

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

УДК 373.5.014.25:009

ДРНТІ

Волинець Л.Л., Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Локшина О.І.,
Мельниченко Б.Ф., Першукова О.О., Шеверун Н.В.

**СВІТОГЛЯДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ
ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США**

Київ – 2011

УДК 373.5.014.25:009

Друкується за рішенням ученої ради Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол від 21 грудня 2011 року № 14)

Рецензенти: **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Л.П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії і освіти дорослих Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Волинець Л.Л. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США : Монографія / Л.Л. Волинець, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун. Ін-т педагогіки НАПН України. — К., 2011. — 482 с. — Укр. — Деп. в ДНТБ України.

Монографію присвячено дослідженню європейської та американської шкільної гуманітарної освіти у сукупності її ідеологічних, стратегічних і тактичних педагогічних засад, розкриттю світоглядних основ викладання гуманітарних дисциплін у європейських та американських школах у зіставленні їх з вітчизняними аналогами.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників освітніх установ, учителів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2011

© Л.Л. Волинець, Г.С. Єгоров,
Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина,
Б.Ф. Мельниченко, О.О. Першукова,
Н.В. Шеверун, 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (<i>Н.М. Лавриченко</i>)	4
РОЗДІЛ І. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США (<i>О.І. Локшина</i>)	17
РОЗДІЛ ІІ. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ	94
ІІ.1. Світоглядний потенціал громадянської освіти в європейському та американському шкільництві (<i>Н.М. Лавриченко</i>)	94
ІІ.2. Світоглядний потенціал шкільної громадянської освіти у Чеській та Словацькій республіках (<i>Б.Ф. Мельниченко</i>)	171
ІІ.3. Гуманістичний потенціал історико-географічної освіти у школах ЄС та США (<i>Г.С. Єгоров</i>)	192
ІІ.4. Формування світогляду учнів середніх загальноосвітніх шкіл засобами іноземних мов у країнах ЄС та США (<i>О.О. Першукова</i>)	238
ІІ.5. Світоглядний потенціал шкільної іншомовної освіти в Польщі (<i>Н.В. Шеверун</i>)	382
ІІ.6. Світоглядний потенціал шкільної мистецької освіти в країнах ЄС та США (<i>Л.Л. Волинець</i>)	420
ІІ.7. Світоглядні основи змісту релігієзнавства у шкільній освіті США (<i>О.І. Локшина</i>)	468
ПІСЛЯМОВА	476
РЕКОМЕНДАЦІЇ	480

ПЕРЕДМОВА

Н.М. Лавриченко

Поняття «світогляд» позначене загальнонауковим статусом, що зумовлено його взаємопов'язаністю з усіма без винятку сферами людського життя і діяльності, і, відповідно, науковими галузями, які їх вивчають. Особлива роль у дослідженні світогляду як іманентної властивості людини, що пізнає і перетворює світ, належить гуманітарним наукам — філософії, соціології, антропології, культурології, психології. Ученими-гуманітаріями нагромаджено значний науковий доробок щодо осмислення природи й сутності світогляду, витоків, закономірностей і наслідків його буття в контексті різних цивілізацій і культур. Тут слушно навести думку вітчизняного філософа В.І. Шинкарука, який вважав, що до культури причетні різноманітні форми суспільної свідомості, а світогляд є засобом підтримання органічної цілісності цих форм завдяки осмисленню таких вузлових категорій, як «світ», «людина», «смысл буття», «минуле і прийдешнє», «скінченне й нескінченне», «простір і час» тощо. За визначенням ученого світогляд — це форма суспільної самосвідомості людини (індивідів, соціальних груп, класів, суспільства); через яку суб'єкт світогляду сприймає, осмислює й оцінює навколишню дійсність як світ свого буття і діяльності, визначає і переживає своє місце, призначення і долю в ньому [13, с. 35-36].

Для педагогіки, як і для більшості гуманітарних наук, які вивчають людину і суспільство, осягнення світогляду як передусім педагогічного поняття в його теоретично-методологічному і практично-прикладному значеннях є особливим і дуже важливим завданням. Так, поділяючи погляди С.Б. Кримського на світогляд як «сплав» знання з переконаннями, етичними,

правовими, політичними та іншими регуляторами поведінки, нормами та ідеалами соціальної діяльності [8, с. 79] вважаємо, що формування світогляду особистості безпосередньо стосується педагогічного процесу у триєдності головних його складових — навчання, виховання і соціалізації.

До певної міри світогляд учня, вихованця виступає водночас і передумовою, і наслідком досягнення переважної більшості педагогічних цілей не лише в освітніх інституціях і системах, а й у вимірі всього суспільства. Однак тут важливо зауважити, що світогляд в жодному разі не є і не може розглядатись як «чистий продукт» цілеспрямованих педагогічних впливів. Як складне і багатогранне явище він виникає й змінюється під дією багатьох чинників, зокрема таких, як визначене К.Г. Юнгом колективне підсвідоме, що є генетичним спадком спільноти; символічного універсуму культури; пануючої в суспільстві ідеології; традицій, інтересів, вірувань і цінностей різних за масштабом і характером соціальних груп (сім'ї, етносу, нації, корпорації, класу, конфесії, тощо); особливостей автобіографії, життєвого досвіду і рис характеру особистості як суб'єкта власного життя, що розгортається в певному історичному часі й просторі.

Зважаючи на зазначені вище обставини, правомірніше говорити про потенційну можливість педагогічними засобами і методами впливати на формування світогляду і досягати відповідних якісних змін і новоутворень на боці вихованців. У такому аспекті можливо розглядати світоглядний потенціал того чи того навчального предмета, педагогічної дії чи технології як здебільшого імовірних, а не конче вивірених засобів формування світогляду як педагогічної мети. Можна, звичайно, навести чимало прикладів щодо того, як майстерність, талант, харизма вчителя, педагога радикальним чином змінили світобачення й світорозуміння вихованця, однак досить

проблематично виокремити, а надто виміряти частку цього впливу з-поміж дії багатьох інших чинників. Крім того, вчитель не може бути впевненим у тому, що світоглядні переконання, які він свого часу сформував у вихованців, залишатимуться такими й надалі, зважаючи на стрімку динаміку сучасного світу.

Наведені вище міркування ведуть до постановки питання про сутність світогляду як предмета педагогічної науки і практики, зокрема про те, яким чином педагогічний процес формування світогляду особистості може підлягати дослідженню науковими методами, зокрема й експериментальними. Розв'язанню цих проблем, на нашу думку, може значною мірою посприяти використання відповідного дослідницького інструментарію психології як суміжної з педагогікою науки. Особливої уваги заслуговують методики й результати дослідження установок (Л.І. Божович, А.Г. Здравомислов, Д.Н. Узнадзе, В.О. Ядов) як компонентів структури особистості, довкола яких обертаються думки й почуття і з точки зору яких вирішується значна кількість життєвих питань у тому числі й світоглядних. Базисні установки особистості визначають загальні її диспозиції щодо сприйняття світу, прагнення певних смисложиттєвих цілей, цінностей та ідеалів. На думку російської вченої Л.П. Буєвої, загальна спрямованість свідомості особистості власне й становить її світогляд як розуміння довколишньої дійсності [4, с. 202].

Американський фахівець у галузі соціальної психології Девід Майерс стверджує, що впродовж другого і на початку третього десятиріччя людського життя відбувається інтенсивне формування особистості, і установки, сформовані в цей період, мають тенденцію залишатися незмінними [10, с. 334]. Окреслений Майерсом віковий період значною мірою

збігається з роками шкільництва, і це дає підстави говорити про унікальну роль школи у формуванні світоглядних установок дітей та юнацтва. Завдяки знанням та інформації, одержаним у школі, в учнів формуються уявлення про світ і їхнє місце в ньому, ставлення до самих себе й оточення, а також головні життєві погляди й диспозиції, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації. Сукупно вони власне й становлять світогляд людини, однак не як просту суму доданків, а радше як синергетичне особистісне надбання з притаманною йому складною організацією й нелінійною динамікою. Наприклад, російський учений В.А. Шкуратов вважає генералізовані риси світогляду такими, що занурені в досить аморфну масу емоцій, уявлень, образів, що сукупно називаються ментальністю [14, с.119]. Ментальність походить від французького слова «mentalite», уведене Л. Февром і М. Блоком в історичну науку і вважається таким, що важко піддається перекладу. Це і умонастрій, і мисленнева установка, і колективні уявлення, і уява, і склад розуму. Аналізуючи це поняття, француз Ж. Дюбі доходить висновку, що його зміст найточніше передає словосполучення «бачення світу». Усі взаємовідносини в суспільстві, розмірковує він далі, так само безпосередньо залежать від системи уявлень про світ, носієм яких є система освіти, як і від економічних чинників [6, с. 52].

Тут знову ж таки привертає увагу школа як інституція, що здатна справляти визначальний вплив на формування базисних установок особистості, через які, як через своєрідну «призму», людина сприймає, переживає, пояснює, оцінює й інтерпретує довколишній світ. Зокрема на школу, на вчителів покладається завдання подбати про те, щоб світосприйняття, світовідчуття, світорозуміння, світовідношення як структурні компоненти світогляду особистості, набули системності й

цілісності в річищі загальної зорієнтованості учнів на науковий світогляд. Слушною є думка західного вченого Г. Клауса про те, що людству на сучасному етапі його розвитку майже нічого вже не дано безпосередньо. Вільно чи мимоволі, але в кожному чуттєвому сприйнятті, кожному образі дійсності, думці прозирає теорія [7, с. 205, с. 218]. Цю думку влучно доповнює визначення, яке дає мисленню відомий російський психолог А.Н. Леонт'єв: це — процес свідомого відображення дійсності в таких її об'єктивних властивостях, зв'язках і відношеннях, в які включаються недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єкти. Наприклад, людина не сприймає ультрафіолетових променів, однак вона знає про їх існування і знає їх властивості [9, с. 228].

Вітчизняний психолог В.А. Семиченко зазначає, що науковий світогляд ґрунтується на проникненні в сутність явищ, дає змогу діяти з опертям на засвоєні закономірності, прогнозувати наслідки своїх дій, розуміти тенденції і перспективи суспільного розвитку. Науковість світогляду визначається не кількістю прочитаних книг, не обсягом отриманої інформації. Світогляд складається лише з тих ідей, які людина збагнула, глибинно осмислила і внутрішньо обґрунтувала, об'єктивувала, аргументувала для себе як істинні [12, с. 78].

З огляду на сказане, учнів у шкільні роки необхідно навчати насамперед самостійно відображати, пізнавати, осмислювати й усвідомлювати явища й предмети довкілля, формувати в них специфічну людську здатність оперувати поняттями і знаками як репрезентантами об'єктів реального світу. На думку американського вченого Джерома Брунера, «здатність виходити за межі наявної інформації, будувати мисленнєві моделі реальності відрізняє людину від усіх інших живих істот. Істинна мета навчання якраз і полягає в

такій організації уявлень, яка піднімає нас над повсякденністю до вершин чистого знання. Тисячі розрізнених уявлень зливаються в нашій голові в одну величну картину — узагальнений образ світу» [3, с. 152]. Суголосними є міркування Л.П. Буєвої, яка визначає навчання як процес розкриття, «розпредметнення» змісту суспільної інформації, носіями якої є матеріальна і духовна культура, процес переведення усупільненого знання в індивідуальне [4, с. 106].

Вчителі покликані допомогти вихованцям побудувати таку модель реальності, яка дасть їм змогу максимально успішно взаємодіяти зі світом, не порушуючи його природної гармонії і законів суспільного буття. Водночас треба пам'ятати і про певні обмеження, що існують у цьому педагогічному процесі. Це, передусім, так би мовити, «внутрішні обмеження», коли учень виявляється неготовим з різних причин (недостатність знань, рівня інтелектуального розвитку, практичного досвіду; незрілість особистості, ригідність поглядів і поведінкових паттернів тощо) сприйняти і прийняти певні світоглядні ідеї й установки. У таких випадках педагогічна творчість учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити науковість картини світу, яку він прагне відкрити учневі, а й у тому, щоб вона, як мінімум, не вступала в суперечність з попередньо сформованими світоглядними диспозиціями учня, і, як максимум, допомогла учневі піднятися на якісно вищий рівень сприйняття і розуміння світу. При тому, що не менш важливо, потрібно, щоб у цьому світі знайшлося місце й для самого учня. «Коли ми справедливо наполягаємо на тому, що наука повинна бути об'єктивною, зазначають американські науковці Д. Гудінг і Дж. Леннокс, то не можна забувати: її створюють конкретні люди, подібні до нас. І тому, раніше чи пізніше, слід

замислитися над питанням : яке наше власне місце у світі, котрий вивчаємо» [5, с. 9].

З огляду на це учитель при обговоренні світоглядних проблем має прагнути необхідного й достатнього рівня інтерсуб'єктивності у взаємодії з учнем. Це конче потрібно для того, щоб зрозуміти «внутрішній світ учня» і врахувати його особливості в процесі спільного конструювання реальності і досягнення релевантного її розуміння. Однак зауважимо, що тут аж ніяк не йдеться про повну ідентифікацію учня з учителем як носієм світогляду, а радше про здатність відображати світ у власній свідомості, поєднане з чутливістю до тих способів відображення світу, які представлені в свідомості інших людей. Це той шлях, який веде до перетворення наукових знань як результату пізнавальної діяльності багатьох людей на особистісне надбання, а набуті знання перетворюються на світоглядні переконання через їх співвіднесення з безпосередніми спостереженнями, соціальними відносинами й життєвою практикою особистості.

Позаяк людина живе не лише у світі фізичних предметів, а й у світі соціальних відносин, ми структуруємо навколишній світ на основі тих уявлень, які ми поділяємо з іншими людьми. З одного боку, оволодіваючи системою символічних репрезентацій, штучними знаковими системами, людина набуває здатності до символічного мислення, а з іншого — в процесі її активної взаємодії з іншими людьми формується здатність розуміти їхні думки, наміри, емоційні стани. Необхідність враховувати стиль мислення учнів і характер наявних у них уявлень про світ набуває особливої актуальності у світлі сучасних поглядів на учня передусім як суб'єкта пізнавальної діяльності. Подібно до дорослих діти вибудовують у своїй свідомості таку модель реальності, яка допомагає їм переймати чужий і

організувати власний життєвий досвід. Роль педагога, наставника у цьому процесі полягає здебільшого в тому, щоб допомогти дітям сформувати адекватну і об'єктивну картину реальності. І надто важливо, щоб навчання і виховання з метою формування світогляду відбувалося як двосторонній процес взаємодії між педагогом і учнем. Враховуючи це, найбільш адекватними і дієвими методами педагогічного впливу виявляються діалог, групові дискусії, у ході яких учня ставлять перед необхідністю висловлювати власні думки і судження з приводу того чи того об'єкта пізнання, порівнювати їх з поглядами «іншого», «інших». При цьому важливо визнавати, що кожен з учасників цього дискурсу, володіє власними світоглядними уявленнями і установками, які заслуговують на обговорення в атмосфері взаємної довіри і співробітництва. Обмін думками має вести до взаємопорозуміння шляхом обстоювання різних поглядів, аргументації позицій «за» і «проти», критичного і водночас толерантного ставлення до розбіжностей у поглядах, їх корегування в разі виявлення невідповідності об'єктивній картині світу. Застосування такої педагогічної стратегії здатне посприяти якщо не цілковитому подоланню, то принаймні мінімізації «внутрішніх обмежень» учня щодо сприйняття і прийняття адекватних сучасності світоглядних ідей. Зазначимо, що процес конструювання об'єктивної картини світу, крім розглянутих вище «внутрішніх обмежень», має ще й «зовнішні обмеження». Адже, застосування наукового методу, по-перше, не завжди можливе, по-друге, не забезпечує від ілюзій і помилок, інакше б не було наукових відкриттів, що не проходять перевірку часом. Так, наприклад, була спростована як хибна теорія Ньютона, згідно з якою білий колір є результатом змішування всіх інших кольорів, Лобачевський змінив, здавалося б, непорушні Евклідові уявлення про простір, а Ейнштейн —

розуміння часу. Пізнання світу як діалектичний процес позначене одвічною суперечністю між науковими поглядами і об'єктивною дійсністю, позаяк і сама дійсність, і її відображення в свідомості людей, перебувають в постійному розвитку. У цьому зв'язку доречно навести визначені американським ученим Г. Путнемом принципи пізнання: «1) немає людини, яка б володіла всією повнотою інформації; 2) ніхто не знає першопричин» [15, с. 278].

Звертаючи увагу на складність процесу пошуку істини, С.Б. Кримський стверджує, що: «Зустріч ідей та буття опосередковується в пізнанні розгалуженою системою теоретичної рефлексії, що утворює відносно самостійний світ усвідомленого буття та його гносеологічних образів, показників істини та існування. Зрозуміло, що істина та її усвідомлення, думка про неї — це не одне й те ж саме явище. Більш того, у сфері усвідомлення, рефлексії пізнавальних результатів істина не завжди виступає їхнім завершенням чи метою. Це усвідомлення може бути, наприклад, пов'язане з абсолютизацією результатів пізнання — і тоді воно набуває статусу віри. Освоєння результатів пізнання може визначатись на шляхах їхньої релятивізації, розкриття їхньої відносності — і тоді вони набувають статусу гадки. Тільки в єдності абсолютного та відносного виникає феномен знання, тобто того усвідомлення пізнавальних результатів, яке характеризується образом істини» [8, с. 176].

Ці міркування перегукуються з поглядами, висловленими свого часу В.І. Шинкаруком: «Світогляд ґрунтується на цілій низці духовних феноменів, які входять до всіх історичних форм культури. До цих феноменів, насамперед, належить віра і пов'язані з нею форми сприйняття майбутнього: мрія, надія, сподівання і т. п. До них належить і широкий спектр людських

прихильностей, предметів духовних почуттів, значна частина яких має атрибут святості, як наприклад, Вітчизна, Нація, Бог [13, с. 37].

Цікаво, що Гегель називав міф педагогікою людського роду [8, с. 79]. Тож нерозумно і в наш час відкидати міфологічний, художньо-образний способи осягнення світу як такі, що генетично закладені в природі людства. І оновлена раціональність сьогодення, зазначає С.Б Кримський, не зводиться до чисто логіко-інтелектуальної чи наукової діяльності, не витісняє суб'єкта з раціонального погляду на світ, а включає проблему людини, набуває різних видів і типів, зокрема художньої і практичної форм існування [8, с. 127]. Цю думку вчений підсилює цитуванням Ніцше: «Мистецтво потрібне нам, щоб не вмерти від істини» [8, с. 83].

На ці настанови слід зважати вчителю, щоб не схилитися до радикально сцієнтистської позиції в поясненні світу своїм вихованцям. Слід пам'ятати, що людство надто дорого заплатило за позитивізм як доведений до абсолюту прапор наукового поступу і витіснення на другий план гуманітарного знання. Одним із наслідків такого перебігу подій Дж. Брунер вважає жорстоку війну, що стала своєрідним полігоном для випробування технологізованих знарядь вбивства [3, с. 13]. Відтак учений вважає, що формально-логічний спосіб мислення, який лежить в основі наукового пізнання, найбільшою мірою відповідає завданню побудови картини предметного, фізичного світу. Інший тип мислення, який він називає нарративним, безпосередньо пов'язаний з використанням природної мови для опису сутності подій.

Аналізуючи перспективи педагогічного застосування нарративного методу з метою побудови картини світу і для інтерпретації конкретних подій, Дж. Брунер дає кілька порад. «У дитини повинен бути запас народних казок, міфів, історій, характерних для певної культури. Вони допомагають

формувати і підтримувати приналежність до цієї культури. Використання художньої літератури необхідне для розвитку уяви. Якщо ми маємо намір перетворити нарративний матеріал в інструмент осмислення дійсності, ми повинні включити його в різноманітні види діяльності — читання, аналіз, написання творів, обговорення, рефлексію» [3, с. 60].

Якщо формально-логічне мислення вирізняється значенням, то нарративне — смыслом. Пояснювальна теорія прагне описати світ незалежно від конкретного спостерігача, тобто об'єктивно. Розуміння, на відміну від пояснення, не претендує на виключність. Одна й та ж подія, наприклад, падіння Риму, може інтерпретуватись різними істориками по-різному. Нарративи і способи їх осмислення принципово неоднозначні, позаяк смисли постають як вираження певної позиції суб'єкта. Від нарратива вимагається не стільки наукова строгість, скільки правдоподібність і прагматична користь. Наприклад, дітей можна навчити розмірковувати над історичними подіями, а не лише бездумно засвоювати голі факти і події. До того ж історія як наука не зовсім позбавлена тенденційного і навіть упередженого викладу хроніки подій, а часом і відвертої підтасовки фактів з політичних чи корисливих мотивів.

Головне в нарративі — це послідовність і можливість оцінки. Оповідач завше когось виправдовує, або за щось виправдовується, тобто присутній момент оцінки. Не слід думати, зауважує Дж. Брунер, що мистецтво нарративу — безроздільна вотчина письменників (авторів трагедій, комедій, романів) і вчених. Вчителі й учні можуть використовувати його не менш успішно. Невідповідність точок зору і способів осмислення буття не повинна ставати приводом для конфліктів. Прагнення усіма силами домінувати —

ознака низької культури спілкування. А плідний діалог збагачує кожного, не ущемлюючи нічий інтересів.

З метою ефективного застосування техніки нарративу вчителів необхідно, по-перше, опертися на зміст передусім гуманітарних предметів, по-друге, постійно сприяти розвитку мовленнєвих навичок учнів. Адже мовлення не тільки відображає мислення, а й формує його. А «загальні об'єктивації оточуючої дійсності підтримуються головним чином за допомоги лінгвістичних значень» [1, с. 60-64]. Мова, за визначенням І.П. Павлова, як друга сигнальна система, відображає весь оточуючий світ, а не лише соціальний, усі найважливіші закони світобудови ми формуємо в словах, формулах, математичних вираженнях [11].

Аналіз формально-логічного і нарративного способів формування світогляду учнів спонукає до висновку, що кожен з них має свої переваги, але не може бути визнаним самодостатнім. Найкращого результату можливо досягти, на нашу думку, за умови віднайдення розумного балансу і комплементарності у їх застосуванні в шкільній практиці. При цьому також має враховуватись логіка й специфіка кожної шкільної дисципліни. Це не означає, наприклад, що вчитель фізики має уникати під час своїх уроків обговорення проблем, пов'язаних з політикою, соціальним устроєм, культурою тощо. Однак такі дискусії матимуть сумнівну користь, якщо вони нав'язуються штучно, заважатимуть опануванню програмових знань, або ж межуватимуть з хизуванням перед учнями широтою ерудиції. Вочевидь світогляд постає як надто специфічна категорія і мета педагогічної дії, яка вимагає творчого підходу поєднаного зі здоровим глуздом. То ж не дивно, що наявність педагогічної освіти не забезпечує автоматично готовність вчителя творити разом з учнями об'єктивну картину світу. Так само викликає сумнів і

те, що універсальний метод формування єдино вірної картини світу будь-коли з'явиться.

Список використаних джерел:

1. Бергер П., Лукман Т. «Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т. Лукман. — М.: Медиум, 1995.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т.Н. Березина — М.: ПЕР СЭ, 2001.
3. Брунер Дж. Культура образования / Дж.Брунер. — М.: Просвещение, 2006.
4. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. — М., 1968.
5. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд. — Том1. Для чого ми живемо і яке наше місце у світі / Д. Гудінг, Дж. Леннокс. — К.: Українське Біблійне Товариство, 2007.
6. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции / Ж. Дюби // Одиссей. Человек в истории — М., 1991.
7. Клаус Г. Философия и кибернетика / Г. Клаус. — М.: Иностранная литература, 1963.
8. Кримський С. Під сигнатурою Софії / С. Кримський. — К.: Києво-Могилянська академія, 2008.
9. Леонтьев А.Н. Эволюция психики / А.Н Леонтьев. — М.: МПСИ, Воронеж, НПО «Модэк», 1999.
10. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — Санкт-Петербург, 1997.
11. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий мозга / И.П. Павлов. — Л., 1949.
12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / Семиченко В.А. — К.: Миллениум, 2004.
13. Шинкарук В.І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти / В.І. Шинкарук // Мистецтво життєтворчості особистості. — Київ, 1997.
14. Шкуратов В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. — Москва, 1997.
15. Putnam H. Mind, Language and Reality. — Cambridge University Press, 1975.

РОЗДІЛ І. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США

О.І. Локишина

І.1. Глобальні, регіональні та національні особливості розвитку шкільної освіти в країнах ЄС в умовах викликів кінця ХХ - початку ХХІ століття

У ХХІ ст. в умовах глобальних викликів загострюються проблеми освітнього простору Спільноти. Серед головних зовнішніх викликів — глобалізація економіки. Маючи на сучасному етапі досить сильні економіки держав-членів ЄС протягом наступних десятиліть стикнеться з посиленою конкуренцією між власними та економіками інших країн, передусім Китаю та Азії, які розвиваються надзвичайно швидкими темпами — при теперішньому рівні економічного зростання в країнах ЄС у 2,1%, для Індії воно становить 7,3%, а для Китаю — 9,5% [2, с. 3].

Крім того, під впливом технологічних трансформацій відбувається кардинальне переструктурування самих засад економіки, що призводить до змін у вимогах до професійних характеристик робочої сили на ринках праці, особливо в контексті експансії інформаційних технологій та підвищення ролі сектору послуг. У зазначеній ситуації особливо незахищеною виглядає молодь, у якої відсутній досвід практичної роботи. Так, за статистичними даними ЄС в державах-членах лише з віком підвищується рівень можливостей отримання роботи — у віковій групі 15-24 років рівень безробіття в два рази вище, ніж у групі 25-64 роки.

Практично у всіх країнах ЄС існує серйозна проблема отримання молоддю першого робочого місця. Зокрема у 2002 р. рівень безробіття серед молодих випускників вищих та середніх навчальних закладів у віці 25-34

роки був вдвічі вищий, аніж у віковій групі 35-44 роки, а у Греції та Італії навіть втричі вищий [7, с. 41].

Іншою серйозною проблемою є демографічна революція, яка проявляється в Європі катастрофічним зниженням народжуваності та відповідно зменшенням кількості молоді й працездатного населення. Зокрема, демографічні тенденції у віковій групі від народження до 29 років відображають зниження народжуваності, що спостерігається у державах-членах ЄС з початку 1960-х років. Таблиця I.1 демонструє динаміку зменшення кількості населення за віковими групами в країнах ЄС [7, с. 29].

Таблиця I.1

**Зменшення кількості населення (діти та молодь) в країнах ЄС
протягом 25 років (1975-2000 рр.)**

ЄС – 15 країн- членів	Вікова група 0-9 років	Вікова група 10-19 років	Вікова група 20-29 років
1975	54 211 646	55 676 190	50 486 042
1980	48 565 170	58 054 762	52 184 532
1985	44 710 049	54 866 567	55 810 691
1990	43 565 894	49 127 402	58 398 478
1995	42 871 902	46 010 882	56 274 597
2000	41 356 930	44 945 220	50 967 752
Нові країни-члени ЄС з травня 2004 р.			
1975	-	-	-
1980	11 837 560	10 404 663	12 462 973
1985	12 253 225	10 626 520	11 518 110
1990	11 533 593	11 811 869	10 277 323
1995	10 243 336	12 133 382	10 458 479
2000	8 546 088	11 425 060	11 582 651

Водночас, в умовах подовження загальної тривалості життя населення Європи, зростає відсоток населення пенсійного віку. За даними фахівців протягом майбутніх 25 років кількість робочого населення в ЄС зменшиться

на 7%, в той час як населення старше 65 років та більше зростає до 51%. Це призведе до потреби у збільшенні кількості пенсій, а кількість населення робочого віку, яке спроможне забезпечувати економічне зростання та підтримання належного рівня пенсійного та соціального забезпечення, буде зменшуватись [2, с. 3]. Подолання зазначеної проблеми вже зараз відбувається шляхом використання робочих-мігрантів, що призводить до виникнення іншої проблеми — у своїй більшості мігранти є некваліфікованою робочою силою, що потребує адаптації усіх рівнів національних систем освіти в ЄС та інших країнах Європи до існуючої ситуації.

Ще одним викликом сучасності є потужні інтеграційні процеси, які проявляються не тільки в економічній, але у соціальній сфері. Зазначене характеризується зближенням та взаємопроникненням культур, що ставить перед освітою питання формування у молоді та старших поколінь міжкультурного діалогу, толерантності, поваги до інших народів і культур.

Іншим викликом у соціальній сфері є поширення, в першу чергу серед молоді, таких негативних явищ, як наркоманія та ВІЛ/СНІД, потребуючи використання освітою нових інструментів вирішення проблеми.

Поряд з глобальними викликами країни ЄС стикаються з проблемами, що є притаманними як виключно для країн-членів, так і для окремих регіонів або окремих країн всередині цієї організації. Для ЄС в цілому це — потужні об'єднавчі процеси, які відбуваються в:

- економічній сфері — розбудова внутрішнього ринку, що обумовлює необхідність зближення фіскальних політик країн та розвитку валютного союзу;

- соціальній сфері — інтеграція між культурами, народами і соціальними групами відбувається в умовах існуючої соціальної стратифікації та культурних розбіжностей;

- законодавчій та політичній — необхідність розбудови демократичної моделі управління державою висуває завдання інтенсифікації залучення громадян до вироблення та реалізації державної політики шляхом підвищення рівня їхньої громадянської активності.

Країни колишнього соціалістичного табору (інша назва — країни з перехідною економікою) та СРСР (прибалтійські держави), що нині стали новими членами ЄС — Болгарія, Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Чехія, Угорщина — вирішують цілу низку додаткових проблем, пов'язаних з трансформацією соціально-економічного устрою країн з соціалістичних на ринкові засади.

Головною економічною проблемою, характерною для зазначеної групи країн, є трансформація економіки з планової на ринкову. На відміну від планової економіки, ринкова чітко визначає перелік знань та вмінь, якими мають володіти працівники, регулюючи рівень володіння цими знаннями та вміннями заробітною платнею. Сучасні ринкові економіки країн ЄС, в умовах переходу у нову якість — «економіку знань» вимагають від освіти підготовки не тільки висококваліфікованих працівників, але таких, які ще й володіють низкою ключових компетентностей, необхідних для роботи у динамічному суспільстві — вміння працювати з інформацією, самостійно вирішувати питання та нести відповідальність за прийняті рішення, вміння вчитись та працювати в команді.

Найсерйознішим соціальним викликом для постсоціалістичних країн ЄС є низький рівень сформованості громадянського суспільства. У

розвинених країнах Заходу — старих членах ЄС — протягом багатьох років існує потужна мережа громадянських інституцій, які забезпечують прозорість та ефективність здійснення державної політики в усіх сферах та на всіх рівнях. Така мережа також сприяє активному залученню населення у життя суспільства, сприяючи соціальній злагоді. З огляду на це, у нових членах ЄС, в яких відбувається процес відходу від авторитаризму та розбудови відкритого суспільства, перед освітою ставляться завдання розвитку у молодого покоління таких відсутніх до цього часу у більшості населення цих країн характеристик особистості, як участь у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, використання права голосу, вміння жити у багатокультурному суспільстві.

Потужні об'єднавчі процеси в рамках ЄС не завжди схвально вітаються у такій групі країн, як скандинавські, яка включає Данію, Норвегію, Швецію, Фінляндію та Ісландію¹. Це пояснюється існуванням різниці у підходах цих країн та ЄС щодо ролі ЄС та його впливу на життя країн-членів [4, с. 97]. Так, економіки цих невеликих країн завжди сильно залежали від зовнішньої торгівлі, для якої використовувалась модель, де превалюють двосторонні контакти між державами. Це протирічить ідеї розбудови єдиної наднаціональної економіки в рамках ЄС, єдиного ринку товарів та спільних інструментів управління, зосереджених на центральному рівні.

Проблема стосується і соціальної сфери — група скандинавських країн виступає проти посилення впливу ЄС на національну політику за допомогою відкритого методу координації, затвердженого у Лісабоні. Від 64 до 76% населення в цих країнах надають перевагу принципу доповнюваності і

¹ Не всі скандинавські або північні країни є членами ЄС. Членами ЄС є Данія (рік вступу – 1973), Фінляндія та Швеція (1995). Населення Норвегії на референдумах 1972 та 1994 рр. відмовилось від членства, а Ісландія ніколи не подавала заявку на вступ до цієї організації. Норвегія та Ісландія є членами Європейської асоціації вільної торгівлі. Фінляндія – єдина з «північних» країн, яка входить до євро-зони.

вважають, що соціальна сфера, включаючи освіту має залишатись у повній компетенції країн-членів [там само].

Окрім викликів соціально-економічного характеру, середня освіта в ЄС стикається з проблемами, що пов'язані із внутрішніми протиріччями, які формують додаткові виклики. До таких ми відносимо:

- обслуговування інтересів окремих індивідуумів та суспільства в цілому;
- принцип уніфікованості та необхідність задовольняти розмаїття вимог різних груп населення;
- існування всередині однієї системи обов'язкової та необов'язкової ланок освіти;
- характер закінченості та роль підготування до подальшого навчання (університетська освіта);
- необхідність розвивати універсальні характеристики особистості та виконувати компенсаторну роль для окремих індивідуумів.

Зазначений конгломерат викликів обумовлює необхідність реалізації країнами-членами адекватних освітніх політик, які вибудовуються сьогодні у форматі, визначеному Лісабонською стратегією та підтвердженому у подальших документах, прийнятих на рівні ЄС. Йдеться про пріоритетність якості та доступності — «підвищення ефективності та рівності в освіті є ключовими в умовах глобалізаційних викликів, демографічних змін, швидкого розвитку технологій та зростання навантаження на державні бюджети» було ще раз підтверджено на засіданні Європейської ради та урядів країн-членів у 2006 р. [6, с. 2].

Зокрема, стратегії розвитку національної освіти, що були включені країнами-членами в Національні плани дій на 2006-2008 рр. у сфері

соціального захисту та соціальної інклюзії, дотримуються проголошеної у документах ЄС ідеї якості та доступності [6, с. 46-71]. З метою реалізації запланованого країни члени сформулювали низку ініціатив, характеристика яких представлена у Таблиці I.2 [там само].

Таблиця I.2

Політичні ініціативи країн-членів по реалізації проголошених керівництвом ЄС цілей та завдань

Напрямок	Ініціативи в рамках напрямку
Якість	<ul style="list-style-type: none"> - модернізація змісту шкільної освіти; - запровадження механізмів забезпечення якості; - підвищення якості роботи вчителів; - підвищення якості роботи керівників шкіл; - підвищення якості шкільного менеджменту.
Доступність	<ul style="list-style-type: none"> - покращення доступу до освіти дітей з особливими потребами; - покращення доступу до освіти соціально та економічно знедолених дітей; - покращення доступу до освіти дітей-представників національних меншин та іммігрантів; - створення умов для самореалізації талановитих дітей; - створення рівних можливостей для отримання освіти юнаками та дівчатами.

Необхідно підкреслити, і це видно у наведеній таблиці, що ідея доступності / рівності в сучасних умовах ринковості отримує нове трактування — доступність, на відміну від періоду 50-80-х років, поширюється не на увесь контингент дітей та молоді відповідного віку, а лише на групи з особливими потребами — інвалідів, дітей з малозабезпечених сімей, національні меншини, дівчат.

Таблиці I.3 та I.4, що підготовлені автором, ілюструють перелік інструментів, що їх використовує кожна з країн ЄС для досягнення

проголошених у Національних планах дій завдань підвищення якості та забезпечення рівного доступу.

Таблиця І.3

Ключові інструменти підвищення якості шкільної освіти в країнах ЄС

Країна	Інструменти підвищення якості шкільної освіти
<i>Австрія</i>	Розвиток шкільного інспекторату; запровадження освітніх стандартів.
<i>Бельгія</i>	Запровадження ключових компетентностей та зовнішнього оцінювання для вимірювання рівня їх набуття учнями.
<i>Греція</i>	Компетентнісна орієнтація змісту освіти шляхом запровадження ключових компетентностей та посилення професійно-зорієнтованості.
<i>Данія</i>	Підвищення ефективності формування ключових та предметних компетентностей та кваліфікацій для відповідності запитам суспільства та ринку праці.
<i>Естонія</i>	Модернізація змісту освіти у напрямку запровадження Національної системи підприємницьких кваліфікацій.
<i>Ірландія</i>	Запровадження системи інспекторату та модернізація змісту освіти у напрямку інтенсифікації навчання іноземних мов та включення ІКТ.
<i>Іспанія</i>	Реформування змісту освіти у напрямку включення ключових компетентностей та запровадження Інституту оцінювання для підвищення якості та прозорості національної освіти; запровадження ІКТ в освіту
<i>Італія</i>	Створення національної служби для оцінювання ефективності системи освіти, яка передбачатиме оцінювання навчальних досягнень учнів, якості роботи шкіл та вчителів.
<i>Кіпр</i>	Реформування змісту загальної середньої освіти у напрямку компетентнісно- та професійно зорієнтованості (посилення частки іноземної мови, ІКТ).
<i>Латвія</i>	Реформування змісту освіти, що передбачає запровадження нових стандартів для формування ключових навичок замість перевантаження учнів фактами та знаннями.
<i>Литва</i>	Розвиток змісту освіти у напрямку запровадження

	ключових компетентностей; запровадження системи моніторингу якості освіти з акцентом на само-оцінювання та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів
<i>Люксембург</i>	Підвищення ефективності системи освіти шляхом удосконалення менеджменту та звітності; збільшення кількості молоді, яка володіє професійними кваліфікаціями.
<i>Мальта</i>	Підвищення якості освітніх послуг шляхом децентралізації та посилення підзвітності; запровадження системи національних кваліфікацій.
<i>Нідерланди</i>	Надання більшої свободи школам щодо використання ресурсів та оптимізація шкільного менеджменту для підвищення якості освітніх послуг.
<i>Німеччина</i>	Запровадження освітніх стандартів та уніфікованих моделей оцінювання для всіх Земель.
<i>Польща</i>	Узгодження системи професійних кваліфікацій з вимогами ЄС.
<i>Португалія</i>	Підвищення рівня володіння населенням компетентностями та кваліфікаціями, що передбачає реструктурування середньої освіти та оптимізація мережі шкіл, покращення випускниками шкіл володіння ключовими компетентностями, кваліфікаційна спрямованість старшої школи, підвищення якості педагогічної освіти, децентралізацію.
<i>Румунія</i>	Реформування змісту середньої освіти у напрямку запровадження ключових компетентностей та інтенсифікація шкільного менеджменту.
<i>Словаччина</i>	Запровадження ІКТ; підвищення ефективності оцінювання випускників шкіл.
<i>Словенія</i>	Запровадження системи національного оцінювання навчальних досягнень учнів; системи професійних компетентностей для професійно-технічної освіти.
<i>Сполучене Королівство</i>	Підвищення стандартів освіти, ефективності шкільної інспекції та ефективності оцінювання навчальних досягнень учнів.
<i>Угорщина</i>	Покращення освітнього менеджменту; удосконалення змісту освіти для формування базових навичок; зменшення кількості учнів, які рано полишають навчання.
<i>Фінляндія</i>	Модернізація національного курикулуму для базової освіти та для середньої старшої школи з метою адаптації до нових

	потреб; більш практична спрямованість кваліфікацій, які пропонує старша профільна школа.
Франція	Оптимізація національного курикулуму, яке повинно включати набуття молоддю якісного рівня володіння французькою та іноземною мовами, математикою, природничими дисциплінами, передбачає відкритість інформаційним технологіям, знання з гуманітарних предметів, соціальні та громадянські навички, незалежність та ініціативність.
Чехія	Реформування змісту освіти у напрямку задоволення сучасних потреб суспільства.
Швеція	Перебудова системи освіти у напрямку результатозорієнтованості; запровадження системи моніторингу якості освітніх послуг; реформування старшої школи для більш ефективної підготовки молоді до життя шляхом впровадження широкого спектру кваліфікацій.

Як видно з наведеної таблиці, спільними інструментами, що їх використовують країни ЄС для підвищення якості національної освіти, є:

- реформування змісту освіти у напрямку запровадження ключових та предметних компетентностей,
- запровадження ІКТ в освіту,
- запровадження системи моніторингу якості освіти, ключовою складовою в якій виступає зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів,
- запровадженням системи інспекторату,
- децентралізація освіти.

Забезпечення рівного доступу до освіти уразливих верст населення досягається за допомогою ініціатив, які наведені у Таблиці І.4.

Таблиця І.4

Ініціативи деяких країн-членів у царині забезпечення доступності середньої освіти для уразливих верств молоді

Країни	Інструменти забезпечення доступності шкільної освіти
<i>Австрія, Люксембург</i>	Створення умов для навчання талановитої молоді (можливість перестрибування через клас під час навчання та раннього закінчення школи)
<i>Бельгія</i>	Запровадження програм підтримки соціального та національного розмаїття в класах
<i>Литва</i>	Запровадження програми "Жовтий автобус" для спрощення відвідування дітьми шкіл у сільських та віддалених місцевостях
<i>Польща</i>	Підвищення якості та доступу до освіти в сільській місцевості, запровадження програм цільової фінансової підтримки учнів з малозабезпечених сімей
<i>Мальта</i>	Запровадження механізмів інклюзії дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл
<i>Португалія</i>	Запровадження програм додаткової вчительської підтримки для учнів, які мають проблеми з навчанням

Нові члени ЄС — країни з перехідною економікою — крім спільних ініціатив у царині підвищення якості та забезпечення доступності шкільної освіти, — реалізують додаткові, з метою скорішої адаптації національної освіти до загального стандарту ЄС. Це: оптимізація освітнього менеджменту; запровадження освітньої підзвітності; інтенсифікація зв'язків з ринком праці.

Базовою складовою заходів з оптимізації освітнього менеджменту у зазначеній групі країн стала децентралізація. Пітер Радо, експерт Світового банку, виокремлює три варіанти децентралізації, що відбувається у зазначеній групі країн. Це варіанти за принципом:

– доповнюваності, притаманний для Угорщини. За цього принципу, влада дотримується підходу, коли «найбільш ефективний менеджмент будь-якої організації може бути лише коли управлінський орган розташовано наскільки можливо близько до місця управління» [11, с. 67]. Йдеться про те, що якщо якесь рішення може приймати школа, ним не займаються місцеві

органи управління освітою і т. д., тобто про можливість кожному рівню приймати відповідні рішення, доповнюючи у такий спосіб загальну політику управління освітою;

– фрагментарності, за якого частина повноважень щодо прийняття рішень делегується центральною владою (зокрема, перепідготовка вчителів) місцевій, хоча інша частина, найбільш важлива — зміст освіти та заробітна плата вчителів — залишається за центром;

– деконцентрації, який використала Словенія, запровадивши консультативні органи, до яких було залучено усі зацікавлені сторони для прийняття важливих рішень, у таких спосіб дозволивши деконцентрувати повноту влади центральних органів.

Освітня підзвітність у форматі відповідальності держави перед суспільством за витрачені податки громадян, яка є добре розвиненою в англomовних країнах світу (Сполучне Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, США, Канада), стала новою темою для країн з перехідною економікою. Новою справою у цьому контексті стало запровадження таких відсутніх до цього інструментів для вимірювання ефективності витрачених коштів, як зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів та зовнішнє оцінювання роботи шкіл. Необхідно зазначити, що з огляду на високовартісність таких процедур (йдеться як про раунди загальнонаціональних тестувань учнів, так і участь країни у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів), країни лише розбудовують відповідні системи.

Не менш важливою проблемою, що стоїть на сьогодні перед країнами колишнього соціалістичного табору, є адаптація освіти до потреб економіки та ринку праці. З цією метою країни розпочали:

- модернізаційні заходи, які включають адаптацію змісту освіти до нових потреб суспільства, підготовку нових підручників та дидактичного матеріалу, перегляд рівня підготовки вчителів та запровадження стандартів;
- структурні зміни, що торкаються профілів та рівнів навчання, системи кваліфікацій;
- системні зміни, які передбачають перебудову стосунків між освітою та економікою, включаючи запровадження інформаційно-моніторингової системи щодо потреб ринку праці у фахівцях, залучення приватного сектору до фінансування освіти та прийняття рішень [11, с. 80].

Що стосується проблеми рівного доступу до освіти усіх верств населення, який був стержнем, на якому будувалась освіта соціалістичних країн, у нових умовах розуміння доступності, як зазначалось вище, концентрується навколо уразливих верств населення та національних меншин. Серйозною проблемою у цьому контексті є організація навчання для ромського населення в країнах Східної Європи (Словаччина, Угорщина, Румунія та Болгарія) та російського — для прибалтійських держав. Для вирішення зазначеної проблеми країни використовують такі інструменти для забезпечення прав на освіту національних меншин, як можливість вивчати рідну мову та навчатись у класах/школах з рідною мовою викладання, двомовне навчання.

В умовах розбудови суспільства знань сучасні освітні системи країн-членів ЄС відіграють значущу роль у житті суспільств, охоплюючи різними формами навчання до 25-30% усього населення [7, с. 14]. Визнаючи важливість освіти для досягнення проголошених цілей, країни ЄС спрямовують на освіту значну частку національного багатства — в середньому до 5%.

Порівняння відсотка витрат на освіту від рівня ВВП країнами ЄС свідчить, що у 2001 р. він склав 5,1%, перевищуючи цей показник в Австрії, Бельгії, Данії, Естонії, Кіпрі, Латвії, Литві, Польщі, Португалії, Фінляндії, Франції та Швеції (табл. 1.5). Важливим є те, що середня частка ВВП на рівні ЄС, яка виділяється на освіту, знаходиться у постійній пропорції до зростаючого рівня добробуту, що забезпечує стабільність розвитку національних освітніх систем [7, с. 161].

Таблиця 1.5

**Державні витрати на освіту в країнах ЄС (рівні МСКО 0-6) у
процентному відношенні до ВВП у 2001 р.**

Країни ЄС – 25	Витрати на освіту (%)
ЄС-25	5.1
Австрія	5.8
Бельгія	6.1
Велика Британія	4.7
Данія	8.5
Естонія	5.5
Греція	3.9
Іспанія	4.4
Ірландія	4.3
Італія	5.0
Кіпр	6.3
Латвія	5.5
Литва	5.9
Люксембург	3.8
Мальта	4.6
Нідерланди	5.0
Німеччина	4.6
Польща	5.5
Португалія	5.9
Словенія	(-)
Словаччина	4.0

Угорщина	5.1
Фінляндія	6.2
Франція	5.7
Чехія	4.2
Швеція	7.3

Середня освіта займає чільне місце у витратах на освіту, отримуючи від 34% до 63% відсотків від загального фінансування на освіту, а в таких країнах, як Італія, Латвія, Німеччина, Франція, Словаччина та Чехія цей відсоток становить 50% від усіх асигнувань на освіту (табл. I.6) [7, с. 167].

Таблиця I.6

**Витрати на освіту за рівнями МСКО по відношенню до ВВП у 2001
р. в країнах ЄС**

Країни ЄС - 25	МСКО 1	МСКО 2-4	МСКО 5-6
ЄС-25	1.2	2.3	1.1
Австрія	1.1	2.7	1.4
Бельгія	1.4	2.7	1.4
Велика Британія	1.2	2.3	0.8
Данія	1.9	2.9	2.7
Німеччина	0.7	2.3	1.1
Естонія	1.6	2.4	1.1
Греція	1.0	1.4	1.2
Іспанія	1.2	1.8	1.0
Ірландія	1.4	1.7	1.2
Італія	1.2	2.5	0.8
Кіпр	1.8	2.9	1.2
Латвія	1.1	3.0	0.9
Литва	(-)	3.7	1.3
Люксембург	1.7	1.7	(-)
Мальта	1.2	2.2	0.9
Нідерланди	1.3	2.0	1.3
Польща	2.8	1.3	1.1
Португалія	1.8	2.5	1.1
Словенія	(-)	(-)	(-)
Словаччина	0.6	2.1	0.8

Угорщина	1.0	2.2	1.1
Фінляндія	1.3	2.5	2.1
Франція	1.2	2.9	1.0
Чехія	0.7	2.1	0.8
Швеція	2.0	2.8	2.3

Важливим показником рівня освітніх послуг є витрати на одного учня по відношенню до ВВП на душу населення. Статистика ЄС свідчить, що середній показник становить 20%, значно перевищуючи цю цифру в Австрії, Бельгії, Данії, Іспанії, Франції, Італії, на Кіпрі, у Латвії, Литві, Угорщині, Португалії, та Швеції (рис. 1) [7, с. 167].

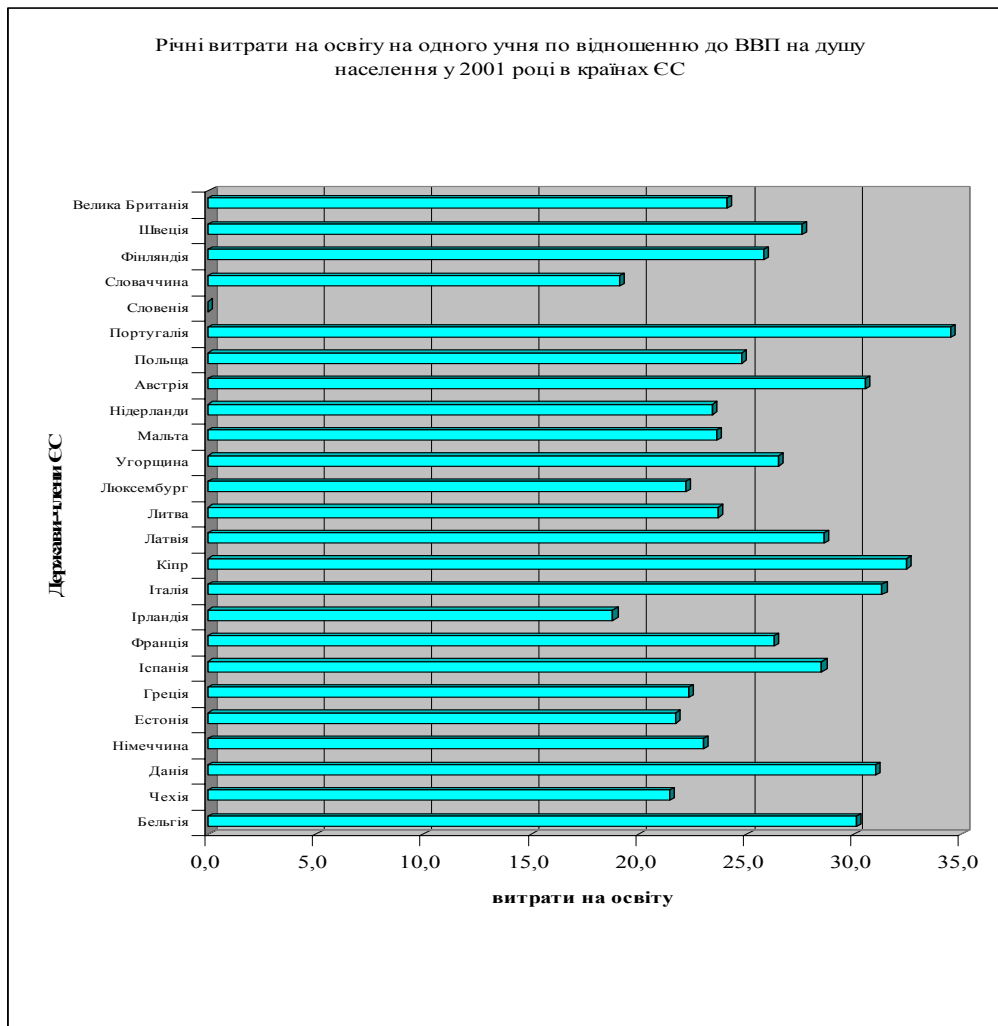


Рис. 1. Річні витрати на освіту в державному секторі на одного учня по відношенню до ВВП на душу населення у 2001 р. в країнах ЄС

У більшості країн освіта перетворюється на обов'язкову у віці 5-6 років, що відповідає віку вступу до початкової школи. Проте, у Люксембурзі та Північній Ірландії (Сполучене Королівство) обов'язкове відвідування школи розпочинається у 4 роки, а у трьох скандинавських країнах (Данія, Фінляндія та Швеція), а також в Естонії, Польщі, Болгарії та Румунії діти розпочинають обов'язкове навчання у віці 7 років [7, с. 134].

Тривалість обов'язкової освіти у більшості країн ЄС становить 9-10 років, вона закінчується, коли дітям виповнюється 15-16 років. Проте, у Латвії, Люксембурзі, Мальті та Великій Британії (Англія, Уельс та Шотландія) обов'язкова освіта триває 11 років, у Нідерландах та у Північній Ірландії (Сполучене Королівство) — 12, Угорщині — 13 [7, с. 145].

Модель початкової освіти є однаковою для всіх — учні вивчають ідентичний перелік обов'язкових предметів, на які відводиться приблизно однакова кількість навчального часу — мови, математики, природознавства, ІКТ, релігійної освіти, образотворчого мистецтва та фізичної культури.

Обов'язкова освіта, що триває до 15-16 років, також пропонує уніфікований варіант змісту освіти. В деяких країнах таке спільне ядро знань забезпечується в єдиній структурі системи освіти — до 14-15 років у Португалії, Словаччині, Словенії, Чехії, Угорщині та до 16 років у скандинавських країнах та в Естонії. В інших країнах батьки повинні обрати тип навчального закладу на початку основної школи. Це відбувається у більшості земель ФРН та Австрії, коли дітям виповнюється 10 років, в 11 років у Ліхтенштейні та у 12 років у Люксембурзі.

Закінчення обов'язкового навчання часто співпадає з переходом з молодшої до старшої середньої школи або закінченням навчання в єдиній структурі навчального закладу. Проте, у Бельгії, Франції, Ірландії, Італії, Нідерландах, Австрії, Словаччині, Сполученому Королівстві (Англії, Уельсі та Північній Ірландії), Ліхтенштейні (гімназія) та Болгарії, перехід з основної школи до старшої відбувається за рік або два до закінчення обов'язкової освіти.

Після 16-ти років молоді люди продовжують навчання та/або отримують професійну підготовку принаймні на засадах вечірньої школи протягом 2-х років у Бельгії, Угорщині (стаціонарна форма навчання) і у Польщі, та протягом 3-х років — у Німеччині після досягнення молоддю 15- або 16-річного віку. У Нідерландах, обов'язкова освіта (неповний день) триває один рік.

Старша середня школа будується за двома організаційними моделями:

- модель, яка передбачає існування єдиної інституції, що надає повну середню освіту як академічного, так і професійно-технічного характеру, використовуючи для цього різні профілі навчання;
- модель, за якої профілі викладаються в різних типах навчальних закладів.

Відсоток молоді, що навчається, від загальної кількості населення становить від 20 до 25% у більшості країн ЄС, перевищуючи 25% у Бельгії, Великій Британії, Естонії, Ірландії, Литві, Польщі та скандинавських країнах (крім Данії), та 30% — в Ісландії (рис. 2) [7, с. 127].

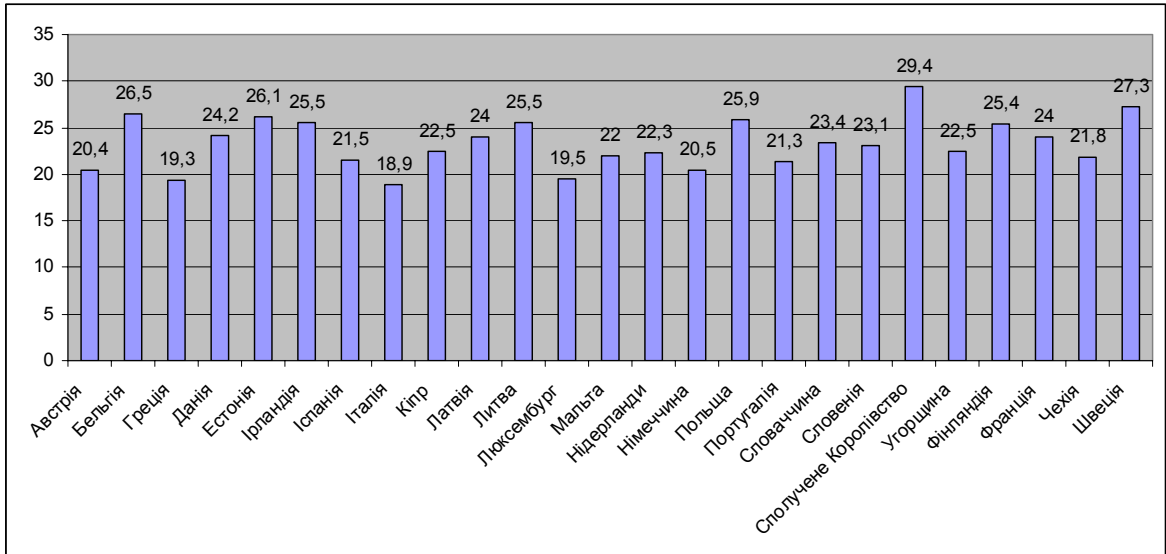


Рис. 2. Відсоток дітей та молоді, що навчається (рівні МСКО 0- 6) до загальної кількості населення у 2001/02 рр.

Порівняння рівня участі у навчанні між віковими групами 0-19 років та 19-29 років в країнах ЄС свідчить про значне зниження участі у другій віковій групі, яка означає, що значно менша кількість молодих людей отримує освіту після 19 років. Так, у віковій групі 0-19 80% дітей та молоді охоплені навчанням, а у групі 19-29 років — лише 60%. Очевидним є те, що зниження участі в освітніх програмах співпадає з терміном закінчення обов'язкового навчання.

Алгоритм просування по системі середньої освіти варіюється в залежності від національних особливостей країн. В цілому, 90% усієї молоді у Данії, Німеччині, Іспанії, Литві, на Мальті, у Польщі, Фінляндії, Швеції, Ісландії та Норвегії охоплено навчанням на рівні МСКО 2 до 15 років.

У більшості країн перехід на рівень МСКО 3 відбувається у віці 16 років. У Бельгії, Італії, на Кіпрі, в Австрії та Словенії цей перехід фактично завершується у 15-річному віці, а у Великій Британії усі 15-річні вже навчаються на рівні МСКО 3.

Деякі країни характеризуються довгою тривалістю рівня МСКО 3, який охоплює практично усю кількість молоді віком 15/16 та 19 років. Це характерно для Італії, Люксембурга, та скандинавських країн.

Характерною особливістю для ЄС є те, що на рівні старшої середньої школи більшість молоді вивчає професійно спрямовані програми. Винятком є 13 країн: в Естонії, Греції, Іспанії, Італії, на Кіпрі, в Латвії, Угорщині, на Мальті, в Португалії, та Ісландії більша кількість молоді отримує освіту загально-академічного спрямування; в Ірландії усі учні навчаються за означеними програмами з огляду на відсутність професійно-технічно орієнтованого навчання; а в Швеції та Данії співвідношення молоді на обох напрямках є приблизно однаковим (табл. I.7) [7, с. 140].

Таблиця I.7

Розподіл молоді за напрямами навчання (загальноосвітні та професійно-технічні) на рівні старшої середньої школи (МСКО 3)

Країни ЄС - 25	Загальноосвітній напрям	Професійно-технічний напрям
ЄС-25	37,3	62,7
Бельгія	30,3	69,7
Чехія	19,8	80,2
Данія	47,0	53,0
Німеччина	37,0	63,0
Естонія	68,5	31,5
Греція	60,0	40,0
Іспанія	62,0	38,0
Франція	43,7	56,3
Ірландія	100	(-)
Італія	73,2	26,8
Кіпр	86,2	13,8
Латвія	60,9	39,1
Литва	71,8	28,2

Люксембург	36,0	64,0
Угорщина	87,2	12,8
Мальта	67,2	32,8
Нідерланди	30,8	69,2
Австрія	27,7	72,3
Польща	39,1	60,9
Португалія	71,2	28,8
Словенія	29,7	70,3
Словацьчина	23,6	76,4
Фінляндія	42,8	57,2
Швеція	50,4	49,6
Велика Британія	27,9	72,1

Навчальний рік в країнах ЄС триває в середньому 755 годин у початковій школі та мінімум 922 години у середній школі з розподілом навчальних годин на п'ять тижнів.

Учні групуються у класи залежно від віку, найвища межа наповнюваності класів становить від 20 до 25 учнів, а в початковій школі класи мають наповненість від 10 до 20 учнів. На рівні середньої школи співвідношення вчитель / учень становить від 10 до 15 учнів на одного вчителя, що є значно нижчим аніж в початкових школах.

Теоретично, в багатьох країнах, зокрема в Бельгії, Німеччині, Італії, Люксембурзі, Нідерландах, Австрії, Фінляндії та 9 нових членах ЄС, учні, які не засвоїли навчальну програму наприкінці навчального року, мають можливість на повторний рік навчання, хоча на практиці така ситуація зустрічається дуже рідко.

В інших країнах, просування учня від класу до класу відбувається автоматично, а у разі труднощів надається додаткова допомога педагогів.

Важливою ознакою демократичності шкіл в країнах ЄС є активне залучення батьків до діяльності шкіл, передусім постійне інформування про

навчальні успіхи їхніх дітей — у більшості країн батьки отримують таку інформацію регулярно, участь батьків у шкільних радах та у спільних заходах.

Отже, шкільна освіта в країнах ЄС у XXI ст. є потужним інститутом з підготування молоді до життя і роботи завдяки стабільно високому рівню фінансування та розвиненій і гнучкій організаційній структурі.

Таким чином, проведений аналіз засвідчив, що:

- в умовах розбудови суспільства знань сучасні освітні системи країн-членів ЄС відіграють значущу роль у житті суспільств, охоплюючи різними формами навчання четверту частину всього населення;

- досить висока ефективність шкільної освіти в країнах ЄС забезпечується завдяки стабільно високому рівню фінансування та розвиненій і гнучкій організаційній структурі;

- в той же час, через внутрішні протиріччя та через зовнішні впливи багатьох чинників економічного, соціального та політичного характеру, шкільна освіта в ЄС стикається з надзвичайно серйозними викликами різної природи;

- до головних зовнішніх викликів відносяться глобалізація економіки, що призводить до посилення конкуренції між економіками країн ЄС та інших країн; кардинальне переструктурування самих засад економіки, що призводить до змін у вимогах до професійних характеристик робочої сили на ринках праці; демографічна революція, яка проявляється в Європі кардинальним зниженням народжуваності та відповідно зменшенням кількості молоді і працездатного населення; потужні інтеграційні процеси, які відбуваються не тільки в економічній, але у соціальній сфері у форматі

зближення та взаємопроникнення культур; поширення таких негативних явищ, як наркоманія та ВІЛ/СНІД;

– поряд з глобальними викликами країни ЄС стикаються з проблемами, що є притаманними як виключно для країн-членів, так і для окремих регіонів або окремих країн всередині цієї організації. Для ЄС в цілому це — потужні об'єднанчі процеси, які відбуваються в:

- економічній сфері — розбудова внутрішнього ринку, що обумовлює необхідність зближення фіскальних політик країн та розвитку валютного союзу;

- соціальній сфері — інтеграція між культурами, народами і соціальними групами відбувається в умовах існуючої соціальної стратифікації та культурних розбіжностей;

- законодавчій та політичній — необхідність розбудови демократичної моделі управління державою висуває завдання інтенсифікації залучення громадян до вироблення та реалізації державної політики шляхом підвищення рівня їхньої громадянської активності.

– країни колишнього соціалістичного табору та СРСР, що нині стали новими членами ЄС — Болгарія, Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Чехія, Угорщина – вирішують цілу низку додаткових проблем, пов'язаних з трансформацією соціально-економічного устрою країн з соціалістичних на ринкові засади. Це — трансформація економіки з планової на ринкову та формування громадянського суспільства; скандинавські країни виступають проти зростаючого рівня інтеграції в економічній та соціальній сферах всередині ЄС та посилення його впливу на вироблення національних політик країн-членів.

– окрім викликів соціально-економічного характеру, шкільна освіта в ЄС стикається з проблемами, що пов'язані із внутрішніми протиріччями, які формують додаткові виклики. До таких ми відносимо:

- обслуговування інтересів окремих індивідуумів та суспільства в цілому;
- принцип уніфікованості та необхідність задовольняти розмаїття вимог різних груп населення;
- існування всередині однієї системи обов'язкової та необов'язкової ланок освіти;
- характер закінченості та роль підготування до подальшого навчання (університетська освіта);
- необхідність розвивати універсальні характеристики особистості та виконувати компенсаторну роль для окремих індивідуумів.

Список використаних джерел:

1. Berryman Sue E. Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies. — Washington, D.C, USA: World Bank Publications. — 2000. — 148 p.
2. Blunkett David, Johnson Alan. A Modern Social Dimension for Europe: Principles for Reform. 24 October 2005. — UK Cabinet of Ministers. — 9 p. <http://www.dwp.gov.uk/publications/dwp/2005/mod-soc/modern.pdf>.
3. Council of Europe. European Youth Trends 2000. Vulnerable youth, perspectives on vulnerability in education, employment and leisure in Europe. International expert report. Ed. by Endy Furlongt, Barbara Stadler and Anthony Azzopardi. — Strasbourg, Council of Europe Publishing. — 2000. — 67 p.
4. Dahl Bettina. The Impact of EU Education and Training policies in Sweden/ Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Secaurus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 189-212.

5. Education in a Single Europe. Edited by Colin Brock and Witold Tulasiewicz. — London, UK: RoutledgeFalmer, 1999. — 427 p.
6. EU. Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the efficiency and equity in education and training (2006/C 298/03) /Official Journal of the European Union, 8.12.2006. — C 298/3 — C 298/6. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_298/c_29820061208en00030006.pdf.
7. EURYDICE. Key Data on Education in Europe 2005. — European Commission; Eurydice; Eurostat. Luxembourg, 2005. — 390. — http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052EN.pdf.
8. Learning to Change. The Experience of Transforming Education in South East Europe. Edited by Terrice Bassler. — New York, NY, USA: Central European University Press, 2005. — 240 p.
9. OECD. Education at a Glance. OECD Indicators 2001. — OECD. — 2001. — 406 p.
10. OECD. Education at a Glance. OECD Indicators 2002. — OECD. — 2002. — 382 p.
11. Rado Peter. Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries. — Budapest: Open Society Institute. — 2001. — 103 p.
12. UNDP. Human Development Report 2005. International cooperation at a crossroads. Aid, trade and security in an unequal world. — N.Y.: United Nations Development Programme, 2005. — 372 p.
13. UNESCO. Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World. — UNESCO: Institute for Statistics, Montreal, 2006. — 192 p. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>.
14. Wichmann Jurgen, Rust Val D. The Heritage of Socialism and Perestroika: Transformation Processes in Central and Eastern European Education/ Problems and Prospects of European Education. Schriewer Jurgen (Editor). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 191 — 211.
15. World Bank. Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe. Edited by Ariel Fiszbein. — The World Bank, Washington, D.C., 2001. — 111 p.
16. World Bank. Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: a New Agenda for Secondary Education. Herndon, VA, USA: World Bank, 2005. — 332 p.

I.2. Тенденції розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС

Порівняльна педагогіка на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних факторів, збагачується новими характеристиками, примножуючи старі. Це застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду, що спрямовує процес дослідження у формат цілісного вивчення систем освіти/регіонів в єдності внутрішніх зв'язків; розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті; дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни; практико-зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти.

Відбувається оптимізація традиційних функцій порівняльної педагогіки через збагачення методологічних підходів системним баченням процесів не обмежується як раніше описом та порівнянням освітніх феноменів (описова та порівнювальна функції). Все більшої ваги набуває прогностична функція, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, що детермінують напрям розвитку. Більш того, трансформується саме розуміння тенденцій, які трактуються не лише з позиції виявлення напрямку руху, а і у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху.

Таким чином, тенденція є категорію порівняльної педагогіки, яка у контексті актуалізації прогностичної функції, що розуміється нами з позиції надання прогностичних рекомендації щодо можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті, все більше перетворюється на базову. Як відзначає український компаративіст Н. Лавриченко, тенденція (з

лат. спрямованість розвитку якогось явища чи процесу) є більш прийнятною для більшості учених-компаративістів, вона слугує формою визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції [3, с. 21].

У цій роботі під «тенденціями» в контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень ми розуміємо як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху. До загальних тенденцій розвитку змісту шкільної освіти в країнах ЄС ми відносимо стандартизацію, трансформацію на компетентнісні засади та збагачення змісту демократичними цінностями. Проектуючи зазначені тенденції на гуманітарну освіту, до ключової тенденції потрібно віднести збагачення змісту демократичними цінностями, що відбувається шляхом реалізації ідеї європейського виміру в освіті.

Унікальність ЄСО полягає у його багатогранності — він «порушує питання географії та історії, які, у свою чергу, піднімають питання простору, суспільства, економіки, колективного менталітету, ціннісного виховання» [1, с. 223].

Виникнувши три десятиліття тому у контексті реалізації освітніх політик двох міжнародних організацій — ЄС та Ради Європи — ЄВО трактується як певний стандарт знань про Європу для трансляції засобами освіти:

– британський науковець М. Стобарт (Maitland Stobart) визначає ЄВО як *«динамічне поняття, що передбачає навчання учнів знань про Європу, в Європі та для Європи»* (1991 р.) [15, с. 347];

– його співвітчизники К. Брок (Colin Brock) та В. Туласевич (Witold Tulasiewicz) — як *«поняття, яке включає знання (учні мають краще знати*

про європейський континент), вміння (лінгвістичні, комунікаційні, соціальні) та ставлення (яке спонукає учнів бути відданими Європі, розвивати європейську ідентичність та свідомість» (1994 р.) [15, с. 347];

– британська вчена Е. Лоу-Біер (Ann Low-Beer) — як *«знання традицій, культури, мови та економічного стану інших європейських країн з метою одержання комплексного уявлення про Європу та визнання наявності розмаїття в її межах» (1997 р.) [4];*

– німецька вчена І. Оомен-Вельке (Ingelore Oomen-Welke) пише, що *«європейський вимір означає, що учні в процесі навчання познайомляться зі своїми сусідами в Європі та дізнаються про їх розмаїття та відмінності між ними. Важливим кроком від цінностей громадянства національного до європейського є набуття здатності порівнювати, а потім формувати власну думку і поведінку та брати на себе відповідальність за національну та європейську історію, перемігши політичний егоїзм» (2003 р.) [16, с.145];*

– український компаративіст Л. Пуховська — як *«потребу зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «і інших»; підготовку молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС» (2003 р.) [5, с. 17].*

Вперше ідея ЄВО прозвучала у 1973 р. у *Доповіді Янне*, повністю прив'язувалась до економічних інтересів ЄЕС у контексті розбудови спільного ринку праці в кордонах Спільноти. Інструментами запровадження ЄВО проголошувались обміни між студентами й педагогами та зміст

шкільної освіти, передусім такі навчальні предмети, як *історія, географія, мови, громадянознавство* [11, с. 52].

24 травня 1988 р. Європейською Радою було прийнято *Резолюцію про європейський вимір в освіті*, яка поширювала концепт європейськості з економічної на культурну, соціальну і політичну сфери життя Спільноти. В Резолюції, зокрема, підкреслювалося, що ідея європейського виміру ґрунтується на демократії, соціальній справедливості, повазі до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності.

Маастрихтська угода (1992) остаточно викристалізувала позицію ЄС щодо ЄВО, визначивши його як одне з завдань освітньої політики ЄС. У Статті 126 наголошується, що діяльність Спільноти спрямовуватиметься на розвиток ЄВО через навчання та поширення застосування мов в державах-членах, обміни технологіями та досвідом, модернізацію змісту освіти у напрямі включення ЄВО до шкільних дисциплін, співробітництво освітніх інституцій, запровадження дистанційної освіти тощо.

Метою ЄВО було проголошено формування у молодих громадян Спільноти вмінь, які нададуть їм можливість:

- гідно жити і працювати в Європі;
- розуміти культуру та історію держав-членів;
- відчувати приналежність до Спільноти;
- мати відчуття європейського громадянства та європейської ідентичності;
- набути такі цінності, як демократія, свобода, повага до прав людини [10, с. 120].

Отже, сучасну модель ЄВО Євросоюзу можна охарактеризувати як таку, що:

- має законодавчу підтримку, яка забезпечує можливість для реалізації цілісної стратегії упровадження ЄВО в державах-членах;
- гармонізує формування у громадян ЄС відчуття приналежності до Спільноти та до всієї Європи як спільного європейського дому;
- використовується не лише в економічних, а й в соціальних та культурних інтересах ЄС;
- базується на таких демократичних цінностях, як свобода, права людини, справедливість, толерантність тощо.

Розкриваючи еволюцію становлення європейського виміру в освіті необхідно зазначити, що цей концепт є не лише прерогативою ЄС. Інша міжнародна організація — Рада Європи — також опікується упровадженням ідей ЄВО, маючи власний погляд на його сутність, який відповідає цілям цієї організації. У 1989 р. Парламентська асамблея Ради Європи затверджує Рекомендацію 1111 (1989) *«Про європейський вимір освіти»*, в якій наголошується, що ЄВО транслює цінності всього європейського континенту і жодним чином не є синонімом належності до певної європейської організації, та не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а навпаки, розвиває та зміцнює їх [8, с. 40].

У Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи № R (99) 2 *«Про середню освіту»* сформульовано мету ЄВО у баченні цієї організації:

- у контексті відкритої Європи озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні;
- сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується, серед іншого, на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією та антисемітизмом;

– ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур [8, с. 70].

Отже, модель ЄВО Ради Європи базується на ідеї культурного співробітництва між народами і є спрямованою на трансляцію загальноєвропейських цінностей та формування у громадян Європи вмінь демократичного спрямування засобами, ідентичними засобам ЄС. Це — зміст освіти, обміни між викладачами, студентами та учнями, реалізація проектів.

Декларація ЄС та Радою Європи ЄВО, як наряду освітньої політики, активізувала наукові розвідки з метою узгодження сутнісних характеристик цього поняття, розробки ефективних технологій трансляції та оцінювання рівня його набуття молоддю, як і наслідків його впровадження. Йдеться про необхідність відходу в процесі упровадження ЄВО від усталеної практики трансляції суми знань до формування у молодих європейців своєї «європейської» компетентності, яка включає знання, вміння, навички, цінності, ставлення та здатність їхнього практичного застосування, дозволяючи успішно жити й працювати у сучасному полікультурному європейському суспільстві. Зміст освіти у цьому контексті розглядається ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція «європеїзації» змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС. Включення ЄВО до змісту освіти розуміється державами-членами як обов'язкова умова сучасного етапу розвитку ЄС, що відбувається у вимірі побудови проголошеного у рамках *Лісабонської стратегії* суспільства злагоди. Так, модернізований у 2000 р. *Національний курикулум* для Англії та Уельсу є набагато більш сфокусованим на європейському вимірі у порівнянні з попереднім варіантом. У документі наголошується, що навчальні програми, які розробляються вчителями шкіл у рамках *Національного курикулуму*,

повинні «спрямовуватися на розвиток в учнів почуття ідентичності через трансляцію знань і формування розуміння духовної, моральної, соціальної та культурної спадщини британського суспільства і місцевого, європейського й глобального вимірів їх життя. Вони повинні заохочувати учнів шанувати досягнення людства в естетичній, науковій, технологічній та соціальній сферах, формувати персональну відповідь на існуючий досвід та ідеї» [16, с. 144].

Слушно відмітити, що «європеїзація» змісту на сучасному етапі має свої особливості — європейський вимір транслюється на тлі кардинальних трансформацій та їх взаємовпливу, що пов'язано з процесами глобалізації в усіх сферах функціонування європейських суспільств.

Інтеграція ЄВО до змісту освіти в країнах ЄС відбувається декількома шляхами. По-перше, використовується *традиційний підхід*, який отримав назву *багатодисциплінарного*, за якого знання про Європу і демократію включаються до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови, громадянознавство* [9, с. 9].

Інтеграція також відбувається в рамках *міждисциплінарного підходу*. Цей підхід в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади сприяє формуванню таких складових ЄВО, як уміння та ставлення шляхом організації вчителями навчання навколо спільних тем, присвячених «європейській» ідеї.

Деякі країни з метою систематизації знань про Європу вважають за доцільне запроваджувати *спеціальний навчальний предмет* (часто факультативний), переважно у старших класах школи.

Історія від самого початку проголошення ЄВО розглядалась як один з базових предметів для його впровадження до змісту шкільної освіти. Втім, на

практиці цей предмет до останнього часу залишався суто національним за духом, відмічає англійський дослідник Н. Севвідс (Nicola Savvides), що пояснюється традиційним використанням історії як ідеологічного інструменту формування національної ідентичності [15, с. 352]. Численні дослідження європейських учених, присвячені цій проблемі, засвідчили етноцентризм змісту шкільної історичної освіти у Сполученому Королівстві (Д. Хікс / D. Hicks, 1981; Дж. Мо / J. Maw, 1991), балканських країнах (А. Капсалис / A. Kapsalis, 2000; С. Кулурі / С. Koulouri, 2001), Греції (А. Франгудаки / A. Frangoudaki та Т. Драгона / T. Dragona, 1997), на Кіпрі (Г. Зікас / G. Zikas, 2002) та в Європі взагалі (Д. Коулбі / D. Coulby, 1995) [15, с. 352]. Навчальні матеріали з *історії* традиційно орієнтувалися на національні військові та дипломатичні досягнення, залишаючи поза увагою аспекти плюралізму культур, взаємозв'язку народів та глобальних цінностей. Так, курси з *історії* в англійських школах, пише Н. Севвідс, до останнього часу фокусувалися на досягненнях Британської корони, імперських завоюваннях та героїчних діяннях адмірала Г. Нельсона (Horatio Nelson) [16, с. 146].

Тенденція «європеїзації» змісту шкільної *історії* обумовлює необхідність переосмислення підходів до її трансляції. Фактично відбувається перебудова типової моделі викладання історії за такими базовими напрямками

- аналіз місця національної історії у контексті загальноєвропейських процесів;
- аналіз місця європейської історії у контексті глобальних процесів;
- встановлення співвідношення між поняттями «національна історія» та «історія національних меншин», які проживають на території держави.

У початковій школі процес навчання історії, як правило, базується на ознайомленні з видатними історичними діячами та подіями. Так, *Національним курикулумом* для Англії та Уельсу на КЕ 2 (початкова школа) передбачено вивчення теми, присвяченої європейській історії. Зазвичай британські школи віддають перевагу історії Стародавньої Греції, ознайомлюючи учнів з визначними подіями того часу та життям давньогрецьких філософів. Крім того, теми, присвячені місцевій та британській історії (норманське, римське та англо-саксонське завоювання), викладаються з проєкцією на життя тогочасної Європи, культури та традиції народів, що її населяли [13, с. 428].

Нові програми з *історії* для початкової школи Франції, запроваджені у 2002 р., хронологічно розподілено на шість періодів з метою розкриття процесу становлення французької держави у контексті розвитку європейської цивілізації. Починаючи від формування Франції під впливом Римської імперії та християнства за часів галлів, історія в початковій школі ознайомлює учнів з виникненням ісламу, відкриттям Америки, феноменом міграції, спричиненим індустріалізацією та урбанізацією, з глобалізацією та завершується вивченням ХХ століття, включаючи інформування щодо діяльності ЄС та інших міжнародних організацій, передусім ООН.

Ключову роль в імплементації європейського виміру в освіту на уроках *історії* відіграють основна та старша школи — фактично сучасні програми з *історії* на цих рівнях є пан-європейського характеру з елементами глобалізму. Так, у Литві застосовано європейсько-центрований підхід при викладанні *історії* в основній школі, яка презентується в рамках загальних характеристик історичний подій. Йдеться, наприклад, про спільні риси

політичного розвитку демократичних та тоталітарних країн, процес європейської інтеграції, міжнародні організації (ЄС та НАТО) тощо.

Стандартом базової освіти (Standard základního vzdělávání) у Чехії, починаючи з 1997 р., передбачено, що викладання історії повинно будуватися за принципом «національна історія у контексті європейської та світової історій», сприяючи тому, що учні:

- отримують базові знання щодо подій, особистостей, процесів та явищ національної історії у контексті європейського й світового розвитку;
- дізнаються про ключові фази історичного поступу цивілізації та взаємозв'язки між регіональною, національною і світовою історією;
- зможуть орієнтуватися в історії культури (політична культура, суспільне життя, цивілізація, мистецтво) та плюралізмі культур як одному з аспектів у контексті національної історії — складової європейської культури [13, с. 304].

В основній школі Англії та Уельсу (КЕ 3 та 4) учні, вивчаючи три теми з британської, одну з європейської та дві зі світової історії, мають змогу детально ознайомитися з ключовими історичними подіями, що відбувались на європейському континенті упродовж тисячоліття, зрозуміти взаємозв'язок і взаємозалежність історичних процесів. Так, вивчення першої теми з британської історії періоду 1066–1500 рр. передбачає ознайомлення з норманським завоюванням, битвою при Гастингсі, постаттю Жанни д'Арк та столітньою війною, наполеонівськими війнами тощо.

Більш масштабно ідеї «європейства» інтегруються при вивченні тем з європейської та світової історії — учні вивчають неаполітанську революцію, італійський ренесанс, події ХХ ст., які включають дві світові війни, революцію 1917 р. у Росії, виникнення націонал-соціалізму у Німеччині,

голокост, холодну війну, падіння Берлінської стіни, крах Радянського Союзу, становлення ЄС.

Ідеї «європейства» є також лейтмотивом викладання *історії* у середній школі (колежі) Франції. У п'ятому класі коледжу програма з цього предмета включає такі теми, як Каролінгська імперія, панування церкви у середні віки, римська та готська культури, Ренесанс, відкриття нових світів європейцями. У четвертому класі програма з *історії* висвітлює три ери в розвитку Європи: абсолютизм і просвітництво, французьку революцію та імперію, Європу у XIX ст.

У старшій школі Греції (ліцей) на уроках *історії* учні ознайомлюються з минулим країни у контексті поступу європейської цивілізації:

– 1-му класі ліцею при вивченні *історії стародавнього світу* вони вивчають давньогрецьку та давньоримську цивілізації як складові європейської;

– 2-му класі при вивченні розділу «*Історія середніх віків та нова історія до 1815 р.*» опановують такі теми: Верденська угода (843 р.); кінець суперечностей щодо використання ікон (843 р.); перше та друге падіння Константинополя (1204 та 1453 рр.); середні віки; Вестфальський мир (1648 р.); епоха просвітництва та Конгрес у Відні (1815 р.);

– 3-му класі, вивчаючи історію Європи з 1815 р., школярі ознайомлюються з подіями Першої світової війни та її наслідками для народів континенту; періодом між двома світовими війнами; Другою світовою війною; післявоєнною Європою; культурними та мистецькими тенденціями від епохи Романтизму до початку XXI століття [13, с. 228].

Географія, надаючи можливість висвітлювати фізичні, демографічні, економічні та екологічні характеристики регіонів, завжди розглядалась як

другий базовий предмет для упровадження європейського виміру в освіту країн ЄС. Втім, зміст шкільної географічної освіти, як і історичної, в країнах ЄС, відмічає Н. Севвідс, не був збагачений ідеями європейства практично до кінця XX – початку XIX ст. Він пише, що до 1995 р. *Національний курикулум* для Англії та Уельсу не передбачав навіть згадування у навчальному предметі *географія* терміна «Європейський Союз» та позначення цього утворення на карті Європи [16, с. 149].

На сучасному етапі ситуація змінилася. Так, у початковій школі Франції програма з *географії* складається з трьох елементів — «Світ», «Європа» та «Франція». Вивчення *географії Франції* органічно поєднується з *географією Європи та світу*. Школярі ознайомлюються з географією країн, які входять до ЄС, та з прилеглими країнами. Франкомовні спільноти та країни використовуються як місточок при переході від вивчення *географії Франції* до *географії світу*.

У п'ятому класі коледжу програма фокусується на ключових характеристиках континентів та деяких найбільших країн (США, Канади, Індії, Китаю, Бразилії). Наскрізними тут проходять дві теми — культурне розмаїття і різноманітність розвитку.

У четвертому класі півроку присвячено вивченню європейського континенту в глобальному контексті. Традиційно ознайомлюються з трьома європейськими країнами з переліку таких чотирьох країн, як Сполучене Королівство, Німеччина, Росія та одна з держав Середземномор'я.

У третьому класі коледжу вивчається *географія сучасного світу* в умовах глобалізації з акцентом на Європу. Географія європейського континенту розглядається у динаміці XX століття — учні вивчають політичну карту

У французькому коледжі застосовується зворотна нумерація класів

Європи 1914, 1939, 1942 та 1945 років. *Римська угода* (1957 р.), *Маастрихтська угода* (1992 р.) та карти держав-членів ЄС включено як завдання іспиту для отримання диплома про закінчення колежу (Brevet de College).

У старшій середній школі Франції (ліцеї) сучасну програму з *географії* у першому класі присвячено вивченню *географії Франції* у європейському вимірі. А у випускному класі зроблено спробу презентувати світ у його багатогранності, для чого запроваджено три рівні презентації матеріалу:

- *рівень світу* передбачає вивчення політичної карти світу та цивілізацій,
- *рівень держави* — двох економічно могутніх держав (США та Японії),
- *рівень континенту* — особливостей континентів (Африки, Азії, Латинської Америки та Європи) [16, с. 150].

У Сполученому Королівстві (Англії та Уельсі) учні можуть ознайомлюватися з *географією Європи* вже на КЕ 1. *Національний курикулум* передбачає, що учні, вивчаючи географію місцевості, де вони проживають, для порівняння повинні обрати іншу місцевість за кордоном, найчастіше в Європі.

На КЕ 2 та КЕ 3 до переліку територій для вивчення входить Європа та ЄС. Учнів заохочують обирати для вивчення країни, мови яких вони опановують як іноземні, найчастіше — Францію та Німеччину [16, с. 152].

Європейський вимір є своєрідною рамкою навчальної програми предмета *«Географія та економіка»* для 8-го класу загальноосвітньої школи Австрії. Теми, що пропонуються для вивчення учням, мають європейську та глобальну спрямованість. Це:

- *Єдина Європа — різноманітна Європа.*
- *Європейське розмаїття — ландшафт, культура, народи, економіка.*
- *Пан-європейське розв'язання екологічних, економічних та суспільних проблем.*
- *Центральні та периферійні галузі глобальної економіки.*
- *Важливість окремих держав і регіонів, світової політики й економіки.*
- *Живемо у багатоетнічному світі.*
- *Спілкуємося з «іншим» без забобонів.*
- *Живемо в одному глобалізованому світі.*
- *Важливість «нової влади» — транснаціональних корпорацій, міжнародних організацій та інших світових гравців.*
- *Відповідальність за спільну планету Земля.*
- *Нові форми вибору професій, підвищення кваліфікації і перепідготовка у світлі глобальної економіки та технологічних змін [13, с. 330-331].*

Іноземна мова, від початку проголошення ідеї ЄВО, розглядалася як третій базовий предмет для його упровадження. Особливістю нинішнього етапу є інтенсифікація навчання сучасних мов у школах держав-членів з метою оволодіння молоддю мовами Спільноти для життя та роботи в об'єднаній Європі. Це виводить предмет *іноземні мови* на ключову позицію в реалізації європейського виміру в школах, що відбувається завдяки:

- ***розширенню контингенту учнів, охоплених навчанням іноземних мов*** (зсув початку навчання першої іноземної мови на рівень початкової школи та запровадження другої іноземної мови в обов'язковій школі);

- *збільшенню частки іноземних мов у шкільній освіті* (відведення більшої кількості годин на вивчення іноземних мов та запровадження в багатьох країнах білінгвальної освіти);

- *підсилення ролі соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов* (орієнтація змісту навчання іноземних мов на ідею «Європа як спільний багатонаціональний дім»).

Одним із завдань навчання іноземних мов у країнах ЄС, стверджується у дослідженні «*Викладання іноземних мов у школах Європи*» (Foreign Language Teaching in Schools in Europe), що проводилося в рамках ЄС, проголошується «розбудова власної соціальної та культурної ідентичності шляхом ознайомлення з іншою культурою» [14, с. 157]. Про діалог культур, як невід’ємний атрибут сучасної Європи, пише, зокрема, українська дослідниця в галузі порівняльної педагогіки О. Першукова, характеризуючи його як *взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, адаптацію до нових культурних цінностей, толерантне співіснування країн європейського континенту* [7, с. 178].

Це обумовлює необхідність підсилення, а в деяких країнах й переструктурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов у напрямі вибудови чіткого взаємозв’язку між мовою та культурою з метою формування відповідної ціннісної позиції — «досконале опанування іноземної мови у сучасному розумінні в Європі», підкреслює О. Першукова, «передбачає глибоке знання її соціокультурного компонента» [6, с. 68].

Наступною сходинкою при вивченні культури країни, мова якої вивчається, розглядається рефлексія — учні проєктують отримані культурологічні знання на власну культуру та культуру інших народів в умовах поліетнічної й багатомовної Європи.

Усвідомлення багатой культурної спадщини народів передбачає розвиток в учнів позитивного ставлення і поваги, відкритості до інших культур і цінностей, підвищення толерантності, сприйняття відмінностей та подолання стереотипів. Так, формування таких якостей, як «солідарність, позитивне ставлення до європейських цінностей» проголошується одним із завдань навчання іноземних мов у школах Іспанії та Португалії, підкреслюється у зазначеному вище дослідженні [14, с. 167].

З метою підвищення ефективності трансляції соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов учителі, крім застосування традиційних методів, застосовують інноваційні — листування учнів за допомогою Інтернету зі школярами країни, мова якої вивчається, візити, запрошення на уроки носіїв мови, участь у міжнародних проектах тощо.

Вагомий внесок у трансляцію ЄВО робить предмет *громадянознавство* — предмет, який за своєю сутністю ґрунтується на ідеях європейського виміру. Зокрема такі навички й цінності, що їх покликаний розвивати в учнів цей предмет, як співробітництво, розв'язання конфліктів, формування позитивних стосунків, відкритість стосовно інших, прийняття відмінностей та повага до них; визнання схожостей тощо відповідають завданням ЄВО.

Лісабонська стратегія, проголосивши пріоритетність суспільної злагоди, соціальної інтеграції та активного громадянства, сприяла набуттю громадянською освітою в державах-членах усе більшої значущості. Частина країн використовує інтеграційний підхід, за якого знання з *громадянознавства* інтегруються до шкільних предметів, передусім гуманітарного профілю. Інші — запроваджують окремий навчальний предмет. Зокрема на рівні початкової школи *громадянознавство* як окремий предмет викладається у Бельгії (німецькомовна громада) та Румунії.

На рівні середньої освіти (молодша та старша школи) *громадянознавство* викладається у Греції, Естонії, на Кіпрі, у Люксембурзі, Словенії, Сполученому Королівстві (Англія), Швеції.

В Ірландії, Латвії, Литві, Португалії, Румунії, Словаччині та Чехії *громадянознавство* вивчається лише в молодшій, а в Австрії та Болгарії — у старшій середній школі [12, с. 19].

Для Англії *громадянознавство* є новим предметом — він викладається в школах (на KE 3 та KE 4), починаючи з 2002 р. Його метою є ознайомлення учнів з їхніми громадянськими правами та обов'язками, цінностями суспільства, в якому вони живуть, та загальнолюдськими набутками. Невід'ємною складовою змісту предмета, відповідно до вимог *Національного курикулуму*, є знання про ЄС, його роль в Європі та світі, а також місце Сполученого Королівства у цій організації.

Нову програму з *громадянської освіти* для французького колежу, відмічається у дослідженні «*Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу*» авторства Г. Єгорова, Н. Лавриченко та Б. Мельниченка, укладено за принципом поступальної трансляції знань щодо діяльності місцевих, національних та міжнародних соціальних інститутів [2, с. 115]. Втім, в умовах доцентрових процесів всередині ЄС, особливе місце займають теми, пов'язані саме з цим утворенням. Так, метою програми з *громадянознавства* четвертого класу французького колежу є ознайомлення учнів зі спільними цінностями держав-членів. Для цього школярі вивчають такі два базові документи, як *Європейська конвенція з прав людини та фундаментальних свобод* (1950 р.) та *Маастрихтська угода* (1992 р.). Програма також акцентує важливість поняття «європейське громадянство», що запроваджено *Маастрихтською угодою*.

Предмет *«Громадянознавство»*, що викладається у гімназіях Греції, спрямовано на розвиток в учнів національної ідентичності шляхом ознайомлення з грецькою та європейською культурною спадщиною. Акцент робиться на таких аспектах як права людини, співіснування, повага до різних культур, мультилінгвізм, полікультурність, демократія, мир [13, с. 228].

Багатовимірність ЄВО потребує застосування додаткового, окрім предметного, принципу його трансляції. *Міжпредметний підхід* розглядається країнами ЄС як ефективніший інструмент формування таких складових ЄВО, як уміння, навички і цінності. Так, міждисциплінарну тему *«Вчитися думати в європейському та глобальному вимірах»*, що вивчається в основній школі Чехії, спрямовано не стільки на трансляцію знань щодо історії становлення та сучасних особливостей функціонування ЄС, а передусім на формування навичок та ціннісних орієнтацій, що, як вважається, нададуть можливість молодим людям успішно жити і працювати в Спільноті. З цією метою матеріал розподілено на три підтеми:

- *«Ми цікавимося Європою та світом»* — передбачає знайомство з: історіями окремих європейських сімей (як королівських, так і звичайних людей); значущими подіями та фактами, що стосуються Європи; сусідами Чехії; фольклором, звичаями і традиціями європейських народів;

- *«Ми відкриваємо Європу та світ»* — передбачає вивчення місця Чехії в Європі, національних та європейських символів, особливостей європейських країн, життя європейців та організації освіти в європейських країнах;

- *«Ми — європейці»* — спрямовано на ознайомлення учнів з витоками європейської цивілізації, ключовими віхами її історії, європейською

інтеграцією, інституціями ЄС і практикою їхнього функціонування, місцем та роллю міжнародних організацій у розв'язанні проблем молоді [13, с. 305].

Завданнями міждисциплінарної теми «Європейська освіта», що викладається у середній школі Польщі, є:

- викликати інтерес учнів до питань європейської інтеграції і дій польської держави у цій сфері, пояснити результати інтеграції для кожного громадянина Польщі;
- інформувати про засади функціонування ЄС;
- підтримувати учнів у самостійному пошуку відомостей щодо ЄС;
- сприяти віднаходженню реальних можливостей для співробітництва молоді в рамках Євросоюзу.

У таблиці I.10 викладено підтеми, які вивчають польські школярі в основній та старшій середній школах у рамках міждисциплінарної теми «Європейська освіта» [систематизовано автором на основі джерела 13, с. 224].

Таблиця I.10

**«Європейська освіта» в основній та старшій середній школах
Польщі**

Основна школа	Старша середня школа
Польща в Європі. Приклади стосунків Польщі з іншими європейськими країнами	Процес європейської інтеграції у світлі історії: фактори, що сприяють інтеграції та дезінтеграції. Польща та поляки у процесі побудови об'єднаної Європи
Засади «європейства» — давньогрецька філософія, римське право та Біблія як база спільної історії цивілізацій	Шлях європейських країн (включаючи Польщу) до ЄС. Процедури та календар розширення. Мета входження Польщі до ЄС. Зобов'язання та програми уряду для входження до Євросоюзу

Фундатори ЄС — К. Аденауер, А. Гаспері, Р. Шуман та інші	Ставлення населення держав-членів і польського суспільства до членства у Спільноті. Каталог сподівань та страхів. Стандарти ЄС. Бачення поляками місця країни і народу у ЄС
Історія ЄС у договорах	Цілі інтеграції. Три стовпи процесу уніфікації. Концепції майбутнього об'єднаної Європи
Концепції розвитку ЄС	Еволюція законодавства Євросоюзу. Європейська конституція. Законодавство ЄС та держав-членів і зв'язок між ними
Європейська Рада, Європейський Парламент, Європейська комісія, Європейський суд	Еволюція інституцій ЄС. Процес прийняття рішень
Європейський ринок і європейська валюта	Економіка ЄС. Місце Польщі у світлі економічної політики Євросоюзу, включаючи спільну політику у сфері сільського господарства
Освітня політика ЄС, молодіжні обміни, визнання дипломів і кваліфікацій	Єдиний ринок праці ЄС та його доступність для польських громадян. Соціальні питання
Інтеграція Польщі до Євросоюзу, проблеми і переваги для польських громадян інтеграції Польщі до ЄС	Держави-члени на шляху до економічного та грошового союзу
Європейська безпека, НАТО, ОБСЄ, ООН	Європейська безпека в міжнародному та внутрішньому вимірах. Безпека Польщі в рамках ЄС і НАТО
Права людини	Права й обов'язки громадян. Європейське громадянство. громадянський вимір європейської інтеграції
Духовний вимір ЄС (спадщина Папи Римського Іоанна Павла II)	Європа цінностей. Духовний вимір Європи — освіта і культура. Освіта як засіб створення рівних можливостей для польської молоді в Європі. Можливості для співробітництва

Рада Європи	Місце Польщі в європейських організаціях, включаючи Раду Європи
Польща та її сусіди	Польща і Центральна Європа та балтійські держави. Польща і Східна Європа

Діяльнісний вимір ЄВО потребує використання адекватних для цього методів — серед найбільш вживаних у школах країн ЄС є інтерактивні та комп'ютерно-базовані. Це може бути спілкування в мережі, виготовлення газет та розміщення їх в Інтернеті, створення веб-сайтів тощо. Такі технології, зокрема, застосовуються при викладанні міждисциплінарної теми у французькому колежі *«Що таке Європа?»* [13, с. 101].

Запровадження країнами ЄС у старшій школі окремого, частіше за все факультативного предмету, присвяченого ідеям європейського виміру, покликано систематизувати і поглибити набуті у попередніх класах знання щодо функціонування Спільноти. Так, метою факультативного предмета *«Європейський Союз та Естонія»*, що пропонується для вивчення у старшій середній школі Естонії, є трансляція знань, які безпосередньо стосуються ЄС та спрямовані на формування розуміння позиції Естонії щодо членства у ЄС і можливостей для молодих естонців. Учень, вивчивши предмет, повинен:

- орієнтуватися у питаннях, що стосуються ЄС;
- знати історію розвитку Євросоюзу та інтеграційних устремлінь Естонії;
- розуміти функції інституцій ЄС та механізмів досягнення цілей, як і рівень представництва Естонії в цих інституціях;

- бути здатним охарактеризувати вплив законодавства ЄС на законодавства держав-членів та характер розподілу повноважень між країнами і ЄС;

- знати політику ЄС у сфері прав людини;
- вміти аналізувати вплив Брюсселя на розвиток Естонії;
- бути здатним знаходити інформацію щодо ЄС та можливостей, які надає ця організація для своїх громадян [13, с. 178].

Узагальнюючи викладене, вважаємо за доцільне підкреслити такі аспекти:

- ЄВО у баченні ЄС — це комплексне поняття, яке трактується як *певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції засобами освіти, передусім змісту, і передбачає формування в учнів «європейських» знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатності їх застосовувати на практиці;*

- модель ЄВО ЄС спрямовано, передусім, на формування у громадян Спільноти характеристик, які дадуть можливість успішно жити і працювати в рамках цього багатонаціонального утворення. Водночас ЄВО передбачає виховання молоді у дусі демократичних цінностей задля співіснування та поцінування інших народів і культур Європи й світу;

- **новітніми тенденціями** у контексті запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти в державах-членах є:

- **у конструюванні змісту** — в умовах глобалізації ЄВО дедалі частіше презентується країнами у міжнародному контексті, сприяючи усвідомленню взаємозв'язку процесів, що відбуваються в рамках ЄС та на європейському континенті, з загальними глобальними процесами, хоча рамкою викладу залишається національна історія і культура.

Типовий перелік тем, які використовуються країнами для запровадження ЄВО, включає *історичні процеси, що сприяли формуванню сучасної Європи; географічне розмаїття континенту; європейський політичний устрій; лінгвістичне розмаїття і багатство культур в Європі та ЄС; Європа у світі; принципи функціонування європейських інституцій, передусім ЄС; виникнення і формування Союзу; переваги членства в ЄС для країни в цілому та громадян цієї країни;*

- *у шляхах інтеграції* — окрім традиційної формули інтеграції ЄВО до змісту освіти, яка передбачає включення знань про Європу до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови й громадянознавство*, країни використовують міжпредметний підхід. Останній в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади надає можливість активізувати формування таких складових ЄВО, як навички, уміння та ставлення шляхом презентації спільних тем, присвячених «європейській» ідеї, на уроках різних предметів.

Крім того, з метою систематизації вивченого, країни запроваджують спеціальний навчальний предмет (часто факультативний) у старших класах школи;

- *у використанні методів викладання* — спрямованість ЄВО на формування в учнів умінь використовувати отримані знання на практиці потребує застосування адекватних для цього методів, передусім інтерактивних та комп'ютерно-базованих.

Список використаних джерел:

1. Єгоров Г.С. Європейський вимір в освіті / Г. С. Єгоров // Теорія і практика розвитку ключових компетентностей учнів 12-річної школи : матеріали Всеукр. наук.-пошук. конф., (Київ, 27 берез., 2008 р.) / Гімназія №

178 м. Києва ; за заг. ред. І. Г. Єрмакова. — К. ; Запоріжжя : Хорт. навч.-реабіліт. багатопроф. центр, 2008. — Ч. III. — С. 139–149.

2. Єгоров Г.С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. — 186 с.

3. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 17–23.

4. Лоу-Беер Э. Совет Европы и история в школе / Энн Лоу-Беер. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 95 с.

5. Пуховська Л. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л. Пуховська // Післядип. освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 80–82.

6. Першукова О.О. На шляху до міжкультурної свідомості. Етапи розвитку соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській освіті / О. О. Першукова // Інозем. мови в навч. закл. — 2008. — № 1. — С. 60–68.

7. Першукова О.О. Сучасний європейський підручник з іноземної мови в руслі освітніх реформ / О. О. Першукова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. — К. ; Луцьк, 2007. — Вип. 7. — С. 178–186.

8. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація № 1111 (1989) «Про європейський вимір освіти» // Бюл. Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 40–41.

9. Drake S.M. Meeting Standards through Integrated Curriculum / Susan M. Drake, Rebecca C. Burns. — Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. — 190 p.

10. Economou A. A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales / Anastasia Economou // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Secaursus : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 117–142.

11. EU (European Union). European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. — 1973. — October. — 61 p.

12. EURYDICE. (Network on Education Systems and Policies in Europe). Citizenship Education at School in Europe. — Brussels : Eurydice European Unit, 2005. — 90 p.

13. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Database on Education Systems in Europe [Електронний ресурс]. — Brussels : European Eurydice Unit. — Режим доступу:

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>.

14. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Foreign Language Teaching in Schools in Europe. — Brussels : European Eurydice Unit, 2001. — 373 p.

15. Philippou S. The «Problem» of the European Dimension in Education: a Principled Reconstruction of the Greek Cypriot Curriculum / Stavroula Philippou // European Educational Research Journal. — 2005. — Vol. 4, No. 4. — P. 343-367.

16. Savvides N. The European Dimension in the National Curriculum for England / Nicola Savvides // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 143–160.

І.3. Соціально-політичний контекст модернізації змісту шкільної освіти у США

Проблема перегляду змісту освіти з усією гостротою стала перед школою США в 60-і роки після запуску СРСР космічного супутника. У «післясупутниковий» період США прийняли декілька законів про освіту, зокрема «Закон про сприяння освіти національній обороні» (1958), «Закон про розвиток вищої освіти (1963), «Закон про розвиток початкової і середньої освіти (1965). Однак американські педагоги та діячі освіти висловлюють єдину думку у тому, що реформи змісту освіти, що проводилося в США з 1957 по 1970-й рр. не призвели до очікуваних результатів: навчальні плани не відповідали необхідним дидактичним вимогам, не реалізували завдання встановлення міжпредметних зв'язків, виявляли нездатність зв'язати історичний матеріал з сучасними проблемами, ігнорували ціннісні аспекти навчання [1, с. 116].

У результаті американська школа вступила в 80-і рр. з таким низьким рівнем якості змісту освіти, що виникла необхідність його нової реформи. Значну роль у визначенні стратегії розвитку змісту освіти в США відіграють доповіді різних комісій і асоціацій. Як правило, вони характеризують ситуацію з критичної точки зору та пропонують програми подолання кризи в національному масштабі. Широку популярність отримала підготовлена урядовою комісією доповідь «Нація в небезпеці» (1983), що стала імпульсом для розробки реформ і нововведень, спрямованих на підвищення якості освіти. Цей документ з'явився в квітні 1983 р. Він був винесений на суд американської громадськості керівництвом США у зв'язку тим, що з середини 70-х рр. в широких колах американської громадськості стало наростати занепокоєння у зв'язку з наявністю серйозних проблем у національній системі освіти. Висновки доповіді викликали широкий резонанс в країні, а представлений в ньому пакет рекомендацій, що зачіпає всі рівні освіти (середня, вища і післядипломна) і всі рівні управління ним (федеральний, штатів, місцевий та інституціональний) став основою розробки довгострокової політики в галузі освітніх реформ. У доповіді було запропоновано:

1. Почати фундаментальну реформу системи освіти;
2. Відновити істотну допомогу школам і коледжам по всій країні у фінансуванні освітніх програм усіх рівнів [2].

Важливою особливістю шкільних реформ 80-х років є їх комплексний, характер. В процесі реформ були залучені практично всі ланки шкільної системи, а зміст освіти став епіцентром реформ. Особливу увагу було приділено модернізації базової освіти, що було викликано низкою причин.

По-перше, базова освіта є основою організації розвивального навчання та реалізації концепції «диференціації освіти».

По-друге, лише через вдосконалення базової освіти можливе досягнення однієї з основних цілей шкільних реформ — ліквідації функціональної неграмотності.

По-третє, у соціальному плані вдосконалення базової освіти є однією з найважливіших передумов задоволення потреб суспільства у підготовці молодих людей до функціонування в умовах сучасного динамічного світу. Ці «основи» необхідні всім учням, підкреслюється у доповіді національної ради з природничих наук США, всім потрібні міцні знання з математики, природничих наук і основ технологічних процесів. Планувалось, що до 2000 р. вся американська молодь повинна мати кращу освітню підготовку у світі [2, с. 5].

По-четверте, базова освіта — первинна ланка в системі безперервної освіти, що дуже важливо для розуміння особливостей реформування школи в 80-і роки.

Основу визначення критеріїв нижньої межі знань становить педагогічна концепція «мінімальної компетентності». У найзагальнішому вигляді вона визначається американською педагогікою як «такий рівень навченості, який потрібно громадянам, щоб нормально функціонувати в суспільстві» [12, с. 33]. Конкретизуючи це визначення, американський педагог Р. Браун поряд з елементарними вміннями включає в термін «мінімальної компетентності» набуття індивідумом навичок читання, письма, усного мовлення, слухання, засвоєння основних прийомів і методів навчання, що дозволяють домагатися досягнення особистих цілей у суспільстві [12, с. 36].

В інтересах реалізації педагогічних цілей концепції «мінімальної компетенції» і вдосконалення базової освіти в процесі реформи 80-х років були розпочаті зміни в змісті освіти, головним чином за двома напрямками:

- модернізація змісту освіти початкової школи;
- формування «ядра» знань.

Ведучи мову про реформу змісту початкової школи, необхідно зазначити, що вона розглядалася як основа для підвищення якості шкільної освіти взагалі [4, с. 3]. Традиційно, в початкових школах США вивчаються математика, рідна мова, природничі науки, соціальні науки, музика, мистецтво, фізкультура. Особлива увага завжди приділялася вивченню рідної мови і математики (фундаментальні дисципліни). Таким чином, вже на стадії початкової освіти виникає проблема інваріанту, тобто «ядра» знань для учня, яка знаходить своє продовження і на рівні середньої освіти. Необхідно зазначити, що проблема «ядра» не є новою і має свою історію в педагогіці. Так, наприклад, у США ще в 1945 році обговорювалося доповідь «Загальна освіта у вільному суспільстві». Автор доповіді Дж. Конант висунув концепцію «п'яти пальців» людського знання: математика і природничі науки (3 роки навчання), література і мова (3 роки), суспільствознавство (2 роки), мистецтво та трудове навчання (3 роки) [15, с. 15]. Відмінністю реформ щодо запровадження «ядра» у 80-і рр. полягає в тому, що педагогічно обгрунтований набір предметів, що становлять «ядро» в змісті освіти, придбав силу державного закону, що зафіксовано в урядових документах, що визначають реформу в якості державного стандарту. Формування «ядра» ставить певні обмежуючі рамки для розуміння концепції «диференційованого навчання». Також реалізація програми впровадження «ядра», за задумом

реформаторів, покликана значною мірою сприяти вирішенню болючої проблеми ліквідації фундаментальної неграмотності.

Реформування концентрувалось навколо ідеї про те, що учні за чотири роки середньої школи, згідно обов'язкової програми, повинні отримати основи знань з англійської мови (4 роки), математики (3 роки), природничих наук (3 роки), соціальних наук (3 роки), ІКТ (1,5 роки). Ці навчальні предмети мають вивчати всі, хоча передбачається деяка варіативність, відмінності у складності навчального матеріалу залежно від здібностей учнів тощо.

Необхідно відзначити складність процесу просування американської реформи у напрямі вдосконалення змісту базової освіти. Через п'ять років після її початку влада провела дослідження 150 000 випускників шкіл, яке засвідчило, що лише 12% школярів навчалися за програмами, які структурувалися на засадах «ядра» [4, с. 14]. Відповідно, почалося більш енергійне впровадження «ядра» в шкільну практику і поступовий перехід до оновлення змісту кожного з базових предметів. «Заклик до більш ефективного добору предметів, — відзначав міністр освіти США, — тільки початок. Наступним кроком буде покращення змісту цих предметів, концентруючи зусилля на навчанні усіх дітей цим базовим предметам» [4, с. 25]. Таким чином, запровадження «ядра» змісту шкільної освіти у США можна вважати стійкою тенденцією, починаючи з 80-х рр. ХХ ст.

На сучасному етапі зміст шкільної освіти у США включає три складові:

- «ядро», яке вкладається з декількох навчальних предметів з великою питомою вагою відведеного для їх вивчення навчального часу;
- набір обов'язкових предметів для вивчення учнями;
- предмети за вибором.

Необхідно зазначити, що оптимальний взаємозв'язок трьох компонентів «ядра», обов'язкових предметів і предметів/курсів за вибором досягається на третьому завершальному щабелі шкільної освіти. Зміст освіти на цьому етапі стає все більш варіативним, диференційованим і разом з тим має спільну основу для подальшого розвитку особистості, формування готовності учнів до вступу в самостійне життя.

Важливим для української педагогічної науки є досвід визначення оптимальності набору предметів «ядра» і «предметів за вибором», який базується на розумінні безперервності розвитку наукових знань, а отже змісту навчальних дисциплін в умовах зростання вимог економіки та суспільства до школи.

Отже, реформи 80-х років відображають суперечливу єдність у прагненні слідувати у формуванні змісту освіти імперативам технологізації суспільства, що передбачає посилення ролі інваріанту у змісті освіти, а також до гуманітаризації освіти. Необхідно зазначити, що досвід США, Німеччини, Франції та інших країн свідчить про те, що гуманітаризація школи, як напрям у визначенні змісту освіти, має в реформах 80-х років міцні педагогічні основи.

На початку 90-х рр. XX ст. Державний департамент США опублікував документ «Навчальний план школи Джеймса Медісона», що був свого роду ідеєю американської школи 2000 року. Відповідно до документа, навчальні програми мають містити не тільки зміст розділів, а й вказувати види навчальної діяльності, надавати методичні рекомендації. Наприклад, у третьому класі пропонувалось формувати навички самостійного написання різних текстів: складання планів, їх редагування, добору потрібних слів. У

сьомому та восьмому класах пропонувалось багато часу витратити на аналіз літературних творів, самостійну роботу у бібліотеці.

Зміст програми з математики в початкових і середніх класах орієнтовано на вікові особливості школярів, особливості їх повсякденного життя. Уже з першого класу пропонується проводити аналіз даних у вигляді таблиць, діаграм, графіків. У третьому класі школярі знайомляться з наближеними обчисленнями, з початками статистики та теорії ймовірностей, потім вчать впроваджувати курс математичного моделювання на основі самостійних дослідів з фізики. У шостому класі планується вивчати квадратні і кубічні корені, рівняння. У сьомому та восьмому класах вчителям пропонується транслювати учням основи формальної логіки, Декартової системи координат, формувати вміння визначення точок і відстаней між ними в цій системі, рішення квадратних рівнянь, графічне дослідження функцій, рішення логічних задач.

У природознавстві вже з першого класу пропонується проводити спостереження за ростом рослин, будувати графіки, формулювати гіпотези і ставити експерименти з їх перевірки.

Введення в світову літературу передбачає вивчення класиків Стародавньої Греції та Риму (Софокл, Вергілій), а також письменників Європи та Росії (Данте, Сервантес, Мольєр, Бальзак, Чехов, Достоевський, Золя, Генріх Манн). При відповідній підготовці вчителя передбачається вивчення літератури Японії, Китаю, Близького Сходу, Африки, Латинської Америки.

У курсі математики є великі розділи, присвячені диференціальному і інтегральному обчисленню, а також статистиці та теорії ймовірності, техніці аналізу та статистичних розрахунків, комбінаториці.

Фізика, яка входить до блоку предметів «Природознавство», має представляти учням не тільки класичну механіку, оптику, акустику, а й теорію відносності, початок квантової фізики, електродинаміку (рівняння Максвелла). Предмет «Принципи технології» передбачає ознайомлювати учнів з конструюванням будівель, мостів, машин, з розрахунком і реалізацією електричних ланцюгів і електронних пристроїв.

Вивчення іноземної мови — робити наголос на усне мовлення, читання газет, журналів, написання коротких творів, аналіз літературних творів в оригіналі, дискусії на мові, що вивчається.

Історія образотворчого мистецтва охоплює класику Стародавньої Греції, Риму, готичну архітектуру, Ренесанс, Бароко, Неокласицизм, Романтизм, Реалізм, Імпресіонізм, Постімпресіонізм і Модерн. Оцінюється художній стиль в дизайні, живопису, архітектурі та скульптурі.

Історія музики в основному орієнтується на західну культуру від ранніх релігійних традицій до джазових стилів. Фіксується увагу учнів на розумінні й оцінюванні музичних форм. Вивчення образотворчого мистецтва і музики, за ідеєю авторів програми, дає можливість школярам зрозуміти минуле людства, його динаміку, традиції та культуру народів.

Що стосується фізичної культури, то тут ставиться завдання досягти гармонії у фізичному розвитку, координації рухів і спортивних якостей, навчитися перемагати і програвати. Чверть часу, відведеного на фізкультуру, віддано курсу «Здоров'я», куди включено і статеве виховання з акцентом на можливість створення сім'ї [8].

У вересні 1989 р. Президент Дж. Буш провів важливу зустріч у верхах з губернаторами США з проблем розвитку освіти в країні, на якій були вироблені *Національні цілі в освіті* (National Educational Goals), що визначили

освітні досягнення США до початку XXI ст. і рамки національних зусиль з поліпшення освіти в країні [9]. Шість найбільш важливих цілей освіти США були сформульовані наступним чином:

– *Ціль 1:* до 2000 р. всі діти США підуть до школи підготовленими до навчання;

– *Ціль 2:* до 2000 р. кількість школярів, що будуть закінчувати повну середню школу буде становити 90%;

– *Ціль 3:* до 2000 р. американські школярі будуть закінчувати четвертий, восьмий і дванадцятий класи, демонструючи високий рівень підготовки в найбільш важливих дисциплінах, включаючи іноземну мову, математику, природничі науки, історію і географію, кожна американська школа зможе гарантувати, що всі її учні навчилися використовувати свої розумові здібності настільки добре, щоб бути підготовленими до відповідального виконання цивільних обов'язків, подальшого навчання і продуктивної діяльності в сучасній економіці.

– *Ціль 4:* до 2000 р. випускники шкіл США будуть першими в світі за рівнем знань у галузі природничих наук і математики.

– *Ціль 5:* до 2000 р. кожен дорослий американець буде грамотний і здобуватиме знання та вміння, необхідні для конкурентоспроможності у світовій економіці і відповідального виконання громадських обов'язків.

– *Ціль 6:* до 2000 р. кожна школа буде вільна від наркотиків і насильства запропонує здорове середовище, яке сприяє продуктивному навчанню.

Національні цілі, шляхи і засоби їх досягнення докладно викладаються в документі «Америка 2000: Стратегія і національні цілі в галузі освіти», виданому Міністерством освіти США в 1991 р. Суть стратегії в освіті

зводиться до наступного: «Для сьогоднішніх учнів ми повинні зробити наші школи кращими і більш підзвітними. Для завтрашніх учнів, майбутнього покоління ми повинні створювати нове покоління американських шкіл. Для всіх нас, дорослих, які думають що їхні шкільні роки пройшли, ми повинні стати нацією учнів, визнати, що навчання — процес всього життя. Нарешті за межами наших шкіл ми повинні формувати громади, в яких може здійснюватися вчення [3, с. 31].

Слід підкреслити, що дві з прийнятих адміністрацією Дж. Буша національних цілей (4 і 5) безпосередньо пов'язані з підвищенням якості освіти у галузі математики і природничих наук, а також і гуманітарних предметів, тобто повною мірою корелюються з цілями освітніх реформ адміністрації Р. Рейгана і свідчать про їх спадкоємності. «Зустріч у верхах» Дж. Буша з губернаторами штатів дала новий імпульс освітній реформі в США та ініціювала доповідь «Нація в небезпеці». На цьому етапі роль федерального уряду в її здійсненні істотно зросла в плані координації та фінансування. Змінилися лише деякі пріоритети.

У 1992 р. Комітет з освіти і людських ресурсів (the Committee on Education and Human Resources — CEHR), що входить до складу Федеральної координаційної Ради з природничих, інженерних наук і технологій (the Federal Coordinating Council for Science, Engineering and Technology — FCCSET) представив Конгресу США доповідь про прогрес в області освітніх реформ в 1987-1992 рр. та про результати своєї річної діяльності з розробки (вперше в історії США) скоординованої федеральної бюджетної стратегії щодо поліпшення природничонаукової і математичної, а також і гуманітарної освіти в країні [10]. Доповідь підтверджує факт наявності «тихої кризи» в

системі освіти США, особливо у галузі природничо-наукової та математичної, гуманітарної підготовки, про що свідчать:

- більш низький рівень підготовки випускників американських шкіл у зазначених областях у порівнянні з їхніми закордонними однолітками;
- неадекватна підготовка та відсутність сучасних наукових знань у багатьох американських вчителів і викладачів вузів;
- недостатнє число студентів обирають навчання та підготовку в найбільш важливих для США наукових технічних областях;
- найменше, порівняно з їх вагою в суспільстві, представництво жінок, національних меншин та інвалідів, які обирають природничий напрям підготовки;
- низький рівень наукової грамотності населення США.

У доповіді підкреслюється, що освіта в США будується на принципі партнерства, який передбачає об'єднання зусиль федеральних, місцевих та влади штатів, працівників усіх рівнів освіти і батьків, бізнесу і промисловості, професійних асоціацій, а також громадських організацій місцевих громад. Федеральний уряд як користувач і керівник великого сегменту національної наукової і технічної робочої сили зацікавлений безпосередньо у підвищенні якості математичної, гуманітарної та природничо-наукової освіти.

І хоча близько 6% загальних витрат на початкову і середню освіту надходить з федеральних джерел, федеральний уряд відіграє керівну роль у визначенні національних проблем, мобілізації національної підтримки та фінансуванні загальнодержавних програм, спрямованих на вирішення проблем національного рівня. Спільно з представниками 16 федеральних міністерств та керівниками відповідних федеральних програм Комітет з освіти і людських ресурсів здійснив таку діяльність:

- встановив стратегічні цілі фінансування федеральних програм в області математичної, гуманітарної, природничо-наукової, інженерної та технологічної освіти;
- розробив вперше в історії США скоординований федеральний бюджет цих програм;
- здійснив повну інвентаризацію відповідних програм і всього того, що робиться у галузі математичної, гуманітарної, науково-інженерної і технічної освіти;
- сформулював критерії і почав процес оцінки цих федеральних програм.

Для забезпечення максимальної ефективності федеральні ініціативи з математичної, гуманітарної та природничо-наукової освіти почали координуватися також з діяльністю Ради національних цілей в освіті та інших органів, що реалізують освітню реформу в США [3, с. 33]. Проект федерального бюджету на 1992 фін. р. передбачав цільові інвестиції на вдосконалення освітніх програм в області математики і природничих наук у розмірі 1,94 млрд. дол., що означало ріст асигнувань на 13% в порівнянні з 1991 фін. р.

Починаючи з XXI ст., визнаючи нагальну потребу в поліпшенні якості освіти в країні Національна комісія з досягнення досконалості в освіті представила низку рекомендацій, частина з яких розрахована на найближчу реалізацію, інші — можуть бути втілені протягом низки років і треті — розраховано на забезпечення тривалого ефекту від реформування. При цьому особливо наголошувалося на таких обставинах, які важливі для успіху освітніх реформ в країні. Різноманітність прагнень, здібностей і рівнів підготовки учнів вимагає, щоб відповідна за змістом освіта задовольняла їх

потреби. Увага при цьому повинна приділятися як суті змісту освіти, так і потребам конкретних груп учнів.

Найбільш обдаровані, наприклад, можуть потребувати інтенсивних у порівнянні з традиційними програм. Аналогічним чином, менш обдарованим можуть знадобитися спеціальні програми, менші за чисельністю класи або індивідуальна підготовка для допомоги в засвоєнні матеріалу. Тим не менш, підхід до всіх груп повинен бути єдиним: очікується (і відповідно має вимагатися) найбільших зусиль і досягнень від всіх учнів незалежно від того, обдаровані вони чи ні, багаті чи бідні, чи готуються до вступу в коледж, чи до роботи на фермах або промисловості.

Рекомендації Комісії базуються на переконанні, що кожен здатний вчитися, кожен народжений зі здібностями до навчання, яке може і повинно бути задоволено, що повноцінна середня освіта є доступною для всіх і навчання протягом життя забезпечить громадянам навички, необхідні для нових професій і відчуття себе громадянином у повному сенсі [15].

Комісія рекомендувала, щоб випускні вимоги штатів і аналогічні вимоги місцевих шкіл були посилені і щоб, як мінімум, всі школярі, які прагнуть до отримання диплома, оволоділи основами п'яти (англійська, математика, природничі, соціальні та комп'ютерні науки) так званих нових базових дисциплін (Five new Basics) за допомогою вивчення протягом останніх чотирьох років: англійської мови — 4 роки; математики — 3 роки; природничих наук — 3 роки; соціальних наук — 0,5 року. Для тих, хто прагне продовжити освіту в коледжі, рекомендується поглиблене вивчення іноземної мови [3, с. 13]. Незалежно від подальших (освітніх або пов'язаних з працевлаштуванням) цілей учнів, знання у сфері так званих нових базових

дисциплін є, на думку Комісії, фундаментом успіху в післяшкільний період і тому формує ядро сучасної навчальної програми.

Наведені нижче рекомендації покликані зробити акценти на ключових компонентах змісту сучасної освіти, де важлива роль приділяється гуманітарній освіті. Зокрема, у контексті гуманітарних дисциплін пропонується:

- навчання англійської мови в старших класах середньої школи має транслювати випускникам такі знання та вміння: розуміти інтерпретувати і використовувати те, що вони читають; писати грамотні та змістовні документи; слухати ефективно і обговорювати ідеї інтелігентно; знати літературну спадщину країни, а також те, як вона підсилює уяву і етичне сприйняття і як це пов'язано з традиціями, ідеями та цінностями сьогоденного життя і культури.

- навчання соціальних наук у середній школі має забезпечити здатність випускників визначити своє місце і можливості в рамках більш великих і соціальних та культурних структур; розуміння значущості широкого потоку як старих, так і сучасних ідей, які формують сьогодні світ, а також того, як функціонують політична і економічна системи США; розуміння різниці між вільними і репресивними системами. Ґрунтовне знання кожної з цих галузей є передумовою для свідомого і відповідального виконання функцій громадянина у вільному суспільстві.

- досягнення прийняттого рівня в іноземній мові вимагає від 4 до 6 років його вивчення і тому повинно розпочинатися в початкових класах. Комісія вважає вельми бажаним досягнення учнями подібного рівня, оскільки це розширить і культурний кругозір, і відповідатиме національним потребам США.

– навчальні плани середніх шкіл повинні також включати в себе професійно орієнтовані предмети та предмети з різних напрямків мистецтв, оволодіння ними вимагає від учнів напружених зусиль і сприяє досягненню їх особистих освітніх та професійних цілей.

Комісія активно підтримує зусилля таких груп, як Американське християнське суспільство, Американська асоціація сприяння прогресу науки, Асоціація сучасної мови, національні ради вчителів англійської мови та математики, завданням яких є перегляд, вдосконалення, приведення у відповідність із сучасними досягненнями та поширення нових і більш диверсифікованих матеріалів, що стосуються навчальних програм і планів. Комісія також вважає надзвичайно корисним зусилля консорціумів освітніх і наукових, промислових та академічних спільнот, кооперуватися у вирішенні питань поліпшення шкільних планів і програм [3, с. 21].

Національна комісія з досягнення досконалості в освіті (the National Commission on Excellence in Education) рекомендує, щоб школи, коледжі та університети застосували стандарти, що стосуються академічного рівня освітніх установ і ставлення студентів до навчання, а також щоб 4-х річні коледжі та університети підвищили вимоги до вступників, що допоможе студентам максимально задіяти свої особисті та вузівські можливості та реалізувати їх в такому навчальному середовищі, яке сприяє навчанню і справжнього освіти.

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі, педагоги вбачають головну небезпеку в наростанні хвилі посередності, тому головними цілями реформ оголошені досягнення досконалості в освіті та побудова суспільства, яке навчається. Досконалість в освіті, на думку провідних американських педагогів, спрямовує систему освіти на формування в індивідуумів такої

системи цінностей, яка уможлиблює розвивати розумові здібності та моральні якості з раннього дитинства до глибокої старості. Відповідно, головне завдання модернізації змісту освіти на сучасному етапі розвитку американського суспільства влада вбачає у поглибленні і розширенні підготовки учнів у галузі природничо-математичних та гуманітарних предметів.

Список використаних джерел:

1. Conelly F.M., Ducacz A.S. and Quinlyn F. Curriculum Planing for the Classroom. Ontario, ISE, 1981. — 248 p.
2. Cremin L.A. Traditions of American Education. — N.Y., 1976. — IX, 172 p.
3. Danial P. and Resnick L. Standards, Curriculum and Performance: A factorial and Comparative Perspective *II* A Report to the National Comission on Excellence in Education. — August 31, 1982. — 138 p.
4. Davidov M.V. Why Johnny Can t Read and Ivan Can? — M.: «Novosti» press agency house, 1977. — 100 p.
5. Davies I.K. Objectives in Curriculum Design. N.Y., McGrow-ffill, 1982. — 264 p.
6. Dearden R. Theory and Practice in Education. Lnd., Routledge and Kegan, 1984. — 160 p.
7. Directory of the Public School. — N.Y.: Board of Education, 1986. — 378 p.
8. Douglas A. Baker's Curriculum Rotten to the Core *II* Morning Star. — 1984, 21 September. — P. 6-7.
9. Educational Legislatures and Administration in State of New York. N.Y., 1859, p. 48-49.
10. Educating for the New Millenium. Ed. by Shane G, Tabler M., 1981, p. 317.
11. Education on Trails. Strategies for the Future. — San-Francisco, 1985. — 352 p.
12. Educating Americans for the 21-st century: A Plan of Action for improving mathematics, science and technology education. — Wash.: The Natural Science Board.
13. Goodland J.A. A Place Called School Prospects for the Future. — N.Y., 1984. — 102 p.
14. Goodland J., Fensyermacher G. Indnvidual Differences and Common Curriculum. — Chicago, 1983. — 331 p.
15. Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education *II* Governors' Task Force on Teaching. — Washington D. C, 1986.

16. The National Assessment of Educational Progress. Wash., 1982. — 127 p.

I.4 Тенденції розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в США

У розробленні змісту шкільної освіти у США, який базується на теорії курикулуму, можна виокремити чотири рівня: федеральний, рівень штату, рівень округу, школа.

На федеральному рівні визначається загальнонаціональна політика у царині змісту освіти, розробляються стратегії, пріоритети, спільні для усіх штатів цілі. Основу цієї політики становлять документи, розроблені національними асоціаціями, радами. Саме на цьому рівні розробляються стандарти освіти з переліком обов'язкових для вивчення предметів, які пропонуються штатам.

На рівні штату продовжується формування змісту освіти — тут розробляється зазвичай два види документів: керівництво з добору та структурування змісту освіти та рекомендації з розроблення навчальних планів і структурування навчальних програм. Також розробляються методичні посібники з розроблення змісту окремих навчальних предметів, які містять: загальні цілі; приклади і методику формулювання когнітивних, світоглядних цілей, що реалізуються у кожному навчальному предметі; методику оцінювання результатів навчання; мінімальний час на навчання; допустимі терміни перегляду змісту навчального предмету.

Для розробників змісту освіти (на рівні округу і школи, тобто технологічному рівні) в методичному посібнику формулюються сучасні вихідні теоретичні положення педагогічної теорії про завдання змісту освіти, зокрема наголошується, що зміст освіти включає трансляцію учням та використання ними знань, умінь, навичок, які надають їм можливість реалізувати свої потенційні можливості як індивіда, зробити корисний внесок

до суспільного розвитку, сформувати навички самостійної роботи, логічного мислення, заохочувати обмін ідеями.

Необхідно зазначити, що цілі в таких методичних посібниках мають інструментальний характер: вони використовуються вчителями як в процесі остаточного структурування змісту навчальних предметів на рівні школи, так і в ході уроку.

Важливою складовою теорії змісту в американській школі є складова оцінювання, якою зазвичай опікуються місцеві органи управління освітою, розробляючи план оцінювання, добираючи інструментарій, розробляючи оцінну шкалу і аналізуючи результати. Результатом оцінювання є пропозиції щодо модернізації змісту освіти. Багато науковців вважають цю роботу однією з найголовніших складових частин теорії та практики змісту шкільної освіти у США.

Важливу роль в розробленні змісту шкільної освіти у США відіграють вчителі, які мають право варіювати навчальним часом, виходячи з рекомендованого мінімуму, і, більше того, доповнювати зміст необхідним з їхньої точки зору матеріалом, інтегрувати окремі теми в самому предметі і навіть окремі предмети. Засвоєння змісту освіти на рівні учнів означає вибір ними в старших класах обов'язкових предметів, які дають необхідне число балів для отримання відповідного свідоцтва. Слід наголосити на ролі широкої педагогічної громадськості, а також вчителів в розробленні змісту освіти для американських шкіл, що уможлиблює враховувати особливості регіону та школи, інтереси і схильності хлопців. Чителю надається можливість творчо підходити до навчального матеріалу і навчального процесу, розвиваючи у нього впевненість і відповідальність.

Отже, зміст шкільної освіти в США, ґрунтуючись на теорії курикулуму, адаптується до конкретних умов навчання. Важливою тенденцією у цьому контексті є актуалізація ціннісно-етичних орієнтацій, які передусім транслюються комплексом гуманітарних дисциплін.

Предмети **історико-суспільствознавчого блоку** покликані виконувати свою головну функцію — світоглядну, тобто формувати найважливіші світоглядні погляди, переконання, ідеали, тому в структурі загальної освіти США предмети цього циклу займають особливе місце. У початковій і неповній середній школі до структурування історико-суспільствознавчого циклу застосовується інтегрований підхід, а у старшій середній школі зустрічаються два варіанти: 1) інтегративний історико-суспільствознавчих курс або 2) навчання історії, суспільствознавства, філософії, антропології, географії, релігієзнавства та інших суспільних дисциплін як окремих навчальних предметів.

Водночас, необхідно наголосити на тенденції інтенсифікації застосування інтегративного підходу до викладання історико-суспільствознавчих дисциплін у США особливо у початковій та основній школах. Так, наприклад, історія, суспільствознавство і географія об'єднуються в один предмет — «Вчення про суспільство» і будуються за чотирма ключовими блоками: пізнання суспільства (соціалізація); знайомство з економічними законами і відносинами (економіка); знайомство з державним устроєм, системою управління (громадянознавство); вивчення питань міжнародних відносин (політика).

Перед історико-суспільствознавчою освітою в школах США ставиться 5 завдань:

1) підготовка освіченого з демократичними поглядами громадянина, що

дозволяють йому ефективно брати участь в житті громади, держави, міжнародних справах;

2) формування розуміння культурної спадщини США і його ролі в сучасному американському суспільстві;

3) формування в учнів знань і вмінь, пов'язаних з мотивами, діяльністю людини, її наслідками протягом всієї історії людства;

4) сприяння задоволенню від вивчення себе, інших людей, людської історії;

5) формування навичок самоосвіти [3, с. 13].

Іншою тенденцією розвитку змісту історико-суспільствознавчої освіти є актуалізація наскрізності. У деяких штатах застосовують підхід викладання історико-суспільствознавчого курсу протягом усього періоду навчання учнів у школі. Такий курс базується на трьох блоках: блок історії США, історія інших країн та народів, суспільствознавчі знання, знання з антропології, географії, філософії з елементами етики, естетики, логіки і метафізики; релігієзнавства, психології, соціології, юридичних наук. Особливістю цього курсу є спрямованість на розвиток самостійності мислення школярів, відповідальності за прийняття рішень, громадянської позиції.

Історико-суспільствознавчий курс розрахований на весь період навчання і передбачає вивчення таких тем: підготовчий клас — «Суспільне життя», I клас — «Школа, сім'я, сусіди», 2 клас — «Місцеві громади»; 3 клас — «Сільські і міські громади у світі»; 4 клас — «Культура та соціально-природне середовище штату»; 5 клас — «Американська спадщина»; 6 клас — «Всесвітня історія, географія та культура»; 7 клас — «Всесвітня історія, географія та культура»; 8 клас — «США і Вступ до суспільствознавства і громадянства»; 9 клас — «Вступ до суспільствознавства» або «Історія США,

XVIII-XIX століття»; 11 клас — «Історія США, XX століття», чи «США» (теми за вибором учителя і учнів); 12 клас — поглиблене (на вибір) вивчення історії або предметів про суспільство або людину.

Така модель має низку позитивних сторін. Вона надає можливість розширити знання школярів про історію, культуру регіону, де вони проживають; включення до змісту початкової школи елементів суспільствознавства сприяє кращому усвідомленню учнями свого місця в суспільстві, себе як індивіда, а поглиблене (на вибір) вивчення на останній стадії таких предметів, як філософія, психологія, соціологія, антропологія та інші, сприяє розвитку мотивів, інтересів, схильностей і професійних намірів та професійного самовизначення учнів випускного класу. Гнучкість даної системи виявляється ще й у тому, що учні можуть почати поглиблене вивчення будь-якого історико-суспільствознавчого предмета з 9 класу.

Аналіз предметів «Історія США, XVIII-XIX століття» та «Історія США, XX століття» для 10 і 11 класів, засвідчує наявність там загальних цілей, конкретних навчальних цілей, 12 тем, списку ключових ідей або понять, умінь і видів діяльності та методів навчання для кожного року навчання. Конкретні навчальні цілі передбачають реалізацію більш загальних цілей, що стоять перед історико-суспільствознавчим курсом, оволодіння школярами знаннями, вміннями і цінностями.

Предмети побудовані хронологічно, в основу тем покладено події, які зіграли в долі країни найбільш істотну роль. Для кожної з тем визначено ключові ідеї чи поняття. Так, до теми «Створення основ політичної системи США» включено такі поняття, як «політична партія», «поправки», «права штатів», «федералізм», «конституція», «республіка», «демократія».

Відмінною рисою змісту компоненту з історії та суспільствознавства став розгляд причинно-наслідкових зв'язків, більш широкий розгляд економічних аспектів історії, наближеність до сучасних проблем людства, спроби подолати «американоцентризм» при формуванні змісту освіти.

Разом з тим, у змісті історико-суспільствознавчого курсу присутній курс історії США, побудований за тематичним принципом, який неодноразово піддавався критиці з боку наукової спільноти та суспільства, а причина – порушення логіки цілісного викладу історії країни і зменшення можливості розуміння учнями цілісного процесу розвитку людського суспільства.

У формуванні емоційно-ціннісних характеристик школярів американські педагоги надають виняткове значення включенню учнів у різноманітні види самостійної діяльності. Особливе місце тут займає діяльність за місцем розташування школи або місцем проживання учня для формування у них соціально політичної активності в громаді, усвідомлення відповідальності своєї поведінки, бажання ототожнювати себе з нею, а в більш широкому плані – самим суспільством.

Важливу роль у формуванні світоглядної позиції учнів у школах США виконує **філологічний блок дисциплін**, який включає рідну мову, літературу та іноземні мови. Тенденцією розвитку змісту філологічного блоку є інтенсифікація навчання рідної — англійської мови, що викликано насамперед незадовільним станом володіння випускниками середніх шкіл функціональної грамотності, включаючи письмо та читання. В силу багатьох соціальних, економічних, політичних, культурних чинників перше місце в мовній освіті посіла мета розвитку комунікативних навичок у школярів — умінь слухати, говорити, читати, писати. Останнім часом до них додалося ще

одне завдання — формування вміння працювати із засобами масової інформації та іншими джерелами інформації, актуальність якого зумовлена зростанням інформації, необхідністю швидко орієнтуватися в ній, виділяти головне і другорядне, та іншими причинами.

Аналіз педагогічної літератури, опублікований в США та інших країнах в останнє десятиліття, дає можливість стверджувати, що в даний час в школі стало більше, порівняно з недалеким минулим, приділятися уваги ролі розвитку комунікативних навичок, що зумовлено багатьма причинами (зростанням ролі засобів масової інформації та комунікації, інтенсифікацією расових та національних проблем, орієнтованістю педагогів на формування гуманістичної особистості та інші). Зростає усвідомлення того, що рідна мова відіграє істотну роль у культурному розвитку школярів. У педагогічному плані постановка цілей навчального процесу, їх деталізація, дає змогу вчителю більш оптимально визначити систему знань і цінностей, завдань для школярів; підвищити мотиваційну сторону вивчення рідної мови, робить предмет більш значущим і цікавим для учнів.

На формування змісту літературної освіти в середній школі США значною мірою впливають традиції. Викладання літератури переслідує дві основні цілі — «надавати радість від читання літературного матеріалу» і «розвивати в учнів вміння реагувати на літературні твори творчо і з радістю, написання творів про них, обговорення, драматизація та їх художнє оформлення» [1, с. 11].

Зростає на сучасному етапі і роль **музичної освіти та образотворчого мистецтва** у формуванні світогляду американських школярів, що пов'язано з розвитком самого мистецтва та індустрії з його розповсюдження, зростанням його впливу на молодь, актуалізацією «поп-арту» і «поп музики». Відповідно,

реформування гуманітарної освіти останніх десятиліть включає перегляд цілей та змісту музичної освіти, приділенню уваги ролі музики в загальному розвитку школярів.

У США перед шкільною музичною освітою ставляться доволі загальні цілі: «розвиток розуміння інших культур засобами музики», «зробити школу і громаду приємним місцем для навчання, роботи, життя», «здатність усвідомлення історії та культурної спадщини країни», «розвивати творчі здібності» і ряд інших [2, с. 4]. Необхідно наголосити на тенденції відходу від прагматичних традицій, що стало багато в чому результатом руху «гуманістичного виховання», вимог широкої громадськості зробити музичну освіту засобом розвитку в учнів комунікативних навичок ознайомлення та збагачення з духовним, моральним, естетичним досвідом.

Зміст музичної освіти ґрунтується передусім на ідеї образного бачення світу. З цією метою американські педагоги наголошують на необхідності формування в учнів умінь, розвиток яких охоплює три сфери діяльності: виконавчу (вміння грати на музичному інструменті, співати і рухатися під музику), описову (уміння міркувати, цінувати, писати про музику), і креативну (написання музики або аранжування). Останній вид діяльності став включатися у зміст освіти нещодавно, однак ця тенденція обґрунтовується як педагогічно доцільна.

Іншою тенденцією розвитку змісту музичної освіти є інтеграція зі змістом інших предметів, передусім образотворчого мистецтва, а також комп'ютерних знань, які застосовуються учнями для написання музики, методики оцінки змісту музичної освіти.

Аналіз змісту шкільної гуманітарної освіти у США свідчить, що навчальні плани шкіл включають обов'язкове вивчення **образотворчого**

мистецтва та художньої праці на початковій і першого ступеня середньої школи, залишаючи їх в елективній частині для старшокласників.

У США системоутворювальним елементом у формуванні змісту даного циклу виступають п'ять узагальнювальних категорій: естетика, зміни, комунікаціяцілісність людини, взаємозалежність (індивіда, природи і суспільства). В рамках кожного узагальнення визначаються основні поняття, пов'язані з трьома об'єктами світу: індивід, суспільство, середовище. Так, категорія «Естетика» на рівні індивіда має розкривати низку понять: рівень естетичної чутливості впливає на якість життя індивіда, твір мистецтва відображає рівень сприйняття художника і його цінності, індивід здатний впливати на естетику навколишнього середовища і т. д. На рівні суспільства можуть включатися такі ідеї, як «естетичний розвиток людини культурно збагачує суспільство», «естетичний розвиток може знизити негативний вплив технології на людину» тощо. Такий підхід до структурування змісту мистецької освіти засвідчує тенденцію інтеграції до змісту мистецтва соціальних, економічних, релігійних аспектів навколишнього світу. «Метою естетичної освіти має бути усвідомлення учнями місця мистецтва у всій структурі суспільства. Мистецтво не ізольоване, а пов'язане з соціальними, політичними, економічними, релігійними, інтелектуальними аспектами суспільства» [1].

Таким чином, у змісті мистецької освіти ваги набувають соціальні аспекти, що обумовлено потребою суспільства у формуванні світоглядних орієнтирів молоді, що є загальними вимогами до гуманітарних предметів. Формами та методами мистецької освіти у цьому контексті є малювання, робота з деревом, скульптура, кераміка, робота з металом, ювелірна справа, фотографія, робота зі склом, шкірою, тощо.

Виразною тенденцією у шкільництві США є формування світоглядних орієнтирів в учнів такими навчальними предметами, як фізична культура та трудова підготовка. В силу відсутності в школах США єдиної програми з **фізичного виховання** зміст навчання з цього предмету варіюється в різних штатах, шкільних округах і навіть школах. Втім, хоча традиційна складова змісту включає фізичні вправи, спрямовані головним чином на підвищення рівня фізичної підготовленості; рухливі та спортивні ігри, то інновацією є включення завдань емоційного розвитку учнів, формування відповідної системи цінностей американського суспільства. Зокрема, традиційна складова змісту включає: розвиток фізичних якостей учнів (сили, аеробної і м'язової витривалості, гнучкості), формування моторних навичок, навчання основним руховим діям, а також танцям і спортивним іграм. Інноваційна — формування таких понять як «чесна гра», спортивна поведінка, відповідальність, «почуття ліктя», свідомість. На сучасному етапі, як вважають американські педагоги, найбільш важливим завданням є перетворення фізичного виховання в життєвий принцип, який змінюється відповідно до розвитку суспільства.

Зміст трудового навчання у 7-9 класах загальноосвітньої школи включає двадцять чотири теми: принципи технології, засоби комунікації, використання енергії, вивчення техніки майбутнього, комп'ютерна технологія, дослідження та розробки, виробництво, транспорт, сервіс тощо. У цьому контексті заслуговує на увагу орієнтованість на засвоєння учнями деяких норм, прийняття певних цінностей, мотивів до дії.

Важливу роль у формуванні світогляду учнів у змісті трудової освіти відіграють екологічні ідеї. Так, при вивченні розділу «Вторинні матеріали» учні дізнаються, як переробка вторинних ресурсів допомагає зберігати

природу, берегти енергію та зменшувати забруднення навколишнього середовища. На практичних заняттях вони проводять збір вторинної сировини, її сортування і експериментальну переробку; потім знайомляться з місцевими центрами збору та утилізації вторинної сировини, беруть участь у реалізації програми охорони навколишнього середовища.

У старшій середній школі (10-12 класи) на рівні профорієнтації реалізуються чотири односеместрові курси по 18 тижнів: технологія зв'язку, технологія використання енергії, промислова технологія, технологія перевезень. Причому ці курси можуть вивчатися в будь-якій послідовності. Так, за програмою першого курсу учні вивчають креслення, дизайн, фотографування, графіку, основи телекомунікації та комп'ютерного зв'язку. В результаті у них повинні бути сформовані такі вміння: планування, графічного відтворення продукту за допомогою комп'ютера, проведення відеозапису, володіння фотоапаратом. Теоретичні знання підкріплюються практикою з урахуванням специфіки виробництва, що формує активну життєву позицію, самостійність, ініціативність.

Підсумовуючи зазначимо, що історико-суспільствознавча освіта ґрунтується на принципах неопрагматизма, ключовою ідеєю якого є підготовка освіченого, з демократичними поглядами громадянина, який ефективно бере участь у житті громади, держави та міжнародних справах.

У розвитку змісту філологічної освіти спостерігається відхід від прагматичних концепцій у напрямі гуманізації, як і змісті музичної освіти, яка позиціонується з ідеями трансляції учням морального, духовного, естетичного досвіду.

У теорії і практиці музичної освіти велика увага надається завданню самовираження особистості учня. Зміст мистецької освіти та художньої праці

ґрунтується на загальних соціальних цілях таксономії Б. Блума, творчо доповнюваних учителем. Такий підхід до визначення змісту освіти свідчить про вплив неопрагматистських концепцій змісту освіти.

Список використаних джерел:

1. A Guide to Curriculum Planning in Arts. Madison, D. E., 1986. — 179 p.
2. A Guide to curriculum planning in Music. Madison, 1986, D. E., p. 4.
3. A Guide to Curriculum Planning in Social Studies. Madison, D. E., 1986. — 397 p., p. 13.

Розділ II. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ

II.1. Світоглядний потенціал громадянської освіти в європейському та американському шкільництві

Н.М. Лавриченко

II.1.1. Демократичне громадянство як світоглядно-педагогічна доктрина для суспільства знань

Епоха постмодерну як якісно новий етап духовної еволюції людства спричиняє суттєві зміни у світоглядно-ціннісних системах сучасних спільнот. Ретроградними постають такі впливові донедавна ідеології як комунізм, націоналізм, колоніалізм, плюралістичним щодо ціннісних орієнтацій і водночас більш тісним і взаємозумовленим для досягнення консенсусу у виборі світоглядних пріоритетів.

Істотний вплив на трансформацію духовно-ціннісних основ буття сучасних суспільств має етноцентризм [4, с. 721-730]. Світ стає більш розмаїтим і спричиняє протиборство таких суперечливих тенденцій, як глобалізація і регіоналізація. Скажімо, якщо у повоєнний період домінування якоїсь однієї культури виступало засобом збереження миру, економічної рівноваги й стабільності, то глобалізація несе нову реальність, трансцендентальну по відношенню до територіально детермінованого способу існування культур і відповідних їм ідентичностей. Глобалізація як гібридизація, на думку Дж. Пітерса, протистоїть глобалізації як гомогенізації культури [14, с. 161-184]. Поступальне взаємопроникнення і змішування культур(гібридизація) веде до того, що навіть такі масштабні й економічно

привабливі соціально-культурні проекти, як європеїзація й вестернізація, починають втрачати актуальність.

Зазначені цивілізаційні зрушення безпосереднім чином стосуються громадянства як суспільно-педагогічного явища. Громадянство у сукупності його ідентифікаційних, статусних і рольових визначників дедалі меншою мірою пов'язується з конкретною територією, і може натомість співвідноситись як з певною спільнотою чи нацією, чи організацією як наднаціональним утворенням (Європа, Глобальне село, Космополіс). Почасти індивіди поєднують у собі множину ідентичностей, що дає їм змогу визнавати й приймати так зване множинне громадянство як у юридично-правовому (легалізація), так і культурному й психологічному аспектах [13]. «Постмодерна людина, — зазначають вітчизняні науковці В.С. Лук'янець і О.М. Соболев, — немов примирюється з внутрішньою плюралістичною природою світу та її неминучим наслідком — незумовленістю, не заданістю наперед, амбівалентністю людського існування» [1, с. 177].

Отже, науковий дискурс щодо ідентифікаційного або недермінованого географічного громадянства тісно пов'язаний з такими концептами, як постнаціональне громадянство, світове громадянство, глобальний світогляд [9, с. 255-281], [8, с. 51-68], [11, с. 11-27]. У світоглядно-педагогічному аспекті формування людини як громадянина світу передбачає добру обізнаність з глобальними проблемами, зокрема такими, як забруднення довкілля, насильство, тероризм, неграмотність, бідність, нетерпимість, ксенофобія тощо; а також компетентність і готовність протидіяти цим та іншим планетарним загрозам, зорієнтованість на загальнолюдські цінності, відданість ідеям миру і демократії, плюралістичне мислення, рівноцінне ставлення до культур. Це той ідеал, якого слід прагнути у вихованні громадян

глобального світу, однак наразі важко назвати країну, навіть з когорти найрозвиненіших, яка б принаймні впритул до нього наблизилася.

Так, американський учений Р. Інглегарт у результаті дослідження систем цінностей у сорока трьох країнах на постіндустріальній стадії їх розвитку дійшов висновку, що, з одного боку, індивідуальні цінності: свобода, потреба в самовираженні, недоторканність приватної власності — беруть гору над цінностями колективними: аффіліяція, почуття причетності, приналежності, соціальності; а з другого боку, матеріальні цінності: гроші, продуктивна праця, соціальний статус, корпоративізм, соціальний захист, державна опіка поступаються цінностям постматеріальним: дозвілля, соціальна активність, волонтерство, толерантність, солідарність, взаєморозуміння, інтеркультурність [12].

Причини спостереженого «культурного зсуву» вчений вбачає в тому, що у високо розвинених постмодерністських, постіндустріальних спільнотах питання соціального захисту, охорони здоров'я, гарантій захищеного дитинства і забезпеченої старості є практично розв'язаними, і молоді генерації починають більше перейматись покращенням якості життя. Великі надії щодо цього покладають на розбудову суспільства знань з опертям на інформаційно-комунікаційні технології.

Розмірковуючи над цією проблемою, британський учений С. Ренсон розглядає суспільство знань як певний ідеал, якого можливо досягнути, рухаючись від модерну до постмодерну. Однак, зауважує він, це вимагає системних суспільних змін — соціальних, політичних, морально-етичних, культурних, які проблематично здійснити без демократичного громадянства, заснованого на розвиненій і стабільній демократії [15, с. 105]. Як доповнення до сказаного слушно навести висловлювання Ф. Фукуями про те, що в

людини з повноцінною освітою дуже мало перепон для руху вперед, і що нерівність закрадається в систему як результат нерівного доступу до освіти; а брак освіти — найбільше прокляття громадян другого сорту [2, с. 189].

Отже, «нова семантика», яку несе суспільство знань, полягає передусім у зорієнтованості на високі стандарти життя, яких рівноправні й свідомі громадяни мають досягати колективними зусиллями. Відтак соціальне навчання, солідарність і демократія перетворюються на головні ціннісні референції у визначенні індивідуальних ідентичностей [6, с. 299-314].

У політичному сенсі суспільство знань передбачає таку соціальну організацію, яка є сприятливою для підвищення освітньої і фахової кваліфікації громадян та їхнього особистісного зростання. Однак для втілення в життя формули: *суспільство знань = соціальний капітал + людський капітал = економічне процвітання* [16, с. 473-483] необхідна нова, більш прогресивна освітня парадигма, яка відповідає потребам інформаційного суспільства. Вона передбачає низку суспільно-педагогічних змін:

- переміщення процесів навчання і фахової підготовки до центру політичної діяльності як пріоритетних цінностей;
- урізноманітнення пропозиції освітніх послуг, розвиток поряд із традиційними нетрадиційних форм освіти — неформальної, віртуальної, дистанційної тощо.
- перетворення суспільства на велику спільноту учнів, об'єднаних спільними моральними і громадськими цінностями;
- визнання кваліфікації визначальною передумовою соціальної і професійної мобільності та життєвого успіху;

– створення умов, за яких особистість виступає суб'єктом досягнення власного життєвого успіху і в той же час — активним учасником громадського життя;

– бачення в кожному, хто навчається, особистості, пов'язаної з багатьма іншими громадянськістю, розділеною відповідальністю, необхідністю взаєморозуміння, кооперації і незалежною позицією у прийнятті зважених рішень.

Загальну логіку цих змін можливо відобразити у вигляді схеми: *демократія*→*демократичне громадянство*→*суспільство знань*→ *загальний добробут*. І, зважаючи на те, що демократія є висхідним поняттям нашого узагальнюючого теоретичного конструкту, зупинимось детальніше на її сутнісних характеристиках та історичних перспективах.

Демократія як достатньо ефективна форма організації і регулювання соціального життя продовжує залишатись перманентно актуальним модернізаційним проектом і водночас ідеалом, якого прагнуть досягнути більшість націй, зорієнтованих на поступ. Як соціальна реальність, демократія є способом правління, який ґрунтується на загальному виборчому праві, рівності громадян перед законом, розподілі владних повноважень, свободі слова і думки, культурному плюралізмі і демократичному представництві на всіх рівнях влади. Однак між ідеальними уявленнями про демократію і конкретними їх втіленнями у тій чи іншій спільноті постійно існує напруга невідповідності, конфлікту між бажаним і дійсним. І це породжує дискусії про дефіцит демократії і про місце та роль громадянської освіти в запобіганні та усуненні цього дефіциту [10, с. 40-42].

У цій полеміці чільне місце посідають питання майбутнього демократії, зокрема можливості її поширення на незаможні країни, а також зміцнення її

позицій там, де вона вже існує. Занепокоєння викликає також і те, що послаблення ідеологічної конкуренції ліберально-демократичних урядів із збанкрутілими тоталітарними режимами, може призвести до гальмування демократичного поступу і навіть до виродження демократії. Такий песимістичний прогноз підживлюється виявами знецінення демократичних чеснот на тлі загальної соціальної байдужості, пасивності, апатії, а також зростанням імовірності легітимізації демократичного ладу шляхом пасивної згоди населення. Пасивна легітимність пов'язана з ризиком, тому що демократія черпає силу не лише в кількості її послідовників, але й у змістовності й міцності їх переконань, світоглядних ідеалів, які вони сповідують. Скажімо, налаштовані споживацьки громадяни можуть сприймати демократію передусім як форму державного правління, що дає змогу підтримувати достатньо високий рівень соціального захисту і аж ніяк не перейматимуться відсутністю поступу у розбудові демократичних інститутів. І тоді демократія ризикує згорнутись до рутинних речей на кшталт періодичних сплесків електорального рефлексу чи звички сплачувати податки.

Поряд з тим існують і більш оптимістичні прогнози щодо майбутнього демократії. Так, наприклад, французький учений С. Кастл вважає, що єдність і боротьба притаманних демократії внутрішніх суперечностей здатні постійно породжувати модернізаційний імпульс. Як головні рушійні сили її (демократії) самовдосконалення автор зазначає суперечності між:

- соціальною інтеграцією і соціальним виключенням;
- ринковими відносинами і державним регулюванням економіки;
- заможністю і бідністю;
- соціалізацією й індивідуалізацією;

- підвищенням продуктивності виробництва і станом екології;
- модерном і постмодерном;
- національним громадянством і світовим громадянством;
- поступальною глобалізацією і рецесивною глобалізацією [5, с. 203-224].

Однак, як уже попередньо зазначалося, демократія є надто важливим суспільним проектом, щоб полишати його розгортання на самоплив, чи сподіватися на підтримку його життєздатності силою простої соціальної репродукції. Як показує досвід європейських країн, навчати демократії можливо і необхідно, і бажано це робити з якомога раннього віку. Наразі у більшості країн Європейського Союзу навчання демократичного громадянства як педагогічна мета реалізується впродовж усього періоду шкільної освіти. Понад те тріада «демократія — громадянськість — освіта» постійно перебуває в центрі уваги Ради Європи. У травні 1994 року учасники 18 сесії постійної конференції європейських Міністрів освіти (Мадрид) звернулися до Ради Європи з низкою ініціатив:

- активізувати діяльність у галузі навчання демократії, прав людини, толерантності, звертаючи особливу увагу на доступність, зміст і методи освіти для демократичного громадянства в системах шкільної й педагогічної освіти;
- допомогти країнам-членам ЄС здійснити з цією метою перегляд програм з громадянської освіти і прав людини та оприлюднити його результати;
- посприяти розбудові мережі шкіл і закладів педагогічної освіти, які братимуть активну участь у реалізації загальноєвропейської програми навчання демократії, прав людини і толерантності.

Ці педагогічні ініціативи зажили широкої підтримки як на рівні наддержавних європейських структур, так і країн-учасниць ЄС. Концепція демократичного громадянства набула не лише педагогічного, а й стратегічно-політичного значення, позаяк її реалізація покликана сформувати нову генерацію європейців з прогресивним світоглядом, заснованим на індивідуальній відповідальності й активності громадян об'єднаної Європи, а також колективній (розділеній) відповідальності за розбудову демократії у спільноті. Провідна роль у досягненні цієї мети належить педагогам, які наближають її, працюючи у таких напрямках:

громадянська освіта — трансляція знань, компетентностей, цінностей, які відіграють ключову роль у регулюванні функціонування демократичного суспільства на всіх рівнях, ці знання можуть надаватись як засобами спеціалізованих навчальних курсів, так і на кросдисциплінарних засадах;

освіта щодо прав людини — надання знань про права й свободи людини, діяльність національних та інтернаціональних інституцій, які опікуються їх захистом, набуття навичок і компетентностей щодо протекції й дотримання прав людини;

політична освіта — знання та розуміння процесів прийняття політичних рішень та способів впливати на них;

аксіологічні освіта — спрямована на допомогу учням у розумінні систем цінностей як окремих індивідів, так і суспільства загалом, усвідомлення значення цінностей у повсякденному житті;

освіта для миру — покликана формувати в учнів культуру миру, толерантність, здатність до інтернаціонального спілкування та порозуміння, ненасильницького розв'язання конфліктів;

глобальна освіта — сприяння тому, щоб учні опанували вміння навчатися, усвідомили зростаючу взаємозалежність між явищами і процесами сучасного світу і могли адекватним чином реагувати на його виклики, набули компетентності у розв’язанні проблем регіонального, національного і глобального масштабу [3, с. 36-37].

Зважаючи на важливість означеного напрямку суспільно-педагогічної діяльності, представники різних наукових шкіл — філософи, соціологи, політологи, психологи і, звичайно ж, педагоги — приступили до опрацювання теоретико-методологічних основ громадянської освіти. Здійснені європейськими вченими дослідження поєднали в собі кращі наукові традиції з інноваціями, а їх результатом стало напрацювання новітніх методик навчання демократичного громадянства в річищі таких головних методологічних підходів:

- передавання знань (емпіричний підхід Локка);
- формування навичок (біхевіористичний підхід Скіннера);
- конструювання знань (психолого-конструктивістський підхід);
- асоціацій (Ганьє, Брунер);
- когнітивних схем або схем ідей (Аусубел);
- асиміляції і акомодатії (Піаже);
- спільної дії (Дуаз);
- інтеракції (Джіордан) [3, с. 31].

Педагогічна практика швидко асимілювала нові педагогічні ідеї, і нині вже можна говорити про напрацювання ефективних педагогічних технологій у царині громадянської освіти. Стислі характеристики найбільш поширених у європейському освітньому просторі технологій навчання демократичного громадянства наведені нижче.

Навчання через практичний досвід:

- учні реалізують власні пізнавальні інтереси, мотивації й інтенції;
- навчання відбувається у формі практичних занять;
- вчитель виступає радше фасилітатором, медіатором, ніж єдиним і незамінним джерелом знань;
- відсутнє формальне оцінювання;
- учні апостеріорі рефлексують, осмислюють, обмірковують набуті знання.

Навчання через співробітництво:

- постановка спільної мети;
- робота в команді;
- розподіл ролей у групі;
- розподіл відповідальності;
- розподіл праці;
- розподіл ресурсів;
- використання різноманітної інформації для досягнення спільної мети;
- навчання від іншого і поруч з іншим.

Інтеркультурне навчання:

- культурний релятивізм, згідно з яким неприпустимою є оцінка культур за принципом ієрархії;
- взаємне наближення і взаємодія культур, обмін ідеями у багатокультурному оточенні;
- подолання етноцентризму;
- здатність розуміти інші культури;

- напрацювання способів взаємодії шляхом подолання кордонів між культурами;
- формування нової колективної ідентичності трансцендентальної по відношенню до індивідуальних культурних ідентичностей.

Навчання у ході діяльності:

- реалізація проектів з чітко визначеною метою;
- допомога учням у віднаходженні власної навчальної стратегії;
- сприяння розвитку самостійності і успішності учнів у навчанні;
- допомога учням у тому, щоб вони зрозуміли, осмислили, відрефлексували власні дії.

Контекстуальне навчання:

- постійний зв'язок навчання з системою культурних референцій групи, спільноти, до яких учні належать або з якими себе ідентифікують;
- допомога учням у визначенні глобальних цілей і стратегій навчання;
- стимулювання учнів до уточнення, чіткішого визначення цінностей та ідентичностей, на які вони орієнтуються;
- опора на попередньо набуті знання і досвід учнів;
- мотивація до набуття нового досвіду і його застосування в життєвій практиці;
- надання учням можливості робити власні висновки;
- сприяння формуванню глобального світогляду.

Великі сподівання й очікування щодо реалізації навчання демократичного громадянства як масштабного європейського проекту покладають на школу як одну з наймасовіших суспільних інституцій. У зв'язку з цим у більшості сучасних європейських шкіл цілі громадянської

освіти посідають чільне місце у процесі навчання, виховання і соціалізації учнів. По суті, йдеться про формування нової стратегії шкільної освіти для суспільства знань, осередком якої є навчання демократичного громадянства як мистецтва жити разом і разом досягати високих стандартів якості життя. Для цього школа має активізувати педагогічну діяльність передусім у таких напрямках:

- політична соціалізація учнів;
- підготовка учнів до навчання впродовж життя;
- розвиток партисипативної демократії, впровадження прав людини в практику шкільного життя ;
- розбудова школи як спільноти, що навчається;
- забезпечення відкритості школи громаді, соціальному довікілью.

Політична соціалізація передбачає формування в учнів таких здібностей і компетентностей як:

- здатність критично оцінювати політичну інформацію;
- оперувати фактами і спиратися на них у виборі політичних орієнтацій і електоральних симпатій;
- здатність передбачати можливість змін у поглядах та висвітленні фактів;
- неупередженість оцінок як критеріїв об'єктивності суджень і зваженості у прийнятті рішень;
- обстоювання свободи політичного вибору з-поміж існуючих альтернатив;
- толерантне ставлення до інтересів, переконань, вірувань і цінностей інших людей.

Підготовка до навчання впродовж життя як стратегічна мета сучасної школи пов'язана передусім зі зміною парадигми навчання: і як передавання знань на навчання, і як опанування знань у ході партнерської взаємодії учня з учителем. Учень як повноправний суб'єкт навчального процесу наділений правом і можливістю самостійно конструювати нові знання, спираючись на попередньо набутий досвід. При цьому навчальна програма слугує радше орієнтиром, ніж жорстким приписом, якого учень має дотримуватися безальтернативно. Значно зменшується частка репродуктивного навчання, натомість зростає значення і вага самонавчання з одночасним посиленням відповідальності того, хто навчається, за результат. Відтак відповідальність, автономізація, самосвідомість, креативність, бажання продовжувати освіту, здатність поєднувати навчання з громадською діяльністю поцінуються учнями як особистісні якості, які дають змогу досягати життєвого успіху.

Школа також має стати закладом, де не просто навчають прав людини, а й дають змогу переконатися, що кодекс цих прав поважають і неухильно дотримують. У школі дитина має передусім відчутти себе суб'єктом права на гідне людини життя, зокрема це стосується таких аспектів:

- безпека: школа є відповідальною за безпеку (фізичну й психологічну) учнів і педагогічного персоналу;
- справедливість: шкільна адміністрація має контролювати правомірність застосування дисциплінарних санкцій;
- задоволення життєвих і професійних потреб: навчання у школі має забезпечити учням набуття множини компетентностей, необхідних для майбутнього працевлаштування й інтеграції у життя суспільства;

- захищеність: ідеться передусім про створення умов для протекції індивідуальності учня з одночасним збереженням прав інших дітей на особистісну самобутність, вільний вибір ідентичності ;

- участь в управлінні школою на всіх рівнях: формальне визнання активної участі учнів у організації шкільного життя, відкритість і прозорість діяльності керівних органів і структур, допуск учнів до прийняття рішень, участь у діяльності Ради школи;

- рівність: рівність перед Статутом школи як законом колективного життя і діяльності, рівний доступ до місць спільного користування — бібліотека, спортзал, їдальня, лабораторії, майстерні тощо;

- поінформованість: вільний і необмежений доступ до змісту знань у межах курикулуму.

Формування учнів як суб'єктів правових відносин передбачає також і виконання ними низки шкільних обов'язків, прийняття відповідальності за ділові й міжособистісні стосунки у колективі, зокрема ідеться про:

- передбачення наслідків власних вчинків з огляду на безпеку й благополуччя інших людей;

- дотримання принципу егалітаризму в гендерних питаннях;

- турботу про збереження довкілля і культурної спадщини для прийдешніх поколінь;

- бережливе ставлення до колективного майна, інтелектуальної власності;

- активну участь у громадських справах;

- боротьбу з корупцією.

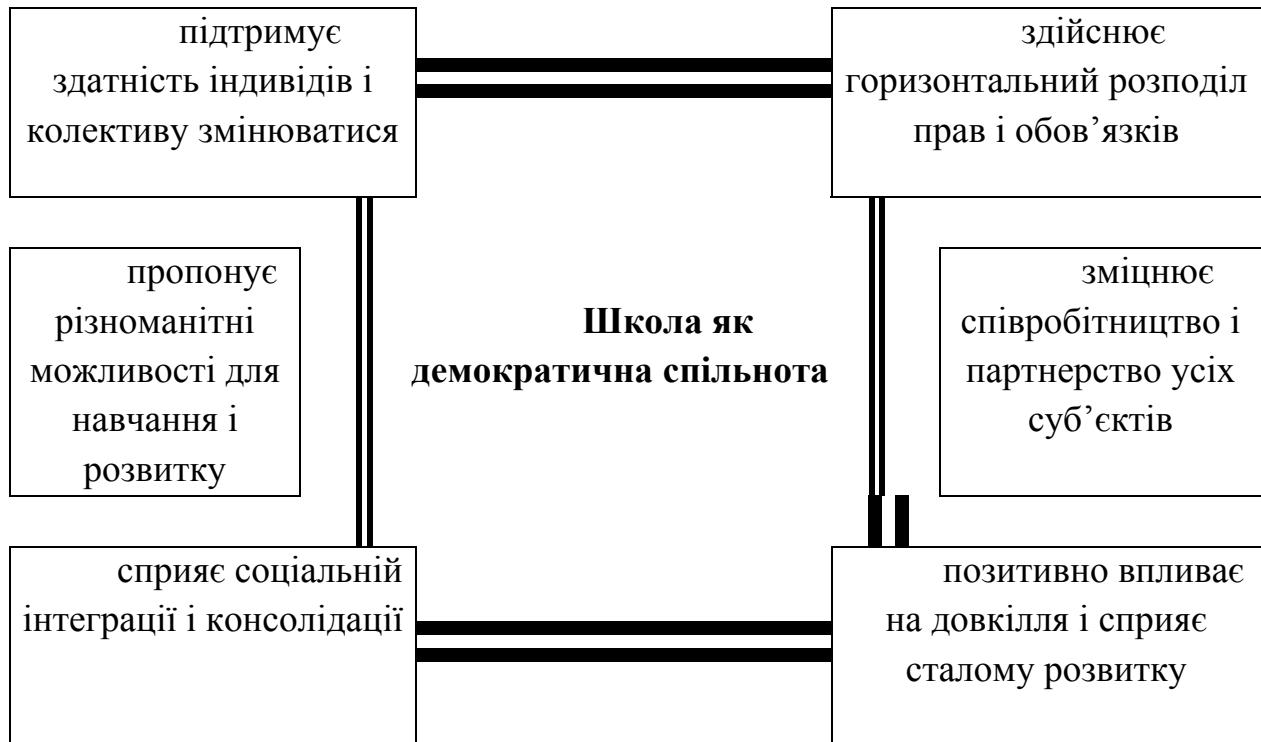
Партисипативна демократія тлумачиться європейськими фахівцями як спосіб організації шкільного життя, який передбачає безпосередню й

активну участь учнів в управлінні навчальним закладом [3, с. 47]. Інструментами її реалізації можуть бути учнівські ради, генеральні асамблеї або парламенти учнів, колективні дебати тощо. Навчання партисипативній демократії ґрунтується на прищепленні учням загальної демократичної культури, що передбачає вміння вести діалог, перемови, вступати в кооперацію, досягати консенсусу в розв'язанні різних життєвих проблем (цигарки в школі, спізнення, дисципліна в коридорах під час перерви, придбання мікроавтобуса, делегування представників до ради школи, музика в школі, співвідношення кількості учнів і вчителів тощо). Важливо також прищеплювати учням навички ненасильницького розв'язання конфліктів, терпимого ставлення до розбіжностей в поглядах, навчати працювати в команді, підтримувати дружні й невимушені стосунки з однокласниками, протидіяти явищам авторитаризму.

Школа як спільнота, що навчається, покликана усіма можливими засобами сприяти особистісному розвитку учнів і вчителів. На це має бути спрямована як офіційна програма діяльності школи, так і так званий прихований курикулум як кодекс «неписаних законів» ділової етики, міжособистісних стосунків, стилю педагогічної дії, символіки, цінностей, традицій, що сукупно становлять загальну культуру школи.

Для успішного функціонування шкільного колективу як спільноти, що навчається, дуже важливою є підтримка з боку громади і формування відповідної громадської думки. Відтак *школа має відкритись соціальному довкіллю, стати координуючим центром соціальних взаємодій і соціального партнерства*, що охоплює освіту, соціальний захист, дозвілля, охорону здоров'я, професійну орієнтацію і підготовку учнівської молоді тощо.

Наведена нижче схема відображає особливості функціонування школи як демократичної спільноти, що навчається [7].



Вочевидь школу, як демократичну спільноту, що навчається, можемо розглядати як своєрідну мікромодель, прототип суспільства знань, зважаючи на тотожність ціннісних пріоритетів: поцінування компетентностей, набутих завдяки освіті, піклування про людський і соціальний фактор, забезпечення можливостей постійно підвищувати рівень освітньої і фахової кваліфікації, навчання жити разом і досягати успіху разом.

Водночас наша наукова розвідка наводить на думку про те, що сама ідея суспільства знань переживає нині еволюційний етап. Народжена у розвинених постіндустріальних країнах, вона пов'язувалась здебільшого з перспективами підтримання економічної конкурентоспроможності у зміненому інформатизацією і глобалізацією світі. Наразі ж спостерігається

посилення педагогічної складової концепції суспільства знань, що, на наш погляд, зумовлено, по-перше, необхідністю її усвідомленого сприйняття і прийняття суспільним загалом і, по-друге, цивілізаційною вимогою збалансувати економічний, соціальний та освітньо-культурний поступ спільноти для досягнення сталого розвитку. З цих причин демократичне громадянство як світоглядно-педагогічна доктрина, спрямована на розв'язання нагальних соціальних проблем і суголосна ідеології суспільства знань, набуває дедалі більшого стратегічного значення як у європейському, так і світовому просторі.

Список використаних джерел:

1. Лук'янець В.С., Соболев О.М. Філософський постмодерн. — Київ: Абрис, 1998.
2. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. — М.: Ермак, 2004.
3. Birzea C. L'education a la citoyennete democratique: un apprentissage tout au long de la vie. — Strasbourg 2000.
4. Birzea C. L'education dans un monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme.
5. Castles S. Mondialisation et migration: quelques contradictions pressantes. *Revue internationale des sciences sociales*. — 1998.
6. Donati P. Identity and Solidarity in the Complex of Citizenship: the Relational Approach. *International Sociology* 1995, volume 31, №10.
7. Dürr K. Spajic-Vrkas J. Ferreira Martins. Learning for Democratic Citizenship: Approaches, Methods and Practice. — Strasbourg, Conseil de l'Europe. - 2000. Doc./DECS/EDU/CIT16.
8. Gilbert R. Citizenship, Education and Postmodernity// *British Journal of Sociology of Education*, 1992, vol.13, №1.
9. Habermas J. Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe/ R. Beiner (ed.) *Theorizing Citizenship* Albany, State University of New York Press, 1995.
10. Hermet G. Culture et democratie. Paris: A.Michel, 1993.
11. Ichilov O. Patterns of Citizenship in Changing World in O. Ichilov (ed) *Citizenship and Citizenship Education in Changing World*. — Londres, The Woburn Press, 1998.

12. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies, Princeton: Princeton University Press, 1997.

13. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. — Oxford: Clarendon Press, 1995.

14. Pieterse. J.N. Globalization as Hybridisation, International sociology. — vol. 9. — № 2.

15. Ranson S. Towards the Learning Society. — Londres: Cassel, 1994.

16. Riddell Sh., Baron S., Stalker K., Wilkinson H. The Concept of Learning Society for Adults with Learning difficulties: Human and Social Capital Perspectives Journal of Education Policy, 1997, volume 12, №6.

II.1.2. Світоглядні витоки й орієнтири шкільного громадянства у Великій Британії

До реформи 1988 р. у Великій Британії соціальне навчання (social education) учнів займало радше периферійні, аніж центральні позиції у шкільному педагогічному процесі, позаяк воно не відносилось ані до так званих предметів ядра», ані основних дисциплін курикулуму. Наступного 1999 року в переглянному Національному курикулумі соціальне навчання учнів вже набуло кроскурикулярного статусу і мети, що мала реалізуватись засобами низки гуманітарних дисциплін, зокрема таких, як громадянство, здоров'я, економіка. Передбачено, що оновлений зміст цього предмета має слугувати формуванню в учнів соціальної відповідальності, бажання брати участь у справах місцевої громади, уміння налагоджувати стосунки з іншими людьми на засадах поваги і взаєморозуміння, дбати про добробут найближчого (родина, громада) і більш широкого(регіон, держава) соціального оточення.

У 2000 р. у Великій Британії громадянська освіта як основа соціального навчання учнів нарешті стала обов'язковим шкільним предметом, що реалізується на міждисциплінарних засадах і спрямований на забезпечення

учням юридичної грамотності, уміння користуватися конституційними правами з дотриманням принципів і цінностей демократичного суспільства.

Існує думка, що таке посилення позицій громадянської освіти в Національному курикулумі зумовлене значною мірою прагненням неолейбористів надати комунітарного спрямування шкільному педагогічному процесу [6, с. 9-23]. Причому під терміном «комунітарний» слід розуміти дещо інше, ніж відомий з радянських часів принцип домінування колективних інтересів над приватними. У британському контексті ідеться, передусім, про виховання учнів у дусі корпоративної моралі, здатності об'єднувати зусилля з людьми різного соціокультурного походження і різних поглядів заради досягнення загального добробуту. Громадянство з таких позицій розглядається передусім як здатність брати активну участь у житті громади з метою покращення її добробуту [5, с. 12]. Наразі, британський фахівець Б. Крік (Bernard Crick), голова дорадчої групи з питань громадянської освіти школярів, визначив головні світоглядні й діяльнісні орієнтири шкільного предмета «Громадянознавство»: соціальна і моральна відповідальність, участь у житті громади [10]. На перший погляд, виразні комунітарні акценти в шкільній освіті є дещо несподіваними для Великої Британії як країни з доволі вкоріненими цінностями індивідуалістської культури. Причини такої метаморфози слід шукати як в історичному минулому, так і в сьогоденні.

Зважимо, що Велика Британія ніколи не була культурно однорідною країною. Це видно навіть з офіційної назви держави — Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, хоча це — унітарна держава, а не федерація. Етнічний склад населення Великої Британії завжди був доволі різноманітним. Процес формування головних етнічних спільнот —

англійців, шотландців, ірландців та валлійців, які проживають у чотирьох відносно відокремлених частинах Британських островів, розпочався ще в першому тисячолітті нашої ери. Взаємостосунки між цими корінними народами та етнічні процеси, що відбувались в їхньому середовищі, завжди посідали чільне місце в політичній історії країни. Впродовж XX-XXI ст. до корінних народів та етносів долучилися групи іммігрантів, що прагнуть зберігати власну культурну ідентичність — пакистанці, африканці, араби, китайці, переселенці з країн Карибського басейну [3, с. 51].

Водночас громадянська освіта покликана формувати в розмаїтих в соціокультурному відношенні учнів почуття соціальної, політичної і культурної приналежності до єдиної спільноти. Відтак, викладання «Громадянознавства» як шкільного предмета вимагає врахування персональних культурних ідентичностей учнів. Школа може і повинна відгравати важливу роль у підтримці ідентичності на боці учнів, надаючи можливість кожному з них відчувати себе членом багатокультурної спільноти, зробити власний внесок у її розвиток. Розв'язанню цих завдань підпорядковані ті змістові блоки шкільної програми, які стосуються регіонального, державного і міжнародного соціально-політичного положення країни, демократичного ладу, взаємозалежності індивідів та окремих груп у громадах, які існують на території Великої Британії, політичної і правової системи суспільства тощо [3, с. 71-72].

Національний курикулум відкриває широкі можливості для набуття учнями громадянської компетентності, формування поглядів і переконань, що сприяють налагодженню дружніх стосунків з учнями різного соціального й культурного походження. Дітей вчать розуміти погляди «іншого», «інакшого», співпрацювати в групі, з терпимістю ставитись до людей, які

якимось чином відрізняються (кольором шкіри, національністю, віросповіданням, мають фізичні вади). На уроках «Громадянознавства» учні опановують такі поняття, як демократія і автократія, співробітництво і конфлікт, рівність і відмінність, права людини, справедливість, особистість і суспільство, віра у рівність усіх людей. На думку британських педагогів, молодь необхідно навчити критично оцінювати інформацію, розпізнавати спроби нав'язування чужої точки зору, позитивно впливати на розв'язання соціальних, моральних та політичних проблемних ситуацій у спільноті. Нижче наведені деякі тематичні рубрики навчальної програми з громадянознавства відповідного змісту.

- Які навички необхідно мати для ефективної командної роботи?
- Хто є ключовими партнерами в колективі?
- Яким чином ми можемо розвивати ефективні партнерські стосунки?
- Чому треба дотримуватися правил колективного співжиття?
- Хто встановлює правила колективного співжиття?
- Як відбувається прийняття законів у парламенті?
- Як ми можемо діяти відповідально?
- Як ми можемо підтримувати комунікацію із нашими партнерами?
- Наскільки успішним був ваш перший контакт з партнерами по школі?
- Що таке шкільний колектив ?
- Як визначити нагальні потреби школи і співвідносити їх з потребами місцевої громади?
- Яким чином визначати пріоритетні напрями розбудови школи?

– Як визначити потреби людей, які користуються послугами навчального закладу?

– Як планувати та реалізовувати зміни у шкільному середовищі? [1, с. 261-267]

У тому, що зміст шкільної громадянської освіти набув виразного соціального спрямування, британці можуть по праву завдячувати їхньому співвітчизнику — відомому соціологу Т. Маршалу. Подолавши рамки суто політичного розуміння громадянина як суб'єкта правових відносин з державою, учений обґрунтував необхідність розглядати проблему громадянства в трьох вимірах — громадянському, політичному і соціальному. Т. Маршал виокремив також відповідні кластери прав громадянина, який взаємодіє не лише з державою, а й з громадським суспільством [11]:

громадянські права (civil rights) — право на індивідуальну свободу, недоторканність особи та її майна, свободу слова, поглядів і віросповідання, правосуддя;

політичні права — право брати участь у політичному процесі формування влади, бути обраним представником влади або делегувати владні повноваження шляхом реалізації виборчого права;

соціальні права — право на частку матеріальних благ і соціальний захист.

У річищі наукових поглядів Т. Маршала громадянська ідентичність постає такою, що не визначається лише легальним статусом громадянина, а й реальним доступом до соціальних і економічних ресурсів, тобто фактично йдеться про справедливий розподіл суспільних статків. Учений також відзначає особливу роль освітніх інституцій і соціальних служб у забезпеченні здатності майбутніх громадян обстоювати соціальні права і

користуватися ними. Окрім того, недостатнє й неадекватнє виконання освітніми інституціями соціалізаційних функцій здатнє, на його думку, породжувати громадян другого сорту. Влучно доповнює ці міркування Н. Мерсер, зазначаючи, що успішне навчання й гарнє виховання значно покращують перспективи учнів на отримання соціальних благ у майбутньому, наприклад, у працевлаштуванні, вступі до вищих навчальних закладів, досягненні соціальних статусів і матеріальних винагород [12, с. 84].

Активні громадяни є політичними тією ж мірою, як і моральними; моральна чутливість частково породжується політичним розумінням; політична апатія породжує моральну апатію [4]. Отже, якщо в системі державної освіти не створюються рівні умови для якісної освіти диверситивного (культурно й етнічно неоднорідного) контингенту учнів, виникає проблема так званої інституційної сегрегації із супровідними наслідками — культурним дефіцитом, політичною апатією, соціальною вразливістю передусім тих молодих людей, які ідентифікують себе з меншинами [11].

Меншина, за визначенням американського соціолога Джона Масіоніса, — це певна категорія людей, що виокремлюється суспільством на підставі фізичних і культурних особливостей [2, с. 472]. Однак почасти трапляється так, що виокремлення набуває форм сегрегаційного відокремлення, фізичного і соціального, окремих груп людей за місцем проживання, роботи, навчання, лікування тощо. У цьому випадку якраз і виникають проблеми інституційної дискримінації осіб, що належать до меншин. У кращому випадку вони можуть користуватися нарівні з іншими політичними правами, однак почуваються незахищеними в тому, що стосується забезпечення рівних прав на освіту, роботу, соціальний захист. Тоді ж як реально, а не декларативно,

плюралістичним можна вважати лише те суспільство, в якому расові й етнічні меншини зберігають відмінності, однак є рівноправними із загалом населення [2, с. 481]. Знаходити порозуміння з людьми різного соціального і культурного походження, налагоджувати з ними взаємодію заради покращання життя всіх і кожного допомагає засвоєння учнями серії навчальних тем з курсу «Громадянознавство»:

- хто ми є за походженням;
- якою є моя ідентичність;
- якою є моя спільнота;
- як я уявляю собі британця;
- наскільки однорідною є наша спільнота;
- яких локальних відмінностей вона набуває в окремих районах;
- як закон захищає громадян від расизму і дискримінації;
- наскільки схожими і несхожими ми можемо бути;
- яким чином усі ми пов'язані між собою;
- яким чином ми можемо посприяти покращанню шкільного життя

[1, с. 261-267].

Прикметно, що в 1997 р. лейбористи, тільки-но прийшовши до влади, проголосили стратегію стійкого розвитку, що спирається на «три кити»: реальні можливості, громадянська відповідальність, соціальна інклюзія [13, с. 224]. Реалізація цієї стратегії передбачає боротьбу з будь-якими проявами расизму, дискримінацією за ознаками етнічного походження, віросповідання, культурної приналежності тощо. Важливим кроком у запобіганні так званому інституційному расизму стало надання батькам права обирати навчальний заклад для своїх дітей відповідно до їхніх культурних і світоглядних орієнтацій і переконань (Освітній Акт 1993 року).

Слід зазначити, що ідеї рівності, плюралізму в шкільній освіті Великобританії реалізуються не лише на уроках «Громадянознавства», а й у процесі педагогічно керованої позакласної й позашкільної роботи з дітьми, до якої залучають і батьків. У школярів прагнуть сформувати полікультурність як важливу світоглядну установку, що дає змогу протидіяти расизму, ксенофобії, антисиметизму, стереотипам і упередженням. У сучасних британських школах значна увага приділяється при звичаюванню учнів до дотримання етичних, моральних норм поведінки у школі та поза нею, вправлянню в активній участі в житті класу, місцевої громади. То закономірно, що цілі громадянського навчання і виховання школярів в головному збігаються із завданнями сучасної британської школи. Вони наведені нижче.

- Транслювати культурний досвід. Школи повинні передати новому поколінню ті елементи культури, які визнаються цінними. Зміст освіти умовно поділено на навчальні предмети, що відображають ті «форми знань», які акумулюють в собі «мудрість попередніх поколінь — краще з усього, про що думали, говорили й що робили ті, хто жив до нас».

- Соціалізувати учнів. Школи повинні надавати учням корисні моделі (норми) поведінки і цінності, що стоять за ними, а також розуміння завдань, вмінь і знань, необхідних для виконання соціальних ролей, які їм належить виконувати — спочатку дітьми, потім підлітками і дорослими.

- Готувати до професії. Школа повинна давати підростаючому поколінню як загальні, так і професійні знання і вміння, пов'язані з їхньою майбутньою роботою [1, с. 201-202].

Наприклад, в ірландському Законі про освіту 1995 р. зазначено, що головна мета школи полягає в тому, щоб у взаємодії з батьками готувати

учнів до участі в житті демократичного суспільства, що постійно розвивається. Школа має плекати толерантність, християнську мораль і здатність до демократичної співпраці. Провідними світоглядними орієнтирами й цінностями шкільного курикулуму визначено такі: автономія, критичне мислення, солідарність, толерантність, взаємоповага, законслухняність, уміння застосовувати демократичні механізми в розв'язанні особистих і соціальних проблем, дбайливе ставлення до довкілля, підтримання сталого розвитку [14, с. 133].

З позицій відкритого, плюралістичного суспільства школа має бути інституцією, що забезпечує соціальну інклюзію усіх без винятку соціальних груп. Однак в умовах ринкового суспільства підготовка до самостійного життя має передбачати, що молоді люди будуть здатними визнати наявність соціальної грамотності, адаптованості в інших людей, вміти вступати в чесну конкуренцію з ними. Уміння обстоювати власні цінності й інтереси, не принижуючи в правах іншого — це важливий показник готовності до життя і діяльності в умовах ліберальної демократії.

Громадянська освіта може й повинна сприяти змінам, що є стратегічно важливими для розвитку держави. Зокрема знання і вміння, що їх набувають у школі мають бути релевантними, тобто, по суті, відповідними, вимогам демократичного суспільства. У зв'язку з цим речник згаданої вище дорадчої групи з питань шкільного громадянства Б. Бусройд (Betty Boothroyd) наголосила, що розвиток демократії потребує особливої уваги з боку держави як найбільш важлива для освіти і суспільства справа. Ідеться, передусім, про необхідність втілювати в життя ідею співжиття громадян, що поділяють демократичні цінності. Громадянська освіта має сприяти змінам на краще в політичній культурі нації і запобігати таким загрозливим явищам, як

зростання апатії, ігнорування громадських інтересів, цинізм, нігілізм [14, с. 57-58].

Згадана вище дорадча група запропонувала розглядати й оцінювати процес громадянської освіти в школі як з точки зору його цілезорієнтованості, так і змістовності та процесуальної доцільності й ефективності. На думку фахівців, слід звертати більшу увагу на формування в учнів життєво необхідних компетентностей, поведінкових паттернів, зокрема, це стосується уміння вибудовувати конструктивні соціальні стосунки. Найважливіше, що суспільство має транслювати учням — відповідальне ставлення до довкілля, власного здоров'я, розуміння значущості персональних зусиль у підтримці демократії, обстоюванні цінностей плюралістичного суспільства. Сучасне суспільство потребує, щоб громадянська компетентність молодих громадян була адекватною потребам соціальних змін і сталого розвитку [14, с. 58].

Сталий розвиток у більшості країн пов'язується з «екологічним громадянством», якому відповідає окремий розділ моральних і політичних прав і відповідальності агентів демократичної спільноти, що включає зобов'язання перед іншими людьми обирати такі форми суспільної діяльності й соціальної взаємодії, які дають змогу забезпечити збереження природного довкілля на тривалу перспективу [7, с. 197]. У Великій Британії цей аспект громадянства є дуже важливим, понад те існує думка, що термін екологічне виховання (environmental education) вперше був озвучений саме британськими вченими [15, с. 8].

Екологічне виховання тісно пов'язане з космополітичними поглядами на громадянство, позаяк сучасне високотехнологічне виробництво, слабо контрольована діяльність транснаціональних компаній, світовій розподіл

праці і пов'язане з ним масштабне переміщення людських і сировинних ресурсів дедалі частіше призводять до техногенних катастроф з глобальними наслідками. Показово, що в британських школах «Локальне й глобальне громадянство» викладається з 2006 р. як обов'язкова навчальна тема. Завдяки цьому на уроках громадянознавства учнів мають змогу напрацювати світоглядні орієнтири щодо побудови таких моделей стосунків: «людина-людина», «людина-спільнота» і «людина-природа».

В основу екологічного виховання школярів, на думу британського вченого Е. Добсона, мають бути покладені справедливість і законність як цінності й переконання, що дають змогу громадянам реалізувати права на частку суспільного майна, екологічно безпечні умови проживання й захист власного здоров'я. Сталий розвиток, на думку Е. Добсона, значною мірою залежить від відповіді на запитання: «Який світ ми хочемо залишити прийдешнім поколінням?» [8, с. 194]. Окремий блок навчальної програми з громадянознавства присвячений проблемам екологічного громадянства і містить низку супровідних щодо попереднього запитань:

- як забезпечити більш сталий розвиток нашого суспільства?
- якими є нагальні проблеми XXI століття?
- що ми знаємо про регіональну діяльність і політику щодо забезпечення сталого розвитку?
- як ми можемо досліджувати проблему глобалізації?
- які суперечливі аспекти з нею пов'язані?
- як можливо забезпечити збереження та розвиток тропічних лісів Амазонки?
- якою є наша роль у захисті нашого майбутнього?
- що означає глобальне громадянство?

– чи є наше суспільство глобальним? [1, с. 261-267]

За умов поглиблення інтеграційних процесів у Євроспільноті важливим стає спрямування шкільної громадянської освіти на розв'язання завдань соціальної інтеграції та консолідації населення на ґрунті спільних європейських (культурних, моральних, гуманістичних) цінностей. У зв'язку з цим у більшості європейських країн та Великій Британії у тому числі, шкільні програми з громадянознавства наповнюються змістовими блоками, що розкривають сутність таких понять як демократичне громадянство, європейське громадянство, європейська культурна спадщина, європейський вимір в освіті.

Зокрема, в доповіді Європейської комісії про перспективи розвитку освіти й професійної підготовки до 2010 р. наголошено на важливості європейського виміру як мети шкільної освіти, а також зазначено, що школа відіграє головну роль у донесенні до кожного учня інформації про важливість європейської інтеграції. У документі йдеться про те, що кожна освітня система на теренах Європи має забезпечувати випускникам школи знання та компетентності, яких вони потребують як майбутні громадяни [9, с. 13; 42]. Загальновизнаними цінностями «відповідального і активного громадянства», відображеними в нормативних і законодавчих документах країн Євроспільноти, є наразі такі: демократія, права людини, рівність, активна участь, партнерство, свобода, відповідальність, соціальна злагода, солідарність, толерантність і плюралізм, законслухняність, соціальна справедливість, інтелектуальний, моральний, культурний і фізичний розвиток особистості.

Отже, підсумовуючи думки, можна стверджувати, що світоглядні орієнтири й пріоритети громадянської освіти школярів у Великій Британії

зумовлені значною мірою цінностями європейської культури, а також історичними особливостями і сучасними політичними й соціальними потребами цієї країни. Так, потреба в консолідації зусиль багатонаціонального і культурно розмаїтого населення для забезпечення конкурентоздатності й заможності країни зумовила наповнення сучасної громадянської освіти школярів комунітарними смислами й змістом. Необхідність підтримувати за умов ліберальної демократії конструктивні соціальні відносини — міжособистісні, групові, виробничі — знайшла адекватний відгук у цілеспрямованому формуванні просоціальних паттернів поведінки й світоглядних переконань у сучасних школярів — майбутніх громадян. З викликами глобалізації пов'язані такі світоглядні акценти громадянської освіти: полікультурність, рівність, справедливість, соціальна інклюзія, толерантність, відповідальність, глобальне мислення, охорона довкілля, сталий розвиток.

Список використаних джерел:

1. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки. — К. : ТОВ «Інсайт-плюс», 2006.
2. Мационис Дж. Социология. — Санкт-Петербург: Питер, 2004.
3. Мілютіна О.К. «Полікультурна освіта школярів у Великій Британії» — Житомир: Ви-во ЖДУ І.Франка, 2006.
4. Hargre-aves D. (1997) *The Mosaic of Learning*. London: Demos / Цит. за: Світлана Позняк. Семантика громадянської освіти // Шлях освіти. — 2006. — №1. С. 22-27.
5. *Citizenship Education at School in Europe*. — European Commission (Directorate-General for Education and Culture), 2005.
6. Arthur. J. and Davison J. *Social Literacy and Citizenship Education in the School Curri* *Citizenship Education at School in Europe*. — *Education in the School Curriculum / The Curriculum Journal* 11(1), 2000. Pp. 9-23.

7. Attfield R. Global Citizenship and Global Environment, in N. Dower and J. Williams(eds.) Global Citizenship: A. Critical Reader. — Edinburgh: Edinburgh Press University, 2002.
8. Dobson A. Citizenship and the Environment. — Oxford: Oxford University Press, 2003.
9. Education and Training 2010 — The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. EDUC 43 6905/04.Brussels: Council of the European Union, 2004.
10. Kerr D.Citizenship Education and Educational Policy Making in J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T.Haydn, and D. Kerr(eds.) Citizenship Through Secondary History. — London: Routledge, 2001.
11. Marshall, T.H. Citizenship and Social Class. — Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
12. Mercer, N. The Guided Construction of Knowledge. — London,1995.
13. Phillips, R. Education, Reform and State: Twenty-Five Years of Politics, Policy and Practice. — London, GBR: Routledge, 2001.
14. Scott, David (Editor) Citizenship, Education, and the Curriculum. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Groop, 2002.
15. Wheeler, K. The Genesis of Environmental Education, in G. Martin and K. Wheeler (eds), Insights into Environmental Education. — Edinburgh: Oliver and Boyd, 1975.

II.1.3. Методичні аспекти реалізації світоглядного потенціалу шкільного громадянства у Франції

Громадянська освіта й виховання молоді є темами не новими, однак перманентно актуальними, зважаючи на постійне урізноманітнення й ускладнення суспільного життя. Зокрема йдеться про глобалізацію та інтернаціоналізацію економічних, соціальних, політичних суспільних процесів у планетарному масштабі, інтенсифікацію міждержавних, трансконтинентальних переміщень робочої сили, капіталів, інформації, технологій, освітніх моделей і культурних цінностей, що об'єктивно

спричиняють зміни в способах реалізації громадянськості як виду суспільної активності.

У зв'язку з постійною модернізацією, модифікацією завдань громадянської освіти й виховання молоді Європейський уряд, Рада Європи надають значну організаційну й фінансову підтримку зазначеній галузі педагогічної діяльності. Так, наприклад, з 1997-го до 2005 рр. здійснювався загальноєвропейський проект «Освіта для демократичного громадянства». 2001 р., на Лісабонській конференції головними передумовами економічного поступу Євроспільноти до 2010 р. були визнані розбудова суспільства знань і соціальна інтеграція та активність молоді [8].

Участь країн членів ЄС у загальноєвропейських проектах безумовно бажана й необхідна, однак не менш важливо, щоб внутрішній ресурс кожної держави оптимально використовувався для забезпечення якісного й ефективного процесу підготовки молоді до європейського громадянства. У цій науковій розвідці йтиметься про Францію, зокрема про громадянську освіту й виховання як важливу складову шкільної освіти в цій країні.

У сучасній Франції цілеспрямоване формування громадянськості як системи знань, уявлень, переконань щодо ролей і завдань особистості в громадянському суспільстві, розпочинається в початковій школі і триває в колежах (основна школа) і ліцеях (старша школа). Громадянська освіта і виховання здійснюються на міждисциплінарних засадах, тобто обов'язкові для всіх учнів спеціалізовані навчальні курси («Громадянське виховання» — *Education civique* в основній школі, Громадянське, юридичне і соціальне виховання» — *Education civique, juridique et sociale* — в старшій школі) доповнюються так званими трансверсальними або наскрізними навчальними темами, що вивчаються в контексті кількох і більше шкільних предметів. У

цьому випадку громадянське виховання покликане об'єднувати навчальні предмети, сприяти тому, щоб завдяки їх кумулятивній дії учні краще адаптувалися до шкільної спільноти, у них посилювалося бажання працювати разом, зростала відповідальність за себе й товаришів, формувалась активна громадянська позиція як установка на все життя.

Громадянознавство є чи найбільш світоглядно навантаженою складовою французьких шкільних програм (програми для початкової школи, коледжів, ліцеїв), а практична реалізація відповідних навчальних курсів передбачає формування особистості, свідомої своїх ролей і дій як громадянина Франції, Європейського Союзу і світу.

Французькі фахівці справедливо вважають, що громадянознавство належить до тих галузей пізнання, в якій кожен має віднайти особистісно значимі смисли. Для цього вчитель має діяти так, щоб учень був спроможний опанувати інструментальні й методологічні знаряддя, однаково дієві в кількох галузях пізнання; умів співвідносити зміст теоретичних знань з життєвими реаліями, усвідомлював цінність навчання «разом з іншим»; долав почуття меншовартості, невпевненості у власних силах і здібностях і, натомість, набував здатності висувати гіпотези, досліджувати, реалістично мислити [5, с. 312].

Учнів необхідно вести до розуміння того, що школа не є закладом, де «роздають знання», і що навчальний процес це — невинний пошук, формування пізнавальної і загальної культури особистості. З огляду на це громадянська позиція учнів полягає передусім в готовності до самостійного опанування і конструювання знань, усвідомленні того, що отримання знань без посередників є корисним і необхідним, позаяк зменшує імовірність виникнення всіляких фальсифікацій, ідеологізацій, індоктринацій, допомагає

долати відчуження між суб'єктом і предметом пізнання, відкриває додаткові можливості для уникнення формалізму й шаблонності в мисленнєвому процесі [5, с. 311].

Відтак активне й свідоме опанування знань, громадянознавчих у тому числі, є однією із засадових світоглядних установок, що їх прагнуть сформувані в школярів французькі вчителі. При цьому значна увага приділяється опануванню термінів і понять, що розкривають сутність громадянства. Базисне поняття «громадянин» у французьких навчальних програмах визначене так: це — особа, наділена правами й обов'язками в демократичному суспільстві.

Не менш важливо, щоб учні розуміли громадянськість як історичне надбання французької нації, що відображає її політичну модальність. Зазначимо принагідно, що первісне значення французького слова «patrimoine» — вотчина, родове помістя, що передавалося в спадок. Після Французької революції це слово набуло значення загального, національного надбання, багатства, здобутків, а згодом стало вживатися в різних словосполученнях, таких, наприклад, як «patrimoine archeologique, urbain, rural, maritime, litteraire, cinematographique, culinaire» (археологічні, міські, сільські, морські, літературні, кінематографічні, кулінарні надбання). Прикметно, що в 1972 р. учасники чергової конференції ЮНЕСКО оприлюднили документ «Nouveaux patrimoine» (нова спадщина), що ознаменувало початок об'єднання зусиль європейської і світової спільнот у збереженні культурної і природної спадщини людства [9].

Світоглядна установка на громадянство, як історично і культурно зумовлене явище, присутньо супроводжує зміст громадянознавства на всіх етапах французької шкільної освіти. Так, у початковій школі, де громадянська

освіта здійснюється в рамках інтегрованого курсу «Історія-географія — громадянське виховання — мораль», діти відкривають для себе визначальні характеристики французької нації: територія (географія), формування і розвиток (історія), шляхи й головні віхи національного й мовного самовизначення [13].

У колежах учнів знайомлять з історичними фактами, явищами, що розкривають особливості розуміння статусу громадянина у різних народів і в різні часи (Афіни, давній Рим, історія виборчого права у Франції, боротьба французьких жінок за право голосу тощо). Цінності Республіки також подаються в їх історичному розвитку із опертям на засадничі документи (Декларація прав людини і громадянина, Конституція).

Так само й закони, як головні регуляторні механізми суспільного життя, підлягають історико-генетичному аналізу на уроках, звертається увага на їх роль і значення в житті відомих людей — політиків, державних діячів [12]. І тут слушно навести думку французького філософа Єтьєна Балібара, який зазначає, що «політичне не є «надбудовою», котра накладається більш менш повно, більш менш успішно на соціальні чи універсально людські інфраструктури відтворення життя, обміну між людьми, культурної історії. У своєму загальному понятті політичне, навпаки, є умовою відтворення, обміну та історії настільки, наскільки воно утворює простір для зустрічі, формулювання і вирішення антагонізмів, «буття-разом» різних складових людства» [1, с. 205].

Культурно-історичний підхід до опанування громадянознавства у французькому його розумінні передбачає усвідомлення генезису, еволюції таких атрибутів громадянського суспільства, як конституційні принципи, демократичні інституції, політичні партії, електоральні системи, громадянські

свободи, трудове законодавство, пенітенціарні заклади, комерційне право, юридичні інституції тощо. Застосування цього методологічного підходу має на меті допомогти учням зрозуміти, що історія — це не лише конфлікти й баталії, що вона сповнена цінностей і символів, які втілюються в конкретних громадських рухах, акціях і подіях. На думку французьких фахівців, для формування таких поглядів і переконань на боці учнів дуже важливо, щоб одержані ними теоретичні знання й абстрактні уявлення доповнювалися «вправлінням у громадянськості» як то: участь у шкільному самоврядуванні, дитячих об'єднаннях, виборчих кампаніях, діяльності громадських організацій, асоціацій, громадських акціях, плебісцитах тощо. Тільки таким чином можливо зрозуміти, що не існує іншого громадянства, крім активного, і що громадянство — це не лише статус, а практика чи сукупність практик, що поєднують обидва полюси: ставлення до себе (те, що за античних часів називали чеснотою громадянина, а нині — компетенцією) та ставлення до інших (кооперація, визнання, солідарність [1, с. 229]).

У сучасних французьких шкільних програмах міститься методична настанова застосовувати на уроках громадянознавства історичний і порівняльний підходи в їх єдності. Завдяки цьому учні отримують додаткову можливість досліджувати у різних просторово-часових координатах явища і події громадського життя, ідентифікувати їх, зіставляти й порівнювати інтерпретації однієї й тієї ж події різними людьми і мовами, аргументувати схожість чи відмінність поглядів, оцінок, суджень тощо. Цей досвід може стати учням в нагоді, коли, наприклад, виникає потреба оцінити об'єктивність висвітлення тієї чи тієї події у засобах масової інформації. Збільшується вірогідність того, що вони підійдуть до цього завдання з розумінням, що «чистої» події не існує, що вона завжди кимось

інтерпретується, залишає на собі відбиток духу епохи, відповідної їй політичної модальності.

Зауважимо, що порівняльний підхід до висвітлення та інтерпретації подій і фактів громадського життя слугує тлом, на якому вияскравлюються здобутки й переваги французького громадянства. Загалом патріотизм, гордість за власну країну, її минуле й сьогодення — це та світоглядна призма, яка надає змістові французьких шкільних програм і підручників виразного національного колориту. Так, молодь шкільного віку має змогу переконатися в тому, що Республіка — це не просто спосіб організації суспільного життя, протилежний монархії, а що головна її цінність полягає в співдружності вільних громадян, демократичному поступі, деміургом якого є суверенний народ. Наразі у французьких ліцеях більшість пов'язаних із громадянознавством термінів і концептів, зокрема таких, як рівність, свобода, солідарність, розглядаються під кутом зору цінностей і символів Республіки. Причому ціннісно-сміслові аспекти патріотичних настанов доповнюються вихованням у молодих французів дієвої відповідальності за Вітчизну, її природні і рукотворні багатства, довілля, а також турботливого ставлення до співгромадян, піклування про добробут рідного міста, селища, місцевої громади.

Починаючи з молодшого шкільного віку, французькі учні опановують головні принципи функціонування демократичної держави. Ідеться передусім про принцип розподілу влади між парламентом (законодавча влада), урядом (виконавча влада), судовою гілкою влади (забезпечення дотримання правових норм) і так званою четвертою гілкою влади — незалежними ЗМІ, а також принцип злагодженої взаємодії усіх гілок влади і, нарешті, принцип представницької демократії.

Французькі вчителі покликані транслювати учням ідею демократії як національну цінність, переконувати їх у тому, що демократія як влада народу, яка існує для народу, принципово виключає можливість несанкціонованого громадським загалом приходу до влади будь-якої особи, навіть дуже авторитетної. Влада в демократичному суспільстві може набути легітимності лише в результаті вільного і свідомого волевиявлення громадян. Французьких школярів навчають вбачати в конкуренції політичних сил за голоси виборців важливий механізм підтримання і розвитку демократії. Адже, за словами філософа Альберта Гіршмана, «демократія потребує «режиму постійного конфлікту». Певна річ, за умови, що ця конфліктність сама буде опанована колективно. Можна назвати громадянську дію (civilite) налагодженим добровільним чи мимовільним застосуванням соціального конфлікту проти насильства в різних його формах» [1, с. 230].

Упродовж шкільних років учні мають змогу переконатися, що громадянство у демократичній державі не може обмежуватись простою фізичною присутністю, воно вимагає активної участі, електоральної обізнаності й свідомості, самостійного мислення й вільного висловлення власних думок і переконань, толерантного ставлення до людей з інакшими поглядами. З метою підготовки учнів до активного громадянства французькі вчителі вдаються до таких педагогічних заходів і дій:

- навчають учнів вести демократичну дискусію, розрізнити і обґрунтувати історичний, критичний, нормативний аспекти проблеми обговорення;

- навчають учнів виражати думки в усній і письмовій формах, виявляти при цьому власну індивідуальність;

- практикують разом з учнями різні форми громадянської активності: ведення документації, організація зустрічей з керівництвом навчального закладу, спільні акції з різними асоціаціями, організаціями, відвідування місцевих підприємств, закладів культури, музеїв, виставок тощо;
- переконують, що громадянська діяльність може бути реалізована шляхом членства у різних соціальних групах і об'єднаннях, сформованих за культурним, релігійним, ідеологічним принципами, однак першорядне значення має бути участь у політичних структурах;
- пояснюють і демонструють на прикладах зв'язок між громадянським суспільством і демократією;
- проводять тренінги громадянської активності.

У сучасних французьких програмах для загальноосвітньої школи зустрічаємо таке визначення громадянина демократичної спільноти — це юридична особа, наділена виборчим правом, усією повнотою прав і обов'язків. І тут є певна особливість, помічена свого часу відомим німецький мислителем І. Кантом. Вона полягає в тому, що право в демократичному суспільстві, на відміну, скажімо від рабовласницького чи феодального, стає дедалі більшою мірою таким, «що дозволяє», а не таким, «що забороняє». «Громадянському суспільству за умов ліберальної цивілізації потрібна юридична система, суттю, центром і сенсом якої є не влада, не якісь там ідеологічні химери, а люди — жива людина» [2, с. 369-371].

Розвиваючи цю думку, український філософ Ю.В. Кушаков зазначає, що правові принципи Великої Французької революції про природжені природні права та свободи людини почали ставати живою політико-соціальною реальністю лише на порозі ХХ ст. [3, с. 173]. І вже від себе

додамо, що вони втілюються в сучасному змісті громадянської освіти у Франції.

Так, у методичних настановах до французьких шкільних програм з громадянознавства, зазначено, що засадничі права громадян (електоральне, свободи совісті, недоторканності приватної власності, захисту вітчизни та ін.) мають бути донесені до свідомості французьких школярів як культурно й історично зумовлені норми суспільного життя. Учням необхідно пояснювати часові й просторові обмеження практичного застосування суспільних норм і законів, правові колізії й конфлікти, що виникають через неможливість підвести законодавчу базу під множину життєвих ситуацій. Наприклад, поглиблення європейської інтеграції зобов'язує європейські держави, наразі й Францію, до участі в заходах колективної безпеки, часто за межами країни, і це вступає в суперечність із конституційним правом суверенного народу розпоряджатися армією, виходячи виключно з власних потреб і інтересів.

Реалізм, як методичний принцип викладання громадянознавства в школах Франції, вимагає постійно тримати в полі зору картину сучасного світу як тло, на якому розгортаються події громадського життя. Наприклад, слід показувати учням, як НТР докорінним чином змінює умови життєдіяльності людини: виробництво і споживання, побут, медицину, освіту; і унаочнює, що ці зміни безпосереднім чином стосуються громадського життя. За сучасних умов розв'язання низки суспільних проблем в окремо взятій країні (забезпечення справедливості, свободи, безпеки, належної якості життя громадян, подолання економічних криз, епідемій, техногенних і природних катаклізмів, екологічних катастроф, збройних конфліктів) дедалі більшою мірою залежить від консолідованих зусиль країн-сусідів, а то й світової спільноти [8].

Важливо пояснювати учням, що дотримання прав людини, забезпечення справедливості, свободи й рівності в сучасних спільнотах зазнає випробування досить серйозними викликами, такими, наприклад, як науково-технічний поступ, європейська інтеграція, глобалізація економічної, культурної, юридичної, політичної галузей суспільного життя. Отже, слід допомагати учням усвідомлювати напруги між частковим і загальним, глобальним і регіональним, неперервним і дискретним у громадянськості як просторі суспільної активності [8].

Наразі громадянськість, що історично виникла як національне явище, поступово видозмінюється, про що свідчить виникнення й поширення подвійного, соціального, європейського громадянства. З юридичної точки зору сьогодні не існує європейського громадянства, незалежного від громадянства національного, в той же час реалізація політичного «Європейського проекту» ось уже півстоліття супроводжується розбудовою наддержавних інституцій, що врегульовують громадське життя європейців. Як наслідок, загальноєвропейського значення і тлумачення набувають такі важливі поняття, як національний суверенітет, рівність, свобода, безпека, зокрема економічна безпека, законність, відкритість кордонів, міграція, розподіл праці, мобільність, багатонаціональні військові формування тощо. Тут, на думку Е. Балібара, важливо розрізнити громадянство належності і громадянство участі. Це взаємозалежні, однак не тотожні поняття. Перше базується на трьох концептах: часткове/загальне, община / суспільство, високий / низький. Друге — структуроване за трьома полюсами напружень (суперечностей): публічне / приватне, конформність / автономія, вимога прав/ прийняття обов'язків [1, с. 102-103]. Громадянство якраз і покликане

врегулювати напругу між соціальною неоднорідністю і спільною приналежністю.

З метою формування в учнів критичних поглядів на ці проблеми, французьким вчителям рекомендують ставити на обговорення в класі такі запитання:

- наскільки розвиток наддержавних європейських структур узгоджується з розбудовою європейського громадянства?
- чи може європейське громадянство в майбутньому перетворитися на щось більше, ніж простий додаток до національного громадянства?
- чи ускладнюється проблема європейського громадянства розширенням європейської спільноти, чи приведе це до формування єдиного громадянського простору на теренах Європи?
- чи передбачає європейське громадянство побудову об'єднаної суверенної європейської держави?
- яким чином географічні й демографічні обставини впливають на європейське громадянство? [8].

Євроінтеграційні і глобалізаційні виклики перебувають у тісному взаємозв'язку, як і проблеми, які вони породжують: делімітація і відкриття кордонів, трансфер виробничих потужностей і капіталів (транснаціональні компанії), зростання впливовості й значення наддержавних управлінських структур та інституцій, конфлікт геополітичних і регіональних інтересів тощо. І в цій площині теж постає низка дискусійних питань, зокрема таких, як:

- до якої міри глобалізація економіки може послаблювати національний суверенітет, зважаючи на тісний зв'язок громадянства з національною державою?

- чи можливо оцінити культурні наслідки глобалізації?
- як розцінювати з юридичної і політичної точок зору часткове обмеження суверенітету націй-держав і розмежування владних повноважень в рамках досягнутих євроінтеграційних домовленостей?
- чи може глобалізація спричинити появу і розвиток такого явища, як світове громадянство з супровідною універсалізацією його цінностей?
- чи правомірно думати, що глобалізація зменшує шанси кожного на громадянство? [8].

У процесі обговорення цих та суголосних їм тем, учні мають змогу відкрити для себе, що громадський загал є досить неоднорідним. Він об'єднує людей різного походження і з різними біографіями, віруваннями, переконаннями і, щоб досягти єдності в розмаїтті, держава потребує підтримки і солідарної участі свідомих і компетентних громадян. Це, однак, не означає, що треба відмовитися від власної ідентичності — релігійної, соціальної, культурної — ідеться радше про виявлення власної індивідуальності при повній повазі до ідентичності «іншого», «інакшого» [5, с. 66].

Учнів переконують у тому, що всі люди, включаючи тих, хто не має статусу громадянина, мають цивільні права. Так, іммігранти без французького підданства, хоч і не наділені правом голосу (конституційна норма), однак перебувають під юридично-правовим і соціальним захистом держави, в якій вони живуть і працюють. Розглядаючи рівність громадян перед законом як наріжну умову демократії, французькі вчителі прагнуть розкрити учням її реальний зміст, наводячи приклади і факти піклування про колективний інтерес із одночасним дотриманням прав і свобод кожної людини. Зазначимо, що теза про рівність усіх громадян перед законом

незалежно від їхнього соціального становища, культурного походження, фізичного стану, статків, віросповідання тощо, неодноразово повторюється у французьких шкільних підручниках. Водночас вона утверджується як морально-етична норма міжособистісних і ділових стосунків у шкільних колективах, що стають дедалі більшою мірою неоднорідними в соціокультурному аспекті.

За умов зростання полікультурності суспільства, повага свободи іншого, інакшого набуває виняткової актуальності. Етика розмаїтості або диверситивності, зазначає французький учений А. Претсей, ґрунтується на відносинах між двома суб'єктами і в жодному разі не може бути «дією над іншим», навіть якщо ця дія керується гарними намірами, і є, по суті, вірною, справедливою, милосердною, благодійною. Будь-яка асиметрія в стосунках, міркує він, негайно перетворює когось на актора, а когось — на суб'єкта дії, породжує стосунки влади, реальної або символічної, стає джерелом насилля, потенційного чи дійсного. І лише «діючи разом», можливо сприяти зростанню солідарності й консолідації громадського загалу [5, с. 67].

Особливо гостро ці проблеми постають в площині міжетнічних і міжконфесійних суспільних відносин. Досить лише пригадати стихійні погроми, вчинені темношкірими підлітками у французьких кварталах, а також протести мусульман, викликані заборонаю носити в школах «хіджаб» — жіночу хустку, що покриває голову й плечі. Релігійний конфлікт був зокрема спричинений тим, що демонстративні знаки релігійної приналежності в закладах освіти зазнали критики й засудження громадською думкою як виклик, зневажливе ставлення до учнів інших вірувань, світоглядних переконань. Напружену ситуацію довелося врегульовувати на законодавчому рівні і, як наслідок, шкільне законодавство було доповнене

положенням про знаки релігійної приналежності (кількість, розмір, символіка), які дозволено і заборонено відкрито носити в навчальному закладі. Таким чином Республіка вкотре дала чіткий сигнал, що партикуляризм у французькому суспільстві може поширюватись доти, доки він залишається терпимим до визначених і захищених законом принципів рівності, свободи й гідності громадян.

У методичних настановах до сучасних програм з громадянознавства зазначено, що тему світськості слід розкривати, заглиблюючись у її походження й призначення: демократичні свободи, повага до рівності громадян незалежно від їх культурної приналежності й соціального статусу. На думку французьких освітян, історичний підхід до розуміння світськості як національного надбання є дуже важливим, позаяк дає учням змогу збагнути причини й наслідки відокремлення церкви від держави, розмежування публічного й приватного життя, закону цивільного і Закону Божого. Як зазначає російський науковець І.В. Метлик, витоки світської освіти у Франції сягають епохи просвітництва, проголошення ідеї виховання народу через емансипацію людини від Бога і Церкви. Французька модель світської освіти формувалась впродовж XIX ст., коли головними цінностями вважались розум, наука, техніка, природознавство, прогрес, раціоналізм. Ідеалом тут була людина, що звільнилась від догм і забобонів завдяки пізнанню природи [4, с. 152]. Загалом ідея світськості має глибоке світоглядне коріння — філософський антропоцентризм. Згідно з цим вченням центром світу є людина як абсолютна цінність і найвищий сенс буття. Однак, зважаючи на давні світські традиції Республіки, у шкільній практиці світськість почасти межувала із запереченням релігійних фактів, а то й набувала характеру войовничого антиклерикалізму, боротьби з релігією, особливо ісламською.

Сучасні французькі підходи до релігійних явищ загалом, і до шкільної релігієзнавчої освіти зокрема, позначені більшою виваженістю й поміркованістю. На вчителів покладається завдання звертати увагу учнів на те, що проголошена французькою Конституцією 1958 р. свобода совісті є гарантом дотримання демократичного плюралізму щодо поглядів і переконань громадян. А світськість як принцип державної політики не передбачає заборони релігії як такої, однак стоїть на варті, пильнує, щоб релігія, церква не перешкоджали свободі самовираження громадян, вільному вибору ними світоглядних пріоритетів, можливості самостійно визначати й змінювати за власним бажанням ціннісно-сміслові координати буття.

Так, учні мають змогу дізнатися із сучасних шкільних підручників з громадянознавства про те, що французька держава не фінансує й не підтримує, не надає жодних привілеїв жодній релігії, однак і не допускає встановлення культу котроїсь із них, приниження чи утисків певних груп населення за релігійною ознакою. А світськість як принцип функціонування французької шкільної освіти хоча й означає розмежування приватної та інституційної сфер життєдіяльності, однак така сепарація не є герметичною. Свідомі цього французькі педагоги прагнуть виховати в учнів повагу до релігійних свят, толерантне ставлення до того, як їхні однокласники святкують релігійні свята вдома, дотримуються певних приписів у їжі, здійснюють разом з батьками паломництво, тощо [7].

Аналіз світоглядних засад викладання громадянознавчих курсів і тем у французьких школах був би неповним без розгляду ціннісної їх орієнтації. Слід зауважити, що цінності не прописані окремими пунктами або блоками в навчальних програмах. Однак вони присутні в тексті й контексті більшості навчальних матеріалів і методичному супроводі до них. Узагальнюючи цю

наукову розвідку, можемо згрупувати «ціннісний арсенал» змісту французького шкільного громадянознавства за трьома позиціями.

1. *Соціальні цінності*: громадянська свідомість і компетентність, солідарність, законність, соціальна справедливість, чемність, любов до батьків, повага до старших, відповідальність, повага до прав людини і людської гідності, професійна честь.

2. *Індивідуальні цінності (чесноти)*: демократичність, активність, правдивість, чесність, дисциплінованість, толерантність, організованість, врівноваженість, критичне мислення, бажання самовдосконалюватися.

3. *Цінності громадянина рідної країни і громадянина світу*: патріотизм, плюралізм, національна свідомість, мирне співіснування, міжнародне взаєморозуміння, бережливе ставлення до довкілля і культурної спадщини, усвідомлення взаємозалежності націй і народів у глобальному світі.

Як квінтесенція світоглядного змісту французьких навчальних програм і підручників з громадянознавства зазначені вище цінності реалізуються в шкільному навчально-виховному процесі з опертям на такі методичні підходи: культурно-історичний, порівняльно-зіставний, національної ідентичності, реалістичний, плюралістичний, конструктивістський, проблемний, діяльнісний, практично-прикладний.

Список використаних джерел:

1. Балібар Е. Ми, громадяни Європи. Кордони, держава, народ. — К.: Курс, 2006.
2. Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. — Трактаты и статьи. — М., 1994.
3. Кушаков» Ю.В. Нариси з історії німецької філософії нового часу. — Київ: Центр навчальної літератури, 2006.
4. Метлик И.В. «Религия и образование в светской школе». — М., 2004.
5. Abdallah-Pretceille M. L'education interculturelle. — Paris, 1999

6. Construire ses savoirs construire sa citoyennete. — De l'école a la cite. 2^e edition. — Lyon 2000. — P. 312.
7. Costa-Lascoux J. les Trois Age de la laïcité, Hachette, 1996.
8. Education civique juridique et sociale — classes de seconde, premiere et terminale. — Arretes du 19 juin 2000.
9. Education & Training 2010 — The success of the Lisbon strategy hinges of urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. EDUC 43 6905/04. Brussels: Council of the European Union, 2004.
10. Le patrimoine, mode d'emploi. La Documentation Francaise, 1992.
11. Maurice, Bonte Pierre, Marianne: les visages de la Republique, Paris, Gallimard, coll. «Decouvertes Histoire», 1992.
12. Ministere de l'Education Nationale, de l'Enseignement superieur et de la Recherche «Enseigner au college. Programme et Accompagnement». — Centre National de documentation pedagogique. -2004.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm; http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

II.1.4. Світоглядні основи моделювання громадянської освіти у шкільництві США

Проблема підготовки молоді до життя і діяльності у швидкозмінному, глобальному суспільстві є соціальною, політичною, а головне — педагогічною. Вона відображена в цілях і завданнях діяльності школи як провідного інституту соціалізації молоді у більшості розвинених країн світу. А її розв'язання неодмінно пов'язується з громадянською освітою та вихованням молоді, зокрема з модернізаційним поступом у цій галузі педагогічної діяльності.

Вдаючись до ретроспективного аналізу становлення і розвитку шкільної громадянської освіти у США, важливо з'ясувати еволюцію ідеологічних платформ, світоглядних орієнтацій, стратегічних цілей і педагогічних практик

її реалізації на визначальних етапах розбудови американського суспільства і системи національної освіти.

Ознайомлення з працями українських науковців, що стосуються проблем громадянської освіти, зарубіжної у тому числі (Р. Арцишевського, І. Беха, Н. Бібік, О. Биковської, А. Василюк, П. Вербицької, Г. Єгорова, І. Єрмакова, І. Кендзьора, С. Позняк, О. Овчарук, О. Пометун, М. Рагозіна, С. Рябова, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної та ін.), дало змогу пересвідчитись, що світоглядні питання цього напрямку педагогічної діяльності є досить актуальними і водночас недостатньо широко висвітленими. Особливо це стосується громадянської освіти школярів у США, яка здебільшого розглядається з точки зору вартих запозичень здобутків і досягнень. Тоді ж як критичне її осмислення може бути корисним для уникнення комплексів з приводу ідеологічних перекосів і стратегічних упущень у громадянській освіті та вихованні нашої молоді.

За більш, ніж столітній період громадянська освіта дітей та молоді в США зазнала істотних змін, як організаційних, так і сутнісних. Так, до 1890 р. молоді американці вчилися бути громадянами більше в процесі безпосередньої участі в житті суспільстві, ніж у школі. Ідеї посилення «впливу держави» на освіту загалом і громадянську освіту молоді зокрема були дискусійними, позаяк чимало громадян доволі неоднозначно ставились до таких намірів, вбачаючи в них наступ на здобуті індивідуальні права і свободи.

Між тим учнівський контингент дедалі більшою мірою віддзеркалював етнічну строкатість, релігійне і класове розшарування американського населення, а отже до шкільної освіти все частіше звертали погляди як до чинника консолідації нації. Серед американських державних діячів і освітян

ставало дедалі більше прихильників розбудови системи державної обов'язкової шкільної освіти на кшталт німецької, яка б прислужилася громадянському вихованню молоді в дусі національного єднання, поваги до держави та її інституцій [17].

Зрештою необхідність масової й цілеспрямованої підготовки молодих генерацій до грамотного і відповідального громадянства зумовила поступальну розбудову обов'язкової шкільної освіти у США. І вже в середині 1890-х років обов'язковий термін навчання у школі був подовжений для всіх американських дітей до 16-річного віку. Не в останню чергу такі кроки федерального уряду були викликані потребою соціалізувати велику кількість іммігрантів, що заповнили американські міста. Їхніх дітей як мінімум необхідно було виховати в дусі лояльності до американської держави, долучити до її історії, мови й ідеології.

Міркування американського філософа і педагога Дж. Дьюї (Dewey J., 1859-1952), досить влучно відображають логіку ситуації, коли освітні заклади мають зосереджуватися на головному завданні — врівноважувати різноманітні суспільні сили для того, щоб створювати загальний спільний настрій у державі та формувати спільні для загалу населення інтереси. А учні, опановуючи знання про суспільство, в якому вони живуть як представники різних культур, мають виробляти спільний досвід та спільне середовище як основу плюралістичного суспільства. «Змішування у школі дітей різних рас, релігій і традицій створює нове й більш широке культурне оточення для всіх. Спільний для учнів предмет вивчення привчає до єдності поглядів на ширший обрій, порівняно з тим, який видніється членам ізольованої групи школярів» [4, с. 25-26].

І вже на початку ХХ ст. у США з усією гостротою постало питання запровадження громадянської освіти як «спільного» (за Дьюї) навчального предмета для усіх американських дітей шкільного віку. На нього покладали надії як на дієвий засіб політичної соціалізації молоді, здатний попереджувати й стримувати деструктивні суспільні процеси, спричинені розбіжністю, несумісністю світоглядних установок і переконань у різних станах і групах американського населення [17, с. 335], [5, с. 99-119]. Позаяк, підкреслює канадський учений В. Кімлічка (Kymlicka W.), громадянська освіта як шкільний предмет передбачає не лише надання знань про інституції і політичні відносини, а й формування характеру учня, його громадянських чеснот, лояльності, поєднаної з практикою демократичного громадянства [12, с. 196].

На початковому етапі впровадження в США шкільних громадянознавчих курсів, це відбувалося під виразним впливом ідеології плавильного казана (melting pot), власне ставилося завдання «переплавити» змішане, неоднорідне населення за формою чи моделлю типового, почасти ідеалізованого американця. Така, по суті, асимілізаційна і водночас гомогенізуюча модель шкільної громадянської освіти спиралась на запозичений із соціальних наук (social science) техніко-інструментальний підхід до знань як засобу культурної трансмісії [9, с. 21-60].

Надалі ідея транслювати «найкраще, що є в культурі» перетворилася на своєрідний педагогічний канон і не підлягала дискусії. Знання про американську культуру надавалися учням як незаперечна «культурна правда». Спостерігалася певна тенденційність, ідеалізація в інтерпретаціях минулого, сучасного і майбутнього, тоді ж як історична достовірність і світоглядний реалізм не ставилися за вимогу. Попри гарні наміри сформувати

в учнів почуття національної гордості, недоліки такого підходу ставали дедалі очевиднішими. Учням фактично закривали очі на вади суспільства, в якому вони жили, замовчували або викривлювали історичні події з метою індоктринації поглядів про спільне звитяжне минуле і благополучне, навіть привілейоване, порівняно з іншими країнами світу, сьогодення.

Коментуючи цю ситуацію, Дж. Нельсон (Nelson, J) сказав «Так історично склалося, що громадянська освіта у США від самого початку була покликана формувати «нерефлексивний патріотизм», у світлі якого автономність суджень не тільки не стимулювалася, а навіть стримувалась» [15, с. 85]. Конформістське вшанування визначних особистостей, національних героїв і політичних лідерів передбачало радше пасивність, індиферентне ставлення до виявів культурного різноманіття, ніж будь-які критичні оцінки з боку учнів. Героїзація, прославляння історичного минулого і чинного політичного ладу визнавалися нормою, а бодай якесь відхилення від неї — спробою зовнішніх і внутрішніх ворогів (дисидентів) очорнити американський спосіб життя».

Характеризуючи таку модель громадянської освіти, У. Гелстон (Galston W.) зазначає, що вона не передбачала відкритості в інтерпретації історичних особистостей і подій. Громадянське виховання молоді було зорієнтоване здебільшого на просте успадкування від батьків чи громади цінностей і світоглядних орієнтирів, ніж на критичне їх осмислення [8]. У такій моделі громадянської освіти, яку Т. Маклафлін (McLaughlin T.) схарактеризував як «модель мінімальної інтерпретації» [13, с. 50], немає практично нічого, що спонукало б до критичної рефлексії чи моральних суджень. І це створює серйозну перепону на шляху становлення учнів як повноправних і компетентних членів суспільства. Натомість, на думку

Т. Маклафліна, бажано, щоб мінімальна інтерпретація як методологія шкільної громадянської освіти, стала чимось більшим від простої індоктринації ідей і цінностей, і, передусім, сприяла розвитку в учнів критичного мислення. Адже дитина в школі має навчатися не тільки й не стільки того, як узгоджувати власні вчинки з авторитетом, а радше того, як критично осмислювати і визначати відповідність авторитетів демократичним ідеалам. Люди, які звикли лише підпорядковуватися авторитетам, нездатні побудувати суспільство суверенних громадян, вважає вчений [13, с. 35-50].

Громадянська ідентифікація не може будуватися на замовчуваннях, міркує інший американський педагог, І. Келлен (Callan E.), її формування потребує критичної оцінки і самостійних суджень про минуле і сьогодення суспільства, публічного обговорення, колективного осмислення і чесного визнання того, якої доброчинності бракує нашій історії, і якими виявами несправедливості вона позначена [3, с. 221]. Тоді ж як «нерефлексивне громадянство» як методологія шкільної громадянської освіти, фактично солідаризується з політикою соціального замовчування і навіть соціального контролю за тим, які факти і події суспільного життя слід висвітлювати і яким чином їх інтерпретувати.

Герменевтична модель громадянської освіти, що з'явилася слідом за «нерефлексивною» ґрунтується на герменевтичних теоріях, розроблених у галузі гуманітарних наук. Проте, як зазначає філософ Г. Гадамер, «розуміння і тлумачення текстів є завданням не лише самої науки, а й з усією очевидністю належить до всієї сукупності досвіду світу загалом» [1, с. 7], відтак квінтесенцією герменевтичної моделі громадянства стає осягнення того, яким чином повсякденне життя суспільства сприяє нашому розумінню один одного і довколишнього світу. Герменевтичний підхід до

громадянської освіти класифікують також і як «рефлексивно-дослідницький». Теоретики й практики цього напрямку керуються тим, що в демократичному суспільстві громадяни не можуть ухилятися від участі в прийнятті рішень, а розв'язання проблем (problem-solving) є необхідною умовою набуття громадянської компетентності. Отже, щоб навчитися брати відповідальність за власні рішення, учень має самостійно досліджувати власні цінності й проблеми, спираючись на особистий практичний досвід, і співвідносити їх із соціальною реальністю. Зважаючи на це, у школах США особливу увагу приділяють узгодженню інтересів суспільства й особистості в процесі громадянської освіти [2, с. 24-27].

Нині серед американських науковців і педагогів-практиків можна знайти чимало послідовників Ж.Ж. Руссо і Дж.С. Мілла (J. S. Mill) в обстоюванні і реалізації ідей партисипативної демократії. На їхнє переконання, людина може навчитися відповідальності й толерантності лише в процесі активної діяльності. Так, наприклад, політична участь здатна збагатити світогляд особистості, розширити діапазон її інтересів: від індивідуальних і найближчого оточення — до загальнонаціональних. Відтак американські вчителі, які викладають у школах громадянознавство, прагнуть призвичаювати учнів виконувати громадянські обов'язки, залучаючи їх до активної участі в житті класу, місцевої громади і зрештою держави. А волонтерська суспільно-корисна діяльність школярів є досить поширеною шкільною практикою в США, порівняно з іншими країнами світу. Причому більшою мірою поціновується не так «реактивна», як «проактивна» діяльність школярів, спрямована на покращення добробуту спільноти.

Необхідність залучати до активного громадянства дітей-вихідців із різних станів і груп населення, незаможних, маргінальних у тому числі,

покликала до життя ще одну модель громадянської освіти — емансипаційну. Емансипаційний підхід до громадянської освіти стосується найбільшою мірою учнів, що почуваються дискримінованими в соціальному, культурному, політичному, економічному відношенні. Адже, не дивлячись на те, що сучасне американське суспільство відмовилося від ідеології «плавильного казана» і надає перевагу не «мозаїці» і навіть не «салату», а «саду», в якому квітне багато квітів [6], проблеми сегрегації, маргіналізації молоді, що належить до непривілейованих соціальних груп залишаються актуальними й досі. Закономірно це позначається й на громадянській освіті, яка є своєрідним втіленням і водночас вираженням психології і культури американського суспільства.

Тут варто зауважити, що на відміну від асиміляційної моделі (плавильний казан), емансипаційна модель громадянської освіти, не передбачає «підтісування» школярів під певні суспільні норми чи ідеали. Найголовніше чого має прагнути вчитель, — це сформувати в учнів світоглядні установки на критичне осмислення свого соціального становища, а також готовність боротися, якщо потрібно, за його покращання.

Інакше кажучи, тих, чиї права й свободи певним чином обмежуються або й відверто нехтуються, необхідно навчити бути повноправними і повноцінними громадянами у суспільстві, яке з тих чи тих причин виявляється для цього не вельми сприятливим. Для цього, на думку американських фахівців, дітей та молодь слід навчати думати і діяти так, ніби вони вже живуть в умовах демократії, домагатися, щоб їх почули, наполегливо і водночас легітимно обстоювати права на життєві блага, гарантовані конституцією кожному громадянину. Тут доречно згадати, що у «головних законах США — Конституції і Декларації незалежності —

закріплена система цінностей, що становить основу виховної системи цієї країни. Найголовнішими з них є суспільне благо, індивідуальне право, справедливість, рівність, плюралізм, патріотизм» [2, с. 24].

У той же час американські педагоги усвідомлюють, що за умов сучасних плюралістичних спільнот така громадянська активність вимагає неабиякої громадянської рішучості й сміливості. А кожна спроба впливати на перебіг змін у демократичному суспільстві має бути етично і юридично виправданою. У зв'язку з цим дуже важливо вже з раннього шкільного віку формувати й навіть «загартовувати» характер учнів, розвивати їх інтелект, підносити загальну культуру й поінформованість, щоб у майбутньому вони могли стати активними і компетентними поборниками власних і групових інтересів. Наразі емансипаційний підхід у шкільній громадянській освіті означає, передусім, надання учням міцних знань, озброєння їх умінням і рішучістю обстоювати власні права шляхом участі в публічних, громадських заходах і акціях, виявляти при цьому раціональність мислення, моральність вчинків, незалежність суджень і справедливість рішень. Слушно тут навести міркування американських науковців Р. Івенса і Д. Сейкса (Evans R. and Saxe D.W.) [7] про те, що гарний громадянин має зайняти позицію чесної гри і не тільки мріяти про справедливість, але й робити реальні кроки у цьому напрямі. Аналізуючи еволюцію світоглядних орієнтирів громадянської освіти шкільної молоді у США, слід звернути увагу на існування двох виразно самобутніх культурних традицій в американському суспільстві: культуру білого населення і культуру афроамериканців. Цей поділ не можна назвати умовним навіть після десятиліть тривалої й доволі жорстокої боротьби за расову рівність. Він знову й знову дає про себе знати в найрізноманітніших життєвих обставинах і ситуаціях. Скажімо так, на початку двадцять першого

століття білі й чорношкірі американці можуть працювати разом, навчатися разом у школі, однак вони в переважній більшості випадків не живуть разом, не ходять разом до церкви і не відпочивають разом.

Зважаючи на історичне минуле, американським школярам з темним кольором шкіри досі важко пройнятися вірою в те, що сумлінне й успішне навчання забезпечить їм такі ж соціальні й кар'єрні «дивіденди», що й представникам білої раси. Ось чому більшість афроамериканців з недовірою ставляться до вчителів, які розповідають їм про «американську мрію», відмовляються гарно вчитися, бути відповідальними громадянами країни, яка не покладає на них великих надій. З точки зору завдань і покликань громадянської освіти така «реалістична соціалізація» учнів афроамериканського походження потребує перепрограмування на більш «оптимістичну соціалізацію». Цій справі може зарадити шкільна освіта, зокрема й громадянознавча. Адже шкільний навчально-виховний процес, наголосив свого часу Дж. Д'юї, має сприяти соціальній рівності так, щоб кожен індивід отримав можливість подолати обмеження, породжені належністю до певної соціальної групи від народження, і в процесі життєдіяльності встановлювати контакти з більш широким оточенням [4, с. 20]. У плюралістичному суспільстві, яким є американське, майбутніх громадян важливо виховувати так, щоб вони, ідентифікуючи себе з певною культурною спільнотою, однак дбали про добробут загалу, могли успішно діяти, налагоджуючи спілкування, досягаючи порозуміння з людьми різної віри, расового і етнічного походження, сексуальних орієнтацій тощо. У зв'язку з цим в американських школах дедалі більшої ваги набуває полікультурне виховання учнів, наразі й засобами громадянознавчих курсів. Ідеться передусім про формування в школярів доброзичливого і толерантного

ставлення до «іншого», переконання їх у тому, що «інакшого» не варто сприймати як загрозу власній культурній ідентичності, а радше як унікальний шанс збагатити знання й уявлення про інші культури, світогляди, способи життя і діяльності. Це той шлях, який, за висловом Р. Мошера (Mosher, R), веде до об'єднання всіх громадян загальною людяністю, гуманністю задля розв'язання спільних проблем [14].

У сучасному світі Сполучені Штати Америки претендують на роль супердержави, яка виконує поліцейські функції щодо дотриманням прав людини, підтримки демократичних свобод і інституцій, розвитку ринкової економіки тощо. То ж закономірно, що саме в цій країні виняткової актуальності набув дискурс, пов'язаний з проблемами глобального громадянства.

Феномен глобального громадянства вимагає глибокого аналізу й переосмислення ролі держави-нації у формуванні громадянської ідентичності індивідів. На відміну від національного громадянства, яке ґрунтується на правах і обов'язках громадянина певної держави, глобальне громадянство вимагає розроблення і дотримання універсального права. Глобалізація вносить корективи в розуміння шляхів розв'язання таких актуальних для світової спільноти проблем, як права людини, майбутнє демократії, зростаючий вплив корпорацій, поширення технологій, захист довкілля і культурної спадщини. Набувають інтернаціонального виміру і космополітичного змісту засадничі цінності й принципи співжиття людей — гуманізм, свобода, демократія, справедливість, мирне співіснування, сталий розвиток.

Глобалізація породжує нову спільність людей і спричиняє появу нових форм і моделей громадянства. Так, культурне громадянство стосується прав

різноманітних субкультур і соціальних груп (етнічних, гендерних, вікових тощо); громадянство меншин пов'язане з юридично-правовим супроводом їх інтеграції в суспільний загал; екологічне громадянство визначає права і обов'язки людей як мешканців планети Земля; космополітичне громадянство керується загальнолюдськими цінностями і міжнародним правом у відносинах з громадянами різних країн, представниками великих і малих спільнот, різних культур; споживче громадянство пов'язане з забезпеченням прав людей на отримання матеріальних благ, послуг та інформації як у державному, так і приватному секторах; мобільне громадянство встановлює права і обов'язки громадян як візитерів, гостей, іммігрантів на період перебування в тій чи тій країні.

Усі ці різновиди громадянства об'єднує проблема пошуку універсальних прав і обов'язків індивідів у глобалізованому суспільстві. Розв'язання цієї проблеми навряд чи можливе поза контекстом глобальної освіти, зокрема й громадянської, що покликана озброїти молодих людей умінням вчитися, розумінням зростаючої взаємозалежності між явищами і процесами сучасного світу, навичками адекватного реагування на виклики глобалізації, здатністю розв'язувати проблеми регіонального, національного й інтернаціонального масштабу.

У зв'язку з цим у сучасному освітньому законодавстві США та директивах щодо укладання шкільного курикулуму рекомендовано включати знаннєві блоки, що стосуються проблем глобального громадянства. Їх практична реалізація в шкільному навчально-виховному процесі передбачає формування в учнів соціального і морального способів мислення, а також громадянської компетентності, навичок ефективної діяльності на благо власної країни і всього людства. Головною метою такої освіти є формування

в учнівської молоді глобальної свідомості на підставі глибокого розуміння соціальних процесів і міжнародних взаємин; знання світової історії; усвідомлення загальнолюдських цінностей; обізнаність з різними культурами й ідеологіями; критичне сприйняття інформації.

Цим цілям підпорядковані й цільові американські програми — «Навчання демократії», «Голоси любові й братерства» «Навчання для взаєморозуміння», «Дослідження громадської думки», «Міжнародне громадянство», що найчастіше реалізуються педагогічною командою школи на міждисциплінарних або кросдисциплінарних засадах і з використанням навчально-виховного потенціалу низки предметів, передусім «Громадянознавства», «Релігієзнавства», «Історії» [11], [18].

На завершення розгляду особливостей становлення і розвитку шкільної громадянської освіти в США зазначимо, що вони зумовлені дією таких чинників:

- зростання міграції у світовому вимірі;
- політичні трансформації й освітні реформи;
- розширення громадянських прав національних меншин і непривілейованих груп населення;
- виникнення нових форм і різновидів громадянства;
- глобалізаційні процеси.

З-поміж найбільш загальних тенденцій розвитку громадянської освіти учнівської молоді в США впродовж XIX-XXI ст. можна виокремити масовизацію, демократизацію й гуманізацію. Моделі громадянської освіти — «асимілізаційна», «культурної трансмісії», «нерефлексивна», «герменевтична», «емансипаційна», «глобалізаційна», — які утверджувались в американському шкільництві на певних історичних етапах, мають доволі

виразні ідеологічну, світоглядну, педагогічну й практично-прикладну складові. Вони тісно корелюють з потребами й стратегіями розбудови державності й поступу американського суспільства як руху до рівності й свободи.

Список використаної літератури:

1. Гадамер Г.Г. Истина і метод. — Т.І. — К.: Юніверс, 2000.
2. Кошолуп О.Ф. Громадянське виховання учнівської молоді в США // Шлях освіти. — 2004. — №2. — С. 24-27.
3. Callan E. Beyond Sentimental Civic Education, American Journal of Education. — № 102. — 1993. — P. 190-221.
4. Dewey J. Democracy and Education. — N.Y. McMillan Co., 1916. — p. 25-26.
5. Ehman F.A. The American school in the political socialization process. Review of Educational Research. — 1980. — № 50. — P. 99-119.
6. Encyclopedia of Childhood and Adolescence: Multicultural Education/Curriculum.
7. Evans R. and Saxe, D.W. Handbook on Teaching Social issues. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies. — 1996.
8. Galston. W. Civic education in the liberal state. In Nancy L. Rosenblum (ed.). Liberalism and the moral life. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
9. Giroux H. Critical theory and rationality in citizenship education. In H. Giroux and Purpel (eds), The Hidden Curriculum and Moral Education. Berkeley CA: McCutcheon. — P. 321-60.
10. Grimm D. Dose Europe Need A Constitution? European Law Journal1/3: 282-302.
11. Holden C. Education for Citizenship: Contribution of Social, Moral, and Cultural Education. In Young Citizens in Europe, ed. A. Ross. London: CiCe. —1999.
12. Kymlicka W. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship. — 2001.
13. McLaughlin T. H. Citizenship, diversity, and education: a philosophical perspective. Journal of Moral Education №21 (3). — 1992. — P. 235-50.
14. Mosher R. et al. Preparing for Citizenship: Teaching Youth to live Democratically. — Westport CT: Praeger, 1994.

15. Nelson J. The Uncomfortable Relationship between Moral Education and Citizenship Instruction, in Richard Willson and Gordon Schochet (ed), *Moral Development and Politics* (Praeger). — P. 256-85.

16. Soysal Y. *Limits of Citizenship*. Chicago: University of Chicago Press. -1994). Аpi (Urry, J. Globalization and Citizenhsip, *Journal of World Systems Research* № 2. — 1999. — P.311-324.

17. Tyack D.B. Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling. In R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education*. — Washington DC: American Educational Research Association, 1988.

18. Yates M. and Youniss J. *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*: Cambridge University Press, 1999.

II.1.5. Світоглядні зміни у шкільному громадянстві в Україні за роки незалежності: європейський контекст

Два десятиліття незалежності України позначені пошуком і утвердженням політичних, економічних, соціальних, культурних позицій нашої держави на світовій арені. Ідентифікація українців як громадян суверенної держави стала важливим складником і водночас чинником цього процесу. З необхідністю за порівняно короткий проміжок часу потрібно було подолати ідеологічні індоктринації й упередження, що насаджувалися громадянам України впродовж доволі тривалого радянського періоду.

Відомий український науковець, дослідниця історії вітчизняної освіти й педагогіки О.В. Сухомлинська звертає особливу увагу на цю проблему, зазначаючи, що «відстоюючи особистісно орієнтований, диференційований та індивідуалізований підхід до виховання, який ураховує локальні, регіональні й місцеві відмінності та специфіку, ми повинні відмовитися від загальних директив і настанов, звільнитися від всевладного насилля виховання, яке було породжене насамперед специфікою існування радянської влади. А також специфікою розвитку «марксистсько-ленінської» моралі, коли

простежувалися великі розбіжності між проголошеними, нав'язаними моральними ідеалами та шляхами їх використання у примусово-обов'язковому вигляді [16, с. 17]. Ідеться також про «інструкції, нормативи, зобов'язання, що регулювали стосунки між учителями і школярами і спрямовувалися на виховання ідейності, беззаперечної відданості суспільним ідеалам, колективізму як меті, засобу й формі життєдіяльності та обов'язку разом з дисципліною» [16, с. 15].

Закономірно, що за часів незалежності громадянська освіта й виховання молоді посіли вагоме місце в державній законотворчості, наукових дослідженнях, діяльності різних державних інституцій та громадських організацій. Головні завдання в цій царині були окреслені в найважливіших державних документах, таких, як Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) і Закон України «Про освіту» [9]. У Законі «Про загальну середню освіту» виховання громадянина України визначено як пріоритетне завдання поміж багатьох інших завдань у освітньому секторі [8].

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) окреслені головні завдання і напрями удосконалення організації виховання в системі освіти, зокрема громадянського виховання як його вагомого складника. У документі зазначено, що метою державної освітньої політики є «виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [10].

Вагомим внеском у розвиток громадянської освіти й виховання молодих генерацій українців стала розробка фахівцями Академії педагогічних

наук України «Концепції громадянського виховання особистості». У документі сформульовані пріоритетні завдання громадянського виховання, а саме: формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні [14].

У Концепції громадянського виховання ідеться також про формування самосвідомості громадян, культури міжетнічних відносин, розвиток планетарної свідомості, розвинутої правосвідомості, політичної культури, моральність особистості, формування її культури поведінки, дбайливе ставлення до природи та розвиток мотивації до праці. Звернено також увагу на необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із захистом громадянських прав, усвідомленням громадянського обов'язку і відповідальності, плеканням навичок громадянської відповідальності, політичної культури і соціальної етики, що включають в себе дотримання моральних принципів та норм у суспільстві, пріоритет національних та загальнолюдських цінностей [14].

До розроблення наукових засад виховання громадян незалежної України долучилося чимало науковців: Р. Арцишевський, Н. Бібік, С. Гочаренко, В. Горбатенко, Т. Дем'янюк, І. Єрмаков, І. Зязюн, А. Капська, О. Кендзьор, Л. Коваль, М. Козій, В. Кремень, М. Лукашевич, В. Оржеховський, С. Позняк, О. Пошетун, В. Радул, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, К. Чорна та інші. У своїх працях вони обґрунтовують наріжні принципи реалізації громадянської освіти й виховання української молоді, зокрема такі:

- гуманізму як світогляду, в річищі якого людина визнається найвищою цінністю;
- демократизації освітньо-виховного процесу;
- особистісно зорієнтованого, партнерського підходу до організації навчального процесу;
- послідовності, системності та цілісності у здійсненні громадянського виховання;
- компетентнісного підходу до добору змісту й оцінювання результатів громадянознавчої освіти;
- діяльнісного підходу, що передбачає активну й свідому позицію учня в опануванні й застосуванні громадянознавчих знань;
- педагогічно керованої інтеграції різноманітних виховних впливів: школи, сім'ї, місцевої громади, макросоціуму;
- соціалізації учнів, формування в них навичок активної участі в громадському й політичному житті.

Наразі О. Сухомлинська обґрунтовує впровадження такого педагогічного процесу громадянського виховання молоді, що торкається усіх аспектів навчання і виховання, їх різних рівнів — «організаційного, змістового, функціонального, комунікативного» [17, с. 22]. Учена наголошує також на необхідності морально-етичного спрямування цього процесу, щоб «тотальне функціонування моральних ідей стало реальним компонентом світогляду і буденної свідомості особистості» [17, с. 14].

У монографічному дослідженні «Громадянське виховання учнівської молоді» П. Вербицька визначає принцип демократизації громадянського виховання, що, на її думку, означає відмову від авторитарно-бюрократичного, командного підходу до здійснення виховання, а також розвиток нових

методів і форм, які базуються на добровільній участі учнівської молоді, взаєморозумінні і співпраці шкільної та місцевої спільноти [4, с. 33-34]. Авторка переконує, що громадянське виховання як цілеспрямований педагогічний вплив, має бути спрямованим на розвиток особистісних якостей учнів з метою формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціально прийнятних типів поведінки, набуття здатностей особистої самореалізації та участі в суспільних демократичних процесах. Відтак, на думку авторки, метою громадянського виховання має бути не лише набуття громадянами знань про сутність суспільних явищ та процесів, прав та обов'язків, але й засвоєння демократичних цінностей. Такі політичні та соціальні цінності, як особиста свобода, рівність, справедливість є важливими критеріями визначення демократичності суспільства. Становлення громадянських компетентностей особистості повинно бути у безпосередньому зв'язку з формуванням в неї ціннісних орієнтирів, що визначають громадянську самосвідомість. Це можливо на основі взаємної адаптації загальноцивілізаційних цінностей демократії та вітчизняної культури з урахуванням регіональних особливостей і традицій [4, с. 71].

І, якщо порівняти наведені вище теоретичні підходи (принципи, ціннісні пріоритети, ідейні акценти тощо) до громадянської освіти школярів в Україні із зарубіжними відповідниками, зокрема європейськими, американськими, то стає очевидною їх сутнісна і світоглядна спорідненість. До такої думки веде й огляд визначень і тлумачень громадянського виховання як педагогічного терміна й процесу, який він позначає, українськими науковцями. Так, за визначенням С. Гончаренка, «громадянське виховання — це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й

політично дієздатною» [5, с. 2]. Громадянськість, за визначенням В. Оржеховського, — це насамперед світоглядно-педагогічний стан людини, що характеризує відчуття себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням до її інституцій і законів, відчуває себе громадянином не тільки за формально-юридичним статусом, а й за станом морально-психологічної вартості [15, с. 2].

Український науковець М. Козій визначає громадянськість як предметно-соціальну цінність і провідний атрибут розвитку суспільства та духовності особистості, сутність якої проявляється у власній гідності громадянина, особи, індивіда, відчуття власної свободи, відповідальності; повазі до власної держави, влади, суспільств інших країн; шанобливому ставленні до національних і родинних святинь тощо [13, с. 7].

На думку П. Ігнатенка, виховати свідомого громадянина України — означає сформувати сукупність особистісних якостей і рис характеру, що є основою їхнього демократичного світогляду та поведінки. Це — патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність і активність, готовність трудитися для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет; повага до Конституції, законів, висока правосвідомість, досконале знання державної мови. Повага до традицій та історії рідного народу, дисциплінованість, працьовитість, творчість, піклування про природу, фізична досконалість і моральна чистота, гуманність, висока культура міжнаціонального спілкування [12, с. 6].

На патріотичних засадах громадянського виховання молоді в умовах глобалізації робить акцент і В. Горбатенко, зазначаючи важливість розвитку в молодих людях здатності до гуманістичного осмислення результатів людської діяльності в історичному минулому і сьогоденні. «Впроваджуючи

громадянську освіту, ми повинні вберегти себе та наших дітей від розриву історичної тяглості, бездумного протиставлення сучасності і минулому або ефемерному потенціалу попередньої епохи, потрібне досягнення плюралізму та рівноправності пізнавальних парадигм, стилів мислення, визнання їх самоцінності» [6, с. 3]. Суголосними є міркування К. Чорної, яка говорить про важливість утвердження патріотизму громадянського типу — любові до свого народу, до України, розвиток почуття ідентифікації себе з українським народом; виховання готовності жити в Україні; розвиток почуття любові до свого народу й України, відповідальність перед ними і вміння служити Батьківщині на шляху демократичного становлення; формування і переконання обов'язкового виконання Конституції і переконання обов'язкового виконання норм закону [19, с. 28].

У той же час, патріотизм як одна із цілей громадянської освіти й виховання молоді вимагає переосмислення в умовах посилення глобалізаційних та інтеграційних тенденцій, про що вже йшлося в контексті аналізу шкільної громадянсько-освітньої освіти в зарубіжних країнах. У зв'язку з цим П. Вербицька говорить про необхідність формування таких здатностей у майбутніх громадян України як критичного мислення, отримувати інформацію, аналізувати її, використовуючи широкий спектр джерел, розуміти соціальні проблеми, сутність соціальних явищ, формулювати раціонально обґрунтовану думку щодо суті проблем і явищ, приймати обґрунтовані рішення, брати на себе відповідальність; реалізовувати індивідуальні та суспільні права та обов'язки; використовувати механізми захисту прав людини на місцевому, регіональному, державному і міжнародному рівнях; встановлювати конструктивні відносини між людьми; працювати в групі; висловлювати і відстоювати свою думку; сприймати чужу

думку, визначати стереотипи й упередження; навички толерантної поведінки [4, с. 131-132].

Аналізуючи запити й виклики сучасного глобалізованого світу щодо громадянської компетентності молоді, І. Єрмаков Д. Пузіков визначають низку якостей та умінь, якими має володіти випускник школи, а саме:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоздатним, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критично мислити;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати у команді;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- вміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення [7, с. 132-133].

Однак, як слушно зауважує Г. Філіпчук, відкритість світові не повинна суперечити патріотичним почуттям. «...Формуючи почуття громадянина планети, європейського дому, — зауважує він — громадянська освіта повинна насамперед виконувати найголовніше завдання — виховання поваги до рідної землі, України, українського народу, власної культури, мови, історії, національних і державних святинь, сповідуючи максимум «вільний

громадянин — розвинене громадянське суспільство — сильна нація і держава» [18, с. 465].

Відзначаючи спорідненість теоретичних і методологічних підходів до реалізації громадянської освіти та виховання шкільної молоді в Україні та в розвинених зарубіжних країнах, ми водночас виявили існуючі розбіжності в термінології, якою послуговуються українські й зарубіжні науковці. Так, наприклад, в українських часописах і монографіях, досить рідко (та й то переважно в порівняльно-педагогічних) зустрічаються такі поширені в зарубіжних виданнях терміни й поняття, як: постанціональне громадянство, глобальне громадянство, екологічне громадянство, демократичне громадянство, глобальне громадянство, соціальна інклюзія, культурна спадщина, політична соціалізація, партисипативна демократія. Водночас, українські науковці (Боришевський М., Антоненко В., Яблонська Т., Іванчук В.) обґрунтовують термін громадянська спрямованість особистості, який ми не зустрічали в опрацьованих іншомовних першоджерелах [3]. За визначенням українських учених громадянська спрямованість — це інтегральна характеристика особистості як члена національної спільноти, як громадянина держави, яка усвідомлюється як рідна земля, Батьківщина; у ній віддзеркалюється рівень, глибина усвідомлення людиною своїх прав та обов'язків перед національною спільнотою, перед співвітчизниками. В. Іванчук визначає громадянську спрямованість як націленість людини на проблеми державного та громадського життя, яка проявляється у прагненні глибше пізнати Батьківщину, досягнути її політичні, економічні, культурні, наукові здобутки, жити національними інтересами держави, постійно співвідносити їх з особистими потребами, інтересами [3], [11, с. 29]. М. Боришевський розглядає громадянську спрямованість як відносно стійку

систему мотивів, що виникає на основі присвоєних індивідом громадянських цінностей, які стали для нього внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації таких цінностей у процесі життєдіяльності [2, с. 55].

У тому, що стосується теоретичного обґрунтування світоглядного потенціалу громадянської освіти, доробок українських учених видається змістовнішим і вагомим, порівняно з зарубіжними авторами. Як приклад, наводимо фрагменти статті Р. Арцишевського «Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства». «Під світоглядною освітою, зазначає автор, ми розуміємо вироблення людиною на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння світу й самої себе, що дає їй змогу не лише орієнтуватися в навколишній дійсності і в самій собі, а й певним чином упорядковувати і свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати певну життєву позицію. Світоглядна освіта забезпечує духовне становлення людини, прискорює її соціальне дозрівання, сприяє її свідомому самовизначенню, формуванню найглибших, найістотніших і найстійкіших, а водночас найпотаємніших (екзистенційних) структур особистості, які забезпечують її цільність і цілісність, інтегруючи при цьому різні прояви її життєдіяльності на основі певного розуміння сенсу й мети людського життя» [1, с. 9].

«Як чинник соціалізації особи, світоглядна освіта сприяє засвоєнню людиною найціннішого світоглядного досвіду, зосередженого у світогляді, завдяки якому людина усвідомлює свій нерозривний зв'язок зі світом і буттям людства, засвоює найзагальніші, вироблені у процесі всього розвитку людської культури критерії оцінки, що дають їй змогу оцінити сьогочасність «із погляду вічності», принципи діяльності, які уможливають прийняття

правильного рішення і здійснення правильного вибору в будь-якій життєвій ситуації» [1, с. 10].

«Саме у процесі формування світогляду людина усвідомлює сенс і мету свого життя, визначає свою життєву програму, шлях, найфундаментальніші цінності й орієнтири. Такими інтегрованими, узагальненими й водночас сутнісними характеристиками особи, що формуються на основі її світогляду, є її життєва й соціальна позиція. Життєва позиція особи — це зумовлене її світоглядом стале, узагальнене духовно-практичне ставлення людини до навколишньої дійсності та самої себе, що характеризується певною мірою активності, спрямованістю, оцінним забарвленням тощо, виявляється в різних формах людської життєдіяльності, поєднуючи їх у єдине ціле» [1, с. 10].

«Соціальна позиція особи виявляється в таких її соціальних якостях, як громадянськість, соціальна активність і соціальна відповідальність [1, с. 11]. Однак соціальний досвід не може бути переданий учням в усій своїй сукупності й різноманітності. До змісту освіти він має входити у своїх інтегрованих, узагальнених формах, найголовнішою з яких є світогляд. Цим пояснюється необхідність запровадження світоглядної освіти» [1, с. 8].

Український науковець М. Боришевський, розглядаючи процес громадянської освіти й виховання з точки зору його результативності, зазначає, що виховні зусилля мають приводити до утворень, які в системі особистості становлять підсистему свідомості або органічно пов'язані з нею — це світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення почуття, воля [2, с. 55]. П. Вербицька наголошує на важливості формування в молоді світоглядних установок на свідоме й активне громадянство, що передбачає, готовність відповідально діяти у суспільстві,

забезпечуючи відтворення соціально прийнятних моделей поведінки. Такі установки, зазначає вона, базуються на міцному фундаменті громадянознавчих знань та усвідомленому ціннісному ставленні до них. В результаті знання перетворюються на переконання, що втілюються у певних зразках громадянської поведінки [4, с. 111]. Відтак дуже важливо дотримуватися критерію забезпечення цілісності світоглядних знань та уявлень учнівської молоді, умінь та способів діяльності. Керуючись цим критерієм авторка визначає головні напрями громадянського виховання, які наведені нижче [4, с. 173].

Морально-етичний напрям спрямований на усвідомлення особистістю норм суспільного життя, громадянських ідеалів та цінностей, формування морально-етичних норм поведінки, моральних якостей, громадянської відповідальності, готовності до безкорисливого служіння спільноті та активної громадянської діяльності.

Історико-патріотичний напрям націлений на ознайомлення особистості з національною історією та культурою, традиціями громадянського суспільства, роллю держави у світовому історичному процесі, історичними зразками для наслідування, виконання громадянського обов'язку, формування громадянської самосвідомості.

Політико-правовий напрям передбачає засвоєння знань про права, свободи та механізми їх реалізації в суспільному житті; статус українського громадянства, розуміння громадянського і конституційного обов'язку, політичних і правових подій і процесів у суспільстві і державі, ознайомлення із політичною системою, і інститутами самоврядування, процедурами функціонування, способами участі особистості в політичному житті з метою реалізації громадянських прав та обов'язків.

Екологічний напрям орієнтований на формування екологічної культури учнівської молоді; розуміння нею сучасних екологічних проблем; усвідомлення їхньої актуальності, необхідності узгодження діяльності людини у природному середовищі на основі подолання споживацького ставлення до природи; розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному рівнях; оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання поваги до власного здоров'я;

Інформаційний напрям передбачає розвиток поінформованості учнівської молоді, формування здатностей користуватися інформацією в умовах інформаційного суспільства, виховання стійкого інтересу до ознайомлення із нею, вміння критичного аналізу різнобічної інформації; вміння співпрацювати із ЗМІ.

Інетркультурний напрям спрямований на оволодіння учнівською молоддю здатностей, необхідних для життя в багатокультурному суспільстві на засадах толерантності, терпимості, розвиток відчуття суспільної приналежності, виховання культури соціальних відносин та соціальної комунікації [4, с. 169-170].

Завершуючи аналіз теоретичних і методичних підходів до реалізації в Україні шкільної громадянської освіти загалом і світоглядного її складника зокрема, варто зауважити, що вони знаходять практично-прикладне застосування в сучасних підручниках і посібниках («Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя» /за участю С. Позняк, О. Пометун, П. Вербицької, О. Войтенка, Ю. Найда, Н. Софій, О. Суислової; «Ми громадяни України (9-10 кл.)» / 11 за участю О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, А. Мазак, П. Кендзьора). У той же час за наявності якісних навчальних програм і підручників, шкільне громадянознавство в Україні

поступається зарубіжним аналогам за статусом і місцем у практичному навчально-виховному процесі. На тлі загальноєвропейської тенденції до розширення й поглиблення шкільної громадянської освіти, надання їй статусу обов'язкового навчального предмета в Україні ми маємо лише одну годину громадянознавства в старшій школі та й то у варіативній частині навчальної програми.

Однак, попри існуючі проблеми, все ж можемо говорити про те, що шкільне громадянознавство в Україні за останні двадцять років зазнало істотного поступу. Наразі практично подолана притаманна радянським часам заідеологізованість, дотримання декларативних і часто далеких від реального життя істин і цінностей. Шкільне громадянознавство стало більш відкритим до різних думок і поглядів, збалансованим у тому, що стосується уваги до інтересів особистості, громади, держави. В Україні, так само, як у країнах ЄС та США, викладачі «Громадянознавства» прагнуть усіляко сприяти формуванню громадян, здатних до свідомого вибору й активної дії з плюралістичним світоглядом. Зміст цього навчального предмета спрямований на виховання свідомих і компетентних громадян-патріотів України і водночас громадян Європи і світу. Європейські цінності — свобода, демократія, рівність, взаємоповага й порозуміння, толерантність, бережливе ставлення до природного й культурного довкілля становлять підґрунтя формування світогляду українських учнів на уроках громадянознавства.

Список використаних джерел:

1. Арцишевський Р.А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства // Шлях освіти. — № 4. — 2008. — С. 6-11.
2. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 3 (12) — С. 26-33.
3. Боришевський М.Й., Яблонська Т.М, Антоненко В.В. та ін. / За заг.ред.М.Й. Боришевського. — К.: Пед.думка, 2007.

4. Вербицька П.В. Громадянське виховання учнівської молоді. — Київ: Генеза, 2009.
5. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Постметодика. — 1994. — № 2. — С. 2-3.
6. Горбатенко В. Громадянська освіта як чинник гуманізації суспільства // Доба. — 2002. — № 3. — С. 3-5.
8. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Розвиток життєвої компетентності на всіх етапах становлення особистості // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Київ, 2003. — С. 132-133.
9. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформ. зб. М-ва освіти України. — 1999. — № 15. — С. 6-31.
10. Закон України «Про освіту». — К.: Генеза, 1996.
11. Затв. Указом Президента України від. 17 квіт. 2002 р. № 734 // Освіта України. — 23 квітня 2002. — № 33(329).
12. Іванчук В. Формування громадянської культури учнівської молоді та студентів в процесі навчання // Шлях освіти. — 2000. — № 2. — С. 28-31.
13. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: психолого-педагогічний в народознавчий аспекти. — К.:ІЗМНб 1997.
14. Козій М.К. Громадянськість — проблема педагогічна, актуальна та соціально цінна. — Київ:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004.
15. Концепція громадянської освіти в школах України: Проект / кол. авт.: С. Рябов, І. Жадан, Т. Клиненко та ін. // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 26-31.
16. Оржехівський В.М. Громадянська освіта формує громадянина // Відродження. — 1998. — № 2. — С. 2-4.
17. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі // Шлях освіти. — № 4. — 2008. — С.12-16.
18. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. — 1999. — № 4. — С. 21-25.
19. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика — Чернівці: Зелена Буковина, 2002.
20. Чорна К.І. Уроки громадянського виховання в старших класах //Шлях освіти. — 2000. — №4. — С. 27-30.

II.2. Світоглядний потенціал шкільної громадянської освіти у Чеській та Словацькій республіках

Б.Ф. Мельниченко

II.2.1. Тенденції розвитку компетенцій учнів в країнах ЄС: Чехії та Словаччини

Важливою проблемою освітньої політики означених держав, яка є складовою частиною загальносуспільних інтересів кожної країни, є стратегічна мета розвитку освіти, законодавчі рамки освітніх установ, компетентності щодо оновлення змісту освіти, встановлення її мети, форм і методів формування компетентності в учнів у сучасних умовах її перебудови.

Відмовившись від централізованої моделі управління освітою протягом 1948-1989 років, Чехія, Словаччина та інші країни колишньої соціалістичної співдружності обрали ліберальну модель освіти, яка полягає у значному підвищенні самостійного розв'язання проблем освіти на рівні шкіл, впровадження кількох варіантів навчальних програм на рівні основної освіти.

Після 1989 року в Чехії та Словаччині було здійснено принцип плюралізму реформування освіти, тобто створено освітні програми, що стосуються стратегічного напрямку системи та змісту освіти в країнах.

Крім конституційних, правові норми стосовно освіти детально опрацьовано у законах про школу, які схвалені парламентами країн. Так, у Чеській республіці після 1989 року було досить значно змінено освітню політику, оновлено відповідні закони про школу або створено нові.

Це, зокрема, «Біла книга», розроблена у Чеській республіці, яка складається з двох основних документів: а) «Програмова декларація влади Чеської республіки» (1996 р.) та б) «Концепція Міністерства освіти, молоді та фізичного виховання до 2002 р.» (була прийнята владою у 1999 р.) документ

«Головна мета освітньої політики Чеської республіки» (розділ «Пріоритети чеської освітньої політики» та розділ «Народна програма розвитку освіти»).

Аналіз цих та інших документів дає змогу визначити сучасний стан реформування освіти та її диференціацію у Чеській республіці й накреслити основні шляхи розвитку цього важливого процесу: розвиток освітніх можливостей країни, концепцій і змісту освіти, змін у структурі освітньої системи та становища вчителів, підвищення компетентності учнів у процесі формування нового змісту освіти.

Формування компетентностей учнів загальноосвітньої школи значною мірою залежить від добору педагогічних кадрів директором школи та підвищенням оплати роботи педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації вчителів, програмно-методичного забезпечення кадрів новими якісними підручниками та навчальними програмами; контролю за якістю освіти, впровадження зовнішніх екзаменів на етапі завершення середньої школи, гімназії та ліцею; посилення впливу громадськості на систему освіти, формування освітньої політики, розвитку шкільництва, проведення самооцінки шкіл в галузі навчально-виховної роботи.

Значна увага у дослідженні тенденцій реформування загальної середньої освіти у Чехії та Словаччині приділяється нормативно-педагогічному забезпеченню змісту освіти, її функції і стратегії, визначенні стандартів, затверджених відповідними органами освіти досліджуваних країн.

Функція та структура програми стандартів освіти в країнах складається з таких рівнів: 1) Характеристики навчально-виховного закладу; 2) Розвитку пізнавальних навичок в учнів; 3) Уміння та компетентності в учнів; 4) Ціннісних позицій учнів; 5) Змісту освіти навчального закладу.

Аналіз ціннісних компетентностей в учнів є головною метою закладів освіти за своїм змістом, організацією, формами і методами навчання, а також позитивним кліматом, що створюється педагогічним колективом закладу. Так, наприклад, розвиток пізнавальних компетентностей учнів спрямовано на те, щоб:

- розвивались та вдосконалювались пізнавальні процеси учнів, їх здатність розв'язувати нагальні проблеми та ефективно спілкуватися;
- розвивались та функціонально вдосконалювались психомоторні та інтелектуальні здібності учнів як передумови утворення необхідних умінь, навичок та компетенцій;
- у процесі навчання учні мали можливість здійснювати усі основні мислительні операції: абстракції, узагальнення, аналіз, синтез, класифікації, розмірковування, судження, індукції та дедукції;
- учні засвоїли важливі поняття, факти та знання з різних галузей пізнання та діяльності, які у своїй сумі створюватимуть матеріальні основи середньої освіти та дадуть їм можливість правильно розв'язувати теоретичні і практичні проблеми та проблемні ситуації;
- учні засвоїли основні поняття, факти та знання із тих галузей людського пізнання та діяльності, які уможливають розуміння історичного, суспільного, філософського, етичного обсягу пізнання;
- учні через засвоєння понять, фактів та інших знань оволоділи загальними принципами та стратегією розв'язання теоретичних і практичних проблем та проблемних ситуацій;
- учні засвоїли принципи та процеси репродуктивного (конвергентного) мислення, спрямованого на визначення нових, не традиційних рішень.

Компетентність стосується усіх визначних галузей людського життя (ставлення до праці, навчання, освіти та самоосвіти, культури та мистецтва, вільного часу та розваг, потреб та міжлюдських відносин);

- інтимних галузей особистісного життя (дружба, кохання, сексуальність, подружжя, родина, діти, дім тощо) та того, що стосується їх життєвих уявлень та планів;

- їх майбутньої ролі та участі у демократичному суспільстві (громадянські права та обов'язки, демократичне мислення та поведінка, способи та можливість участі у громадському житті, політичні амбіції, співвідповідальність за стан громадських справ, за життєвий простір тощо);

- утворень, їх моральної свідомості та переконань спрямованих на прийняття бажаних моральних стандартів як внутрішніх регуляторів їх виховання, поведінки та свідомості (розуміння моральних норм та принципів, можливості культивувати свої власні почуття, вміння оцінювати різні прояви людської поведінки з точки зору етики, бажати та бути здатним виконувати ці бажання, розвивати власні позитивні риси характеру, брати відповідальність, виявляти волю щодо подолання труднощів, розвивати здатність особистої моральної самооцінки тощо).

З метою розвитку та зміцнення бажаних моральних позицій учнів документи про освіту вимагають:

- розвивати закладені природою здатності до само рефлексії та самооцінки, що спрямовані на створення здорової самосвідомості (усвідомити свій характер, свій спосіб мислення, свою вихованість по відношенню до інших людей, свої здібності та можливості, свій смак, мати реальні амбіції, ставити перед собою відповідну мету, розвивати особисті плани, мати бажання їх виконувати; усвідомлювати відповідальність за своє

здоров'я, розрізняти корисні та шкідливі для здоров'я впливи, розуміти шкідливість наркотичних та токсичних речовин, оволодівати правилами та навичками відповідного режиму як основної передумови охорони здоров'я тощо);

- берегти народні цінності, що визначені суспільством, а також загальнолюдські цінності (повага до життя та людини, потреби мирного співжиття, заборона насильства як засобу розв'язання проблем та сварок, повага до батьківщини та влади, її культури та історії, повага до особливостей способу життя та культури різних етнічних, народних, релігійних груп та спільнот тощо);

- розвивати та зміцнювати правові норми, спрямовані на орієнтацію та розуміння їх значення і змісту, які спрямовані на прийняття цих норм як одного з внутрішніх регуляторів власної вихованості та єднання;

- культивувати суспільне виховання та повагу щодо культурних зразків (звичок, традицій) існуючих у суспільних зв'язках.

Важливе місце у педагогіці Чехії, Словаччини та інших країн європейського регіону посідає оцінювання явищ освітньої реальності: окремих учнів, класів та шкіл.

Аналіз змісту цієї діяльності показує, що він є засобом оцінювання усіх аспектів педагогічних явищ, — корисності, якості та ефективності.

Разом з тим, педагогічне оцінювання є методологією спеціальних процедур, методів, технологій, професійних умов та компетентностей учнів, що визначають способи проведення оцінювання: якісний аналіз, вимір, тексти тощо.

Як показало дослідження, педагогічне оцінювання спрямоване на такі галузі педагогіки:

1. Оцінювання освітніх потреб учнів.
2. Оцінювання психосоціального освітнього клімату середовища.
3. Оцінювання освіти (навчання та учіння).
4. Оцінювання наслідків освіти учнів.
5. Оцінювання учнів на основі стандартів.
6. Оціночна діяльність продуктивності роботи шкіл.

У Чеській республіці, зокрема, створено Інститут інформації в освіті, який розробив систему оцінювання роботи закладів середньої шкільної освіти (1996 р.).

Ця система працює згідно таких показників:

- успішність випускників у процесі вступу до вищої школи;
- вимогливість щодо випускних екзаменів;
- залишення навчання (у процесі навчання та екзаменів);
- обсяг вивчення іноземних мов та обчислювальної техніки у процесі навчання;
- престиж школи (згідно думки зацікавленого суспільства та студентів).

Аналіз досвіду роботи Інституту свідчить про те, що вимірювання освіти не спирається лише на її практичному застосуванні (для бажаючих навчатися у повній середній школі, гімназії, родичів, громадськості). Вона застосовується також у розвитку теоретичних і методологічних основ вимірювання, оскільки справа йде про кардинальне педагогічне вимірювання компетентності дієвості освітнього процесу.

Аналіз розвитку системи освіти у Словацькій республіці за останнє десятиріччя показав, що країна пройшла шлях від відсталої до сучасної загальної освіти на рівні європейських стандартів. Після 1993 року, коли

утворилася Словацька республіка, в Чехії і Словаччині відбулася певна диференціація освіти як у кількісному, так і в якісному її стані.

У Словаччині значно зросла кількість основних державних шкіл, а у Чехії — кількість вищих професійних шкіл. Спільним є те, що після 1989 року системи народної освіти в країні стали більш демократичними. Відбулися зміни в навчальних планах і програмах у напрямку їх демократизації та деідеологізації, став більш широким доступ до вищої середньої освіти та навчання у вузах.

У Словаччині було прийнято низку законів, що торкаються задоволення освітніх прав абітурієнтів. Але, з іншого боку, не вдалося розв'язати до кінця проблеми адміністративного та економічного питання.

Значною подією у галузі розвитку словацької освіти став Закон «Проект програмного проголошення влади Словацької республіки до 2015 року».

Аналіз цього важливого документа свідчить про стратегічний розвиток освіти в країні.

II.2.2. Світоглядні проблеми сучасного змісту громадянства в процесі навчання історії в Чеській та Словацькій республіках

Дослідження проблеми сучасного змісту громадянства в процесі навчання історії в середній загальноосвітній школі Чеської та Словацької республік є важливою складовою сучасної освітньої політики, основою суспільних інтересів кожної країни і полягає у формуванні стратегічної мети розвитку освіти, оновлення її змісту та прогнозування подальшого розвитку.

Після 1989 року в Чехії та Словаччині було здійснено принцип плюралізму реформування освіти, тобто створено навчальні програми, що відповідають сучасним вимогам щодо навчання і виховання учнів у нових

соціальних умовах майбутнього тисячоліття. У зв'язку з цим повстала нагальна необхідність у чіткому визначенні світоглядних проблем сучасної гуманітарної освіти та, особливо, змісту громадянознавства в процесі вивчення шкільного курсу історії в загальноосвітній середній школі.

Світоглядний потенціал — це цілісна система наукових, філософських, соціально-політичних, моральних та естетичних поглядів на світ, природу, суспільство та мислення.

Світоглядний потенціал уособлює в собі ідейні досягнення світової цивілізації, загальнолюдські принципи та ідеали у творчо перебудованому й розвиненому вигляді, озброює людство науковим відображенням світу як системи найбільш суттєвих сторін матерії й свідомості, буття та мислення, природи і суспільства на базі законів суспільного наукового пізнання законів громадянського розвитку суспільних відносин, системи філософських, економічних та соціально-політичних поглядів, враховуючи все найцінніше, що було здобуто попередніми поколіннями.

Важливою стороною світоглядного потенціалу є діяльність особистості та її практична спрямованість. У світогляді виявляється єдність зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного. Світоглядність об'єднує у собі сукупність відносин людини з оточуючим середовищем, інтегрує усі властивості та якості людини, поєднує їх у єдине ціле, визначає соціальну орієнтацію, ідейну стійкість, нетерпимість до певної ідеології, психології і моралі, типу громадянської поведінки й діяльності.

У вихованні світоглядного потенціалу учнів серед усіх навчальних предметів особливе місце посідає вивчення історії, у процесі якого формується громадянськість як інтегрована якість особистості. До головних елементів громадянськості відносяться: моральна, правова та політична

культура, що виражається у почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, у повазі та довірі щодо інших громадян, до державної власності, у здатності виконувати свої обов'язки, гармонійно поєднувати патріотичні, національні та інтернаціональні почуття.

Громадянське виховання має загальнолюдські аспекти, оскільки планета Земля — це єдина екологічна система. Зростають і поширюються економічні, політичні, культурні взаємозв'язки усіх країн. Все це вимагає єднання людей усього світу з метою збереження планети і людської цивілізації. У розв'язанні цієї проблеми повинна зробити свій внесок школа і педагогіка усіх країн незалежно від суспільного ладу і політичної системи, національних розбіжностей та ставлення до релігії. Сутність загальнолюдських аспектів виховання громадянськості полягає також у формуванні в учнів розуміння єдності у взаємозалежності світу, однакового значення для всіх народів збереження миру та здійснення роззброєння, розв'язання проблем екології, захисту і збереження світової культури, економічного, наукового співробітництва та громадянської активності у розв'язанні глобальних протиріч. Все це може бути досягнуто лише в умовах мирного співіснування взаємовигідного співробітництва, взаєморозуміння, суперництва в економічній та культурній галузі, поваги суверенітету, прав кожного народу самостійно обирати шлях свого соціально-економічного розвитку.

Після здобуття Чехією та Словаччиною незалежності перед педагогами виникла необхідність опрацювання змісту гуманітарної освіти на майбутнє тисячоліття, зокрема створення концепції сторичної науки у справі громадянського виховання учнів, поваги щодо її багатогранного розуміння шляху історичної культури та її упорядкування в плані підвищення поваги

щодо шкільної дидактичної системи, змісту шкільної історії, який міцно пов'язаний з поняттям прогресу та розвитку, що може означати звичайну модифікацію в часі чи в позитивному розумінні як поліпшення, постійне вдосконалення історичного розвитку.

Перший рівень. Західна модель розвитку історичних подій, як вважають чеські та словацькі історики, ґрунтується на високому рівні індустріалізації та технології, на універсальній цивілізації, що здатна політизуватись, на ринковій економіці, демократії, громадянських правах та особистій свободі. Людина повинна наслідувати цю модель, пристосовуватись до неї.

Новий етап розвитку сучасної історичної освіти, вважають чеські та словацькі історики, впливає з гуманістичної революції сучасності, що виходить з загальної кризи сьогоденного світу. Західне мислення від початку сучасної історії ґрунтується на критиці авторитетів та традицій, що зводяться до чистого розуміння догматів, ідеології, цінностей, науки і технологій. Західні інтелектуали також зазначають, що суспільство та його цінності виражають свою силу та здатність бути провідником сучасних ідей, не задовольняють основні потреби людства, позитивного, конструктивного, сильного щодо відчуття істоти у численних зв'язках зі світом історії.

З метою подолання такого становища пропонуються справжні інтелектуальні, моральні та гуманістичні революції.

Сучасна цивілізація вийшла з першої гуманістичної революції між 15 та 16 сторіччям. Вона стосувалась усіх сфер життя: політики, етики, соціальних проблем, науки, економіки, мистецтва та особистості, проявляла свободу над плануванням. Сьогодні, як здається, необхідна революція такої ж ширини та глибини. Така різновидність вимог проти однобічного засилля технології та технократії, які репрезентують нові форми влади, знову відтворюються

вимоги людської гідності та її автономії, яку людство пізнало дотепер у різних культурах, вимог універсального суспільства, але не шаблонного, до якого спрямовує технологія. Розвинена світова цивілізація характеризується тим, що в ній кожна культура може сягати свого максимального наповнення, а кожна особистість може бути здатною щодо власного розвитку творчих сил. Ці ідеї впроваджуються до змісту сучасної шкільної історії, зокрема, у формі цивілізованого розуміння шкільного курсу історії.

Історія в цих умовах повинна також культивувати вимогу народної емансипації, досягнення самостійності, переконанням у безперспективності націоналізму, громадського бачення світу та людини у ньому в широких регіональних та світових зв'язках.

Другий рівень стосується концептуального процесу змісту історичного навчання і полягає у гуманізації самої людини, тобто в бажанні допомогти їй в орієнтації серед численних варіантів способу життя щодо його поліпшення. Ось чому викладання історії необхідно здійснювати у зв'язку його з розвитком суспільства як єдиного цілого. Саме тоді людина стає у центрі уваги історичного процесу, коли її освіта, мислення, сприйняття та застосування засобів життя, матеріальна та духовна культура, орієнтація в історичних ситуаціях, інтереси, стремління та мрії, уявлення про себе та про оточення стає головною метою історичного процесу. Широке розуміння культури залучає людину до природи та історії людства. Цим комплексним підходом змінюється існуюча до цієї пори спрямованість людини на переважно політичні події, війни, конфлікти, класові бої, теорії про базис та надбудову, пріоритет господарчо-соціальних подій та їх односторонньому трактуванні впливу на історію суспільства та особистість. Вивчення історії всюди у світі шукає сутність речей, об'єднання людей, подій, піклування

лише про опис історичних фактів. Сучасні заклики щодо деідеологізації історії швидше спрямовано на відсторонення історії безпосередньою політичною потребою від позбавлення пояснення значення історії для сучасної людини, тобто погляду на те, звідки й куди йде людство, та що цінного та творчого залишило після себе для майбутнього розвитку суспільства.

Третій рівень, що з'явився у світовому контексті, є кореляція з історичним розвитком людства до сучасності та розв'язанню проблем у викладанні історії.

Звичайно, історизм вимагає погляду у минуле з точки зору потреб сучасності та певної актуалізації для майбутнього. Історія сучасності не може бути лише історичною дисципліною, оскільки вона певним способом синтезує усі гуманітарні науки та створює життя людей усього світу. Якщо історія сучасності є наслідком минулого та намагається її застосувати до майбутнього, тоді зміст та розміщення історичних подій у шкільних підручниках повинен цьому відповідати. Справа йде не лише про реконструкцію історії, а про її пристосування до учнів на основі відповідних визначень історичних, соціологічних, психологічних та біологічних факторів.

У зв'язку з наведеною міжнародною концепцією розуміння змісту шкільної історичної освіти пропонуються такі цільові настанови:

1. В першу чергу, мова йде про розуміння розвитку людства протягом історичного часу. Сюди відноситься розуміння неперервності історичного процесу розвитку та зміни, що впливають на людину та суспільство. Учні одержують знання про минуле, яке дає їм можливість зрозуміти структуру даного історичного періоду, ознайомитись із впливом природного середовища та демографічних факторів на діяльність людини у історичному

процесі. Вони усвідомлюють можливі наслідки людської варіативної діяльності та значення подій, причин та наслідків, що залежать від дії в історичних ситуаціях.

2. Історія є для учнів джерелом пізнання культурного минулого роду людського, народної ідентичності, людини як діяльнісної особистості. Учні дзнаються про досягнення людства, що було в минулому, з важливими ідеями щодо розвитку суспільства та сучасної культури.

3. Учні повинні зрозуміти сучасне суспільство та ставлення до нього. Це досягається порівнянням сучасного суспільства з суспільством минулого, з його соціальною, економічною, політичною, культурологічною, технологічною увагою до людей, що живуть у цих суспільствах, до їх проблем, позицій, оцінок, до їх цінностей та сучасних проблем у їх історичному контексті.

4. Виховання учнів має бути спрямованим на самопізнання та оцінку власного ставлення до історичних явищ. Це, звичайно, досягається вивченням людської діяльності в минулому, увагою щодо взаємозв'язку цієї діяльності з цінностями та ставленням, що переважали у даній історичній добі. порівнянням минулих цінностей та відносин з сучасними цінностями та відносинами, у яких знаходяться учні.

5. Вивчення історії в школі повинно надавати учням радість знань, які мають їх супроводжувати все життя, надавати відомості про методи вивчення історії. Це досягається тим, що учням демонструються способи зібрання історичного матеріалу в процесі дослідження, розв'язанні обраної проблеми, способів інтерпретації з різних точок зору, підходів та інтерпретації, що змінюються зі зміною усього суспільства. Цим самим учень здобуває знання про підпорядкованість історичних висновків релятивності людського

пізнання та необхідності свободи у пошуку дійсності. Критичне ставлення в історичному пізнанні досягається розвитком здатності звернути увагу на основи аналізу джерел інформації, оцінювання різних поглядів та якості їх інтерпретації. Учні повинні осмислити упередження та однобічності у розумінні того, що події можуть бути перекручені цими факторами. Вивчення історії має здійснюватись на критичній основі щодо історичних подій та явищ. Воно охоплює три цикли:

Перший цикл вивчення історії у школах повинно розпочинатися країнознавством, тобто предметом, що поєднує у собі історію народу з його сучасним природним суспільним середовищем. Історична частина країнознавства навчає дітей історичного часу та простору як необхідного фактора кожної події. Вона вводить дітей у царину історичних розповідей, переказів, сказань, легенд та оповідань про виникнення народу та його розвиток. Виходячи з цього, історія, власне, вперше з'явилась у свідомості народу та створила у людей перший історичний досвід. Цей передфактологічний період може використовувати багато хронік, літературний епос, драму, пісні, стилізованих дій, оповідань тощо. Необхідно виходити з місцевих традицій, джерел краю, але основою (основним джерелом) повинні бути оповідання, легенди, що об'єднують народ у єдине ціле. Сюди відносяться також події, які збереглися у місцевих традиціях. Країнознавство вводить дітей у широке коло матеріальної і духовної культури народу, до щоденного способу його життя народу, завжди у обмеженому часі і просторі від найдавніших часів до сучасності.

Краєзнавство може знайомити дітей з видатними особистостями свого народу і з тими, хто виявив себе у розвитку міста, регіону, хто є носієм традицій, які визнає сучасність і яку хоче розвивати.

Історія у краєзнавстві носить пропедевтичний характер. Вона веде дітей до окремих історичних основ, але не об'єднує їх у єдине ціле, не відкриває причин, наслідків чи більш складних зв'язків та характеристик. Мова йде лише про зміст, який може бути складно структурований діяльністю людей в конкретних ситуаціях. Діти вперше знайомляться з визначеннями історичного часу, історичній підпорядкованості, вчать відрізняти оповідання від міфів та дійсності. Вони вперше починають розуміти, що таке традиція, безперервність та зміна подій, тобто основні аспекти історичного розвитку. Вони навчаються досвіду людської долі та власному життю у своєму середовищі.

Другий цикл, пов'язаний з країнознавством, це — основні хронологічні, генетичні, системні, структурно упорядковані, комплексно зрозумілі курси з головним наголосом на поєднання дій, поясненням їх причин та наслідків, розуміння широких відносин та визнання.

Позашкільна історична освіта є системою, що наслідує історичну неперервність, розвиток та зміну в історичних умовах, її вплив на людину та суспільство постійно та комплексно. Позашкільну освіту потрібно обов'язково доєднувати до шкільної освіти. Напрямок західного світу, хоча й не завжди, у сучасній реальності спрямовує до розуміння історії як історії світу, Європи або певного народу.

Відносини між трьома історичними рівнями визначені філософськими, політичними та цивілізованими точками зору та станом відповідної історіографії. Прикладом розвитку нової концепції історії, наприклад у Великій Британії, є підвищений інтерес видатних політиків до історії ще зі школи, які стверджують про те, що політика та виховання не змішуються легко та добре. Було б, однак, наївно говорити про те, що не існує ніякого

зв'язку зі світом політики, економіки та суспільством, було б наївно думати про те, що легко віднайти освітнє розв'язання проблем цього широкого світу. Наприклад, у вільному суспільстві учитель сам обирає шляхи, якими навчає історії своїх учнів. Проте небезпечним є централізований контроль історичних текстів, як це було за сталінської та брежнєвської пори.

Сучасні освітні програми з історії спрямовано на вивчення реальних історичних матеріалів, що відповідають розвиткові історичних знань, умінь та навичок усіх учнів, задовольняючи індивідуума та суспільство, у якому вони живуть.

У зв'язку з цим, вивчення історії у загальноосвітній школі повинно:

1. Допомогти учням зрозуміти сучасність у контексті минулого, тому що в сучасності немає нічого, що не могло б бути краще зрозуміле у світлі історичного часу.

2. Викликати інтерес до минулого, оскільки історія ставить питання про сутність явищ та надає матеріал для роздумів.

3. Допомогти учням зрозуміти їх власні культурні коріння.

4. Допомогти учням набути почуття єдності з оточуючим середовищем, людьми з почуттям суспільної європейської свідомості, з загальнолюдською гуманністю, свободами та громадянськими правами людини.

5. Допомогти учням зрозуміти їх власні культурні коріння.

6. Допомогти пізнати та зрозуміти культуру інших народів у сучасному світі і цим виховувати толерантність та повагу до культурного розмаїття в Європі та світі.

7. Навчати учнів мислити у тому напрямку, що вони будуть відмінно використовувати матеріали для відповіді на дані питання, критично ставитись до здобутих знань та матеріалу, намагатись шукати правду про минуле з

повагою до набутих історичних фактів. Досягнуте таким чином задоволення від пізнання, завдяки власним здібностям самостійно рухатись у процесі пошуку матеріалу, сприятиме розвиткові учня.

8. Збагатити решту навчальних предметів тим, що історія вказує на всі галузі людського життя, всі предмети у школі мають людський та історичний вимір.

9. Підготувати учнів до дорослого життя, оскільки історія створює структуру пізнання, надає можливість для проведення вільного часу, виховувати критично мислячу інтелігенцію, здатну вирішувати поточні життєві справи.

10. Підготувати учня до громадянського життя, праці та до культурної поведінки і виховання, вказувати на можливість та розуміння, як сприймати світ.

11. Надати учням достатнього простору у процесі навчання про комплексні історичні відомості з господарчих, соціальних, політичних, культурних подій, з історії науки і техніки, з розвитку психіки людини.

В історії країни важливого значення набуває інтерпретація історичних фактів. Повага щодо історичної інтерпретації фактів складає визначні аспекти важливі для вивчення шкільної історії, оскільки завжди існує напруга між шкільною політикою та навчанням історії, закладеного у намаганні використовувати знання з історії щодо сучасних потреб. Найкращий вихід з становища, що склалося, є повна повага щодо історично перевірених фактів. Учні повинні зрозуміти, що історична об'єктивність є ідеалом, який ніколи не може бути досягнутий сповна, що історичні теорії та інтерпретації повинні знову переглядатись, що не існує остаточної відповіді на жодне історичне питання, що ніхто не має монополії на правду. Таке розуміння інтерпретації

історії в школі є корисною підготовкою учня як майбутнього громадянина демократичного суспільства.

Третій підхід передбачає створення відповідного навчального простору в середній школі. Це означає, що історія в середній школі повинна бути пов'язана з системою, яку учні засвоїли в основній школі і яка ґрунтується на хронології та на фактичному розумінні викладання, на паралелях світових, європейських та національних історій. Історія в усіх середніх школах відрізняється тим, що вона спирається на тематичний ґрунт.

Система тут є відкритою, повернутою до минулого та майбутнього, виходить з певного філософського підходу щодо історії: світова історія, історія Європи та історія людства взаємопов'язані.

Відкритість дидактично-історичної системи ґрунтується на можливості обрання вчителем підходу до історичних подій. Згідно з європейським мисленням можна виділити три основні підходи щодо вивчення історії.

Перший підхід ґрунтується на виділенні соціально-економічних факторів розвитку історії, увазі щодо матеріальної культури та щоденного способу життя людей, слідування довготривалим впливам рухові великих народних мас, держав, народів або класів в їх звичайних історичних умовах, в часі і просторі.

Другий підхід надає великої уваги духовному життю людини чи груп різновіруючих людей, на внутрішні потреби людини, що живе у Божій правді та звертає особливу увагу на своє праведне життя у світі.

Третій підхід виходить від ліберального розуміння людини як особистості та відповідальності за наслідки свого життя, невпинного борця за незалежність і свободу, громадянські права. Звертає, зокрема, увагу на культурно-політичну історію та завдання особистості в історії.

Отже, перший підхід охоплює у значній мірі матеріалістичне розуміння історії, другий — ґрунтується на релігійному баченні людини і світу на християнському розумінні життя та історії, третій — на ліберальному традиційному підході у сучасній історії, зокрема Західної Європи, раціоналістичної культури точно сформульованої особливо у процесі французької революції та в освіті. Ці підходи та їхні комбінації є основою розуміння історії та інтерпретації історичних подій та явищ. Їх вибір залежить від учителя, його особистості та життєвого досвіду. Вчитель, однак, в процесі вивчення історії не може вкорочувати, вражати чи примушувати учнів щодо розуміння історії, що не відповідає його розумінню або суперечить йому, чи ігнорувати різноманітні сторони життя суспільства. На думку учителя, з цієї точки зору, залежить вибір підручників чи навчальних посібників.

Середня школа розвиває в учня мислення з фаху. Тим часом в основній школі пізнавальні процеси орієнтувались переважно на матеріал вміщений у підручнику в середній школі. Тематичне розуміння уможливорює вибір проблематики, накопичення фактів з інших джерел, не лише з підручника (принаймні можна використовувати для розв'язання історичних проблем різні підручники та на цій основі навчатись), проводити за допомогою учителя зовнішню та внутрішню критику джерел інформації, інтерпретувати здобуті знання, застосовувати їх до більш широких залежностей та відповідно пов'язувати. Зокрема, при інтерпретації та комунікації учні можуть навчатись різним методам та технологіям, які вживає історіографія, навчаються логічному та історичному аналізу, прямому чи опосередкованому, діахронному чи синхронному, прогресивному та ретроспективному методу, зокрема порівняльному методу. Навчається

основам структурального, системного, топологічного та модельного аналізу. Набуті уміння застосування методів споріднених наук, зокрема, статистики, соціології, етнографії, філології, демографії тощо. Навчається оцінювати та застосовувати усні, письмові, художні та картографічні джерела. Мислення в галузі все ж зостається постійно на загальноосвітньому рівні, тобто його метою є підвищення якості пізнання та підводити до справжньої життєвої мудрості, особистої впевненості, самосвідомості поглибленого пізнання дійсності. Цим також можливо добре підготувати учня до навчання у вищому навчальному закладі гуманітарного напрямку.

Характер історіографії показує учням відносність людського пізнання, його залежність від суспільного мислення, рівня та можливостей історичної науки й особистості педагога чи самого учня. Учитель в обраних темах може демонструвати не лише розвиток історичного пізнання, але й різні погляди на події сучасних істориків. Цим самим він поглибить інтерпретацію, свідомість, що ніяке пізнання не є раз на завжди дане, що висновок, колись зроблений, необхідно знову і знову перевіряти в нових умовах. З цього випливає відповідна міра толерантності, здатності прислуховуватись до аргументів іншого, але й також висловлювати свої аргументи щодо захисту власного погляду. Таким чином учні навчаються рухатись демократичним способом у плюралізмі поглядів, уникати зайвої спекуляції, абсолютизації позицій, вживати суворих однозначних суджень чи некритично погоджуватись з поглядом інших.

Відкритість історичного пізнання, демократичний та плюралістичний підхід до інтерпретації обов'язково проявляється у виборі навчального матеріалу та його концепції. Програма навчання у середній школі поступово переходить від хронологічної та генетичної історії в основній школі до

тематичної історії. Обрані теми охоплюють основні історичні періоди. Вибір тематики здійснюється так, щоб її змістом були охоплені надзвичайні події історичних явищ, що виходять за межі держав, народів та континентів для того, щоб це дозволило оптимально інтегрувати історію людства та зосередити її біля області, в якій історичне явище виникло та найбільш повно виявилось, а решта областей лише згадувалась у зв'язку з виучуванням регіоном. Наведений вибір не повинен, однак, відноситись лише до місцевих змагань, війн та дипломатичних сплетень подій, а мусить охоплювати соціально-господарчі, культурно-політичні та релігійні фактори розвитку цілих регіонів чи окремих народів та держав.

На передній план виступають цілі регіони, що пов'язані культурними, політичними, економічними або континентальними зв'язками.

Розвиток викладання історії у сучасному зрілому суспільстві пов'язаний з неприпустимістю розподілу на національну чи універсальну історію. Проблема демократії, громадянського суспільства представляють нову фазу життя суспільств у взаємному співробітництві. Це означає неприпустимість націоналізму, шовінізму та інших негативних явищ у людській свідомості. Для досягнення цього необхідно, щоб обрана історична тематика інтегрувалась із світовою, європейською та народною історією з внутрішньо диференційованою єдністю історичних проблем.

Отже, вивчення історії може оживити традиції, що досі залишилися позаду, посилити свідомість проти зверхності нашого розвитку, що призведе до більшої розумової та моральної стабілізації, до більшої віри у себе та своїх здібностях, до регенерації думки про те, що держави і народи тримаються на ідеалах, з яких виникли, що їх може вистачити на розвиток усього людства.

Історія може суттєво вплинути на виховання молодого освіченої людини, члена молодого інтелігенції, європейця та громадянина світу.

Список використаних джерел:

1. Standard základního vzdělávání. Vydalo roku 1999 nakladatelství učednic Fortuna. Praha 1.
2. Čapek V. Pátek J.: Vyuuka historie v dnešní škole. Pedagogická orientace. Brno 1992, č.5.

II.3. Гуманістичний потенціал історико-географічної освіти у школах ЄС та США

Г.С. Єгоров

II.3.1. Світоглядний компонент змісту шкільної історичної освіти

Історія як наука і навчальний предмет бере активну участь у формуванні світогляду людини. Ще в початкових класах школи людина знайомиться з минулим своєї країни, свого народу і всього людства. З історії вона починає пізнавати життя. Ця наука розширює духовний горизонт людини, допомагає зрозуміти своє місце в суспільстві, породжує повагу до всього, що створено завдяки праці, боротьбі, жертвам і героїзму попередніх поколінь. Винятково велике значення має знання всесвітньої і вітчизняної історії для розвитку в людини таких благородних рис і традицій, як патріотизм, почуття національної гордості. В пізнанні історії закладені могутні джерела громадянського становлення. Історична наука завжди служила запитам сучасності. Пізнаючи минуле, людина краще орієнтується в проблемах сьогодення, одержує можливість передбачити майбутнє.

Термін «світогляд» з'явився у XVIII ст. і сформувався як поняття у Німеччині, а широкі його розповсюдження почалося з другої половини XIX ст. Перші уявлення про сам світогляд почали складатися набагато

раніше, через такі поняття, як мудрість, філософія, метафізика, релігія і деякі інші.

У філософському словнику дається визначення світогляду як системи поглядів, ідей, уявлень людини про світ в цілому і її місце в ньому. Але не у всіх західних країнах застосовується термін «світогляд». У Франції, наприклад, та в інших країнах поняття «культура», «загальна культура» несуть значне теоретико-методологічне навантаження і значною мірою ототожнюються зі світоглядом у повному розумінні.

Термін «культура» має латинське походження і означає «виращування», «виховання», «освіта», «розвиток», «шанування». Така чисельність трактувань призвела до значної різноманітності визначень цього поняття. За підручниками американських вчених в англійській літературі таких понять налічується більше 250. Чимало їх в російськомовній і вітчизняній літературі.

У найширшому сенсі під культурою розуміють все, що створено людьми у процесі фізичної і розумової праці для задоволення їх різноманітних матеріальних та духовних потреб. У відповідності до цих двох головних сфер людської діяльності культура зазвичай поділяється на матеріальну і духовну. Саме до духовної культури, поряд зі знаннями, вміннями, навичками, правовими нормами, різними видами мистецтва, народної творчості та ін., відноситься і світогляд.

Світогляд має безпосереднє відношення до освіти, більше того — вчені вважають його основним компонентом її змісту. Загальна культура — «...головна проблема педагогіки, тому поняття загальної культури у франкомовних країнах залишається загальним поняттям...» (Ж. Шато). «Проблема культури, її зміст, її розповсюдження, її передача є з цього часу

проблемою номер один...» (Ж. Онімос). «Не тільки педагогічні теорії, а й культурні здобутки, культурна спадщина різних народів, сучасна культура взагалі стають основою педагогічного процесу...» (П. Гіларделлі).

Із наведених висловлювань стає очевидним, що зарубіжні філософи і педагоги широко розуміють феномен культури, світоглядний потенціал якої охоплює всі сфери навчально-виховного процесу — відбір змісту освіти, форм і методів навчання і виховання, взаємовідносин «вчитель – учень» та ін. Ідеї гуманної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу відображені у працях і практиці видатних педагогів і психологів: К. Роджерса, А. Маслоу, С. Петерсона, Д. Дьюї, Б. Спока, Л. Рон Хоббарта (США), Р. Кузіне, С. Френе (Франція), О. Декролі (Бельгія), К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Науково-пізнавальний досвід в змісті шкільної освіти не зводиться лише до пізнання, а охоплює також художню і оцінно-регулятивну сферу, які також мають бути представлені у змісті шкільної освіти, бо без цього школа не зможе виконувати свої виховні функції. Однак соціальний досвід не може бути переданий учням в усій своїй сукупності і різноманітності. До змісту освіти він має входити у своїх інтегрованих, узагальнених формах, найголовнішою з яких є світогляд. Цим пояснюється, зокрема, необхідність запровадження світоглядної освіти, що є особливо актуальним в умовах переходу до інформаційного суспільства, де головне значення має не обсяг, а якість засвоєної інформації, вміння знаходити і використовувати інформацію.

Під світоглядною освітою розуміється вироблення в людині на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння світу та самої себе, що дає їй змогу не лише орієнтуватися в навколишній дійсності і в самій собі, а певним чином упорядковувати і свідомо

гармонізувати свої взаємовідносини з іншими людьми та природою, займати певну життєву позицію. Світоглядна освіта забезпечує духовне становлення людини, прискорює її соціальне дозрівання, сприяє її свідомому самовизначенню, формуванню найглибших, найістотніших і найстійкіших структур особистості, які забезпечують її цільність і цілісність, інтегруючи при цьому різні вияви її життєдіяльності на основі певного розуміння сенсу і мети людського життя. Крім того, ця освіта органічно поєднує в собі навчальні і виховні функції, а також є універсальною, обов'язковою для кожної людини незалежно від її фаху або роду діяльності [2, с. 9].

Різні напрями історичної науки — історія економічна, демографічна, політична, національна та інші — в тій чи іншій мірі відображають світоглядну проблематику, але це більше стосується історії соціальної.

Соціальна історія порівняно новий напрям і частина історичної науки. Серед двох дисциплін — історії і соціології — історія старша, оскільки була інституалізована як фахова академічна дисципліна у XIX ст. Навпаки, соціологія, яка є породженням XIX ст., результатом його фундаментальних, політичних, соціальних і господарських змін, лише в XX ст. набула статусу фахової академічної дисципліни. В змістовному профілі соціальної історії знаходять вияв національні (також індивідуальні, локальні та ін.) відмінності. Але в сутності вони завжди спрямовані на дослідження людини як соціальної істоти, як складової частини станів, соціальних груп, а в історії Нового часу є частиною суспільства і розглядається через її дії і поведінку.

Сьогодні в Західній Європі та в США зростає критика соціально-історичного підходу в дослідженні минулого. Вплив суміжних дисциплін — соціології та етнології — дозволяють говорити про зміну парадигми від соціальної до культурної історії. По-перше, очевидним є те, що критика

традиційних основ історичної науки в західноєвропейських країнах та в США трансформується і набуває рис міжнародних історично-наукових дискусій. Дискусії між соціальною та культурною історією зосереджуються навколо думок, які у кожному випадку не охоплюють весь фах історії та її професійних представників. По-друге, після подій 1989-1991 рр. спостерігається нове піднесення політичної історії, зокрема історії міжнародних відносин. І навпаки, інші історичні дисципліни — наприклад, економічна історія — перебувають у занепаді. По-третє, здається мало можливим, що в майбутньому дослідження соціального виміру людського життя в історичній перспективі не буде мати ніякого значення. У будь-якому випадку очікується, що сучасні дискусії в галузі соціальної історії будуть замінюватися і розширюватися [4, с. 13-14].

Термін «нова соціальна історія», що означає один з найбільш динамічних на сьогодні напрямів історичних досліджень у європейській історіографії отримав загальне визнання у 70-х рр. Історія розвитку дисципліни тісно пов'язана з ім'ям відомого німецького історика і соціолога Макса Вебера, котрий органічно поєднував історичні і соціологічні методи аналізу суспільних процесів, власне, розглядаючи історію і соціологію не як дві різні дисципліни, а лише як два напрями єдиного наукового інтересу. Саме на ґрунті творчого переосмислення доробку М. Вебера і формується нова парадигма соціальної історії, котра з часом і отримала назву нової соціальної історії.

Класична соціальна історія, як правило, обмежувалась дослідженням великих соціальних груп (макроструктур), вміщуючи в центр свого вивчення проблеми боротьби класів, партій, суспільних рухів та інституцій і трактуючи поняття соціальна структура у досить обмеженому вузькому значенні — кризь

призму класового чи майнового розшарування суспільства. Нова ж соціальна історія під цим поняттям розуміє, здебільшого, систему ієрархічно взаємопов'язаних соціальних позицій, котрі фіксують спільне положення, права і обов'язки індивідів, що володіють різним статусом і престижем, а також сукупності рольвих обов'язків, які суспільство ставить перед своїми членами, що посідають ті чи інші позиції, тобто запозичує трактування, яке до цього використовувалося винятково у структурно-функціональній соціології.

Надзвичайно продуктивною виявилася інтеграція соціальної історії, антропології та соціальної психології, в результаті якої у другій половині 1970-х — початку 1980-х рр. на авансцену міждисциплінарної взаємодії виходить культурна антропологія.

Радикальний поворот проблематики досліджень, спрямований на з'ясування людського виміру історичного процесу, формує нову парадигму соціальної історії, що включає до свого предметного поля сферу людської свідомості як невід'ємну структуру соціального життя. Тобто, власне, спостерігається поворот до актуалізації такої історичної субдисципліни як історія ментальностей.

Утвердження історичної антропології в якості одного з пріоритетних напрямів розвитку світової історіографії знаменує собою так званий антропологічний поворот. Він спричинив у 80-х рр. справжній бум конкретно-історичних досліджень, який знаменував собою прорив у сфері вивчення індивідуальної і колективної поведінки і свідомості. Найбільш вражаючих успіхів у цей час було досягнуто в дослідженні історії повсякденності [5, с. 138-141].

Останніми роками в історичній освіті зріс інтерес до проблем повсякденності як складової соціальної історії, яка зосереджується на потребах людини, громадянського суспільства, а не держави й економіки. Головний предмет вивчення історії повсякденності — повсякденне життя простих людей, зміни в їхньому житті й зміни в них самих, що відбуваються в часі й просторі. Навіть до розгляду дрібних елементів повсякденного життя людей: це будинок, одяг, предмети побуту, історія хвороб, праці й відпочинку окремої людини чи родини.

Учені вбачають значущість досліджень з вивчення повсякденності в тім, що вони дозволяють взяти до уваги безліч людських доль, реконструюють життя пересічних людей, які насправді є не менш важливими для історичної реконструкції минулого, ніж життя видатних осіб; вони відкривають широкі можливості вивчення кризових моментів і альтернатив суспільного розвитку, способу життя й екстремального виживання людей в умовах війни, революції, терору, голоду; формують нове ставлення істориків до джерел особистого походження, допомагаючи розумінню ступеня свободи індивіда в заданих історико-політичних, етнокультурних та інших обставинах.

Європейськими фахівцями з методики навчання історії обґрунтовано роль соціально-економічного компонента в змісті шкільної історичної освіти. Вони вбачають його в тому, що шкільна історія має сприяти розумінню учнями тих фактів, які би вплинули на їхню особистість, допомогли їм зробити власний вибір та побудувати власне життя. Це можливо, якщо історія вивчає не тільки війни, дипломатію чи економіку, а й розглядає і аналізує зміни, що відбуваються в тому чи іншому періоді в житті звичайних людей, а

також причини, які обумовлюють ці зміни, їхні наслідки для окремої людини, соціальної групи, суспільства в цілому [6, с. 59].

Зміст і методологія історії повсякденності дозволяє стверджувати, що вона є найважливішою складовою соціальної історії, яка за умови включення її в зміст шкільної історичної освіти може забезпечити розв'язання цілої низки завдань, зокрема і світоглядного спрямування. Так, один з провідних українських дослідників О. Удод бачить світоглядне значення історії повсякденності в можливості радикально змінити світоглядні орієнтири навчання історії в школі. Він підкреслює, що політична історія, якщо вона переважає в змісті шкільної історичної освіти, свідомо чи підсвідомо виховує в учнів статистські настрої: держава (апарат управління) стає центром історії, усі події концентруються навколо неї, фактографія підпорядковується офіціозу (подіям, що зорганізовані державою) тощо. Поза увагою, природно залишається громадянське суспільство, окрема людина, її умови життя. Економічна історія насаджує інший пріоритет — господарське життя, і людина закономірно (з точки зору економічного детермінізму) перетворюється на продуктивну силу, а відносини, у які вона вступає, зображуються переважно як виробничі (власність, розподіл, споживання) [6, с. 48].

Вірогідно, що саме вивчення історії повсякденності як важливої складової соціальної історії дозволить зосередити увагу школярів на дослідженні та потребах людини, громадянського суспільства, а не держави й економіки. Це справді гуманістична позиція, що відповідає всій особистісно-орієнтованій системі освіти.

II.3.2. Історія в зарубіжній школі

У Франції викладання історії має порівняно велике значення. Історія викладається безперервно, починаючи з початкової школи і до останнього класу гімназії і ліцею. Французький випускник за своє шкільне життя проходить загалом два безперервних курси історії та один додатковий, близький за темою, курс суспільствознавства.

Кількість годин, що виділяється на предмет «історія», більша, ніж в багатьох інших країнах Європи. Це стосується і об'єму навчального матеріалу. Перший курс історії в початковій школі за три академічні години на тиждень охоплює всі епохи — від історії первісного суспільства до сучасності. Водночас, той самий навчальний матеріал викладається у неповній середній школі — коледжі (з шостого по третій клас включно) при скороченні кількості годин. Для обох навчальних рівнів запроваджено викладання, побудоване в суворому хронологічному порядку та орієнтоване на факти. Наступний випускний рівень середньої школи — ліцей (другий, перший і випускний класи).

Історія Франції та французької території має безсумнівний пріоритет як у початковій школі, так і в середній. Навчальна програма для коледжів чітко вказує на особливе значення викладання історії Франції — це є «національна пам'ять», яку школярі повинні засвоїти. Однак вирішальні етапи національного минулого не повинні викладатися ізольовано, обмежуючись французькими кордонами. Потрібно висвітлювати європейські взаємозв'язки, а за необхідності — «неодмінний сьогодні» глобальний контекст. Отже, виникнення середньовічного французького королівства повинно подаватися не лише як вирішальний період для Франції, а водночас як приклад розрізнення Європи за теоріями і мовами. Позитивні історичні впливи Просвітництва, енциклопедистів, прав людини та цивільного кодекса

Наполеона, які беруть свої коріння у Франції, слід представляти на рівні з такими похмурими сторінками французької історії, як революційний режим терору та «боротьби мас».

Однією з головних у випускному класі колежа є ідея нації, на яку в навчальній програмі припадає період від XVII до XIX ст. Поряд з «європейським ладом» і «прогресом» у вступному коментарі йдеться про «народження і утвердження Європи націй та народів», як характерну рису XIX століття. Врешті тут розказано не так про форму правління, як про «усвідомлення національної ідентичності та бажання гармонізувати державу і націю». «Національні та ліберальні рухи слід представляти школярам як зустрічні рухи, що спрямовані проти Європейської Реставрації після 1815 р. та ґрунтуються на досвіді революційного періоду».

Текст навчальної програми вимагає ретельного аналізу національної ідеї. З одного боку, зазначається у коментарі до програми, вона зробила свій внесок у розкол порівняно мирної Європи цього періоду. Однак цьому протиставляється її позитивний вплив у царині мови, літератури, музики та колективної пам'яті. Позитивні аспекти національної ідеї виявлено насамперед у Німеччині, Італії та Центральній Європі. Завершальний розділ, який стосується аналізу націоналізму та лібералізму, також висвітлює цю тему в європейському та позаєвропейському контексті. Зокрема, наводяться негативні приклади європейської національної політики.

Навчальна програма передбачає, щоб випускники останнього класу коледжу, вивчаючи історію та суспільствознавство у попередніх класах, оволоділи «інструментом формування майбутнього (європейського) громадянина». Ґрунтуючись на попередньо закладених знаннях, які з одного боку зосереджені на Франції, а з іншого — стосуються європейського

контексту, програма очікує від школярів такого розуміння історії, яке є критичним і відкритим стосовно інших культур. Навчальна програма з курсу «Суспільствознавство» для початкової школи, дотримуючись чітких рекомендацій щодо викладання історії і однією з навчальної мети якої необхідно досягти за цей навчальний період, визначає пріоритетними виховання європейської інтегрованості, франкофонії та пізнання світу. Усвідомлення приналежності до французької нації, її мови та культури є основою для інтеграції в ширші європейські рамки, а франкофонія — мостом у світ.

Франція має централізоване управління шкільною освітою, натомість у Німеччині не існує загальнодержавної монополії в царині культури та освіти. Оскільки кожна з 16 федеральних земель самостійно формує свої навчальні програми, то вони виходять дуже різними з погляду пропонованої концепції та форми викладання, визначення навчальних цілей та їх важливості. Самі навчальні програми є дуже різними: починаючи від стислих і простих планів викладання матеріалу (наприклад, землі Шлезвіг-Гольштейн, Саксонія) і до багатослівних детальних вказівок для вчителів, навчальні цілі яких повинні бути досягнуті при розгляді окремих тем (наприклад, землі Північний Рейн-Вестфалія, Нижня Саксонія).

На відміну від французьких школярів, німецькі учні вивчають лише один повний курс історії. Для рівня неповної середньої школи, зазвичай, передбачено одну-дві години на тиждень, які окрім того, чергуються з географією. Зміст навчального матеріалу на цьому рівні часто лише приблизно впорядкований хронологічно; в багатьох федеральних землях перевага надається тим чи іншим темам або колам проблем; майже завжди акцент у викладанні історії робиться на нові часи.

Майже у всіх проаналізованих навчальних програмах обов'язково містяться роздуми про національну державу та націоналізм; поняття «нація» і «націоналізм» майже завжди стосуються до «основ знань». Винятком є лише програми з історії для рівня неповної середньої школи у федеральній землі Гессен. Тут, очевидно, не передбачено безпосереднього розгляду теми «націоналізм», хоча вступний коментар підкреслює «міжкультурну орієнтацію» викладання історії та вимагає «критичного ставлення до панівної досі національної та євроцентричної орієнтації».

Як правило, німецькі школярі вперше знайомляться з поглядами на національну державу на рівні неповної середньої школи (у 8–9 класах у віці 14–15 років) в рамках розділу «Реставрація та революція». Поглиблений та критичний аналіз загалом має місце лише в старших класах гімназії. «Ліберальні та національні рухи» ХІХ ст. представлені на прикладі німецької історії, а частково і на інших прикладах. Школярі повинні, з одного боку, навчитися сприймати ці рухи, як вираження «орієнтації на нові цінності», прогресивних духовних прагнень, що постають проти реставрації та інтеграції; проте, з іншого боку, — їхній погляд мусить також бути спрямований на «проблематику національно-державницьких стремлінь ... нашого часу» [8, с. 22 – 23].

«Методичні рекомендації та навчальна програма з історії» в землі Північний Рейн-Вестфалія, так само як і «Загальні методичні рекомендації» в землі Нижня Саксонія при вивченні теми «націоналізму» допомагають вчителям особливо детальними поясненнями та вказівками. В обох федеральних землях, де перевагу має викладання, орієнтоване на конкретні теми і проблематику, тематичний комплекс «Національна держава, націоналізм, імперіалізм» передбачає великий за обсягом навчальний

матеріал, який в програмі займає більше, ніж один тематичний розділ чи блок навчального матеріалу.

Навчальна програма землі Північний Рейн-Вестфалія, яка вимагає від викладання історії формування активної історичної свідомості, наполегливо підкреслює «особливу відповідальність» вчителів у зв'язку з поясненням неоднозначності національного. Необхідно прищепити точку зору, що «приналежність до будь-якої нації не повинна формувати національну пихатість», що слід толерантно ставитися до «багатоманітності національних культур і традицій», і що «значні проблеми майбутнього можна вирішити лише в умовах міжнаціональної співпраці, яка потребує нових форм колективної ідентичності».

Згідно з методичними рекомендаціями при вивченні землі Північний Рейн-Вестфалія, в рамках навчальної теми «Європа», націоналізм має бути представлений як динамічна сила, яка також спричиняла конфлікти, наприклад, ускладнення німецько-французького та німецько-польського сусідства, які слід було подолати, з огляду на європейську єдність. В наступній темі «Суспільне благо та сепаратні інтереси: боротьба за правову державу» школярам на прикладі Французької революції слід пояснювати формування французької національної свідомості, як позитивного явища, що привело від відсталого авторитарного до сучасної правової держави. Тут йдеться про «національну свідомість, яка ґрунтується на гордості за духовний та політичний прогрес в рамках революційних принципів, і яка розглядає французьку мову як важливого носія духовної єдності Франції для виконання своєї місії у світі». У третьому і найбільшому блоці навчальної теми «Націоналізм та імперіалізм» на німецькому прикладі рекомендується наочно продемонструвати негативний аспект націоналізму.

В рекомендаціях категорично стверджується, що навчальною метою, насамперед, має бути вказана «неоднозначність ідеї національної держави» [8, с. 23-26].

В Сполучених Штатах Америки немає єдиних федеральних вимог до змісту освіти в цілому і до змісту історичної освіти зокрема. Але велика роль органів освіти в кожному окремому штаті. Вони формулюють вимоги до відбору тих чи інших курсів і структури їх побудови. В той же час, це не виключає самостійності окремих шкіл і вчителів.

Ознайомимось із змістом, структурою і методикою викладання історичних курсів одного з найбільших штатів країни — Каліфорнії, підготовлених російським педагогом-компаративістом Р. Вендровським.

Викладання історії як самостійного предмета, починається в школах Каліфорнії в VI і завершується у XII класі. Послідовність курсів може бути представлена наступним чином.

Структура історичної освіти

Класи/Курси

- | | |
|------|--|
| IV | Каліфорнія як штат, що змінюється; |
| V | Історія і географія США. Виникнення нової нації; |
| VI | Всесвітня історія і географія: античні цивілізації; |
| VII | Всесвітня історія і географія: середньовіччя і початок нового часу; |
| VIII | Історія (до 1914 р.) і географія США, подолання протиріч у процесі росту країни; |
| IX | Факультативні курси; |
| X | Всесвітня історія, культура і географія: сучасний світ; |
| XI | Історія і географія США: розвиток країни в XX ст.; |

XII Принципи американської демократії.

(один семестр)

Ознайомлення з програмою показує, що весь зміст історичної освіти присвячений головному завданню — формуванню у школярів розуміння фундаментальних принципів американської Конституції, Білля про права (сукупності додатків до Конституції) і американської демократії в цілому. Іншими словами, головним напрямом історичної освіти є виховання американського патріотизму. Тому історична освіта у школах США — це поєднання історії і суспільствознавства. Не випадково назва курсу перекладається як «Історія суспільства».

У відповідності до цієї постанови в структурі історичної освіти відсутній систематичний курс історії, заснований на країнознавчому принципі. Фактично — це виклад історії окремих регіонів або епох (Відродження, Просвітництва та ін.), які розглядаються у хронологічній послідовності. Історія регіону розглядається у зв'язку з розглядом його географічних особливостей.

Велике значення надається полікультурному підходу, тобто врахуванню особливостей різних народів і рас, розумінню важливості внеску кожного народу у світову цивілізацію. Тому особлива увага приділяється вивченню історії країни і народів Азії, Африки, Центральної і Південної Америки. Значне місце займають питання виникнення і розвитку світових релігій.

Вивчення історії покликане сформувати у школярів розуміння специфічної ролі США як нації іммігрантів. В різних класах повертаються до висвітлення проблеми «багато народів — одна нація» [9, с. 65 – 66].

В США, як і в європейській академічній практиці, всесвітню історію трактують як науку про розвиток і зміни людства як органічної і єдиної системи. На відміну від історії конкретних націй або регіонів світу вивчення всесвітньої історії концентрується на цілісній картині розвитку людства. Дослідники всесвітньої історії запитують: які події і процеси – фактори змін – впливають на великі маси людей в усьому світі? В якості прикладів аналізуються глобальні міграції, виробничі технології, розвиток економіки, впливові духовні ідеї, вплив на оточуюче середовище.

В центрі уваги знаходяться порівняльні дослідження різних спілок і аналіз міжкультурних обмінів та взаємодій. Мета цих нових досліджень в тому, щоб вийти за межі національних держав або цивілізацій, розвивати макроісторичний підхід.

Наприклад, історична тема «Колумб у світовій історії» не зводиться до звичайної розповіді про відкриття Христофором Колумбом Нового Світу. Це ближче до оповідання про зміни у світі після цієї події. Відкриття Колумба — великі географічні відкриття — спричинили глобальні міграційні процеси, виникнення трансатлантичної торгівлі, обмін людьми, хворобами, рослинами, тваринами, а також ідеями і життєвими традиціями між людськими суспільствами на чотирьох континентах. Так само, як історія Сполучених Штатів уявляється чимось більшим, ніж історія 50 окремих штатів, світова історія — більше, ніж історія окремих цивілізацій, регіонів і націй. Вивчення глобального людського досвіду засновується на відомому принципі: «Ціле — більше, ніж сума частин, що його складає».

Вивчення світової історії довгий час було більше сконцентровано на історії окремих націй, цивілізацій і регіонів, ніж макроісторичних процесів у світі. Зараз вчені і дослідники оволодівають новими підходами, покликаними

допомогти перейти від знання окремих історій до розуміння глобальних перспектив.

В останні роки в навчальних курсах всесвітньої історії (як в старших класах школи, так і в університетах) приділяється увага таким напрямкам:

1. Взаємопроникнення і взаємообмін виробами, ідеями і культурними традиціями між різними людськими спільнотами.

2. Послідовність (традиційність) і зміни впродовж основних історичних періодів.

3. Зміни внаслідок технологічних і демографічних факторів впливу на людей і оточуюче середовище, наприклад: збільшення або зменшення населення, хвороби, промислове виробництво, міграції, сільське господарство, війни.

4. Порівняння політичних і соціальних систем та їх характеристик, зміни в цих системах в процесі їх розвитку.

5. Взаємодія і зв'язки всередині суспільств і між суспільствами.

Історична грамотність включає знання історичних подій і вміння провести історичний аналіз. Від учнів вимагається не тільки мати елементарні знання предмету, але й уявляти, як історик вивчає і висвітлює історію. Які джерела і свідoctва він використовує? Як працює з джерелами, щоб побудувати аргументацію? Учні повинні знати, як виникло конкретне історичне свідoctво, як його прочитати, пояснити. Нерідко це потребує оцінки точок зору, розуміння контексту та перевірки висновків.

Тут ми маємо справу з історичною методологією, як у межах безпосередньо історичного тексту, так і з урахуванням культурного і соціального контексту, з поясненням причинної обумовленості, з обговоренням джерел і свідoctв та наданням різних точок зору. Візуальні

документи та історичні карти також призначені для становлення цілісного історичного мислення.

Нижче наводяться деякі компетентності історичного мислення, яких учні повинні набути в процесі вивчення світової історії.

1. Хронологічне мислення. Історики намагаються точно визначити час і місце історичної події.

2. Історики вчать як бачити минуле очима тих, хто жив у той чи інший час. Вони знають як читати різні джерела і свідчення (документи, малюнки і картини, статистичні дані, літературні твори). Для тих, хто вивчає всесвітню історію, це означає бути добре обізнаним в культурі і системах світоглядів різних суспільств.

3. Історичний аналіз та інтеграція. Історикам притаманна тенденція розрізняти спеціальні області історії — політичну, економічну, соціальну і культурну.

4. Методи історичного дослідження передбачають розвивати здібності визначити час і контекст, виходячи з конкретного артефакту (матеріального джерела), оцінити його достовірність і змодельовати аргументацію або розповідь на основі цього артефакту.

5. Історичний аналіз вихідних факторів та прийнятих рішень. Історикам важливо вміти ідентифікувати проблеми, з якими зустрічалися люди у минулому і робити відповідні висновки про дії, які були запроваджені. У світовій історії це особливо складне завдання, тому що суспільства, відмінні від того, в якому ми живемо, зустрічаються з іншого роду проблемами і приходять до іншого роду рішень відносно цих проблем [10, с. 150 – 153].

В американському стандарті всесвітньої історії цілі історичні освіти традиційно поділяються на чотири групи.

– *Оволодіння знаннями про минуле.* Знання історії є обов'язковою умовою для розвитку політичної свідомості, що надзвичайно важливо для демократичного суспільства. Громадяни повинні знати внесок національної історії у всесвітньо-історичний процес. Історія — інструмент для вирішення сучасних політичних і соціальних проблем. Історія надає матеріал для того, щоб судити про наслідки рішень, прийнятих окремими людьми і суспільством у цілому і про альтернативи у розвитку.

– *Розвиток історичного мислення.* Формування умінь вибирати необхідні для історичних аналогів події і робити, спираючись на ці аналогії, правильні висновки при вирішенні сучасних проблем. Формування в учня навички самоідентифікації як громадянина своєї держави, представника певного народу, культури, цивілізації.

– *Розвиток особистості учнів.* Історія відкриває для учнів можливість розуміння різноманітності світу, культур і стилю життя. Учні можуть навчитися поважати досягнення інших людей, виробити навички дивитись на проблеми сучасного життя з позицій інших людей.

– *Позиція особистості в суспільстві.*

Позиція особистості в суспільстві. Розуміння різноманітності культур народів світу повинно виробляти терпимість, взаємоповагу, і громадянську мужність, необхідні в сучасному й моралістичному, пов'язаному численними зв'язками, світі.

Комісія Бредлі, створена у 80-х рр. у США прийшла до висновку, що уроки історії повинні допомогти учням: відрізнити суттєве від малозначущого; без спрощення сприймати історичну причинність; оцінювати силу іраціонального и випадкового в історії; проявляти увагу до специфіки подій і запобігати надзвичайно абстрактних суджень; сприймати конфлікти і

події минулого також, як їх сприймали у ті далекі часи, запобігаючи модернізації та ін.

Російські компаративисти відзначають, що у зарубіжних документах цілі навчання історії формулюються досить конкретно, в контексті загальних завдань розвитку особистості учнів [7, с. 36-37].

Американський викладач історії Дж. Д. Ренхем керує історичним факультетом у школі Шіплі, незалежній днівній школі з підготовкою до вступу в університет, розповідає про організацію та зміст історичної освіти. Учні від 16 до 18 років вивчають історію США, нову історію Європи і новітню історію Росії і Європи. Учні збираються у семінарські групи, де займаються обговоренням актуальних проблем, лекційного курсу як такого немає.

Впродовж місяця вивчається історія двох світових війн, які можуть бути представлені як одна з паузою в двадцять років. Потім відбувається аналіз марксистсько-ленінської теорії, без чого не можливе вивчення післявоєнної історії Росії і Східної Європи. Потім учні вивчають кризовий стан Європи після Другої світової війни та її відбудову. Особлива увага приділяється інтеграції країн у Європу. Вона простежується від виникнення Європейського об'єднання вугілля і сталі, ідей Ж. Монне, Р. Шумака, К. Аденауера та інших до переходу на єдину європейську валюту і суттєве розширення Європейського союзу на сучасному етапі. Відзначаються і такі явища, як посилення в деяких європейських країнах напруги у відносинах між регіонами і центральною владою, що свідчить про наявність дезінтеграційних процесів у Європі. До того ж маються на увазі не тільки розпад СРСР і Югославії, але й сепаратистський рух басків в Іспанії, боротьбу курдів за створення незалежної самостійної держави, що ускладнює

відносини Турції з Європейським союзом, сепаратистські настрої в Північній Італії, розширення автономії в Шотландії і Уельсі. Паралельно з цими двома темами вивчається третя — історія «холодної війни».

Впродовж двох тижнів на початку навчального року учні заглиблюють вивчення марксистсько-ленінської теорії. В навчальному процесі використовуються популярні видання з теми, в яких наводяться уривки із праць К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, Й. Сталіна, з поясненнями і критичними зауваженнями. Учні знайомляться з основними положеннями діалектичного матеріалізму [11, с. 44-45].

II.3.3. Рада Європи і викладання історії

Середина ХХ ст. позначилась великими змінами в Європі і у світі, внаслідок початку переходу суспільства з індустріальної у постіндустріальну інформаційну фазу розвитку. Демократизація та лібералізація життя, зміна характеру відносин між державою та громадянським суспільством, закладення підвалин правової держави, крах тоталітарних режимів, інтенсивна економічна та культурна інтеграція, поява «відкритого спілкування» через комп'ютерну мережу створили зовсім нові умови для існування людини. Такі зміни не могли залишити осторонь таку важливу сферу людського життя, як освіта, зокрема історична.

Рада Європи протягом 90-х років ХХ ст. у зв'язку з посиленням процесів євроінтеграції та геополітичними змінами в Європі стала приділяти значну увагу питанням реформування освіти в цілому та викладання історії зокрема. Це було обумовлено необхідністю в посиленні взаємного порозуміння та довіри між народами, зокрема через запровадження шкільних програм вивчення історії, які були спрямовані усунути упередження і

підкреслювати позитивний взаємовплив різних країн, релігій та ідей у процесі історичного розвитку Європи. У цей період проведено низку заходів і прийнято документи, які визначили стратегію країн — членів Ради Європи щодо реформування викладання історії в загальноосвітніх навчальних закладах. Сучасні аспекти оновлення шкільної історичної освіти у XXI ст. викладені в спеціальних рекомендаціях Кабінету Міністрів Ради Європи 31 жовтня 2001 р. У документі визначено основні завдання історичної освіти в країнах-членах Ради Європи, серед них:

- формувати відповідального та активного громадянина та розвивати почуття поваги до різноманітних розбіжностей, поваги, в основі якої буде розуміння національної ідентичності та принципів терпимості;
- відігравати важливу роль у пропагуванні таких основних цінностей, якими є терпимість, взаєморозуміння, права людини і демократія;
- бути одним з основних елементів у зведеній за добровільною згодою європейській будівлі, в основі якої лежать спільна історична і культурна спадщина, збагачені європейським розмаїттям, яке містить і її конфліктні, а часом навіть драматичні моменти;
- бути частиною освітньої політики, яка безпосередньо впливає на розвиток і формування молоді, бути органічним елементом у перспективі побудови разом із сьогоднішньою молоддю майбутньої Європи, так само, як і мирного розвитку людського суспільства у світовому масштабі в дусі взаємного порозуміння та взаємної довіри;
- дати можливість розвивати в учня інтелектуальні аналітичні здібності та інтерпретувати інформацію критично й відповідально через діалог, пошук історичних фактів та завдяки відкритому обговоренню,

побудованому на різнобічних поглядах, зокрема на суперечливій і гострій питанні;

- дозволяти європейським громадянам давати оцінку як їхній індивідуальній, так і їхній колективній особистості через знання спільної історичної та культурної спадщини в її місцевому, регіональному, національному, європейському і світовому вимірах;

- бути інструментом, який запобігатиме злочинам проти людства. У Рекомендаціях визначені також вимоги до змісту шкільної історичної освіти, зокрема зауважено, що викладання історії має:

- підвищувати обізнаність з європейським виміром, що повинно враховуватись під час розроблення шкільних програм з тим, щоб сформувати в учнях «європейську свідомість», яка буде відкритою для решти світу;

- розвивати в учнях старших класів уміння критично мислити, незалежно й об'єктивно судити, уміння протистояти маніпуляціям;

- висвітлювати події і факти, які відбивають історію Європи, що вивчається через особливо значущі періоди та факти на місцевому, національному, європейському та світовому рівнях;

- подавати всі виміри Європейської історії — не лише політичної, але й економічної, соціальної та культурної;

- розвивати дослідницький дух і зацікавленість, зокрема, використовуючи метод відкриттів під час вивчення культурної спадщини — тієї царини, яка наочно представляє взаємний вплив різних культур;

- обмежувати упередження і стереотипи, висвітлюючи в шкільних програмах позитивний взаємовплив між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі історичного розвитку Європи;

- критично подавати зловживання історією, коли йдеться про такі випадки, як заперечення очевидних історичних фактів, фальсифікації, замовчування, неосвіченість або «привласнення» фактів з ідеологічною метою;
- подавати суперечливі проблеми через звертання уваги на різні факти, думки та погляди, а також через пошук правди.

Кабінет Міністрів рекомендував країнам-членам Ради Європи звернути увагу також і на необхідність вдосконалення методів навчання історії. Вони мають оновлюватись у таких напрямках: використання найрізноманітніших джерел і навчальних матеріалів із залученням учнів до опрацювання архівів, кінофільмів, документальних фільмів та аудіовідеозаписів, матеріалів, що доступні завдяки інформаційним технологіям, експозиціям різних типів музеїв, усних свідочств; проведення індивідуальних та групових екскурсій [6, с. 49–50].

Завдяки зусиллям Ради Європи сьогодні зміст історичної освіти в школах європейських країн переживає період оновлення і переорієнтації на сприяння розвитку «європейського виміру», під яким розуміється те, що навчальний зміст шкільних курсів розкриває аспекти спільної історичної спадщини, формуючи почуття європейської відповідальності. Розвиток історичної освіти в різних країнах Європи, а також втілення рекомендацій і настанов ради Європи, в останнє десятиріччя проходить за підтримки EUROCLIO.

EUROCLIO (Європейська постійна конференція асоціації викладачів історії) була заснована 21 квітня 1993 р. в Леувардені (Нідерланди) за підтримки Ради Європи. Членами EUROCLIO є понад 60 асоціацій історії та інших організацій, що займаються історичною освітою. EUROCLIO створена

для захисту та популяризації історії як основного предмета в шкільній освіті. Її завдання посилити позиції історії в шкільній програмі, забезпечити інтелектуальну свободу вчителів, поширити європейський вимір у викладанні історії з урахуванням глобальних, національних, соціальних і регіональних особливостей.

Для реалізації своєї мети EUROCLIO проводить заходи, спрямовані на оновлення та євроінтеграції систем шкільної історичної освіти країн-членів Ради Європи. Вона несе особливу відповідальність за вивчення і викладання історії в європейських країнах, оскільки в багатьох з них і досі існує традиція розробки національно спрямованих шкільних програм і підручників історії. Своім обов'язком EUROCLIO вважає об'єднання істориків і педагогів з різних європейських країн для пропагування широкоперспективної шкільної історії [21, с. 4-6].

EUROCLIO також проводить партнерські заходи з викладання історії. Вони присвячуються історичним темам та методам вивчення і викладання історії і проходять в різних європейських країнах, зокрема і в Україні. Так, у 2001-2004 рр. в Україні був реалізований трирічний проект під назвою «Нову історію — в нову добу». Група експертів з асоціації «Нова доба» спільно з Міністерством освіти і науки України працювали над розробкою інноваційного шкільного підручника для учнів загальноосвітніх шкіл віком 15–16 років — «Доля епохи очима людини» (Історія України в першій половині ХХ століття) [6, 21].

II.3.4. Географія як наука і навчальний предмет

У практиці географічної освіти в різних країнах немає одноманітності. Такі її проблеми, як положення географії в системі шкільної освіти, цілі

навчання, інтеграція географічних знань, концепція географічної освіти мають різні шляхи їх вирішення. Це в значній мірі залежить як від світової практики організації шкільної освіти взагалі, так і від специфіки соціально-економічних, культурних, релігійних та інших особливостей тієї чи іншої країни. Так, в освітянських програмах одні країнах географія входить до складу інтегрованих програм, що об'єднують елементи знань з декількох дисциплін, під назвою курсів «суспільних наук», «природничих наук» або «наук про Землю» (США та ін.). В інших країнах (Великобританія, ФРН, Бельгія, Нідерланди та ін.) в різних школах і на різних вікових ступенях спостерігається поєднання систематичних курсів географії з вивченням елементів географічних знань у складі інтегрованих програм. В третій групі країн (наприклад, у Франції) географія вивчається як самостійний і систематичний навчальний предмет. В деяких країнах розповсюджені програми, що побудовані у відповідності до так званого вибіркового принципу. Він полягає у тому, що програма вміщує тільки ті регіони або країни, на прикладі яких можна найкращим чином показати учням типові географічні процеси або явища.

У різних країнах мають суттєву різницю і функції вчителя у визначенні структури і змісту географічної освіти. Поряд з країнами, де розробка змісту шкільної освіти централізована (наприклад, у Франції), є країни де програми складаються місцевими органами освіти — штатів або земель (США, ФРН). В деяких країнах (Великобританія) право створення програм надано окремим вчителям або методичним об'єднанням вчителів кожної спеціальності в школі.

У той же час помітні і загальні тенденції у викладанні географії за рубежом. Продовжує удосконалюватись методика передачі знань учням. У

багатьох країнах у практику навчального процесу впроваджені такі нові технічні засоби навчання: комп'ютери, «сідероми», геоінформаційні системи (ГІС), космічні фотографії.

У більшості країн світу за географією визнається важлива роль у шкільній освіті. Це можна розглядати як прояв традиції, що має багатовікову історію, коли у багатьох країнах ставлення до географії відповідало не тільки природному прагненню людини пізнати середовище, в якому вона живе, а й тій ролі, яку відігравали географічні знання в умовах розвитку мореплавства, економічної та політичної експансії, а сьогодні — ще й у вирішенні численних соціальних проблем людства. Саме тому викладання цієї дисципліни знайшло привілейоване положення на різних ступенях освіти у багатьох країнах.

Певні розбіжності у поглядах між національними географічними школами, і навіть в середині кожної з них, очевидні. Але ці розбіжності, більш помітні у концепціях, ніж у підходах, відображають одночасно і слабкість, і силу сучасної географії, підкреслюють її творче начало. Вони відображають факт реального стану цієї науки, який було б несправедливо ігнорувати. Незважаючи на певну узгодженість у певних поняттях і термінах, єдине і точне визначення предмета географії в цілому поки що відсутнє. Неузгодженість проявляється не тільки у характері досліджень, але й у викладанні географії як навчальної дисципліни, у визначенні її цілей, методів, структури, змісту.

Розбіжності починаються вже з поглядів на визначення предмета географії. Ще у радянській географічній науці склалася традиція розподіляти її на галузі за об'єктами вивчення. Як різномірні об'єкти, перш за все, виділяють суспільство і природне середовище. Тому у нашій географії існує різкий розподіл на фізичну географію, що вивчає природні явища і

економічну географію, яка акцентує увагу на господарстві і населенні. В останні роки у вітчизняній географічній науці переважає тенденція до інтеграції цих галузей.

Відомий французький географ, професор Паризького університету Жан Дреш вважає, що викладання географії має величезний гуманістичний потенціал. В залежності від віку учнів, викладання географії повинно викликати добре ставлення до тварин, рослин і природи, повагу до всього живого, прагнення не зробити нічого такого, що може призвести до знищення або деградації унікальних земних екосистем, органічною частиною якої є сама людина. Воно також повинно пробудити почуття споріднення з ближнім, до яких би прошарків населення він не відносився, якими б не були колір його шкіри та культура; молодий випускник школи не повинен бути расистом, а засудження будь-якої соціально-економічної або політичної системи не повинно пробуджувати у ньому почуття ненависті або жагу насилля. Географія у поєднанні з іншими дисциплінами знаходиться у привілейованому положенні, і тому, в силу вивчення зміста самого предмета, повинна сприяти формуванню морального обличчя учнів.

Жан Дреш зазначає, що важко викладати географію. Сьогодні, коли у людей починає зароджуватись розуміння драматичного взаємозв'язку між природою і діяльністю людини, дитина в школі обов'язково повинна отримати уяву про рельєф та клімат, ріки та океани, ґрунти та рослинність, про всю ту спадщину, про яку людина повинна турбуватись, про населення світу, засоби виробництва у різних народів, їх сільське господарство і промисловість, села і міста [1, с. 84].

Географи Заходу розглядають сучасну географію як науку, що знаходиться у постійному розвитку і може здійснювати значний вплив на

життя окремих людей в цілому. За останні десятиріччя розвиток цієї науки настільки прискорився, що фактично на очах одного покоління географів у ній відбувся цілий ряд революційних перетворень, внаслідок чого сьогодні йде мова про кількісну, прогностичну, філософську, гуманістичну географію. Змінилося і продовжує змінюватись співвідношення між традиційними і новими підходами в науці.

Найбільш характерною тенденцією сучасної географічної науки є соціалізація її економічного напрямку. Для західної економічної географії завжди була характерною велика увага до позаекономічних («соціальних», «соціологічних», «суспільних» і т. д.) аспектів людської діяльності і перш за все до самої людини як суб'єкта цієї діяльності. Науково-технічний прогрес і загострення екологічної ситуації ще більше поширили соціальну проблематику, яка стала провідною тенденцією економічної географії: у 70-ті р. минулого століття вона перетворилася на соціально-економічну.

Слід зазначити, що вивчення географії в школах завжди починалося раніше, ніж вивчення інших фундаментальних дисциплін, зокрема таких, як фізика, хімія, окремі суспільні предмети. У більшості країн світу шкільна географія викладається в усіх класах, починаючи від початкової школи. Її розглядають як невід'ємну частину загальної системи освіти. Так, у країнах Західної Європи у шкільних курсах географії немає поділу на фізичну та економічну географію. В жодній європейській країні у школах не вивчають економічних районів. Натомість у кожному географічному курсі є матеріали, які інтегровані навколо людини. У зміст географічної освіти закладено принципи інтернаціонального виховання, поваги до народів світу, толерантності.

Знання з географії передусім пов'язані з теоретико-методичними основами (цілі, завдання, зміст, механізми, мотивації) формування особистості учнів під час вивчення предмета. Шкільна географія має значні можливості щодо формування у школярів гуманістичного світогляду [2, с. 2].

Зміст шкільної географічної освіти приваблює загальним підходом до висвітлення географічної проблематики з позицій філософії здорового глузду, що ґрунтується на ідеології загальнолюдських цінностей. Гуманістичні сюжети присутні вже в молодших класах при вивченні географії свого краю, де значна увага приділяється питанням культури, релігії, звичаям своєї місцевості. Особливого розвитку вони набувають у курсах географії своєї Батьківщини, де акценти у змісті робляться на колоритному описі побуту, житла, національного характеру, особливостей господарювання, культури, також на питанні шанобливого ставлення до культур інших народів. Головною дійовою особою шкільної географії є людина — повноправний суб'єкт діалектичних взаємовідносин у системі «людина – природа – господарство».

Значення навчального предмету «географія» полягає в тому, що на основі системи знань про земні природні об'єкти та явища, географію населення та його господарську діяльність, сучасна географічна освіта сприяє, серед іншого, формуванню у школярів науково-обґрунтованого погляду на природу, господарство, їх взаємозалежність і взаємовплив, а також розумовому розвитку учнів, формуючи вміння пов'язувати кожне географічне явище з територією (картою), комплексно аналізувати його і давати пояснення.

Світогляд, як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів, в яких людина висловлює своє відношення до оточуючого її природного та

соціального середовища, формується системою навчальних дисциплін, серед яких географії відводиться належне місце. «Географія — наука світоглядна», на думку видатного російського вченого Д. Анучіна, — вона концентрує увагу на конкретних проявах взаємодії між суспільством і природою. При цьому саме поняття «людське суспільство» набуває більш широкого, соціально-природного, а не тільки соціологічного змісту, що розглядається не як ціле, а як частина цілого, як особлива частина природи [16, с. 4].

Географія включає теоретичні положення ряду наук, які відображають взаємозв'язки об'єктів, фактів, явищ, зокрема і просторових, особливо важливих для географії.

Природні явища характеризують теорії світового круговороту води на Землі, географічної оболонки, її цілісності, зональності її компонентів, круговороту речовин в її окремих оболонках, ритмічності процесів, що в них здійснюється, розміщення кліматичних поясів і областей в залежності від кліматоутворюючих факторів: сонячної радіації, її розповсюдження, загальної циркуляції атмосфери, залежності генезису різних корисних копалин та їх розміщення від будови земної кори, тектонічної обумовленості рельєфу і т. д.

Економічні та економіко-географічні теорії знаходять своє відображення в структурі господарства своєї країни та інших держав, в теорії взаємозв'язку елементів господарських систем (природа – людина–виробництво), в принципах розміщення галузей промисловості, сільського господарства, транспорту та ін.

Шкільна географія займає особливе місце серед інших навчальних дисциплін. Вона дає знання про природу Землі, про раси і народи, про світове господарство та про окремі країни, тобто є одночасно і природничим, і

гуманітарним предметом. Ця подвійна сутність шкільної географії дозволяє, не запобігаючи до нав'язливих методів переконування, реалізувати ідею матеріальності світу Землі та діалектичності відносин в ньому.

Західні географи практично одностайні у визначенні необхідності географічних знань кожним учнем, кожною людиною, що претендує на статус «освіченої». При цьому відомості про розташування об'єктів — це лише, на їх думку, зачатки географічних знань, а головне в них — розуміння взаємозалежності явищ, а також мінливість їх просторових розміщень і співвідношень у часі. Проблема географічного знання розглядається ними з досить широких світодійних позицій, звернених до здатності сучасної людини подивитись на територіальні особливості свого і чужого способу життя очима інших людей, бачити світ з позиції соціальної групи, іншого класу, етносу, громадян іншої держави.

Відверто реакційні мальтузіанські концепції, як і примат вульгарного географічного детермінізму у взаємовідносинах «людина – природа» сьогодні не типові для західної географії. Більш того, визнається діалектичність цих відносин. Так, авторитетний на Заході географ-теоретик Д. Харвей вважає, що «... єдина методологія, спроможна вивчати складність взаємостосунків населення — ресурси, інтегрована і дійсно динамічна, та яка базується на відповідній версії діалектичного матеріалізму. Безумовно, цей висновок стане для багатьох неприйнятним, оскільки він звучить як ідеологічний в суспільстві вчених, вихованих на вірі, що ідеологія — брудне слово. Така віра... сама є ідеологічною. Більш того, невикористання такої методології у ситуації, яку всі вважають проблемою, а деякі — що вона межує з катастрофою, означає підтримку неучтва у такій серйозній сфері, як спасіння людських істот» [17, с. 138-139].

Географія, як наука комплексна, вивчає широке коло природничих та суспільно-економічних закономірностей, що на рівні шкільної освіти виявляються у міжпредметних зв'язках. Їх треба розглядати як важливий потенціал навчального і виховного педагогічного процесу і як необхідний прийом ефективності вивчення предмета. Якщо ми визнаємо, що матеріальний світ всебічно пов'язаний, то і всі науки, які його вивчають, також в певній мірі повинні бути пов'язані між собою. В цьому проявляється навчальний аспект міжпредметних зв'язків. Він полягає в тому, що учні набувають знань про поняття, факти, явища, закони географії, на основі обумовлених даних інших дисциплін. Завдяки цьому істина, яку треба осягнути, стає для учнів більш конкретною і зрозумілою, а набуті знання — більш глибокими і міцними.

Виховне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що знання учнів засвоюються на основі не окремих розірваних фактів, а на взаємопов'язаних даних суміжних дисциплін. Такий підхід об'єктивно сприяє науковому пізнанню світу, правильній взаємодії людини з природою.

Гуманістичний потенціал географії, як фізичної, так і економічної, досить значний, але в багатьох країнах, зокрема і в нашій, вважається, що тільки остання має відношення до «гуманістики». У французькій школі, наприклад, ця проблема вирішена таким чином, що географія однозначно вважається гуманітарною за самою концепцією знань, що передаються учням, згідно з якою гуманістичні аспекти є постійним елементом не тільки економічної, але й фізичної географії. Хоча ці процеси за своїм змістом і принципами розвитку різноманітні, вони поєднуються у навчальному процесі як на рівні середньої, так і вищої освіти. Давня традиція поєднання у викладанні географії та історії в школах і університетах, де географія

вивчається на гуманітарних факультетах, а також наявність сильного «людського фактору» в ній, дозволяє розглядати її як гуманітарну дисципліну, що є відмінною рисою викладання географії у Франції та інших країнах. До того ж, офіційна література категорично стверджує: «Будь-яка географія і кожна географія є гуманітарною. Вона є продуктом діяльності людей і становить інтерес тільки в тій мірі, в якій вона допомагає людям зрозуміти, в якому оточенні вони живуть і що вони можуть зробити, щоб змінити свій спосіб життя в міру необхідності та амбіцій» [18, с. 24].

Досить широке розуміння гуманізму французькими географами не обмежується тільки сферою відношень між людьми. Вони вкладають в нього і процес взаємодії людини з природою, в якому проявляється «природна сутність людини» і «людська сутність природи», тобто займають позицію, згідно з якою дійсна гуманізація суспільства можлива тільки за умов гуманізації відношення людини до природи. Такий підхід дає і приклад вирішення проблеми гуманізації змісту шкільної освіти взагалі, при якому будь-яка навчальна дисципліна розглядалася як така, що має необмежений гуманістичний потенціал.

II.3.5. Світоглядні ідеї змісту географії

У процесі вивчення систематичних географічних курсів учні знайомляться зі світоглядними ідеями, тобто такими основоположними географічними висновками, які мають світоглядне значення для розкриття і розуміння загальних законів розвитку природи і суспільства. Так, фізична географія надає широкий фактичний матеріал, який відображає дії законів природи, зокрема ідеї, що відображають якісні особливості географічної оболонки (ГО) і зв'язки в середині неї; особливості її положення у просторі і

закономірності розміщення її частин; закономірності зміни і розвитку ГО у часі та об'єктивні причини цих змін. Учні усвідомлюють, що *географічна оболонка та її частини – якісно своєрідна матеріальна система, в ній все знаходиться у русі.*

Сутність цієї ідеї розкривається у процесі вивчення компонентів ГО — окремих сфер Землі (літо-, гідро-, атмо-, біосфери), їх речового складу, розмірів і властивостей, а також в характеристиці ГО як матеріального тіла, в якому представлені неорганічні речовини в газоподібному, твердому і рідинному стані та органічні тіла і речовини. Засвоєння цих ідей неможливе без формування просторових уявлень про форми і розміри географічних об'єктів, а також уявлень як зорових образів, відповідних загальним і одиничним поняттям.

Географічні об'єкти і явища розглядаються як такі, що знаходяться в русі і змінах. При цьому виявляються причини руху і зміни ГО.

Географічна оболонка — цілісна система взаємопроникаючих і взаємодіючих сфер Землі: літосфери, гідросфери, атмосфери, біосфери; взаємодія компонентів географічної оболонки проявляється в обміні речовини і енергії. Географічна оболонка неоднорідна у своїй структурі.

До усвідомлення цієї світоглядної ідеї учні підводяться через розкриття взаємозв'язків усередині кожного компонента (літосфери, гідросфери, атмосфери, біосфери) та компонентами ГО у цілому, тобто загальних закономірностей, і в природних територіальних комплексах (ПТК). Для розуміння взаємозв'язків і закономірностей розглядаються процеси і круговороти. Наприклад, в атмосфері — загальна циркуляція атмосфери, у Світовому океані – морські течії.

Розкриттю ідеї цілісності і неоднорідності ГО сприяє вивчення закономірностей розміщення природних комплексів землі і причин, що обумовлюють їх закономірність.

В географічній оболонці найбільш чітко виділені великі зональні природні комплекси: географічні пояси і природні зони. Основною причиною зонального розміщення (тобто закономірної зміни компонентів і географічних ландшафтів за широтою від екватора до полюсів) є форма Землі і положення Землі відносно Сонця, які обумовлюються падінням сонячних променів на земну поверхню під кутом, що постійно зменшується від екватора.

Зональність географічної оболонки обумовлена зональним розподілом сонячної радіації. Але суттєву роль у структурі і розвитку географічної оболонки відіграють і азональні фактори. Це рухи земної кори, які викликають зміни в розподілі суші і океанів, призводять до утворення нерівностей рельєфу суші і дна океану (розломи, складки, повільні вертикальні коливання, виверження вулканів і землетрусів). Дією зональних і азональних факторів визначається зовнішній вигляд поверхні Землі. Таким чином, різноманітність природи поверхні Землі не випадкова, а закономірна, має свої об'єктивні причини. Так, учнів підводять до світоглядних висновків про причинно-наслідкові зв'язки різноманітності рельєфа будь-якої частини суші і своєї місцевості.

Зміст школьної фізичної географії націлений на усвідомлення учнями важливої світоглядної ідеї — *географічна оболонка — система, що сама розвивається; знаходиться у неперервній зміні у часі і просторі внаслідок суперечливих впливів внутрішньоземних і зовнішніх процесів.*

Учні набувають знань не тільки про якісні розбіжності компонентів природного комплексу і ПТК й одночасно про зв'язки між ними, а й про їх зміни протягом часу існування Землі, безперервного ускладнення, переходу від одного якісного стану в інший, що ніколи не повторюється. У школярів формується переконаність у тому, що географічна оболонка за час свого існування змінювалась, ускладнювались зв'язки між її компонентами, процеси їх взаємопроникнення, з'явилися більш складні форми компонентів неорганічного та органічного світу.

Історичний підхід до вивчення компонентів, ПТК і ГО дозволяє показати учням, що об'єкти вивчення, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодії, змінюються у просторі і часі.

Оскільки найбільший обсяг навчального матеріалу фізичної географії за своїм характером країнознавчий, то найбільш повно і на конкретному змісті світоглядні ідеї матеріальності географічних об'єктів та явищ, їх взаємозв'язок, взаємодії повинні розглядатися в регіональній частині шкільної географії. Навчальні програми передбачають вивчення природного комплексу околиці школи безпосередньо на місцевості, на екскурсіях і в процесі спостережень у природі.

Усвідомлення основних закономірностей природи створює наукову базу, що дозволяє зрозуміти характер взаємодії природи і людини, шляхи раціонального використання природи, заходи, спрямовані на охорону та відновлення природних багатств.

Знання про людину в курсах фізичної географії представлені трьома напрямками: людина як частина природи; людина як дослідник, що пізнає тайни природи; людина як фактор, й у процесі своєї господарської діяльності впливає на природу і цілеспрямовано змінює її.

Розгляд расових ознак народів світу дозволяє підвести учнів до усвідомлення ідеї: *люди усіх рас рівноцінні і однаково здатні до суспільного і культурного життя, до виробництва суспільних матеріальних цінностей*. Ця ідея розкривається при вивченні теми «Населення земної кулі».

Вивчення діяльності людини, що пізнає таємниці природи, дає можливість розкрити ідею *пізнаваності об'єктивних законів розвитку природи Землі*. Вивчаючи історію географічної науки, методи дослідження, учні пізнають, як розвивалася наука географія і як удосконалювалися методи її дослідження. В результаті формується висновок про те, що наука географія та її методи розвиваються під впливом вимог практики: без наукових знань про ГО і ПТК люди не можуть правильно впливати на природу, перебудовувати її в інтересах людського суспільства.

У результаті вивчення впливу людини на природу учні засвоюють таку ідею: *географічна оболонка — середовище проживання людського суспільства, для того щоб покращити умови життя і господарської діяльності населення, необхідне раціональне використання її багатств на основі комплексного підходу до неї*.

Розкриття цієї ідеї включає в себе три взаємопов'язані аспекти:

1. Пояснення значення природи для людини, розкриття можливостей її використання в процесі господарської діяльності і результатів впливу цієї діяльності на всі сфери ГО.

2. Ознайомлення із заходами охорони природи і запобігання забрудненню атмосфери, Світового океану і суші, вичерпанню природних джерел енергії, порушення ґрунту, рослинного і тваринного світу та розкриття шляхів раціонального використання природних багатств та їх поновлення.

3. Характеристика та розкриття значення наукового, комплексного фізико-географічного підходу до природокористування.

Науковий підхід до використання природи дозволяє не тільки раціонально використовувати її багатства, але й передбачати можливі зміни у природному комплексі. Тому вивчення природи географами спрямоване на виявлення шляхів раціонального використання природних ресурсів на покращення природного середовища та його охорону, тобто на попередження порушень природних зв'язків у процесі використання.

У процесі навчання *економічної географії* у школярів виробляється науковий погляд на виробничі сили суспільства, вміння оцінювати явища соціально-економічного характеру і проблеми взаємодії природи і суспільства. Виходячи з цих основних цілей навчання, можна виділити групи світоглядних ідей у змісті курсів економічної географії.

Все що стосується розвитку господарства та пануючу світоглядну ідею можна сформулювати таким чином: *всі елементи, що складають господарство, всі процеси, що відбуваються у ньому, взаємопов'язані між собою.*

Друга світоглядна ідея стосується проблеми «природа - суспільство», яка проявляється у різноманітності природних умов Землі і неоднаковому їх впливу на господарство різних її територій. При вивченні цієї теми учні засвоюють положення, що *природне середовище — необхідна, але не визначаюча умова розвитку і розміщення господарства.* Ця ідея відображає погляд на взаємодію природи і суспільства. Природні умови впливають на структуру і розміщення економічних об'єктів. Але природа не визначає ні темпів, ні рівня розвитку виробництва, ні його структури та розміщення.

З курсу економічної географії зарубіжних країн учні узнають, що Великобританія, Японія, Італія досягли високого економічного розвитку при порівняно бідних природних ресурсах. На противагу цьому чимало країн Азії, Африки, Латинської Америки мають відстале господарство при наявності різноманітних природних багатств. Ці фактори ведуть до висновку, що природні ресурси не визначають рівень розвитку господарства [3, с. 8-4].

П.3.6. Географія в зарубіжній школі

Географія в зарубіжній школі — один з традиційних предметів. Викладання географії почалось раніше, ніж викладення багатьох гуманітарних і природничих дисциплін. Природно, що впродовж всієї історії шкільної географії її роль і зміст не залишились незмінними.

Дослідники вважають, що її роль у загальноосвітній школі була вище. В епоху НТР географію поступово почали витісняти інші предмети і вона почала втрачати позиції одну за одною. Але останнім часом шкільна географія, здається, вступає в епоху свого «ренесансу». Приходить усвідомлення того, що це єдиний предмет, який належить одночасно до природничому і гуманітарному циклам дисциплін і охоплює всю тріаду: «природне середовище – людина – суспільство», що це — єдиний шкільний предмет світоглядного характеру, який формує комплексну, системну уяву про Землю як про планету людей.

Головну мету навчання географії в узагальненому вигляді можна сформулювати так: сформувати в свідомості учня науково-об'єктивну картину рідного краю, своєї країни, всього світу і одночасно виховати його як особистість, здатну до активної діяльності і застосування набутих знань і вмінь в різних життєвих ситуаціях [19, с. 11-12].

Що стосується змісту географії в школі, то відомий англійський географ професор Норман Грейвз прийшов до висновку про те, що у розвитку шкільної географічної освіти в усьому світі можна виділити три послідовні стадії, кожній з яких відповідає свій характер такої освіти.

Першу стадію він назвав «енциклопедичною», у якій учні отримують різноманітні відомості про весь світ. При цьому увага акцентується на «загальну культуру», а одним з найважливіших методичних прийомів є сприйняття і репродуктивне відтворення географічної інформації. На думку Н. Грейвза, ця стадія мала місце головним чином у ХІХ ст. Але в багатьох позаєвропейських країнах вона досить широко розповсюджена і в наші дні.

З переходом до *другої стадії* головною метою географічної освіти є вивчення проблем взаємодії суспільства і оточуючого середовища, переважно на прикладі окремих країн і регіонів. Англійський професор вважає, що друга стадія переважала до 60-х років ХХ ст. Але в деяких країнах Південної Європи, Латинської Америки, Африки, Арабського Сходу вона продовжує визначати зміст шкільної географії і сьогодні.

Третя стадія характеризується тенденцією до поєднання географії з іншими гуманітарними дисциплінами в рамках єдиних інтегрованих програм, а також скорочення чисельності регіонів світу, що вивчаються окремо, і переходом до їх вибіркового розгляду. До країн цього типу, на думку Нормана Грейвза, наближаються США, деякі країни Західної Європи, Японія, Австралія, Нова Зеландія [19, с. 13-14].

Відомий австралійський географ Дональд Біддл проаналізував принципи конструювання навчальних курсів з географії, що складають свого роду фундамент їх подальшої типології.

До першого типу Д. Біддл відносить програми з географії, які мають традиційну «континентально-регіональну» структуру. В цілому він поділяє ту критику, яка спрямована на адресу програм цього типу.

До другого типу він відносить ті програми, які побудовані в першу чергу на понятійній структурі науки і навчального предмета. За основу в них покладено не регіональний і субрегіональний поділ Землі, а необхідна сума наукових знань, світоглядних ідей, вмінь і навичок, які весь час «імплантуються» на різні конкретні території. У багатьох країнах програми такого типу отримали широке розповсюдження.

У якості програм третього типу пропонуються програми з географії, що мають таку організацію навчального матеріалу, яка виходить з основних напрямів (парадигм) сучасної географічної науки — таких, як взаємодія природи і суспільства, розвиток світового процесу урбанізації, географічний прогноз та ін. Програми цього типу відкривають особливо широкий простір для застосування міжпредметних зв'язків [20, с. 18-19].

Що стосується викладання географії, то в узагальненому світовому контексті окремі країни не можуть виглядати однаково. Незважаючи на певні зміни, шкільна реформа в країнах Західної Європи (Німеччина, Франція, Італія, Скандинавські країни та ін.) та в країнах Центрально-Східної Європи (Польща, Чехія, Угорщина, Болгарія та ін.) в цілому зберегла свої позиції, досягнувши рівня повної стабільності. Це стосується і багатьох країн Азії, Латинської Америки, Австралії. В цьому плані найбільший інтерес представляють країни, в яких не лише вдалося зберегти, а й певним чином закріпити позиції цього шкільного предмета. Такі тенденції ми можемо спостерігати в США, Великобританії, Китаї, Японії.

Історія шкільної географічної освіти в США демонструє перепади у суспільній думці. Американський вчений Дж. Пітлз відзначає, що в XVIII – XIX ст. шкільній географії відводилось значно більше уваги, що було пов'язано з територіальною експансією США, освоєнням нових земель, хоча в той час викладання географії здійснювалось через заучування географічної інформації. На початку XIX ст. робиться акцент на вивчення теорій, а не фактів, посилюється картографічна оснащеність занять, використовується досвід європейських країн. Як наслідок, до середини XIX ст. викладання географії значно покращилось. На межі XIX і XX ст. перевага надається вже не фізичній географії, а регіональній. Проте в 1911 р. Національна асоціація з освіти прийняла рішення ввести в середніх загальноосвітніх школах країни інтегрований предмет «Соціальні науки», котрий, за задумом авторів, мав включати в себе всі науки про людину та суспільство, в тому числі і географію, особливо соціальну. Практично ця ідея була реалізована в середині 20-х р.

Наслідки цього рішення для шкільної географії можна назвати катастрофічними. Як самостійний предмет вона була витіснена з багатьох навчальних програм, а в курсі «Соціальні науки» відігравала лише другорядні ролі. Це спричинило і зниження рівня підготовки викладачів географії, а сам курс «Соціальні науки» викладали в основному історики. Суспільство дедалі більше ігнорувало шкільну географію. Все це призвело до масової географічної неграмотності населення країни.

Становище покращилось лише у 80-ті рр. XX ст., коли розпочалося серйозне реформування американської освітньої системи. З'являються такі аналітичні документи, як «Освіта для XXI століття». В 1987 р. приймається

законодавчий «Акт про освіту з метою вдосконалення екологічної безпеки», а в 1991 р. — «Америка – 2000: стратегія освіти» [19, с. 81].

У цих документах відображено боротьбу географів за відродження географії в школі. Національне географічне товариство США та Американське географічне товариство підготувало нову програму шкільної географії, засновану на нових принципах, використанні прогресивних на той час педагогічних технологій. Ця програма, передусім, спрямована на відродження географії в якості самостійного навчального предмета. Слід додати, що в країні активно популяризується географія як наука і навчальний предмет. З 1987 р. в США проводяться загальнонаціональні «тижні географії».

Отже, утвердження історичної антропології в якості одного з пріоритетних напрямів розвитку світової історіографії знаменує собою так званий антропологічний прорив у сфері вивчення індивідуальної і колективної поведінки і свідомості. Найбільших успіхів було досягнуто в дослідженні історії повсякденності.

Зміст і методологія історії повсякденності дозволяє стверджувати, що вона є найважливішою складовою соціальної історії і за умов включення її в зміст шкільної історичної освіти може забезпечити розв'язання цілої низки завдань, зокрема і світоглядного спрямування. Проведене дослідження показує, що зміст шкільної історичної освіти у країнах Західної Європи спирається на потреби окремої людини. Така позиція є особистісно-орієнтованою і гуманістичною.

У США відсутні єдині федеральні вимоги змісту освіти в цілому і до змісту історичної освіти зокрема. Зміст історичної освіти присвячений головному завданню — формуванню у школярів розуміння фундаментальних

принципів американської Конституції, Білля про права і американської демократії в цілому. Іншими словами, головним напрямом історичної освіти є виховання американського патріотизму. Тому історична освіта в школах США являє собою поєднання історії і суспільствознавства. Не випадково назва курсу перекладається як «Історія суспільства».

У практиці географічної освіти в різних країнах немає одноманітності. Такі її проблеми, як положення географії в системі шкільної освіти, цілі навчання, інтеграція географічних знань, концепція географічної освіти мають різні шляхи їх вирішення. Але, незважаючи на ці розбіжності, при вивченні шкільних курсів географії учні знайомляться зі світоглядними ідеями, тобто такими основоположними географічними висновками, які мають світоглядне значення для розкриття і розуміння загальних законів розвитку природи і суспільства. Так, фізична географія надає широкий фактичний матеріал, який відображає дії законів природи, зокрема ідеї, що відображають якісні особливості географічної оболонки (ГО) і зв'язки у середині неї; закономірності розвитку у часі та об'єктивні причини до цих змін.

Список використаних джерел:

1. Социально-гуманитарные знания. — 2007. — № 1.
2. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства // Шлях освіти. — 2008. — № 1.
3. Стельмах С. Соціальна історія в Україні: витоки і традиції світоглядно-інтерпретаційної парадигми (XIX – початок XX ст.) / Історія та історіографія в Європі. Вип. 1 – 2. УНІВЕРВ. — К.: — 2003 — 256 с.
4. Стельмах С. Інтернаціональні впливи – національні традиції: історичні культури та історіографії в Європі / Історія та історіографія в Європі. Вип. 1 – 2. УНІВЕРВ. — К.: — 2003 — 256 с.

5. Горобець В. «Нова соціальна історія»: можливі українські перспективи у світлі європейських досягнень і проблем / Історія та історіографія в Європі. Вип. 1 – 2. УНІВЕРВ. — К.: — 2003 — 256 с.
6. Акіншева І. П. Навчання учнів соціальної історії в середніх школах країн-членів Ради Європи. Дис. на здобуття ступ. к.і.н. Київ. – 2006.
7. Полторац Д. И., Лещинер В. Р. Стандарты образования по истории и международный опыт // Преподавание истории и обществознание в школе. — 2002. — № 10.
8. Гайдрун Д. Офіційні навчальні цілі при вивченні теми «Національна держава» з предмета «Історія» у Франції, Німеччині та Чехії. Порівняльний аналіз / Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання історії в школах Центральної та Східної Європи. Пер. з нім. — К.: «КІС». — 2010. — 288 с.
9. Вендровская Р. Изучение общества в его прошлом и настоящем в школах США (на материале Калифорнии) // Обществознание в школе. — 1999. — № 5.
10. Медреш Е. Как изучают всемирную историю и сдают тесты американские школьники // Народное образование. — 2006. — № 2.
11. Дж. Д. Рэнхем. Преподавание новейшей истории в старших класса // Преподавание истории и обществознание в школе. — 2004 — № 9.
12. Огневюк В.О, Кравченко П.А. Людина – культура – історія. — К.: «Генеза», 1999. — 157 с.
13. ан Дреги. Некоторые аспекты преподавания географии // Перспективы. Вопросы образования. — 1982. — № 4.
14. Сиротенко А. Й. Європейські тенденції шкільної географії // Географія та основи економіки в школі. — 1999. — № 2.
15. Герасимова Т. П., Ковалеская М. К., Панчешникова Л. М. Формирование мировоззрения учащихся средней школы в процессе обучения географии. — М.: Педагогика. — 1982.
16. Анучин В.А. Теоретические основы географии. — М.: Мысль. — 1972.
17. Лавров С. Б., Преображенский В.С., Сдасюк Г.В. Современная «радикальная география» Запада: Корки, история, позиции / Известия АН СССР сер. геогр. — 1979. — № 2.
18. Encyclopedia general Paris. —La rousse. — T.V. — 1967.
19. Максаковский В. И. Преподавание географии в зарубежной школе. — М.: ВЛАДОС. — 2001 — 368 с.

20. Новые взгляды на географическое образование: Пособие ЮНЕСКО: Пер. с англ. / под ред. В. И. Максаковского, Л.М. Панчешниковой. — М.: Прогресс, 1986. — 463 с.

21. Панчешникова Л.М. Школьная география в Англии глазами советского педагога // Советская педагогика. — 1989.

22. Максаковский В.И. О зарубежном опыте преподавания географии // География в школе. — 2000. — № 4.

II.4. Формування світогляду учнів середніх загальноосвітніх шкіл засобами іноземних мов у країнах ЄС та США

О.О. Першукова

II.4.1. Особливості формування світогляду особистості в процесі навчання іноземних мов

Суттєві зміни в соціальному та економічному житті сучасних держав значним чином вплинули на розвиток їх освітніх систем. Освіта нині розглядається як стратегічна основа розвитку особистості і суспільства, а тому, від неї залежить майбутнє націй і держав. Освіта є методом і засобом накопичення і відтворення інтелектуального і духовного потенціалу народу, сприяє розвитку процесу модернізації суспільства, зміцненню позицій держави в світі. Тому системи освіти багатьох країн за основне завдання вважають підготовку підростаючого покоління до професійного, культурного та міжособистісного спілкування з представниками різних народів світу.

Особливу роль у сучасних умовах відіграє здатність до міжкультурного спілкування з представниками різних народів, що населяють нашу планету. Навчальному предмету «Іноземна мова» при цьому належить особлива, хоча і не єдина роль, адже в процесі навчання іншомовному спілкуванню відбувається не тільки знайомство із культурою виучуваної мови, завдяки порівнянню відтіняються особливості власної національної культури, учнями глибше усвідомлюються загальнолюдські цінності. Іншими словами

опанування іншомовним мовленням сприяє підготовці їх до міжкультурного діалогу і розширенню їх світоглядного потенціалу [9, с. 1-36].

В європейській освіті під «*міжкультурним діалогом*» прийнято розуміти процес, в основі якого лежать установки на взаєморозуміння і повагу, який по суті являє собою відкритий обмін думками між індивідами, а також між соціальними групами з різним етнічним, культурним, релігійним, мовним і культурним спадком [34]. Для цього процесу необхідні як свобода і здатність до самовираження, так і готовність слухати і розуміти суть поглядів і думок інших людей [77]. Міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції культурно розмаїтих спільнот. Він спрямований на виховання в учнів толерантного ставлення до існуючих відмінностей у світогляді людей і практиках людського буття, розширяє можливості співробітництва і особистісного росту, стимулює повагу і толерантність [15, с. 43].

Як філософська категорія *світогляд* — це сукупність поглядів, оцінок, норм і установок, що визначають ставлення людини до світу і виступають як орієнтири і регулятори поведінки. Це складне утворення має два рівні — суспільний та особистісний, які є нерозривно пов'язаними [75]. Філософи визначають такі складові світогляду:

1) *Пізнавальна складова*. Базується на *узагальнених знаннях* — повсякденних, професійних, наукових і т. д. Вона представляє конкретно-наукову і універсальну картину світу, систематизуючи і узагальнюючи результати індивідуального і суспільного пізнання, способи мислення того чи іншого співтовариства, народу чи епохи.

2) *Ціннісно-нормативна складова*. Включає цінності, ідеали, переконання, вірування, норми, директивні дії і т. п. *Цінність* — це

властивість якогось предмету чи явища, його здатність задовольняти потреби, бажання людей. У систему цінностей людини входять уявлення про добро і зло, щастя і нещастя, мету і сенс життя. Ціннісне ставлення людини до світу і самої себе формується в певну ієрархію цінностей, на вершині якої розташовуються свого роду абсолютні цінності, зафіксовані в тих чи інших суспільних ідеалах. Одне з головних призначень світогляду полягає не тільки в тому, щоб людина опиралася на якісь суспільні знання, але і в тому, щоб вона могла керуватися якимось суспільними регуляторами. Наслідком стійкої оцінки людиною своїх стосунків з іншими людьми є *соціальні норми*: моральні, релігійні, правові, і т. д., які регулюють повсякденне життя як окремої людини, так і всього суспільства. У них у більшій мірі, ніж в цінностях присутній наказовий, зобов'язуючий компонент, вимога діяти певним чином. Саме норми є тим засобом, який зближує ціннісно значиме для людини з його практичною поведінкою.

3) *Емоційно-вольова складова*. Для того, щоб знання, цінності і норми реалізувалися в практичних вчинках і діях, необхідним фактором є їх *емоційно-вольове засвоєння, перетворення на власні погляди, переконання*, а також вироблення певної психологічної установки на готовність діяти. Формування цієї установки і здійснюється в емоційно-вольовій складовій світоглядного компоненту.

4) *Практична складова*. Світогляд — це не просто узагальнення знань, цінностей, переконань, установок, а реальна готовність людини до певного типу поведінки в конкретних обставинах. Без практичної складової світогляд носив би абстрактний характер. Навіть якщо цей світогляд орієнтує людину не на активну участь у житті, а на споглядальну позицію, він все рівно проектує і стимулює певний тип поведінки.

Отже, світогляд — це складне духовне утворення свідомості, яке:

- опирається на узагальнені знання, систематизуючи результати індивідуального і суспільного пізнання;
- керується суспільними регуляторами у вигляді цінностей та норм, що існують у суспільстві;
- регулює перетворення цінностей і норм на погляди та переконання;
- спонукає до практичної дії, до певного способу життя і думки [там само].

Можемо зробити висновок, що *світогляд* — це система знань, цінностей та переконань, що визначають концептуальне ставлення людини до навколишньої дійсності і до себе самої. Світогляд реалізується через певні форми світорозуміння, світовідчуття та світосприймання. Тому *світоглядний потенціал* ми розглядаємо як сукупність можливостей, прихованих ресурсів, що можуть проявитися за певних умов. А отже, *світоглядний потенціал змісту навчання іноземної мови у загально методичному аспекті* ми розглядаємо як *сукупність прихованих можливостей, ресурсів, що закладені у змісті навчання, і спрямовані на формування знань, вмінь і досвіду, виховання певного ставлення; вони мають теоретичну та практичну складові.*

Міждисциплінарний характер змісту предмету «Іноземна мова» має широкі можливості для створення досить широкого освітнього простору, а використання компетентнісного підходу до навчання дозволяє у новий спосіб, значно глибше з методичної та дидактичної точки зору, розкрити всі складові поняття соціокультурної компетенції з точки зору формування світогляду. Особливої актуальності у зв'язку з процесами гуманізації і гуманітаризації освіти набула нині проблема формування ціннісних орієнтацій учнів середньої школи. Засобами предмета «Іноземна мова»

відбувається формування в учнів картини світу, ціннісного ставлення до оточуючої дійсності через відбір адекватних виучуваних тем. В процесі обговорення проблем відбувається *знайомство із ціннісними орієнтирами людства, поняттями добра і зла, честі і обов'язку, розвивається духовність, формуються ціннісні орієнтації*. Адже мова — це об'єктивоване світосприйняття, світовідчуття і світогляд народу, хранитель культурних цінностей та ідеології етносів [51].

Одним із основних соціокультурних чинників формування сучасних концепцій навчання іноземних мов у країнах Європи та США є потреба досягнення взаєморозуміння між народами в *процесі діалогу культур*. Її успішність диктує пошук нових підходів до проблеми мови та культури в цілому ряді етнопсихологічних та лінгводидактичних досліджень, автори яких вважають, що оволодіння іноземною мовою — це опанування мовної картини світу її носіїв [5, 14, 24, 38, 42, 49, 57].

Картина світу — це цілісний глобальний образ світу, або сукупність знань про світ, яка є результатом усієї духовної активності людини і формується в процесі його контактів, організованих у деяку систему, характерну для певної культури [75]. Оскільки вона трактується як суб'єктивний образ об'єктивної реальності, то при цьому не є дзеркальним відображенням, а смисловим конструюванням світу у відповідності до особливостей світосприйняття. Людина живе в оточенні картини світу власної національної мови і культури, і крізь таку призму сприймає оточення.

Мовна картина світу — це, відповідно, сукупність знань про світ, які активізуються за допомогою різноманітних механізмів вербалізації, ця інформація зберігається і передається від покоління до покоління за допомогою вербального коду, а саме знання мовних одиниць, правил

використання мовних форм [79, с. 365]. Труднощі навчання у цьому процесі пов'язані із суттєвими відмінностями картин рідної та виучуваної мов. І не тільки предмети чи явища можуть бути абсолютно відмінними в різних культурах, важливим є той факт, що різняться сформовані в зазначених культурах поняття про ці явища та предмети, оскільки вони функціонують у різних культурах, а значить картинах світу. За мовною та культурною еквівалентністю ховається понятійна еквівалентність, яка не завжди співпадає у різних мовах. Для того, щоб була можливою адекватна комунікація, необхідно засвоєння основних елементів комплексу знань про мову (мовні одиниці і вміння користуватися ними) та культуру країни (її система цінностей), які для носіїв мови вважаються звичними та зрозумілими самі собою [52, с. 307; 79, с. 365].

Засвоєння основних елементів комплексу знань про мову та культуру країни, мову якої вивчають як іноземну передбачено у змісті навчання, а саме в соціокультурному його компоненті. Цей компонент змісту має два аспекти: дидактичний та виховний. *Дидактичний аспект* складається із:

1. Знань:

- реалій (топоніми, антропоніми, етнографічні, суспільно-політичні);
- фонових знань (сукупних відомостей культурного та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру);
- ознайомлення із елементами побутового та суспільного життя в країні та варіантами соціально обумовленої поведінки населення за допомогою такої тематики:
 - а) житло, спосіб життя в селах, містах, великих містах;
 - б) сім'я, сімейні ролі, родичі та стосунки між ними;
 - в) освіта та навчання;

- г) робота, входження молоді у трудове життя;
- д) відпочинок;
- е) соціальні ролі, соціалізація молоді;
- ознайомлення із культурно детермінованими варіантами вербальної та невербальної поведінки:
 - а) культурне життя, преса, телебачення;
 - б) соціокомунікативні норми, етикет, проксеміка, жести;
 - в) вміння, пов'язані із проведенням бесіди;
 - г) життя видатних людей;
- знайомство із конотативними значеннями слів.

2. Діяльності, що включає формування вмінь та навичок:

- встановити контакт із представниками іншомовної культури за допомогою виучуваної іноземної мови;
- владнати непорозуміння, в основі яких лежать культурні особливості;
- бути культурним посередником між власною та іноземною культурами;
- знаходити інформацію соціокультурного плану із різноманітних джерел;
- вибір соціально прийнятного стилю спілкування.

Виховний аспект включає формування позитивного ставлення, досвід спілкування:

- до проявів «чужого», ставлення до іншої культури, її ціннісних орієнтацій (attitudes and values);
- усвідомлення власного упередженого ставлення та сприйняття проявів іншомовної культури;

- готовності до критичного перегляду власного ставлення до якихось феноменів дійсності;
- толерантне відношення до представників інших культур;
- неупереджене ставлення до інформації;
- ідеологічна нейтральність;
- культурний релятивізм (відсутність рис етноцентризму) [73].

Для повної реалізації соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови, формування світогляду засобами іноземної мови необхідно мати в наявності вчителів готових, навчати іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та навчальні матеріали, що відповідають певним вимогам.

Якщо раніше освіта значною мірою залежала від вимог та реалій певного суспільства, то нині, через розвиток мобільності та еволюцію ринку зайнятості в Європі та світі, недосконалість такого підходу стала очевидною. Аналіз концептуальних підходів до формування змісту навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу та США вимагає обліку соціокультурних чинників, впливових на цей процес.

Уся світова історія — це процес взаємодії народів, кожен із яких має власну специфічну систему цінностей. Взаємодія може бути різною за тональністю від суперництва до співробітництва, де суперництво нерідко набуває форм від конкуренції до відкритої конфронтації, досить часто характер співробітництва між народами визначають певні економічні і політичні інтереси. Але без обліку духовних цінностей народів, які беруть участь у взаємодії, неможливо установити нормальні добросусідські відносини і спрогнозувати майбутнє [35].

В кінці ХХ — на початку ХХІ ст. людство представляло величезну взаємопов'язану систему, що постійно змінювалася, де на фоні емоційно насиченого життя відбувається взаємодія різних народів і культур, а значить різних форм світогляду. Під впливом великих політико-економічних змін, що відбуваються у світі, а також перед глобальними викликами людству, сучасна освіта набуває планетарного, загальносвітового характеру, відіграє роль впливового фактора на розвиток людства. Тому численні представники різних наукових напрямків наук (історичних, технічних, філософських) погоджуються із тим, що *глобалізація* означає втягнення усього світу у відкриту систему фінансово-економічних, суспільно-політичних і культурних зв'язків на основі комунікаційних та інформаційних технологій [13].

В сучасних державах все частіше змушені реагувати на виклики цілої низки транснаціональних глобалізаційних сил, які відомий соціолог А. Арпадураї представляє у вигляді «п'яти світових культурних потоків»:

- *медіа простір* — збільшення можливостей людства в зборі, обробці, збереженні, передачі інформації; широке використання інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності; розповсюдження електронних образів, які приймаються як стереотипи поведінки, образів і почуттів, так звана *World culture*;

- *етнопростір* — підвищення мобільності, ріст міграційних потоків (за другу половину ХХ ст. Європа прийняла більше, ніж 20 млн. мігрантів, США, Канада та Латинська Америка — 34 млн);

- *технопростір* — інтенсивне переміщення як нових, так і застарілих інформаційних та механічних технологій через державні кордони;

- *фінансовий простір* — посилення економічних обмінів, ріст світової торгівлі;

- *ідеологічний простір* — створення ідеологій і контрідєологій, які породжують зіткнення протилежностей, як то західних цінностей епохи «Просвітництва» і периферійних культур, відродження почуття національної ідентичності і ріст націоналізму [9].

Такі фактори породжують численні протиріччя, які мають багато проявів. Для нас найбільш важливими є розповсюдження в світовому масштабі західних, перш за все американських стандартів поведінки, способу життя, споживання і відпочинку. Це нерідко приводить до непорозумінь через відмінності у світогляді представників різних рас і народів, що спричиняє прояви ворожості на основі релігійних чи ідеологічних поглядів, відмінностей у ідеалах і культурних цінностях, нормах поведінки.

Тому у розвитку світового соціокультурного процесу істотну роль відіграє діалог культур Сходу і Заходу. В усі історичні епохи видатні діячі культури і науки відкривали для себе ідейно-естетичну цінність культури народів Сходу і з'єднували її з досягненнями культур народів Заходу. У той же час, багато мислителів і художників Сходу звертаючись до Заходу, збагачували свої національні культури, вносячи новий струмінь в суспільне і культурне життя власних народів. Сьогодні діалог культур Сходу і Заходу, набув загальнолюдської значущості, він продовжує бути одним із основних соціокультурних чинників багатьох процесів, що відбуваються на планеті. При чому поняття Схід і Захід виступають не як географічні регіони, а як два особливих типи цивілізаційного і культурного розвитку. Захід — техногенна цивілізація, для якої характерним є стремління оволодіти силами і багатствами природи, розвиток технологічної бази і постійна зміна соціальних зв'язків. А Схід — суспільство культурних традицій, зі звичною

позицією невтручання в природні процеси, адаптації особистості до існуючого соціального середовища.

Нині у міжкультурному діалозі зацікавлений не тільки індустріальний Захід, що намагається завдяки підключенню до світової економіки і політики знизити конфронтацію з країнами третього світу. Цей процес актуальний і для Сходу, який шукає шляхи і засоби модернізації. Тож діалог — як розуміння власного «Я» і здатність спілкуватися з іншими, — єдиний спосіб порозумітися задля майбутнього. Він виступає як фактор примирення, бо відвертає розв'язання війн і конфліктів, знімає напруженість, створює обстановку довіри і взаємної поваги. Сам процес взаємодії і є діалог, а форми взаємодії — це різні види діалогічних стосунків. Тож людству слід вчитися спілкуватися, вивчати мови різних народів і пізнавати їх культури. Ця думка не нова, про таку потребу говорили ще древні мислителі, зокрема стародавні індійські тексти пройняті ідеєю єдності культур і народів, потребою спілкування і порозуміння [14]. Тому саме в діалозі різноманітних культур, представники яких населяють планету, є вихід з кризової ситуації, що загрожує життю в цілому. Встановлення широкого міжнародного співробітництва, в основі якого взаємодопомога і взаєморозуміння — необхідна умова для виходу із глобальної екологічної кризи. Наука, культура, освіта — процеси взаємопов'язані, адже тільки людина, яка освоїла досягнення світової культури і має високу моральність, може вирішити проблеми, які стоять перед людством. Про це йдеться в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема фахівців у галузі:

– соціолінгвістики (О. Ахманової, Дж. Купера (J. Cooper), Дж. Корбета (J. Corbett), Л. Нікольського, Ю. Дешерієва та ін.);

- лінгвокультурології (М. Арутюнянц, Є. Верещагіна, Д. Гудкова, Ф. Гарріса (F. Gurriss), М. Кагана, П. Донець, В. Костомарова, К. Крамш (C. Kramsch), Д. Мура (D. Moore), І. Ольшанського, Ю. Степанова та ін.);
- етнолінгвістики (К. Батуриної, А. Герд, А. Геофа (A. Geof), Р. Морана, В. Розанова, В. Тугарінова, В. Жайворонок, В. Кононенко та ін.);
- психолінгвістики (І. Зимньої, Ю. Караулова, Г. Колшанського, В. Красних, М. Флемінга (M. Fleming) та ін.),
- теорії міжкультурної комунікації (М. Бахтіна, М. Байрама (M. Bayram), В. Біблера, Л. Цурикової, Л. Гришаєвої, Б. Томаліна (B. Tomalin), С. Стемплескі (S. Stemplesky), А. Вежбицької, Г. Єлізарової, Ю. Серебрякової, С. Тер-Минасової, Ж. Зарат (G. Zarate), А. Фіпса (A. Phipps).

Коротко узагальнити ідеї науковців щодо перешкод, які є на шляху успішної взаємодії співрозмовників, які належать до різних лінгвокультур, вважаємо за доречне у наступний спосіб, зазначаючи, що умовно ці перешкоди можна розділити на мовні, поведінкові, психологічні і культурологічні. Отже виникнення непорозумінь і складностей у спілкуванні обумовлені:

- відмінностями менталітетів і національних характерів;
- розбіжністю в мовних картинах світу;
- діями культурних стереотипів;
- відмінностями в ціннісних орієнтаціях;
- розбіжністю культурно-мовних норм, або комунікативною асиметрією;
- розходженнями в фонових знаннях;

- невідповідністю у сприйнятті гумору та формах і засобах невербальної комунікації [26, 31, 34, 38, 44, 46, 48, 52, 63, 67].

Проведення дослідження вимагало ґрунтовного опрацювання офіційних документів, аналітичних та інформаційних матеріалів міжнародних та національних інституцій.

В результаті аналізу літератури з різних напрямів знань (психологічної методичної та філософської), ми прийшли до висновку, що сучасні концепції навчання іноземних мов характеризуються прагненням не лише забезпечити учнів та студентів необхідними мовними засобами, а й сформувати у них систему цінностей, ідеалів, переконань та певне ставлення до виучуваної мови, виробити психологічну установку на готовність діяти, створити умови для емоційно-вольового засвоєння знань, умінь, досвіду. Оскільки навчання є активним процесом, який передбачає активність його суб'єктів, а саме взаємодію учителя та учнів, в його основі є універсальні за характером методи-способи, співвідношення та наповнення яких зумовлено принципами навчання [69, с. 53], зокрема формування світогляду на уроках іноземної мови відбувається в процесі навчальної діяльності:

1). Завдяки читанню різноманітних текстів про досягнення людства, науково-технічні відкриття, через обговорення різноманітних проблем учні дізнаються про природу країн світу та виучуваної мови, пам'ятниках скульптури і архітектури, живопису, музичні твори, така діяльність створює умови для формування власного ставлення до цінностей оточуючого світу і дає можливість осягнути істинний зміст духовності, байдужості, справедливості, совісті і т. д., учні знайомляться із різноманітними культурами і субкультурами, вчать проводити аналогії із власною культурою, опановують загальнолюдські цінності.

2). Маючи завдання знайти в іншомовному тексті витoki проблеми чи необхідний аргумент для обґрунтування власної думки, учень має швидко дати відповідь вчителю чи відреагувати на репліку товариша, що сприяє формуванню різних видів компетенцій та практичних мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання, письму), що в результаті допомагає розкритися різним сторонам особистості учня, звільнити від психологічних бар'єрів, перемогти невпевненість у собі.

3). Обговорення проблем і дискусій на уроках іноземної мови важливих для підлітків проблем взаємостосунів з батьками, вчителями, друзями допомагає соціальній адаптації, сприяє вихованню громадянина держави і світу, формує екологічні погляди, сприяє збереженню оточуючого середовища.

4). Ознайомлення із іншими способами висловлення думки, відмінними у порівнянні із рідною мовою, зв'язками між формою і значенням дозволяє глибше осмислювати подібні явища в рідній мові. Завдяки практичному опануванню нерідною мовою прискорюються процеси мислення, удосконалюються слухові, зорові і моторні відчуття, мовленнєва здатність, здійснюється мовний і мовленнєвий розвиток учнів.

5). Звикання працювати не тільки із підручниками і посібниками, але і з дво- та одномовними словниками, довідковою літературою сприяє навчанню вчитися. Учні вчать знаходити закономірності, порівнювати і аналізувати, робити узагальнення і висновки. Такі вміння сприяють активізації психічних процесів, розвитку нахилів, перетворюють навчання на цікавий пізнавальний процес.

6). Спілкування може бути продуктивним лише за умови, якщо співрозмовникам є що сказати один одному. Тому в процесі навчання не

просто руйнується мовний бар'єр, але і формуються вміння висловити власні почуття, ставлення до оточуючої дійсності.

7). Завдяки особистісно-орієнтованому навчанню і вихованню відбувається емоційний вплив на молоде покоління через включення їх в ситуації, які вимагають активної позиції, розвивається толерантність, емпатія, формується система моральних оцінок і поглядів, відбувається розвиток соціальної адаптації особистості учнів їх підготовка до міжкультурного діалогу.

А отже, за умов належної організації процесу навчання іноземної мови існують можливості формування усіх складових світогляду особистості — пізнавальної, ціннісно-нормативної, емоційно-вольової та практичної. Комунікативна спрямованість процесу навчання характерна риса сучасного процесу навчання готує учнів до активної участі в процесі спілкування, особливо активно це відбувається під час навчання у співробітництві, використання навчальних ігор. Наявність позитивного досвіду від вивчення першої іноземної мови створює підґрунтя для навчання інших мов та опанування предметного змісту з використанням їх як засобів навчання.

В історії як європейської, так і американської школи іноземна мова завжди обіймала неоднозначне місце: то ставала об'єктом особливої уваги, то опинялася лише на рівні третьорядного предмета. Пояснити таке різне ставлення до іноземної мови лише однією причиною — перепадами у соціальному замовленні — навряд чи було би правильно. Парадоксальність ситуації у тому, що попри наявність цього замовлення і досить високий рівень розвитку методичної науки в Європі та Америці, ефективність навчання іноземної мови, особливо у масовій школі, і на сьогодні залишає бажати кращого.

II.4.2. Вплив мовної політики країн ЄС та США на формування світогляду школярів в процесі навчання іноземних мов

Мовні аспекти, зокрема мовна політика, мовна ситуація, відіграють дуже важливу роль для розвитку усього суспільства. Про це, сказав в 1989 р. Дж. Купер (J. Cooper): «Планувати мовне питання, значить планувати розвиток суспільства» (*To plan language development is to plan society*). Цей вираз надзвичайно актуальний у наші дні як для європейського так і північноамериканського суспільств.

Під терміном мовна політика в державі прийнято розуміти сукупність ідеологічних принципів та практичних заходів з вирішення мовних проблем у соціумі [65, с. 616].

Мовна політика в будь-якій багатонаціональній країні формується в результаті двох протилежних потреб: потреби збереження національної ідентичності громадян цієї країни та потреби у спілкуванні з представниками багатьох національностей. Мовна політика відноситься до галузі свідомого впливу суспільства на функціонування і розвиток мов у суспільстві, це цілеспрямовані заходи, зокрема дії законодавчих, виконавчих і судових органів, які:

- визначають статус тієї чи іншої мови та спосіб, у який та чи інша мова буде використовуватися у державі;

- запроваджуються з метою забезпечення мовної підготовки громадян у відповідності з потребами держави та визначення індивідуальних та групових прав, пов'язаних з навчанням, використанням і захистом тих чи інших мов;

- передбачають державне регулювання використання державної мови [11].

Отже, це цілеспрямовані засоби, забезпечують мовну підготовку громадян у відповідності з потребами. Якщо мовна політика країни є орієнтованою на розвиток і розширення функцій кількох мов, то її прийнято вважати плюралістичною, а за умови спрямування на уніфікацію, тобто розвиток і використання у суспільстві тільки однієї мови, то таку політику прийнято називати асимілятивною [там само].

Мова і культура нині використовуються владними структурами більшості держав як засоби забезпечення внутрішньої стабільності. Держава як основний інститут політичної системи виступає гарантом збереження і розвитку національної науки і культури, розвитку системи освіти.

В умовах глобалізації світового розвитку та інформаційної відкритості кордонів мовна політика відіграє роль важливого стратегічного фактора в процесі забезпечення суспільного розвитку, протидії міжетнічних і міжнаціональних конфліктів. Тому проблеми формування і проведення державної мовної політики, визначення її пріоритетів, створення адміністративних та політичних заходів, які діють в законодавчому полі держави і приймають до уваги мовну ситуацію, що складається в країні, часто потребують невідкладного їх вирішення. Часто проблеми мови актуалізуються, коли в соціумі і політиці країни зростають кризові явища. Отже, державна мовна політика — це в першу чергу сфера відображення державних інтересів і, очевидно, що держава має захищати і підтримувати державну мову.

Щодо Сполучених Штатів, то слід відмітити, що державна мовна політика в цій багатонаціональній державі відрізняється складністю і багатоаспектністю. Як і в будь якій іншій багатонаціональній країні, в США мовна політика формується в результаті двох протилежних потреб: потреби

збереження національної ідентичності громадян цієї країни і потреби у спілкуванні з представниками багатьох національностей, як у середині держави, так і за її кордонами. Причини цього криються у існуванні багатьох факторів, зокрема етнічно розмаїтим складом населення, особливостями його культурних і мовних традицій, відмінностями у ціннісних орієнтаціях носіїв окремих мов, їх роллю у житті суспільства, а ще історичними обставинами. Особливість цієї країни полягає в тому, що в більшості американських штатів, за невеликим виключенням, державна мова не визначена. Так склалося тому, що батьки-засновники США вважали, що головне завдання мови — створювати умови для взаєморозуміння людей. Після того, як США отримали незалежність від Великої Британії, владні структури США відмовилися надавати статус офіційної мови новоствореної держави англійській. Історично склалося так, що, всі офіційні документи федеральних органів були написані англійською. Однак, в 1795 р. Палата Представників Конгресу США (House of Representatives) постановила віддрукувати прийняті на той момент закони, акти і нормативні документи ще й німецькою мовою з тим, «...щоб вони були зрозумілі німецьким громадянам Штатів». Тоді завдання було успішно виконано. Але пізніше ситуація змінилася. З 1843 по 1847 р. Конгрес чотири рази відхиляв пропозиції публікувати законодавчі акти німецькою і французькою мовами. На початку ХХ ст. в деяких Штатах ситуація була наскільки складною, що там існувала заборона на навчання іноземних мов не тільки в державних, але навіть і в приватних школах. Лише в 1923 р. Верховний Суд США (US Supreme Court) скасував ці заборони. Тільки англійська мова діяла як засіб консолідації американської нації, ця ж мова була єдиною, за допомогою якої формували світогляд молодих американців у процесі навчання в школі.

Слід зазначити, що вже більше століття жодна із шкільних систем у світі не має такої кількості багатонаціонального учнівства, як американська. Тому в суспільстві і науковій думці США другої половини ХХ ст. значної уваги було відведено теорії полікультуралізму, яка мала великий вплив на усі аспекти навчання, у тому числі і опанування мов. Адже проблеми виховання підростаючого покоління в суспільстві культурного, етнічного, расового і релігійного багатоманіття, наявного у США потребували вирішення. Невідкладність таких досліджень викликали два основних фактори. Перший — це потреба інтеграції величезної кількості мігрантів до американського суспільства особливо після 70-х років ХХ ст., а друга — посилення руху за громадянські права, пік якого приходиться на період з кінця 60-х — початку 70-х. Активісти цього руху доводили, що для надання рівних прав в галузі освіти для американців неєвропейського походження (афроамериканців, американських аборигенів, американців мексиканського походження та пуерториканцям) необхідно в навчальні плани шкіл включити курси з вивчення культур цих народів. Найскладнішими для США є питання, що прямо торкаються проблем формування світогляду молодих американців, зокрема:

- Чи повинна бути англійська мова офіційною у США?
- Чи повинне навчання в державних школах будуватися на єдиній для усіх школярів культурі?
- Чи повинна ця єдина культура мати в своїй основі євроцентризм як характерну ознаку?
- Чи повинно бути виховання толерантності основною метою навчання різних культур [56].

Відповіді на ці питання стосуються усіх аспектів життя американського

суспільства — політичного, соціального, культурного. Цікавий для нас педагогічний аспект охоплює питання основної мови навчання в середній школі, ставлення до навчання інших (крім англійської) мов в американській середній освіті, і особливостей навчального плану, програм і підручників з мовних дисциплін.

Проблеми інтеграції величезної маси людей з іншими культурними особливостями, мовами і світоглядом актуалізували питання полікультуралізму. В останні дві декади минулого ХХ ст. рух за громадянські права ще більше активізувався, а навчання мов інших народів світу стало ще більш нагальним у американському суспільстві. На думку прихильників теорії плюралізму і полікультуралізму (Дж. Бенкса, Р. Гарсія, С. Ніето, Ж. Гея, Кр. Слітера) реалізація програм полікультурної освіти в суспільстві допоможе вирішити надзвичайно актуальні нині для американського суспільства завдання:

- сформулювати терпиме ставлення до інших народів;
- уникнути проявів расизму;
- познайомити із змістом різних культур;
- навчити дивитися на світ з різних точок зору [55].

Але разом із тим ідеї запровадження плюралізму і полікультурності в освіту США в зазначеному форматі мають достойних противників. Серед них відомий педагог Д. Ревіц, історик А. Шлесінгер, секретар з питань освіти В. Беннет. Ці фахівці згодні з необхідністю ознайомлення американських школярів з культурними особливостями різних культур в процесі навчання в школі. Але їх основною ідеєю є об'єднання школярів навколо європейської культури, американську англійську мову вони вважають засобом об'єднання американського суспільства і формування світогляду американських

школярів. Запровадження плюралізму, на їх думку, приведе до суперництва культур. В результаті сама дискусія призвела до конфронтації думок серед учених, учених, політиків і журналістів, в першу чергу щодо існування плюралізму в американському суспільстві і освіті, зокрема і потребі ґрунтовно вивчати іноземні мови та формувати в такий спосіб світогляд молодих американців. І нині боротьба думок не припиняється, вона стосується в першу чергу питань мов і культур в освіті, надалі також продовжуватимуться, бо ущемлені в правах групи будуть боротися за рівні можливості в галузі освіти, а нові потоки іммігрантів будуть вливатися в американське суспільство [64].

Разом із тим процес економічного розвитку США стає невіддільним від процесу здатності населення країни до спілкування іноземними мовами, а значить розвитку іншомовної освіти, оскільки особистість та її вміння адаптуватися до потреб ринкової економіки стають рушійним мотиваційним чинником американського суспільства. Одночасно знання іноземних мов пов'язують із забезпеченням національної безпеки країни у XXI ст. У постанові Американської ради з питань освіти (*the American Council on Education*) «Після 11 вересня: Національна політика з питань міжнародної освіти» (*Beyond September 11: A Comprehensive National Policy on International Education*) зазначено, що всебічний розвиток особистості є складним довготривалим процесом, який повинен розпочатись у ранньому віці, особливо якщо це стосується оволодіння іноземними мовами. Крім того, в умовах багатонаціональної країни закономірно виникає потреба сприяти культурному порозумінню між людьми, які спілкуються різними мовами. Безумовно, важлива роль у цьому процесі належить знанню мов, які є рідними для зростаючого неангломовного населення США. Оскільки в

умовах інтеграції до світового освітнього простору, процесів глобалізації, інтернаціоналізації, забезпечення мобільності людей, їх входження в інформаційне суспільство соціальні, управлінські, виробничі структури країни не задоволені рівнем іншомовної підготовки випускників загальноосвітніх шкіл. Тому було зроблено висновок, що систематичне вивчення іноземних мов є важливим напрямом удосконалення змісту іншомовної освіти, і зумовлює потребу раннього початку навчання іноземних мов у США [24, 29].

Як уже було зазначено, мовна політика країни є *плюралістичною*, якщо вона орієнтована на розвиток і розширення функцій кількох мов, а за умови спрямування на уніфікацію, тобто розвиток і використання у суспільстві тільки однієї мови, то таку політику прийнято називати *асимілятивною*. Ефективною мовна політика може бути тільки за умови врахування мовної ситуації, що склалася, та орієнтації на законодавство, як місцеве, так і міжнародне. В ряді державних документів [18], які були оприлюднені у другій половині ХХ ст. в Америці, йшлося про низьку ефективність багатьох аспектів мовної політики США. В них було констатовано, що процес економічного розвитку США є невіддільним від рівня здатності населення країни спілкуватися іноземними мовами. Опановувати мови тих країн, які відіграють ключову роль в міжнародних стосунках в кінці ХХ ст., стало реальною необхідністю, таким був вердикт експертів федерального управління США. Вони намітили плани конкретних дій в цьому напрямі, зокрема необхідність формування готовності громадян до використання іншомовної компетенції як для розвитку економіки в країні, так і з метою забезпечення безпеки. На цей освітній сектор покладено значну частину відповідальності за формування вмінь особистості адаптуватися до потреб

ринкової економіки, які нині стають рушійним мотиваційним чинником розвитку будь-якого суспільства, і американського у тому числі. З вище зазначеного ми можемо зробити висновок, що державна мовна політика США протягом довгого часу мала всі риси суто асимілятивного спрямування і лише в кінці ХХ ст. стали наявними риси плюралізму. Але в рамках нашого дослідження слід відмітити, що в документі не було жодної згадки про формування світогляду американців засобами навчання інших мов, окрім американської англійської.

На початку 2006 р. президент Д. Буш оголосив про новий проект, що отримав назву «Стратегічне навчання іноземних мов в інтересах національної безпеки». Після прийняття Державним департаментом він отримав назву «Лінгвістична ініціатива», а на його проведення було направлено 114 млн. доларів. Це — система заходів, спрямованих на збільшення кількості американців, які володіють найважливішими для світової економіки і політики іноземними мовами, включаючи арабську, китайську, гінді, фарсі та російську. Президент охарактеризував починання як «комплексну ініціативу» з покращення національної оборони, дипломатії, підвищення рівня освіченості народу, і тим самим виразив своє прагнення збільшити інтелектуальні інвестиції країни в розвиток програм міжнародного обміну людьми та ідеями [29, 33].

Окрім питань національної оборони і освіти, потреба володіти іноземними мовами продиктована ще й економічними обставинами. Для забезпечення торгових контактів з зарубіжними партнерами не завжди достатньо знань тільки своєї мови. Якщо держава ставить за мету збільшення об'єму експорту за кордон товарів і послуг, то з торговими партнерами необхідно встановити контакти і від уміння спілкуватися мовою партнера

нерідко залежить успіх усієї справи. Американські освітяни зазначають, що «... наш недолік у володінні іноземними мовами зменшує наші можливості у налагодженні дипломатичних стосунків, іноземній торгівлі та розумінні навколишнього світу, в якому ми живемо та змагаємося». Для цього в США створено так званий «Національний корпус лінгвістичних послуг» з компетентних фахівців-лінгвістів та вчителів іноземних мов. Передбачено, що співробітники Корпусу будуть надавати послуги школам та іншим навчальним закладам. В рамках Лінгвістичної ініціативи буде реалізовано ряд програм, мета яких — допомога американцям в опануванні важливими для інтересів країни мовами. Вони будуть включати цільові стипендії Державного департаменту, розширення програм підготовки асистентів з викладання іноземних мов у рамках програми Фулбрайт та розширення Програми навчання для посилення національної безпеки Міністерства оборони. Спеціальна програма в рамках «Лінгвістичної ініціативи» націлена на збільшення числа досвідчених перекладачів та підвищення загального рівня іншомовної компетентності в американському суспільстві [29, 30].

В контексті дослідження важливо розглянути мовну ситуацію, що склалася в країнах ЄС та США. Під терміном мовна ситуація розуміють сукупність форм існування однієї чи кількох мов в їх територіально-соціальной взаємодії і функціюванні в межах певних географічних регіонів, чи адміністративно-політичних регіонів. Мовна ситуація в США характеризується сукупністю різних форм існування і взаємодії багатьох світових мов на одній території, найчастіше такі скупчення постерігаються у великих містах Сполучених Штатів. Населення американських міст є національно розмаїтим, полікультурним, спілкується багатьма мовами, ціннісні орієнтації носіїв окремих мов значно відрізняються, адже їх

світогляд хоча б частково формується незалежно від американської середньої школи. Стосовно мов, що вивчаються в школі, така мовна ситуація має певні наслідки, а саме нерідко такі мови є рідними для певних груп учнів, представників полікультурного населення країни. Тому широко вживаним є термін «друга мова» (*second language*). А також нерідко передбачено вивчення «іноземних мов», «світових мов» або «сучасних мов». На думку української дослідниці В. Смелянської, яка докладно проаналізувала американські педагогічні публікації та стратегічні матеріали, терміни «іноземні мови» (*foreign languages*), «сучасні мови» (*modern languages*), «світові мови» (*world languages*), просто «мови» (*languages*) є взаємозамінними. За її рекомендацією в умовах американської освіти терміном «іноземна мова» слід користуватися, якщо мову вивчають представники домінуючого англосовного (*English-speaking*) населення США систематично, засвоюють після рідної мови і вона не є англійською [81].

Як відомо, важлива роль у програмі з іноземної мови належить саме вибору виучуваної мови, оскільки від цього залежать зміст і організація навчання. В освіті США питання, які саме мови вивчати, завжди було важливим і складним. У кінці XIX - на початку XX ст. панівне положення серед виучуваних іноземних мов у країні, а особливо у її північній частині, мала німецька мова, але після Другої Світової війни, а саме у 60-70-х рр. XX ст. особливою популярністю в США користувалася французька мова, тоді як у 80-х рр. XX ст. на зміну їм прийшли — японська, корейська. На півдні країни найбільш популярною як раніше, так і в наш час, є іспанська [18, 24].

Потребує уточнень той факт, що у чинному нині законі про початкову та середню освіту «Жодна дитина не залишиться без уваги» (*No Child Left Behind, 2001*), підтверджено статус іноземної мови як загальноосвітньої

дисципліни базового навчального плану та обумовлено надання спеціальних грантів програмам, які «забезпечують неперервне навчання іноземної мови учнів, починаючи з початкової школи». Але на практиці перевага у навчальному плані віддається предметам, які визнаються більш значущими, що негативно впливає на кількість та якість програм з іноземних мов [33, 59].

Такі особливості підтверджуються даними «Національного огляду навчання іноземних мов у дитячому садку — 12-му класі» (the National K–12 Foreign Language Survey) про те, що у 2008 р. тільки у 25% початкових шкіл (дитячий садок – 6-ті класи), 58% молодших (7–8-мі класи) та 91% старших (9–12-ті класи) середніх шкіл вивчають іноземні мови [80, 81].

Традиційно вивчення предмета «іноземна мова» у більшості штатів країни розпочинається у 14 років, приблизно у 9-му класі старшої середньої школи. Такий пізній початок, з одного боку, обґрунтовується дослідженнями 70-х та 80-х рр. ХХ ст., які доводять, що дорослі та підлітки віком від 12 до 15 років:

- мають когнітивні переваги в опануванні іноземних мов перед молодшими дітьми;
- є кращими імітаторами, ніж діти молодшого віку [80].

Але дослідниками того ж періоду доведено, що тільки молодші діти можуть розвинути здатність розмовляти іноземною мовою без акценту, як справжні носії мови [там само].

Найчастіше в американській школі вивчають французьку мову. Практично цю мову як першу, а найчастіше як єдину пропонують усім учням, які вивчають цей предмет. Іноземна мова є обов'язковою для учнів академічного типу (напрямку). На другому місці стоять іспанська та німецька мови, рідше вивчають російську та італійську. Проявляється

диференційований підхід до різних груп учнів. Від учнів першої групи з явно вираженими лінгвістичними здібностями в результаті навчання в школі (майже 5 років) вимагають здатності розуміти лекції чи розмовну мову, бути готовим вільно читати та робити нотатки почутої лекції чи написати коротке есе на задану тему. Випускники мають бути обізнаними з творами класиків літератури країни виучуваної мови, уміти аналізувати їх іноземною мовою, виражати власні думки з приводу літературних творів, знати граматичні правила, фонетику і розуміти формальний і неформальний стилі, деякі факти географії та історії країни чи країн, мову яких вивчають як іноземну.

До учнів другої групи, представники якої мають високий рівень інтелекту, але основні інтереси яких націлені на навчання природничо-математичних дисциплін вимоги до рівня компетенції з іноземної мови дещо знижені у порівнянні з першою групою, зокрема щодо знання граматичних і фонетичних законів мови.

Для учнів третьої групи з (неакадемічним типом мислення) вимоги ще знижені. На момент випуску вони мають розуміти нескладні фрази, які повільно вимовляють виучуваною іноземною мовою, уміти правильно відповідати на питання і виражати свої думки, використовуючи при цьому найпростіші слова і вирази. Від них також вимагають читати прості тексти і писати елементарні твори на задану тему [4, 12, 76].

Останніми роками спостерігається процес диверсифікації іноземних мов та підвищення уваги до мов, які традиційно не вивчалися у США як іноземні (китайська, арабська, японська, російська, корейська), що зумовлено, насамперед, національними інтересами держави. Найбільш розповсюдженим залишається вивчення іспанської мови, яка отримала такий статус у 90-х рр. XX ст. та може поступитися ним китайській або арабській мові. Французька,

латинська та німецька мови також широко вивчаються на початковому етапі. Іноді вибір мови зумовлений етнічним складом спільноти, впливом іммігрантів з інших країн. Прикладами таких мов є італійська, португальська, корейська, грецька [4, с. 45].

У 2007-2008 році в США Агенцією з досліджень і статистики на кошти Департаменту освітніх та дослідницьких програм було проведено загальнонаціональне інспектування, яке полягало у зборі та аналізі даних про якість навчання іноземних мов у початкових і середніх школах США. Група інспекторів, у складі якої брали участь вчителі і викладачі іноземних мов та представники керівництва навчальними закладами різних рівнів, проаналізували роботу більше, ніж 5 000 державних та приватних шкіл. Мета цього дослідження полягала у:

- визначенні кількості виучуваних у школах мов;
- аналізі типів програм, що пропонуються;
- дослідженні особливостей навчальних планів, програм та навчального процесу;
- вивченні існуючих вимог до підготовки вчителів та можливості їх перепідготовки;
- дослідженні наслідків освітніх реформ, що стосувалися навчання іноземних мов.

Така інспекція була проведена не вперше, їй передували (хоча і менш масштабні) дослідження, які вже проводилися в 1987 та 1997 роках. Тож висновки було зроблено на основі даних рапортів за двадцять років розвитку.

За період з 1997 по 2008 рік кількість шкіл, які пропонували вивчення іноземних мов *знизилася* досить відчутно в початковій (*elementary*) школі з 31% до 25%, а в середній (*middle*) — ще більш суттєво з 75 до 58%.

Зменшення кількості таких шкіл на початковому рівні відмічено в основному в державних школах (*public schools*), тоді, як в приватних (*private*) залишився в основному майже на тому ж рівні. На рівні старшої школи (*high school*) кількість залишилася незмінною 91%. У рапорті також відмічалися наміри адміністрацій 8% початкових шкіл та 17 % середніх шкіл організувати навчання іноземних мов у найближчому майбутньому (щонайдовше протягом 2 років) [33].

А також у звіті інспекції було зазначено *про нерівність можливостей* вивчати іноземні мови *в залежності від місця проживання та типу власності навчального закладу*. Зокрема в школах сільської місцевості та в районах з низьким соціально-економічним статусом пропозиція опанувати мови спостерігається значно рідше. А також цікаво, що приватні початкові школи пропонують вивчати іноземні мови у три рази частіше, ніж державні.

Серед американських шкіл, які пропонують мови, превалує іспанська, причому пропозиція вивчати саме іспанську значно зросла на рівні початкової школи (з 79% у 1997 до 88% у 2008) і залишається стабільною (93% загальної кількості) в середніх школах. У навчанні французької та німецької відмічено значний спад на усіх рівнях, зокрема навчання французької знизилася з 27% до 11 на початковому рівні і з 64% до 46% на рівні середньої школи (*middle school*). Кількість шкіл з навчанням німецької мови також знизилася з 5% до 2% на початковому рівні і з 24% до 14% на рівні середньої школи.

Навчання китайської та арабської мов залишається малозначимим у масштабах усієї країни, але кількість шкіл, які пропонують опанувати ці мови поступово зростає, зокрема в 2008 р. китайську вивчали у 3% початкових шкіл та 4% відсотках середніх шкіл, арабську у 1% початкових і

0,6% середніх.

Навчання латини знизилося з 20% до 13% на рівні середньої школи, але зросло на початковому рівні з 3% до 6%. Викладання російської та японської мов зменшилося на обох рівнях.

За результатами інспектування у більшості середніх шкіл країни стабільно застосовують навчання іноземних мов, на рівні початкової освіти кількість навчальних програм також значно зросла за 20 років досліджуваного періоду, з 64% в 1987 до 78% у 2008 році [33].

30 липня 2010 року в Конгресі США було прийнято Закон про покращення навчання іноземних мов, впровадження інновацій. Спочатку документ мав назву *Bill H.R.6036 To improve foreign language instruction*, а пізніше отримав офіційну назву *Excellence and Innovations in Language Learning Act 2010*. В цьому державному документі зазначено, що його було створено у відповідь на глобальні виклики в XXI ст. з метою забезпечення Національної безпеки США. Він стосується забезпечення якості навчання і викладання іноземних мов шляхом проведення реформ на національному, державному і місцевому рівнях та запровадження інновацій. Загальна мета — забезпечити кожного учня в процесі навчання в середній школі (на рівнях K-12) можливостями опанувати іноземні мови на високому рівні з тим, щоб на момент закінчення школи досягти просунутого (*Advanced*) рівня. Для цього в Акті констатовано проведення державної політики спрямованої на створення умов для формування здатності школярів користуватися іноземними мовами, і передбачено цілий комплекс засобів, зокрема, передбачено дії на державному і федеральному рівнях, а також проведення програми партнерства у таких напрямках:

- координація роботи Державного департаменту, федеральних

агенцій з безпеки, комерційних та усіх інших зацікавлених установ;

- створення державної інституції, яка опікуватиметься навчанням іноземних мов під керівництвом Головного шкільного радника (*Chief State School Officer*) та Державного координатора з навчання іноземних мов (*State Coordinator*) на рівні штату;

- підтримка місцевих та державних агенцій, закладів вищої освіти та інших неприбуткових освітніх організацій для збору, аналізу та всебічного вивчення підходів, які зарекомендували себе як успішні; розповсюдження кращого досвіду викладання і навчання іноземних мов на рівнях K-12;

- критичний перегляд існуючих та розробка нових підходів до навчання іноземних мов на основі інновацій, зокрема імерсійного навчання та використання комп'ютерних та on-line технологій;

- інспекція існуючих програм підготовки і перепідготовки вчителів, розробка нових програм (особливо на рівні початкової і середньої школи), включаючи літні курси;

- забезпечення стипендіями та фінансовою допомогою студентів та вчителів для підготовки їх за кордоном;

- створення чітко структурованих для рівнів K-12 навчальних матеріалів, у змісті яких має бути закладено рух від нижчого рівня до вищого, з тим, щоб у результаті навчання учні могли досягти просунутого (*Advanced*) рівня;

- на державному рівні прийняття спільних для усіх штатів стандартів оцінювання.

Але в програмі не приділено уваги розвитку змісту навчання іноземних мов, зокрема його модернізації. Можливо тому, незважаючи на усі спроби уряду покращити рівень іншомовної підготовки у школах американські учні

відстають від своїх однолітків з інших країн в іншомовній освіті [59].

Треба також відмітити, що в американських дослідженнях ретроспективи державної мовної політики зазначається, що деякі політичні рішення ігнорують попередній досвід, нерідко прийняття постанов було кінцевою метою, а не початком упровадження змін в освітянську практику. Попри наміри американського уряду та їх декларацію в офіційних документах серйозних змін на рівні середньої освіти не відбулося [там само].

Методологія навчання іноземних мов активно і успішно розвивалася в США, розроблялися нові форми і технології навчання, але їхні результати не досягли американської середньої школи в не були задіяні для широкого навчання. Хоча слід відмітити, що в деяких Штатах, а саме Айова, Небраска, Вайомінг та ін., активно почала розвиватися галузь раннього навчання іноземних мов [80, 81]. У післявоєнний період кількість виучуваних мов у школах США довго залишалася незмінною (німецька, французька, італійська, іспанська, латина, російська), або навіть скорочувалася. І тільки на початку XXI ст. додалися нові мови (арабська, китайська (діалект мандарин), японська, корейська). Тривалість навчання скорочувалася, або у кращому разі залишалася незмінною.

Щодо системи підготовки вчителів іноземних мов, то ця галузь в США отримує велику критику з боку фахівців, які одностайні в думці про необхідність серйозних змін [4, 24, 30]. А поки що недоліки підготовки і недостатню кількість шкільних вчителів іноземних мов намагаються вирішити традиційними методами — мігрантам-носіям мови пропонують стати вчителями, або ж людям середнього віку, які з якихось причин втратили роботу, пропонують в короткий термін опанувати цю професією [4].

Слід відмітити, що на думку багатьох дослідників США — батьківщина професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, а також таких напрямів опанування мовними вміннями, як CLIL. Ці напрями досить активно і успішно розвиваються в країні, особливо на рівні після обов'язкового навчання (в коледжі), а також у приватних школах.

В США про необхідність вивчати іноземні мови йдеться постійно на найвищому рівні, але поки що ніяких суттєвих змін не відбулося. Це можна пояснити наявністю таких факторів:

- потреба зміни усієї парадигми навчання;
- зміни в мовній політиці (від асимілятивної до плюралістичної).

Отже, для мовної політики США характерне, що вона формується в результаті двох прямо протилежних потреб: збереження національної ідентичності громадян цієї країни і потреби у спілкуванні із представниками багатьох національностей, як в середині держави, так і за її кордонами. Причинами цього є етнічно розмаїтий склад населення, особливості його культурних і мовних традицій, відмінності у ціннісних орієнтаціях носіїв окремих мов, неоднозначністю ролей у житті суспільства, історичні обставини. Мовна ситуація в США характеризується сукупністю різних форм існування і взаємодії багатьох світових мов на одній території. Спроби уряду країни покращити стан за допомогою законів поки що не мають позитивного результату.

Мовна політика країн ЄС також має свої особливості. Сучасна Європа прагне не тільки політичного і економічного співробітництва, вона потребує культурної інтеграції, що полягає у збереженні багатонаціонального культурного спадку. Мовна ситуація в країнах ЄС хоча і має спільні риси, але дещо відмінна від американської. На території європейських країн також

взаємодіють багато світових мов, особливо це характерно для великих промислових і культурних центрів, європейських столиць, населення яких часто є також національно розмаїтим. Але державна мова (одна, чи кілька) в країнах ЄС офіційно визначена, а тому, хоча населення і спілкується багатьма мовами, є державна мова у кожній із країн як засіб спілкування.

Потреба міжнародного спілкування, інтенсифікації культурного та політичного діалогу, розповсюдження загальноєвропейських цінностей диктує нові завдання. У пошукову шляхів розв'язання проблем мовної ситуації сучасної Європи в галузі освіти найвпливовіші сьогодні організації, Рада Європи (РЄ) і Європейський Союз (ЄС), об'єднують свої зусилля. Їх спільне бачення полягає у проведенні політики багатомовності. В новій концепції мовної освіти було зазначено мету і завдання мовної політики РЄ в галузі освіти, що полягає у збереженні і захисті мовного спадку, перетворенні розмаїття з перешкоди у спілкуванні у джерело взаємного збагачення, та відображено стратегію розвитку мовної галузі в Європі — формування багатомовності і полі культурності європейців. Мовна політика ЄС також включає збереження і розвиток усіх мов, а також вивчення щонайменше двох сучасних мов, окрім рідної. Спеціальна програма визначає стратегічні лінії розвитку, що спрямовані на навчання мов протягом життя, покращення викладання і розвиток сприятливого навчального середовища для розвитку світогляду учнів засобами іноземних мов, виучуваних в процесі навчання в середній школі.

Діяльність Європарламенту та Європейської Комісії, основних інститутів, що відповідають за формування політики багатомовності, можна умовно розділити на дві складові:

- навчання іноземних мов, що відносяться до так званих основних мов Євросоюзу (англійська, німецька, французька, італійська та іспанська),

- навчання мов національних меншин, регіональних мов, або мов корінних народів, які проживають на території європейських країн, а також мов мігрантів, які сьогодні постійно проживають на території країн ЄС.

Двома основними принципами функціонування та розвитку галузі навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу є сприяння спілкуванню та взаєморозумінню між народами за умови збереження їх різноманітності та культурної ідентичності. Вперше це питання було включено до загальної програми дій на зустрічі Міністрів Освіти країн-членів співтовариства в 1976 році. Серед багатьох важливих аспектів було визначено такі завдання:

- залучити якомога більше учнів до вивчення іноземних мов і надати можливості вивчати одну мову спільноти як іноземну;

- дотримуватися правила, за яким для того, щоб отримати кваліфікацію у галузі навчання іноземних мов студент повинен провести певний час в країні виучуваної мови;

- сприяти розвитку можливостей вивчати іноземні мов поза школою, а саме завдяки використанню засобів масової інформації та навчання дорослих [32].

Цей процес отримав підтримку у вигляді Програми дій спільноти у галузі навчання іноземних мов 1978 року. Основними аспектами її стали забезпечення мобільності учнів та викладачів; викладання мов на усіх етапах освіти, починаючи з навчання в початковій школі, і аж до освіти дорослих у ланці вищої школи [36].

В новому тисячолітті мовний аспект освітньої політики європейських країн отримав якісно нове значення. Поштовхом тому слугувала економічна ситуація, що склалася наприкінці ХХ ст. в об'єднаних країнах Європи. Вона чітко продемонструвала невідповідність систем освіти та підготовки вимогам часу і виявила потребу заново оцінити роль та місце іноземних мов у освітній політиці країн ЄС. В Резолюції від 31 березня 1995 року підкреслювалося, що задля будівництва Європи без кордонів здатність до спілкування двома іноземними мовами, окрім рідної, стає нагальною потребою. Як наслідок виникає потреба підвищення рівня мовної компетенції учнів в освітніх системах об'єднаних країн, забезпечення рівномірного розповсюдження мов і культур та сприяння різноманітності виучуваних мов у країнах Союзу з наданням можливості учням незалежно від рівня освіти набути компетенції в кількох мовах [10].

У 1995 р. Європейська Комісія (виконавчий орган Європейського Союзу) прийняла документ «Біла Книга. Навчання та вивчення: назустріч суспільству, що вчиться», у якому звучить заклик до створення умов для оволодіння кожним громадянином Європейського Союзу принаймні трьома європейськими мовами (рідною та двома іноземними). При цьому значної

уваги приділено розвитку взаєморозумінню між народами, знайомству з цінностями народів, що спілкуються виучуваними мовами, повагою до них. З цією метою у 1995 р. розпочалась реалізація європейської освітньої програми СОКРАТ (у рамках якої опрацьовувались наступні напрями навчання. ЛІНГВА — навчання та вивчення мов; проекти, семінари та публікації для підвищення мотивації громадян щодо вивчення іноземних мов, розширення можливостей для навчання; міжнародні проекти з метою розробки нових технологій мовного навчання та тестування і популяризація найефективніших методик. КОМЕНІУС — шкільна освіта; шкільні обміни; гранти для стажування вчителів в країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати у майбутньому; міжнародні проекти по розробці дидактичних матеріалів та курсів для учнів і вчителів. ЕРАЗМУС — вища освіта: надання студентам можливості для стажування (від 3 до 12 місяців) у вищому навчальному закладі за кордоном; створення умов для вивчення іноземної мови студентом вдома. ГРЮНДТВІГ — освіта дорослих. Для заохочення дорослого населення вивчати іноземні мови активно використовуються міжнаціональні проекти, комп'ютерні мережі та грантове фінансування. Інша програма, ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ, націлена на оволодіння іноземною мовою на професійному рівні та сприяє реалізації міжнародних проектів з розробки дидактичних матеріалів і методик для вивчення іноземних мов представниками окремих професій.

Мовна політика Європейського Союзу реалізується у таких напрямках: політика у сфері перекладів; навчання висококваліфікованих перекладачів, які спеціалізуються у сфері Євросоюзу; в освіті для дорослих; вивченні іноземних мов людьми з особливими потребами; сприянні збільшенню різноманітності мов, що вивчаються; створенні спеціалізованих мовних класів; навчанні вчителів іноземних мов, які, зокрема, володіли б не однією

іноземною мовою, а кількома; розвитку європейської системи тестування та визначенні рівня знань іноземної мови; публікації аналітичних, довідкових, статистичних, тематичних видань та досліджень, що мають на меті забезпечення та поширення інформації для процесу ухвалення рішень на національному та наднаціональному рівнях.

Важливим документом, у якому було представлено нову європейську політику у галузі навчання мов можна назвати доповідь 2005 року під назвою «Нова стратегія мультилінгвізму», де було визначено цілі та окреслено способи сприяння багатомовності в Європі, а також запропоновано конкретні дії з її реалізації. Коротко основні цілі Європейської спільноти у галузі багатомовності можна визначити у такий спосіб:

- сприяти навчанню іноземних мов та лінгвістичному розмаїттю у суспільстві;
- розвивати європейську економіку, основу на багатомовності працівників;
- зробити можливим для громадян Європи доступ до законодавчих актів та іншої інформації їх рідною мовою [31].

Але слід відмітити, що мовна ситуація в країнах ЄС є не менш складною, ніж в США. Процеси глобалізації та інтеграції сприяли розширенню мовного розмаїття Європейського Союзу. Наявність великої кількості мов на континенті, а сьогодні їх нараховують до 225 [19], є одночасно і багатством, і проблемою, адже ці мови, як невід'ємний елемент культурного спадку, дуже важливо зберегти для майбутніх поколінь. Так, якщо в 1951 р. один із перших договорів між європейськими країнами, що об'єднувалися в Союз, стосувався суто економічних проблем і був написаний тільки французькою мовою, то вже наступного 1952 р. виникла потреба

визнання французької, німецької, італійської та голландської мов офіційними мовами співтовариства. Зі зростанням кількості країн-членів ЄС, кількість офіційних та робочих мов постійно змінюється. В інституціях ЄС є обов'язковими для перекладу на всі мови країн-членів усі важливі документи. Щодо інших документів, то існує правило перекладу їх лише на ті мови, яких вимагає ситуація. Наприклад, якщо рішення має відношення до окремих індивідів або груп, то вони не перекладаються на всі мови ЄС. Також більшість інституцій ЄС визначають для себе мови комунікації для внутрішніх потреб. Наприклад, Європейська Комісія використовує англійську, французьку та німецьку мови для внутрішніх потреб, а Європейський Центральний Банк — лише англійську мову [3].

З розширенням Європейського Союзу зростала кількість офіційних мов, в 2007 р. їх кількість становила 23. Це свідчить про те, що національні культури країн-членів ЄС мають рівні права. В процесі прийняття нових членів принцип рівності мов та культур в об'єднаній Європі не порушується, а ці країни, їх національні мови і культури також отримують статус офіційних. Такі обставини створюють, окрім проблем технічного характеру, ще й значне фінансове навантаження, адже витрати на переклад уже сьогодні є найбільшою витратною статтею у фінансуванні. Проте заклади Об'єднаної Європи в процесі своєї роботи послуговуються принципом багатомовності і у такий спосіб наглядно демонструють, що саме мови є одним із дієвих елементів європейської економічної та політичної інтеграції, а отже мовна політика в країнах ЄС є *плюралістичною*.

Багатогранність мовної ситуації в Європі можна продемонструвати на прикладі нового загальноєвропейського підходу до навчання мов. Основних факторів, які об'єднують соціальні і політичні потреби такого підходу, є

кілька. Це, зокрема, *фактор плюралізму ідей, поглядів і підходів*, що обумовлений суттєвими відмінностями у підходах до освіти в різних країнах; великою кількістю мов та семіотичних систем; чисельністю народів та груп; розмаїттям цінностей в європейських спільнотах, культурних і релігійних традицій, нерозуміння і неповага до яких нерідко спричиняє конфлікти. Інший фактор — *потреба уніфікації багатьох освітніх аспектів*, зумовлена глобалізацією і тенденцією європейських країн до об'єднання. Для визначення ролі різних мов у шкільній освіті (*Languages of education*) було вивчено взаємовідношення мов у процесі опанування змісту шкільних предметів. Головна мова навчання в країні — державна, чи офіційна — рідна для корінного населення, це засіб опанування змісту шкільних предметів (*Language across the curriculum*), а також її навчають як окремий предмет. Мови національних меншин і регіональні мови також можуть бути засобом навчання в школі та вивчатися як окремий предмет, але державна мова є обов'язковою для навчання усіх учнів в межах країни. Мова первинної соціалізації школяра, або рідна мова (*mother tongue*), і мова навчання (*language of schooling*) є значимими для розвитку особистості учня. Ці мови можуть співпадати, а можуть відрізнятися, якщо школяр в сім'ї спілкується мовою національної меншини, регіональною мовою або мовою (ім)мігрантів. Іноземну (нерідну) мову (*modern foreign languages*), одну чи декілька, найчастіше вивчають як шкільний предмет, але нерідко її використовують як засіб навчання інших предметів. Найбільш виучуваними є основні європейські мови, рідше мови основних партнерів по бізнесу (*business partners' languages*). В Концепції відмічено соціальну потребу навчання англійської мови як такої, яка відіграє провідну роль у міжнародних стосунках різного плану [72].

Сучасне європейське суспільство багатомовне. Багатомовність на індивідуальному рівні означає здатність особи до спілкування кількома мовами (англ. *plurilingualism*), на суспільному — багатомовність, або мультилінгвізм (англ. *multilingualism*) — це співіснування різних мовних співтовариств на одному географічному просторі в умовах багатомовного міста чи багатомовної країни. Багатомовність особи виникає в процесі розширення мовного досвіду людини, починаючи від рідної мови, яка використовується в сім'ї, до опанування мов інших народів, виучуваних в школі чи безпосередньо в мовному оточенні. Людина не зберігає мови «відособлено» одну від одної, а формує комунікативну компетенцію на основі знань та досвіду, в якому мови взаємопов'язані і взаємодіють. Світогляд такої людини формується комплексно.

Досконале (на рівні носія мови) опанування однієї чи кількох нерідних мов взятих окремо тепер не є метою навчання в країнах ЄС. Сьогодні вона полягає у розвитку лінгвістичного репертуару, де знайдеться місце різноманітним вмінням. Реалізувати завдання з формування багатомовності європейців призвана *багатомовна освіта (plurilingual education)*, яку фахівці Ради Європи визначають як складне поліфункціональне явище, спосіб навчання, що ставить за мету розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися у житті і у такий спосіб формування її світогляду. Формування світогляду в процесі навчання кількох мов передбачає свідоме ознайомлення та опанування учнями мовної картини світу, що належить носіям цієї мови. Адже навчання іноземної мови це:

- засвоєння системи цінностей культури та суспільства народу, для якого ця мова є рідною, адже саме в ній концентруються усі результати духовної діяльності;

- формування вмінь користуватися механізмами вербалізації, властивими цій мові, адже в процесі навчання нової мови учень одночасно засвоює новий, невідомий досі світ, з кожним новим словом чужої мови учень переносить у свою свідомість, у власну картину світу, поняття із іншої картини світу, іншої культури і тим самим збагачується.

Міграційні процеси значно сприяли збільшенню кількості мов, які функціонують у сучасній Європі. Тому багатомовність громадян — це потреба європейського суспільства, а саме розвитку почуття включеності кожної особи у суспільне життя і спільне демократичне громадянство усіх європейців, створення умов для професійної мобільності і відпочинку [16, 17].

У тому ж 2005 р. Єврокомісія представила до розгляду результати проекту з розробки так званого «індикатора лінгвістичної компетенції», про необхідність якого йшлося ще в 2002 р. на саміті в Барселоні, і було зроблено висновок, що дані про рівень володіння громадянами євроспільноти іншомовними лінгвістичними навичками та вміннями дуже неточні. Тому було прийнято рішення про потребу створення систем моніторингу рівня іншомовної компетенції громадян ЄС та корекції освітньої політики у цій галузі. Особливо потребували удосконалення форми тестувань та проведення екзамену з іноземної мови, оскільки до того їх мета полягала в основному лише у формальній перевірці засвоєних знань. Вимогою часу став моніторинг вмінь вирішувати комунікативні завдання в умовах міжкультурної комунікації за допомогою засобів виучуваної іноземної мови.

Особливої уваги з кінця ХХ ст. заслуговує *позиція англійської мови* в Європі, як і світі взагалі. Слід зазначити, що незважаючи на рівноправність мов та території ЄС, фактичним лідером залишається англійська мова, хоча частка французької та німецької і суттєва, але у порівнянні з англійською ці мови перебувають у позиції сторони, що терпить поразку. Це можна пояснити у першу чергу тими обставинами, що англійська мова стала головною у світі науки і технологій, перетворилася в основний засіб міжнародного спілкування. Тому, європейськими фахівцями було зроблено висновок, що англійська повинна бути і далі провідною виучуваною іноземною мовою в системі освіти країн ЄС, при чому початок навчання має бути в початковій школі або навіть у дитячому садочку. Разом із тим на думку більшості спеціалістів англійська не повинна бути єдиною іноземною мовою, виучуваною в школі. Поряд із англійською опануванню в рамках середньої школи підлягають інші європейські мови: німецька, французька, італійська, іспанська. Подальший розвиток лінгвістичного аспекту загальноєвропейська освітня політика отримала в іншому документі Європейської комісії, під назвою «Біла книга: Навчання та учіння у напрямку до суспільства знань». Як було зазначено у документі, однією із п'яти складових розвитку системи європейської освіти є покращення рівня володіння трьома європейськими мовами. Така необхідність продиктована реалізацією можливостей, які пропонує загальноєвропейський ринок праці задля встановлення контактів між людьми та покращення шкільної успішності. Багатомовність, як здатність до спілкування кількома мовами, при цьому було визнано *частиною європейської ідентичності та рисою характерною для суспільства знань*. Для їх реалізації системам освіти країн ЄС були запропоновані такі кроки:

- запровадження систем оцінювання та гарантії якості у тому числі методів та навчальних матеріалів, що використовуються в процесі навчання мов співтовариства;

- розробка проекту «European Label», мета якого полягає у вивченні найбільш результативного досвіду практичної роботи на місцевому та національному рівнях, їх визнання та відзнака навчальних закладів усіх рівнів, які активно працюють у галузі навчання мов співтовариства і робота яких відповідає необхідним критеріям;

- обмін навчально-методичними матеріалами з навчання іноземних мов, розроблених для різних учнів груп, що вивчають мови;

- сприяння навчанню мов співтовариства, у тому числі шляхом обміну навчальними матеріалами та досвідом роботи [42].

Лісабонський саміт держав Європейського Союзу визнав необхідність якомога швидшої радикальної трансформації європейської економіки. У зв'язку із цією потребою було сформульовано нову стратегічну мету Європейського Союзу: до 2010 р. стати найбільш конкурентоспроможною економікою, що розвивається динамічно. Про необхідність модернізації систем освіти йшлося у прийнятті через рік після саміту робочій програмі співтовариства «Освіта та підготовка 2010».

Об'єднання Європи та поглиблення міжнародного економічного і культурного співробітництва визначають мовну політику країн Європейського Союзу. Спільні ринки праці гостро обумовлюють необхідність підготовки фахівців, що володіють іноземними мовами. Так, однією із характерних рис сучасного європейського ділового та повсякденного життя є вимога іншомовної компетенції хоча б однієї із основних європейських мов міжнаціонального спілкування, до яких відносять

англійську, німецьку, французьку та італійську мови. Кадрові співбесіди з кандидатами на робочі місця в компаніях, що діють на міжнародному ринку ведуться частково, а часто і повністю іноземною мовою. Таблиця 1 демонструє вимоги до володіння іноземними мовами кандидатів на робочі місця в чотирьох розвинених європейських країнах.

Як видно з таблиці, найбільшим попитом у Великобританії користуються спеціалісти, що володіють французькою мовою (15%), менше німецькою та іспанською (7% та 5%), а у Франції, Італії та Іспанії шанс одержати високо сплачувану роботу за спеціальністю значно зростає за умови володіння англійською мовою (відповідно 71%, 69% та 60%). Досить велика потреба в робітниках, що володіють французькою мовою в Іспанії (21%), менше німецькою (7%). Отже, найбільшим попитом в даних країнах користується англійська мова, однаково висока потреба у володінні французькою та німецькою мовами, менше — іспанською.

Таблиця II.1

Вимоги до володіння іноземними мовами кандидатів на робочі місця в розвинених європейських країнах

<i>Країна</i>	<i>Запитаність іноземної мови (%)</i>		
Великобританія	Французька 15%	Німецька 7%	Іспанська 5%
Франція	Англійська 71%	німецька 11%	Іспанська 5%
Іспанія	Англійська 60%	французька 21%	Німецька 7%
Італія	Англійська 69%	Французька 9%	Німецька 6%

[73].

У країнах Центральної Європи, які розвиваються (табл. 1), потреби в спеціалістах, що володіють англійською мовою майже рівні з

німецькомовними, а вимоги до володіння французькою зустрічаються значно рідше.

Таблиця II.2

Вимоги до володіння іноземними мовами кандидатів на робочі місця в європейських країнах, які розвиваються [там само]

Країна	Запитаність іноземної мови (%)		
	Угорщина	Німецька 40%	Англійська 37%
Польща	Німецька 26%	Англійська 46%	Французька 7%

У ситуації тісного взаємозв'язку європейських культур потреба у взаємозбагаченні між народами та мирному співіснуванні на засадах толерантності та взаємоповаги є необхідною умовою процвітання європейської спільноти.

Особливостями процесу навчання сучасних іноземних мов в середній школі країн ЄС є увага до формування та розвитку в учнів евристичних вмінь та навичок і високий рівень активності школярів у плануванні власної навчальної діяльності.

Час, відведений на вивчення іноземних мов, різний, в середньому 2-4 години на тиждень. В окремих випадках іноземні мови можуть вивчатися до 6 годин на тиждень, але це залежить від комплексу умов, зокрема досить часто від вибору учня. Навчання починається в першому (другому) класі, хоча нерідко опанування іншомовним мовленням організовано в закладах дошкільної освіти. Опанування однією іноземною мовою обов'язкове для всіх учнів середньої школи за рідким виключенням у Франції, Іспанії, Греції, Люксембурзі, а також у деяких школах Бельгії, Данії Німеччини, Італії, Нідерландів та Португалії.

Друга іноземна мова обов'язкова для більшості учнів середніх шкіл Бельгії, Люксембургу, деяких навчальних закладів Данії, Італії, Нідерландів і Португалії. У Нідерландах розроблено пропозиції щодо визнання обов'язковим вивчення двох іноземних мов та складання з цих предметів випускних іспитів. Міністерство освіти Греції також вважає за потрібне зробити другу іноземну мову обов'язковою для усіх учнів. Французькі учні можуть робити вибір між вивченням другої іноземної мови і вдосконаленням першої. В окремих школах Німеччини, Греції, Іспанії, Італії, Великобританії друга іноземна мова може вивчатися за бажанням.

Третя іноземна мова є виучуваною учнями Люксембургу і деяких шкіл Італії та Нідерландів за бажанням.

Зміст навчання іноземної мови у європейських країнах складається із двох компонентів. Першим і основним компонентом змісту навчання іноземної мови в школі країн ЄС є загальний компонент (*general language learning*) метою якого є формування та підтримка вже існуючої іншомовної комунікативної компетенції та її удосконалення. Другим компонентом змісту (стосується старшої ланки школи) є професійний компонент, спрямований на формування професійних мовних навичок (*occupation specific instruction*), формування яких відбувається в старшій профільній школі країн ЄС. Зміст професійно-орієнтованого навчання безпосередньо пов'язаний із сферою майбутньої діяльності та комунікативних потреб, які при цьому виникають, видів типових комунікативних ситуацій безпосереднього та опосередкованого спілкування.

Характерною ознакою загального компоненту змісту навчання іноземної мови є наповненість елементами міжкультурного виміру. В рамках міжкультурного підходу головна мета навчання полягає в сприянні розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, його самоусвідомленні шляхом

збагачення досвіду, розуміння відмінностей між мовами та культурами. Однією із цілей навчання є формування в учнів міжкультурної свідомості.

В результаті реформування в європейських країнах на зміну авторитарній, технократичній парадигмі з установкою на середнього учня - слухняного виконавця, прийшла гуманістична особистісно-орієнтована парадигма в освіті та вихованні, зорієнтована на розвиток у школярів самостійності та здатності приймати рішення. Нова парадигма орієнтована на всебічний та повний розвиток особистості європейського школяра, підвищення його конкурентоздатності на ринку праці. У відповідності до неї в центрі процесу навчання знаходиться учень з його потребами, можливостями, інтересами. Він виступає поряд із вчителем як суб'єкт діяльності в процесі опанування знань, а вчитель — організатор, консультант, партнер — забезпечує педагогічний супровід діяльності учнів.

Особистісно-орієнтована парадигма пронизує усі складові системи навчання, починаючи із мети, змісту, принципів, підходів та технологій навчання. Вона впливає на увесь навчально виховний процес, включаючи і засоби навчання. На сучасному етапі розвитку суспільства Об'єднаної Європи різко *виростає роль культурної функції освіти*, яка із освітнього засобу перетворюється на механізм розвитку культури, формування образу світу та людини у цьому світі.

Освіта у сучасній Європі розуміється як самосвідомість цивілізації, а саме опанування основ філософії та інших наук, ознайомлення із найважливішими витворами мистецтва та літератури. Таким чином, основне завдання освіти в умовах полікультурного соціуму полягає у формуванні та розвитку особистості, але не завдяки накопиченню певних фактів, а шляхом

засвоєння певного змісту, в першу чергу завдяки читанню, в тому числі іноземними мовами.

Як свідчать результати анкетування, що проводилося серед громадян країн Європейського Союзу німецька мова є рідною для 24% населення, це найвищий показник. Італійською та англійською говорять по 17% населення. Це основні мови громадян Європейського Союзу. На запитання про другу мову було одержано такі відповіді: англійською володіють 25% населення, німецькою — 7%, французькою — 13% [19].

Беручи до уваги реалії, що склалися у Європі, європейська мовна стратегія, в першу чергу, має спрямовуватись на:

- захист та розвиток багатой спадщини мовного та культурного розмаїття, як джерело взаємозбагачення;
- сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співробітництву між населенням різних країн;
- повагу національної, особистої та релігійної самобутності населення європейських країн;
- сприяння демократизації процесу вивчення та викладання іноземних мов шляхом підвищення мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби вивчаючих мову та їх особистісні характеристики;
- надання всебічної допомоги в галузі вивчення та викладання мов шляхом міжнародного співробітництва між країнами-членами Ради Європи [36, 37].

З метою розв'язання численних проблем, що виникають у зв'язку з інтеграційними процесами, багатомовністю та різноманітністю культур на європейському континенті дві найвпливовіші міждержавні організації — Рада

Європи (РЄ) та Європейський Союз (ЄС) консолідують свої зусилля у виробленні та розвитку мовної стратегії у Європі.

Необхідність наповнення змісту шкільної освіти соціокультурними аспектами, які значною мірою містять світоглядний потенціал змісту визнається сьогодні першочерговим завданням як на загальноєвропейському, так і на національних рівнях. Як свідчить аналіз, практично усі національні програми країн Європи стосовно іноземних мов містять (де факто) соціокультурний компонент змісту навчання у формі окремої складової. Проте, як правило, зазначений компонент подається дуже обмежено, без урахування вимог часу і нових тенденції розвитку, оскільки програмам завжди притаманний певний консерватизм. Цю прогалину на сучасному етапі успішно заповнюють різноманітні проекти, що відбуваються на місцевому, шкільному, муніципальному та міжнародному рівнях [21; 27; 28; 91].

Отже, для мовної політики країн ЄС характерно: Спрямованість на захист та розвиток багатой спадщини мовного та культурного розмаїття як джерело взаємозбагачення; сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співробітництву між населенням різних країн; повагу національної, особистої та релігійної самобутності населення європейських країн; сприяння демократизації процесу вивчення та викладання іноземних мов шляхом підвищення мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби вивчаючих мову та їхні особистісні характеристики; надання всебічної допомоги в галузі вивчення та викладання мов шляхом міжнародного співробітництва між країнами-членами Ради Європи [36; 37, с.5].

Процес посилення економічних та політичних зв'язків між країнами Європейського Союзу та Сполученими Штатами Америки протягом останніх двох десятиріч, мобільність ринку робочої сили, ріст кількості мігрантів,

необхідність їх інтеграції та вторинної соціалізації обумовили виникнення нових потреб, зокрема модернізації змісту навчання іноземних мов, спрямованої на забезпечення можливості спілкування осіб, що належать до різних культур, в процесі якого стикаються різні ціннісні орієнтації, норми та моделі поведінки [20, 25]. Вивчення способу життя народу, мова якого вивчається, в європейських країнах на сучасному етапі набула вигляду спеціальних курсів, таких як франкомовні «Civilisation», німецькомовні «Landeskunde», англomовні «Area studies», італійськомовні «Civiltà». Ці курси готувалися для навчання дітей мігрантів, кількість яких у Європі надзвичайно виросла за останнє десятиріччя. Елементи таких програм досить широко та успішно вивчаються і в курсі навчання іноземної мови в школі, оскільки зміст цих програм сприяє підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу [5; с. 269]. У американській школі подібні курси також існують, призначені вони суто для соціалізації в американське суспільство дітей з сімей мігрантів.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що *світоглядний потенціал змісту навчання іноземної мови як сукупність можливостей, прихованих ресурсів, що можуть проявитися за певних умов, в середній школі США не реалізується повною мірою. Тоді як в середніх школах країн ЄС цьому процесу відведено значне місце.* Оскільки формування світогляду — складний і тривалий процес, можна зробити висновок, що формування світогляду американських школярів у процесі навчання іноземної відбувається недостатньо. В країнах ЄС навпаки, іноземні мови разом із рідною мовою, математикою, природничими дисциплінами вважають за головні предмети, основу формування світогляду учнів. А у США іноземні мови не є засобом розумового розвитку школярів. Це пояснюють тим, що американська

англійська мова впродовж історичного розвитку США розглядалася як засіб консолідації американської нації і джерело розвитку світогляду молодих американців, тому і нині, незважаючи на неодноразові наміри Уряду США підвищити рівень іншомовної компетенції громадян країни, задекларовані у офіційних документах (як то законах і підзаконних актах), американські державні інституції всіляко захищають і підтримують саме американську англійську, тому в процесі формування світогляду американських школярів саме ця мова займає основне місце. Нині в мовній ситуації США наявні риси плюралізму, але традиції є надто сильними. У цьому проявляється мовна політика Сполучених Штатів, яка протягом усього історичного розвитку країни була асимілятивною. Мовна політика країн ЄС спрямована на плюралізм, зокрема багатомовність, як здатність до спілкування кількома мовами, визнана частиною європейської ідентичності та рисою, характерною для суспільства знань. Основними принципами функціонування та розвитку галузі навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу є сприяння спілкуванню та взаєморозумінню між народами за умови збереження їх різноманітності та культурної ідентичності. Навчальний предмет «Іноземна мова» є одним із основних в освітньому курікулумі і дієвим у розвитку світогляду європейських школярів.

II.4.3. Теоретичні засади формування світогляду учнів засобами навчання іноземних мов у середній освіті США, ЄС та в Україні

Основним концептуальним підґрунтям, що визначає погляди вчених на формування світогляду особистості в процесі навчання іноземних мов, є теорії, що встановлюють зв'язки мови і культури та їх вплив на свідомість учня в процесі навчання. Тому певний інтерес для нас становлять спільні для

багатьох гуманітарних дисциплін, зокрема культурології і лінгвістики, проблеми встановлення зв'язків мови і культури як двох семіотичних систем. Нерідко мову розглядають як складник культури, головний засіб її засвоєння, більше того, культуру і мову інколи ототожнюють, або включають першу до складу другої [44; 46; 50 62; 67]. Нам важко погодитися із усіма думками дослідників, що працюють у цій царині, але деякі із них ми вважаємо слухними і корисними для нашого дослідження. Серед численних визначень понять мови, культури і світогляду для нас значимими і цінними є такі:

Культура — неприродне, штучне середовище, створене людиною в процесі його діяльності і взаємодії з природою, іншими людьми та уже створеними культурними предметами і ціннісними орієнтаціями [52];

Мова — об'єктивоване світосприйняття, світовідчуття і світогляд народу, зберігач культурних цінностей та ідеології етносів [51];

Світогляд — складна система знань, цінностей та переконань, що визначають концептуальне ставлення людини до навколишньої дійсності та до себе самої, і реалізується через певні форми світорозуміння, світовідчуття та світосприймання [75].

Культурологи та лінгвісти одностайні у визначенні спільних рис мови і культури, а саме визначають їх спільні функції у такий спосіб:

- фіксація особливостей світогляду угруповання, якому вони належать;
- наявність індивідуальних і колективних форм існування;
- нормативність їх знакових систем;
- детермінованість й еволюційність [82].

Отже, зв'язок між мовою і культурою є нерозривним, а також культура особи і суспільства зберігається і виявляється у світоглядних положеннях. В

мові відображено особливості світогляду народу, якому належить зазначена мова. Основний підхід до формування в учнів основ ціннісних орієнтацій має в своїй основі проблему завдання національної (рідної учневі) культурної спадщини і її інтеграцію в загальнолюдські ідеали і цінності [35, 77]. Оскільки лінгвістика в цілому є базовою наукою для методики навчання іноземних мов, то ефективність методів навчання прямо залежить від лінгвістичного опису того матеріалу, котрому ми маємо намір навчити [66].

Розглянемо погляди науковців, які є лежать в основі створення змісту навчання багатьох галузей знань, що мають в основі мовно-культурні зв'язки, серед яких і навчальний предмет «Іноземні мови». З метою вивчення теоретичних засад формування світогляду учнів у процесі навчання іноземній мові розглянемо зміст навчання, який в країнах ЄС, США та в Україні спрямований на формування іншомовної комунікативної компетенції. Концепція Джона ван Ека (1987), що була схвалена європейськими та американськими фахівцями, а в Україні прийнята як основна, розрізняє такі складові іншомовної комунікативної компетенції:

- лінгвістична — здатність до створення та інтерпретації значимих висловлень у відповідності до законів мови;

- соціолінгвістична — здатність до правильного вибору мовних форм та виразів і визначається такими умовами, як оточення, відносини між партнерами, напруженість ситуації, коли відбувається акт комунікації;

- дискурсивна компетенція — здатність користуватися відповідними стратегіями в процесі побудови та інтерпретації текстів, особливо тих, що слугують зв'язку слів у реченнях (дискурсивний — той, який здійснюється шляхом логічних міркувань);

- стратегічна компетенція — здатність користуватися як вербальними, так і невербальними комунікативними засобами (стратегіями) для компенсації недоліків мовних знань чи запобігання розриву процесу комунікації з іншої причини (стратегія — спосіб дій, лінія поведінки, система);

- соціальна компетенція — здатність до використання відповідних соціальних стратегій (засобів) для досягнення певної комунікативної мети;

- соціокультурна компетенція — усвідомлення соціокультурного контексту, в якому мова використовується її носіями, та причини, з яких діє вибір даного контексту, а також комунікативний ефект, який причиняють певні мовні форми [6; с. 56].

Герхард Нойнер зробив спробу схематично показати зв'язок між різними видами компетенцій (які автор іще вважає різними цілями процесу навчання іноземної мови та об'єднує під назвою комунікативна компетенція) та тривимірною системою мети навчання іноземної мови (мал. 1). При цьому вчений підкреслює, що особливу увагу слід приділяти умовам, в яких відбувається навчання (соціально-політичний фон та ідеологічна доктрина). Про взаємопов'язаність усіх видів компетенцій влучно зазначив Г. Нойнер: «Вивчення іноземної мови не може відбуватися без наявності соціокультурного компонента змісту навчання, в якому вміщено потенціал для формування світогляду. Якщо навіть опанування змістом соціокультурного компоненту не визначено як складову частину мети навчання, він є наявним в усіх інших факторах процесу оволодіння комунікативною компетенцією» [там само, с. 57].



Мал. 1. Зв'язок між видами компетенцій за Г.Нойнером

Важливим для нас є положення, що *культура* — складний феномен життя певної групи, етносу чи цивілізації, що являє собою збережені в їхній колективній пам'яті символічні способи матеріального й духовного усвідомлення світу, моделі його пізнання й інтерпретації, спосіб життя одного етносу, або певної його групи, а також колективного існування представників різних народів [79; с. 272]. Культура — це явище, яке об'єктивно існує, але є суб'єктивним за своїм характером, цілісне за сутністю в сукупності її соціальних, когнітивних і знакових характеристик.

Як ми уже зазначали у своєму дослідженні, проблема зв'язку мови і культури не нова, зокрема її розглядали ще протягом XIX ст. Згадуваний вище В. фон Гумбольдт був першим, хто систематизував уявлення про мову як картину світу. Американський антрополог Ф. Боас продовжив розпочате Гумбольдтом і присвятив свої роботи дослідженню співвідношень мови і культури як системи переконань та цінностей. В 1911 р. він писав, що

неможливо зрозуміти іншу культуру без безпосереднього доступу до її мови, бо «... знання мови є важливим провідником до повного розуміння звичаїв та вірувань людей. Лінгвістичне дослідження є невід'ємною частиною дослідження психології народів світу». Його підхід отримав продовження в роботах Е. Сепіра та Б. Уорфа, які розробили теорію лінгвістичного детермінізму, одним із аспектів якої є зв'язок мови і культури. В роботі Б. Уорфа зазначено, що «будь-яка мова представляє собою модель — систему, відмінну від інших, в якій існують культурно детерміновані форми і категорії, використовуючи які особистість не тільки спілкується, але і аналізує природу, ...будує світ своєї свідомості» [57; с. 43-47]. В роботах Д. Хаймса (*D. Hymes*) культура розглядається як сукупність етичних і естетичних цінностей, способів їх створення і споживання, формування орієнтації особи на загальнолюдські етичні цінності неможливе без знання про ціннісні уявлення, що лежать в основі тієї чи іншої культури. Цінності як життєві орієнтації зазнають змін — в різних культурах і в різні епохи вони сприймаються неоднаково, але існування загальнолюдських цінностей визначає ставлення однієї людини до іншої як до особистості. Тому особлива увага присвячена мовленню як системі культурно-обумовленої поведінки і мовленнєвій діяльності мовного співтовариства як об'єкту дослідження [15].

Культура формує мовну картину світу її носіїв і репрезентується в структурі цієї мови. Тому опис соціокультурного компоненту має велике значення для змісту навчання, зокрема:

- а) в лексичних і граматичних одиницях;
- б) в моделях мовленнєвої діяльності.

Для лексичних одиниць конкретної семантики (в англ. мові «*bread*», «*house*») достатньо візуальної демонстрації, використання автентичних

матеріалів і артефактів на протигагу реаліям рідної культури. Але одночасно необхідно формувати уявлення про культурну специфіку значень виучуваної мови. Значно складнішим є процес засвоєння значень абстрактної семантики, котрі подібно до англ. «*freedom*» і укр. «*свобода*» здаються ідентичними в своїх значеннях, але насправді значно різняться в семантиці [52]. Адекватне використання граматичних одиниць є ще більш актуальним, бо якщо при неправильному використанні слів конкретної семантики виявити невідповідність досить просто, то при використанні граматичних форм ідентифікувати розходження, наприклад у вираженні намірів, значно складніше. Вправляння у використанні моделей мовленнєвої діяльності (дискурсу) є складним процесом, але й найбільш продуктивним для формування і розвитку в учнів умінь відмічати особливості і характерні риси, адаптувати власну мовленнєву поведінку до стандартів іншомовної культури. Необхідні знання основних принципів і рис іншомовного дискурсу (мовленнєвої діяльності) і вміння використовувати їх у всіх без виключення сферах спілкування (формальній, неформальній, академічній, діловій) [70]. Але зрозуміло, що в умовах шкільного навчання неможливо опанувати всі існуючі закономірності та особливості. Тому необхідно сформувати в учнів вміння приймати до обліку систему цінностей в культурі виучуваної мови і виявляти специфічні риси спілкування в кожному конкретному випадку [35].

Таким чином, навчаючи іноземної мови як феномену культури, ми передбачаємо розвиток особистості учня у взаємодії з середовищем та в процесі набуття соціального досвіду. Опановуючи мовну картину, учень знайомиться із сукупністю знань про світ народу виучуваної мови, які активізуються за допомогою різноманітних механізмів вербалізації. Усвідомлює, що ця інформація зберігається і передається від покоління до

покоління за допомогою вербального коду, а саме знанням мовних одиниць, правил використання мовних форм [79, с. 365]. Труднощі навчання у цьому процесі пов'язані із суттєвими відмінностями картин рідної та виучуваної мов. Не тільки предмети чи явища можуть бути абсолютно відмінними в різних культурах, важливим є той факт, що різняться сформовані в зазначених культурах поняття про ці явища та предмети, оскільки вони функціонують у різних культурах, а значить картинах світу. За мовною та культурною еквівалентністю ховається понятійна еквівалентність, яка не завжди співпадає у різних мовах. Для того, щоб була можливою адекватна комунікація, необхідно засвоєння основних елементів комплексу знань про мову (мовні одиниці і вміння користування ними) та культуру країни (її системою цінностей), які для носіїв мови вважаються звичними та зрозумілими самі по собі [52, с. 307; 79, с. 365].

Тому складовими соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови, як в європейській та північноамериканській школі, так і в українській, є знання, вміння і досвід, а також формування певного ставлення. В результаті опанування змістом навчального предмету «Іноземна мова» в учнів комплексно формуються пізнавальна, ціннісно-нормативна, емоційно-вольова і практична складові світогляду [74]. Особливе значення для усіх складових змісту має соціокультурний компонент, хоча значимими є також мовний і мовленнєвий компоненти. Елементи змісту є нерозривно взаємопов'язаними і кожен із цих компонентів є впливовим на формування світогляду учнів, саме в комплексі цих елементів і полягає світоглядний потенціал. З розвитком комунікативно зорієнтованого навчання в США, країнах ЄС та в Україні процес навчання став орієнтованим на реальне спілкування [71, с. 130-138]. Значно розширився зміст навчання, а саме:

з'явилися нові сфери комунікативної діяльності (соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, громадська, видовищно-масова, адміністративно-правова, економічна, — за В.Л. Скалкіним), виникли нові ситуації та соціальні ролі, до участі в яких учням в процесі навчання слід належно підготуватися [74].

Про необхідність саме такого підходу до вирішення проблеми зазначено в роботах видатних вітчизняних вчених: Л.С. Виготського, Б.Г. Ананьєва, Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна. Засвоєння нової культури за допомогою та в процесі вивчення іноземної мови визначається терміном акультурація (процес засвоєння особою, що зросла в культурі «А», елементів культури «Б». Людину, що володіє культурами «А» та «Б» в соціології називають особою на рубежі культур). За Є.М. Верещагіним та В.Г. Костомаровим процес акультурації відбувається в три етапи:

1. Закріплення вже наявних позитивних відомостей про країну, мову якої вивчають.
2. Суттєве збільшення об'єму знань про країну виучуваної мови.
3. Відхилення упереджених неадекватних знань про країну, так званих «стереотипів свідомості» та формування позитивного ставлення до країни та народу — носія виучуваної мови [48].

З соціально-психологічної точки зору особистість повинна бути готовою до акультурації, міжкультурного спілкування та взаєморозуміння. До них, на думку українських дослідників Н.Ф. Бориско та Н.Б. Ішханян, відносяться людські якості, які ще в 70-ті роки ХХ ст. були визначені американськими теоретиками критичного виховання як цільові для успішного розвитку особистості. Зокрема це:

- усвідомлення особистістю власної ідентичності та презентація її, або здатність індивіда усвідомити особисті «окуляри», через які він бачить світ, розуміння, що особисте сприйняття світу зумовлено соціокультурними факторами та колективною ментальністю, котрі не так легко змінити. Але це означає і здатність індивіда презентувати свій світ представникам іншої культури їхньою мовою;

- рольова дистанція: здатність індивіда абстрагуватися від особистої ролі (позиції), поглянути на неї зі сторони, розуміючи при цьому, що є й інше бачення світу, забобони та стереотипи, які по відношенню до нього так само природні, як і його власні;

- емпатія: здатність індивіда увійти в ситуацію іншого (представника іншої соціокультурної спільноти) та намагатися зрозуміти його «нормальність»;

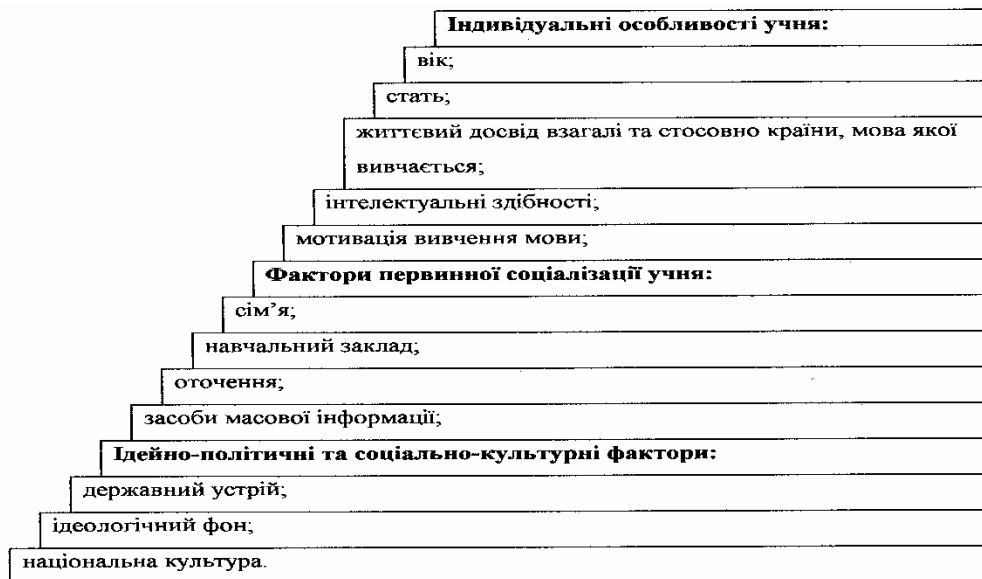
- здатність особистості не боятися зустрічі з «чужим», не уникати її, а вступати в контакт. Тому саме на уроках іноземної мови слід надавати учням можливість зустрічі з «чужим» та розвивати здатність аналізувати і обговорювати своє сприйняття [46].

Індивідуальні особливості учня, що вивчає іноземну мову, фактори його первинної соціалізації, соціокультурний фон його рідної мови, політичні та ідеологічні процеси, що відбуваються між батьківщиною учня та країною, мова якої вивчається, мають на думку Г. Нойнера надзвичайно важливе значення для процесу сприйняття учнем іншомовної соціокультури і формування світогляду.

Г. Нойнер стверджує, що у будь-якого початківця, що вивчає мову, уже наявні певні відомості та часто упереджене ставлення до іншомовної соціокультури. Первинна соціалізація учня, соціокультурний фон його рідної

мови приймає активну участь в інтерпретації інформації, що надходить в процесі вивчення іноземної соціокультури [5]. Цей процес є досить мінливим та неоднорідним. На нашу думку, цей процес доцільно зобразити так, як на мал. 2.

Мал. 2 Умови, що впливають на формування світогляду учня в процесі опанування іноземної мови



Але, слід зазначити, що російський фахівець Г.Д. Томахін рекомендує розмежовувати такі поняття, як акультурація та здобуття знань про культуру народу в процесі навчання іноземної мови. «Вивчаючи іноземну мову лишається носієм рідної культури, але його фонові знання збагачуються елементами культури країни, мова якої вивчається; тим самим як особистість він стає якоюсь мірою носієм світової культури і починає краще розуміти та цінувати культуру рідного народу» [82].

Погоджується із його точкою зору Дж. Трім. Він вважає, що досконале володіння іноземною мовою в сучасному розумінні передбачає наявність соціокультурної компетенції. Така здатність особистості зовсім не означає, що вона відмовляється від культурної ідентичності належної їй рідної мови і

уподібнюється копії носія мови. Учений стверджує, що особистість вивчаючого мову збагачується, при цьому у його свідомості відбувається порівняння та взаємодія обох культур та «заповнення культурних прогалін» [7, с. 6].

Для визначення обсягу соціокультурної компетенції іноземної мови значимого для формування світогляду, М. Байрам та Ж. Зарат пропонують взяти за основу сучасну версію «*Threshold level*» («Пороговий рівень»), як мінімальний об'єм мовних знань та вмінь, необхідних для візиту в країну, мова якої вивчається, та підготовчих документів до «*Common European Framework of reference for language learning and teaching*», де вперше прозвучала думка про, що «...оволодіння соціокультурною компетенцією повинне включати такі нефункціональні аспекти, як ставлення до інших культур та спільнот» [5, 37, с. 30-33].

М. Байрам та Ж. Зарат підкреслюють, що в означенні комунікативної компетенції, а саме таких її складових, як лінгвістична, граматична чи соціолінгвістична компетенції, слід приймати до уваги той факт, що від вивчаючих іноземну мову не вимагається оволодіння рівнем мовної компетенції, що відповідає рівню носія мови. Але, мовна компетенція учня повинна бути на рівні «близький до носія мови» («near-native»). Адже носії мови проживають в центрі системи цінностей та вірувань, саме з точки зору цієї системи вони часто етноцентрично сприймають власний соціокультурний досвід та контакти з іншими культурами. Вивчаючі мову мають абсолютно відмінне від носіїв мови сприйняття тієї самої культури, бо їхнє сприйняття відбувається з точки зору власної етноцентричної перспективи [5, с. 9].

Структуру соціокультурної компетенції, від рівня сформованості якої залежить світогляд, Ж. Зарат пропонує розглядати так:

- attitude and values, existential competence — здатність бути незалежним в умовах іншомовної оточення, спільноти, відмова від упередженого етноцентричного ставлення до проявів чужої культури);
- ability to learn — здатність вчитися та використовувати на практиці як мовні, так і культурні знання та вміння;
- skills, knowing how — здатність користуватися вищезгаданими вміннями в умовах дво- та багатокультурних контактів;
- savoirs / knowledge, knowing what — знання інформації соціокультурного плану [5, с. 13].

А тому опанування соціокультурним компонентом змісту для формування світогляду школярів в сучасних умовах передбачає:

- здатність ознайомлюватися із новими явищами суспільного та культурного життя без допомоги інших осіб,
- здатність інтегруватися в соціальну структуру та користуватися мовою в ситуаціях, де некоректне користування може стати причиною серйозних санкцій [5, с. 27].

Проблема міжкультурної комунікації у другій половині ХХ ст. була предметом дослідження різних наук, зокрема філософії, педагогіки, психології, соціології. Поступово досягнення різноманітних галузей наукового знання інтегрувались в самостійну дисципліну, що отримала назву «Міжкультурна комунікація» зі своїм предметом і методом дослідження [14]. Для нас важливим є одне з базових положень цієї дисципліни, а саме факт, що міжкультурне спілкування як процес комунікації між народами вимагає не просто оволодіння мовою, але й культурними нормами поведінки як способу життя [9]. Це дає можливість говорити про актуальність міжкультурного підходу до навчання іноземних мов. Оскільки міжкультурний підхід

передбачає набуття знань соціо-етнологічного характеру, а саме правил та норми соціального спілкування загальноприйнятих в певній мовній спільноті, тому саме міжкультурний підхід до навчання іноземної мови надає можливість вивчаючим мову адекватно сприймати іншомовні поняття та користуватися ними в різноманітних соціально-обумовлених ситуаціях [86]. Але при цьому доречно пам'ятати, що опановувати іноземну мову — не значить переймати чужий досвід чи спосіб життя і аж ніяк не рекламувати його як кращий, а формувати здатність дивитися на життя очима носія виучуваної мови [49, 52].

Проведений вище аналіз дозволив визначити *сучасні цілі навчання іноземних мов з точки зору формування світогляду учнів і їх підготовки до міжкультурної комунікації*:

- Це не тільки навчання іноземної мови учнів задля їх готовності використання іноземної мови як засобу спілкування, яке значно прискорює когнітивний розвиток учнів та сприяє стимулюванню їх навчальної діяльності.

- У навчанні іноземної мови нині вбачають можливість конструювання власної соціальної та культурної ідентичності учня шляхом порівняння з виучуваною культурою та європейським чи американським соціумом. Така культурна перспектива сприяє вихованню толерантності та повазі до представників інших культур.

Поєднав більшість із цих потреб сучасності так званий «інтегративний» підхід до навчання іноземних мов, або група підходів, об'єднаних однією назвою і рисами, які поєднали в собі дві групи підходів до навчання іноземних мов.

Першу групу створили так звані *репродуктивні підходи*, в основі яких була *граматико-перекладна концепція*, з досить великим часовим проміжком історії розвитку. Ця група являє собою результат поєднання традиційної педагогіки з елементами технократичної та біхевіористської педагогічних парадигм, лінгвістичного структуралізму та когнітивної концепції засвоєння знань з пріоритетом на розвиток в учнів лінгвістичної мовної компетенції.

Другу групу склали нові (виникли на початку 70-х років) *продуктивні підходи*, в основі яких лежала гуманістична педагогічна парадигма, що отримала свою реалізацію у вигляді *комунікативно-міжкультурної концепції*. Це результат поєднання гуманістичної педагогіки та соціолінгвістики, культурології, когнітивної концепції засвоєння знань. Навчальний пріоритет в рамках цього підходу полягає у розвитку в учнів прагматичної та соціокультурної мовної компетенції.

Необхідність появи та розвитку інтегративного підходу обумовлена такими чинниками:

- появою нових цінностей в європейському та американському суспільстві та освітньому просторі;
- наявністю змін в меті навчання, що відбулися під впливом соціокультурних особливостей;
- вимогою рівноцінності іншомовної компетенції, як на структурно-лінгвістичному рівні (пріоритет граматико-перекладного підходу), так і на рівні його адекватного використання та опанування реальним соціокультурним контекстом функціонування іноземної мов (пріоритет комунікативно-міжкультурної дидактики).

Слід звернути увагу, що навчання іноземної мови нерідко відбувається з орієнтацією на спілкування з носіями мови. Але в умовах інтеграційних

процесів, що мають місце в Європі та світі, досить актуальною є проблема спілкування за допомогою іноземної мови з усіма, хто цією мовою володіє, а не тільки її носієм, використовувати виучувану мову як засіб міжкультурного спілкування. Саме таке завдання ставлять перед собою науковці та вчителі таких країн, як Норвегія, Швеція, Фінляндія та віднедавна і Україна. Іншими словами, в процесі навчання учні повинні стати здатними здійснювати міжкультурну взаємодію за допомогою іноземної мови як із носіями мови, так і з представниками інших народів, які володіють цією мовою. На думку Ж. Зарат, вивчаючий іноземну мову за допомогою такого міжкультурного підходу — це особа, що:

1) перетинає культурний кордон, в якійсь мірі спеціаліст в галузі переносу культурних цінностей та символів з рідної мови у іноземну та навпаки;

2) вивчаючому мову притаманна здатність визначити основу конфлікту у відношеннях між двома культурними спільнотами, та пояснити поведінку сторін у конфлікті, пов'язані з ним вірування;

3) здатність владнати конфлікт чи брати участь у переговорах з його вирішення;

4) здатність оцінити можливості системи пояснень, притаманних культурним спільнотам.

В роботах Ж. Зарат така особа має назву «intercultural speaker» [5, с. 11].

Американський вчений Е. Холл пропонує власну модель залучення учня до нової культури в процесі навчання іноземної мови і формування його світогляду. Ця модель складається із трьох фаз: формальної, неформальної та технологічної.

Перша фаза (формальна), оснований на імітації, їй характерно створення стереотипів, некритичне присвоєння моделей висловлювань та поведінки, з якими стикається учень в процесі навчання. Імітаційну діяльність учень здійснює по пам'яті, неначе робить зліпок з діяльності іншої людини. В процесі виконання такої діяльності нової інформації не створюється.

Друга фаза (неформальна) характеризується готовністю учнів самостійно відтворювати соціокультурну інформацію, нерідко сприймаючи її критично.

В процесі заключної *третьої фази* (інструментальна) учень свідомо оперує отриманими знаннями, сприймає іншомовні та створює власні тексти. Така діяльність є творчою, в її результаті засвоюється інформація соціокультурного плану і формується світогляд [14].

На основі вище зазначеного процес формування світогляду, або засвоєння учнями нового соціокультурного змісту засобами іноземної мови можна зобразити у такий спосіб: *формальна фаза* передбачає вироблення в учнів здатності орієнтуватися в явищах чужої культури шляхом їх приблизного осмислення (пізнавальна складова світогляду). Тому на початковому етапі засвоєння соціокультурного змісту необхідна ліквідація інформаційних прогалин, а також організація чуттєвого сприйняття нової реальності. Тут можливе використання рідної учням мови. *Неформальна фаза* передбачає рефлексію цінностей на основі отриманої соціокультурної інформації, іншими словами це означає опанування нормами між культурного спілкування завдяки порівнянню явищ нової культури із власним досвідом в культурі рідної мови (ціннісно-нормативна та емоційно-вольова складові світогляду). За потреби можливе комбіноване використання рідної та іноземної мови, але краще скористатися докладними поясненнями іноземною

мовою. *Інструментальна фаза* робить можливою організацію автентичного спілкування на між культурному рівні, допускаючи вільну інтерпретацію предметного змісту явищ культури. Зрозуміло, що використання тільки автентичної іноземної мови учнями третьої фази практично означає їхню ідентифікацію в іншому способі життя, досягнення іншого світосприйняття в чужій культурі, набуття готовності до інтеграції в інше суспільство, опанування іншомовної картини світу (практична складова світогляду) [там само].

Розглянемо запропоновану модель розвитку інтеркультурної сензитивності в процесі навчання іноземної мови за Мільтоном Беннетом.

Таблиця II. 3

Стадії етноцентризму	Стадії етнорелятивізму
1. Самообмеження	4. Сприйняття
2. Захист	5. Адаптація
3. Мінімізація	6. Інтеграція

Етноцентризм за М. Беннетом, це *впевненість особистості, що її/його точка зору найбільше відповідає реальності*. Стадія самообмеження, що базується на ізоляції та відокремленні, характеризується відсутністю можливостей ознайомлення з іншою точкою зору. Як приклад такого самообмеження Беннет приводить расову сегрегацію.

Існування стадії захисту автор моделі пояснює сприйняттям особистістю чужих культурних особливостей як загрозу власному сприйняттю реальності, власній ідентичності. Для цієї стадії є характерним звеличення досягнень рідної культури та приниження, створення стереотипів, або навіть зведення наклепів про чужу культуру. М. Беннетт вважає, що расизм — це вища форма створення та сприйняття стереотипів. Звичним

явищем для даної стадії є так звана «зміна напрямку на протилежний», коли відбувається звеличення досягнень чужої культури та пониження досягнень власної.

Останньою стадією етноцентризму є стадія мінімізації, для якої характерно усвідомлення особистістю відмінностей між власною та чужої культурою. Подібні риси, акцентуються, а відмінності затушовуються.

Фундаментальним для поняття етнорелятивізму є положення про те, що *культурні відмінності можна зрозуміти тільки в процесі їх порівняння, а особливості поведінки можна зрозуміти тільки у використаному соціально-культурному контексті*. В стадіях етнорелятивізму, підкреслює М. Беннет, культурні відмінності більше не сприймаються як загроза власній ідентичності особистості, вони сприймаються як виклик в хорошому розумінні, як можливості для збагачення особистості.

Першою стадією етнорелятивізму є позитивне сприйняття культурних особливостей, вербальної та невербальної поведінки представників культурної спільноти, повага до чужого сприйняття світу, розуміння цінностей.

Стадію адаптації автор вважає процесом збагачення особистості, вибудованим на сприйнятті культурних відмінностей, засвоєння нової поведінки та нових стилей спілкування. Емпатія є основою цієї стадії розвитку інтеркультурної сензитивності.

Остання стадія має назву інтеграція і означає мирне співіснування різних «бачень світу», при цьому, за Беннеттом, особистість може більше не належати до якоїсь однієї культурної спільноти, тоді така особистість має статус міжкультурного посередника [26, с. 30-32].

Модель Беннета дає нам розуміння, що навчання іноземної мови особливо на початковому етапі, який є досить тривалим і далі якого чимала кількість учнів не просуваються, нерідко супроводжується своєрідними психологічними проблемами, що полягають у роздратуванні, а нерідко і роздвоєнні особистості. Це зумовлено змінами у звичному процесі мислення школярів, перетворенні власної картини світу у відповідності до чужого незвичного зразка. При чому ця складність є прихованою, вона не лежить на поверхні. Її не усвідомлюють не тільки учні, а досить часто і вчителі, що й пояснює недостатню кількість уваги до цієї проблеми. За допомогою моделі Беннетт узагальнив напрацювання фахівців інших спеціальностей, розкрив закономірності розвитку інтеркультурної сензитивності і у такий спосіб створив теоретичну основу підготовки учнів до діалогу культур, формування їх світогляду в процесі навчання змісту багатьох предметів й іноземних мов у тому числі.

Іншою значимою теорією для розуміння особливостей формування світогляду є концепція ціннісного виховання. Її ідеї набули широкого розповсюдження спочатку в США, а потім і в Європі. В Україні ця концепція поки що не отримала належної уваги. За методологічну основу цієї концепції взято:

- прагматизм Дж. Дьюї;
- діалектичну теологію Тілліха, яка закликає до пошуків моральних цінностей та ідеалів християнської релігії;
- новий екзистенціалізм М. Бубера, який проголосив діалог як ідеальну форму людських стосунків;
- гуманістичну психологію К. Роджерса і А. Маслоу;
- операційну концепцію інтелекту Ж. Піаже;

- когнітивну концепцію морального розвитку Л. Кольберга [35, 41, 55, 56, 60, 85].

Ціннісна теорія об'єднала ряд самостійних концепцій, в яких природа цінностей трактується по різному, але спільною є загальна виховна мета «Допомогти людям жити у відповідності до цінностей». Усі концепції можна розділити на три основні групи за методами передачі цінностей:

- імітація і метод прикладу;
- роз'яснення і переконання;
- тренування в діяльності.

Перший метод будується на призвичаєні дітей наслідувати приклад дорослих і вимозі неухильно його дотримуватися («ціннісне навіювання, або переконання», і «упровадження цінностей»). Як стверджує Ч. Кнікер (*Ch. Kniker*) в роботі *You and values education, 1977* «...уже сам факт того, що дорослий поводить себе саме у такий спосіб, повинен сприйматися як виправдання подібної поведінки» [35].

Метод переконання і роз'яснення або «ціннісний аналіз» спрямований на активізацію мисленнєвої діяльності учнів з метою їх безпосередньої участі в процесі інтеріоризації (опанування, певною мірою «привласнення») цінностей. Дж. Френкель запропонував орієнтуватися не на обмежений набір конкретних цінностей, а на цілісну програму, яка включає питання мирного співіснування держав, розвитку демократії, розумного використання природних ресурсів і т.п. Ця програма була розроблена Національною Радою США з соціальних наук у 1957 році. Методи роз'яснення надавали учням свободу у виборі цінностей і навчали їх робити вибір. Навчання отримало назву ціннісного процесу, який на думку теоретиків (Л. Ратц) складався із трьох основних етапів: 1) вибір; 2) оцінювання; 3) дія. Тому третій метод

отримав назву тренування в діяльності. Роль учителя полягала у створенні в класі атмосфери спокою і розкутості, яка спонукає учнів до роздумів. Тренування діяльності («ціннісна дія») стимулює активність учнів до моральних вчинків у конкретних життєвих ситуаціях. М. Силвер вважав, що учнів необхідно навчати раціональним прийомам прийняття рішення, що дозволять реалізувати конкретні цінності «рівності, свободи вибору і раціоналізму» [41, 55, 85].

Ціннісне виховання отримало значне розповсюдження в США, у тому числі і значну фінансову підтримку. Проблеми ціннісного виховання в США досліджують Каліфорнійський науковий центр, Американський центр виховання характеру (штат Техас), Національний Центр гуманістичного виховання. В країнах Європи ціннісне виховання стало об'єктом дослідницького проекту, який проходив з ініціативи Консорціуму інститутів у галузі освіти при підтримці ЮНЕСКО. Пізніше результати цього масштабного дослідження були опубліковані у вигляді монографії «Ціннісне виховання в Європі», 1994 [85]. В ній зазначено, що сучасні школярі в майбутньому будуть шукати причини власних економічних і соціальних негараздів у культурному розмаїтті світу, будь-якій «іншості» оточення. Щоб уникнути цього молоді слід усвідомити істинність думки, що нетерпимість — причина більшості війн і конфліктів, ідеологічних протистоянь і релігійних переслідувань. В монографії наведено багато прикладів, зокрема, нам здається найдоречнішим досвід німецьких вчителів, які успішно використовують вивчення іноземною мовою та докладне обговорення текстів присвячених історичним подіям, революціям, війнам і т. д. з дещо незвичної точки зору. А саме: факти історії з найдавніших часів до наших днів розглядають як численні свідчення про випадки, коли самодержці,

воєначальники чи просто політики вдало маніпулювали малоосвіченими людьми і в результаті похмура нетерпимість натовпу до чужої точки зору, релігії, культури і т. д. руйнувала найвищі людські і культурні цінності.

Виховання толерантності — ціннісного ставлення людини до оточення, що виражається прийнятті його у такому вигляді, як воно існує. Толерантність — це внутрішнє відчуття свободи, що дозволяє самостійно і відповідально визначати свою позицію у сфері міжособистісних і міжкультурних відносин, протистояти екстремістським настроям натовпу, масової ксенофобії. Складовими цієї якості особистості є:

- толерантне ставлення до самого себе;
- толерантне ставлення до однокласників і приятелів;
- толерантне ставлення до членів сім'ї, звичаїв і традицій свого народу, проявів культурно обумовленої поведінки, релігії;
- толерантне ставлення до проявів чужої культури чи субкультури [85].

Серед загальнолюдських цінностей в європейських, американських та українських школах на першому місці права людини, її свобода і гідність. Фахівці одностайно вважають, що завдання школи полягає в тому, щоб переконати учнів, що не існує культур «кращих» і «гірших», культури рівнозначні і рівновеликі, як і народи.

Отже, для сучасного етапу розвитку суспільства характерне виникнення в різних районах планети нових культурологічних зв'язків, успішність яких прямо залежна від міжкультурного діалогу, основним компонентом якого є міжкультурне взаєморозуміння. Тому процесу опанування мов як основних засобів комунікації сьогодні приділяють особливу увагу. Пріоритетними напрямками розвитку мовної освіти у багатьох країнах світу сьогодні є полікультурна та багатомовна освіта. Експерти в галузі освіти по обидва боки

Атлантичного океану і в Україні вважають, що розвиток діалогу, який оснований на взаєморозумінні, багато в чому є залежним від рівня сформованості іншомовної та міжкультурної компетенції. Людина, яка здатна вести діалог культур, повинна бути компетентною не тільки в сфері лінгвістики, а перш за все бути висококультурною і моральною особистістю. Освіта за мету має формування людини як індивіда — розвиток духовних якостей, виховання моральної відповідальності та соціалізація. Справжній діалог культур може відбуватися тільки за умови взаєморозуміння. А воно складається не тільки з розуміння на вербальному рівні, а з того який зміст має сказане в контексті міжкультурного спілкування з обліком менталітету і ситуативної позиції людини. Тільки взаєморозуміння, основане на визнанні цінностей співрозмовника, його права на власні цінності, повага до них, є основою діалогу культур. Взаєморозуміння має багато аспектів: соціологічний, психологічний, аксіологічний та ціннісний. Культурні цінності виучуваної мови засвоюються тільки в процесі докладного вивчення чужої культури, аналізу, співставлення з власним, уже наявним знанням і оцінкою, включенням в систему власних знань, і наступних дій у відповідності до нових знань. В процесі набуття індивідуального досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою учень, співставляючи системи різних мов і культур, збагачує власний світогляд за рахунок інтернаціоналізації світу, розширюючи кордони своєї рідної культурної реальності.

Сучасний процес навчання іноземних мов має за мету навчити мові як засобові спілкування, а тому враховує до обліку «світ виучуваної мови», знайомить із «світоглядом її носіїв». При цьому відбувається міжкультурна комунікація, закони якої відмінні від комунікацій між представниками однієї і тієї ж культури, адже таке спілкування не спирається на добре відомий їм

культурний фон. Тому формування світогляду засобами навчання іноземної мови за умов функціонування усіх складових процесу навчання, на нашу думку, полягає у формуванні в учнів:

- іншомовної комунікативної компетенції, умінні спілкуватися і адаптуватися в іншомовному соціумі, підготовці молоді до корисної та ефективної діяльності в суспільстві та світі, що постійно змінюється;

- розуміння і відчуття особистості як невід'ємної частини єдиного і взаємозалежного світу, обізнаності із загальнолюдськими цінностями;

- планетарного мислення, сприйняття світу як єдиної системи різноманітних культур, мов, ідей, поглядів;

- гуманності, толерантності і творчості, свідомого громадянства в країні проживання, Європі і світі, готовності до участі в розв'язанні проблем, які стоять перед людством.

В різних наукових школах цей процес називається по-різному. В інтерпретації європейських фахівців ми маємо справу з урахуванням «фонових знань», за виразом російських спеціалістів лінгвокультурології, зокрема С. Тер-Мінасової, таке навчання має назву в «синхронного зрізу», американські фахівці називають це «вертикальним контекстом». З невеликими варіаціями у тлумаченні, усі фахівці мають на увазі врахування широкого фону соціального, культурного і політичного життя народів, які говорять виучуваними мовами, знайомство зі способом їхнього життя і системою цінностей носіїв виучуваної мови.

Отже теоретичними основами формування світогляду учнів засобами навчання іноземних мов у середній освіті США та країн ЄС є:

- Концепція ван Ека (1987) про складові іншомовної комунікативної компетенції.

- Концепції Г. Нойнера (1) про зв'язок між різними видами компетенцій та (2) умови, що впливають на формування світогляду учня в процесі опанування іноземної мови.

- Теоретичні викладки Ж. Зарат про структуру соціокультурної компетенції, від рівня сформованості якої залежить світогляд учня.

- Концептуальна модель Е. Холла про прилучення учня до нової культури в процесі навчання іноземної мови і формування його світогляду.

- Концептуальна модель розвитку інтеркультурної сензитивності М. Беннета.

- Концепція ціннісного виховання, за методологічну основу якої взято:

-прагматизм Дж. Дьюї;

-діалектичну теологію Тілліха;

-новий екзистенціалізм М. Бубера;

-гуманістичну психологію К. Роджерса і А. Маслоу;

-операційну концепцію інтелекту Ж. Піаже;

-когнітивну концепцію морального розвитку Л. Кольберга.

Навчати іноземній мові як засобу міжнародної і міжкультурної комунікації, формування світогляду, рекомендовано в роботах російських та вітчизняних фахівців: Б.Г. Ананьєва, Н.Ф. Бориско, Л.С. Виготського, Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова, О.М. Леонтьєва, Н.Б. Ішханян та С.Л. Рубінштейна, С.Б. Тер-Мінасової.

З розвитком комунікативно зорієнтованого навчання в повоєнні десятиліття як в країнах ЄС, так і США процес навчання став орієнтованим на реальне спілкування. Значно розширився зміст навчання, а саме: з'явилися нові сфери комунікативної діяльності (соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, громадська, видовищно-масова,

адміністративно-правова, економічна, — за В.Л. Скалкіним), виникли нові ситуації та соціальні ролі до участі в яких учням слід бути готовими.

II.4.4. Зміст навчання та практичні підходи до формування світогляду в процесі навчання іноземних мов в середній освіті США та країн ЄС

Для сучасного етапу розвитку суспільства характерне виникнення в різних районах планети нових культурологічних зв'язків, успішність яких прямо залежна від міжкультурного діалогу, основним компонентом якого є міжкультурне взаєморозуміння. Тому процесу опанування мов як основних засобів комунікації сьогодні приділяють особливої уваги. Пріоритетними напрямками розвитку мовної освіти у багатьох країнах світу сьогодні є полікультурна та багатомовна освіта. Експерти в галузі освіти по обидва боки Атлантичного океану вважають, що розвиток діалогу, який оснований на взаєморозумінні залежить, від іншомовної та багатомовної освіти. Це поняття принципово відрізняється від традиційного навчання іноземних мов. Людина, яка здатна вести діалог культур, повинна бути компетентною не тільки в лінгвістичному плані, а перш за все бути висококультурною і моральною особистістю. Освіта за мету має формування людини як індивіда — розвиток духовних якостей, виховання моральної відповідальності та підготовка до соціальних умов. Справжній діалог культур може відбуватися тільки за умови взаєморозуміння. А воно складається не з розуміння на вербальному рівні, а з того, який зміст має сказане в контексті міжкультурного спілкування з врахуванням менталітету і ситуативної позиції людини. Тільки взаєморозуміння, основане на визнанні цінностей співрозмовника, його права на власні цінності, повага на них, є основою діалогу культур.

Взаєморозуміння має багато аспектів: соціологічний, психологічний, аксіологічний та ціннісний. Культурні цінності виучуваної культури присвоюється тільки в процесі докладного вивчення чужої культури, аналізу, співставлення з власним уже наявним знанням і оцінкою, включенням в систему власних знань і наступних дій у відповідності до нових знань. В процесі набуття індивідуального досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою особистість спирається на пізнавальні засоби власної культури, які вона задіює для пізнання особливостей чужої культури і на здобуття нових знань про неї та збагачує знання про власну культуру, які набуває при пізнанні чужої лінгвокультури. Іншими словами учень, співставляючи системи різних мов і культур, збагачує власний світогляд за рахунок інтернаціоналізації світу за кордонами своєї рідної культурної реальності.

Процес набуття особистого досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою вимагає створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання і взаємодії. Сьогодні очевидно, що міжкультурна складова навчального процесу диктує необхідність пошуку нових рішень, пов'язаних моделюванням системи навчання іноземних мов як процесу набуття учнями індивідуального досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою.

Теорія діалогу і міжкультурної комунікації в наш час визнається одним із засобів вирішення міжнаціональних, міжкультурних та міжетнічних проблем, тому навчання міжкультурній комунікації з метою реалізації принципів стратегії управління конфліктами стає глобальною задачею в системі освіти, зокрема іншомовної.

В дослідженнях, присвячених міжкультурному навчанню (Ж. Зарат, М. Нойнер та інші), підкреслюється, що масовий перехід до нього вимагає зміни усієї системи навчання іноземній мові, тому що не можна змінити мету навчання і лишити без змін усі інші її компоненти, а саме зміст, форми, методи і засоби навчання. Тому, що в процесі міжкультурного навчання відбувається:

- інтерпретація засвоєних фактів базової культури в міжкультурних контактних та конфліктних ситуаціях, виділення так званих «культурних стандартів» етнічного, політичного та економічного плану, що є впливовими на мислення, цінності та дії представників даної конкретної культури, або формування ціннісних орієнтацій особистості;

- перегляд міжкультурних ситуацій, в процесі яких учні виконують ролі представників базових культур, при цьому відбувається зміна системи контекстуалізації особистості, мається на увазі зміна її культурного фону в процесі спілкування із співрозмовником, представником іншої культури, що веде до виникнення «третьої культури особистості», при цьому формуються якості, звички, способи діяльності особистості.

Особливою мірою процес оновлення стосується розробки підручників та посібників нового покоління, побудованих за принципом міжкультурного навчання, та підготовки вчителів, здатних працювати за такими підручниками, мета яких полягає у формуванні міжкультурної компетенції. Тому для реалізації змісту навчання іноземної мови в рамках особистісно-орієнтованого компетентнісного підходу до навчання в умовах полікультурного соціуму необхідно мати в наявності вчителів готових навчати іноземній мові як засобу міжкультурної комунікації.

Опановувати іноземну мову — не значить переймати чужий досвід чи

спосіб життя і аж ніяк не рекламувати його як кращий, а формувати здатність дивитися на життя очима носія виучуваної мови [Гальскова Н.Д., Rhodes N., Pufahl I.]

Навчальний предмет «Іноземна мова» сприяє формуванню в учнів комунікативної компетенції, яка носить прагматичний характер, бо орієнтована на спілкування як з носіями цієї виучуваної мови, так із тими, хто опанував цю мову як іноземну, це значно розширює можливості діалогу культур та дозволяє учням усвідомлювати себе як носія культури і духовних цінностей власного народу, національної ідентичності, громадянства, норм моралі і мовленнєвої поведінки. Кожен урок іноземної мови — це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, адже кожне іншомовне слово, опановане учнями, відображає іншомовний світ і його культуру, за кожним із них стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ. Навчання іноземній мові на основі ознайомлення з чужою культурою – це основний принцип, *ціннісний орієнтир змісту навчання іноземній мові*, одна з головних цілей процесу опанування іноземних мов в сучасних закладах середньої освіти. Таке навчання має на увазі знайомство з існуючими політичними, діловими, моральними, релігійними, естетичними ідеями, представленими в іншій етнічній культурі, з психологією, історією, літературою інших народів.

Ознайомлення з зразками літературних творів як прикладами особливого виду мистецтва, формує в свідомості учнів сукупність знань про людину, її роль та призначення у житті суспільства, ставленні до оточуючого середовища, діяльності, думках і почуттях, моральних і естетичних ідеалах. Тому ознайомлення з фрагментами літературних творів — один із основних засобів формування свідомості, світогляду молоді людини у всіх аспектах.

Література відіграє велику роль в естетичному розвитку учнів, бо є джерелом культурологічної інформації. Для усвідомлення дійсності, закладеної в іншомовній художній літературі, необхідне ознайомлення із способом життя і цінностями світогляду персонажів, а це стимулює мислення і оцінювання. Як проза, так і поетичні твори, в процесі їх опанування доповнюють мовну картину світу, формують особистісне ставлення до прочитаного, розширюють фонові знання учнів. Тексти художніх творів є найважливішими засобом прилучення до культури країни, де виучувана мова є рідною. На таких уроках учні отримують знання про видатних письменників, конкретні твори художньої літератури, вони неначе стають свідками життя, відображеного в рамках чужого світогляду і при цьому мають нагоду ознайомитися з проблемами, які вирішують їх однолітки в інших країнах, зрозуміти національно-специфічні особливості в ментальності народів, порівняти стиль життя, традиції і звичаї. Найважливішим у цьому є формування ставлення і моральне оцінювання подій і вчинків героїв. Для розвитку іншомовної комунікативної компетенції зазвичай використовують такі підходи, як обговорення прочитаного, порівняння літературних творів в оригіналі і перекладі, переклад віршів.

Для європейської освіти характерним є *використання міжпредметних зв'язків*, які розглядаються як один із ефективних засобів поглиблення іншомовної комунікативної компетенції та формування інтегрованих знань. Адже завдяки синтезу інформації, яку опановують в курсі різних навчальних предметів, навчальні теми і проблеми розвиваються комплексно. Їхня реалізація в старшій школі служить розширенню творчих можливостей та удосконаленню іншомовної здатності, а також підвищенню загального культурного рівня школярів. Однією із можливих форм організації текстів

для читання є тексти-блоки інтегрованих знань і додаткові ознайомлювальні тексти. Тексти-блоки інтегрованих знань будують навколо якоїсь загальної тези, або ідеї, як, наприклад, екологічні проблеми сучасності. Інформація в таких текстах відображається у вигляді блоків знань. Додаткові тексти розвивають ідеї, закладені в текстах блоках, в них читачів інформують про сукупність явищ, фактів, аргументів, котрі розвивають і пояснюють основну тему.

Зв'язки навчального предмету «Іноземна мова» в сучасній середній освіті гнучкі і багатофункціональні. Метою інтеграції навчання іноземної мови з гуманітарними дисциплінами є вдосконалення комунікативно-пізнавальних умінь, спрямованих на систематизацію і поглиблення знань, обмін знаннями в умовах іншомовного мовленнєвого спілкування. Інтеграція з природничо-математичними та мистецькими дисциплінами також дієва — знання стають більш системними, вміння — узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формується всебічно розвинута особистість. Основне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони надають можливість об'єднати в єдину систему усі знання і досвід, який був раніше здобутий учнями в процесі опанування різних навчальних предметів, і на основі його отримати нові знання, підняти рівень вмотивованості до подальшого навчання, формувати естетичний смак.

В світоглядному контексті сьогодні здійснюється синтез знань, їх інтеграція і диференціація, формується найважливіший для освіти пізнавальний образ — наукова картина світу. Для сучасного світоглядного пізнання характерною своєрідна незавершеність, динамічність, внутрішній стимул до постійного оновлення світогляду шляхом самоорганізації і

саморегуляції, участі особистості у освітньому процесі.

В результаті аналізу навчальних планів та програм з навчання іноземним мовам в середній школі США та країн ЄС ми прийшли до висновку, що *інтегративною метою* є формування іншомовної комунікативної компетенції на відповідному для кожного вікового етапу рівні в основних видах комунікативної діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Це означає здатність здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями виучуваної мови та з особами, які користуються цією мовою як засобом міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах в межах типових ситуацій та сфер спілкування. Процес опанування іноземної мови в сучасній середній школі країн ЄС та США спрямований на досягнення таких *цілей*:

- формування вмінь спілкуватися в усній та письмовій формах;
- прилучення до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови — знайомство з зарубіжними однолітками, прикладами фольклору, доступними прикладами художньої літератури, виховання позитивного (дружнього) ставлення до представників інших країн;
- розвиток мовленнєвих інтелектуальних і пізнавальних здібностей школярів, а також їх загальнонавчальних умінь, розвиток вмотивованості до подальшого опанування іноземних мов;
- виховання і різнобічний розвиток школярів засобами іноземної мови. Діяльнісний характер предмета сприяє включенню в іншомовну діяльність інших видів діяльності відповідно віку школярів (ігрову, пізнавальну, художню, естетичну і т.д.) та надає можливості здійснювати різноманітні зв'язки з предметами, виучуваними в школі, формувати міжпредметні загальнонавчальні уміння і навички.

Навчання спрямоване на вирішення таких *завдань*:

- формування уявлень про іноземну мову як засіб спілкування, який дозволяє людям досягти взаєморозуміння з людьми, які також користуються цією мовою;
- розширення лінгвістичного кругозору школярів, засвоєння лінгвістичних законів необхідних для опанування усного і письмового мовлення;
- забезпечення комунікативно-психологічної адаптації школярів до світу іншої (чужої) мови для подолання психологічного бар'єру у і використання виучуваної мови як засобу спілкування і навчання;
- розвиток особистісних якостей школярів — уваги, мислення, пам'яті та уяви в процесі участі в змодельованих ситуаціях спілкування, рольових іграх, та в процесі опанування іншомовним навчальним матеріалом;
- розвиток емоційної сфери школярів в процесі навчальних ігор, спектаклів з використанням виучуваної мови;
- духовно-моральне виховання школярів, розуміння і дотримання ними моральних устоїв сім'ї, як любов до близьких, взаємодопомога, повага до батьків турбота про молодших;
- розвиток пізнавальних здатностей опанування вмінь координованої роботи з різними засобами навчання, а також уміння працювати в групі, парі.

Світоглядні орієнтири змісту навчального предмету «Іноземна мова» спрямовані на;

- стимулювання загального мовленнєвого розвитку та розвитку комунікативної культури, уявлень про виучувану мову як засіб вираження думок, почуттів, емоцій;

- прилучення до культурних цінностей іншого народу завдяки ознайомленню з прикладами культурнодетермінованої поведінки у літературних творах, участь у безпосередньому спілкуванні з представниками народів, мова якого (яких) вивчається як іноземна;

- формування ціннісних орієнтацій та закладка моральної поведінки в процесі спілкування на уроці (доброта, чесність, справедливість, відповідальність, турбота про добробут), обговорення текстів відповідного змісту, знайомство із зразками творів дитячої літератури та літератури для дорослих (відповідно віку учнів);

- вміння жити в соціумі, емпатія, прийняття проявів чужого способу життя і поведінки, уникнення поведінки пов'язаної із ризиком для власного життя і життя оточуючих;

- формування дружнього і толерантного ставлення до представників інших країн і проявам їх культур.

Соціокультурна обізнаність передбачає:

- знання особливостей країн виучуваної мови, їх географію, історію, сучасний державний устрій;

- знання кращих зразків літературних творів виучуваної культури, (літературних персонажів і сюжети відомих творів);

- елементарних норм мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки, прийнятих у країні виучуваної мови, звичаї, традиції, релігійні обряди.

Рівень іншомовної компетенції, якого мають досягти учні в процесі навчання, в школах країн ЄС вищий порівняно до вимог американської школи.

Рівень Threshold (B1) містить опис мети та змісту навчання іноземній мові для сфери повсякденного спілкування та забезпечує мінімальну

комунікативну здатність вивчаючого мову функціонувати в ситуаціях повсякденного життя в умовах полікультурного соціуму. Володіння іноземною мовою у відповідності до вимог цього рівня розглядається як одна із умов вільного пересування людей та ідей на території європейського континенту, базою для подальшого вивчення мови з професійною метою. Відбір дидактичних одиниць в рамках змісту навчання відбувався на основі комунікативно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Характерною ознакою міжкультурного підходу до навчання та викладання іноземних мов є, перш за все *формування світогляду учня, його адекватного ставлення до проявів чужої культурної ідентичності, навчання взаємодії та здатності порозумітися*. Це дає можливість сформувати соціокультурний контекст навчання іноземної мови та культури народу, що використовує виучувану мову для спілкування як рідну (структуру, традиції, систему цінностей). Тому під терміном *міжкультурне навчання* слід розуміти *освітньо-розвиваючий процес в ході якого обидві культури (рідна та іношомовна) відіграють суттєву роль і проявляються як культурні віддалення та культурні зближення, і тим самим дають початок третій культурі, яка характеризується новим поглядом на власну особистість та опосередкованим положенням між рідною та іноземною культурою*.

Визначено, що потреба володіння кількома іноземними мовами в країнах ЄС та США зумовлена як економічними, так і суспільно культурними чинниками.

- Багатомовність є невід'ємною частиною дня сьогоденного та майбутнього як європейської спільноти, так і США.

- Толерантність освіченої людини це визнання іншого світосприйняття як рівноправного, прийняття цінностей іншої особистості та культури як необхідної умови збагачення свого власного існування у сучасному світі.

- Мобільність як відповідь на глобалізаційні процеси в сучасній економіці Європи та світу, передбачає підготовку учнів до вільного пересування завдяки володінню іншомовним мовленням в межах ЄС та США із співрозмовниками для яких виучувана мова є як рідною, так і іноземною.

- *Професійна конкурентоспроможність* громадян — це достатньо високий рівень володіння іншомовною та міжкультурною компетенцією, щоб мати змогу витримувати професійне суперництво з іншими спеціалістами, відсутність мовної перешкоди.

В умовах багатомовного та полікультурного суспільства країн ЄС та США галузь навчання іноземних мов має задовольняти потреби багатьох мільйонів громадян, створити необхідні умови для особистісно-зорієнтованого навчання іншомовному спілкуванню, в основі якого є учень із його власними потребами та інтересами.

II.4.5. Місце та роль навчального предмету «Іноземна мова» в середній освіті США та країн ЄС

В 2007-2008 р. в США Агенцією з досліджень і статистики на кошти Департаменту освітніх та дослідницьких програм було проведено загальнонаціональне інспектування, яке полягало у зборі та аналізі даних про якість навчання іноземних мов у початкових і середніх школах США. Група інспекторів, у складі якої брали участь вчителі і викладачі іноземних мов та представники керівництва навчальними закладами різних рівнів, проаналізували роботу більше, ніж 5 000 державних та приватних шкіл. Мета

цього дослідження полягала у:

- визначенні кількості виучуваних у школах мов;
- аналізі типів програм, що пропонуються;
- дослідженні особливостей навчальних планів, програм та навчального процесу;
- вивченні існуючих вимог до підготовки вчителів та можливості їх перепідготовка;
- дослідженні наслідків освітніх реформ, що стосувалися навчання іноземних мов.

Така інспекція була проведена не вперше, їй передували (хоча і менш масштабні) дослідження, які вже проводилися в 1987 та 1997 роках. Тож висновки було зроблено на основі даних рапортів за двадцять років розвитку.

За період з 1997 по 2008 рік кількість шкіл, які пропонували навчання іноземних мов *знизилася* досить відчутно в початковій (elementary) школі з 31% до 25%, а в середній (middle) ще більш суттєво з 75 до 58%. Зменшення кількості на початковому рівні відмічене в основному в державних школах (public schools), тоді, як в приватних (private) залишився в основному майже на тому ж рівні. На рівні старшої школи (high school) кількість залишилася незмінною 91%. У рапорті також відмічалися що наміри адміністрацій 8% початкових шкіл та 17 % середніх шкіл організувати навчання іноземних мов у найближчому майбутньому (щонайдовше 2 роки).

А також у звіті інспекції було зазначено *про нерівність можливостей* вивчати іноземні мови в залежності від місця проживання та типу власності навчального закладу. Зокрема в школах сільської місцевості та в районах з низьким соціально-економічним статусом пропозиція опанувати мови спостерігається значно рідше. А також приватні початкові школи

пропонують вивчати іноземні мови більше ніж у три рази частіше, ніж державні.

Серед мов, які пропонують американські школи, превалює іспанська, причому пропозиція вивчати саме іспанську значно зросла на рівні початкової школи (з 79% у 1997 до 88% у 2008) і залишається стабільною (93% загальної кількості) в середніх школах. У навчання французької та німецької прослідковується значний спад на усіх рівнях, зокрема навчання французької знизилося з 27% до 11 на початковому рівні і з 64% до 46 на рівні середньої школи (middle school). Кількість шкіл з навчанням німецької мови також знизилося з 5 % до 2% на початковому рівні і з 24% до 14 % на рівні середньої школи.

Навчання китайської та арабської мов залишається малозначимим у масштабах усієї країни, але кількість шкіл, які пропонують опановувати ці мови поступово зростає, зокрема в 2008: китайську вивчали у 3% початкових шкіл та 4% відсотках середніх шкіл, арабську у 1% початкових і 0,6% середніх.

Навчання латини знизилося з 20% до 13% на рівні середньої школи, але зросло на початковому рівні з 3% до 6%. Викладання російської та японської мов зменшилося на обох рівнях.

За результатами інспектування у більшості середніх шкіл країни стабільно застосовують навчання іноземних мов, на рівні початкової освіти кількість навчальних програм також значно зросла за 20 років досліджуваного періоду, з 64% в 1987 до 78% у 2008 році.

30 липня 2010 року в Конгресі США було прийнято документ *Bill H.R.6036 To improve foreign language instruction*, який отримав офіційну назву *Excellence and Innovations in Language Learning Act 2010*. В цьому державному

документі зазначено, що його було створено у відповідь на глобальні виклики в XXI ст. з метою забезпечення Національної безпеки держави США. Він стосується забезпечення якості навчання і викладання іноземних мов шляхом проведення реформ на національному, державному і місцевому рівнях та запровадження інновацій. Загальна мета — забезпечити кожного учня в процесі навчання в середній школі (на рівнях K-12) можливостями опанувати іноземні мови на високому рівні з тим, щоб на момент закінчення школи досягти просунутого (Advanced) рівня. Для цього в Акті констатовано про проведення державної політики спрямованої на створення умов для формування здатності школярів послуговуватися іноземними мовами і передбачено цілий комплекс засобів. Зокрема передбачено дії на державному і федеральному рівнях, а також проведення програми партнерства у таких напрямках:

- координація роботи Державного департаменту, федеральних агенцій з безпеки, комерційних та усіх інших зацікавлених установ;
- створення державної інституції, яка опікуватиметься навчанням іноземних мов під керівництвом Головного шкільного радника (Chief State School Officer) та Державного координатора з навчання іноземних мов (State Coordinator) на рівні штату;
- підтримка місцевих та державних агенцій, закладів вищої освіти та інших неприбуткових освітніх організацій для збору, аналізу та всебічного вивчення підходів, які зарекомендували себе як успішні;
- розповсюдження кращого досвіду викладання і навчання іноземних мов на рівнях K-12;
- критичний перегляд існуючих та розробка нових підходів до навчання іноземних мов на основі інновацій, зокрема імерсійного навчання та

використання комп'ютерних on-line технологій;

- інспекція існуючих програм підготовки і перепідготовки вчителів, розробка нових (особливо на рівні початкової та середньої школи), включаючи літні курси;

- забезпечення стипендіями та фінансовою допомогою студентів та вчителів для підготовки їх за кордоном;

- створення чітко структурованих для рівнів K-12 навчальних матеріалів, у змісті яких має бути закладено рух від нижчого рівня до вищого з тим, щоб у результаті навчання учні могли досягти просунутого (Advanced) рівня;

- на державному рівні прийняти спільні для усіх штатів стандарти оцінювання.

Американський футуролог Гійом Фай вважає, що оскільки все більше американців вивчають іспанську, і на рахунок цієї мови припадає 50% усіх вивчаючих мову, то до 2020 року США стане двомовною країною як Бельгія. Тому на його думку мовна ситуація в США і надалі буде залежати від:

- збереження та укріплення статусу єдиної в світі супердержави, яка і є сучасною основою для ролі американського варіанту англійської мови як засобу спілкування між народами;

- кількості мігрантів, бажаючих стати громадянами;

- ідейної еволюції США в напрямку багатокультурності, або ж культурної одноманітності.

Вивчення іноземної мови у школі США базується на концепціях загальних теорій опанування нерідної мови. Провідними у зазначеній галузі вважаються теорії оволодіння другою (нерідною) мовою відомого американського лінгвіста С. Крашена. В одній із них дослідник зазначає, що,

якщо метою вивчення іноземної мови є комунікативна компетенція, то перевага повинна надаватися оволодінню мовою (acquisition), яке нагадує несвідомий процес опанування рідної мови, а не вивченню мови (learning). На його думку, діти оволодівають мовою, у той час, як дорослі її вивчають. Вивчення мови є усвідомлюваним процесом засвоєння та використання правил мови та її аспектів. Усвідомлене отримання знань виконує функцію редактора чи інструктора (термінологія С. Крашена). Знання необхідні для самокорекції в процесі говоріння чи письма. Науковець вважає, що інструктор заважає досягненню основної мети, а саме спілкуванню. Для процесу оволодіння іноземною мовою характерне несвідоме, інтуїтивне її засвоєння, яке відбувається безпосередньо у процесі соціалізації особистості дитини:

Крім того, для оволодіння мовою вчитель повинен запропонувати цікавий, зрозумілий навчальний матеріал саме мовою, що вивчається, та забезпечити додаткову підтримку екстралінгвістичними засобами.

Граматичний аспект мовних явищ не виділяється в окремий елемент навчання, а використовується так званий «стихійний спосіб формування граматичних узагальнень під час введення певної кількості нового матеріалу». Граматичній будові повідомлення не надається такого ж значення, як контексту, в якому воно вживається, чи лексичним структурам, за допомогою яких воно передається, особливо під час раннього вивчення іноземних мов. Значущість для учня та його зацікавленість також виступають визначними чинниками ефективності зазначеного процесу.

З 60-х рр. ХХ ст. стратегії біхевіоризму, характерні для аудіолінгвального методу, вважалися неефективними для оволодіння іноземною мовою на високому рівні. Це призвело до наукових пошуків у

сфері теорії і практики оволодіння іноземною мовою. Одним із найважливіших досягнень комунікативної лінгвістики стало положення про те, що успішність мовленнєвого спілкування повною мірою зумовлена здатністю тих, хто спілкується, організувати свою поведінку (мовленнєву та немовленнєву) адекватно до завдань комунікації. Цю здатність лінгвісти й методисти визначають як комунікативну компетенцію. Її формування розглядають як пріоритетне завдання у навчанні іноземних мов. Це положення викликало інтерес до комунікативних методів та поставило у центр уваги навчальне середовище та стратегії навчання учнів, а не вчителя, що було характерною рисою навчання іноземних мов до зазначених змін.

На думку американських науковців, комунікативно-спрямоване навчання іноземних мов, або комунікативний метод, у США у 80-ті рр. ХХ ст. — на початку ХХІ ст., є одним з визначальних, оскільки він з'явився у зв'язку з визначенням нової мети навчання — опанування мовою як засобом спілкування (communication). Спілкування визначається як передача та повідомлення інформації пізнавального та афективно-оціночного характеру, обмін знаннями, навичками та вміннями у процесі мовної взаємодії (interaction) двох або більше осіб. Головна ідея цього методу полягає в тому, що учні, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. Комунікативний метод передбачає опанування різними комунікативними функціями (functions), які виконує мова і які мають безпосереднє відношення до вивчення мови як іноземної — такі, наприклад, як висловити прохання, запрошення, відмову, пораду тощо. Чимала увага приділяється підготовці учнів до використання мови в реальних

життєвих ситуаціях за допомогою створення на уроках якнайбільшої кількості ситуацій спілкування, які відповідали б їхнім віковим особливостям та заохочували їх до участі в спілкуванні. Отже, у процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції — здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються спілкування у процесі спілкування.

Не менш суттєві зміни відбулися й у ставленні до плюралізму культур, що, у свою чергу, мало значний позитивний вплив на вдосконалення іншомовної освіти. У 80–90-х рр. ХХ ст. поліетнічність американського суспільства стала набирати виразнішого характеру. Це спричинило потужну тенденцію до полікультурного виховання. Глибокі зміни в етнічному складі населення зруйнували ідею США як «плавильного котла», що домінувала десятки років, і виявили важливість етнічної різноманітності країни — «салатної тарілки». Тенденція до полікультурної та міжнародної освіти була зумовлена також тим, що у 80–90-х рр. ХХ ст. американське суспільство переживало процес переходу від індустріальної до науково-технічної фази, яка вивела життя, інтереси та діяльність американців далеко за межі своєї країни. Тим самим було актуалізовано питання підготовки людини до життя в полікультурному та багатонаціональному середовищі.

США — багатонаціональна країна, населення якої особливо вирізняється етнічним розмаїттям. Ширшого діапазону расових, культурних та етнічних типів немає в жодній країні світу. Представники більше, ніж 150 націй і народностей проживають на її території. Американська культура сьогодні — це складний феномен, до складу якого входять різнопланові елементи, привнесені з усього світу іммігрантами, що прибували протягом століть, і нині цей процес продовжується. Це не просто сукупність

культурних особливостей усіх груп населення, а їх унікальний сплав, у якому збережено неповторні риси кожної з культур. Американський варіант англійської мови, або американська англійська, є суттєвим елементом феномену, що має назву американська культура, це основний засіб спілкування у багатомовній державі для представників різноманітних етносів, один із елементів консолідації нації.

Мова і культура нині використовуються владними структурами більшості світових держав як засоби забезпечення внутрішньої стабільності. Держава як основний інститут політичної системи виступає гарантом збереження і розвитку національної науки і культури, розвитку системи освіти. Уся сучасна система освіти США, і, відповідно, навчання іноземних мов в умовах американської школи, склалася під впливом історичних, економічних і соціальних факторів, характеризується певними особливостями, котрі значно відрізняють її від західноєвропейських стандартів. Оскільки у США відсутня єдина державна система освіти, кожен штат має право визначати структуру освіти самостійно. Більше того, в різних типах шкіл відрізняється загальна кількість років навчання.

У 1979 р. був опублікований звіт Президентської комісії з іноземних мов і міжнародних досліджень (the President's Commission on Foreign Language and International Studies) під назвою «Сила через мудрість: критика можливостей США» (Strength Through Wisdom: A Critique of US Capability). У звіті зазначалося, що рівень володіння американцями іноземними мовами поступається відповідному рівню учнів інших держав. Важливість вивчення іноземних мов у цьому документі була пов'язана з національною безпекою країни. В документі підкреслювалося, що на початку 1980-х рр. показники США в економічній, промисловій, науковій і технологічній сферах дещо

погіршилися на тлі досягнень інших розвинених країн. Причиною цього було названо зниження якості освіти та неспроможність усієї освітньої системи забезпечити підготовку конкурентоспроможних працівників. Наголошувалася також відсутність програм, які могли б змінити таке становище. Цей документ рекомендував розпочинати навчання іноземних мов з початкової школи, продовжувати протягом всього періоду отримання освіти. Для цього, як зазначалося, було необхідно розробити відповідний навчальний план.

На перший погляд в США існує єдиний підхід до організації навчання протягом 12 років. Зокрема діти йдуть до школи в шестирічному віці і протягом шести або восьми років навчаються в початковій школі. Потім вони переходять у трирічну молодшу середню школу (7-9 клас) — цей період вважають проміжним між початковою і старшою середньою школою. Старша середня школа — 10-12 клас, має назву «всеохоплюючої», бо тут навчаються усі підлітки, які бажають продовжити освіту вже після термінів обов'язкового навчання. Але насправді все значно складніше. Зокрема, існує велика кількість варіантів побудови 12 річної американської школи, зокрема у великих містах зустрічається структура 6+3+3, тоді, як для сільських районів збережена традиційна форма 8+4. Останнім часом виникла тенденція до скорочення термінів навчання на початковому ступені і більш ранньому переході до предметної сторони викладання. З'явилися структури 4+4+4, 5+3+4, 6+2+4. Мета подібних нововведень — оптимізація переходу учнів від початкового до старшого ступеня навчання.

Слід також відмітити, що у країні співіснують державні та недержавні школи. Майже 85% школярів відвідують державні загальноосвітні школи. Але досить поширеними є церковні та приватні школи, в яких, за різними джерелами, навчається від 14% до 20% усіх школярів. Особливу увагу

привертають привілейовані приватні школи (більшість яких (71%) є конфесійними), що стрімко зростають у різних штатах і обслуговують від 3% до 5% учнів за рахунок батьківської плати, внесків від приватних осіб тощо.

В середній школі, як і на інших ступенях освіти, відсутні єдині навчальні плани, програми, підручники. Кожен шкільний округ розробляє свої рекомендації до розподілу навчального часу, готує програми з окремих дисциплін, розробляє навчальні теми.

Середні школи США бувають різних типів: академічні, професійні, багатопрофільні. В багатопрофільній школі існують різні відділення: загальний, академічний, комерційний, індустріальний, сільськогосподарський. Академічний профіль надає освіту достатню для вступу до ВНЗ. На початку дев'ятого року навчання всі учні проходять тестування на визначення «коефіцієнту розумових здібностей». Якщо цей показник нижчий, ніж 90 балів, то це значить, що учням немає смислу навчатися на академічному відділенні, а доречніше вибрати якийсь практичний курс. Професійні профілі готують учнів до безпосередньої практичної діяльності. Зокрема, на індустріальному профілі половина навчального часу присвячена роботі в майстернях. Об'єм навчального навантаження на таких профілях значно менший. Відділення, або профіль загальної підготовки, надає здебільшого загальну інформацію з більшості загальноосвітніх предметів і тому останнім часом підлягає жорсткій критиці, яка викликана в першу чергу невідповідністю підготовки учнів потребам сучасного американського суспільства. Об'єму знань, закладених у змісті навчання в межах загального профілю нині недостатньо ні для вибору певної професії, ні вступу до вищого навчального закладу.

Отже, рівень знань випускників середньої школи США дуже неоднорідний, часто значно відрізняється в залежності від профілю навчання та навчального закладу, а також є залежним від місця, де відбувалося навчання. Як відомо, у США кожний штат має своє законодавство, яке охоплює і сферу освіти, тому у країні немає єдиної навчальної програми для школи, програми навчання у різних містах і штатах відрізняються. Місцевій владі надається велика самостійність у визначенні як набору обов'язкових для вивчення курсів, так і їх змісту. Але існують і загальнодержавні вимоги, встановлені Міністерством освіти, тому деякі предмети обов'язково вивчають в усіх типах шкіл. Майже в кожній початковій школі вивчають математику, національну мову (англійську) і літературу, що включає читання, граматику, написання творів і т.д., соціальні науки — історію, географію, суспільствознавство та економіку, різні види мистецтва — малювання, музику, танок, мистецтво, основи сценічної майстерності, фізичне виховання. У багатьох школах викладають також інформатику та основи володіння комп'ютерною технікою. Але тільки у деяких початкових школах викладається іноземна мова.

Для того, щоб отримати диплом про середню освіту випускникам достатньо отримати заліки з 16 академічних курсів протягом останніх 4 років навчання. Такий курс складається з одного щоденного уроку протягом 18 чи 36 тижнів. Традиційно учні записуються на вивчення 5-6 курсів протягом півріччя і у такий спосіб набирають 20 і більше курсів з 9 по 12 класи.

Щодо *типів (моделей) програми*, то в державних школах США на початковому рівні найчастіше (47%) пропонують дослідницьку, або пошукову (*exploratory*) модель навчання FLEX, що характеризується в першу чергу прилученням до нерідної мови завдяки демонстрації мовних зразків, їх

багаторазовим повторенням, навчанням використовувати у різних контекстах. Інша модель, що має назву *language focus*, FLES, використовувана у 39% державних початкових школах. Ці програми мають на меті створити оптимальні умови для вивчення іноземних мов, спираються на слухання, говоріння, читання і письмо, не залишаючи поза увагою культурні особливості народу, якому належить виучувана мова. Зазвичай мови навчають користуючись тільки виучуваною мовою кожного дня по тридцять хв., починаючи опанування в дошкільному закладі і до п'ятого класу. Результати тестування, проведеного Центром прикладної лінгвістики в 1996, 1998 і 2001 роках в школах штату Джорджія продемонстрували відмінні результати такого типу навчання, модель Джорджії була рекомендованою для наслідування. Імерсійна модель (*immersion model*) навчання (14%) спрямована на формування мовленнєвих вмінь досить високого рівня, бо виучувана мова використовується як засіб опанування змісту інших навчальних предметів.

Але слід зазначити, що ці моделі не обов'язково спрямовані на формування мовленнєвих вмінь, часто вони носять лише ознайомлювальний характер, мають на меті допомогти дітям вибрати мову, яку пізніше будуть вивчати. Тому, за неможливості фінансування постійних програм з іноземної мови, пропонують короткотривалі програми FLEX, заняття проводять вчителі початкової школи, навчаючи лише базовому іншомовному словнику та деяким розмовним фразам, не ставлячи мету навчити читання чи письму.

Слід зазначити, що нерідко в США програми навчання в початковій і середній мало відповідають одна одній. Перехід із початкової в середню ланку означає перехід в іншу школу без ознак наступності.

В старшій школі США іноземні мови є предметом за вибором, який після включення іноземних мов до обов'язкових вимог для отримання

ступеня бакалавра, стали робити значно частіше. У старшій школі існують програми поглибленої підготовки з іноземних мов для вступу в коледж, або для накопичення кредитів для навчання в коледжі.

В середній школі більшість (95%) учнів задіяні в навчання за моделлю *language focus*, але навчання на цьому рівні на відміну від попереднього початкового, має більш практичну мету — формування вмінь послуговуватися виучуваною іноземною мовою. В основі цієї моделі принцип взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності, переніс навичок з одного виду мовленнєвої діяльності на інший, широке використання асоціативних зв'язків та аналогій, а тому в процес навчання зазвичай задіюють різноманітні види пам'яті. Кількість середніх шкіл, які пропонують програму з поглибленого навчання іноземних мов за одним з двох існуючих (*AP* та *IB*) загальних підходів до підготовки учнів з виконання вимог, а саме *Advanced Placement (AP)* значно збільшилася — з 12% у 1987 до 16% у 1997, і до 21% у 2008 році. *Advanced Placement* — це підхід до навчання у старшій школі, для якого характерно опанування змісту предметів, використання навчальних матеріалів і підходів до оцінювання на рівні, що відповідає просунутому рівню коледжу. *International Baccalaureate (IB)*, другий із загальних підходів до підготовки учнів з виконання вимог Національних стандартів, за статистичними даними, відповідно, втрачає загальну кількість шкіл, які пропонують навчання іноземних мов. Чому так відбувається пояснити нелегко. Обидва підходи до підготовки мають як спільності, таку і відмінності, вони полягають як у змісті, так і організації навчального процесу. Для обох підходів характерна велика кількість учнів і об'єм опановуваної ними інформації; як високі, так і не зовсім високі результати тестувань та екзаменів. Але визначальною рисою для *IB* є чітко

структурована програма з набору курсів, які необхідно опанувати на високому рівні для того, щоб отримати диплом. Тоді як за умовами AP учні мають можливість обирати предмети на власний розсуд, має значення їх кількість і якість опанування. А отже учні все частіше обирають іноземні мови для поглибленого навчання в старшій школі.

Слід відмітити, що до недавнього часу в багатьох школах США існувала практика, що полягала в тому, що в процесі здобуття атестату зрілості, час, затрачений на опанування кулінарії чи керування автомобілем, прирівнювався до часу відведеного на навчання математики, хімії, історії, біології, англійської чи іноземних мов. Але комісія з удосконалення освіти рекомендувала випускникам середніх шкіл протягом останніх чотирьох років обов'язкове вивчення п'яти базових дисциплін: англійська мова — 4 роки, математика — 3 роки, природничі і соціальні науки по 3 роки, опанування комп'ютерної грамотності 0,5 року. А також для учнів, які мають наміри вступити до вищого навчального закладу обов'язкове навчання іноземної мови протягом 2 років.

В американській пресі неодноразово з'являлася інформація про невідповідність сучасної системи навчання іноземних мов, зокрема рівень якості навчання в середній школі визначено як низький. Про це говорить Ричард Брехт, Управляючий національним центром іноземних мов у Мерілендському університеті, один із авторів книги «Мова і національна безпека в XXI столітті». Зокрема, він порівнює сучасний стан іншомовної компетенції в суспільстві Америки з кінцем п'ятдесятих років минулого століття, коли в 1957 році Радянський Союз вдало здійснив запуск в космос першого супутника Землі. Незнання мов, зокрема російської мови, стало тоді однією з причин повної неочікуваності в США такої події. Кілька років

потому в американському суспільстві терміново розпочали піднімати рівень викладання як точних наук так і іноземних мов. Нині в США, на думку Р. Брехта, ситуація значно складніша. Якщо на початку 60-х терміново вивчали російську мову, то тепер з'явилася нагальна потреба докладно опановувати близько десяти іноземних мов.

Щоб змінити таке становище, як констатує українська дослідниця В. Смелянська, у 1980-х рр. в США розпочався період реформ «за якість», які започаткували сучасну епоху реформ в освіті. Доповіді національних комісій містили докладний аналіз стану освіти, в них було визначено проблеми і надано рекомендації щодо перспектив розвитку. Зокрема у 1983 р. з'явилося декілька аналітичних оглядів проблеми, серед яких найбільш вагомою була доповідь «Нація у небезпеці» (A Nation at Risk), підготовлена Національною комісією з якості освіти (the National Commission on Excellence in Education) за редакцією міністра освіти США Т. Белла. В документі автор підкреслював, що «освіта — фундамент суспільства — підмивається посередністю, що загрожує нашому майбутньому — як нації, так і людям...». Доповідь «Нація у небезпеці» закликала до боротьби із легковажністю, самовдоволеністю та посередністю, в ній висловлювалося занепокоєння тим фактом, що американці задоволені заниженими вимогами в системі освіти і не прагнуть до досягнення високих стандартів. В документі також зазначалося, що опанування іноземної мови — тривалий процес, що як правило, вимагає 4–6 років і, тому, повинно розпочинатися значно раніше, ніж це відбувається у більшості американських штатів, але знову ніяких необхідних кроків з боку державних органів освіти не було зроблено. І все ж завдяки резонансу викликаного цим документом, навчання іноземної мови та культури отримало статус одного з необхідних компонентів якісної освіти.

Прогрес у цій сфері був дуже повільним і все ж певні зрушення спостерігались у багатьох штатах. Так, у штаті Арізона було введено обов'язкове вивчення іноземної мови всіма учнями 1–8-х класів, повне впровадження якого відбулося до 1998-1999 н. р. У штатах Луїзіана, Гавайї, Техас, Нью Йорк і Північна Кароліна запроваджувалося вивчення іноземних мов у початковій школі. У штатах Флорида, Джорджія, Іллінойс, Айова, Мічиган шкільним округам, які мали бажання розробляти та впроваджувати програми з раннього навчання іноземних мов, пропонувалася додаткова фінансова підтримка.

Уряд США в інтересах підвищення рівня освіченості американських школярів розробив спеціальний законодавчий акт під назвою «No child left behind», зміст якої означає: жодна дитина не повинна відстати у опануванні змісту шкільних предметів, у першу чергу математики та читання англійською мовою. Але, незважаючи на усі засоби й пропаганду необхідності навчання для кожного американця, бажані результати щодо здатності послуговуватися іноземними мовами не були досягнуті. На території тільки семи штатів з п'ятдесяти навчання іноземних мов було включено в обов'язковий навчальний план школярів у віці від 6 до 12 років.

Окрім того слід зазначити, що, низький інтерес до вивчення іноземних мов у сучасній середній освіті США пояснюють двома основними факторами:

- асимілятивною державною мовною політикою цієї країни;
- статусом англійської мови як *lingua franca* у всіх сферах американського життя, як то бізнесі, торгівлі, політиці, освіті, науці, мистецтві тощо та її міжнародним значенням у всьому світі.

Такі особливості підтверджуються даними «Національного огляду навчання іноземних мов у дитячому садку — 12-му класі» (the National K–12

Foreign Language Survey) про те, що у 2008 р. тільки у 25% початкових шкіл (дитячий садок – 6-і класи), 58% молодших (7 – 8-і класи) та 91% старших (9 – 12-і класи) середніх шкіл вивчають іноземні мови.

Традиційно вивчення предмету іноземна мова у більшості штатів країни розпочинається у 14 років, приблизно у 9-му класі старшої середньої школи. Такий пізній початок, з одного боку, обґрунтовується дослідженнями 70-х та 80-х рр. ХХ ст., які доводять, що дорослі та підлітки віком від 12 до 15 років:

- мають когнітивні переваги в опануванні іноземних мов перед молодшими дітьми;

- є кращими імітаторами, ніж діти молодшого віку.

Але дослідниками того ж періоду доведено, що тільки молодші діти можуть розвинути здатність розмовляти іноземною мовою без акценту, як справжні носії мови.

Найчастіше в американській школі вивчають іспанську та французьку мову. Практично цю мову як першу, а найчастіше як єдину іноземну, пропонують усім учням, які вивчають цей предмет. Іноземна мова є обов'язковою для учнів академічного типу (напрямку). На другому місці стоїть іспанська та німецька мови, рідше вивчають російську та італійську. Проявляється диференційований підхід до різних груп учнів. Від учнів першої групи з явно вираженими лінгвістичними нахилами в результаті навчання в школі (майже 5 років) вимагають здатності розуміти лекції чи розмовну мову, бути готовим вільно читати та писати, робити нотатки почутої лекції чи коротке есе на задану тему. Випускники мають бути обізнаними з рядом творів класиків літератури країни виучуваної мови, уміти аналізувати їх іноземною мовою, виражати власні думки з приводу літературних творів. А також вимогою є знання граматичних правил,

фонетики та розуміння формального і неформального стилів, деяких фактів географії та історії країни чи країн, мова яких вивчають як іноземну.

До учнів другої групи, представники якої мають високий рівень інтелекту, але основні інтереси яких націлені на навчання природничо-математичних дисциплін вимоги до рівня компетенції з іноземної мови дещо знижено у порівнянні з першою групою, зокрема щодо знання граматичних і фонетичних законів мови.

Для учнів третьої групи з неакадемічним типом мислення вимоги ще більш знижено. На момент випуску вони мають розуміти нескладні фрази, які повільно вимовляють виучуваною іноземною мовою, уміти правильно відповідати на питання і виражати свої власні думки, використовуючи при цьому найпростіші слова і вирази. Від них також вимагають читати прості тексти і писати елементарні твори на задану тему.

Останніми роками спостерігається процес диверсифікації іноземних мов та підвищення уваги до мов, які традиційно не вивчалися у США як іноземні (китайська, арабська, японська, російська, корейська), що зумовлено, насамперед, національними інтересами держави. Найбільш розповсюдженим залишається вивчення іспанської мови, яка отримала такий статус у 90-х рр. XX ст. та може поступитися ним китайській або арабській мові. Французька, латинська та німецька мови також широко вивчаються на початковому етапі. Іноді вибір мови зумовлений етнічним складом спільноти, впливом іммігрантів з інших країн. Прикладами таких мов є італійська, португальська, корейська, грецька.

Іноземні мови займають значне місце в середній освіті країн ЄС. Особливостями процесу навчання сучасних іноземних мов в середній школі країн ЄС є увага до формування та розвитку в учнів евристичних вмій та

навичок і високий рівень активності школярів у плануванні власної навчальної діяльності.

Час, відведений на вивчення іноземних мов, різний, в середньому 2-4 години на тиждень. В окремих випадках іноземні мови можуть вивчатися до 6 годин на тиждень, але це залежить від комплексу умов, зокрема досить часто від вибору учня. Навчання починається в першому (другому) класі, хоча нерідко опанування іншомовним мовленням організовано в закладах дошкільної освіти. Опанування однією іноземною мовою обов'язкове для всіх учнів середньої школи за рідким виключенням у Франції, Іспанії, Греції, Люксембурзі, а також у деяких школах Бельгії, Данії Німеччини, Італії, Нідерландів та Португалії.

Друга іноземна мова обов'язкова для більшості учнів середніх шкіл Бельгії, Люксембургу, деяких навчальних закладів Данії, Італії, Нідерландів і Португалії. У Нідерландах розроблено пропозиції щодо визнання обов'язковим вивчення двох іноземних мов та складання з цих предметів випускних іспитів. Міністерство освіти Греції також вважає за потрібне зробити другу іноземну мову обов'язковою для усіх учнів. Французькі учні можуть робити вибір між вивченням другої іноземної мови і вдосконаленням першої. В окремих школах Німеччини, Греції, Іспанії, Італії, Великобританії друга іноземна мова може вивчатися за бажанням.

Третя іноземна мова є виучуваною учнями Люксембургу і деяких шкіл Італії та Нідерландів за бажанням.

Зміст навчання іноземної мови у європейських країн складається з двох компонентів. Першим і основним компонентом змісту навчання іноземної мови в школі країн ЄС є загальний компонент (*general language learning*) метою якого є формування та підтримка уже існуючої іншомовної

комунікативної компетенції і її удосконалення. Другим компонентом змісту (стосується старшої ланки школи) є професійний компонент, спрямований на формування професійних мовних навичок (occupation specific instruction), формування яких відбувається в старшій профільній школі країн ЄС. Зміст професійно-орієнтованого навчання безпосередньо пов'язаний із сферою майбутньої діяльності та комунікативних потреб, які при цьому виникають, видів типових комунікативних ситуацій безпосереднього та опосередкованого спілкування.

Характерною ознакою загального компоненту змісту навчання іноземної мови є наповненість елементами міжкультурного виміру. В рамках міжкультурного підходу головна мета навчання полягає в сприянні розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, його самоусвідомленні шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між мовами та культурами. Однією із цілей навчання є формування в учнів міжкультурної свідомості.

II.4.6. Аналіз практики реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання іноземних мов у школах ЄС, США та в Україні

Світогляд — це результат опанування особистістю багатьох загальноосвітніх предметів і не тільки гуманітарного спрямування. Значну роль відіграють історія, біологія, географія та інші природничі дисципліни, важко переоцінити роль у цьому процесі мистецьких дисциплін. Адже формування світогляду залежить також від загальної культури особистості та її соціальної компетенції. Але провідна роль у процесі формування світу духовних цінностей особистості належить саме мовним дисциплінам, а також вивченню літературних творів світової літератури, зокрема їх опануванню іноземною мовою. Саме ці дисципліни покликані допомогти закласти в

підростаюче покоління моральну сприйнятливість та розбірливість, сформувані у них власні погляди, що є базою системи переконань особистості. Стосовно навчального предмету «Іноземна мова», світогляд формується в процесі опанування іншомовної інформації чи безпосереднього спілкування засобами іноземної мови з представниками чужої культури, для яких виучувана мова є рідною, або так само виучуваною.

Навчальний предмет «Іноземна мова» сприяє формуванню в учнів комунікативної компетенції, яка носить прагматичний характер, бо орієнтована на спілкування як з носіями цієї виучуваної мови, так із тими, хто опанував цю мову як іноземну. Це значно розширює можливості діалогу культур та дозволяє учням усвідомлювати себе як носія культури і духовних цінностей власного народу, національної ідентичності, громадянства, норм моралі і мовленнєвої поведінки [86]. Кожен урок іноземної мови — це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, адже кожне іншомовне слово, опановане учнями, відображає іншомовний світ і його культуру, за кожним із них стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ [84]. Навчання іноземній мові на основі ознайомлення з чужою культурою — це основний принцип, ціннісний орієнтир змісту навчання іноземної мови, одна з головних цілей процесу опанування іншомовним мовленням в сучасних закладах середньої освіти [63; 77; 82]. Практично таке навчання передбачає знайомство з існуючими політичними, діловими, моральними, релігійними, естетичними ідеями представленими в іншій етнічній культурі, з психологією, історією, літературою інших народів, спрямоване на виховання в ім'я миру *особистостей, здатних жити в цивілізованому і демократичному суспільстві, формування персональних морально високих якостей особистостей*, почуття співчуття і готовності

допомогти; толерантне ставлення до всіх людей, представників різних рас і релігій, а разом із тим — почуття власної гідності, поваги до інших, солідарності, устремління досягти істини, розуміння універсальності і рівноцінності різних культур.

Аналіз практики реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання іноземних мов в країнах ЄС, США та в Україні вважаємо за доцільне узагальнити у такий спосіб.

Проблема *формування ціннісних орієнтацій* учнів середньої школи набула нині особливої актуальності у зв'язку з процесами гуманізації і гуманітаризації освіти. Засобами предмета «Іноземна мова» відбувається формування в учнів картини світу, ціннісного ставлення до оточуючої дійсності через відбір адекватних виучуваних тем. У контексті нашого дослідження доречно розглянути, які саме цінності є значимими в шкільній освіті різних країн. Зокрема в американській програмі «Америка 2000», як була прийнята в 1993 році зазначено, що виховання і навчання в школах цієї країни в основі своїй має систему універсальних цінностей, зазначених в Біблії і роботах Батьків християнської Церкви. На першому плані стоять такі людські якості, як чесність, прямота, старанність, особиста відповідальність. В цьому програмному документі надано список із 60 головних рис, які слід формувати у дітей. На першому місці стоять: наполегливість, відвага, рішучість, співчуття, толерантність. Американський дослідник В. Міттер пропонує таке власне бачення ієрархії завдань і пріоритетів виховання в американській школі:

- 1) толерантне ставлення до усіх людей, представників різних рас і релігій, різного способу життя і соціального устрою;
- 2) формування персональних морально високих якостей, почуття

співчуття і готовності допомогти;

3) виховання в ім'я миру, формування навичок співіснування з людьми представниками різних рас, мов, культур, релігій, ідеалів.

Цінності, які є характерними для середньої освіти Великої Британії, зазначено в Доповіді Національної Комісії (1993). Це в першу чергу правдивість, повага до інших, почуття обов'язку і відповідальності по відношенню до суспільства, турбота про людей і культурний спадок, дух демократичного громадянства.

В Інструкції Міністерства освіти Франції (1985) зазначено, що в процесі навчання в середній школі необхідно виховувати особистість, здатну жити в цивілізованому і демократичному суспільстві, для цього формувати в учнів почуття власної гідності, поваги до інших, солідарності, неприйняття расизму, устремління досягти істини, розуміння універсальності і рівноцінності різних культур, любові до Франції, яка нерозривна від Свободи, Рівності і Братерства [60].

Ціннісне ставлення до оточуючої дійсності відбувається засобами предмета «Іноземна мова» завдяки використанню адекватних виучуваних тем. В процесі обговорення проблем відбувається знайомство з ціннісними орієнтирами людства, поняттями добра і зла, честі і обов'язку, розвивається духовність, формуються власні ціннісні орієнтації. Зокрема, на уроках завдяки читанню різноманітних текстів про досягнення людства, науково-технічні відкриття, через обговорення різноманітних проблем, учні дізнаються про природу країн світу та виучуваної мови, пам'ятники скульптури і архітектури, живопису, музичні твори. Така діяльність створює умови для формування власного ставлення до цінностей оточуючого світу і дає можливість осягнути істинний зміст духовності, байдужості,

справедливості, совісті і т. д. Учні знайомляться із різноманітними культурами і субкультурами, навчаються проводити аналогії із власною культурою, *опановують загальнолюдські цінності*.

Маючи завдання знайти в іншомовному тексті витoki проблеми чи необхідний аргумент для обґрунтування власної думки, учень має швидко дати відповідь вчителю чи відреагувати на репліку товариша, що сприяє *формуванню різних видів компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціальної і соціокультурної) та практичних мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання, письма)*, що в результаті допомагає розкритися різним сторонам особистості учня, звільнити від психологічних бар'єрів, перемогти невпевненість у собі.

Для практики формування світогляду характерне обговорення проблем і дискусій важливих для підлітків проблем взаємовідношень з батьками, вчителями, друзями допомагає *соціальній адаптації*, сприяє *вихованню громадянина держави і світу*, формує *екологічні погляди*, *сприяє збереженню оточуючого середовища*.

Комунікативна спрямованість процесу навчання готує учнів до *активної участі в процесі спілкування*, особливо активно це відбувається під час навчання у співробітництві, використання навчальних ігор. Спілкування може бути продуктивним лише за умови, якщо співрозмовникам є що сказати один одному. Тому в процесі навчання не просто руйнується мовний бар'єр, але й формуються *вміння виразити власні почуття, ставлення до оточуючої дійсності*.

Завдяки особистісно-орієнтованому навчанню і вихованню відбувається емоційний вплив на молоде покоління через включення їх в ситуації, які вимагають активної позиції, *розвивається толерантність, емпатія*,

формується система моральних оцінок і поглядів, відбувається розвиток соціальної адаптації особистості учнів, їх підготовка до міжкультурного діалогу.

Ознайомлення із зразками літературних творів як прикладами особливого виду мистецтва, характерний як для освіти в європейських країнах так і США, формує в свідомості учнів сукупність знань про людину, її роль призначення у житті суспільства, ставленні до оточуючого середовища, діяльності, думках і почуттях, моральних і естетичних ідеалах. Тому ознайомлення з фрагментами літературних творів — один із основних засобів формування свідомості, світогляду молодшої людини у всіх аспектах. Література відіграє велику роль в естетичному розвитку учнів, бо є джерелом культурологічної інформації. Для усвідомлення дійсності, закладеної в іншомовній художній літературі, необхідне ознайомлення із способом життя і цінностями світогляду персонажів, а це стимулює мислення і оцінювання. Як проза, так і поетичні твори в процесі їх опанування доповнюють мовну картину світу, формують особистісне ставлення до прочитаного, розширюють фонові знання учнів. Тексти художніх творів є найважливішими засобом прилучення до культури країни, де виучувана мова є рідною. На таких уроках учні отримують знання про видатних письменників, конкретні твори художньої літератури, вони неначе стають свідками життя, відображеного в рамках чужого світогляду, і при цьому мають нагоду ознайомитися з проблемами, які вирішують їх однолітки в інших країнах. Мета такого навчання — зрозуміти національно-специфічні особливості в ментальності народів, порівняти стиль життя, традиції і звичаї. Найважливішим у цьому є формування ставлення та моральна оцінка подій і вчинків героїв. Для розвитку іншомовної комунікативної компетенції зазвичай використовують

такі підходи як обговорення прочитаного, порівняння літературних творів в оригіналі і перекладі, переклад віршів [34; 49; 63; 77].

Для європейської освіти характерним є *використання між предметних зв'язків*, які розглядаються як один із ефективних засобів поглиблення іншомовної комунікативної компетенції та формування інтегрованих знань. Адже завдяки синтезу інформації, яку опановують в курсі різних навчальних предметів, навчальні теми і проблеми розвиваються комплексно. Їх реалізація в старшій школі служить розширенню творчих можливостей та удосконаленню іншомовної здатності, а також підвищенню загального культурного рівня школярів. Однією із можливих форм організації текстів для читання є тексти-блоки інтегрованих знань і додаткові ознайомлювальні тексти. Такі тексти-блоки інтегрованих знань будують навколо якоїсь загальної тези, або ідеї, як наприклад екологічні проблеми сучасності. Додаткові тексти розвивають ідеї, закладені в текстах блоках, в них учнів інформують про сукупність явищ, фактів, аргументів, котрі розвивають і пояснюють основну тему.

Зв'язки навчального предмету «Іноземна мова» в сучасній, як зарубіжній, так і вітчизняній середній освіті, гнучкі і багатофункціональні. Метою інтеграції навчання іноземної мови в країнах ЄС з гуманітарними дисциплінами є вдосконалення комунікативно-пізнавальних умінь, спрямованих на систематизацію і поглиблення знань, обмін знаннями в умовах іншомовного мовленнєвого спілкування. Інтеграція з природничо-математичними та мистецькими дисциплінами також дієва — знання стають більш системними, вміння узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формується всебічно розвинута особистість. Основне значення

міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони надають можливість об'єднати в єдину систему усі знання і досвід, який був раніше здобутий учнями в процесі опанування різних навчальних предметів, і на основі його отримати нові знання, підняти рівень вмотивованості до подальшого навчання, формувати естетичний смак. Цей досвід переймають в Україні, але поки що не зовсім результативно.

Хоча для сучасного світоглядного пізнання характерна своєрідна незавершеність, динамічність, внутрішній стимул до постійного оновлення світогляду шляхом самоорганізації і саморегуляції, участі особистості у освітньому процесі, для європейської школи нині є характерним значно більшу увагу приділяти *навчанню адекватно використовувати граматичні структури*. Це викликано потребою співрозмовників досягти взаєморозуміння, бо, якщо при неправильному використанні слів конкретної семантики, виявити невідповідність досить просто, то при невірному використанні граматичних форм ідентифікувати розходження, наприклад, у вираженні намірів значно складніше. Вправління у використанні моделей мовленнєвої діяльності (дискурсу) є складним процесом, але й найбільш продуктивним для формування і розвитку в учнів умінь відмічати особливості і характерні риси, адаптувати власну мовленнєву поведінку до стандартів іншомовної культури. Необхідність знань основних принципів і рис іншомовного дискурсу (мовленнєвої діяльності) і вміння використовувати їх у всіх без виключення сферах спілкування (формальній, неформальній, академічній, діловій). Зрозуміло, що в умовах шкільного навчання неможливо опанувати всі існуючі закономірності та особливості. Тому необхідно сформувати в учнів вміння врахувати систему цінностей в культурі виучуваної мови, але разом із тим коректно користуватися системою

виучуваної мови. В світоглядному контексті сьогодні здійснюється синтез знань, їх інтеграція і диференціація, формується найважливіший для освіти пізнавальний образ — наукова картина світу [44].

Одним із прикладів такої інтеграції та диференціації підходів є не новий, але цікавий і корисний досвід навчального перегляду відеофільмів, широко використовуваний у країнах Скандинавії. Починати таке навчання слід із фільмів, сюжет яких уже відомий учням, хоча можна додатково переглянути фільм рідною мовою. А ще краще, якщо це улюблений фільм, перегляд якого відбувався уже неодноразово. Під час першого перегляду з використанням виучуваної мови, слід використовувати субтитри рідною мовою. Після закінчення перегляду цікаві фрази слід проговорити, уточнюючи їх значення. Протягом другого перегляду (у супроводі субтитрів) слід намагатися проговорити якомога більше тексту синхронно із героями фільму. Під час наступного перегляду (уже без субтитрів) слід спробувати проговорити (подумки чи в голос) кожен фразу, намагаючись співпадати зі швидкістю героїв фільму. З часом зростаючий рівень компетенції у виучуваній мові дозволить дивитися незнайомі фільми будь-якого жанру, особливо корисно при цьому подумки повторювати почуті фрази виучуваною мовою, не користуючись при цьому рідною. Це надасть можливість не тільки зрозуміти зміст побаченого і почутого, але надасть можливість зрозуміти як саме передати засобами іноземної мови необхідний зміст, і надасть імпульс розвитку мовлення виучуваною мовою.

Організація процесу навчання поступово змінюється *у відповідності до потреб учня, його інтересів, приймаючи до уваги його можливості та здатність навчатися*. В ідеалі навчання має бути спрямована на задоволення потреб учня в іншомовній освіті, створити *сприятливі умови для розвитку*

інтелектуального, творчого потенціалу, а отже бути особистісно зорієнтованим. Така орієнтація означає здатність системи навчання створити умови, необхідні для реалізації учнями своїх особистісних потреб, здібностей та можливостей через вивчення іноземних мов. Саме навчання через таку призму бачиться, як не просто передача знань, формування вмінь та організація засвоєння інформації, а створення умов для реалізації особистісних потреб учня чи студента. Тобто реалізація особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті функцій особистісного орієнтованих розвиваючих функцій навчального процесу. Сьогодні доведено, що навчання буде ефективним, якщо:

- створюється та підтримується на високому рівні відчуття впевненості учнів у досягненні їх мети навчання;
- в процесі навчання підтримується позитивний психологічний клімат, сприяючий виявленні потенційних можливостей учнів, коли учень відчуває, що його поважають;
- учень відчуває, що до нього ставляться позитивно, незалежно від результатів навчання.

Особистісно зорієнтоване навчання означає, що всі методичні рішення — організація навчального матеріалу, використані методи, прийоми, засоби та способи переломлюються через призму особистості учня. Таке навчання враховує індивідуальні особливості учня як особистості, як через зміст та форму самих навчальних завдань, так і через характер спілкування із ним. Завдання формулюються так, щоб стимулювати його пізнавальну активність, направляють навчальну діяльність, не акцентуючи увагу на помилках. В рамках особистісної зорієнтованості навчання сьогодні розвиваються підходи, в основі яких:

- резерви опанування іноземною мовою в групі (*community language teaching*),
- розвиток ініціативи учнів (*learner autonomy*);
- організація роботи в малих групах (*learner-centered teaching*),
- навчання учнів «виробництву знань (*learning centered curriculum*);
- створення на уроці атмосфери підтримки учнів (*supportive environment*) [21, с. 78-103].

В результаті аналізу практики підходів до реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання іноземних мов ми прийшли до таких висновків.

- *Інтегративною метою* є формування іншомовної комунікативної компетенції на відповідному для кожного вікового етапу рівні в основних видах комунікативної діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Це означає здатність здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями виучуваної мови та з особами, які користуються цією мовою як засобом міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах в межах типових ситуацій та сфер спілкування.

- Процес опанування іноземної мови в сучасній середній школі країн ЄС, США і віднедавна в Україні спрямований на досягнення таких *цілей*:

- формування вмінь спілкуватися в усній та письмовій формах;
- прилучення до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови — знайомство з зарубіжними однолітками, прикладами фольклору, доступними прикладами художньої літератури, виховання позитивного (дружнього) ставлення до представників інших країн;
- розвиток мовленнєвих інтелектуальних і пізнавальних здібностей школярів а також їх загальнонавчальних умінь, розвиток вмотивованості до подальшого опанування іноземними мовами;

- виховання і різнобічний розвиток школярів засобами іноземної мови. Діяльнісний характер предмета сприяє включенню в іншомовну діяльність інших видів діяльності, відповідних віку школярів (ігрову, пізнавальну, художню, естетичну і т. д.), та надає можливості здійснювати різноманітні зв'язки з предметами, виучуваними в школі, формувати між предметні загально навчальні уміння і навички.

- Навчання спрямоване на вирішення таких *завдань*:

- формування уявлень про іноземну мову як засіб спілкування, який дозволяє людям досягти взаєморозуміння з людьми, які також користуються цією мовою;

- розширення лінгвістичного кругозору школярів, засвоєння лінгвістичних законів, необхідних для опанування усного і письмового мовлення;

- забезпечення комунікативно-психологічної адаптації школярів до світу іншої (чужої) мови для подолання психологічного бар'єру і використання виучуваної мови як засобу спілкування і навчання;

- розвиток особистісних якостей школярів — уваги, мислення, пам'яті та уяви в процесі участі в змодельованих ситуаціях спілкування; рольових іграх і в процесі опанування іншомовним навчальним матеріалом.

- розвиток емоційної сфери школярів в процесі навчальних ігор, спектаклів з використанням виучуваної мови;

- духовно-моральне виховання школярів, розуміння і дотримання ними моральних устоїв, як любов до близьких, взаємодопомога, повага до батьків, турбота про молодших;

- розвиток пізнавальних здатностей опанування вмінь координованої роботи з різними засобами навчання, а також уміння

працювати в групі, парі;

- *Світоглядні орієнтири змісту* навчального предмету «Іноземні мови» спрямовані на:

- стимулювання загального мовленнєвого розвитку та розвитку комунікативної культури, уявлень про виучувану мову як засіб вираження думок, почуттів, емоцій;

- прилучення до культурних цінностей іншого народу завдяки ознайомленню із прикладами культурно детермінованої поведінки, літературних творів, участі у безпосередньому спілкуванні із представниками народів, мова якого (яких) вивчається як іноземна;

- формування ціннісних орієнтацій та закладка моральної поведінки в процесі спілкування на уроці (доброта, чесність, справедливість, відповідальність, турбота про добробут), обговорення текстів відповідного змісту, знайомство із зразками творів дитячої літератури та літератури для дорослих (відповідно віку учнів);

- вміння жити в соціумі, емпатія, прийняття проявів чужого способу життя і поведінки, уникнення поведінки, пов'язаної із ризиком для власного життя і життя оточуючих;

- формування дружнього і толерантного ставлення до представників інших країн і проявам їх культур.

В основі практичних підходів використовуваних у різних країнах є розуміння: *один і той самий предмет чи явище, поняття або частина реальності, мають в різних мовах дуже відмінні форми мовного вираження. Слова різних мов можуть значно відрізнятися за семантичною ємністю, бо нерідко покривають різні частини реальності, котрі в різних мовах відрізняються за розмірами. Способи та форми відображення, а також*

формування понять, обумовлені специфікою соціокультурних та природних особливостей життя певного мовного колективу. В процесі вивчення іноземної мови учень відчуває відмінності та розходження в значенні слів та виразів, що проявляються у недостатності чи надлишку форм вираження одного і того ж поняття у порівнянні з рідною мовою і у такий спосіб поступово набуває *іншомовної комунікативної компетенції*.

Підсумовуючи зазначимо, що нині в процесі навчання іноземних мов у середній школі відбувається складний процес перебудови, перегляду мети і завдань, змісту і методів навчання. Це пов'язане із новими умовами політичного життя у світі і європейських країнах, зміною соціального замовлення і ставлення до здатності спілкуватися іноземними мовами, переоцінкою цінностей, ростом інтересу і вмотивованості, функціональним використанням іншомовного мовлення в різних сферах життя суспільства як засобу реального спілкування з представниками різних народів і культур. В процесі дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Оскільки *світогляд особистості* як філософська категорія — це сукупність поглядів, оцінок, норм і установок, що визначають ставлення людини до світу і виступають як орієнтири і регулятори поведінки, то світоглядний потенціал змісту навчання іноземної мови в країнах ЄС та США (у загальнометодичному аспекті) ми розглядаємо як *сукупність прихованих можливостей, ресурсів, що закладені у змісті навчання, і спрямовані на формування знань, вмінь і досвіду, виховання певного ставлення.* Автори етнопсихологічних та лінгводидактичних досліджень вважають, що оволодіння іноземною мовою — це опанування мовної картини світу її носіїв, де *мовна картина світу* — це сукупність знань про світ, які активізуються за допомогою різноманітних механізмів вербалізації. Ця інформація зберігається

і передається від покоління до покоління за допомогою вербального коду (знання мовних одиниць, правил використання мовних форм і т. д.). Труднощі навчання іноземної мови у цьому процесі пов'язані із суттєвими відмінностями картин рідної та виучуваної мов. Не тільки предмети чи явища можуть бути абсолютно відмінними в різних культурах, важливим є той факт, що різняться сформовані в зазначених культурах поняття про ці явища та предмети, оскільки вони функціонують у різних культурах, а значить картинах світу. За мовною та культурною еквівалентністю ховається понятійна еквівалентність, яка не завжди співпадає у різних мовах. Для того, щоб була можливою адекватна комунікація, необхідним засвоєння комплексу знань про мову (мовні одиниці і вміння користування ними) та культуру країни (її системою цінностей), які для носіїв мови вважаються звичними та зрозумілими самі по собі.

2. Нині фахівці виділяють дві основні групи концепцій навчання іноземних мов. Інтегративний підхід передбачає поєднання структуралістських та прагматико-соціокультурних концепцій у мовознавстві: першої при розробці продуктивно-репродуктивних вправ у поєднанні з традиційно-консервативним педагогічним підходом, другої — при створенні репродуктивно-продуктивних завдань в рамках гуманістичної парадигми з врахуванням того, що структурна правильність висловлювань не повинна нівелюватися. Основним принципом навчання в рамках інтегративного підходу є принцип свідомості навчання, що базується на визнанні провідної ролі мислення в процесі опанування іноземної мови, адекватне розуміння учнями мовних одиниць та формування здатності робити вибір у процесі спілкування.

Ознаками інтегративного підходу є діяльнісний характер навчання з орієнтацією на опанування різних видів мовленнєвої діяльності та форм мовленнєвого спілкування, принципи свідомого навчання, спрямованого на комунікацію, врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів як активних суб'єктів навчальної діяльності. Цій підхід передбачає органічне поєднання в процесі навчання рис граматико-перекладного підходу, орієнтованого на граматичну правильність та лексичну точність висловлювань, та комунікативного, що полягає у комбінації комунікативної дидактики та соціокультурної орієнтації навчання, спрямованість яких полягає в соціокультурній адекватності змісту комунікації. Результатом навчання є формування єдності лінгвістичної, дискурсивної та соціокультурної компетенцій.

3. В результаті аналізу літератури ми можемо стверджувати, що мовні аспекти в будь-якій країні відіграють дуже важливу роль для розвитку усього суспільства. З часів появи держав, до складу яких входила одна нація, до деколонізаційних процесів після Другої світової війни, мови завжди відігравали одну з провідних ролей у цьому контексті, більше того, мовне питання часто виступало як суттєвий каталізатор змін. На думку багатьох фахівців Європейський Союз та Сполучені Штати Америки сьогодні можна порівняти із Вавилонською вежею, оскільки ці економіко-географічні утворення є по суті своїй багатонаціональними. Спроби зрозуміти напрями та складові соціокультурних чинників формування концепцій навчання в країнах Європи та Америці показують їх багатоаспектність та наявність величезної кількості проблем. Ці аспекти є нерозривно пов'язаними з *мовною політикою держави, якою є США, чи міждержавного утворення, яким є ЄС.*

Для мовної політики у США характерне: спрямування зберігати здатність громадян до володіння американською англійською мовою як основним засобом спілкування в американському соціумі і розглядати цю мову як засіб консолідації американської нації, але разом із тим розвивати здатність до користування іноземними мовами, формування багатомовності громадян США як відповідь на виклики сучасності. Іспанська мова в південних районах США з огляду на велику кількість користувачів має особливий статус.

Мовна політика в країнах ЄС має суттєві відмінності, зокрема вони спрямовані на збереження національних мов та культур європейських народів. Існування глобальної англійської мови, чи будь-якої іншої однієї мови в Європі, суперечить ідеї збереження культурного і мовного розмаїття. Вихід із такої ситуації керівництво Євросоюзу вбачає у формування багатомовності кожного громадянина об'єднаної Європи, а саме володіння кожним громадянином двома іноземними мовами, окрім рідної.

В процесі дослідження чинників формування концепцій навчання іноземних мов в країнах ЄС та США ми прийшли до висновку, що їх доречно умовно розподілити на кілька груп чинників, які тісно пов'язані між собою:

1) *економічні*, що базуються на спільних ринках праці, які, у свою чергу, гостро обумовлюють необхідність підготовки фахівців, що володіють іноземними мовами;

2) *суспільно-політичні*, саме вони уособлюють ідеологічні спрямування, що панують у суспільстві та особливості суспільно-політичного устрою, які обов'язково відображаються в мові/ мовах;

3) *історичні чинники*, під якими розуміємо важливі віхи розвитку суспільства, що мали вплив на його розвиток та були відображені в мові/ мовах;

4) *національно-культурні чинники*, які відповідають за тісний взаємозв'язок між мовою, культурою та національним розвитком, збереженням ідентичності;

5) *глобалізаційні та інтернаціональні чинники* у ситуації тісного взаємозв'язку європейських, північноамериканських та світових економіко-культурних угруповань відповідають за успішну реалізацію потреби у спілкуванні, культурному взаємозбагаченні між народами та мирному співіснуванні на засадах толерантності та взаємоповаги. Ці чинники є необхідною умовою розвитку та процвітання держав та націй у сучасному світі.

4. Теоретичні засади до формування світогляду в процесі навчання іноземних мов у середній освіті США та ЄС мають в основі *концепцію Дж. ван Ека*, яка розрізняє складові іншомовної комунікативної компетенції; *концепцію Г. Нойнера*, яка показує зв'язок між різними видами компетенцій, тривимірною системою мети навчання іноземної мови та залежністю від умов середовища, в якому відбувається комунікація; *концепцією Є.М.Верещагіна та В.Г. Костомарова*, яка демонструє три етапи процесу акультурації під час навчання іноземній мові; *концепцію Ж. Зарат*, яка показує структуру соціокультурної компетенції від рівня сформованості якої залежить світогляд учня; *концепцію Е. Холла*, яка пропонує альтернативну модель прилучення іноземця до нової культури, або акультурації, та *концепцію М. Беннета*, яка представляє модель розвитку інтеркультурної сензитивності; ціннісну теорію, яка об'єднала цілий рід концепцій різних авторів (прагматизм *Дж. Дьюї*,

діалектичну теологію *Тілліха*; екзистенціоналізм *М. Бубера*; гуманістичну психологію *К. Роджерса* і *А. Маслоу*; операційну концепцію інтелекту *Ж. Піаже*; когнітивну концепцію морального розвитку *Л. Кольберга*).

Сучасний процес навчання іноземних мов має за мету навчити мові як засобу спілкування, а тому враховує «світ виучуваної мови», знайомить із «світоглядом її носіїв». В різних наукових школах цей процес називається по-різному. В інтерпретації європейських фахівців ми маємо справу з урахуванням «фонових знань», за виразом російських спеціалістів лінгвокультурології, зокрема *С. Тер-Мінасової* таке навчання має назву в «синхронного зрізу», американські фахівці називають це «вертикальним контекстом». З невеликими варіаціями у тлумаченні, усі фахівці мають на увазі врахування широкого фону соціального, культурного і політичного життя народів, які говорять виучуваними мовами, знайомство із способом їх життя і системою цінностей носіїв виучуваної мови. А також іноземній мові навчають як засобу міжнародної і міжкультурної комунікації. Такими є рекомендації і російських та вітчизняних фахівців *Б.Г. Ананьєва*, *Н.Ф. Бориско* *Л.С. Виготського*, *Є.М. Верещагіна*, *В.Г. Костомарова*, *О.М. Леонтьєва*, *Н.Б. Іуханян* та *С.Л. Рубінштейна*.

Основне спрямування процесу навчання іноземних мов — навчання іноземній мові як реальному і повноцінному засобу спілкування. Раніше навчання було орієнтованим на функцію повідомлення, передачу інформатизації, в крайньому разі здатність впізнавати і розуміти частіше прочитану, а ніж почуту інформацію. Викладання іноземних мов на основі виключно письмових текстів зводило комунікативні можливості до пасивної здатності розуміти кимось створені тексти, а не створювати мовлення самостійно. А без цієї здатності реальне спілкування неможливе. Щоб

навчити іноземній мові як засобу спілкування, необхідно створити такі умови, щоб спілкування стало реальним, наладити зв'язок навчання із життям, тренувати їх в спілкуванні, контактах, здатності зрозуміти і передати інформацію, активно використовувати іношомовне мовлення школярів в живих ситуаціях спілкування. Саме такі навчальні умови намагаються створити в школах країн ЄС.

5. Практичні підходи до формування світогляду школярів засобами іноземної мови спрямовані:

- на виховання в ім'я миру *особистостей*, здатних жити в *цивілізованому* і демократичному суспільстві, неприйняття расизму, формування навичок спів існування з людьми представниками різних рас, мов, культур, релігій, ідеалів;

- формування *морально високих якостей особистостей*, почуття співчуття і готовності допомогти; толерантне ставлення до усіх людей, представників різних рас і релігій, терпимості до різного способу життя і соціального устрою; а разом із тим — почуття власної гідності, поваги до інших, солідарності, устремління досягти істини, розуміння універсальності і рівноцінності різних культур.

Фахівці різних країн одностайні в думці про те, що Діалог культур — це двосторонній чи багатосторонній обмін цінностями матеріальної та духовної культури — міжкультурна комунікація. Як у всякому діалозі тут важливим фактором є психологічна установка на взаємність, взаєморозуміння та готовність іти на поступки. Діалог спрямований на зближення і взаємне збагачення комунікантів. Принцип діалогу культур має на увазі визнання їх рівноправності, підкреслює визнання комунікантами право на існування іншої системи світогляду, її рівноцінність із власною. Діалог спрямований на

розширення духовного та культурного кругозору, засвоєння загальнолюдських цінностей, розвитку образного мислення, набуття емоційного досвіду.

За мету діалогу культур, або міжкультурного діалогу, ми вважаємо формування та вдосконалення міжкультурної комунікації, що означає здатність особистості вступати в діалог з представниками інших культур, зрозуміти свого співрозмовника, виразити себе і досягти взаєморозуміння, а не відчуження і конфлікту. *«Міжкультурним діалогом»* прийнято розуміти процес, в основі якого лежать установки на взаєморозуміння і повагу, який по суті являє собою відкритий обмін думками між індивідами, а також між соціальними групами з різним етнічним, культурним, релігійним, мовним і культурним спадком.

Міжкультурний діалог на уроках з іноземної мови це не тільки співставлення двох культур рідної та виучуваної, а і конкретних представників цих культур як представників різних етноспільнот, носіїв різної ментальності, національного характеру, втілених та зафіксованих в мові, адже мова як частина культури не може розглядатися поза її носіями. Національний характер знаходить відображення в матеріальній та духовній культурі народу, який складається з особистостей.

Навчання іноземній мові має бути спрямованим на формування ціннісної орієнтації особистості на рівноправний діалог мов та культур. Культурна особистість має бути толерантною до проявів чужої культури. Термін *«толерантний»* у сучасній науковій літературі викликає велику кількість суперечок, оскільки різні автори трактують його з різних точок зору. З цього приводу хотілося б відмітити, що на нашу думку *толерантність* це взаємоповага співрозмовників, що виключає будь-який протекціонізм,

зверхнє ставлення, зневагу чи поблажливість, а тому сам термін не містить негативу.

Таким чином, навчання іноземних мов задля формування світогляду полягає у підготовці до контакту з представниками інших культурних спільнот, толерантній і адекватній поведінці в умовах чужої культури, здатності порозумітися завдяки іншомовному спілкуванню. *Зміст* навчання іноземної мови — вивчення та порівняння зразків культурно забарвленої поведінки героїв у творах базової для особистості та чужої культури у вигляді текстів різного характеру. Визначаючи *етапи формування світогляду*, слід взяти до уваги поради Мільтона Беннетта, який вважає, що на сучасному етапі розвитку суспільних відносин невід’ємним моментом навчання іноземної мови домінанта належить вихованню, а саме — розвитку інтеркультурної сензитивності учнів, або здатності до розпізнавання відмінностей між культурами у їх сприйнятті світу, та терпимому ставленню до особливостей «чужої» культури.

II.4.7. Пропозиції щодо вдосконалення процесу формування світогляду українських школярів в процесі навчання іноземних мов.

В умовах глобалізації сучасного світу та інформатизації суспільства, коли можливість спілкування між людьми і різними народами постійно розширюється, однією з основних проблем є недостатньо сформований світогляд, а саме низький рівень соціокультурної компетенції, і в результаті, нездатність порозумітися із представниками інших культур. Адже цей вид компетенції, поряд із знаннями країнознавчого характеру і мовними вміннями, включає уміння і досвід, без яких представникам різних культур складно порозумітися. За таких умов повноцінний діалог не завжди є можливим. Через незнання може закрастися дрібне зерно розбрату між

співрозмовниками і створити велику загрозу, адже нерідко непорозуміння призводить до загострення глобальних проблем, міжнаціональних чи міжконфесійних конфліктів. Тому одним із завдань сучасної освіти є створення умов для надбання досвіду міжкультурного спілкування, формування у дітей навичок і умінь порозумітися з представниками різних культур.

1. Аналіз практики викладання іноземних мов у США свідчить про те, що нерідко функція мови як носія культури використовується не завжди достатньо, культурологічна інформація залишається поза належною увагою вчителів. Навчання іноземної мови особливо на початковому етапі, який є досить тривалим і далі якого чимала кількість учнів не просуваються, нерідко супроводжується своєрідними психологічними проблемами, що полягають у роздратуванні, а нерідко і роздвоєнні особистості. Це зумовлено змінами у звичному процесі мислення школярів, перетворенні власної картини світу у відповідності до чужого незвичного зразка. При цьому, ця складність є прихованою, вона не лежить на поверхні. Її не усвідомлюють не тільки учні, а досить часто і вчителі, що і пояснює недостатню кількість уваги до цієї проблеми.

2. Концепція комунікативно орієнтованого навчання, яка визначає сьогодні стратегію підходу до викладання гуманітарних дисциплін у школах європейських країн, США, і в Україні підтверджує той факт, що успішна комунікація є лише передумовою, але не самодостатнім фактором взаєморозуміння [41]. Ця концепція вимагає переходу від формули «мова + культура» до формули «мова через культуру та культура через мову» і робить нагальним вирішення проблеми критеріїв відбору культурологічних реалій, зокрема співвідношення в них інформаційності та аксіологічності,

історичності та мінливості, науковості та аспектів повсякденного життя. На наш погляд ця концепція містить раціональне зерно і потребує уваги та методичної розробки. Процес набуття особистого досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою вимагає створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання і взаємодії. Сьогодні очевидно, що міжкультурна складова навчального процесу диктує необхідність пошуку нових рішень, пов'язаних моделюванням системи навчання іноземних мов для набуття учнями сензитивності та індивідуального досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою. Теорія діалогу і міжкультурної комунікації в наш час визнається одним із засобів вирішення міжнаціональних, міжкультурних та міжетнічних проблем, тому навчання міжкультурної комунікації з метою реалізації принципів стратегії управління конфліктами стає глобальною задачею в системі освіти, зокрема іншомовної. В дослідженнях присвячених міжкультурному навчанню, (Ж. Зарат, М. Нойнер та інші) підкреслюється, що масовий перехід до нього вимагає зміни усієї системи навчання іноземній мові, тому що не можна змінити мету навчання і лишити без змін усі інші її компоненти, а саме зміст, форми, методи і засоби навчання. Тому, що в процесі міжкультурного навчання відбувається:

- інтерпретація засвоєних фактів базової культури в міжкультурних контактних та конфліктних ситуаціях, виділення так званих «культурних стандартів» етнічного, політичного та економічного плану, що впливають на мислення, цінності та дії представників конкретної культури, або формування ціннісних орієнтацій особистості;
- перегляд міжкультурних ситуацій, в процесі яких учні виконують ролі представників базових культур, при цьому відбувається зміна системи

контекстуалізації особистості, а саме зміна її культурного фону в процесі спілкування із співрозмовником, представником іншої культури, що веде до виникнення «третьої культури особистості», при цьому формуються якості, звички, способи діяльності особистості.

Процес оновлення стосується в першу чергу розробки підручників та посібників нового покоління, побудованих за принципом міжкультурного навчання, та підготовки вчителів, здатних працювати за такими підручниками. Тому для реалізації змісту навчання іноземної мови з метою формування світогляду як підготовки до життя в умовах полікультурного соціуму необхідно мати в наявності вчителів, готових навчати іноземній мові як засобу міжкультурної комунікації, та відповідні підручники і посібники.

3. Вчителям іноземних мов слід постійно мати на увазі, що сучасні школярі в майбутньому будуть шукати причини власних економічних і соціальних негараздів у культурному розмаїтті світу, будь-якій «іншості» оточення. Щоб уникнути цього, молоді слід усвідомити істинність думки, що нетерпимість — причина більшості війн і конфліктів, ідеологічних протистоянь і релігійних переслідувань. З такою метою, на нашу думку, доцільно скористатися досвідом німецьких вчителів, які успішно використовують вивчення іноземною мовою та докладне обговорення текстів, присвячених історичним подіям, революціям, війнам і т. д. з дещо незвичної точки зору. А саме: факти історії з найдавніших часів до наших днів розглядають як численні свідчення про випадки, коли самодержці, воєначальники чи просто політики вдало маніпулювали малоосвіченими людьми і в результаті похмура нетерпимість натовпу до чужої точки зору, релігії, культури і т.д. руйнувала найвищі людські і культурні цінності. Виховання толерантності — ціннісного ставлення людини до оточення, що

виражається у прийнятті його в такому вигляді, як воно існує. Толерантність – це внутрішнє відчуття свободи, що дозволяє самостійно і відповідально визначати свою позицію у сфері міжособистісних і міжкультурних відносин, протистояти екстремістським настроям натовпу, масової ксенофобії. Складовими цієї якості особистості є:

- толерантне ставлення до самого себе.
- толерантне ставлення до однокласників і приятелів.
- толерантне ставлення до членів сім'ї, звичаїв і традицій свого народу, проявів культурно обумовленої поведінки, релігії.
- толерантне ставлення до проявів чужої культури чи субкультури.

4. Серед загальнолюдських цінностей в європейських та американських школах на першому місці права людини, її свобода і гідність. Зарубіжні фахівці вважають, що завдання школи полягає в тому, щоб переконати учнів, що не існує культур «кращих» і «гірших», культури рівнозначні і рівновеликі, як і народи. А тому особливого значення надають формуванню толерантності, зважаючи, що це довгий і складний процес, який продовжується не тільки в період становлення особистості, але й протягом усього життя. Тому починати його слід відразу ж, з першого знайомства з новою іноземною мовою, і продовжувати увесь період навчання, намагаючись у такий спосіб закласти в свідомості учня основу поваги в першу чергу до себе самого, а потім і до співрозмовника. Бо тільки за умови поваги до себе особистість буде з повагою ставитися до усіх оточуючих. Для цього застосовують рольові та імітаційні ігри, вправи, що вимагають зворотнього зв'язку. В основі таких вправ — обмін почуттями, емоціями, дискусії з проблем, які відповідають інтересам і віковим особливостям дітей. У широкому використанні також метод проектів, навчання у співробітництві. Організація навчання має

різноманітні форми — від індивідуальної роботи до роботи в групах. Особливо підкреслюють, що важливим аспектом є наявність позитивного психологічного клімату під час уроку.

5. В процесі навчання іноземній мові слід більше уваги приділяти навчанню адекватно використовувати граматичні структури, бо, якщо при неправильному використанні слів конкретної семантики виявити невідповідність досить просто, то при невірному використанні граматичних форм ідентифікувати розходження, наприклад, у вираженні намірів значно складніше. Вправляння у використанні моделей мовленнєвої діяльності (дискурсі) є складним процесом, але й найбільш продуктивним для формування і розвитку в учнів умінь відмічати особливості і характерні риси, адаптувати власну мовленнєву поведінку до стандартів іншомовної культури. Необхідність знань основних принципів і рис іншомовного дискурсу (мовленнєвої діяльності) і вміння використовувати їх у всіх без виключення сферах спілкування (формальній, неформальній, академічній, діловій). Зрозуміло, що в умовах шкільного навчання неможливо опанувати всі існуючі закономірності та особливості. Тому необхідно сформувати в учнів вміння врахувати систему цінностей в культурі виучуваної мови, навчити учнів самостійно вчитися і виявляти специфічні риси спілкування в кожному конкретному випадку.

6. Цікавий і корисний досвід навчального перегляду відеофільмів (широко використовуваний у країнах Скандинавії) заслуговує вивчення і використання в українській школі. Починати таке навчання слід із фільмів, сюжет яких вже відомий учням, хоча можна додатково переглянути фільм рідною мовою. А ще краще, якщо це улюблений фільм, перегляд якого відбувався уже неодноразово. Під час першого перегляду з використанням

виучуваної мови, слід використовувати субтитри рідною мовою. Після закінчення перегляду цікаві фрази слід проговорити, уточнюючи їх значення. Протягом другого перегляду (у супроводі субтитрів) слід намагатися проговорити якомога більше тексту синхронно із героями фільму. Під час наступного перегляду (уже без субтитрів) слід спробувати проговорити (подумки чи в голос) кожен фразу, намагаючись співпадати зі швидкістю героїв фільму. З часом зростаючий рівень компетенції у виучуваній мові дозволить дивитися незнайомі фільми будь-якого жанру, особливо корисно при цьому подумки повторювати почуті фрази виучуваною мовою, не користуючись при цьому рідною, це надасть можливість не тільки зрозуміти зміст побаченого і почутого, але і надасть імпульс розвитку мовлення виучуваною мовою.

У наші дні метод проектів широко розповсюджений у багатьох країнах світу, оскільки дозволяє інтегрувати знання, які стосуються різних областей, і тим надає можливість їх практичного використання. Метод проектів в навчанні іноземних мов означає співробітництво вчителів та учнів та передбачає увагу до різнорівневої підготовки учнів. Його суть сьогодні полягає у використанні широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів чітко орієнтованих на результат, значимий для учнів, а також розробку проблеми цілісно, з обліком різних факторів та умов її вирішення і реалізації результатів. Оскільки основна мета навчання іноземної мови в школі полягає у формуванні комунікативної компетенції, основним аспектом якої є не знання системи мови, а мовленнєва комунікативна діяльність як засіб міжкультурної взаємодії. Окрім того, мова є елементом культури, отже, учні повинні мати можливість опанувати особливості цієї культури, зокрема функціонування мови в культурі. В основі проекту лежить

проблема, для вирішення якої учні мають не тільки володіти мовою, а і певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями. Саме у такий спосіб урок іноземної мови перетворюється на дослідницько-дискусійний клуб, де обговорюються цікаві учням проблеми на основі міжкультурної взаємодії. Проектна методика сьогодні також успішно використовується у навчанні двох іноземних мов. Зокрема, завдяки цій педагогічній технології з'являється можливість практично реалізувати співставний підхід. Наприклад, вирішуючи одне і теж завдання засобами англійської і французької мов, учні мають можливість порівнювати лексичні, граматичні, фонетичні і т. д. мовні явища, знаходять аналогії, на основі спостережень роблять власні висновки. Європейські фахівці розглядають технологію навчання іноземної мови як сукупність прийомів, що дозволяють в певній послідовності реалізувати даний метод на практиці. Але, оскільки в методичній періодиці досить часто можна спостерігати підміну поняття проектної методики (зокрема, часто недостатня увага організаційним моментам пояснюється спонтанним розвитком подій), то все частіше звучать застереження обережного ставлення до понять та обов'язкового виконання основних моментів. Адже проект передбачає розробку ідеї, наявність детального плану, спрямованість на конкретний результат. Українським школярам слід активніше брати участь у міжнародних навчальних телекомунікаційних проектах, де створюють ідеальні умови для реалізації отриманих знань за допомогою засобів іноземної мови, і зустрітися із світосприйняттям зарубіжних друзів, поєднати створення надійної мовної бази та розвинути власну особистість.

7. Рекомендації для вчителів щодо навчання ціннісного ставлення:

Вчитель повинен бути посередником між культурами, постійно проводити міжкультурне навчання і відповідно планувати свої заняття. Під час розгляду культурних відмінностей учителю слід пам'ятати про принцип рівноцінності усіх культур і подавляти власний етноцентризм — почуття переваги власної мови та власної культури. Завдання вчителя — виховати об'єктивне, вільне від забобонів і толерантне ставлення до чужої культури. Його роль полягає у тому, щоб пробудити зацікавленість у пізнанні іншої культури, створити умови для взаємодії, взаємопроникнення та взаємодоповнення культур:

- навчати особистість, фокусуючись на знаннях, поведінці, почуттях;
- вибирати зміст навчання, який за допомогою прикладів підкреслює шанобливе ставлення до чеснот, підбадьорює і заохочує наслідувати позитивні приклади, стимулює до роздумів;
- використовувати в роботі цитати, думки великих людей, їх обіцянки, настанови, та рекомендації;
- спілкуватися з учнями чітко, послідовно, щиро;
- розвивати вміння протистояти тиску, відстоювати самоповагу, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом;
- власною поведінкою бути прикладом для наслідування;
- користуватися самому і вимагати від учнів застосування лише пристойних і шанобливих мовних виразів;
- користуватися однаковими для всіх правилами поведінки в класі: співчуття, відвага, ввічливість, чемність, чесність, справедливість, доброта, відданість, повага, відповідальність;
- відзначати старанну роботу і прояви позитивних рис характеру

учнів похвалою і високою оцінкою;

- не залишати без уваги, коригувати неетичні та негативні з точки зору моралі прояви поведінки учнів, рівно як і їх бездієвість у відповідальні моменти;
- організовувати спільну роботу учнів у гетерогенних групах;
- сприяти участі в навчанні та шкільній діяльності батьків і членів спільноти та школярів у суспільному житті;
- навчати, але не проповідувати.

Список використаних джерел:

1. Adler P.S. Beyond cultural reflections on cultural and multicultural man//Weaver G.R.(ed.) / Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — 307 p., P 250-265.
2. Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Autonomy, Cultural Awareness. Ed: Fenner Ann-Britt, Newby David. — European Center for Modern Languages. — 2000. — 221 p.
3. An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism and Results of the online Public Consultations. Brussels 18.03.2008. SEC (2008) 2443. — 48 p.
4. Bott-vanHouten, Jacque; Hoyt-Oukada, Kristin; Scow Vicki; Robinson Deborah(editor) New Directions in the Preparations of Foreign Language Teachers National Council of State Supervisors of Foreign Languages Position Paper May, 20 2003. pdf 10 p. (jvanhout@kde.state.ky.us).
5. Byram M., Zarate G., Newner G. Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Education Committee Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. — 122 p.
6. Byram M., Zarate G. Sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching / Michael Byram and Genevieve Zarate. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. — 119 p.
7. Byram M., Tost Planet M. Social Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning / Michael Byram and Michael Tost Planet. A joint publication of the European Centre for Modern Languages

(Graz) and the Modern Language Division (Strasbourg). Council of Europe. — 2000. — 194 p.

8. Burret S., Ginn B., Silver C. World of language. Contributing writers; Sandra Breurer, Judy Brim, Bernie Brodsky, Jack Dempsy and others. ©Silver, Burret & Ginn Inc. Atlanta GA, Cincinnati OH, Dallas, TX, Menlo Park. — 1990. — 524 p.

9. Corbett J. Languages for Intercultural Communication and education. Intercultural Approach to English language teaching / John Corbett. — Publisher: Clevedon, GBR Multilingual Matters Limited. — 2003. — 239 p.

10. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within education systems of European Union
Режим доступа: [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&lg=en&numdoc=31995Y0812\(01\)&model=guichett](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&lg=en&numdoc=31995Y0812(01)&model=guichett)

11. Dictionary of Language Planning Terms / Cluver, August D. — Pretoria: University of South Africa. — 1993. — 134 p.

12. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language teachers. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Contract N 2005-270/001-001 S02 88EPAL July 2006. / Glin Williams, Miguel Strubell, Jordy Busquet. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_en.pdf.

13. General: Bologna Process – Higher Education. National Reports European Council. March 2000 Lisbon convention. режим доступа http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/default_en.asp.

14. Geof, A. (editor) Languages for Intercultural Communication and Education: Intercultural experience and Education / Alfred Geof. Multilingual Matters Limited, Clevedon, GBR. — 2003. — 242 p.

15. Johnston B., Buzzelli C. The moral dimensions of language education / Encyclopedia of Language and education 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. — editors May S., Hornberger N. ©Springer Science + Business Media LLC. — 2008. P. 94-104.

16. Foreign Language Framework for Curriculum Development in Alignment with Missouri's Frameworks. A guide to develop curriculum. State Foreign Language Standards Committee. Authors: Dr. Shroyer, O. (Missouri), Dr. Traier M. (Nebraska), Sandrock P. (Wisconsin), May 2001; 151 p.

17. Ek van J., Trim J. Threshold Level 1990. A revised and extended version of the “Threshold Level” by J van Ek. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Press, 1993. — 252 p.

18. Encyclopedia of American Education. Facts on file Library of American History / Harlow G. Unger (author). Third edition, Copyright 2007 (2001, 1996) Printed in the United States of America. IX-1403p., P. 450-452.

19. Europeans and their Languages. Summary. — Special Euro barometer 243. — Field work November – December 2005. Publication February 2006. 13p. режим доступа: <http://ec.europa.eu/public-opinion/archives/ebs-243en.pdf>.

20. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. European Commission, The Information Network on Education in Europe. Printed in Belgium. — 2001. — 344 p.

21. Heyworth F. The organization of innovation in the language education. A set of case studies. European Center for Modern Languages. Council of Europe Publishing. — March 2003. — 150 p.

22. Green paper "Eliminating Obstacles to Transnational Mobility European Commission. Education Training and Research. Com (96) 462, October 1996. режим доступа: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/pdf>.

23. Knapper K. Wright W. Using Portfolios to Document Good Teaching: Premises, Purposes, Practises [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://edwed.sdsu.edu/bober/montgomery/Article007.pdf>.

24. Ricento T., Write W. Language Policy and education in the United States / Encyclopedia of Language and education 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. — editors May S., Hornberger N. ©Springer Science + Business Media LLC. — 2008. — P. 285-300.

25. Mayers – Bisch P. Culture of democracy: a challenge for schools. UNESCO Publishing, 1995. — 143 p.

26. Martinelli S., Dussap A., Curran Ph. Methodology in Language Learning. T - kit. Strasbourg: Council of Europe and European Commission, 2000. — 77 p.

27. Modern language learning and teaching in central and eastern Europe : which diversification and how can it be achieved? Proceeding of the second colloquy of the European Centre for Modern Languages, Graz (Austria), 13-15 Feb.1997. In cooperation with Directorate-General XXII of the European Commission / Compiled and edited by Barbel Fink. — Strasbourg: Council of Europe, 1998. — 369 p.

28. Montagne Francesca. The organization of the language education in small states. European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2003. — 101 p.

29. National Standards for Foreign language education. Preparing for 21st Century Режим доступа // <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392>

30. New Directions in the Preparations of Foreign Language Teachers / National Council of State Supervisors of Foreign Languages Position Paper, prepared by Jack Bott –van Hoven, Khristin Hoyt – Oukada, Vickie Scow. Debora W. Robinson (Editor). — 2003. — 10 p.

31. A New Framework strategy for multilingualism. Режим доступа: <http://europa.eu/languages/servlets/Doc>.

32. Resolution of the Council and of the Ministers of education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education Режим доступа: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML>.

33. Rhodes Nancy C., Pufahl, Ingrid Foreign Language Teaching in U.S. Schools Results of National Survey Executive summary www.cal.org/flsurvey.

34. Sercu Lies Foreign Language Teachers and intercultural Competence: An Intercultural Investigation. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2005. — 225 p.

35. Titus Dale N. Values education in American Secondary Schools 1994 Paper presented at the Kutztown University Education Conference ERIC_NO-ED381423 <http://www/eric/ed/gov/proxy/lib/wayne/edu/ERICWebPortal/seach>

36. Trim J. MODERN LANGUAGES IN THE COUNCIL OF EUROPE (1954-1997) International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division, Strasbourg. — 60 p. Режим доступа : www.coe.int/lang.

37. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989-1996).-Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. — 101 p.

38. Tomalin Barry, Stemplesky Susan. Cultural awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993. — 160 p.

39. The training of teachers of foreign languages: Developments in Europe. — Main Report. – A Report to the European Commission; Directorate General for education and Culture. — Revised Report 2002 Written by M. Kelly and M. Grangel. режим доступа: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc49>.

40. The European Year of Languages. — Council of Europe: Modern Languages Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Strasbourg: Council for cultural cooperation, 2000. — 25 p.

41. Waxman Hersh C. (contributor) Hilberg, Soleste R., Tharp, Roland G. Datnov Amanda, Yonezava Susan (authors). Observational Research in US Classrooms: New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity Cambridge University Press. — 2004. — 298 p.

42. White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society, 1995. Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf
43. White Paper on Intercultural Dialogue: http://www/coe.int/t/dg4/intercultural/default_en/asp.
44. Арутюнянц М.П. Мировоззренческий потенциал преодоления знаниевой парадигмы. Вестник ОГУ. — №4. — 2005. — С. 43-47.
45. Бідюк Н.М. Врахування особливостей безробітних в освітній теорії та практиці США / Н.М. Бідюк // Наук. записки / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. — Вінниця, 2008. — Вип. 24. — С. 192-196.
46. Бориско Н.Ф., Ішханян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. — 1997. — №1. — С. 53-55.
47. Бубнова Г.И. Компетентносный подход: Методические основы составления контрольно-измерительных материалов // Иностранные языки в школе 2010, №10. — С. 64-68.
48. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Рус.яз., 1990. — 246 с.
49. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение; проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам ИЯШ. — 2004. — №1. — с. 6.
50. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. — 445с.
51. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія, 2-е вид., випр. і доп. — К.: Логос, 2004. — 284 с.
52. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. линг. фак. высших учеб. заведений / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 336 с.
53. Гумбольт В. фон. Избранные труды по языкознанию: перевод с нем.яз. — М.: Прогресс, 1984. — 397 с.
54. Гумбольт В. фон. Язык и философия культуры: перевод с нем. яз. — М.: Прогресс, 1985. — 451 с.
55. Дмитриев Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США // Педагогика. — 2007. — № 5. — с. 94-103.
56. Дмитриев Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США // Педагогика. — 2006. — №7. — с. 92-103.

57. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005. — 352 с.

58. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. Страсбург. — К.: Ленвіт, 2003. — 261 с.

59. Зіноватна О.М. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики / Вісник Житомирського державного університету. Випуск 53. Педагогічні науки. — 2010. — С. 158-163.

60. Зыков М.Б. Российское и зарубежное воспитание http://mbzykov.ru/_private/tt9_999_753.php-122с.

61. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / И.В. Рахманов, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, С.К. Фоломкина, И.Я. Шайкевич. — М.: Педагогика. — 1972. — 320 с.

62. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара Издательство «Универс-групп», 2006. — 75с.

63. Камянова Т.Г Системный подход к содержанию обучения иностранным языкам // Педагогика. — 2009. — № 8. — С. 37-47.

64. Корсунов В.И. Поликультурное образование и высшая школа США // Педагогика № 2. — 2010. — С. 88-94.

65. Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — С. 616.

66. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981. — 158 с.

67. Мамонтов С.П. Основы культурологии. - М.: Изд-во Российского открытого университета. — 1994. - С. 73-74.

68. Мартынова Ирина Николаевна. Профессиональна подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: Дис.... канд.пед. наук : 13.00.01. Чебоксары. 2005; 204 с. РБГ ОД.

69. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.

70. Ніколаєнко Н.В., Ушата Т.О Ціннісно-орієнтаційний аспект організаційно-діяльнісного підходу до формування соціокультурних та морально-етичних цінностей у студентів ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 62. Серія: Педагогічні науки. / гол. редактор Носко М.О. — Чернігівб 2009. — 224 с.

71. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — Липецк: Изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 1998. — 199 с.

72. Першукова О.О. Багатомовна освіта — пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі // Порівняльно-педагогічні студії. — 2010. — № 3-4. — С. 38-47.

73. Першукова О.О. Розвиток соціокультурного компоненту змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті. Дис. ...канд. пед. наук Київ, 2002.

74. Першукова О.О. Зарубіжний досвід реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання у підручниках з іноземної мови, - опубліковано у збірнику наукових праць „Проблеми сучасного підручника” Випуск 8 (Фахове видання у галузі пед. наук, Інститут педагогіки АПН України / Ред.кол. — К.: Педагогічна думка, 2008. — Вип. 8. — 544 с.) С. 375-384.

75. Причепій Є.М., Черній А.М., Чекаль Л.А. Філософія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Є.М Причепій, А.М Черній, Л.А Чекаль. — К: „Академ видав”, 2003. — 576 с.

76. Русанова О.О., Гого В.Б. Розвиток систем і методик навчання іноземних мов у освітніх закладах США : Позитивний досвід / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — № 20 (207), Ч.І. — 2010. — С.24-36.

77. Сафонова В.В. Поликультурность как новое направление развития и стратегия современного языкового образования. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 2. Серія: Педагогічні науки. / гол. редактор Носко М.О.Чернігів. — 2009. — 224 с.

78. Скалкин В.Л. Лингвометодические проблемы создания стабильных учебников для вузов неязыковых специальностей (в порядке дискуссии) // Иностранные языки в высшей школе. — М.: Высш. шк., 1982. — Вып. 17. — С. 30-36.

79. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. — Наукове видання / Олена Селіванова. — Полтава: Довкілля, — 2006. — 716 с.

80. Смелянська В.В. Використання відеопрограм для навчання іноземної мови в початкових школах США Вісник Житомирського державного університету. Випуск 41. Педагогічні науки 2008. — С. 148-152.

81. Смелянська В.В. Використання мовного портфолію в початковій школі США Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної» (14-15 травня 2010 року). — С.456-458.

82. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. — 1997. — №3. — С. 13-18.

83. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. — 1996. — №6. — С. 22-27.

84. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Авторы: Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, И.П. Лысакова и др.; под ред. В.Л. Московкина. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008. — 235 с.

85. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том I (А-Л) / гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1993. — 608 с. том 2. Режим доступа: <http://www.vipstudent.ru/index.php?q=lib&r=14&id=1193165295&p=220>.

86. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. — М.: Слово, 2000. — 624 с.

87. Халеева И.И. Современные языки на службе объединяющейся Европы // Стандарты и мониторинг. — 2000. — №6. — С. 23-25.

88. Хохлова В.В. Первая Международная конференция преподавателей немецкого и французского языков // Иностранные языки в школе. — 1998. — №5. — С.110-112.

89. Черній Л. Запозичення позитивного досвіду підготовки вчителів іноземної мови у США та його адаптація до вітчизняних вимог / Слов'янськ. — 2010. — Випуск L. Частина II.

90. Educational portal for foreign languages learning addressing the cultural diversity (M-2009 Final_Paper_039Muresan.pdf) Muresan Mikhaella, Cantemir Dimitrie, Alexandry Florentina. University of Romania <http://www/ccsf.edu/Resources/Tolerance/lessons/index.html>

II.5. Світоглядний потенціал шкільної іншомовної освіти в Польщі

Н.В.Шеверун

II.5.1. Світоглядний потенціал шкільної іншомовної освіти в Польщі та Україні

Центральне місце в процесі навчання учнів належить формуванню світогляду, який визначає самосвідомість творчої особистості, що прагне активно осмислити своє буття у світі як цілісну єдність. Необхідність формування світогляду сучасного фахівця, як, зрештою, і кожного свідомого громадянина, зумовлюється особистісними причинами в міру розширення

меж людської свободи, демократичних принципів суспільного та індивідуального життєустрою, становленням громадянського суспільства.

Аналіз польських літературних джерел з проблем світогляду особистості дає можливість зробити висновок, що філософи, суспільствознавці розглядають світогляд як явище, що вже склалося, і вивчають його риси та особливості. У філософському словнику дається визначення світогляду як системи поглядів, ідей, уявлень людини про світ в цілому і її місце в ньому [4, с. 46]. Детальний розгляд світогляду відбувається за рахунок змістовного витлумачення вказаних елементів. Така позиція визначення світогляду через перелік його складових є ознакою описового, а не пояснювального підходу до світоглядної проблематики. Польський науковець З. Мелосік (Z. Melosik) розглядає світогляд як узагальнений, впорядкований погляд на навколишній світ, на явища природи, суспільства і самого себе, а також основні життєві позиції людей, переконання, соціально-політичні, моральні та естетичні ідеали, принципи пізнання і оцінки матеріальних і духовних подій, які впливають із загальної картини світу [14, с. 269.]. В свою чергу польський дослідник М. Бернашевич (M. Bernasiewicz) розглядає світогляд «...як систему таких узагальнюючих поглядів і уявлень про дійсність, систему таких переконань та ідеалів, які розкривають практичне і теоретичне відношення людини до світу, її спосіб бачення, розуміння і оцінки оточуючої дійсності, спосіб усвідомлення себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання і практики» [5, с. 42]. Світогляд як інтегративне утворення розглядає у своїх працях польський науковець В. Якубовський (W. Jakubowski). Світогляд «відображає» дійсність у її цілісності — як природно-суспільний світ життя і діяльності людини — в її значущості для людини — крізь призму суспільних відносин, життєвих

інтересів» [9, с. 7]. Він визначає соціальну позицію людини, її поведінку в суспільстві. Необхідно відзначити, що світогляд є найбільш складною синтетичною формою духовного освоєння дійсності. Ця складність виявляється у процесі аналізу його структури.

Таким чином, знання про світ, про суспільство і про саму себе є основою світогляду людини. З огляду на це структура світогляду будується відповідно до структури об'єкта відображення. Відбиття у свідомості людини різних сфер буття і сутнісних сторін життєдіяльності, таких, як природа, суспільство, виробництво, споживання матеріальних і духовних цінностей, управління, спілкування, пізнання, громадсько-політична діяльність, духовна творчість, виховання тощо визначають змістовно структуру світогляду, елементами якого є відповідні знання, погляди, ідеали, переконання. За генетичним походженням кожна з таких складових світогляду становить індивідуально-неповторний синтез теоретичного наукового знання, наслідків буденного відображення свого буття (життєвого досвіду) і культурної спадщини попередніх поколінь (вірувань, міфів, традицій), що використовуються як будівельні матеріали, що беруться у різних співвідношеннях, залежно від галузі використання і рівня розвитку суб'єкта світовідношення [10]. Отже, світогляд не є «знаннями у чистому вигляді» хоча б тому, що знання — то не просто відомості про явища і предмети навколишнього світу, а й уміння реалізувати їх у практичній діяльності людини. Свідомість формується діяльністю у ході освоєння дійсності і згодом впливає на цю дійсність, ставлячи перед суб'єктом цілі і завдання, обґрунтовуючи програми, методи і засоби взаємодії з навколишнім світом, тобто спрямовує і регулює через світоглядні структури його практику. Відповідно світогляд, як реальне духовне утворення особистості і

суспільства, є передовсім продуктом духовно-практичного освоєння світу, результатом пізнання законів буття з позицій корінних інтересів і потреб суб'єкта, його життєвої мети та ідеалів. Дійсність, що відображена у свідомості крізь призму потрібного людині, детермінує її цілепокладання, мету і сенс людського буття. Кінцеве призначення світогляду полягає у тому, щоб правити за універсальний регулятор практичної діяльності людини, що живе у суспільстві. Таким чином, світогляд виконує у системі внутрішнього світу особистості роль інтегрального регулятора особистісного розвитку і визначає загальні принципи і межі такого розвитку [11, с. 16-19].

Світогляд як система внутрішніх регуляторів є надбанням внутрішнього світу особистості лише за формою, за індивідуально-особистісним механізмом, тоді як джерелом його смислоутворення є зовнішнє, суспільнє. Отож, вінцем, що завершує формування цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів є світоглядний потенціал змісту навчальних предметів.

Отже, світогляд — це активне самовизначення людини, яка шукає шляхи від ідеї до дії. З цих позицій світогляд є системою принципів та знань, ідеалів і цінностей, надій та вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають діяльність індивіда як соціального суб'єкта й органічно входять до його вчинків і норм мислення. Суттєвою частиною світогляду та фактором, що зумовлює його, є мовні навички та мовна практика; саме людське мислення є також мовним актом.

Знання мов завжди вважалось ознакою освіченої людини. Проте сучасний етап розвитку людства вимагає від особистості більшої компетентності в іноземних мовах. Володіння іноземними мовами стає важливою частиною самовизначення та самореалізації людини у сучасному

світі, формує її світогляд та соціальні можливості. Основне призначення навчання іноземним мовам полягає в формуванні комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носієм мови.

Приєднавшись до Євросоюзу, Польща запровадила нові стандарти освітньої політики, включаючи впровадження іншомовної освіти в школах, з урахуванням рекомендацій Ради Європи та Європейської Комісії з питань освіти і культури.

Реформування загальної середньої освіти в Польщі торкнулося й термінів та структури навчальних етапів. Внаслідок реформ було створено таку послідовність етапів навчання: шестирічна початкова школа, трирічна гімназія, трирічний профільний ліцей, дворічне професійне училище і дворічний ліцей підвищення кваліфікації. Шестирічна початкова школа і трирічна гімназія склали систему дев'ятирічного обов'язкового навчання з внутрішнім розподілом на два дидактичні цикли інтегрованого навчання в I-III класах і блокового в IV-VI класах, а також навчання в гімназії. Загальний час навчання до моменту закінчення середньої школи в Польщі віднині становить від 12 до 13 років. Після закінчення середньої школи учні можуть скласти іспити і одержати атестат зрілості (матуру, польськ. *matura*) [22].

Отже, польська початкова школа (*Szkola Podstawowa*), навчання в якій є обов'язковим, тепер налічує 6 класів. Потім дитина вступає до гімназії (*Gimnazium*), де навчається ще чотири роки. Фізично школа й гімназія можуть знаходитися в одній будівлі, і учень протягом десяти років може відвідувати одну школу, змінивши лише статус зі «школяра» на «гімназиста». Наступний етап — ліцей (*Liceum*), навчання в якому триває ще чотири роки. Після закінчення ліцею можна вступити до вищого навчального закладу, де

навчання продовжується ще 4–5 років (для медиків цей термін становить 6 років). Таким чином, тепер в Польщі загальний цикл навчання займає не менше 18 років [25, с. 11-13].

За такого підходу вивчення іноземних мов набуває особливої ваги. Мовні компетенції надають учням змогу ввійти у ширший світ знань та надбань інших культур, отримувати більш глибоку освіту та розвиватися як особистість. Головна мета вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах — формування в учнів комунікативної компетенції (оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування), розвиток навичок користування мовою як інструментом у діалозі — як міжособистісним, так і на рівні діалогу культур і цивілізацій [16]. На всіх освітніх етапах — початкова школа, гімназія, ліцей, — зміст навчання розробляється відповідно до базового навчального плану, затвердженого Міністерством освіти Республіки Польща [21].

Розпорядження міністра національної освіти і спорту Республіки Польща від 5 лютого 2004 року «Про використання програм дошкільного виховання, шкільних навчальних програм і підручників» («Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 roku w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia») передбачає право вчителя самостійно обирати або розробляти авторські програми навчання, підручники, посібники, що відповідають загальнодержавним вимогам [13]. Польський міністр національної освіти Катерина Холл на прес-конференції 10 квітня 2008 р. повідомила про внесення змін до програми освітньої реформи, в тому числі щодо мовного навчання. Відповідно до державних освітніх документів Польщі «Стратегії розвитку освіти на 2007-

2013 роки» (Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013) та загальної програми навчання іноземних мов у основній школі, гімназії та ліцеї (Podstawa programowa z komentarzami: języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum), з вересня 2009 року вивчення першої іноземної мови в початкових школах Польщі є обов'язковим, тобто діти вивчають іноземні мови з шестирічного віку й протягом наступних щонайменше дев'яти років (шість років у початковій школі та три роки в гімназії). Водночас з 2009 року учні основної школи вже вивчають другу іноземну мову (три роки в гімназії та три роки в ліцеї) [15; 20].

Слід зауважити, що протягом останніх п'ятнадцяти років у системі іншомовної освіти Польщі відбулися істотні зміни. Вони пов'язані із введенням двох доволіно обраних іноземних мов (і переламом монополії російської мови), зниженням віку початку вивчення іноземних мов, а також реформою системи навчання вчителів [6, с. 74-80]. Система іншомовної освіти у школах Польщі, відповідно до розпорядження міністра національної освіти від 23 грудня 2008 року [23], передбачає введення обов'язкового вивчення іноземної мови вже на першому етапі навчання. У документі міністерства національної освіти Польщі «Освіта і компетенції. Національний план розвитку 2007-2013» (Wykształcenie i kompetencje. Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013) зазначено: «З огляду на необхідність кращої підготовки польських випускників шкіл та вищих навчальних закладів до виходу на державний і міжнародний ринок праці передбачено, що програми служать оволодінню ключовими компетенціями: отриманню відповідного рівня володіння іноземними мовами (включаючи програми обміну), а також знання інформаційно-комунікаційних технологій» [26, с. 54]. Виходячи зі згаданих документів і постанов, польське Міністерство національної освіти визначає

розвинений комунікативний рівень і вміння чітко й відповідально функціонувати у громадському житті як одні з головних цілей навчання іноземних мов [8]. Кожен мешканець Євросоюзу повинен уміти спілкуватися принаймні двома іноземними мовами. Отже, найважливішим є те, щоб набуті знання не залишалися пасивним «багажем», і молода людина могла активно послуговуватися ними у щоденному спілкуванні.

У Польщі, як і у більшості країн Євросоюзу, перша іноземна мова обов'язково вивчається вже в початковій школі; друга ж іноземна мова стає, поки що, обов'язковим предметом лише в середній школі II ступеня, тобто в гімназії та ліцеї, оскільки цільовим заснуванням мовної політики в Польщі є обов'язкове введення однієї іноземної мови в початковій школі, другої — в гімназії і уможливлення вивчення третьої іноземної мови в ліцеї [27].

Європейський союз не пропонує своїм країнам-членам єдиної системи навчання іноземних мов. Важливим документом, що забезпечує порівнянність і визначає спільні рамки для програм навчання іноземних мов в європейських країнах, є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Цей документ сприяє уніфікації опису систем навчання і рівнів володіння іноземними мовами. Видимі відмінності в програмах навчання окремих країн виникають з різної ролі міністерств та громадськості у розробці та затвердженні програм, різних принципів добору осіб, відповідальних за розроблення програм в окремих країнах, і ступенів автономії шкіл та вчителів у галузі вибору відповідної програми, а також методів і засобів навчання.

У Польщі Міністерство національної освіти докладно визначає не лише рамки, але й цілі та зміст навчальних програм відповідного рівня для всіх учнів [8]. Вчителі мають можливість вибору з числа багатьох авторських програм, а також методів і засобів навчання. Хоч всі європейські програми

враховують вік дітей та їх когнітивні здібності, відповідно до ключових установлень щодо вивчення іноземних мов в школах Європи [8], підхід до системи навчання окремим мовним навичкам в країнах Європи є різним.

На першому етапі мовного навчання в школах Польщі головний акцент робиться на розвиток навичок слухання та усного спілкування. У Польщі програми вимагають оволодіння навичками з усіх чотирьох мовних підготовленостей лише на другому етапі навчання [19].

Програми з вивчення іноземних мов в школах Польщі визначають головні освітні цілі, а також завдання школи на перших етапах мовного навчання. У польській школі це перш за все досягнення учнями відповідного рівня володіння іноземною мовою, що забезпечує мінімум спілкування у I–III класах і порозуміння в простих ситуаціях щоденного життя у IV–VI класах. Серед завдань школи — розвиток в учнів відчуття власної гідності, а також віри у власні мовні можливості та поступова підготовка до самостійності в процесі вивчення іноземної мови. Важливим елементом навчання є також розвиток в учнів цікавості, відкритості і толерантності до інших культур. Додатково, відповідно до програми, ранній початок навчання повинен забезпечити дітям поступовий перехід від дошкільного виховання до освіти в шкільній системі [12].

Щодо змісту навчання, програми визначають граматичні структури, знання яких дозволяє учням формулювати висловлювання відносно сьогодення, минулого і майбутнього та щодо просторових співвідношень, а також мовні функції, які дозволяють послуговуватися іноземною мовою в простих, неформальних ситуаціях щоденного спілкування. Учні повинні пізнати основи вимови і орфографії іноземної мови, отримати основні відомості про межі використання іноземної мови, що вивчається; розпочати

роботу з двомовним словником та відповідним додатковим матеріалом і виконувати прості колективні проекти [7; 17; 24].

Загальною метою навчання іноземним мовам у школах Польщі є напрацювання в учнів інтелектуальної самостійності, достатньої, щоб уможливити освітній вибір у відповідності до здібностей та інтересів учнів. Завданням іншомовної освіти є не лише створення учням умов для здобуття та закріплення певних знань і вмінь, але також формування в них навичок допитливості, рефлексії та заохочення до самоосвіти. Це полегшує розуміння і пізнання самого себе та пошуки свого місця в суспільстві, прийняття відповідальності за себе та інших. Іншою, не менш важливою метою іншомовної освіти на цьому етапі, є розвиток моральної вразливості, а також відкритості поглядам та потребам інших людей [7; 17; 24].

Вищезгадані засади стосуються не лише іншомовної освіти, а й інших предметів, які вивчаються в польських школах. Проте в сфері самої іноземної мови навчальні програми вказують такі завдання школи [18]:

- розвиток в учнів почуття власної гідності, а також віри у власні мовні можливості шляхом отримання позитивної зворотньої інформації, що стосується індивідуальних мовних компетенцій;
- забезпечення, за можливістю, доступу до автентичних матеріалів;
- розвиток в учнів толерантності, відкритості й цікавості до інших культур;
- заохочення учнів до роботи в групах і колективах;
- надання учням можливості застосування іноземної мови як інструменту для виконання певних проектів, особливо міждисциплінарних.

Головною метою вивчення іноземної мови в школах Польщі є формування, розвиток та розширення в учнів мовної підготовленості та

комунікаційних функцій, що надають можливість послуговуватися іноземною мовою в ситуаціях щоденного життя. Це пов'язано зі збагаченням словникового запасу, що стосується реалій щоденного життя, розширенням культурно-цивілізаційного компонента з направленістю на стиль життя і традиції в певній країні, а також з розвитком підготовленості зі сприймання іноземної мови на слух, говоріння, читання і письма.

Залишаючись у згоді з вищезазначеними засновами, програмні вимоги з вивчення іноземних мов у школах Польщі ставлять перед вчителями і учнями дві однаково важливі і нероздільні цілі: набуття учнями навичок з іноземної мови, що вивчається, а також озброєння учнів відповідними стратегіями вивчення іноземної мови таким чином, щоб вони могли самостійно розширювати свої знання і вміння.

Існує думка, що засвоєння іноземної мови стає більш дійєвим, коли той, хто навчається, переймає контроль над цим процесом. Отже, програма пропонує поступове відходження від традиційного методу вивчення іноземної мови через вчителя («teaching») у напрямі допомоги учням в самостійному набутті мовних навичок («helping to learn»). Таке стратегічне навчання має на меті не лише розвиток мовних вмінь, а, перш за все, формування навичок самостійного оволодіння іноземною мовою, оскільки саме завдяки ним учень насправді здатний опанувати мову. У стратегічному навчанні вчитель працює з учнями, але водночас учень і сам працює над мовою [12, с. 27], тому зміни також відбуваються у ролі вчителя. Хоча це не означає, що сама особа педагога буде менш важлива, ніж у традиційному підході. Спонукаючи учнів до більшої самостійності і відповідальності за власний розвиток, вчитель модифікує свою роль і свій стиль керування.

Важливим елементом програми є міжнародний аспект. Маючи на увазі розвиток в учнів моральної гідності, а також толерантності і цікавості до інших народів і культур, програми з іноземних мов у загальноосвітніх школах Польщі передбачають ознайомлення учнів зі звичаями мешканців інших країн, а також участь різних представників культур і рас в процесі вивчення мовного матеріалу. Це сприяє не лише усвідомленню учнями культурного диференціювання поміж тих, що послуговуються іноземною мовою, але й формуванню позитивних взаємин з їх поглядами і стилями життя. Отже, програма намічає цілі, сумісні із засновами стратегічного навчання, міждисциплінарності та міжнародного аспекту [3].

На сучасному етапі викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі зосереджено на комунікаційній компетенції, більш дієвому використанні мови, ніж пасивному її розумінні, міжкультурній компетенції, контакті з культурою країни, мова якої вивчається, завдяки обмінам студентів і вчителів; стратегіях навчання, формуванні мотивації до вивчення іноземних мов у подальшому житті [7; 17; 24].

Знання іноземних мов є підставою успіху. Багатомовність надає можливість для спілкування та розуміння основних елементів, що дають натхнення різноманітним європейським культурам для виконання спільних починань. Саме тому навчання іноземним мовам є головною цінністю. Заохочуючи учнів від наймолодших років до вивчення іноземних мов, учителі допомагають молодим європейцям:

- бути більш відкритими до інших культур;
- збільшити свою мобільність та напрацювати можливості знайти роботу за кордоном,
- навчитися змагатися на світовому ринку праці.

Потреба розвитку автономії навчання розглядається як важлива складова процесу вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі. Вчитель спрямований на краще пізнання учня, формування в нього зацікавленості, можливостей засвоєння знань через розвиток методів добору матеріалів та реалізації цілей навчання. Все частіше підкреслюється індивідуалізація процесу навчання, яка дозволяє ознайомити учнів з можливостями вибору ефективних для них стратегій оволодіння іноземною мовою [28].

Вивчення іноземної мови в сучасному світі — це одна з найважливіших складових формування сучасної успішної людини. Завдяки розвиваючому аспекту діти вивчають іноземну мову та одночасно розширюють свій світогляд у різноманітних областях знань.

Курс іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі готує до вступу у коледж або університет, враховує пізнавальну зрілість і коло інтересів дітей, спрямовує особливу увагу на потрібність вивчення іноземної мови, дійовий підхід з численними завданнями, сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Тематичний принцип курсу поєднує у собі відпрацювання граматичних, лексичних та фонетичних вмінь. Цікаві статті про культуру різних народів розширюють світогляд учнів та заохочують до дискусій [18].

Отже, навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі спрямовано на:

– розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості школярів, що дозволяє їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;

- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати й узагальнювати культурознавчу та іншу інформацію, що представляє інтерес для учнів;
- ознайомлення учнів з технологіями самоконтролю і самооцінки рівня володіння мовою;
- розвиток вмінь представляти країну і культуру, спосіб життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування.

Концепція мовної освіти в Україні визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про мови», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності.

В останні роки дедалі прозоріше спостерігається тенденція до оволодіння іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії

об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань володіння ними у сучасному суспільстві. Насамперед це:

- формування в учнів/студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;

- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування і взаємозбагачення;

- ознайомлення учнів з молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;

- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, вміння користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів;

- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування;

- формування в учнів/студентів індивідуального стилю навчання, основним інструментом якого є використання «мовного портфеля» як засобу самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією.

Результатом навчання мов *повинна стати особистісна багатомовність*, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Нові завдання розвитку особистості сучасності вимагають змін і щодо рівнів володіння іноземними мовами з метою формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Провідне значення мови посилюється тим, що вона є не лише об'єктом вивчення і пізнання, а й основним засобом, знаряддям навчання, виховання і розвитку.

Отже, мета вивчення іноземних мов полягає у становленні духовно багатой особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовної діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися. Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Підсумовуючи, доцільно відзначити, що збільшення кількості годин на вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах нашої країни, застосування елементів полікультурності на практиці сприятиме формуванню всебічно розвиненої, високоосвіченої, конкурентоспроможної української молоді.

Список використаних джерел

1. Гудзь М. Загальний курс європеїстики: навчальний посібник / М. Гудзь, П. Гудзь. — Донецьк : ТОВ «Юго-Восток ЛТД», 2006. — 325 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. Страсбург. — К. : Ленвіт, 2003. — 261 с.
3. Aleksandrowicz-Pędich L. Międzykulturowość na lekcjach języków obcych / Lucyna Aleksandrowicz-Pędich. — Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2005. — 118 s.

4. Andruszkiewicz A. Słownik filozofii / Adam Andruszkiewicz. — Warszawa : Świat Książki, 2009. — 78 s.
5. Bernasiewicz M. Popularne dyskursy światopoglądowe skierowane do młodzieży współczesnej: praca doktorska / Maciej Bernasiewicz. — Katowice, 2008. — 239 s.
6. Drażyńska-Deja M. Kształcenie języków obcych w szkołach Polska / M. Drażyńska-Deja // Języki Obce w Szkole. — № 6. — 2008. — S. 74–80.
7. Dzierżawska E. Program nauczania języka angielskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej / E. Dzierżawska. — Warszawa : PWN Wydawnictwo Szkolne, 2009. — 21 s.
8. EURYDICE. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2008 Edition. – Brussels : European Eurydice Unit, 2008. — 136 p.
9. Jakubowski W. Edukacja w świecie kultury popularnej / W. Jakubowski. — Kraków : Impuls, 2006. — 34 s.
10. Kamela P. O pojęciu światopoglądu / Paweł Kamela. — Warszawa : CODN, 1997. — 8 s.
11. Kołakowski A. Światopogląd. / Andrzej Kołakowski // Edukacja i Dialog. Europejskie Stowarzyszenie Rodziców. — 1997. — № 3/86. — S. 16-19.
12. Kołodziejska E. O programach prawie wszystko. — Warszawa : WSiP, 2008. — 52 s.
13. Konferencja prasowa Pani Katarzyny Hall, Minister Edukacji Narodowej, dotycząca projektu reformy programowej (10.04.2008 r.). — [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.men.gov.pl/content/view/10284/47/>
14. Melosik Z. Idea neutralności światopoglądowej jako kontekst szkoły publicznej / Zbyszko Melosik. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2009. — 321 s.
15. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013. — Warszawa, 2005. — 51 s.
16. Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych. Biblioteczka reformy. Z. 27 / zeszyt oprac. Anna Dybowska [i in.]. — Warszawa : MEN. Biuro Administracyjno-Gospodarcze, 2008. — 26 s.
17. Nadolska M. E, Tomaszewska B. Program nauczania języka angielskiego dla kursu początkowego i kontynuacyjnego gimnazjum (klasy I–III) / Magdalena Elżbieta Nadolska, Beata Tomaszewska. — Warszawa, 2010. — 68 s.
18. Podstawa programowa kształcenia języków obcych w szkołach podstawowych od roku szkolnego 2009-2010. — Warszawa, 2008. — 31 s.
19. Podstawa programowa nauczania języków obcych dla szkół podstawowych Załącznik nr 2. — Warszawa, 2007. — 60 s.
20. Podstawa programowa z komentarzami: języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. – Warszawa, 2009. — Tom 3. — 59 s.

21. Podstawowa programa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Załącznik nr 2. — Warszawa : CODN, 2009. — 90 s.
22. Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009–2010. — Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011. — 43 s.
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (wybrane fragmenty, dotyczące nauczania języków obcych w szkołach podstawowych). — Warszawa, 2008. — 10 s.
24. Stasiak H. Program nauczania języka niemieckiego pierwszy i drugi etap nauczania (szkoła podstawowa – klasy 1–3 i 4–6) / Halina Stasiak. — Warszawa, 2010. — 120 s.
25. Świerczyńska E. Zapewnienia jakości i ciągłości nauczania języków obcych / Elżbieta Świerczyńska // Języki obce w szkole. — 2009. — №. 4. — S. 11–13.
26. Wykształcenie i kompetencje. Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013. — Warszawa, 2006. — 73 s.
27. Ząbecka J. Powszechność nauczania języków obcych w polskich szkołach. — Warszawa : CODN, 2009. — 248 s.
28. Zawadzka E. Nauczyciele języków obcych w dobie przemian / E. Zawadzka. — Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004. — 239 s.

II.5.2. Форми і засоби реалізації змісту іншомовної освіти в школах

Польщі

Вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі реалізується через основні цілі, направлені на розвиток в учнів культури спілкування у процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Це передбачає формування як чисто лінгвістичних навичок (лексичних, фонетичних, граматичних), так і їхнє нормативне використання в усному та писемному мовленні, тобто широко зрозуміле «опанування мовними засобами» — лексичними одиницями, граматичними і реалізованими структурами мовних функцій, правильного правопису і вимови.

Зміст і структура предмета «Іноземна мова» в шкільній освіті Польщі визначається:

- комунікативними цілями і задачами;
- варіативністю змісту навчання іноземної мови в різних типах шкіл;
- кількістю годин, що відводиться на вивчення іноземних мов;
- віковими особливостями учнів;
- міжпредметними зв'язками [10, с. 65-67].

Основною метою вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі є ефективне порозуміння засобами усного та письмового мовлення іноземною мовою. Найважливіше в комунікації є ефективний переказ інформації; за цієї умови володіння ускладненими структурами і певним словниковим запасом не видається необхідним. Мовна коректність, однак, важлива, оскільки її брак може порушити та навіть змінити задуманий переказ. Крім того, учні повинні вміти пристосувати мову спілкування до обставин і відповідно підібрати словниковий запас і граматичні структури, тобто вміти пристосувати стиль висловлювання до ситуації та одержувача [19, с. 8].

Говорячи про учбові завдання з іноземних мов, маємо звернути увагу на суттєві відмінності, які впливають з вищезгаданого. У обговорюваному підході більша увага приділяється комунікативності і зрозумілості висловлювання, ніж мовній коректності. Навчальний процес зорієнтований на розвиток навичок порозуміння. Отже, учбові завдання своєю тематикою і формою вимагають від учнів креативності і спонтанності, а головне — заохочують до якнайчастішого користування мовою. Багато завдань на уроці

виконується попарно і в групах, щоб створювалося якнайбільше можливостей до порозуміння іноземною мовою, що вивчається [12, с. 8-11].

Розвиваючи ефективність власної іншомовної комунікації, учні мусять вдосконалювати не тільки розмовні навички, але також навички слухання, читання та письма. Крім того, учні мусять опанувати деякий обсяг словарного запасу, граматичні форми мови, що вони її вивчають, а також функції висловлювань у їх взаємозалежності. План занять передбачає застосування такої структури і уможлиблює використання учнями нових мовних знарядь в комунікаційній ситуації.

Надзвичайно важливим є пристосування форм організації навчального процесу і засобів навчання до можливостей, потреб і зацікавленості сьогоденної молоді. Отже, у програмах вивчення іноземних мов значна увага звертається на пристосування до учнівських можливостей та освітніх цілей. Навчальні програми пропонують такі форми роботи, як робота з цілим класом, індивідуальна (керована вчителем або самостійна) робота, робота в парах та групах, проектна (здійснювана в школі або вдома) [3, с. 4].

У процесі вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі широко використовуються відкриті форми роботи, тобто такі, в яких учні самостійно і активно реалізують головну мету вивчення іноземних мов, якою є розвиток комунікаційної компетенції без керівництва вчителя, визначаючи індивідуально цілі навчання, зміст, методи роботи і т.п. Найпоширенішими відкритими формами роботи, що являють альтернативу для традиційних шкільних занять є: а) безперешкодна (інакше довільна, некерована) робота; б) щотижнева (за щотижневим планом) робота; в) проектна робота [3, с. 6].

Особливої цінності у процесі навчання іноземних мов набирають виховні цілі, такі, як напрацювання учнями вмінь самостійного навчання (не тільки виучуваної іноземної мови), відповідальність за власний навчальний процес, самостійне розв'язання проблем і конфліктів у колективі. Учні вчаться на таких уроках самостійно користуватися джерелами та матеріалами (за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій), дбають водночас про змістовну і естетичну сторону власних витворів і опановують багато інших вмінь. Усе це розкриває перед вчителем і учнем нові перспективи [13, с. 248-250].

Безперешкодна робота — це відкрита форма роботи на уроках іноземної мови, у рамках якої учні розвивають власні комунікаційні навички поза безпосереднім керівництвом вчителя, самостійно користуючись доступними матеріалами. При цьому сфера дій учнів обмежується лише зв'язком з тематикою відповідного уроку іноземної мови. Учні також самостійно визначають завдання, обравши його з переліку або й самостійно сформулювавши. Робота відображається індивідуально, попарно або в колективах, що також вирішують самі учні. Некерована робота може мати місце на одному або декількох уроках, а також може займати тільки частину часу занять. Вирізняють специфічні фази некерованої роботи на уроках іноземної мови: фаза визначення і планування; фаза дослідження: вибір змісту і форми першого завдання (індивідуально або колективно); фаза продукції і роботи: некерована (індивідуально або колективно) робота; фаза дискусії і контролю: презентація результатів; рефлексія (індивідуально, потім колективно) [5, с. 16-19].

Під час некерованої роботи завданням вчителя є не традиційне навчання, а допомога учням в індивідуальній роботі, роль вчителя на такому

уроці — радити та заохочувати до дії. Вчитель лише контролює перебіг роботи, комплектує різноманітні мотивуючі матеріали. Спостереження за роботою учнів надає вчителю можливість визначити типові труднощі і слабкості учнів, над якими пізніше можна буде працювати. Під час некерованої роботи відповідальність за процеси на уроці розподілена між учнями і вчителем. Учні мають більшу свободу в прийнятті рішення, працюють у власному темпі. Зіштовхнувшись з труднощами і маючи знайти відповідь на робочі запитання, вони передусім допомагають собі взаємно і лише потім звертаються до вчителя. Некерована робота уможливорює врахування, використання і розвиток зацікавленості учнів, розвиває їх креативність [5, с. 21-26].

Робота згідно щотижневим планам акцентує різні індивідуальні можливості учнів. Це відкрита форма роботи на уроках іноземної мови, у рамках якої учні розвивають власну комунікаційну компетенцію і активність без безпосереднього керівництва вчителя, виконуючи самостійно завдання, визначені в підготовлених для них планах дня або тижня. Працюючи за щотижневими планами, учні виконують навчальні завдання, враховані в наданому плані роботи. Плани можуть модифікуватися залежно від можливостей, зацікавленості і потреб окремих учнів. Завдяки різним типам завдань учні навчаються в індивідуальний спосіб. Слабші учні виконують, перш за все, обов'язкові завдання, натомість здібні або розвинені розв'язують також факультативні і додаткові завдання. Під час роботи за щотижневим планом учні несуть відповідальність за власний навчальний процес. Важливою особливістю роботи за щотижневими планами є те, що учні вчаться в безстресовій атмосфері. Ознаками роботи за щотижневим планом є індивідуалізація (врахування різних типів учнів), реалізація короткочасних

цілей, можливість удосконалення плану роботи (також в процесі її виконання), мотивування учнів, відповідальність за виконання завдань, визначення вчителем сфери завдань, безстресова атмосфера, реалізація реальних запитів [3, с. 11-17]. Структура обговорюваної відкритої форми роботи базується на плані роботи, який включає різноманітні завдання. Учні отримують план від вчителя на початку нового тижня. У розпорядженні учнів є одна або декілька годин щотижнево (в разі застосування щотижневих планів роботи у рамках міжпредметної інтеграції в навчальному плані певного класу передбачаються кілька спеціальних годин на виконання завдань). В кінці тижня учень робить відмітки у своєму плані щодо того, які завдання він виконав. На закінчення має місце розмова вчителя з учнями про перебіг роботи, досягнуті цілі та застосовані техніки і стратегії. Основним матеріалом, використовуваним під час такої форми роботи, є план роботи. Кожен учень отримує особистий примірник. План враховує індивідуальні схильності учнів, включає завдання обов'язкові (які стосуються цілей, перерахованих в програмах навчання) і факультативні (диференційовані за ступенями труднощів, тематики і т. п.). Є можливість планування додаткових завдань. На підставі офіційного плану учні можуть скласти передусім власний план роботи. Клас, досвідчений в роботі за щотижневим планом, може сам опрацьовувати тематичні пропозиції щодо наступних планів роботи [15, с. 31-34].

Треба звернути увагу на вирізнення закритих та відкритих щотижневих планів. Перші включають самі тільки завдання, які є часто матеріалом з підручника, а їх вадою є ставлення до виконання завдань учнями як до «виконання наказів». З іншого боку, навіть такий план уможливорює відмову від фронтального навчання і прийняття рішень щодо сфери і послідовності

здійснюваних завдань, а також економії часу. Відкритий план щотижневої роботи розробляється індивідуально, для окремих учнів і дозволяє учням приймати рішення щодо змісту своєї роботи. Вищезгаданий план роботи може мати закритий характер в разі, коли вчитель поділить завдання на обов'язкові, факультативні і додаткові. В той самий час такий план може стати відкритим, якщо його завдання розроблятимуться індивідуально та із залученням самих учнів. Оцінювання процесу навчання має місце наприкінці тижня роботи за планом і перебігає, як у безперешкодній роботі [5, с. 29-35]. Як було показано вище, робота за планом тижня уможлиблює вихід поза рамки уроку через реалізацію певних завдань в домашній роботі. У ще більшому ступені фактори учнівської середовища використовуються під час проектної роботи.

Проектна робота — це відкрита форма роботи на уроках іноземної мови, у рамках якої учні розвивають власні комунікаційні навички і активність без безпосереднього керівництва вчителя, користуючись самостійно дібраними матеріалами. При цьому сфера дій учнів визначається на стадії планування і переступає часові і просторові межі уроку. Під час проектної роботи учні і вчитель діють спільно. Завдяки тому, що колектив учнів займається однією темою чи проблемою, різноманітні взаємодії між учасниками виникають спонтанно. Знання і вміння учні здобувають спільно. Стає можливим навчання самостійному плануванню, колективним та самостійним діям і співробітництву. Ознаками проектної роботи є орієнтованість на конкретну ситуацію та на зацікавленість учнів, самостійна організація і відповідальність, суспільна значимість, планування, зорієнтоване на мету, врахування всіх особливостей, спільне навчання, міждисциплінарність. Структура проектної роботи охоплює мотивацію та

розроблення ідей проектів, планування, реалізацію, а також презентацію результатів. Вчитель здобуває у рамках проектної роботи можливість звільнення від традиційної автократичної ролі. Від нього залежить планування уроку, натомість перебіг уроку є результатом спільних рішень його і учнів. При плануванні уроку вчитель повинен керуватися здібностями учнів, а їх самостійною роботою управляти в такий спосіб, щоб уможливити їм здобуття нових навичок та знань. Учні, отже, переймають ініціативу проекту і розвивають її, визначаючи простір своїх дій. Метою проектного уроку є вихід за межі традиційних структур, натомість завдяки направленості на зацікавленість учнів відкриваються нові простори для учнівської самостійності і здобуття життєвого досвіду. З боку учня спостерігається особисте ангажування, самостійне визначення цілей, застосування стратегії планування, здійснення плану роботи, а наприкінці — контроль, чи справді була досягнута поставлена мета [18, с. 44-51].

Навчальні програми з іноземних мов програмна зобов'язують вчителів до розвитку в учнів вміння самостійного навчання. Щоб учень був здатний самостійно керувати власним процесом вивчення іноземної мови, а також вміти користуватися різними джерелами знань, слід передусім познайомити його з різноманітними способами навчання, а також допомогти йому розпізнати вибраний стиль навчання. Крім того, корисними учневі будуть: тренінг стратегій з оволодіння мовними навичками; вміння користуватися словниками; навички ведення нотаток та конспектів; розвиток здатності самооцінювання (тобто вміння критично та неупереджено оцінити свій вклад у вивчення відповідного матеріалу, а також результати цієї роботи); вміння знаходити додаткові матеріали та користуватися ними (і також їх критичний аналіз); вміння співпрацювати з іншими, спільне самоопитування і обмін

отриманою інформацією; систематичність у виконанні домашніх завдань [14, с. 19-27].

У процесі навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі вчителі заохочують учнів до використання різноманітних засобів, сприяючи розвитку самостійності у навчанні, наприклад:

- відгадування значення слів з контексту;
- вивчення символів фонетичної транскрипції і навчання вміння правильному прочитанню фонетичного запису (робота зі словником);
- візуальні та/або вербальні (також в інших мовах) поєднання нових слів;
- пізнання правил словотворення;
- вивчення скорочень, вживаних в словниках, з метою вдосконалення вміння користування словниками;
- вивчення принципів користування енциклопедіями і лексиконами;
- використання Інтернет-ресурсів;
- перевірка коректності виконаних завдань з ключем відповіді;
- використання компенсаційних технік, спрямованих на вміння прогнозувати значення незнайомої лексичної одиниці;
- взаємне опитування учнів за матеріалами, що були вивчені на уроці;
- самооцінка і ствердження щодо власних вмінь (підготовка до користування системою «Can do» statements) [17, с. 55-74].

Значна увага у процесі навчання іноземних мов учнів у школах Польщі приділяється на індивідуальному підході до учня. У кожній учнівській групі є такі, які вміють більше, і такі, чиє знайомство з іноземною мовою слабше. Учні в групах диференційовані також за можливостями, здібностями, отримуваним задоволенням, мотивацією, ставленням до навчання, стилями

навчання. Для вчителя є величезним викликом пристосувати дидактичний процес до індивідуальних можливостей і очікувань кожного учня. Тим, які виявляють низький рівень вмінь, пропонують вирівнювальні заняття. З учнями особливо здібними працюють під час додаткових занять у рамках гуртків за інтересами. Незалежно від наявності додаткових занять, вчителі намагаються так диференціювати основні учбові заняття, щоб кожному учневі уможливити доречний прогрес [11, с. 342-353]. Процес індивідуалізації навчання вчителі загальноосвітніх шкіл Польщі здійснюють з використанням наступних типів завдань:

- диференційовані рівні завдань — техніка виконаного завдання є та сама, але сильніші учні мають, наприклад, більше елементів для розпізнавання, довший або складніший текст, і т. п.;

- можливість вибору завдань — кілька диференційованих за складністю завдань зі схожої тематики, учень сам вирішує, яке завдання здатен або хоче виконати;

- можливість остаточного вирішення (незважаючи на те, що вибір зазвичай обмежується вчителем) збільшує мотивацію учнів до виконання завдання;

- додаткові завдання для так званого *fast finishers* — важливо, щоб це були завдання, виконання яких викликає задоволення; наприклад, загадки, кросворди, ребуси, цікавий текст для читання (швидке виконання завдання має бути нагороджене);

- асистенти вчителя — використання потенціалу здібних учнів, активність яких стимулюється дорученням допомоги повільніше працюючим однокласникам, перевіркою коректності виконання завдань, допомогою

вчителю у підготовці дидактичних матеріалів тощо. Слабшим учням часто буває легше звернутися з питанням до однокласників, ніж до вчителя;

- організація роботи попарно і групах — завдяки цій формі роботи більша кількість учнів одночасно активно використовує навчальні матеріали [1, с. 14-22].

Навчальні програми з іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі значну увагу приділяють всебічному розвитку учня та цілісному підходу до процесу навчання. Важливо, щоб знання і вміння, які учень здобуде на заняттях з іноземної мови, він ефективно міг використати в подальшому на уроках з інших предметів, а також, найголовніше, поза школою [19].

Безсумнівно, головною метою занять з іноземної мови є передача учням саме лінгвістичних знань: словникового запасу, граматичних принципів, функціональних висловів; також розвиток в них мовних навичок. Але ефективне навчання дозволяє учням також вдосконалювати позамовні вміння — в т.ч. навички взаємодії, вишукування і критичного аналізу інформації, логічного мислення; вміння створювати, формулювати і висувати пропозиції. Учні формують також позитивні засади особистого досвіду, що дозволять їм відповідально функціонувати у сучасному світі [2, с. 46-52]. Тому, надзвичайно важливо пропонувати учням різноманітні вправи, теми, які їх заінтригують, і завдання, які становитимуть виклик і приноситьимуть задоволення. Не можна також забувати про врахування елементів забави. Маючи на увазі музичні захоплення підлітків, польські вчителі іноземних мов рекомендують використовувати сучасні популярні ролики на уроках іноземних мов. Орієнтуючись на сучасні мовні моделі, польські вчителі пропонують передати вибір звукозаписів самим учням — вони можуть

запропонувати пісню, принести звукозапис, розробити для інших вправи з використанням тексту своєї улюбленої пісні. Таке рішення забезпечує залучення учнів, а також впливає на краще запам'ятовування мовного матеріалу, переданого учням у формі їх улюбленої музики. Також пропонують використовувати на уроках елементи театральної гри, так звані драми: розігрування різного виду ситуацій, діалогів. Такі постановки є формою навчання, яка стимулює активне використання учнями іноземної мови в конкретній ситуації. Драма дозволяє учням втілитися у когось, ким вони не є справді, завдяки чому меншає блокада усного висловлювання іноземною мовою. Ситуації можуть мати жартівливий характер, наприклад у формі скетчів [5, с. 43-48].

Використання на заняттях з іноземних мов інформаційно-комунікаційних технологій надає широкі можливості для вдосконалення мови. Комп'ютер — щоденне знаряддя комунікації і забави сучасного підлітка. Інтернет часто виступає основним джерелом інформації для підростаючого покоління, а також комунікації зі знайомими. Все це можна пристосувати та використати у вивченні іноземних мов, завдяки чому підвищується мотивація учнів до навчання, так само, як і задоволення від виконання конкретних завдань [20, с. 156-160].

Знання про країну цільової мови завжди були важливим елементом вивчення іноземних мов, але розуміли їх як додаткові, а не як обов'язкові. Тепер знання культури країни цільової мови розуміється як складова міжкультурної компетенції, яка набуває універсального характеру. Важливу роль в розвитку міжкультурної компетенції виконують дидактичні матеріали, тому що, перш за все, вони є джерелом знань щодо систем цільової мови і культури спільноти, яка володіє мовою, що вивчається. Основними

критеріями таких матеріалів є наступні: функціональність матеріалів; відповідність матеріалів з огляду на вік і зацікавленість одержувачів; різноманітність інформації; реалізм матеріалів; різноманітність автентичних матеріалів; презентація, обговорення і співставлення стереотипів; багатство графічних матеріалів, що зображають реалії країни цільової мови [4, с. 185-191].

Щоб довести, що дидактичні матеріали, які застосовуються у вивченні іноземних мов на всіх освітніх рівнях, дають можливість навчання міжкультурній компетенції, нами було проаналізовано пропозицію підручників польського шкільного видавництва PWN. Дослідним матеріалом були серії підручників з англійської мови (*Friends New, New English Zone* — для I освітнього етапу; *Winners Plus, Starland* — для учнів 4-6 класів; *New Snapshot, Energy* — для гімназистів; *Enterprise 4, Upstream, New Matura Matrix* — підручники для ліцеїв), німецької мови (*Eins, zwei, drei, Ich und du* призначених для першого освітнього етапу; *Der, die, das neu i Und so weiter* для учнів початкової школи класів IV-VI; *Das Fenster, Was ist das?, Netz, der, die, das, Kompass* — для учнів гімназичних шкіл; підручники для ліцеїв: *Partnersprache, ein Fach gut neu i Hier und dort*) та французької мови (*Vitamine, Alex et Zoe* — для учнів 1-3 класів початкової школи; *Fluo, Ludo et ses amis* — для учнів 4-6 класів початкової школи; *Amis et Compagnie, Z francuskim za pan brat* — для гімназистів; *Belleville, Déjà vu* — для ліцеїв) [8, с. 3–9].

Специфіка вивчення іноземних мов у ранньошкільному періоді спричиняє те, що в підручниках, призначених для наймолодших учнів, знаходяться багато матеріалів щодо навчання розуміння тексту на слух. Це найчастіше вірші, римовки, пісні, казки та оповідання, які, хоч і в спосіб дуже

обмежений, але передають міжкультурний зміст. В результаті багатократного прослуховування матеріалу учні запам'ятовують зміст навчального матеріалу і завдяки тому засвоюють інформацію про іноземні країни, вчаться також відтворювати зміст тексту, який багато разів слухають, що дає фундамент для подальшої праці над мовою і розширення міжкультурних знань. Методи роботи з наймолодшими учнями базуються на природньому навчанні, схожому на те, в який спосіб діти вивчають рідну мову [15, с. 25].

Навчання учнів початкової школи класів IV-VI має вже натомість характер систематичного вивчення мови. У цьому віці в учнів розвивається відкритість і цікавість до всього нового, тому в підручниках представлені різноманітні культурознавчі матеріали, які є базою для навчання мовним і комунікаційним компетенціям: вірші, римовки, пісні, казки, радіо- і телевізійні спектаклі, вирізки з англomовної, німецькомовної та французькомовної преси, візитні картки, квитки, плани міст, проспекти або фрагменти дитячої літератури. Також багатий ілюстраційний матеріал, який показує різні аспекти життя мешканців англomовних, німецькомовних та французькомовних країн. Учні також вчаться співробітництву і взаємодії, обміну досвідом і знаннями, відповідальності за виконані завдання [7, с. 134]. Все це має на меті підготовку учнів до розуміння і ефективної комунікації іноземною мовою в ситуаціях щоденного життя з використанням знань про звичаї і культуру країн, мова яких вивчається. Подібно ситуація виглядає в разі підручників для учнів гімназій, які передбачають розвиток міжкультурної компетенції учнів, оскільки ці підручники містять значну кількість матеріалів, які наближають учнів до культури країни цільової мови. Метою створення підручників для цієї групи учнів є опосередковане пізнання звичаїв і культури інших країн і порівняння їх з власною культурою, що веде до

розвитку відкритості, цікавості і толерантності по відношенню до інших культур [8, с. 11]. Учень знайомиться з буденними звичаями країн цільової мови, порівнює їх з власною культурою і аналізує типові звичаї і культурні відмінності між Польщею і країнами іншомовного простору. Міжкультурний підхід також підтримує рефлексію над культурою і звичаями вітчизняної країни. У підручниках для гімназистів міжкультурна компетенція надається з опорою на різноманітні графічні і текстові матеріали, що відображають різні комунікаційні ситуації, оскільки важливим є те, щоб учень не лише добре знав мову відповідного народу, але також його культурний доробок, звичаї і традиції, щоб вмів правильно прореагувати і повести себе в реальній ситуації. Незнання певних звичаїв чи надбань може вести до порушення мовних комунікацій [16, с. 163-170]. Остання група підручників — підручники для ліцеїв. У всіх цих підручниках є також видимий аспект навчання мужкультурної комунікаційної компетенції, завдяки якій стає можливим формування відкритості і розуміння чужої культури. Процес навчання за цими підручниками уможливорює впровадження систематичного вивчення мови, метою якого є у всіх випадках здобуття вмінь і знань, необхідних для безперешкодної комунікації в ситуаціях щоденного життя. Водночас автори підручників звертають увагу на явища, що супроводжують процеси комунікації, і на розвиток мовної свідомості.

Знання іноземної мови розширює доступ до нової інформації, дозволяє перемагати стереотипи і краще розуміти світ. Звукозаписи, які супроводжують кожен з підручників, характеризуються автентичністю і дозволяють формувати не лише вміння розуміння тексту, а й сприяють розвитку соціолінгвістичної компетенції та ідентифікації з іноземними ровесниками. В цій групі підручників також можна знайти додаткові

дидактичні матеріали, пропозиції тематики проектних робіт, завдання з культурознавчим змістом, що сприяють розвитку міжкультурної компетенції. Виходячи з положення про те, що навчання повинне спричиняти задоволення, підручники пропонують учням багатий і різноманітний дидактичний матеріал, який служить розвитку всіх мовних навичок, а різноманітність пропонованих форм роботи сприяє розвитку соціальних компетенцій. Зміст цих підручників стосується проблематики, пов'язаної з життям молоді в європейських країнах, що відповідає віковим особливостям і зацікавленості адресата. Робота з цими підручниками дозволяє розвивати вміння самостійної комунікації в ситуаціях щоденного життя в країнах іншомовного простору з врахуванням міжкультурного аспекту [9, с. 15-27].

Підсумовуючи вищезазначене, варто звернути увагу, що розвиток міжкультурної компетенції у вивченні іноземних мов залежить від розвитку комунікаційних компетенцій, які дозволяють учасникові громадського життя діяти за допомогою мовних ресурсів [6, с. 156-161], а також від розвитку загальних компетенцій, які уможливають орієнтацію в оточуючій реальності. Навчання цих компетенцій в процесі викладання іноземної мови здійснюється на основі використання відповідних дидактичних матеріалів. Важливу роль також відіграє професійна підготовка вчителя, його знання і досвід, вибір підручника і дидактичних засобів навчання, контакти з представниками інших культур, що сприяє зацікавленості країною цільової мови. Щоб орієнтуватися в реаліях суспільства чужої культури, потрібне не тільки вміння користуватися її мовою, але також здатність відкритися окремим аспектам чужої культури і їх інтерпретації у власній культурі. Разом із розвитком мовної компетенції зростає очікування відповідно більшого

знайомства з чужою культурою, тому таким важливим є розвиток міжкультурної компетенції на всіх рівнях викладання іноземних мов.

Відповідно до положень програм з іноземних мов, необхідною умовою їх реалізації є також відповідно оснащений клас. У класах для вивчення іноземних мов повинні обов'язково бути наявні словники, візуальні засоби навчання. Рекомендований також доступ до комп'ютерів з мережею Інтернет. Важливим є те, щоб учні мали якнайкращі умови для пошуку і використання інформації з різних джерел, а також із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій [14, с. 32].

Отже, зміст навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі реалізує його основні цілі, спрямовані на розвиток у школярів культури спілкування в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Дані компетенції передбачають формування як чисто лінгвістичних навичок (лексичних, фонетичних і граматичних), так і їх нормативне використання в усній і письмовій мові. Передбачувані теми, тексти, проблеми, мовні завдання орієнтовані на формування різних видів мовленнєвої діяльності (мовлення, читання, аудіювання, письменність), розвиток соціокультурних навичок і вмінь, що забезпечує використання іноземної мови як засобу спілкування, освіти і самоосвіти, інструменту співробітництва та взаємодії в сучасному світі.

Стратегічна мета сучасної освіти — формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним продуктивним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Усе це потребує оновлення методології та змісту освіти загалом, і мовної зокрема. Теорія і практика викладання іноземних мов у школах Польщі орієнтується на гармонізацію потреб суспільства й

особистості з урахуванням мотивації, індивідуальних характеристик і можливостей учнів.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зазначити, що центральне місце в процесі навчання учнів належить формуванню світогляду, який визначає самосвідомість творчої особистості, що прагне активно осмислити своє буття у світі як цілісну єдність. Необхідність формування світогляду сучасного фахівця, як, зрештою, і кожного свідомого громадянина, зумовлюється особистісними причинами в міру розширення меж людської свободи, демократичних принципів суспільного та індивідуального життєустрою, становленням громадянського суспільства.

Світогляд як система внутрішніх регуляторів є надбанням внутрішнього світу особистості лише за формою, за індивідуально-особистісним механізмом, тоді як джерелом його смислоутворення є зовнішнє, суспільне. Отож, вінцем, що завершує формування цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів є світоглядний потенціал змісту навчальних предметів. Суттєвою частиною світогляду та фактором, що зумовлює його, є мовні навички та мовна практика; саме людське мислення є також мовним актом.

Знання мов завжди вважалось ознакою освіченої людини. Проте сучасний етап розвитку людства вимагає від особистості більшої компетентності в іноземних мовах. Володіння іноземними мовами стає важливою частиною самовизначення та самореалізації людини у сучасному світі, формує її світогляд та соціальні можливості. Основне призначення навчання іноземним мовам полягає в формуванні комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носієм мови. Результатом

навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Оволодіння мовою — важлива складова соціокультурного змісту навчальної діяльності, тому іншомовна освіта у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі ставить за мету формування комунікативних умінь на засадах діалогу культур, коли явища мови і культури, які вивчаються, пропонуються в порівнянні з аналогічними фактами в інших мовах і культурах. При цьому враховується вплив соціальних, психологічних, освітніх та інших чинників формування як окремої особистості, так і нації в цілому. Зміст навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі реалізує його основні цілі, спрямовані на розвиток у школярів культури спілкування в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції, що передбачає формування як чисто лінгвістичних навичок (лексичних, фонетичних і граматичних), так і їх нормативне використання в усній і письмовій мові. Передбачувані теми, тексти, проблеми, мовні завдання орієнтовані на формування різних видів мовленнєвої діяльності (мовлення, читання, аудіювання, письменність), розвиток соціокультурних навичок і вмінь, що забезпечує використання іноземної мови як засобу спілкування, освіти і самоосвіти, інструменту співробітництва та взаємодії в сучасному світі.

Зміст навчання іноземних мов у школах Польщі включає елементи міжкультурних знань, тематику європейської інтеграції, соціокультурні норми і здатність їх розуміння та інтерпретації, розвиток в учнів відкритості та терпимості у контексті підготовки до життя в багатокультурному

суспільстві, налагодження міжкультурних відносин з громадянами Спільноти, Європи та світу.

Отже, мета вивчення іноземних мов полягає у становленні духовно багаті особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися. Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Список використаних джерел

1. Dziergowska I. Jak uczyć metodami aktywnymi / Irena Dziergowska. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2009. — 56 s.
2. Gajek E. Edukacja językowa w Unii europejskiej. Informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli / Elżbieta Gajek. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2008. — 116 s.
3. Karpeta-Peć B. Otwarty, aktywny, samodzielny. Formy pracy na lekcjach języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych / Beata Karpeta-Peć. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2008. — 84 s.
4. Komorowska H. Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie / Hanna Komorowska. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2010. — 216 s.
5. Kozłowski A. Formy nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim/ Aleksander Kozłowski. — Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2008. — 36 s.
6. Krumm H.-J. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation / H. J. Krumm, K. R. Bausch, H. Christ. — Fremdsprachenunterricht, Tübingen und Basel : Francke Verlag, 2005. — S. 156-161.
7. Kruszewski K. Uczymy się nauczać / Krzysztof Kruszewski. — Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005. — 180 s.

8. Łuczak-Łomża A. Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków / Aleksandra Łuczak-Łomża, Ewelina Metera-Debaene. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2010. — 40 s.
9. Mackiewicz. M. Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa / M. Mackiewicz. — Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 2005. — 380 s.
10. Nowa Podstawa Programowa z języków obcych w szkołach podstawowych, gimnazjum i liceum. — Warszawa, 2008. — 37 s.
11. Pawlak M. Nauczyciel języków obcych: dziś i jutro / Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska. — Poznań-Kalisz : Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2009. — 526 s.
12. Pluta A. Strategia sukcesu. Nauczanie języka obcego w kontekście nowej podstawy programowej / Anita Pluta // *Języki Obce w Szkole*. — 2011. — №1. — S. 8-11.
13. Poluszyński B. Polityka językowa w XXI wieku / Bartosz Poluszyński // *Języki Obce w Szkole*. — 2009. — № 6. — S. 248-250.
14. Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010. — Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011. — 43 p.
15. Rapacka S. Hier und da. Poradnik dla nauczyciela języków obcych / Sylwia Rapacka, Małgorzata Lewandowska, Joanna Nawrotkiewicz. — Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN. — 2011. — 76 s.
16. Rapacka S. Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej / Sylwia Rapacka // *Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw : materiały V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej*, (Ustroń, 2009). — Gliwice, 2009. — S. 163-170.
17. Styszyński J. Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego / Jan Cyprian Styszyński // *Zeszyty naukowe uniwersytetu szczecińskiego*. — 2009. — № 2. — S. 55-74.
18. Szymański M. O formie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej formy kształcenia / M. Szymański. — Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Zak», 2008. — 63 s.
19. Werbińska D. Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym / Dorota Werbińska. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2010. — 74 s.
20. Żylińska M. Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka / Marzena Żylińska. — Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2008. — 221 s.

II.6. Світоглядний потенціал шкільної мистецької освіти в країнах ЄС та США

Л.Л. Волинець

Людство, маючи доступ до множини інформаційних джерел, усвідомлюючи надзвичайну складність світу, сьогодні стає, як ніколи раніше, вимогливим до схем пояснення світу, які пропонує школа.

Р.-Ф. Готьє

Розглядати людське буття без мистецтва — означає не розглядати його.

Н. Вольтершторф

II.6.1. Традиція наукового світогляду та мистецтво

Зближення наукового та мистецького світогляду. Питання потенціалу мистецької освіти у напрацюванні світогляду людини постає у контексті потужних, всеохоплюючих глобалізаційних, інформаційних, інтеграційних змін, які потребують якісно нового світоглядного самовизначення людства.

Особливістю розвитку нової культури Заходу стало надання пріоритетності науковому знанню в картині світу, гіпертрофування ролі «раціо» в людському житті. Домінування «раціо» призвело до утвердження принципу протиставлення — душі і тіла, духу і матерії, почуття і розуму, свободи і визначеності тощо [30, с. 9]. Наука у своїх дослідженнях бере до уваги те, що можна виміряти, порахувати. Проте є надзвичайно важливі, сутнісні речі, які не можна виміряти, науково пояснити. Досвід, знання, які наука була не в змозі пояснити, у Новий час значною мірою ігнорувались. Це ігнорування стосувалось і естетичної, мистецької, поетичної складової знання світу та формування світогляду.

У ХХ ст. стало очевидним, що наука не виправдала очікувань людини. Попри колосальні наукові досягнення ХХ ст. – теорії відносності, квантової механіки, космології, синергетики, біофізики тощо, це століття виявилось століттям ескалації насильства, двох світових воєн, століттям величезної кількості соціальних конфліктів, протистояння народів, зростання міжнародного тероризму. Розвиток науки і техніки показав, що вони здатні повернутися проти людини. Як застерігав Ф. І. Шміт майже сто років тому, суспільство, яке прагне процвітання, має «турбуватися про те, щоб науково-логічне мислення не брало верх над мисленням емоційним та асоціативним, тому що навіть при найвищому розквіті науки, таке суспільство загине». Тому кожна держава, яка прагне жити і процвітати, повинна турбуватися як про науку, так і про плекання молодого покоління в образному мисленні та в активній волі до творчої праці [8, с. 9].

Сьогодні багато науковців, мислителів наголошують на необхідності згадати і переосмислити той факт, що з найдавніших часів людина прагне оволодіти своєю здатністю виражати емоції шляхом такої особливої, специфічної за своєю природою, форми знання, як знання мистецьке. Тому, як зазначає відомий французький експерт з питань освіти Р.-Ф. Готьє (*Roger-François Gauthier*), дивно констатувати, але в більшості випадків мистецькі знання продовжують розглядатись як меншовартісні у змісті навчання. Свідченням цього є проблематичність знаходження місця у розкладі, низький престиж мистецьких дисциплін, неповага до їх змісту. Це є тим більш парадоксальним, що молодь, якій адресується зміст середньої освіти, часто прагне мистецько-культурних практик і знань. Мистецтво дійсно, на відміну від більшості шкільних знань, узгоджує матерію і дух — через головну

діяльність, значення якої ще недостатньо оцінена в школі — творчість [17, с. 99].

Осмислення дилеми «наука — мистецтво» щодо різних шляхів пізнання, осмислення світу відбувається з часів появи і становлення науки. Ще Леонардо да Вінчі, який був водночас художником і вченим епохи Відродження, зауважував, що «геометрія навчає нас розуміння пропорцій шляхом їх аналізування, розкладання... Математики розглядають пропорції, але не прагнуть вникнути в їх якості... Мистецтво, навпаки, прагне досягнути цю якість, яку називають характером речей... Представляючи пропорції предметів, мистецтво прагне виразити дух... узгодженість усіх пропорцій, що створює гармонію, яку мистецтво покликане споглядати насамперед» [11, с. 8]. В цих порівняльних зауваженнях Леонардо да Вінчі можна прослідкувати ідею доступності фрагментарного пізнання дійсності наукою та глибшого, сутніснішого досягнення світу засобами мистецтва.

У ХХ ст. усвідомлюється зближення художнього та наукового трактування світу та факт того, що за наявності різниці між відкриттями мистецтва і науки, існує їх незаперечна співвіднесеність або відповідність. На перший погляд, у відкритті законів Буття наука і мистецтво ідуть різними шляхами. В науці домінують такі методи пізнання, як аналіз, індукція, дедукція, експеримент, дослід, спостереження. В мистецтві — інтуїція, натхнення, досягнення, перевтілення. Проте, між цими шляхами немає жорстких меж, елементи обох способів, обох підходів у здійсненні пізнання, можуть бути наявними і в науці, і в мистецтві. Якщо наука для доведення своїх істин, використовує логічний зв'язок понять, то мистецтво — образ. Загальне, виражене в поняттях, зазвичай є віддаленим від реальних життєвих ситуацій. Образ може бути досить загальним і водночас визначеним,

виразним, неповторно конкретним, а отже, сприйматись безпосередньо, бути більш доступним для сприйняття людини і, таким чином, більш переконливим і мати значний інформаційний, освітній, світоглядний потенціал [7, с. 235], [5, с. 291].

Почуття любові, ненависті, дружби можуть нас засліплювати. Проте водночас, розумовий розвиток є невіддільним від афективного, тобто цікавості, захопленості, які можуть бути потужним імпульсом, мотивацією до філософських чи наукових пошуків. Афективність може пригнічувати, перешкоджати знанню, але вона може також його розвивати, посилювати, збагачувати. Між розумом та афективністю існує тісний зв'язок. Здатність мислити може деградувати, руйнуватись через дефіцит емоцій, байдужість. Послаблення здатності емоційно реагувати може так само бути джерелом нерациональної поведінки [30, с. 5-6].

В творчості художників можна спостерігати елементи наукових відкриттів, які сприяють зміні світоглядних парадигм. Наприклад, анатомічні дослідження людського тіла розпочали не професійні медики, а художники, зокрема Леонардо да Вінчі. Відмову французького живописця П. Сезанна від використання закону перспективи в XIX ст. можна співставити з відмовою англійського математика Дж. К. Максвелла від ньютонівського закону інерції. Іноді самі художники не приховують, що надають особливого значення своїм відкриттям. Так, наприклад, П. Пікассо називав себе та Ж. Брака «братами Райт», оскільки вважав, що кубізм, засновниками якого вони були, «подолав гравітаційне тяжіння перспективи». У зв'язку з цим можна говорити про наявність своєрідної «наукової компоненти» в художній творчості, та стверджувати, що художник свідомо чи підсвідомо є водночас ученим [7, с. 17].

Всесвітньо відомий британський мистецтвознавець Г. Рід, автор книги «Освіта через мистецтво» (1943), свого часу запропонував формулу взаємозв'язку цих сфер людської діяльності: «Зрештою я не протиставляю науку і мистецтво. Мистецтво — репрезентація, а наука — пояснення того самого світу» [22, с. 62]. Так само знаменитий іспанський соціолог і філософ Х. Ортега-і-Гассет розглядає мистецтво і науку як взаємозамінні сфери життєдіяльності. Там, де науковий метод виявляється неспроможним, виникає метод художній [1, с. 13-14].

Актуалізація зв'язків мистецтва та науки пов'язана, зокрема, з сучасними технологічними можливостями. Наприклад, зображення, отримані в результаті наукових досліджень з використанням сучасних технологій — рентгенограми рослин, збільшені в багато разів зображення мікробіосвіту тощо, виявляються естетично привабливими і, таким чином, є засобом підвищення інтересу до наукових відкриттів. Вони спонукають до роздумів стосовно взаємозв'язків образів мистецтв та образів наук. Варто наголосити, що сьогодні спостерігається цікавий феномен заангажованості науковців у процесі популяризації наукових відкриттів саме художніми засобами, що нагадує про нероздільність наукового і поетичного світоосягнення. Прикладом можуть бути серії світлин відомих французьких вчених-біологів — Клода Нурідсані та Марі Перену: «Побачити невидиме», «Планета комах», «Елегія трави», «Маски та симулякри» та фільми: «Мешканці дзеркала», «Гра комахи з квіткою», «Мікрокосмос», «Генезис» тощо [3, с. 4].

Окрім того, розвиток самої науки надає аргументи на користь важливості мистецького виміру життя людини. Наприклад, сучасні технології уможливають наукове вивчення та пояснення лікувальних можливостей фізичного впливу на живі організми таких елементів мови мистецтва, як колір

(кожний колір на глибинному психофізіологічному рівні є співзвучним якомусь емоційному стану), ліній, форм, світла, звуків тощо. Це сприяє розвитку таких сучасних напрямків медицини як арттерапія, мільйотерапія (лікування гармонійним довкіллям). Наприклад, у багатьох країнах Європи сьогодні набуває поширення практика будівництва лікувальних закладів за участю ландшафтних дизайнерів та дизайнерів інтер'єрів [там само].

На думку російського філософа В. М. Діанової, близькість художнього та наукового осягнення світу виявилась після того, як була визнана роль антропологічного чинника, у контексті якого пізнавальний процес не зводиться до імітативних процедур отримання чуттєвого образу як «зліпка предмета», а уявляється як процес творчо-проективний, процес інтерпретації. При цьому враховується, що ця діяльність є опосередкованою різними за природою знаковими та предметними репрезентаціями, які містять, як і сама діяльність, квінтесенцію суспільного та культурного досвіду. І якщо раніше вплив усіх цих чинників визнався лише в трактуванні художнього, то в ХХ ст. ці чинники набули ширшого тлумачення, і почали враховуватися в аналізі будь-якої людської діяльності [6, с. 34]. Таким чином, відбувається зближення в розумінні характеристик художнього та наукового пізнання.

Мистецтво послуговується такою специфічною мовою, як мова символів та міфів. Ці мови покликані виражати смисли, які не можуть поміститися в логічно-дискурсивний тезис [7, с. 54]. Символ є більш глибоким і містким, ніж науковий термін, що передбачає однозначне трактування. Символ залишається відкритим до усього спектру можливих інтерпретацій та смислів.

У контексті дилеми «мистецтво-наука» доречно розглянути поняття раціональності та раціоналізму, запропоновані всесвітньо відомим

французьким соціологом, мислителем Е. Мореном. Він пише, що справжня природна раціональність перебуває в діалозі з реальністю, є постійним зв'язковим між логічною та емпіричною складовою світосприйняття людини. Вона є результатом аргументованих дебатів ідей. Раціональність має визнавати участь афекту, любові, каяття. Справжня раціональність знає межу логіки, детермінізму. Вона знає про людський дух [30, с. 7].

Морен зауважує, що раціональність — якість, яка не є монополією західної цивілізації. Європейський Захід тривалий час вважав себе єдиним носієм раціональності, вбачаючи в інших культурах лише помилки, ілюзії та відсталість. Будь-яка культура оцінювалась за критерієм технологічного розвитку. Проте, нагадує Е. Морен, ми маємо усвідомити, що раціональність притаманна усім суспільствам, включаючи архаїчні — у виготовленні знарядь праці, стратегії полювання, знанні рослин, тварин тощо. Водночас у світогляді усіх сучасних суспільств мають місце міфи, магія, релігія, включаючи міф про провіденційний розум, релігію прогресу. Ми починаємо ставати дійсно раціональними, коли визнаємо раціоналізацію, включену в нашу раціональність, і визнаємо наші власні міфи, зокрема міф про всемогутність нашого розуму і гарантованого прогресу, хоча дуже важко визнати міф, прихований під етикеткою науки чи розуму [30, с. 8, 11].

Раціоналізм вважається раціональним, тому що він встановлює логічну систему на основі індукції чи дедукції, але він базується на спотвореній або помилковій базі і є закритим до аргументованого заперечення та емпіричної перевірки. Раціоналізм є закритим, раціональність — відкритою. Раціоналізм звернений до тих самих витоків, що й раціональність, але він є одним із найпотужніших джерел помилок та ілюзій. Отже, доктрина, що зобов'язує до механічної, детерміністської моделі розгляду світу, не є раціональною, а є

раціоналістичною [30, 7]. Таким чином, *освіта, що орієнтується виключно на науковий світогляд, дає лише фрагменти світогляду, є раціоналістичною.* Тому, цитуючи американського філософа Н. Вольтершторфа (*Nicholas Wolterstorff*), можна сказати, що «розглядати людське буття без мистецтва — означає не розглядати його» [13, с. 121]. *Раціональна освіта для надання учням можливості напрацювати цілісний світогляд має бути відкритою до інших, окрім наукового, видів пізнання, зокрема художнього.*

Метафорою в поясненні ставлення людини не лише до творів мистецтва, але й до пізнання світу стало поняття «відкритий твір», уведене У. Еко в однойменній книзі. На думку В.М. Діанової це поняття цілком співвідноситься з поняттям «відкрита система», яким послуговується синергетика [6, с. 35].

Поділ наук і мистецтв на окремі сфери людської діяльності та пізнання можливо був закономірним в період Нового часу. Та сьогодні, в інформаційну епоху, ізольованість окремих галузей знань стає на заваді подальшого поступу людського суспільства, зокрема в пошуках виходу з кризової ситуації, в якій людство опинилось в результаті «досягнень» індустріальної епохи. Тож постало завдання створення єдиного, цілісного інформаційного простору, а отже й можливості напрацювання людиною світогляду, в якому умовний поділ на сфери знань має бути «прозорим» і доступним для осягнення [3, с. 4].

Потенціал мистецької освіти в розвитку наукового світогляду в світогляд цілісний. Упродовж ХХ ст. відбувся гігантський прогрес у розвитку всіх галузей науки і техніки, який призвів до вузької спеціалізації з одного боку, та ігнорування необхідності бачення загальних, фундаментальних проблем — з іншого. Відсутність цілісного, а отже відповідального

світогляду працівників наукової сфери призвело до багатьох помилок та ілюзій у сфері науки, техніки, у вузькоспеціалізованих наукових галузях. Неспроможність науковців інтерпретувати життєво важливі проблеми стала однією з найсерйозніших проблем людства. Причина такої ситуації, як пояснює Е. Морен, полягає в незнанні науковцями головних принципів справжнього, сутнісного знання, що призводить до неспроможності бачити зв'язки між науковими результатами і загальним контекстом сутнісних потреб людства. Е. Морен пов'язує проблему світогляду, його кризи з тим, що *в умовах вузької спеціалізації громадяни «мають право лише на фахові знання і позбавлені права на цілісне бачення»* [30, с. 62]. Сьогодні не йдеться про те, щоб відмовитись від вузькоспеціалізованих знань на користь знання цілісності, від аналізу на користь синтезу. Йдеться про їх поєднання — гнучке поєднання двох протилежних, але взаємодоповнюючих підходів. «Нам потрібно вчитись не протиставляти загальне окремому» [30, с. 21, 62].

Вузька спеціалізація в науці призвела до того, що людина в контексті західної культури сама себе мислить фрагментарно. Її біологічний вимір, включаючи мозок, підпорядкований сфері біології. Її психічний, соціальний, економічний, релігійний виміри є водночас відсунутими і розділеними один від одного у різних сферах гуманітарних наук. Суб'єктивні, екзистенційні, поетичні риси, перебувають у віданні літератури, поезії, мистецтва. Філософія, яка за своєю природою є розмірковуванням над усією проблематикою пов'язаною з людиною, замкнулася сама на собі. Фундаментальні, глобальні проблеми видалені з дисциплінарних наук. В таких умовах уми сформовані ізольованими дисциплінами втрачають природну здатність контекстуалізувати знання, так само як і інтегрувати їх у природну цілісність. Вузька спеціалізація, яку можна назвати

гіперспеціалізацією, що замикається сама на собі, не інтегруючись в глобальну проблематику, заважає бачити загальне (яке вона роз'єднує, ізолює), так само, як і сутнісне, головне, від якого вона відсторонена. Така спеціалізація заважає адекватно інтерпретувати навіть прикладні проблеми, які мають розглядатись не інакше, як у контексті глобальних сутнісних проблем, які дедалі більше стосуються усіх. Послаблення сприйняття цілісності призводить до послаблення відповідальності, адже кожен прагне відповідати лише за своє вузькоспеціалізоване завдання, так само як і послаблення солідарності, оскільки кожен не відчуває зв'язку із своїми співгромадянами. Таким чином, сьогодні глобальні, комплексні проблеми стають головними, а освіта «для планетарної епохи» життєво невідкладною [30, с. 18], [31, с. 10].

Усвідомлення кризового стану світогляду сучасної людини виявляє її природне прагнення до напрацювання цілісного світогляду. Новому світобаченню, яке сьогодні напрацьовується, притаманне усвідомлення того, що наукове розуміння і раціоналістичне осягнення світу мають свої межі, а істина є доступною не лише науковому знанню. Про це говорять багато сучасних учених, зокрема Г. Г. Гадамер, у книзі «Істина та метод» в якій він показує, що закони, закономірності різних аспектів життя можуть відкриватися і в таких сферах, як мистецтво, філософія, релігія тощо [4]. Мова науки не може замінити або витіснити особливі мови та інформаційний потенціал цих сфер людської культури. Е. Морен говорить, що жодна наука не може бути застрахована від помилки. Більше того, наукове знання не може претендувати на монополію пояснення епістемологічних, філософських та етичних проблем [30, с. 6]. Розвиток раціонально-емпірично-технічного знання ніколи не анулював знання символічного, міфічного, магічного або

поетичного [32, с. 30]. Практично усі впливові філософські, релігійні вчення, художні течії продовжують жити в наш час, зберігаючи певний вплив на світогляд людини [2, с. 245-246].

Ідею єдності наукового, художнього і релігійного світоглядів відстоювали такі відомі мислителі як В.С. Соловйов, П.А. Флоренський, М. М. Бахтін. Вони поділяли позицію, згідно якої ні релігійний, ні художній, ні науковий світогляд не можуть бути самодостатніми, лише їх єдність може виразити ту смислову повноту, яку можна було б назвати цілісним світоглядом.

Сучасне художнє, наукове та філософське світобачення перебувають у стані постійного взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємовпливу. Іноді мистецтво визначає науковий і філософський світогляд, іноді, навпаки, мистецтво зазнає впливу науки й філософії [7, с. 234-235].

Тому сьогодні, в умовах постмодернізму, для багатьох учених стає очевидною єдність наукової інформації та інформації, що знаходиться за межами науки і, відповідно, наукового світогляду. Наприклад, французький філософ, культуролог, соціолог і публіцист Ж. Бодріяр, на думку В.М. Діанової, більше не бере до уваги традиційні відмінності між вірою та знанням, видимістю та реальністю, наукою і міфом [6, с. 34]. Таким чином, *коли йдеться про цілісний світогляд, ми говоримо про розширення меж наукового світогляду, його відкритість до інших — позанаукових сфер знань. Потенціал мистецької освіти в напрацюванні світогляду людини полягає в тому, що мистецька освіта є важливою складовою процесу розвитку наукового світогляду у світогляд цілісний, подолання кризового стану сучасного світогляду.*

Напрацюванню цілісного світогляду сприяє динамічний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, які уможливили миттєве поширення цифрових знань, об'єднання часу і простору, змінили їх сприйняття. ІКТ сприяють усвідомленню людством, як ніколи раніше, своєї приналежності до єдиного, спільного світу. В умовах глобалізованого інформаційного простору різні світоглядні системи — різних культур, різних історичних епох — міфологічні, релігійні, філософські, мистецькі, наукові, — творять інтегральну картину єдиного, але безконечно різноманітного світу [12].

Потенціал мистецької освіти в зближенні світоглядів Заходу і Сходу. Паралельно зближенню наукового та художнього світоглядів відбувається процес зближення вчень Сходу та західних наукових пошуків, взаємопроникнення мистецько-культурних традицій, а отже і зближення світоглядів Заходу і Сходу. Культури Сходу завжди викликали на Заході цікавість і запитання. Вже у XVIII ст. на Заході було зроблено переклад Авести й Упанішад, у XIX — Конфуція та Лао-дзи. Проте послання Азії залишались предметом інтересу лише окремих людей. У XX ст. Захід знайомиться з африканським мистецтвом, філософіями і містичними вченнями ісламу, священними текстами Індії, даоською, буддійською думкою. Усі ці світи нових ідей, філософсько-релігійних світорозумінь, світосприймань стають «живими джерелами для оновлення західної душі, втягнутої в світ активізму, продуктивізму, ефективності, розваг». Східні вчення нагадують Заходу про цінність внутрішнього спокою та прагнення гармонії [30, с. 57].

Відкритість західної культури до Сходу Е. Морен пояснює тим, що відкрита раціональність і самокритика, які розвинулись в європейській

культури, дозволили сприйняти напрацювання інших культур. Е. Морен вважає, що Захід має запозичити здобутки інших культур для того, щоб скоригувати західний активізм, прагматичний, кількісний, споживацький підхід до життя. Демократизація мистецької освіти, зокрема вивчення мистецької культури Сходу, що містить в собі і філософсько-релігійну культуру, є чудовим засобом здійснення цього завдання. Водночас Захід має зберігати і пропагувати кращі здобутки своєї культури — демократію, права людини, захист приватної сфери громадян [30, с. 57-58]. Розуміння між нашими суспільствами передбачає відкриті демократичні суспільства, тобто шлях розуміння між культурами, народами, націями є можливим за умови поширення відкритих демократичних суспільств [30, с. 58].

Роль мистецької освіти в напрацюванні сучасного світогляду. Напрацювання цілісного світогляду, суттєві світоглядні зміни можуть відбутися в процесі, інтенсивнішого, ніж будь-коли раніше, перегляду і переосмислення, спроби органічного синтезу усіх культурних світоглядів. В результаті такого своєрідного складання світоглядного пазлу, має бути отримана нова, більш повна і менш суперечлива, планетарна духовна світоглядна картина — з очевидною системою загальнолюдських етичних цінностей, масове осягнення яких дасть людству шанс на виживання [3, с. 4].

Роль мистецької освіти у виконанні цього завдання є надзвичайно важливою. У просторі постмодерністського мистецтва, яке звертається до досвіду інших культур, до архаїки, яке не заперечує минуле, а, навпаки, шукає в ньому не реалізовані, забуті смисли, підходи, прийоми, методи, відбувається інтенсивний процес переосмислення культурного спадку людства. В різних видах мистецтва — у живописі, літературі, архітектурі, в музиці постмодернізм тяжіє до переосмислення традицій на основі їх вільних

комбінацій, колажності та цитатності, багатозначності, алюзивності. Тому характерною ознакою мистецтва епохи, в яку ми живемо, є потреба в поєднанні різних стилів (синкретизм), осмислення мистецького розмаїття, що й складає ту форму мислення, яку прийнято називати постмодерністською.

У мистецтві ця потреба переосмислення, перегляду світоглядних орієнтацій крізь призму культурної спадщини проявляється зокрема в тому, що художники у своїх творах поєднують, співставляють елементи різних естетичних систем минулого і сучасного, поєднують різні матеріали, барви тощо, які раніше не поєднувались у контексті якоїсь однієї традиції [7, с. 223, 237].

Через минуле й теперішнє мистецько-культурної спадщини постмодернізм прагне побачити те, що має сформуватись у майбутньому, з чого можна будувати майбутнє в результаті переосмислення усього попереднього досвіду, усіх духовних пошуків і здобутків, і, таким чином, знайти шляхи до самопорятунку, самозбереження людства. У зв'язку з цим, надважливим завданням мистецької освіти є здійснення її життєтворчої функції.

Світоглядно неупорядковану дійсність сучасності вчені конструктивної гілки постмодернізму схильні розглядати не як сліпий, згубний хаос, а як плідну неупорядкованість, яка руйнує традиційний порядок, що вважався у західній культурі незмінним і остаточним та ототожнювався з об'єктивною структурою світу. Така неупорядкованість мислиться простором конструювання нового світобачення, осмислення і переосмислення усієї культурної, зокрема й мистецької спадщини — ідей, світорозуміння, людинорозуміння — значною мірою закодованих у творах мистецтва усього світу [7, с. 192].

Мистецька освіта як засіб пізнання та напрацювання учнями цілісного світогляду. Однією з функцій мистецтва є пізнання світу. Це пізнання відрізняється від наукового тим, що може користуватись не лише раціональними науковими методами, які потребують обов'язкової доказовості, а більш широким діапазоном способів пізнання (іноді спільних з релігійними) — відчуттями, інтуїцією, виявленням внутрішніх — духовних знань тощо. Такі знання не завжди можна довести, виміряти, проте саме вони спонукають до роздумів, рефлексій, пошуків істини.

Американський (португальського походження) нейролог А. Дамасіо (*Antonio Damasio*) припускає, що мистецька освіта — через сприяння емоційному розвитку, може значною мірою сприяти і розвитку когнітивному [33, с. 5]. На думку багатьох фахівців, зокрема К. Грушки (*Kathryn Grushka*), мистецька освіта, як інтегрована діяльність, органічно поєднує діяльність розуму та органів чуття, є ефективним способом пізнання [18, с. 8]. Операційна сфера мистецьких практик знаходиться на перетині раціонального та емоційного, свідомого і несвідомого. Вона об'єднує думку і уяву, логіку і поетику. Вона відкриває простір для судження та інтуїції, для пояснення і таємниці [27, с. 24]. Французький дослідник Клод Ру (*Claude Roux*) пов'язує пізнавальний потенціал мистецтва з його природою, адже мистецькі практики — це постійний пошук, долання встановлених меж, кодів [35, с. 319]. Пізнавальний, а отже і світоглядний, потенціал мистецької освіти визнають такі американські та британські вчені, як Г. Гарднер (*Howard Gardner*), Е. Віннер (*Ellen Winner*), С. Зекі (*Semir Zeki*), А. Ішак (*Ashfaq Ishaq*) та багато інших вчених світу [16], [38], [21].

В «Дорожній Карті», напрацьованій після I Світової конференції з мистецької освіти, також акцентується увага на тому, що освіта «в» та

«через» мистецтва стимулює пізнавальний розвиток. Шлях мистецтва — як пізнання, уможлиблює осягнення різних аспектів буття і співбуття з іншими [33, с. 4-5].

На думку британського когнітивного нейробіолога С. Зекі, набуття знань шляхом фіксування постійних суттєвих характеристик речей є первинною функцією «мозку, який бачить» і, водночас, первинною функцією мистецтва. Тому багато визначних філософів, які цікавились проблемою знання, виходили на проблему мистецтва. Багато філософів, починаючи з Платона присвячували і присвячують свої праці проблемам мистецтва [21].

З мистецтвом пов'язаний вищий порядок мисленнєвих навичок, пізнавальних здібностей. Глибоке розуміння мистецтва, пізнавальні здібності потрібні в мистецтві, відрізняються від пізнання в інших сферах [14, с. 2-3]. Мистецтво пробуджує, розвиває, витончує різні форми мислення, а отже і шляхи пізнання. Про це зокрема пише відомий американський педагог мистецтва Е. Ейснер (*Elliot Eisner*) у своїй книзі «Мистецтва та творчість розуму» (*The Arts and the Creation of Mind*) [15].

Для дитини важливим є не готовий малюнок, а сам процес малювання. Малюючи, дитина не фіксує готове, а виробляє нове, відкриває невідоме, висвітлює темне, з'ясовує невиразне [8, с. 40]. Процес творення для дитини є процесом пізнання, осягнення дійсності.

Вираження світогляду не може бути безпосередньо відображено в творі мистецтва, але воно присутнє в ньому, визначає його внутрішні смисли. Тому в формі твору, чи то живопису, музики, літератури, можна знайти відображення типових світорозумінь, які лежать в основі, наприклад, натуралістичного, героїчного або пантеїстичного світоглядів. На це звернув увагу ще В. Дільтей, який писав про те, що в процесі художньої творчості в

художника може не бути прагнення до відтворення свого світогляду, але «життерозуміння художника, відображене в його творі, створює тут вторинний зв'язок між твором мистецтва та світоглядом його автора» [5, с. 291]. Художник може мимоволі, не завжди усвідомлено, відображати як власний світогляд, так і світогляд своєї доби.

Світоглядний потенціал мистецької освіти пов'язаний з тим, що мистецтво є сферою ущільненої, інтегрованої в художніх образах інформації про світ природи і світ, створений діяльністю людини, про людський, соціальний досвід. Мистецтво охоплює величезний масив явищ нашого життя. Художнє начало органічно представлено в людському способі існування, воно пронизує собою всю культуру. Мистецтво — органічна, інтегральна складова життєдіяльності суспільства, зокрема і таких його сфер як економіка, наука, виробництво, складова — життєво важлива для здоров'я — і духовного і психічного і фізичного [37]. Твори мистецтва знаходяться в просторі багатовимірної матриці смислів, фокусують у собі множинні смисли [13, с. 126].

У мистецтві людство виражає своє світорозуміння засобами символів, метафор, алегорій — засобами відкритими до інтерпретації іншими, не застиглих у своїй конкретності. Символ є частиною мови живопису, скульптури, міфів, легенд, казок тощо. Твір мистецтва — танець, живопис, музика тощо, відображає соціо-історико-людський контекст пізнання, осягнення, світовідчуття дає нагоду проникнути в епоху її відчуження «зсередини».

Надзвичайно важливу роль у напрацюванні учнями цілісного світогляду має відіграти залучення усіх дітей та молоді до мистецько-культурної скарбниці людства, до мистецьких практик. Мистецтво —

середовище, якому притаманна інтенція цілісного погляду на світ. Залучення до мистецтва розвиває здатність до інтуїтивного цілісного, планетарного осягнення Буття.

Домінування рацію, орієнтування виключно на науковий світогляд, ігнорування явищ життя, що опинялися поза полем уваги науки, стало величезною перепоною до надання світоглядних, дійсно потрібних знань у наших освітніх системах [30, с. 62]. Перед цією планетарною проблемою постає освіта, оскільки все серйознішою стає проблема невідповідності між роз'єднаними знаннями, їх фрагментарністю — з одного боку, та між планетарними проблемами, які щодалі потребують багатодисциплінарного, трансверсального, багатовимірного, міжнаціонального, планетарного підходу — з іншого боку. Такого висновку дійшли багато сучасних учених. На думку американських учених М. М. Суарез-Орозко (*Marcelo M. Suarez-Orozco*) та Д. Б. Кін-Хіллард (*Desirée Baolian Qin-Hilliard*), освіта має давати молоді нове глобальне бачення, можливість усвідомлення надзвичайної складності світу [36, с. 2-3]. Так само французький науковець А. Мішель (*Alain Michel*) вважає за важливе, щоб школа сенсифікувала учнів до фундаментальних завдань заради майбутнього людства і планети [29, с. 15]. Отже, освіта покликана сприяти розвитку такого інтелекту учнів, який буде спроможним бачити ту чи іншу проблему комплексно, у єдності, невіддільності від різних елементів контексту [30, с. 17].

На залученні учнів до виміру універсальних цінностей як характеристиці якісної освіти наголошується в «Дорожній карті» прийнятій після I Світової конференції з мистецької освіти у 2006 [33, с. 6]. На важливості завдання розвивати світогляд, інше бачення світу та інших людей

у контексті мистецької освіти наголошують французькі науковці, зокрема М. Керлан [19, с. 34].

У контексті розглянутих завдань проблемою освіти залишається проблема адекватного змісту, який би дійсно відповідав сучасним потребам людства, змісту, який би давав знання фундаментальних, глобальних проблем, не залишав байдужими до них [30, с. 1]. Планетарна доба потребує знання ключових проблем світу. Щоб знання були відповідними вимогам часу, укладачі змісту програм освіти, за пропозицією Е. Морена, мають брати до уваги:

- Контекст.
- Планетарність.
- Багатовимірність.
- Комплексність.

На думку Е. Морена, для розвитку здатності розглядати все у контексті, планетарно, багатовимірно, потрібна зміна мислення. Це питання є фундаментальним для освіти, оскільки воно стосується нашої установки щодо структурування знань [30, с. 15]. Зміст сучасної освіти має охоплювати сферу мистецтв як квінтесентнісну складову культури у її зв'язках з науками і технологіями. Цю проблему було обговорено на I Світовій конференції з мистецької освіти в Лісабоні в 2006 р. Експерти LEA (*Links to Education and Art*) — організації, що здійснює дослідження зв'язків між освітою та мистецтвом при ЮНЕСКО, пропонують вирішувати її на основі мистецтва [28].

Мистецька скарбниця людства відображає світогляди, світовідчуття, їх еволюції в різних культурах. Вона є джерелом наших історичних та понадчасових знань. Тому мистецький вимір змісту загальної освіти учнів є

надзвичайно важливим у напрацюванні нового цілісного світогляду молоді, якого потребує людство III тис. За висловом французького педагога мистецтва В. Маестраксі (*Vincent Maestracci*), мистецтво розширює інтелектуальні, світоглядні горизонти молоді і спектр чуттєвості до естетичних та гуманітарних вимірів Буття, до естетики життя та людяності [27, с. 25].

Розширення світогляду за допомогою різних видів мистецтва. Ще на поч. XX ст. мислителі-новатори говорили, що органи чуття дітей — вікна у світ навчання. За допомогою чуттів діти можуть миттєво сприймати, схоплювати, взаємодіяти і навчатись у докiллi. Тому сьогодні актуалізується роль мистецької освіти, роль світоосягнення засобами різних органів чуття, а отже засобами різних видів мистецтва.

У сучасній Франції у контексті демократизації мистецької освіти педагоги надають надзвичайно великого значення пробудженню чуттєвості, яке розширює горизонти *пізнання*, на важливості використання п'яти чуттів та усіх сенсорних можливостей — для усіх [34]. Р.-Ф. Готьє пише, що навчання мистецтв, їх різновидів, дає нагоду учням набути розмаїтого досвіду [17, с. 99].

Різні види мистецтва (музика, живопис, скульптура тощо) апелюють до різних систем сприйняття світу людиною, до різних органів чуття людини. Тому кожен вид мистецтва покликаний доповнювати світогляд. Різні види мистецтва потрібні для того, щоб учні могли усвідомити плюральність чуттєвого сприйняття світу — через різні форми творчості — лінійний малюнок, живопис, рух тіла в танці тощо і, таким чином, удоступнити усе багатство скарбниці гуманістичних цінностей [9, с. 13]. Наприклад, мистецькі

практики з пластичних мистецтв, прикладних мистецтв, розвиток технічних умінь в їх процесі, означає навчання «бачити» [23, с. 12].

У розумінні французької філософині Б. Крегель (*Blandine Kriegel*), мистецтво, оскільки воно може інтерпретувати реальність у різні способи за допомогою різних його видів, може бути головним вектором інформації про наше суспільство [19, с. 52].

На тому, що різні види мистецтва звертаються до одних і тих самих питань, наголошує французький педагог мистецтва Д. Лягутт (*Daniel Lagoutte*). Він звертає увагу на те, що наприклад поетичне мистецтво Ронсара, живопис першої школи Фонтблоса та музика Жоскена де Пре використовують ті самі джерела, ту саму форму [24, с. 168]. Різні види мистецтв є різними мовами відображення тих самих феноменів певної епохи. Різні мови покликані відображати різні грані тих самих явищ світу, а отже збагачувати уявлення людини про нього — розширювати світогляд.

Еліот Ейснер іще у 80-х роках зауважував, що хтось здійснює пізнання за допомогою однієї символічної системи, а хтось — іншої. Сприйняття інформації, що її передає живопис чи танець, потребує іншої форми освіченості. Кожна сенсорна система забезпечує доступ лише до певних аспектів дійсності. Кожна символічна система була винайдена і використовується тому, що виконує унікальну функцію людського пізнання. Е. Ейснер вважає, що якби різні форми вираження виконували ідентичні когнітивні функції, тоді не було б потреби в різних видах мистецтва: танці, поезії, художній літературі, драмі чи малюнку. Тому різні види мистецтва — як різні форми вираження або різні знакові і символічні системи — є важливими в холистичному розвитку особи [20]. Таким чином, світоглядний

потенціал мистецької освіти полягає і в тому, що мистецька освіта надає можливість багатосенсорного пізнання.

Мистецтво як простір зародження нового світогляду. Мистецтво відображає життя суспільства, перебуває під впливом сучасних йому світоуявлень. Водночас воно саме впливає на розвиток світогляду [13, с. 20].

Змінилось ставлення мистецтва до дійсності. Якщо класичне мистецтво відображало або зображало реальність, модерністське — прагнуло до зміни реальності, то постмодерністське, вочевидь, винаходить, створює реальність, живе в світі кіберпростору, симулякрів, гіперреальності, прагнучи таким чином повернути нам істинну, втрачену, давно забуту реальність [7, с. 237].

Більше того, мистецтво є простором зародження нового світогляду. Мистецтво виконує роль випереджального чинника (виклику, передчуття) у формуванні нового світогляду. Мистецтво — простір, у якому напрацьовується риси майбутнього світогляду. Мистецький простір першим уловлює, сприймає інформацію про майбутнє як закономірні імперативи і пропонує елементи майбутнього світогляду суспільству. Художньому, естетичному пізнанню притаманне «відчуття» знання, тому мистецтво часто виступає у ролі проблематизуючого тла для науки — фіксує, звертає увагу на об'єктивно існуючі феномени життя, які наука має пояснити, висвітлює, намічає напрямки наукових пошуків [3, с. 4]. Мистецтво, випереджаючи науки в окресленні проблем, пропонує нам образи світу у вигляді гносеологічних метафор, і, таким чином, виконує особливу функцію формування нових уявлень про світ, сприяє ломці старих стереотипів мислення. Так наприклад, сучасне світосприйняття, сучасний етап культурної еволюції, який отримав назву постмодернізму, як культурний феномен, за загальною думкою, заявив про себе спочатку у сфері мистецтва. Як тип

відчування, як особливе умобачення в барвах, постмодернізм знайшов свою маніфестацію в мистецтві авангарду, в мистецтві андеграунду, субкультур, які виявились цілком ефективним засобом деконструкції стереотипів минулого та плідної маніфестації плюральності сучасного мислення. Лише згодом постмодернізм виявив себе в інших сферах людської діяльності. Тому погляди на мистецтво У. Еко, Ж.-Ф. Ліотара, Ж. Бодріяра, Ж. Делеза, І. Хассана, Р. Рорті, П. де Мана, Ж. Дерріда та інших сучасних філософів дозволяють зрозуміти не лише сферу художнього, але й загалом своєрідність постмодерністської ситуації в історії людської спільноти, сучасниками якої ми є. Постмодерністський світогляд поступово утверджується в різних галузях людської діяльності: науці, політиці, етнографії, етиці тощо. Полістилістичність постмодерністського мистецтва можна розглядати як модель постмодерністського мислення, сутнісною характеристикою якого є плюралізм [7, с. 190-192, 218, 236-237].

Таким чином, мистецтво — це вимір, у якому відбувається передчуття, втілення майбутнього світогляду. На думку Б. Крегель, мистецтво може проектувати майбутнє та інформувати нас про майбутню еволюцію [19, с. 52].

Постмодернізм — багатовимірне теоретичне відображення духовного повороту в самосвідомості західної цивілізації, особливо в сфері мистецтва та філософії, а пізніше — також в різних сферах людської діяльності [7, с. 101]. Іноді саме художній, поетичний світогляд торує шлях для науки. Сприйнятий різними науками, він інтеріоризується ними, пропагується у суспільстві [6, с. 34].

Художник, живучи в епоху багатства культурних смислів, володіючи широким діапазоном значень, вільно їх поєднуючи, може виявляти нові смисли. Постмодерністська практика широко продемонструвала можливість

такого збагачення, нарощування смислів, які потім поширюються в інші сфери суспільного життя [7, с. 237]. Багато рис, притаманних постмодерністському мистецтву, таких як множинність, толерантність, відкритість, незавершеність невизначеність, багатоваріантність інтерпретацій, ймовірнісність, двозначність, багатозначність, характеризують не лише мистецтво, а й загальну культурну парадигму сучасності [7, с. 235-236].

Новим є підхід У. Еко до питання співвідношення сучасного мистецтва та світогляду. На його думку, сучасне мистецтво надихається, імппульсується діалектичною напругою між двома крайнощами — прихильністю до більш-менш струнких моделей, з одного боку, та розчиненням в необлаштованій стихії сучасності — з іншого. Шлях, яким іде сучасне мистецтво, важко визначити, тому що воно говорить про світ, якого ще немає, але який переживає період становлення. Прогресивним сучасне мистецтво є вже тому, що воно прагне вирватись з рамок психологічної і культурної звички. Змістом сучасного мистецтва завжди залишається конкретне ставлення людини до світу [7, с. 192-193].

Таким чином, сучасне мистецтво як авангардний простір утвердження нового світогляду є активним чинником поширення нового підходу до напрацювання світогляду — синтетичного, синергетичного, багатовимірною. Можливо саме тому в загальній мистецькій освіті Франції акцентується увага на важливості вивчення в школі сучасного мистецтва.

Проблеми нинішнього світу потребують для свого осмислення цілком нових підходів. Постає завдання збагачення методології гуманітарного знання, як для подальшого розвитку філософської науки, так і для розширення методологічних прийомів природничих наук, оскільки в постмодерністській художній практиці, яка заявила про себе в другій

половині ХХ ст., якраз і міститься та методологія, використання якої виявляється продуктивним не лише в найновішому мистецтві, але і в науці [6, с. 35].

Мистецька освіта наділена значним потенціалом надання знань такої складової світогляду, як самопізнання, що стосується внутрішнього світу людини. Л. Канліфф (*Leslie Cunliffe*) вважає, що самопізнання неможливе без іншого [13, с. 125], а твори мистецтва презентують інших. Споглядання, вивчення творів — це діалог з автором, його внутрішнім світом — через асоціації, метафори, алегорії, образи.

Мистецтво дає людині нагоду «бачити» і бути «баченим», отримувати задоволення від самопізнання [23, с. 17]. Самопізнання є важливим, оскільки незнання, нерозуміння себе є причиною нерозуміння іншого [30, с. 53]. Розуміння іншого потребує усвідомлення складності природи людини [30, с. 55].

Е. Морен пише про надзвичайну важливість психічного, відносно незалежного, світу людини, у якому «ферментуються» потреби, мрії, бажання, ідеї, образи, фантазії. Цей внутрішній, психічний світ людини забезпечують 98% усіх зв'язків нейроцеребральної системи. На здійснення зв'язків із зовнішнім світом використовується лише 2% цих зв'язків. Внутрішній світ проникає, впливає на наше бачення, розуміння світу зовнішнього [30, с. 6].

У людині, як і в інших живих істотах, присутнє все. Так само, як кожна клітина є носієм усього генетичного спадку багатоклітинного організму, людина є носієм космосу в собі. Сама людська істота є єдиною і множинною, багатоідентичною, багатовимірною. Людина є істота біологічна, психічна, соціальна, афективна, раціональна водночас, оскільки містить в собі

внутрішню множинність, віртуальні особистості, поліекзистенцію в реальності та уяві [30, с. 16, 29]. Таким чином, людина має пізнати себе, свій внутрішній світ як світ надзвичайно складний.

Принцип редукції, скорочення, яким послуговувалась більшість наук до середини ХХ ст. полягає у спрощенні складного, комплексного багатовимірного до простого, одновимірного — з метою уможливлення його наукового дослідження. Таким чином, для вивчення складних живих систем, людини зокрема, використовується механічна, детерміністична логіка штучних машин. Цей принцип може осліпити і привести до видалення, виключення усього того, що не можна порахувати і виміряти, усуваючи, ігноруючи людське в людині, тобто її емоції, захоплення, болі і щастя [30, с. 19]. Певну рівновагу в цю ситуацію може внести мистецтво, яке якраз і звернене до внутрішнього світу людини.

Афективність може бути джерелом змісту, осягнення певних законів, закономірностей, особливо що стосується психічного світу людини, психічного життя у стосунках з іншими. Емоційний досвід, його осмислення сприяє напрацюванню світогляду, що стосується взаємовідносин з іншими.

Кожна людина синтезує, творить власний світогляд. При цьому важливо, що саме потрапляє в поле уваги, свідомості, адже світ є безкінечно розмаїтим, багатовимірним, зокрема і в сенсі смислів, цінностей, векторів прагнень. Яким вибудовується уявлення про світ, його устрій, його закони, в свідомості дітей та молоді, значною мірою залежить від освітнього, інформаційного доквілля. Шоу-бізнес, розваги, приколи, безтурботний спосіб життя, задоволення від пива, кока-коли, насильство — таке «меню» пропонує молодому поколінню сучасне суспільство, зокрема, засобами медіа. Мистецька освіта покликана бути противагою, протидією названим впливам.

Залученість у мистецький вимір сприяє напрацюванню певного імунітету, несприйнятливості до названих вище «благ» сучасних суспільств.

У демократичному суспільстві питання світогляду кожної людини є її особистою справою. Виробити орієнтири для самостійних дій у складному і суперечливому світі — головне завдання формування світогляду молоді.

Необхідність мистецько-культурної освіти поступово стала очевидною на тлі визнання, що процес трансмісії у сфері мистецько-культурної освіти не обмежується лише навчанням. Крім передачі знань, ця освіта має на меті викликати у дітей особистий погляд на світ, що дозволяє самим відкривати множинність світоглядних систем, їх критичне осмислення і творче структурування власного світорозуміння. Для цього мистецька освіта апелює до чуттєвості і робить необхідним задіяння таких форм навчання, які потребують від дитини чи молоді людини активної позиції [26, с. 5], [25].

У процесі залучення до колективного досвіду, зафіксованого в культурі та мистецтві, накопичення і осмислення власних життєвих вражень кожна людина синтезує, творить власний світогляд. Сучасний культурний простір — це «шведський стіл» (за визначенням Дельоза та Гваттарі), з якого кожен може брати все, що хоче. Мистецтво різних культур обов'язково віддзеркалює різні погляди, бачення, розуміння, інтерпретації світоустрою. Умберто Еко порівнює сучасну культуру з художнім текстом, з енциклопедією, яку можна читати, починаючи з будь-якого, необхідного або цікавого місця — аналогічно гіпертекстам у комп'ютерних мережах. Сукупність мистецьких світоглядних інтерпретацій, їх взаємодоповнюваність допомагає молодій особистості творчо вибудовувати власну картину світу, формувати гармонійний, конструктивний, життєствердний світогляд [27, с. 192-193]. Занурення в світ мистецтва, культури в школі дає учням змогу

вільно напрацьовувати своє ставлення до світу, будувати гармонійні з ним стосунки, ставати людиною серед людей, «здатною вступити в резонанс з творами, знаннями, світом» [24, с. 175].

До творчої вибудови власної картини світу спонукає відкритість сучасного мистецтва до світу. Поняття «відкритий твір» стосовно мистецтва як такого, що здатне відповідати запитам сучасного світу, обґрунтовує У. Еко. Сучасне мистецтво не обмежує себе установленими нормами так, як це було раніше, а створює і досліджує таку картину світу, яка вже не залежить від жорстких моделей [7, с. 192].

Твори мистецтва пропонують інтерпретації світу, які можуть співпадати чи ні зі світоглядом глядача. Таким чином, спілкування з творами мистецтва — це простір для роздумів, обміну інтерпретаціями світу, діалогу. [10, с. 5] В світоглядному аспекті — це простір постійного пошуку істини, постійний рух, постійне сходження.

Мистецтво інтерпретує основні питання, які постають перед дітьми і молоддю. Мистецтво дозволяє супроводжувати дитину, підлітка у процесі пошуків і віднаходження відповідей, тому воно виховує, є освітою [26, с. 17].

Список використаних джерел

1. Балонова М. Г. Искусство и его роль в жизни общества: Учебное пособие / М. Г. Балонова Нижний Новгород: Издательство ВВАГС, 2007. — 53 с.
2. Вишневський М. И. Философия: учеб. пособие / М. И. Вишневський. — Минск: Выш. шк., 2008. — 479 с.
3. Волинець Л. Л. Для чого потрібні мистецтва в загальноосвітній школі? / Волинець Людмила // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. — № 12, 12-18 березня 2008 р. — с. 4.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: / Х.-Г. Гадамер; Пер. с нем. /Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.

5. Дианова В.М. Искусство как моделирование картин мира. Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана / В.М. Дианова Материалы международной научной конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия «Symposium». Выпуск №12. СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2001. — С. 290 – 294.
6. Дианова В.М. Художественное и научное освоение мира: современное состояние проблемы / В.М. Дианова Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 1999. — С. 33-35.
7. Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В. М. Дианова. — Санкт-Петербург, ООО «Издательство Петрополис», — 240 с.
8. Шмит Ф.И. Искусство как предмет обучения. / Ф.И. Шмит Харьков, 1923. — 63с. // Путь просвещения. — 1923. — № 1. — С.1-63.
9. Assemblée nationale. N° 2424 enregistré le 29 juin 2005 — Rapport sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques présenté par Mme Muriel Marland-Militello. — Режим доступа: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rap-info/i2424.pdf>.
10. Bahri S. Educating Through Art in Secondary Education / Sonia Bahri // Education Through Art: Building Partnerships for Secondary Education. UNESCO, June 2006, p. 3-6. — France. — Режим доступа: http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1425.pdf.
11. Brondeau-Four M.-J. et Colboc-Terville M. Du dessin aux Arts Plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996. / Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville – 70 p.
12. Comprendre la mondialisation II / [[Sylvain Allemand](#), [Jean-François Bayart](#), [Laurent Bayle](#) etc.]. –Éditions de la Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, 2008. — Режим доступа: <http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/livre/?GCOI=84240100381140&fa=sommaire>
13. Cunliffe L. Art and Worldview: Escaping the Formalist and Collectivist Labyrinth /Lesley Cunliffe //Hickman, Richard (Editor). Critical Studies in Art and Design Education.Bristol, GBR: Intellect Books, 2005. — 119-137 p.
14. Dorn Ch.M. Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education / Charles M. Dorn. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 1999. – 275 p.
15. Eisner E. W. The Arts and the Creation of Mind / Elliot W. Eisner. – New Haven, CT: Yale University Press, 2002. – 258 p.

16. Gardner H. Arts and cultural education : what objectives, what methods ? Pedagogical approaches and education policy / Howard Gardner and Ellen Winner // Symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes. — p. 47 — www.centrepompidou.fr/symposium.educart.paris2007/

17. Gauthier R.-F. les Contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques / Roger-François Gauthier. — Unesco, 2006, 140 p.

18. Grushka K. Art making and arts knowing as active agents in the development of adolescence students' creative capacities to inform the construction of their self-concepts and identities in the 21st Century / Kathryn Grushka. — 26 p.

19. Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle. Rapport annuel 2006. — 298 p.

20. Hong Ch. Developing literacy in postmodern times: the role of the arts in education / Christina Hong. — Режим доступа: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_Hong.htm/Christina%2BHong.htm

21. Ishaq A. Prosperity and Peace through Art / Ashfaq Ishaq. — A paper prepared for UNESCO's World Conference on Art Education to be held in Lisbon, Portugal in March 2006. — Режим доступа: http://portal.unesco.org/culture/en/files/29699/11376598731ashfaq_ishaq.htm/ashfaq_ishaq.htm

22. Jensen, E. Arts with the Brain in Mind / [Eric Jensen](#). — Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development. — 2001. — 141 p.

23. Kosrof W. W. The Pleasures and Danger of Learning to See / [Wosene Worke Kosrof](#) // Education Through Art: Building Partnerships for Secondary Education. UNESCO, France, June 2006, p. 11-20.

24. Lagoutte D. Enseigner le arts visuels / [Daniel Lagoutte](#). — Paris: Hachette Education. — 2002. — 288 p.

25. Lauret J.-M. L'éducation Artistique et Culturelle en France / Jean-Marc Lauret // Conférence mondiale sur l'éducation artistique « Développer les capacités créatrices pour le 21^{ème} siècle » Lisbonne, Portugal, 6-9 mars 2006. — 26 p.

26. Lauret J.-M., Cohen O.-J. Actions pilotes en matière d'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux du ministère de la culture / Jean-Marc Lauret et Olivia-Jeanne Cohen. — juin 2009. — 109 p.

27. Maestracci V. L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires - Introduction / Vincent Maestracci // Revue internationale d'éducation Sèvres n°42 : L'éducation artistique. — p. 21-29.

28. Mbuyamba L. Report by. Closing Sessin of The World Conference on Art Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century / Lupwishi Mbuyamba. — Lisbon, 9 March 2006.

29. Michel A. Education: entrer dans le vingt-et-unieme siecle / Alain Michel // L'ecole: horizon 2020. — Paris : L'Harmattan, 2002. — 15-20 pp.

30. Morin E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur / Edgar Morin – Unesco, Paris, 1999. — 67(71) p.

31. Morin E. Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine / Edgar Morin, Motta Raul, Ciurana Emilio-Roger. — par. Ed. Balland Paris. — 2003. — 158 p.

32. Morin E. Repenser le savoir pour reformer l'ecole / E. Morin // Le monde de l'éducation, Juillet-aout 2007. — p. 30-31.

33. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006. — UNESCO. — 2006. — 26 p. —

34. Robien J. Discours lors de l'installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle 19/10/05 / Jilles de Robien – <http://www.culture.gouv.fr/culture/min/index-archives.htm>

35. Roux C. Une culture commune en arts plastiques? / Claude Roux //Pour une culture commune /sous la direction de Romian H. — Paris : Hachette Education. — 2000. — p. 318-332.

36. Suarez-Orozco M. M. Globalization: Culture and Education in the New Millennium / Marcelo M. Suarez-Orozco and Desiree Baolian Qin-Hilliard //Suarez-Orozco, Marcelo M. (Editor). Globalization: Culture and Education in the New Millennium. — Ewing, NJ, USA: University of California Press, 2004. — p. 1-38.

37. Wimmer M. Diversity and co-operation: cultural education in Austria / Michael Wimmer, and Anke Schad. – EDUCULT Institute for Cultural Polic y and Management Vienna, May 2008.

38. Winner E. Harvard Project Zero: quarante annees de travaux / Winner Ellen // Symposium europeen et international sur la recherche en matiere d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes. — p. 89.

II.6.2. Мистецтва як засіб напрацювання різних складових світогляду

Життя є багатовимірним, тому світогляд містить такі виміри, як історичний, економічний, соціологічний, релігійний тощо. Усі вони перебувають в постійній взаємодії з усіма іншими вимірами. Наприклад: економіка є носієм потреб, бажань, людських пристрастей, які не є лише економічними інтересами [18, с. 16-17]. Мистецтво є відкритим до усіх цих вимірів.

Культурно-політичний світогляд. Глобалізація, динамічний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, інтенсивні інтеграційні, міграційні процеси сприяють пошуків міжнародних контактів, виявленню культурного багатства і розмаїття людства. Водночас ці процеси роблять культурні надбання окремих народів вразливими і незахищеними, тому що посилюють тенденції до уніфікації.

Розуміння ризику збіднення спектру культурно-мистецьких проявів спонукає такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Рада Європи до здійснення політики сприяння збереженню та розвитку культурної спадщини, культурної ідентичності усіх народів. Конструктивною основою міжнародних взаємин в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, політичною вимогою часу стає *ідея єдності культурного розмаїття*.

Зростання інтересу до культури та мистецтва змінює концепції соціального, політичного та економічного розвитку. Культурі сьогодні відводиться фундаментальна роль у сучасних стратегіях розвитку.

Спрямування глобалізаційних процесів у русло утвердження ідеї єдності культурного розмаїття потребує від громадян усіх країн нового мислення, усвідомлення необхідності нових засад міжлюдських, міжнародних

стосунків, тобто відповідного культурно-політичного світогляду². Йдеться про уможливлення напрацювання такого світогляду всіма учнями загальноосвітніх шкіл усіх країн світу.

Це нагальне, невідкладне завдання, що імперативно постало перед людством, змушує світових учених, мислителів шукати шляхи і засоби його вирішення. Особлива увага звертається на таку сутнісну складову культури, як мистецтво.

Мистецька освіта, її інтеграція в зміст загальної освіти як фундаментальної складової, стає пріоритетним засобом напрацювання культурно-політичного світогляду учнів загальноосвітньої школи XXI ст.

Однією з умов втілення в життя ідеї єдності культурного розмаїття в умовах глобалізації є світоглядна *відкритість* учнів як до культури власного народу, так і культур світу. Як зауважує Е. Морен, у кожній культурі домінуючим менталітетом є етно- або соціоцентрований менталітет, тобто менталітет закритий до інших культур. Проте в кожній культурі є носії відкритого, зацікавленого іншими культурами, менталітету. Найчастіше це письменники, поети, митці [18, с. 57]. Тобто міжкультурна відкритість здійснюється насамперед у просторі мистецтва, яке виконує об'єднуючу, інтегруючу функцію. Тому мистецька освіта для усіх, залученість усіх у цей вимір людської діяльності спроможні подолати певну ізольованість, закритість культур. За словами президента Франції, сьогодні постало завдання виховати дітей відкритих до світу, які поважають себе та інших, з

² Культурно-політичний світогляд розглядається як складова цілісного світогляду, складова, що стосується міжлюдських, міжнародних взаємин у просторі культури.

відчуттям власної країни та ідентичності, і які водночас переймаються проблемами людства [8].

Нинішня культурно-політична ситуація потребує від учнів готовності до відкритого **діалогу**, полілогу — з метою кращого порозуміння між людьми. Мистецький вимір суспільного життя є сприятливим для налаштування на конструктивний діалог. У мистецтві людство виражає своє світосприйняття, світорозуміння мовою образів – мовою, доступною для сприйняття людини, незалежно від її приналежності до тієї чи іншої культури. Образи апелюють безпосередньо до людського, людяного в людині. Тому П. Пюжа, Ж. Унгаро, К. Менін наприклад, пропонують розглядати мистецьку освіту як навчання дітей однієї мови, формування у них поваги до тих самих фундаментальних цінностей, розглядати спільну мистецьку спадщину як зрозумілу усім мову [21, с. 18].

Відкритість, діалог, полілог створюють глобальне культурно-інформаційне поле для інтенсивнішого, ніж будь-коли раніше, культурного *взаємопроникнення*, взаємообміну, взаємозбагачення. В цьому просторі представники різних культур можуть «черпати натхнення в культурах світу» (за Е. Мореном), «привласнювати» надбання інших культур і, у такий спосіб, збагачувати кожную культуру новими смислами, відкриттями. У цьому процесі створюється глобальний культурно-інформаційний простір, в якому відбувається світоглядне переосмислення усієї культурної, зокрема і мистецької, спадщини людства, напрацювання нових засад міжлюдських, міжнаціональних стосунків.

В умовах інтенсивного, динамічного взаємозбагачення культур важливою складовою культурно-політичного світогляду учнів стає усвідомлення власної культурної *ідентичності*. Механізм дії мистецької

освіти, як засобу культурної самоідентифікації, полягає в тому, що задіяність у мистецькі практики, певні знання з історії мистецтв, як національних, так і регіональних та світових, сприяє цьому усвідомленню. В багатокультурному контексті легше збагнути власну культурну приналежність [22].

До того ж, як зазначає Е. Морен, у планетарну добу кожен має плекати свою множинну, комплексну ідентичність, яка уможлиблює поєднання родинної, регіональної, етнічної, національної, релігійної чи філософської, континентальної, планетарної ідентичності [18, с. 42]. Так само Р.-Ф. Готьє у своїй книзі «Зміст середньої освіти у світі: стан і стратегічний вибір» (*Les Contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*) також наголошує, що в сучасних умовах школа покликана надавати знання і орієнтири необхідні учням для культурної самоідентифікації, іноді множинної [18, с. 26]. Таким чином, культурне занурення через мистецьку освіту дозволяє розширити культурно-політичний світогляд, структурувати свою, іноді багатокультурну, ідентичність.

Надметою мистецької освіти є розвиток такої складової культурно-політичного світогляду як *толерантність*, сприйнятливості до іншого бачення, іншого розуміння тощо. Багато вчених, зокрема експерти ЮНЕСКО, вбачають джерело агресивності та насилля в незнанні, в запереченні «інших», наявності страху, ненависті до «інакшості». Про актуальність цієї проблеми свідчить зокрема той факт, що культурна антропологія розглядається сьогодні зокрема як наука про інакшість [19, с. 30–31]. Знайомство з цією «інакшістю» у просторі мистецько-культурної освіти уможлиблює подолання тієї неосвіченості, яка призводить до заперечення «інших». Знання «іншого», відкриття у ньому спорідненості з собою, веде до усвідомлення необхідності співпраці за принципом комплементарності [9, с. 172].

Мистецькі практики уможливають осягнення того, що кожне явище є досить складним і що різні люди можуть по-різному бачити, розуміти ті самі речі. Тому важливою стає здатність множинного, альтернативного бачення, яке можна ефективно розвивати засобами мистецької освіти.

Мистецька освіта в атмосфері діалогу, відкриттів, знання власної та інших культур, усвідомлення цінності проявів усіх культур як спільного багатства людства, усвідомлення загальнолюдських цінностей сприяє розвитку відкритості, толерантності як внутрішньої переконаності учнів. Долучення до мистецьких практик і творчості має відіграти вирішальну роль у сприйнятті інших народів, націй крізь призму їх мистецьких надбань, довіри та інтересу до інших, неупередженого ставлення до різних культурних проявів. Сензитивність до мистецько-культурної спадщини інших покликана оздоровити масову свідомість, вивести міжкультурне спілкування в русло позитивних емоцій, взаємодовіри, а отже — психологічної готовності до конструктивних пошуків вирішення міжлюдських, міжнародних проблем.

Певний рівень загальної мистецької освіченості, а отже більш глибоке розуміння інших культур, може сприяти стабільності суспільств та людської спільноти загалом. Тому насамперед у школі, зокрема засобами мистецької освіти, має долатись упереджене, стереотипне, іноді вороже ставлення до іншого, інакшого — етнічно, культурно, релігійно, соціально тощо.

Позитивне сприйняття інакшості, пов'язане із здатністю порозумітись, що нині є надзвичайно актуальним для людства. Е. Морен пропонує вже в початковій школі акцентувати увагу на навчанні розуміння «іншого» [19, с. 30-31] і вважає, що освіта майбутнього повинна навчати етики *планетарного порозуміння* [18, с. 42]. Він говорить про підвищення рівня завдань загальної освіти: «Надавати освіту, щоб розуміти математику — це

одна річ. Надавати освіту для порозуміння між людьми — інша» [18, с. 51]. Причини нерозуміння – в різності людей, культур. Щоб його подолати, потрібно певною мірою стати тим «іншим». Для цього потрібно «зануритись» в сутність культури «іншого» — її мистецький вимір. Напрацювання цілісного культурно-політичного світогляду в результаті такого занурення, осягнення цінності усіх культур уможлиблює подолання віджилих стереотипів і таких внутрішніх перепон для розуміння іншого як егоцентризм, етноцентризм, соціоцентризм тощо. Втілення ідеї єдності культурного розмаїття — складний еволюційний процес. На зміну роз'єднаності має прийти об'єднання — сімбіософія, мудрість жити разом [18, с. 41-42].

Як не парадоксально, але розмаїття можна розглядати як інструмент єднання. Цінність розмаїття у контексті цієї проблеми полягає в тому, що воно уможлиблює багатостороннє, а отже, максимальне наближення до істини, адже кожна культура, як світорозуміння, доповнює загальне світоглядне бачення, зокрема культурно-політичний світогляд. Усвідомлення цього механізму сприяє розумінню необхідності збереження і розвитку розмаїття культур людства, як умови його єдності.

Мистецька освіта дозволяє усвідомити наявність багатьох бачень, світорозумінь і розглядати їх як спільне світоглядне багатство, як «шведський стіл», з якого кожен може черпати те, що йому потрібно для постійного розвитку власного світогляду. Тому, так само як потрібно захищати розмаїття біологічних видів для збереження біосфери, потрібно захищати розмаїття культур, ідей, світобачень, світорозумінь для збереження повноти культури людства. Зникнення будь-якої культури збіднює загальнолюдську культурну спадщину.

В епоху глобалізації людство починає себе мислити як цілісність. Щоб відповідати цьому рівню самосвідомості, щоб вижити і розвиватися, воно мусить оволодіти принципами цілісного планетарного мислення, зокрема напрацювати цілісний, культурно-політичний світогляд.

Мистецька освіта, зокрема, історія мистецтв, пропонує учням відкрити і усвідомити цінність розмаїття мистецтв, культур, цивілізацій, релігій, констатувати плюральність світоуявлень, смаків, чуттєвого сприйняття і стати відкритим до альтернативності, інакшості.

Наявність культурно-політичного світогляду уможлиблює напрацювання конструктивного підходу до життя, ознаками якого є не заперечення, не протиставлення, а взаємодоповнювальність, взаємозбагачення, взаєморозвиток — через відкритий діалог, полілог. Все це має стати позитивним простором для розвитку порозуміння, здатності до партнерства, відтак — до напрацювання культури миру, стабільного розвитку, суспільної злагоди.

Духовно-етичний світогляд. Необхідність зміщення ціннісних орієнтацій людства в духовний вимір прочитується на початку III тисячоліття як імператив часу і умова виживання людства. Однією з найважливіших характеристик духовної культури стало усвідомлення цілісності сучасного світу. Етика стає пріоритетом соціальних, гуманітарних, навіть економічних наук. Європейська співдружність усвідомлює пріоритет етичних засад творення ЄС. Оскільки йдеться про необхідність змін у масовій свідомості, то очевидно, що вони можуть здійснюватись лише в такому масовому суспільному інституті як школа. Західна загальноосвітня школа тривалий час була практично відокремленою як від релігії, так і від сутнісної складової культури — мистецтва. А саме вони — релігія і мистецтво є каналами

потужного зв'язку людини, її душі з трансцедентним, духовним началом. Ізолювавшись від нього, людина втратила відчуття онтологічних законів, відчуття своєї причетності до цілісної системи Буття, Всесвіту, живою ланкою яких вона є [2, с. 4].

Питання інтеграції релігійної складової у зміст загальної освіти є надзвичайно складним з огляду на розмаїття релігійних уявлень практично у будь-якій країні. Проте, очевидною є необхідність вивчення релігіознавчих курсів, які не перечать закону про свободу совісті і, разом з тим, можуть допомогти кожній молодій людині зорієнтуватися в релігійних світоглядах та усвідомити певні загальнолюдські етичні цінності. А таке усвідомлення набуває сьогодні значення життєво необхідної компетентності, оскільки розвиває толерантність, здатність до підвищення культури співжиття з представниками інших віросповідань. Важливим виміром духовного світогляду людства є історія релігій. Усі релігії світу звертались до мистецьких засобів вираження релігійних ідей. Таким чином, релігійні світогляди — християнства, ісламу, буддизму та ін., зафіксовані в творах мистецтва. Тому потенціал мистецької освіти у розвитку духовного світогляду полягає і в тому, що мистецька освіта охоплює і релігіознавчу складову. Історія мистецтва — це ще й історія релігій. Це своєрідний універсум релігійних уявлень, цінностей, прагнень у всьому розмаїтті [11, с. 364].

У зв'язку зі складністю впровадження релігійної освіти в сучасну школу, надзвичайного значення у вирішенні завдання демеркантилізації, олюднення, підвищення духовності сучасного суспільства набуває загальна мистецька освіта. Як сказала художниця і педагог мистецтва, В.В. Косроф (Wosene Worke Kosrof), «заангажувати учнів у мистецьке життя — це

поставити біля них ангела-охоронця, духовного провідника або невидимого друга» [15, с. 20].

Мистецтво — як спосіб пізнання, спонукає людину вести внутрішній діалог з собою — ставити запитання, зокрема й етичного порядку, шукати відповіді на них, виражати ці запитання і можливі відповіді різними мистецькими мовами, через залучення (через емоційний відгук) у ці пошуки глядачів, слухачів або читачів. Мистецтво, наприклад кіно, змушує нас симпатизувати і розуміти тих, хто зазвичай буває для нас чужим або несимпатичним. В той час, як у повсякденному житті ми є байдужими до фізичних і моральних страждань, при перегляді фільму, читанні художньої літератури ми переймаємось стражданнями інших, ми співчуваємо їм [18, с. 56]. Мабуть тому, що мова художніх образів апелює до нашої незахищеної людяності, і через емоційні переживання, потрясіння ми поступово здійснюємо шлях зростання, розвитку людського в людині, розвитку небайдужості до інших.

Естетичне пізнання в процесі творення чи сприйняття творів мистецтва спроможне викликати стан катарсису — потрясіння, очищення, а отже — морального вивищення, пізнання етичних законів Буття, законів стосунків зі Світом. Таким чином, феномен мистецтва наділений здатністю сприяти усвідомленню етичних, духовних цінностей. Можливо, освіта, серцевиною якої стане мистецтво і культура, і буде тим світлом, яке виявить Красу — Красу, яка врятує світ... [2, с. 4].

Стародавні греки дійшли до ототожнення прекрасного з добродійністю, а основну функцію мистецтва вбачали в удосконаленні моралі. Якщо знання саме по собі, як констатував ще Аристотель, не гарантує високої моральності, то мистецтво є культурним феноменом, наділеним

потенціалом розвитку духовного та етичного світоглядів, зокрема через відображення філософсько-релігійних вчень. Високі твори мистецтва перевершують свідомий задум їх творців і поєднують усвідомлене з несвідомим і, таким чином, сприяють нашому осягненню усїєї цілісності буття, зокрема і його трансцедентного виміру. Мистецтво не обмежується відображенням дійсності, воно створює простір вивищення, ошляхетнення людини, адже найперша функція мистецької складової — утверджувати художнє, поетичне світосприймання, в якому домінує здатність зачаровуватись Красою. Свідомий цієї місії мистецтва президент Франції сказав: «Ми маємо виховувати дітей, розум і серце яких мають певні орієнтири щодо моральних цінностей. Знання мають набуватись на основі найвищих принципів, на основі певного світогляду, який ми прагнемо плекати гуманістичним» [8].

Французькі науковці М.-Ж. Брондо-Фур та М. Кольбок-Тервілль пишуть: «Представляючи сенс, характер, дух, мистецтво піднімається від імітування до інтерпретації. Представляючи через красу смисл речей, мистецтво піднімається ще вище — воно не лише повідомляє про суть речей, але й те, чим вони мають бути» [6, с. 8]. Таким чином, правда мистецтва полягає в тому, що воно може втілювати устремління до вдосконалення, утвердження вищих цінностей життя.

Багато сучасних фахівців у сфері педагогіки мистецтв (Ю. Хабермас, К. Грушка, Б. Хофферт та ін.) вважають, що мистецькі практики — плідний простір для напрацювання розуміння законів моралі [14, с. 12], [12]. Б. Хофферт зазначає, що в красі людина знаходить перші передумови моральності. Твори різних епох, різних культур переконують, що існує зв'язок між красою і моральністю. Якою б не була наша віра, ми шукаємо

способи вираження її моральних ідеалів через красу в мистецтві, ми бачимо красу, як інтегральний супровід правди. Це робить нас сензитивнішими до моральних законів Буття [12, с. 7-8].

На думку відомого португальського (працює в США) нейробіолога Антоніо Дамасіо (Antonio Damasio), до падіння моральності в сучасному суспільстві призводить домінування пізнавальних навичок над розвитком емоційної культури. Емоції є інтегральною частиною процесу вирішування-роблення. Вони спрямовують діяльність, ідеї, роздуми і судження. Без емоційної складової будь-яка ідея, рішення, дія буде лише раціональною. Науковці не завжди є свідомими етичного виміру наукової діяльності. А як попереджав Ф. Рабле, «наука без свідомості є нічим іншим, як руїною душі». Тому відчуття етичного, духовного виміру має пронизувати будь-яку людську діяльність. Здорове моральне поведження потребує участі емоцій. Потенціал мистецької освіти у розвитку емоційної культури є потужним і нічим незамінним [22, с. 5], [17], [13, с. 15].

Отже, мистецька, культурна реальність є онтологічним контекстом формування та розвитку духовності [5, с. 243]. Мистецька практика — потужний антидот від духовного вакууму [16]. Людство має скористатися потенціалом механізму: «від краси — до етики».

Історичний світогляд. Загальна мистецька освіта, зокрема така її складова як історія мистецтв — засіб напрацювання учнями історичного світогляду, оскільки твори мистецтва фіксують в художніх образах всю повноту історико-культурного контексту. Історія мистецтв вступає в діалог з іншими сферами знань, такими як науково-технічна культура, історія ідей, суспільств, культур, релігій [20, с. 2].

Мета навчання історії мистецтв — дати усвідомлення належності до спільної історії культури та цивілізацій, до історії людства. Ця історія зафіксована в творах мистецтва людства. Вивчення історії мистецтв покликане дати молоді ключі до розуміння історичного поступу людства через його художню культуру, дає нагоду виявити сенс, красу, розмаїття і універсальність цього поступу [20, с. 1].

Доступ до творів мистецтва, як до репрезентацій світу, знання та аналіз цих репрезентацій мають допомогти учням осягнути загальну історію репрезентації ідей. У світогляді художника завжди проявляються риси відповідного часу, які визначають загальні життєві орієнтації людей, їх стиль мислення, уявлення про реальність, відображають світовідчуття, світорозуміння тієї чи іншої епохи. Мистецтва відображають історію суспільств, мистецтво є «учасником» історії ідей. Національні освіти мають передати їх учням — з тим, щоб дати їм можливість зрозуміти складність сучасного світу [10, с. 34]. Вивчення історії мистецтв — це можливість займатись «археологією ідей» (за І. Іллічем) — відтворенням і використанням деяких попередніх уявлень для кращого осмислення майбутнього [4, с. 12].

Громадянський світогляд. Знання історії мистецтва й культури своєї країни, так само як і інших країн, регіонів світу допомагають розвивати громадянський світогляд та заангажовують у вирішення проблем суспільства, людства. Наприклад знання історії архітектури та містобудування розвивають громадянську сензитивність до проблем архітектурної спадщини. Це надзвичайно плідний шлях наближення до поняття громадянськості та напрацювання громадянської свідомості [24]. У процесі вивчення мистецької спадщини учні отримують нагоду усвідомити свою громадянську відповідальність по відношенню до твору, як історичного, так і сучасного,

близького чи далекого від їх особистої ідентичності [25]. Громадянськість передбачає солідарність і відповідальність, тобто — розвиток антропо-етики, планетарної свідомості і громадянства [18, с. 63].

Глобалізаційні процеси потребують світоглядного розширення таких понять як патріотизм, громадянськість. Людина III тис. має бути патріотом і громадянином різних рівнів — від національного до планетарного і відповідно усвідомлювати власну ідентичність. Сьогодні вже не можна обмежуватись вивченням лише національної спадщини. XXI ст. вимагає, щоб кожен учень міг орієнтуватися не лише в цінностях національної чи регіональної мистецько-культурної спадщини, а й світового мистецтва та культури. Лише у планетарному контексті можливо усвідомити власну національну і регіональну ідентичність — не з позицій ієрархії, а з позицій самоцінності, неповторності, а отже — незамінності і цінності планетарного масштабу. Це завдання проектується і на загальну мистецьку освіту. Е. Морен у своїй книзі *«Сім знань необхідних для майбутнього»*, говорить про те, що сьогодні важливо, аби кожен був свідомим своєї власної ідентичності та ідентичності спільної для усього людства. Планетарна доля людства, планетарна ідентичність також стають частиною змісту освіти. Це необхідно для вирішення проблем комплексної планетарної кризи [18, с. 2].

Екологічний світогляд. Мистецька освіта, зокрема вивчення мистецтв країн Сходу, які є тісно пов'язаними з філософсько-релігійними вченнями, уявленнями про стосунки людини з природою — засіб сенсифікації до екологічних проблем, до завдання забезпечення коеволюції природи, суспільства та людини. Така освіта сприяє розвитку екологічного світогляду, масової екологічної свідомості, осмислення людиною свого місця в природі та усвідомлення життєвої важливості відновлення природного довкілля.

В давнину питання про людину, зазвичай, не відокремлювалось від питання про устрій Космосу, як упорядкований світоустрій. У філософії Нового часу відбулося антропологічне відокремлення від природного довкілля. Гордіня людини, ілюзія всемогутності людського розуму та його дітища — науки поставили людину над природою. Мистецтво, зокрема класичний китайський живопис, його філософія, покликане нагадати людині про те, що вона є ланкою в природній системі. Це відповідає новому міждисциплінарному напрямку наукового знання — синергетиці, що обґрунтовує необхідність нового діалогу людини з природою, в якій людина не протистоїть природі, а є її частиною, відповідає культурі нового (діалогічного) типу взаємодії з природою, що знаходить своє вираження в ідеалі глобальної цивілізації заснованої на антропо-природній гармонії [3, с. 21-22].

Отже, мистецька освіта є важливим засобом формування не лише власне мистецького, естетичного, культурного світогляду, а й загального світогляду людини, її світоглядної культури. Ніщо не може замінити специфічної мистецької складової світогляду — ні наукова, ні релігійна, ні філософська, ні світська, адже світогляд — синтез, багатовимірний простір, у якому тісно переплітаються, взаємодіють, взаємовпливають усі складові, до того ж мистецький інформаційний простір містить в собі усі ці складові.

Сьогодні, як ніколи раніше, освіта покликана допомогти дітям і молоді у напрацюванні цілісного, гармонійного, життєстверджуючого світогляду з метою плекання покоління, здатного до конструктивної співпраці у вирішенні життєво насущних проблем людства. І як видно з усього висвітленого в розділі, мистецька освіта наділена значним потенціалом у здійсненні цього завдання. Тому роль загальної мистецької освіти в процесі залучення всіх в

осмислення і переосмислення усього масиву культурної спадщини та напрацювання нового, відповідного третьому тисячоліттю, світогляду неможливо переоцінити.

На думку Міхаеля Віммера (*Michael Wimmer*) — генерального менеджера Інституту зв'язків мистецтв та наук (*Educult*) у Вені, справжніх зв'язків між мистецтвом та освітою у сучасних європейських суспільствах ще немає [26]. Дослідження питання образу як наукової категорії до останнього часу здійснювалось мало [23, с. 53]. Ми живемо в епоху, яка, за оцінкою Р. Бюналя (*Roger Bunnale*), немає історичних аналогій [7, с. 78]. Сьогодні усвідомлюється невичерпний освітній потенціал мистецької освіти, зокрема починає усвідомлюватись і її потенціал світоглядний [1].

Короткий огляд та аналіз концептуальних ідей щодо світоглядного потенціалу мистецької освіти у країнах ЄС, США дав змогу виявити, що в умовах глобалізації прискорюються процеси взаємопроникнення, взаємообміну концептуальних ідей щодо світоглядного потенціалу шкільної мистецької освіти у різних країнах. Ці ідеї стають основою для спільних тенденцій в усвідомленні світоглядного потенціалу загальної мистецької освіти як у країнах Європейського Союзу, США, так і в інших країнах світу, зокрема й Україні. Вони стосуються визнання необхідності зближення художнього і наукового пояснення світу, як складових напрацювання учнями цілісного світогляду, якого потребує людство ХХІ ст.; усвідомлення того, що світоглядний потенціал мистецької освіти полягає зокрема в тому, що різні види мистецтва, послуговуючись різними образними мовами, пропонують диференційовані шляхи пізнання та напрацювання світогляду; визнання того, що мистецтво є культурним феноменом, наділеним потенціалом розвитку не лише власне мистецького, художнього, естетичного світогляду, а й багатьох

вимірів загального світогляду (духовного-етичного, історичного, культурно-політичного, екологічного тощо) людини, її загальної світоглядної культури.

Світогляд людини покликаний спрямовувати її думки, почуття та дії. Мистецька його складова, через розвиток емоційної сприйнятливості, сприяє розвитку почуття відповідальності за все, що ми робимо і все що відбувається довкола нас. Здійснюючи вибір між цінностями за велінням власної совісті та керуючись світоглядною культурою, людина визначає, творить мету, смисли життя.

Список використаних джерел

1. Волинець Л. Л. Актуалізація загальної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції / Людмила Волинець // Шлях освіти. — 2006. — № 3. — С. 19-23.
2. Волинець Л. Л. Для чого потрібні мистецтва в загальноосвітній школі? / Волинець Людмила // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. — № 12, 12-18 березня 2008 р. — с. 4.
3. Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В. М. Дианова. — Санкт-Петербург, ООО «Издательство “Петрополис”», — 240 с.
4. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) / Илич Иван; Пер. под ред. Т. Шанина; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. — М.: Просвещение, 2006. — 160 с.
5. Ярмаченко М. Д. Духовний розвиток особистості / М. Д. Ярмаченко // Енциклопедія освіти /Акад пед наук України, головний ред В. Г. Кремень — К Юрінком Інтер, 2008 — с. 242-243.
6. Brondeau-Four M.-J. et Colboc-Terville M. Du dessin aux Arts Plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996. / Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville – 70 p.
7. Bunales R. Savoirs et citoyennete dans la ville / Bunales R. // Construire ses savoirs Construire sa citoyennete. — Lyon : Chronique Sociale, 2000. — p. 77-88.
8. Discours de M. le Président de la République. Périgueux 15 février 2008. – Présidence de la République.

9. Hannoun H. Introduction a la philosophie de l'éducation / Hubert Hannoun. — Edition Nathan. — Paris, 1995. — 248 p.
10. Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle. Rapport annuel 2006. — 298 p.
11. Hermans C.A.M., Hermans Ch. Participatory Learning (Empirical Studies in Theology): Religious Education In A Globalizing Society / C.A.M. Hermans, Chris Hermans. — Leiden, NLD: Brill, N.H.E.J., N.V. Koninklijke, Boekhandel en Drukkerij. — 2003. — 408 p.
12. Hoffert B. Combating Terror: Security through Art Education / Bernard Hoffert. — UNESCO World Conference on Art Education. — 2005. — 8 p.
13. Gauthier R.-F. les Contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques / Roger-François Gauthier. — Unesco, 2006. — 140 p.
14. Grushka K. Art making and arts knowing as active agents in the development of adolescence students' creative capacities to inform the construction of their self-concepts and identities in the 21st Century / Kathryn Grushka. — 26 p.
15. Kosrof W. W. The Pleasures and Danger of Learning to See / Wosene Worke Kosrof // Education Through Art: Building Partnerships for Secondary Education. UNESCO, France, June 2006, p. 11-20.
16. Lang J. Orientations pour une politique des arts et de la culture a l'Ecole / Jack Lang. — Conference de presse, 14 decembre 2000. Ministère de l'éducation. — Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/artintro.htm>
17. Mbuyamba L. Report by. Closing Sessin of The World Conference on Art Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century / Lupwishi Mbuyamba. — Lisbon, 9 March 2006. — Режим доступа: http://portal.unesco.org/culture/en/files/40340/12650389525Final_report_en.pdf/Final_report_en.pdf
18. Morin E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur / Edgar Morin – Unesco, Paris, 1999. – 67(71) p.
19. [Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts](#): Ecole, Collège, Lycée. Le ministère de l'éducation nationale //Encart Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008. — Режим доступа: http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf
20. Pujas P. Une education artistique pour tous? / Philippe Pujas et Jean Ungaro avec la participation de Karelle Ménine . – Ponicultures/Eres. — Paris. — 1999.
21. Morin E. Repenser le savoir pour reformer l'école / E. Morin // Le monde de l'éducation, Juillet-aout 2007 p.30-31.

22. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006. – UNESCO. — 2006. — 26 p. —

23. Schaeffer J.-M. Pourquoi la fiction? / Jean-Marie Schaeffer. — Paris, Le Seuil, 1999. — 350 p.

24. Un plan à cinq ans // L'apport du Ministère de la Culture et de la Communication. Conférence de presse du 14/12/2000. — Режим доступу: <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/art-ecole/>

25. Vabres R. D. Remise du premier rapport annuel du Haut conseil pour l'Education artistique et culturelle Le communiqués de 28 mars 2007 / Renaud Donnedieu de Vabres. — <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/conferen/donnedieu/education-artistique2007.html>

26. Wimmer M. Diversity and co-operation: cultural education in Austria / Michael Wimmer, and Anke Schad. – EDUCULT Institute for Cultural Policy and Management Vienna, May 2008. —

II.7. Світоглядні основи змісту релігієзнавства у шкільній освіті США

О.І. Локшина

Протягом тривалого історичного періоду в Україні релігія як феномен духовної культури була практично вилучена із змісту шкільної освіти. Сьогодні, в умовах пошуку вітчизняними педагогами найоптимальніших моделей трансляції релігійної культурної спадщини підростаючому поколінню, дослідження зарубіжного досвіду набуває особливої актуальності. Необхідно відзначити плідні розвідки у царині порівняльної педагогіки з проблеми релігійної освіти таких науковців як В. Єленський, Г. Погромська, О. Самойленко, З. Таратайцев. Ці та інші дослідники аналізують правовий статус релігійної освіти, досвід організації релігійної освіти та виховання в країнах Європи та світу у порівнянні з Україною.

Місцю та ролі релігії у шкільництві США присвячені публікації О. Романової, в яких авторка досліджує керівні принципи, що регулюють

відносини між державою та релігією а також державну політику щодо релігії та її викладання в школах [3].

Метою цього дослідження є аналіз місця релігії у змісті шкільної освіти США — країни, в якій в умовах високого ступеня релігійності її громадян релігійні знання практично не транслюються підростаючому поколінню. Ведучи мову про релігійність американців потрібно говорити про великий відсоток «релігійно орієнтованих» громадян цієї країни: за даними деяких дослідників близько 90% американців твердять, що вірять у Бога, а 80% громадян Америки вважають, що релігія відіграє важливу роль в їхньому житті [11, с. 1].

Мова також має йти і про мультирелігійність американського суспільства: сучасна мультирелігійна спільнота США включає представників таких конфесій: 51,3% вважає себе протестантами, 23,9% — католиками, 12,1% — не належать до жодної конфесії, 1,7% — мормони; 1,7% — іудеї, 1,6% — належать до іншої християнської конфесії, 0,7% — буддисти, 0,6% — мусульмани, 6,4% — сповідують іншу релігію [1, с. 68].

Таке розмаїття поглядів охороняється Конституцією США (1787 р.) та Першою поправкою до Конституції, що є частиною Біллю про права, який гарантує права громадян, обмежуючи повноваження державних органів (1791 р.). Перша поправка зберігає свободу віросповідання як компоненту особистої свободи кожного американського громадянина, відтак уряд країни не віддає переваги як нерелігійній доктрині, так і якій-небудь певній релігії [9, с. 3].

Що ж стосується місця релігії у державних школах, то воно було різним у різні періоди історичного розвитку країни. Як зазначає О. Романова, свого

часу релігійна освіта була однією з головних цілей створення шкіл в британських колоніях Північної Америки [3, с. 1].

Протягом XIX-XX століть відбувається пошук оптимального місця релігії в державних школах штатів:

- у XIX ст. шкільний день розпочинався з молитви та читання Біблії у протестантському варіанті. Поступово, у зв'язку із зростанням чисельності католицького населення, цю практику було відмінено;

- у 50-х рр. XX ст. розповсюдженими були так звані програми «звільнених годин», які передбачали відвідання учнями занять в церкві замість занять з деяких навчальних предметів у школі;

- у 60-х рр. XX ст. Верховний Суд США офіційно заборонив Біблійні читання та групові молитви, в той же час наголошуючи, що державні школи можуть навчати про релігію [там само];

- у 2003 р. Департамент освіти США видав Інструкцію про конституційно дозволена молитву у початкових та середніх школах (Guidance on Constitutionally Protected Prayer in Public Elementary and Secondary Schools), в якій дозволяється так звана «добровільна молитва та звернення до Бога» учнів, а також релігійні зібрання поза класом [7].

Ведучи мову про трансляцію школами учням знань з релігії, слід наголосити, що у 80-х рр. XX ст. Центром з викладання релігії у державних освітніх інституціях (Public Education Religious Studies Center) при державному університеті Райт в Огайо (Wright State University, OH) були опубліковані рекомендації «Релігія у курикулумі державних шкіл: питання та відповіді» (Religious in Public School Curriculum: Questions and Answers), які пізніше були підтримані сімнадцятьма релігійними та освітніми організаціями. Серед освітніх організацій були такі впливові як:

Американська асоціація шкільних адміністраторів (American Association of School Administrators), Американська федерація вчителів (American Federation of Teachers), Асоціація адміністрування та розвитку курикулуму (Association for Supervision and Curriculum Development), Національна рада з навчання суспільствознавства (National Council for the Social Studies), Національна освітня асоціація (National Education Association), Національна асоціація шкільних рад (National School Boards Association).

В рекомендаціях зокрема робиться пояснення поняття «навчання про релігію» задля його узгодження на національному рівні. У документі «навчання про релігію» передбачає:

- підхід школи до релігії є академічним, а не релігійним;
- школа може прагнути усвідомлення/ознайомлення учнем релігії/ з релігією, а не спонукати його до прийняття будь-якої релігії;
- школа забезпечує навчання про релігію, але не практикує релігію;
- школа демонструє учням розмаїття релігійних поглядів, але не нав'язує будь-якого конкретного;
- школа може надавати знання учням про всі релігії, але не просуває чи принижує жодної з них;
- школа може інформувати учнів про різні вірування, але не має прагнути залучити їх до окремого з них [8, с. 90].

За підтримки Президента США Біла Клінтона у 1998 р. Департаментом освіти були розроблені і розіслані в кожна школу країни рекомендації «Релігійне самовираження у державних школах» (Religious Expression in Public Schools). У рекомендаціях підкреслюється, що школи не можуть вчити релігії, проте можуть навчати про релігію з використанням Біблії або іншої священної книги, зокрема, про:

- історію релігії, порівняльне релігієзнавство, Біблію (або іншу священну книгу) у якості літератури, роль релігії в історії Сполучених Штатів та інших країн;

- релігійний вплив на мистецтво, музику, літературу та суспільні науки.

- релігійні свята, включаючи релігійні аспекти. Школи також можуть святкувати світські аспекти цих свят, проте не можуть розглядати свята як релігійні події чи залучати до цього учнів [12].

У 2003 р. Національна асоціація батьків та вчителів (National Parents Teacher Association (РТА) спільно з Центром першої поправки (First Amendment Center) опублікували *Посібник для батьків про релігію у державних школах* (A Parents' Guide to Religion in the Public Schools). У посібнику підкреслюється, що навчання про релігію має бути академічним, а включення відповідних знань до змісту освіти має керуватись логікою. Так:

- на рівні початкової школи релігійні знання можуть транслюватися в процесі обговорення тем, пов'язаних з сім'єю та життям громади, свят різних культур;

- на рівні середньої школи — інтегруватися у суспільствознавчі дисципліни, літературу та мистецтво;

- релігія також може вивчатись у форматі окремих курсів за вибором, наприклад «Світові релігії», «Біблія в історії чи літературі», «Релігія в Америці» [4, с. 8].

Більш детально це питання розглянуто у *Посібнику для вчителів про релігію в державних школах* (A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools, 2008), підтриманому, як і рекомендації «*Релігія у курикулумі державних шкіл: питання та відповіді*» низкою освітніх громадських організацій. Крім освітніх організацій, назва яких значиться у рекомендаціях,

Посібник для вчителів про релігію в державних школах схвалили Національна асоціація директорів початкових шкіл (National Association of Elementary School Principals), Національна асоціація директорів середніх шкіл (National Association of Secondary School Principals), Національна асоціація батьків та вчителів (National PTA).

У посібнику пропонується, щоб на рівні початкової школи в процесі вивчення сім'ї, громади, різних культур, нації та інших тем були обов'язково інтегровані знання про релігію. Молодші школярі можуть бути ознайомлені також з базовими світовими релігіями.

На рівні середньої школи, зазначається у посібнику, суспільствознавство, література та мистецтво пропонують широкі можливості для включення знань про релігійні ідеї і практики.

Збалансоване навчання про релігію у середній школі має передбачати формування в учнів навичок критичного мислення в процесі ознайомлення з релігійними традиціями та віруваннями [5, с. 4].

Втім, зазначені документи мають лише рекомендаційний характер і тому школи та освітні органи, які безпосередньо відповідають за добір і структурування змісту освіти у державних школах, практикують дуже обережний формат трансляції учням знань про релігію, повною мірою усвідомлюючи мультирелігійність американського суспільства та нейтральність держави як по відношенню до релігійної, так і нерелігійної доктрин. Зазначене обумовлює застосування надзвичайно делікатних підходів, які спрямовуються на навчання американських школярів про релігію у широкому контексті навчання культури та формування світогляду дітей та молоді. Так, у *Національних стандартах з англійської мови* (National Standards for the English Language Arts) безпосереднє опанування релігійних

документів не передбачено. В той самий час, у запропонованих для вивчення учнями текстах підкреслюється розмаїття населення країни у вимірі статі, віку, соціального походження, національності та релігії [10].

У стандартах наголошується, що під час обговорення культурного розмаїття учні повинні знайомитися з історією культур та їхніми філософськими і релігійними традиціями.

Більш предметно знання про релігію присутні у *Національних стандартах з суспільних наук та історії* (National Social Studies and History Standards). В них акцентується на необхідності трансляції учням ідей щодо спільності потреб і проблем різних груп, суспільств і культур та шляхів застосування мови, музики, мистецтва для експресії людей певної культури.

Зазначені стандарти включають *Національні стандарти з економіки* (4-12 класи), *Національні стандарти з географії* (1-6 класи), *Національні стандарти з історії США* (4-12 класи), *Національні стандарти з всесвітньої історії* (5-12 класи) та *Національні стандарти з громадянства та державознавства* (4-12 класи) [10].

У *Національних стандартах з географії* пропонується навчання про релігійні вірування та практики як історичний і сучасний феномени в процесі вивчення людського довкілля.

Хоча *Національні стандарти з історії США* не роблять акценту на вивченні школярами релігійного впливу на історичні події в країні, втім у загальному контексті передбачається ознайомлення учнів з історією людей багатьох країн світу, що є громадянами США.

Водночас у *Національних стандартах з всесвітньої історії* безпосередньо закладено порівняльне вивчення учнями історії релігій, світових релігій та найбільш розповсюджених релігій у США.

Національні стандарти з громадянства та державознавства (*National Standards for Civics and Government*) (1994 р.) побудовані за принципами релігійної свободи, моралі, індивідуалізму та плюралізму. Стандартами передбачається, що в процесі навчання громадянства учні усвідомлять, як протягом століть формувався релігійний менталітет американської нації; важливість релігійної свободи та поняття «відокремлення церкви від держави», роль і місце різних релігійних груп в американському суспільстві.

Підсумовуючи зазначимо, що велика увага в контексті навчання релігії в державних школах США приділяється навчальному середовищу, яке має сприяти висловленню різних думок і в той самий час, бути вільним від будь-якої диктатури поглядів.

Вражає також і конструктивна співпраця як освітніх, так і релігійних громадських організацій щодо вироблення спільної позиції на користь справі.

Сподіваємося, що зроблений аналіз американського досвіду стане у нагоді вітчизняним педагогам для розбудови сензитивної і, в той самий час, ефективної моделі світоглядної освіти українських школярів.

Список використаних джерел

1. Бессарабова И.С. Школа и религия в поликультурном образовании России и США // *Фундаментальные исследования*. — 2008. — №8. — С. 68-70.
2. Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. — М.: Планета-2000, ППЦ «Пересвет», 2004. — 384 с.
3. Романова О. Релігія в державних школах США: протистояння чи взаємодія? // *Політичний менеджмент*. — 2005. — № 1 (10). — С.122-126.
4. A Parents' Guide to Religion in the Public Schools. National Parents Teacher Association (PTA), the First Amendment Center. — Nashville, TN : First Amendment Center, 2003. — 15 p.

5. A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools. — Nashville, TN : First Amendment Center, 2008. — 10 p.
6. Anderson R.D. Religion and Spirituality in the Public School Curriculum / Ronald D. Anderson. — N.Y. : Peter Lang Publishing, 2004. — 177 p.
7. Guidance on Constitutionally Protected Prayer in Public Elementary and Secondary Schools. February 7, 2003 / US Department of Education. URL: http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/religionandschools/prayer_guidance.html.
8. Haynes Ch. Religion in the Public School Curriculum // Funding Common Ground. A Guide to Religious Liberty in Public Schools / Charles C. Haynes, Oliver Thomas. — Nashville, TN : First Amendment Center, 2001. — P. 87-102.
9. Haynes Ch. C. The First Amendment in Schools: a Guide from the First Amendment Center / Charles C. Haynes, Sam Chaltain, Jon E. Ferfuson Jr. [et al.]. — Nashville, TN : First Amendment Center, 2003. — 205 p.
10. National Standards / Education World. URL: <http://www.educationworld.com/standards/national/index.shtml>.
11. Nord W. A., Haynes Ch. C. Taking Religion Seriously Across the Curriculum // Warren A. Nord, Charles C. Haynes. — Alexandria, VA : ASCD, 1998. — 221 p.
12. Religious Expression in Public Schools / US Department of Education. URL: <http://www2.ed.gov/Speeches/08-1995/religion.html>

ПІСЛЯМОВА

Дослідження методологічних та змістових засад реалізації шкільних гуманітарних предметів — громадянознавства, релігієзнавства, історії, географії, іноземних мов, мистецтва у низці зарубіжних країн (Великій Британії, Франції, Польщі, Чехії, Словаччині, США) засвідчило, що європейські та американські педагоги досить рідко послуговуються поняттям «світогляд» (англійською мовою world view, французькою — conception du monde). Водночас, як орієнтир духовного розвитку учнів світогляд іманентно присутній у шкільному навчально-виховному процесі зазначених країн і реалізується переважно через кросдисциплінарне, міждисциплінарне

формування ціннісних установок і орієнтацій учнівської молоді зокрема таких, як:

- соціальні цінності: громадянська свідомість і компетентність, патріотизм, солідарність, законність, соціальна справедливість, чемність, любов до батьків, повага до старших, відповідальність, повага до прав людини і людської гідності, професійна честь;

- індивідуальні цінності: чесноти — демократичність, активність, правдивість, чесність, дисциплінованість, толерантність, організованість, врівноваженість, критичне мислення, бажання самовдосконалюватися.

У ході дослідження з'ясовано, що глобалізаційні та інтеграційні процеси актуалізують роль і значення загальнолюдських цінностей (свобода, справедливість, гуманізм тощо) і необхідність їх ретрансляції молодим генераціям як значущих для людства універсальних дороговказів, покликаних слугувати порозумінню між народами за умов дедалі більшої відкритості, розмивання географічних кордонів і амальгамного змішування культур. З викликами глобалізації пов'язані такі світоглядні акценти в змісті шкільних гуманітарних предметів у зазначених країнах, як полікультурність, плюралізм, рівність, справедливість, соціальна інклюзія, глобальне мислення, охорона довкілля й культурної спадщини, сталий розвиток, мирне співіснування, усвідомлення взаємозалежності націй і народів у глобальному світі.

Педагогічно адаптована до певного віку школярів аксіологічна складова змісту шкільних гуманітарних предметів у європейських країнах та США фактично і є тим потенціалом, який набуває індивідуального втілення й особистісно забарвленого вираження на боці вихованців школи. Ідеться не лише про світобачення, світосприйняття, світорозуміння, а й про світодіяння.

Діяльнісний підхід до реалізації світоглядного потенціалу шкільної гуманітарної освіти є досить характерним для західної культури, в якій людина покликана не тільки й не стільки осягнути, зрозуміти світ, скільки його змінити. Європейські й американські педагоги підкреслюють також значущість реалізму і критичного мислення як методологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій молоді. Формування в учнів здатності до критичного й реалістичного сприйняття дійсності вони розглядають як до певної міри запобіжник ідеологічних маніпуляцій, упереджень, індоктринацій, навіювань, імовірність яких значно зростає за умов сучасних плюралістичних спільнот, де еклектика поглядів і світоглядів нерідко супроводжується їх конкуренцією і протистоянням.

Ці методологічні підходи застосовуються в процесі реалізації світоглядного потенціалу більшості гуманітарних предметів у європейських та американських школах, однак зміст кожного з них має специфічне ціннісно-сміслові навантаження.

Зважаючи на те, що простір і час є найголовнішими формами сприйняття світу, в процесі навчання історії важливо дати учням відчуття тяглості, неперервності часу, усвідомлення поступального руху людини до вищих цивілізаційних форм буття, навчити цінувати час як плинний і водночас неповторний відтинок історії. Вивчення географії допомагає учням усвідомлювати напруги між частковим і загальним, глобальним і регіональним, неперервним і дискретним у модифікованому людиною географічному просторі.

Уроки громадянства можуть і повинні, на думку європейських і американських педагогів стати дійсною школою демократії як найбільш прогресивної на сьогодні форми організації суспільного життя.

В процесі вивчення іноземної мови учні отримують можливість подивитися на світ очима носіїв мови, усвідомити закладені в виучуваній мові культурні смисли за допомогою так званого вербального коду (знання мовних одиниць, правил використання мовних форм і т.д.).

Мистецька освіта наділена потенціалом розвитку не лише власне мистецького, художнього, естетичного світогляду, а й сприятливою для формування в учнів етичних, екологічних ціннісних установок.

Релігійна освіта дає змогу учням осягнути світові релігії як світоглядні системи, що виконували і продовжують виконувати важливі морально-регулятивні функції в різних типах суспільств.

Проведене дослідження засвідчило, що розвиток шкільної гуманітарної освіти в європейських країнах і США відбувається в напрямі посилення її курикулярного статусу, диверсифікації, фундаменталізації, гуманізації, а ціннісно-сміслові акценти зумовлені як національними особливостями досліджуваних країн, так і викликами сучасного глобалізованого світу. Відтак світогляд учня як мета і результат шкільної гуманітарної освіти постає доволі специфічним педагогічним явищем, яке неможливо зрозуміти поза його культурно-історичним контекстом, тим більше механічно запозичити в будь-якій формі.

Узагальнення результатів дослідження уможливило сформулювати найбільш загальні принципи реалізації світоглядного потенціалу гуманітарної освіти:

- принцип конструктивізму, який передбачає надання учневі необхідного пізнавального інструментарію для побудови максимально наближеної до реальності картини світу;

- принцип взаємодії вчителя й учня з метою досягнення необхідного і достатнього рівня інтерсуб'єктивності у конструюванні картини світу;

- принцип здорового прагматизму, згідно з яким сформована в учня картина світу має сприяти його адаптації до соціального й природного довкілля, давати змогу активно й успішно з ними взаємодіяти;

- принцип культурної відповідності, що передбачає усвідомлення особистої приналежності до певної культури, усвідомлення її традицій і засадничих цінностей;

- принцип гуманізму, згідно з яким застосування наукового інструментарію пізнання світу в жодному разі не має призводити до вивищення суб'єктів педагогічного процесу над загальнолюдськими цінностями, тим більше до нехтування ними.

РЕКОМЕНДАЦІЇ

Стратегічний рівень

Ефективне формування наукового світогляду випускника школи передбачає системне відображення у змісті шкільної освіти завдань гармонійного розвитку особистості, формування її базової культури, моральних цінностей.

Необхідним для сучасної школи в Україні в умовах раціоналізації життя є спрямування на формування в учнів досвіду ціннісного ставлення до навколишнього світу, що підвищує роль гуманітарних дисциплін у змісті загальної середньої освіти.

Важливим є відхід від акценту сучасної школи на формування в учнів суми знань, вмінь та навичок, що веде до дегуманізації освіти.

Значна увага при доборі та структуруванні змісту шкільної освіти в Україні має бути надана принципу гуманітаризації змісту загальної середньої освіти, який передбачає створення умов для активного творчого і практичного засвоєння школярами світової культури та загальнолюдських цінностей.

Доцільним в умовах проголошення необхідності підвищення якості національної освіти є запровадження моніторингу навчальних досягнень учнів з предметів гуманітарного циклу.

Дидактичний рівень

За наявності якісних навчальних програм і підручників, шкільне громадянознавство в Україні поступається зарубіжним аналогам за статусом і місцем у навчально-виховному процесі. На тлі загальноєвропейської тенденції до розширення й поглиблення шкільної громадянської освіти, надання їй статусу обов'язкового навчального предмета в Україні маємо лише одну годину громадянознавства в старшій школі та й то у варіативній частині навчальної програми. Отже, з цього випливає головна рекомендація — не втрачати громадянознавство як обов'язковий предмет шкільної програми, зважаючи на стратегічне його значення для формування свідомих і компетентних громадян України.

Концепція комунікативно орієнтованого навчання, яка визначає сьогодні стратегію підходу до викладання гуманітарних дисциплін у школах європейських країн, США і в Україні підтверджує той факт, що успішна комунікація є лише передумовою, але не самодостатнім фактором взаєморозуміння. Ця концепція вимагає переходу від формули «мова + культура» до формули «мова через культуру та культура через мову» і робить нагальним вирішення проблеми критеріїв добору культурологічних реалій,

зокрема співвідношення в них інформаційності та аксіологічності, історичності та мінливості, науковості та аспектів повсякденного життя.

Важливим напрямом у формуванні у школярів світоглядних основ засобами історії та географії в країнах ЄС та США є акцентування спільностей природи і суспільства, сталого розвитку, міжкультурного діалогу. Відповідно, зміна орієнтирів розвитку українського суспільства на сучасному етапі потребує переорієнтації змісту шкільної історичної та географічної освіти на оволодіння школярами географічною та історичною культурою як невід'ємним елементом загальної культури кожної людини.

Зміст мистецької освіти в країнах ЄС та США орієнтовано на розвиток у школярів світоглядної толерантності, відкритості до творчого засвоєння здобутків інших культур, готовності до світоглядного діалогу, відмови від надмірної категоричності оцінок та висновків. що є важливим досвідом в сучасних умовах модернізації змісту шкільної освіти в Україні.

В умовах пошуку вітчизняними педагогами найоптимальніших моделей трансляції релігійної культурної спадщини підростаючому поколінню, конструктивним кроком може бути створення навчального середовища, яке має сприяти висловленню різних думок і в той самий час, вільним від будь-якої диктатури поглядів. Необхідною для цього є конструктивна співпраця як освітніх, так і релігійних громадських організацій, щодо вироблення спільної позиції на користь справі.