



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

**Коло наукових інтересів:** дослідження дидактико-методичних засад конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення у навчальній літературі; засади розроблення тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (CLIL). Автор підручників і посібників з англійської мови для загальноосвітніх шкіл та ВНЗ.

e-mail: bez-nicka@ukr.net

УДК 37.02

## КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – СУЧАСНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

У статті розмежовано базові категорії «змісту освіти» та «змісту навчання». Відштовхуючись від чотириконтентної структури змісту освіти, запропонованої дидактами в другій половині ХХ ст. (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін), а також аналізуючи напрацювання методистів у сфері іншомовної освіти, автор пропонує таке бачення компонентного складу змісту навчання іноземних мов, яке зорієнтовано на різнобічний розвиток особистості учня у закладах загальної середньої освіти. Окрім традиційних складників (знання, уміння, навички, сфери й теми спілкування, досвід творчої діяльності тощо), обґрунтовується необхідність включення аксіологічного компонента як такого, що зорієнтований на формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Передбачається, що його формування здійснюється у процесі знайомства з новою лінгвокультурою. Запропонована автором схема може бути успішно адаптована для опису змісту навчання іноземних мов у інших типах навчальних закладів, зокрема ВНЗ та коледжах.

**Ключові слова:** іноземні мови; заклади загальної середньої освіти; зміст навчання; зміст освіти; знання, уміння, навички; досвід творчої діяльності; емоційно-ціннісний компонент.

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти – процес, характерний для усіх країн на будь-якому етапі їхнього розвитку. Нині вітчизняна школа також характеризується зміною пріоритетів та ціннісних орієнтирів, цільових установок у навчанні та вихованні, а також моделі вибудовування взаємовідносин учасників навчального процесу. У контексті таких перетворень одним із центральних питань є проблема визначення **змісту навчання** для різних предметних галузей. Від його успішного вирішення значною мірою залежить, що саме і в якій формі вивчатимуть учні, а також яких результатів буде досягнуто.

Виключно важливу роль у формуванні особистості школяра відіграє предметна галузь «іноземні мови»<sup>1</sup>. Сучасні глобалізаційні тенденції (поглиблення міжнародної культурної,

<sup>1</sup> Попри те, що в науковій літературі часто використовується формулювання «предмет іноземна мова» ми вважаємо його не зовсім точним, оскільки іноземна мова є узагальнююче поняття, яке об'єднує різні мови (англійська, німецька, іспанська, арабська тощо). На наше переконання, більш коректним є формулювання «предметна галузь іноземних мов» та «предмет англійська мова» тощо.

економічної, політичної співпраці тощо) зумовлюють стратегічну мету їхнього навчання, яка полягає у підготовці учнів до міжкультурного спілкування. Оволодіння іноземними мовами, з одного боку, виконує прагматичну функцію, оскільки дає змогу своєчасно отримувати інформацію про сучасні досягнення науки й техніки та популяризувати власні розробки, провадити економічну співпрацю, а з іншого – виконує цивілізаційну функцію, оскільки уможливає долучення особистості до загальнолюдських цінностей та участі у діалозі культур, через який вона може презентувати власну культуру та країну. Відтак, важливим є питання вивчення проблеми конструювання змісту навчання іноземних мов. Результати цих напрацювань мають стати підґрунтями для проектування змісту навчання іноземних мов у різних типах навчальних закладів, підготовки концепцій, навчальних програм та засобів навчання (від традиційних паперових підручників та посібників до їхніх електронних аналогів).

**Зміст навчання** – є однією з ключових категорій педагогіки. Під змістом навчання прийнято розуміти усе те, чим мають оволодіти учні у процесі навчання. Це спеціально дібрана й закріплена державою система знань, умінь, навичок, способів діяльності, які необхідні особі для ефективної, творчої, професійно доцільної діяльності. Він тісно пов'язаний із цілями навчання та залежить від його етапів, визначається державним стандартом та навчальною програмою, але, як свідчить історія, **не є фіксованою величиною**. Оновлення змісту навчання відбувається не стихійно, а корелює зі змінами, що відбуваються у суспільстві, відповідаючи на його запити, він відображає уявлення, сформовані у процесі тривалих дискусій як на місцевих, так і загальнодержавному рівнях. Він змінюється й розвивається у залежності від соціального замовлення, рівня розвитку методики навчання іноземних мов та суміжних предметних галузей, а також якості підготовки педагогічних кадрів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання структурування змісту освіти перебуває у площині дидактики та проектується на різні предметні галузі, де кожен компонент отримує своє уточнення та конкретизацію відповідно до особливостей окремої предметної галузі. Беручи до уваги те, що в другій половині ХХ ст. під впливом посилення ідей про пріоритетність потреб особистості, необхідності різнобічного урахування її пізнавальних запитів, розвитку її емоційно-ціннісної сфери тощо, мала місце зміна парадигм (витіснення знаннєвої парадигми особистісно орієнтованою, культурологічною та компетентнісною), логічно припустити, що до питання визначення змісту існували різні підходи. Так, у площині знаннєво орієнтованого підходу працювали Ю.К. Бабанський, І.П. Волков, Б.Д. Ельконін. Урахування вимог і потреб особистісно орієнтованого та емоційно-ціннісного підходів простежується у працях Б.М. Бім-Бада, Л.В. Занкова, І.Я. Лернера, П.І. Підкасистого, А.В. Петровського, М.М. Скаткіна.

До питання визначення змісту навчання іноземних мов був безпосередньо або ж опосередковано долучений чи не кожен дослідник у галузі іншомовної підготовки, а також автори навчальної літератури. Проте, найбільш знаковими у цій сфері стали прізвища таких методистів: М. А. Аріян, І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, А.Д. Климентенко, В. В. Краєвський, В. П. Кузовльов, Р. Ю. Мартинова, О. О. Миролобов, З. Н. Нікітенко, Ю. І. Пассов, В. Г. Редько, М. М. Скаткін, С. К. Фоломкіна, А. М. Щукін, І. І. Халеєва.

**Формулювання цілей статті:** проаналізувати та узагальнити напрацювання дидактів і методистів другої половини ХХ ст. та обґрунтувати компонентний склад змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти, який буде зорієнтований на забезпечення різнобічного розвитку особистості учня у єдності його когнітивної, діяльнісної, а також емоційно-ціннісної сфер засобами іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті нашого дослідження одним із першочергових завдань вважаємо за необхідне розмежувати категорії «змісту освіти» та «змісту навчання». На різних етапах розвитку педагогічної думки науковці по-різному

тракували поняття «освіта» та «навчання». Ми дотримуємося думки М. І. Махмутова, який, розглядаючи освіту з боку системного підходу, вважав її метасистемою відносно системи навчання [5, с. 33], а відтак трактував її як більш широке поняття відносно навчання. Термін «освіта» має декілька понятійних вимірів. У більшості науково-педагогічних досліджень вона розглядається як *процес* і *результат* засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, а також формування системи цінностей, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей, які узгоджуються з інтересами особи та очікуваннями суспільства [1, с. 164]. Передбачаючи передавання поколінням, що зростає, основ соціального досвіду, освіта на лише готує його до життя у багатокультурному світі, але й забезпечує збереження та подальше передавання цього досвіду. Варто зазначити, що деякі учені також розглядають освіту як систему освітньо-виховних та культурно-просвітницьких закладів, які існують в окремій країні<sup>1</sup> [10, с. 351], що ще більше розширює межі цього поняття.

У свою чергу, поняття навчання розглядається значно вужче – як *процес* передавання й засвоєння знань, умінь і навичок, а також способів пізнавальної діяльності. Будучи *процесуальним* компонентом освіти, навчання не може існувати поза нею та має низку характеристик. Так, воно є керованим процесом, який передбачає спільну діяльність учителя та учня, зорієнтовану на усвідомлене та ґрунтовне оволодіння останніми системою знань, умінь і навичок, формування їхнього світогляду, засвоєння досвіду людства і професійної діяльності (В.В. Ягупов). З часів Я.А. Коменського навчальний процес має чіткі часові рамки (наприклад, період навчання у школі); він здійснюється у системі навчальних закладів за посередництвом окремих навчальних предметів (фізика, математика, іноземні мови, література тощо); передбачає використання відповідних засобів навчання (підручники, посібники, роздавальні матеріали), а також спирається на освітні стандарти, які визначають рівень якості підготовки за кожним навчальним предметом.

Варто зазначити, що поняття освіти пов'язується не лише з рівнем знань і якістю сформованих умінь і навичок, але й із культурним розвитком людини. При цьому мається на увазі, що її особистісний розвиток *має узгоджуватися з надіндивідуальним розвитком загальної культури*. У свою чергу, маємо зазначити, що в процесі навчання, окрім *практичної* також реалізовується *загальноосвітня* та *виховна ціль*, що свідчить про близькість двох досліджуваних понять. Особливо чітко виховний потенціал простежується на прикладі предметів гуманітарного циклу, які дають змогу учневі через призму отримання нових знань та формування нових способів діяльності долучатися до системи цінностей, знайомитися з певними культурними нормами культури (у її різних виявах) та, як результат, розвиватися як особистості. Отож, можемо констатувати, що навчання – це також процес засвоєння знань і норм культури через призму вивчення певної предметної галузі або навчального предмета, у той час, як освіта – індивідуальна самостійна осмислена діяльність людини, яка розгортається у вимірі певної соціокультурної системи без обмежень будь-якими предметними рамками. Відтак, зміст навчання це те, що передається, та чим оволодівають учні у процесі навчання конкретної навчальної дисципліни. Воно є ядром освіти та основним шляхом її набуття. Відштовхуючись від сказаного, можемо констатувати, що цілі освіти й навчання не тотожні. Так, якщо мета освіти – різнобічний та гармонійний розвиток особи, то мета навчання є більш конкретною – засвоєння системи знань, а також формування відповідних способів діяльності та світоглядних установок засобами конкретного навчального предмета.

Питання визначення змісту освіти актуалізувалося у період 1954-1980-ті рр., коли здійснювалися її численні реформи, зокрема запровадження загальної обов'язкової середньої освіти. З цією метою було створено відповідні робочі групи щодо його перегляду

<sup>1</sup> У такому розумінні здебільшого використовується словосполучення «система освіти» (прим. автора).

на державному рівні. Вдалими були результати, які було досягнуто групою дидактів на чолі з І. Я. Лернером та М. М. Скаткіним. Відштовхуючись від ідеї про те, що зміст освіти має відображати соціальний досвід та створювати передумови для його ефективного передавання було виокремлено такі основні компоненти:

1. *Знання* про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності. Оволодіння ними є передумовою формування у свідомості особи певної (науково обгрунтованої) картини світу, дає перевірений часом методологічний інструментарій для пізнавальної та практичної діяльності.

2. *Досвід виконання відомих способів діяльності* – система інтелектуальних та практичних умінь і навичок, які є основою цього досвіду та забезпечують здатність покоління, що зростає, до збереження та відтворення соціальних та культурних кодів народу.

3. *Досвід творчої та пошукової діяльності* щодо вирішення нових проблем, які виникають перед суспільством. Він потребує самостійного перенесення знань та умінь у нову ситуацію, формування нових способів діяльності на основі вже відомих. Як зазначають дидакти, саме цей досвід є передумовою подальшого розвитку культури. Маємо зазначити, що самостійність та ініціативність як показники сформованості в особи умінь творчо працювати та створювати нове розвиваються відповідно до індивідуальних особливостей особи, проте створювати умови для розвитку цих якостей необхідно засобами змісту навчання.

4. *Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу*. Цей компонент змісту навчання формує систему цінностей особи. Він базується не стільки на знаннях, скільки на оцінно-емоційному ставленні до навколишньої дійсності. Норми ставлення до світу передбачають не лише знання світоглядних ідей, але й переконаність у їхній істинності та справедливості. Цей досвід виявляється у поведінці особи, її практичній та інтелектуальній діяльності [2, с. 101-102].

Попри те, що ця схема розроблялася в умовах традиційного знанневого підходу (який на той час вважався єдиним прийнятним і допускав варіації лише на рівні діяльності вчителя), більшість науковців вважають її доволі успішною завдяки універсальності та адаптивності. Так, вона охоплює основні аспекти розвитку суспільства, а також не залежить від панівних у науковому середовищі поглядів щодо здійснення навчально-виховного процесу. Ідеї, запропоновані І. Я. Лернером та колегами, слугували теоретичною основою для розвитку процесу навчання та його проектування відповідно до інших дидактичних підходів [7, с. 35]. Так, навіть в умовах зміни педагогічних парадигм – в умовах переходу від знанневого до компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, чотириккомпонентна структура змісту освіти зберігається, зазнаючи незначних трансформацій та зміщення акцентів.

Усі елементи змісту освіти є взаємопов'язаними, оскільки уміння без знань – неможливі, а творча діяльність базується на певному обсязі знань та умінь. Емоційно-ціннісні ставлення передбачають знайомство з тією дійсністю, в якій існує індивід [2, с. 101–102]. Відштовхуючись від наявності чотирьох компонентів, І. Я. Лернер доводить, що для засвоєння змісту кожного з них необхідні спеціальні методи та підходи.

Виокремлені у дидактиці компоненти змісту освіти по-різному співвідносяться між собою для різних навчальних предметів. Ці співвідношення логічно виявити, беручи до уваги ті функції, які виконує навчальний предмет. Так, для предметів математично-природничого циклу та історії основними є предметні наукові знання (перший компонент). Відтак, основними одиницями змісту для них є наукові положення та теорії. У свою чергу, для предметної галузі «іноземні мови» пріоритетними є не знання, а способи діяльності, оскільки в процесі навчання учні мають оволодіти уміннями спілкуватися в усній (сприймати мову на слух та брати участь у діалогічному та монологічному мовленні) та

писемній формі (читати й писати іноземною мовою). Відтак, для цієї предметної галузі пріоритетною є комунікативна функція, тобто мовленнєва діяльність.

Якщо співвіднести елементи змісту освіти, що були виділені дидактикою, зі специфікою предметної галузі «іноземні мови» та конкретизувати їх, то **перший елемент** – «знання» – можемо, насамперед, інтерпретувати як мовний матеріал (лексичний, граматичний, фонетичний), яким оволодівають учні, та на основі яких згодом формуються уміння й навички. Саме його відносили до змісту навчання, й ним зрештою обмежувалися методисти на початку ХХ ст. [6]. Таке спрощене бачення було зумовлене панівними на той час перекладними методами, відповідно до положень яких саме формальний аспект мови мав пріоритетне значення. Також до першого компонента А. Д. Климентенко пропонував відносити знання про способи діяльності, які мають алгоритмічний характер та представлені у вигляді правил. На переконання автора, вони забезпечують усвідомлене оволодіння навичками (граматичними, фонетичними, лексичними) [3, с. 9].

Оскільки **другий компонент** передбачає досвід виконання відомих способів діяльності, можемо віднести до нього формування навичок (лексико-граматичних, фонетичних, орфографічних) у процесі виконання тренувальних завдань. Це операційна діяльність, яка в результаті сприяє формуванню умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). При цьому самі уміння слідом за деякими методистами ми відносимо до третього компонента (досвід здійснення творчої діяльності). Як зазначали М. М. Скаткін, В. В. Красвський, А. Д. Климентенко та інші, ці уміння неможливо сформувати в учнів шляхом повідомлення їм готових знань або ж через виконання тренувальних завдань за зразком [13, с. 72]. Кожен із цих видів мовлення – складна та своєрідна система *умінь* творчого характеру, яка базується на *знаннях* і *навичках* і спрямована на вирішення різних комунікативних завдань. Ці уміння можуть бути сформовані лише за умови включення учнів у самостійну пошукову або творчу діяльність. Хоча кожен із видів мовленнєвої діяльності, з одного боку, є відомими суспільству як вид діяльності, проте, з іншого боку, їх застосування на практиці у процесі спілкування супроводжується певним елементом новизни та необхідністю вирішення певного комунікативного завдання. Так, під час читання рекламних оголошень особа має виокремити з тексту ті, які відповідають її запитам і бюджету; розмова з продавцем у магазині чи перехожим на вулиці потребує від особи необхідності правильно сформулювати запит та сприйняти нову інформацію; під час написання формального чи неформального листа також потрібно враховувати ситуацію та норми підготовки письмових повідомлень, долучаючи для цього необхідні мовні та мовленнєві засоби. Тобто, кожного разу присутній елемент новизни.

Роль **третього компонента** для предметної галузі є визначальною. Проте в умовах запровадження компетентнісного підходу вона суттєво зростає, оскільки нині основний акцент зміщується на способи діяльності, при чому не стільки на конкретні, обмежені рамками певного навчального предмета, скільки на метапредметні – так звані загальнонавчальні уміння й навички. Відтак, формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності є лише однією з підцілей іншомовної підготовки, які є основою для розв'язання більш складних проблем і завдань. Якщо в минулому цілі навчання іноземних мов формувалися як «навчити учнів спілкуватися у межах тематики, визначеної програмою, і читати нескладні тексти без словника, а складні зі словником» (Програма, 1996 р.), то нині це «формування в учнів комунікативної компетенції» (Програма, 2017 р.), яке значно виходить за межі попередніх формувань. Так, сюди долучається широкий спектр умінь, зокрема компенсаторні, під якими розуміється здатність вирішувати ситуацію в умовах дефіциту мовних засобів чи недостатньої іншомовної підготовки одного з комунікантів); уміння здійснювати пошукову та творчу діяльність як у типових, так і нестандартних умовах. Можемо констатувати, що нині здійснюється одне з передбачень І. Я. Лернера

щодо можливості появи та зростання ролі предметів, для яких основним компонентом змісту є досвід творчої діяльності [7, с. 40].

Інший вимір третього компонента, який на різних етапах розвитку галузі був у центрі уваги методистів – формування уміння вчитися, або ж раціональних прийомів навчання. Як зазначає Ю. І. Пассов, для того, щоб виконати соціальне замовлення суспільства у сфері іншомовної підготовки, необхідно навчити учня раціональних прийомів самостійної роботи над мовою [9, с. 62]. Необхідність формування таких прийомів зумовлена тим, що відсутність чи несформованість певних умінь і навичок може бути успішно компенсована раціональними прийомами роботи. По-друге, значною мірою у процесі навчання закладаються лише основи практичного володіння іноземною мовою, на базі яких можливе подальше продовження оволодіння нею, яке не вбачається можливим без умінь і навичок самостійної роботи [9, с. 88].

Характерно, що знайомство з мовним матеріалом, формування навичок, а також мовленнєвих умінь відбувається у певному контексті, або інформаційному полі. Таким, на наше переконання, є зв'язний текст. Він також є продуктом мовленнєвої діяльності учнів. Характерно, що тексти певної тематичної спрямованості пропонували включати до змісту навчання ще в першій половині ХХ ст., оскільки вважалося, що для формування мовленнєвих умінь необхідна не лише певна сукупність мовного матеріалу (лексика та граматика), але й зв'язного цілого інформаційного контексту, який існує у вигляді текстів у графічному та звуковому оформленні. За їх включення до змісту шкільної іншомовної освіти виступали О. О. Мироліубов, С. П. Шатілов, Г. В. Рогова та інші. Також Г. В. Роговій належить думка, що до компонентів змісту навчання має входити мовленнєвий матеріал, під яким вона розуміла не лише тексти: «добір мовленнєвого матеріалу здійснюється на рівні мовленнєвих зразків, прикладів монологічного й діалогічного мовлення, а також текстів, які охоплюють певну тематику й відображають певні функціональні стилі» [12, с. 77]. Хоча включення текстів до змісту навчання мало як своїх прихильників, так і опонентів, це протиріччя вдало вирішила І. І. Халеева. Вона вказувала на те, що тексти є частиною змісту іншомовного навчання, оскільки вони містять у собі особливості соціокультурного фону, який не можна повідомити учням інакше, як за їхньою допомогою [14, с. 59]. Окрім текстів, О. О. Мироліубов відносив до змісту навчання також тематику [6, с. 361]. За її допомогою формується предметний аспект змісту шкільної іншомовної освіти, який має відображати типові для учнів сфери спілкування, які їм, найімовірніше, будуть траплятись у майбутньому. Так, Ю. І. Пассов, пропонує розглядати її як певний згорнутий текст, пред'явлений у вигляді короткої тези [8].

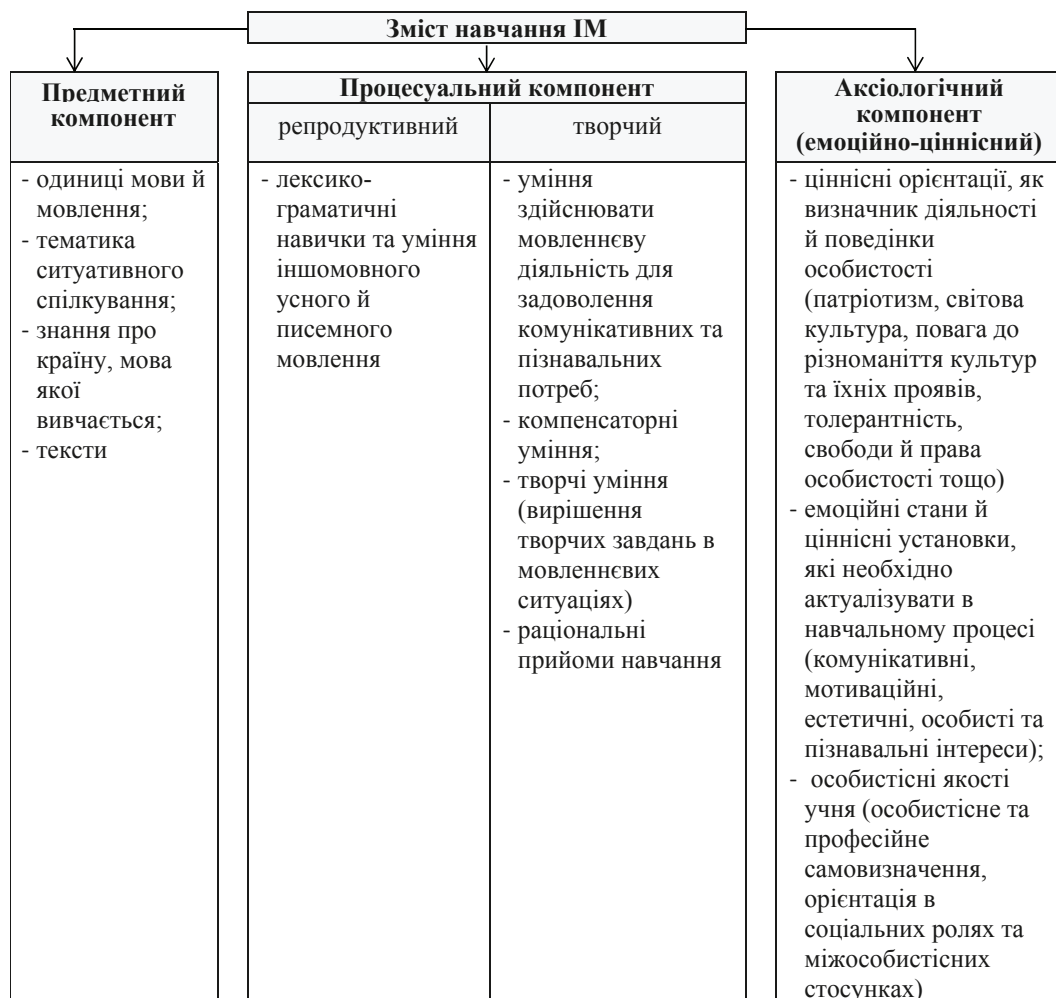
Попри те, що тексти є носіями певної інформації та предметних знань, ми не можемо віднести їх до першого компонента, виокремленого дидактами. Своєрідну думку щодо цього аспекту висловлюють Ю. І. Пассов та Н. Є. Кузовльова. На переконання дослідників, у використовуваній методистами термінології присутні істотні понятійні неточності та суперечності. На переконання авторів, якщо зміст це те, чим має оволодіти учень, то він є категорією не матеріальною, а ідеальною та абстрактною [9, с. 62], у той час як текст – це матеріальний носій. Бути носієм і бути знанням не одне й те ж. По-друге, учні мають оволодіти не текстами, а інформацією, уміщеною в них. Саме змістове наповнення текстів дає нам підстави доповнити перший компонент знаннями про культуру країн, мова яких вивчається. Проте це не вирішує дилеми: з одного боку, ми не можемо віднести тексти до певного компонента, проте й розглядання змісту навчання без аналізу текстів у графічному та звуковому представленні не можна вважати повним та вичерпним. З огляду на сказане, доволі обгрунтований розподіл компонентів змісту іноземних мов був запропонований Г. В. Роговою та її колегами у 1980-х рр., які виокремлювали в ньому такі компоненти: 1) *лінгвістичний* – мовний і мовленнєвий матеріал, 2) *психологічний* – уміння й навички, які формуються у учнів у процесі навчання, 3) *методологічний* – раціональні та

ефективні прийоми навчання, що сприяють формуванню загальнонавчальної компетенції, у тому числі навичок самостійної роботи [11, с. 39]. Такий поділ став чи не канонічним для багатьох методистів, хоча з розвитком методичної науки з'явилися і його критики, які вказували на деякі недосконалості [9].

Маємо зазначити, що запропоновані у другій половині ХХ ст. визначення змісту навчання іноземних мов (Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, О. О. Миролюбов, М. В. Ляховицький) майже не відображали четвертого компонента, виокремленого дидактами. Як справедливо зазначає Ю. І. Пассов, тривалий час для опису цілей навчання використовуються набори різноманітних «компетентностей», які базуються на прагматизмі, що позбавляє їх основного – морально-етичного компонента [9, с. 5]. З одного боку, це явище є логічним наслідком технократичної філософії, проте тривале недооцінювання моральних аспектів у процесі навчання підриває фундаментальну спрямованість освіти – формування людини як духовної індивідуальності. На переконання більшості сучасних педагогів до змісту навчання необхідно включати не лише те, що експліцитно виражене (що можна побачити, почути, прочитати), але й ті почуття та емоції, які активізуються у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема це ті ментальні процеси, які були зумовлені вивченням нової лінгвокультури. Знайомство учнів з новою культурою під час вивчення мови не є нейтральним процесом, який позбавлений емоційного компонента. Так, значною мірою у контексті знайомства з іншою культурою відбувається формування світогляду та ціннісних орієнтацій учня. При цьому, як зазначає І. І. Халеева, ціль світоглядної перебудови особистості, чи її перевиховання не ставиться (за виключенням долучення особи до загальнолюдських цінностей та їх укріплення у свідомості покоління, що зростає) [14, с. 187-188]. У процесі іншомовної підготовки інша культура не повинна стати для учнів «рекламним банером» чужих цінностей, витісняючи уявлення про рідну культуру, типові моделі поведінки, стиль життя тощо. Натомість, в особи мають паралельно формуватися власна національна самоідентифікація, здатність розуміти, упізнавати та оцінювати світоглядні орієнтації носіїв іншої культури та мови, уміння порівнювати їх з власними переконаннями. Важливість включення емоційно-ціннісного компонента до змісту навчання іноземних мов виявляється й у тому, що він відіграє важливу роль у якості засвоєння учнем інших складників цього змісту: учні значно ефективніше запам'ятовують цікавий матеріал, який відкриває їм нові соціокультурні виміри та викликає позитивне емоційне ставлення. Як бачимо, наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. у сфері навчання іноземних мов поступово зростає увага методистів до четвертого компонента, виокремленого дидактами. Його відображення простежуємо в працях таких дослідників: І. Л. Бім, З. М. Нікітенко, Ю. І. Пассов, В. Г. Редько, А. М. Щукін та інших.

На процес навчання іноземних мов також впливають такі особистісні чинники як те, ким є самі суб'єкти навчальної діяльності (насамперед учні) та якими є їхні ціннісні установки й переконання, зумовлені родинним вихованням до початку вивчення іноземної мови, або ж сформовані під впливом тих соціальних груп, до яких вони належать (нація, субкультура); пізнавальні інтереси та професійне самовизначення; якість естетичного виховання, рівень мотивації тощо. Таким чином, **четвертий компонент** змісту навчання іноземних мов зорієнтований на вибудовування в учнів власної системи цінностей та естетичних смаків, осмислення закономірностей побудови взаємовідносин з іншими членами макро- та мікросоціуму. Він стимулює інтерес до вивчення іноземних мов, а також формує адекватне сприйняття нетипових чи незвичних виявів інших культур, збагачуючи емоційну сферу особистості учня широким спектром настроїв та почуттів.

Узагальнюючи напрацювання методистів другої половини ХХ ст. та враховуючи сучасні тенденції у сфері навчання іноземних мов, пропонуємо альтернативну інтерпретацію компонентного складу змісту навчання іноземних мов (рис. 1):



**Рис. 1.** Компоненти змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти

На наше переконання, таке бачення компонентного складу змісту навчання іноземних мов урахує основні аспекти іншомовної підготовки у закладах загальної середньої освіти: когнітивний, процесуальний та емоційно-ціннісний. Він зорієнтований на оволодіння учнями лінгвістичним та соціокультурним знаннями, які є підґрунтям для формування цілісної картини світу; передбачає формування умінь здійснювати різні види діяльності (у тому числі й творчу, й пошукову), а також критично мислити й ухвалювати рішення відповідно до власних переконань та системи цінностей, наявних у певному суспільстві. Виокремлені нами компоненти мають умовний характер, які під час реального навчання тісно взаємопов'язані та доповнюють один одного. Як зазначав один з розробників теорії змісту освіти І. Я. Лернер: «спробуйте вилучити один із компонентів, і без знань, умінь або готовності до творчості та ціннісного ставлення до світу суспільство припинить своє звичне існування» [4, с. 62].



Безперечно, запропонована схема не обмежується лише закладами загальної середньої освіти. Вона може бути успішно доповнена та адаптована відповідно до умов спеціалізованого навчання (наприклад, у профільній школі чи закладах вищої освіти), проте у такому вигляді вона може бути основою для модернізації змісту навчання іноземних мов. Зокрема як орієнтир для проектування навчальних програм, концепцій, освітніх стандартів та засобів навчання.

**Висновки.** Бачення того, яким має бути компонентний склад змісту навчання іноземних мов поступово еволюціонувало упродовж ХХ ст. Тривалий час методисти були схильні відносити до нього лише систему лінгвістичних знань, мовні уміння та мовленнєві навички, а також діяльність учнів щодо їх практичного використання. Володіння цими компонентами давало змогу особі виконувати певні функції, проте не гарантувало її гармонійного долучення до життя в соціумі. Проте, зі зміною лінгводидактичної парадигми шкільної іншомовної освіти, посилення її гуманістичної спрямованості та переорієнтацією на навчання іноземної мови у контексті культури її носіїв наприкінці ХХ ст., стало очевидним, що особливою цінністю є не відокремлений від особи набір знань, умінь і навичок, але різнобічно сформована особистість із розвинутою вольовою сферою та відповідними емоційно-ціннісними установками. Це зумовлювало необхідність доповнення змісту навчання аксіологічним компонентом, завдяки якому особа має змогу усвідомлювати закони й закономірності існування у багатокультурному світі, вибудовувати власну життєву позицію на основі осмислених установок і цінностей. Оскільки формування системи цінностей учня значною мірою відбувається у контексті його знайомства з новою культурою, зміст навчання іноземних мов уявляється як соціальний досвід, педагогічно адаптований для його реалізації в умовах навчання. Він є своєрідним аналогом культури, фрагментом якої учень оволодіває в умовах іншомовного навчання у школі, долучаючись до системи соціокультурних цінностей та суспільно-історичного досвіду.

Для того, щоб виокремлені нами компоненти змісту навчання було ефективно реалізовано у процесі іншомовної підготовки, вони мають бути відображені у нормативних документах (освітніх стандартах, програмах та концепціях), які регламентують особливості навчального процесу, детермінують кінцеві результати навчання, а також визначають вимоги до конструювання навчальної літератури.

### Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загрекова Л. В. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высшая школа, 2007. – 383 с.
3. Климентенко А. Д. Содержание обучения иностранным языкам в школе: организация речевой деятельности / под ред. А.Д. Климентенко, Науч.-иссл. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И. Я. Лернер // Советская педагогика. 1987. – №11. – С. 27–32.
5. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. - М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
6. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени, Инфра, 2002. – 448 с.
7. Осмоловская И. М. о процессе обучения: современное прочтение / И. М. Осмоловская, И. Я. Лернер // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С. 31–41.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 360 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

10. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
11. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Рогова Г. В. Содержание обучения иностранному языку в средней школе / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – №3. – С. 73–78.
13. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования : проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
14. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.

### References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teoriya i praktika obuchenija jazykam). / J. G. Azimov. – M.: Izdatelstvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Zagrekova L. V. Didaktika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / L.V. Zagrekova, V. V. Nikolina. – M. : Vysshaja shkola, 2007. – 383 s.
3. Klimentenko A. D. Soderzhanie obuchenija inostrannym jazykam v shkole: organizacija rechevoj dejatel'nosti / pod red. A.D. Klimentenko, Nauch.-issl. in-t soderzhanija i metodov obuchenija Akad. ped. Nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1984. –144 s.
4. Lerner I. Ja. Chelovecheskij faktor i funkcii soderzhanija obrazovanija / I. Ja. Lerner // Sovetskaja pedagogika. 1987. – № 11. – S. 27–32.
5. Mahmutov M. I. Sovremennyj urok / M. I. Mahmutov. - M. : Pedagogika, 1985. – 184 s.
6. Miroljubov A. A. Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam / A. A. Miroljubov. – M. : Stupeni, Infra, 2002. – 448 s.
7. Osmolovskaja I. M. I. Ja. Lerner o processe obuchenija: sovremennoe prochtenie / I. M. Osmolovskaja // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2017. T.1, № 3 (39). S. 31–41.
8. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inojazychnomu govoreniju / E. I. Passov. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 360 s.
9. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo / E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. – M. : Russkij jazyk. Kursy, 2010. – 568 s.
10. Pedagogichnij slovník / za red. Jarmachenka M. D. – K. : Pedagogichna dumka, 2001. – 514 s.
11. Rogova G.V. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole / G.V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Saharova. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 287 s.,
12. Rogova G.V. Soderzhanie obuchenija inostrannomu jazyku v srednej shkole / G.V. Rogova // Inostrannye jazyki v shkole. – 1974. – № 3. – S. 73–78.
13. Skatkin M. N. Soderzhanie obshhego srednego obrazovanija : problemy i perspektivy / M. N. Skatkin, V. V. Kraevskij. – M. : Znanie, 1981. – 96 s.
14. Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniu inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) / I. I. Haleeva. – M. : Vysshaja shkola, 1989. – 240 s.

**Пасечник А. С.**, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, e-mail: bez-nicka@ukr.net

### КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ – СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье разграничены базовые категории «содержание образования» и «содержание обучения». Отталкиваясь от четырехкомпонентной структуры содержания образования, предложенной дидактами во второй половине XX в. (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), автор предлагает современное видение содержания обучения иностранным языкам в обще-

образовательных учебных заведениях. Кроме традиционных компонентов (знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и т.д.), обосновывается необходимость включения аксиологического компонента как такового, который ориентирован на формирование у учеников эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Предполагается, что его формирование осуществляется в процессе их знакомства с новой лингвокультурой. Предложенная автором схема может быть успешно адаптирована для описания содержания обучения иностранным языкам в других типах учебных заведений, в частности вузах и колледжах.

**Ключевые слова:** иностранный язык; общеобразовательные учебные заведения; содержание обучения; содержание образования; знания, умения, навыки; опыт творческой деятельности; эмоционально-ценностный компонент.

**Pasichnyk O.,** *Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D), Senior Research Worker of the Teaching Foreign Languages Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: bez-nicka@ukr.net*

### DEFINING CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN SECONDARY SCHOOL: AN ALTERNATIVE VISION OF THE PROBLEM

Content of learning and content of education are fundamental for determining what is to be taught in educational institutions and which values are to be adopted by students. In this respect the problem of defining their elements has been one of the key tasks for researchers.

The author draws a margin line between the two notions: “content of education” and “content of learning”. Based on linguistic and didactic analysis it is concluded that content of education is a more global category which comprises numerous aspects of educational process, whereas content of learning includes only what a student is taught in the process of learning a particular subject. The author relies on the four-component structure of content of education suggested by didactics (I. Lerner and M. Skatkin) in order to define the components relevant to the content of foreign language (FL) learning. As far as FL learning has its own peculiarities the author has to adapt the didactic pattern to them. Besides traditional components (knowledge, skills, topics and spheres, capabilities to perform complicated creative tasks, ability to learn and obtain new knowledge etc.) the author emphasizes that learning a FL is not a neutral process as far as learning a new culture is concerned. Getting to know a new culture stimulates developing students’ ‘cultural awareness’, emotions and helps to shape new values. Thus, it is deemed appropriate to consider forming new values as an important component of FL learning.

The suggested scheme is vital for educators as provides a framework for developing new curriculum, constructing FL textbooks. The suggested scheme can be successfully applied to describing content of FL learning in other institutions (including colleges and universities where a FL is taught for specific purpose or is used as a medium of instruction).

**Keywords:** foreign languages; secondary institutions; content of learning; content of education; linguistic knowledge and skills; capabilities of performing creative tasks; cultural awareness.