований вплив на розвиток змісту навчання іноземних мов.

Важливість Ради Європи полягала в тому, що вона стала платформою, яка дала змогу об’єднати зусилля фахівців тих галузей знань, які дотичні до широкого спектра проблем навчання іноземних мов. Спільно вони виробили засади для визначення цілей, рівнів володіння тощо. Напрацювання фахівців заклали передумови розвитку комунікативного підходу до навчання іноземних мов.

Згодом за сприяння організації були розроблені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.). Безперечно, методична наука розвивається, а суспільство змінюється, тому з метою задовольнити нові виклики в подальшому будуть з’являтися нові рекомендації, які будуть орієнтиром для оновлення змісту навчання іноземних мов.

Іншим визначником змістового аспекту навчання є чинник **соціально-культурних особливостей** життя самого суспільства. Він лежить поза межами методичної науки й соціального замовлення, оскільки описує об’єктивну реальність в якій існує суспільство: його матеріальну та нематеріальну культуру, а також динаміку розвитку самого суспільства, його ціннісних орієнтацій. Важливість **соціокультурного компонента** для предметної галузі іноземна мова зумовлена тим, що нині основний акцент робиться на формуванні такого типу особистості, яка здатна активно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародної спільноти. Такі трансформації цілей зумовили поступовий перехід від навчання мови як лінгвістичної системи до навчання мови як **засобу міжкультурного спілкування**. У свою чергу, це передбачало підвищення важливості **позамовної інформації**, необхідної для взаєморозуміння, що неможливе без знання основних відмінностей у матеріальних і духовних умовах розвитку країн і народів, особливостей їхньої історії, культури тощо. Якщо раніше метою було вивчення мови як лінгвістичної системи, тобто на перший план висувалося знання лексики, граматики та фонетики, а читання і переклад текстів поряд із переказом завчених на пам’ять творів сприймалися як норма, то нині таку мовну поведінку на уроці іноземної мови складно уявити. Організований таким чином процес навчання видається не тільки безглуздом, але й деструктивним. Основна мета навчання мови полягає в її перетворенні на засіб міжкультурного спілкування. Для цього кожен компонент навчання збагачується відповідним соціокультурним матеріалом, який є своєрідним маркером іншої культури. Таким чином, у свідомості учня формується адекватний образ іншої культури та її носіїв в усіх вимірах.

Висновки. Відтак, зміст навчання іноземних мов детермінується рядом чинників, які мають різну природу та ступінь впливу. Визначено, що зміни соціально-економічних умов та політичних векторів можуть зумовлювати зміну рівня вимог до системи іншомовної підготовки та її основних складових. З одного боку, це проявляється у ставленні суспільства до конкретної мови, а з іншого – в зацікавленості держави в рівні володіння іноземною мовою її громадянами. Такий “запит” суспільства і держави прийнято описувати категорією “соціального замовлення”, яка, попри широку вживаність, складно піддається однозначному визначенню та опису. Ця складність зумовлена насамперед наявністю декількох суб’єктів, які мають «власне» замовлення щодо освіти та її результатів відповідно до власних потреб. У сучасному суспільстві пріоритетна роль належить **державі**, оскільки саме вона регулює процеси, пов’язані з фінансуванням, визначенням змісту навчальних програм, стандартів тощо. Однак на початку XXI ст. вектор пріоритетів зміщується у бік **суспільства**, яке усвідомлює свою роль у можливості артикулювати замовлення на освіту (учні, батьки, ринок праці). Фактично метою освіти є задоволення запитів усіх соціальних суб’єктів.

Основна ціль будь-якої національної системи освіти – забезпечити такий рівень підготовки, який буде концентрованим відображенням актуальних запитів суспільства та окремої особистості. Відтак, у кожному суспільстві існує певне уявлення (модель) про набір якостей освіченої особи. Ці якості визначаються системою цінностей, переконань та уявлень, які закріпилися у суспільній свідомості, а також визначають ідеал освіченої особи і, як наслідок, соціальне замовлення.

У сукупності **соціальне замовлення** щодо змісту навчання іноземних мов визначається такими чинниками:

- політика держави в галузі освіти;
- розвиток соціальної, виробничої сфери суспільства, культури науки і техніки;
- урахування особливостей ринку праці та вимог працедавців;
- запит суб’єктів навчального процесу;
- методологічні переконання учених-педагогів.

Встановлено, що в другій половині XX – на початку XXI ст. на оновлення та визначення змісту навчання іноземних мов впливають не лише держава, але й наддержавні утворення, які сприяють підтримці відповідних проєктів та ініціатив або ж самі є їх ініціаторами.

Поряд з перерахованими макрочинниками нині дедалі більшого значення для визначення змісту навчання набуває такий суб’єктивний чинник, як методологічна позиція учених, авторів навчальної літератури, кожен з яких може по-своєму трактувати методичні концепції та пропонувати власне бачення вирішення проблем дидактики та методики. Паралельно посилюється значущість педагогічного авторства та максимального урахування запитів учня, що є свідченням переходу від авторитарної педагогіки до особистісно орієнтованої.

Оскільки навчання іноземної мови передбачає занурення в культуру її носіїв, важливим чинником визначення змісту навчання є культурні надбання, а також система цінностей, характерна для країн, мова яких вивчається. Лише відображаючи їх і ознайомлюючи учнів з особливостями життя в іншій країні, можна сформувати в них відповідні уявлення та підготувати до участі в діалозі культур.

Використані джерела:

- [1] О. С. Пасічник, «Компонентний склад змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти – сучасна інтерпретація», *Український педагогічний журнал*, № 1, с. 93–103, 2018.
- [2] Н. Д. Гальскова, *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя*, 2-е изд., перераб. и доп., Москва, Россия: АРКТИ, 2003.
- [3] И. Я. Лернер, *Философия дидактики и дидактика как философия*, Москва, Россия: Издательство РОУ, 1995.
- [4] W. Edmondson, J. House, *Einfuerung in die Sprachlehrforschung*. Tuebingen, Germany; Basel, Switzerland: Francke, 1993.
- [5] Resolution (69)2 'On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe, [Online]. Available: <https://rm.coe.int/16804ecaec>
- [6] *Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* / МОН України, 2016.
- [7] *Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів іноземних мов* / British Council, МОН України, 2016.
- [8] А. А. Миролубов, *История отечественной методики обучения иностранным языкам*, Москва, Россия: Ступени, Инфра, 2002. – 448 с.
- [9] Е. А. Лаврухина, *Социальный заказ и спрос в образовании* [Электронный ресурс]. Доступно : <http://education.recom.ru/>
- [10] *Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среде и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществом*: Материалы социологического исследования, ПГПУ, 2009.
- [11] Г. Н. Скударева, Г. Г. Шишова, «Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности», *Воспитание школьников*, № 8, с. 3–10, 2013.
- [12] И. В. Селиверстова, и С. Г. Косарецкий, «Родители и школа: знакомые незнакомцы», *Народное образование*, № 2, с. 152–156, 2010.
- [13] М. А. Бурова, «Социальный мониторинг как средство управления общим средним образованием», автореферат дисс. канд. наук, ГОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет», Саратов, 2009.
- [14] О. С. Пасічник, «Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі», *Проблеми сучасного підручника*, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018, Вип. 20, с. 297–310.
- [15] А. И. Иванченко, *Практическая методика обучения иностранным языкам*. Методическое пособие, С.-Петербург, Россия: КАРО, 2016.
- [16] *Нова українська школа: порадник для вчителя*, Н. М. Бібік, Ред. Київ, Україна: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
- [17] О. Б. Бігич, *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів, С. Ю. Ніколаєва, Ред. Київ, Україна: Ленвіт, 2013.
- [18] L. M. Trim John, *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997. Language Policy Division*, Strasbourg, France, 2007.

References:

- [1] O. S. Pasichnyk, «Komponentnyi sklad zmistu navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity – suchasna interpretatsiia», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 1, s. 93–103, 2018.
- [2] N. D. Galskova, *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: Posobiye dlya uchitelya*, 2-ye izd., pererab. i dop., Moskva, Rossiya: ARKTI, 2003.
- [3] I. Ya. Lerner, *Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya*, Moskva, Rossiya: Izdatelstvo ROU, 1995.
- [4] W. Edmondson, J. House, *Einfuerung in die Sprachlehrforschung*. Tuebingen, Germany; Basel, Switzerland: Francke, 1993.
- [5] Resolution (69)2 'On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe, [Online]. Available: <https://rm.coe.int/16804ecaec>
- [6] *Nova Ukrainka shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* / MON Ukrainy, 2016.

- [7] *Ramka bezperervnogo profesiinoho vdoskonalennia vchyteliv inozemnykh mov* / British Council, MON Ukrainy, 2016.
- [8] A. A. Miroyubov, *Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*, Moskva, Rossiya: Stupeni, Infra, 2002. – 448 s.
- [9] Ye. A. Lavrukhnina, *Sotsialnyy zakaz i spros v obrazovanii* [Elektronnyy resurs]. Dostupo : <http://education.recom.ru/>
- [10] *Soderzhaniye obshchestvennogo zakaza sisteme obrazovaniya: effektivnyye mekhanizmy sposobov oformleniya professional'noy srede i mekhanizmy pred"yavleniya rezul'tatov vypolneniya obshchestvennogo zakaza professional'nym soobshchestvom*: Materialy sotsiologicheskogo issledovaniya, PGPU, 2009.
- [11] G. N. Skudareva, G. G. Shishova, «Sotsialnyy zakaz obrazovaniyu kak fenomen sovremennoy pedagogicheskoy deystvitel'nosti», *Vospitaniye shkolnikov*, № 8, s. 3–10, 2013.
- [12] I. V. Seliverstova, i S. G. Kosaretskiy, «Roditeli i shkola: znakomye neznakomtsy», *Narodnoye obrazovaniye*, № 2, s. 152–156, 2010.
- [13] M. A. Burova, «Sotsialnyy monitoring kak sredstvo upravleniya obshchim srednim obrazovaniyem», avtoreferat diss. kand. nauk, GOU VPO «Saratovskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiiy universitet», Saratov, 2009.
- [14] O. S. Pasichnyk, «Dydaktychne obgruntuvannya kraieznavchoho komponenta zmistu navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2018, Vyp. 20, s. 297–310.
- [15] A. I. Ivanchenko, *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Metodicheskoye posobiye, S.-Peterburg, Rossiya : KARO, 2016.
- [16] *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia*, N. M. Bibik, Red. Kyiv, Ukraina: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2017.
- [17] O. B. Bihych, *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv, S. Yu. Nikolaieva, Red. Kyiv, Ukraina : Lenvit, 2013.
- [18] L. M. Trim John, *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997. Language Policy Division*, Strasbourg, France, 2007

Александр Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Елена Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Хмельницкого национального университета, г. Хмельницкий, Украина.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Статья относится к сфере фундаментальных исследований, в которой обоснована система факторов, влияющих на развитие содержания обучения иностранным языкам. обстоятельному анализу подвергаются категория "социального заказа", а также роль международных институтов, которые способствуют выработке рекомендаций, приобретающих существенное значение для определения содержания обучения в национальных системах образования. Наряду с этими макрофакторами обращено особое внимание на растущую роль запроса личности на удовлетворение ее познавательных потребностей и тенденцию к индивидуальному педагогическому авторству. Поскольку обучение иностранному языку ориентировано на формирование личности, готовой к диалогу культур, акцентировано внимание на том, что содержание обучения иностранным языкам должно конструироваться с учетом системы ценностей и социокультурных маркеров, характерных для народа – носителя конкретного языка и культуры.

Ключевые слова: содержание обучения иностранным языкам; школьное образование; факторы развития; социальный заказ; социокультурные маркеры.

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Education, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olena Pasichnyk, PhD in Education, Associate Prof. at the Department of Foreign Languages of the Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

FACTORS TO DETERMINE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN SECONDARY SCHOOL OF UKRAINE

The article is a research in the sphere of fundamental knowledge where the author examines works of scientists and analyses peculiarities of foreign language education development (second half of the 20th century – beginning of the 21st century) in order to determine the system of factors that have an impact on transforming the content of foreign language learning. The category of ‘social order’ (also ‘public demand’) is thoroughly analyzed i.e. the author identifies its stakeholders (government and its subordinate institutions, students, parents, labor market) and their role in shaping public demand. It is concluded that each actor has their own ‘interest’ which is determined by the system of values and attitudes in society. Scientific research proves that international institutions (Council of Europe, British Council) have a considerable impact on methodology as well as content of learning. By supporting large-scale cooperation of scholars in the field of experimental methodology and teaching foreign languages they contribute to elaborating new methodological recommendations and tailoring the content of education in national education systems. Along with these macro-factors, the author draws attention to the growing role of individual's own demands to satisfy their interests and personal needs. The student becomes the central figure and calls for individual approach with corresponding individually-oriented knowledge. At the same time obvious is tendency to individual pedagogical authorship, which encourages teachers to create their own didactic materials.

The factors outlined by the author are considered to be interrelated and interdependent. Since foreign language learning is focused on shaping a person ready for dialogue of cultures, the author emphasizes that the content of foreign language learning should be designed taking into account the system of values and socio-cultural markers that are typical for the native-speakers and their particular culture.

The obtained conclusions contribute to better understanding of transformations in social sphere and their impact on content of foreign language learning at school. They can also be used for developing methodological recommendations and instructional materials for educators.

Keywords: content of foreign language learning; school education; development factors; social order; public demand; social and cultural markers.