

ЛОГІКО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДОБРАЖЕННЯ ТЕМАТИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОГРАМАХ ДЛЯ ШКІЛ УКРАЇНИ (1991–2019 РР.)

Олександр Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: bez-nicka@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-0665-2099

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна,
e-mail: bez-nicka@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0003-0792-2406

Загальноприйнятною та дидактично доцільною вважається тематична організація навчального матеріалу. Для предметної галузі «іноземні мови» тематичний підхід передбачає відповідь на запитання, де і про що спілкуються учні. Оскільки тематика сприяє їх когнітивному розвитку, а також орієнтує на виконання тематично маркованих комунікативних завдань, недостатньо лише «задекларувати» тематику в змісті навчальної програми. Натомість, варто чітко окреслити вимоги, які саме дидактичні цілі мають бути досягнуті у межах різних тем: формування відповідних умінь, компетентностей тощо. Однак останнім часом спостерігається спроба протиставити традиційній тематичній організації навчального матеріалу інші, більш оптимальні підходи. Результати дослідження відображають, яким чином змінювалися підходи до представлення тематики в змісті навчальних програм з іноземних мов для вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: навчальна програма, тематичний поділ, тема ситуативного спілкування, сфери спілкування, мовленнєві функції, наскрізні лінії, компетентнісний підхід, зміст навчання.

Постановка проблеми. Дидактичний принцип систематичності передбачає цілісний і послідовний виклад навчального матеріалу [1, с. 210]. Можемо стверджувати, що частково він проявляється в упорядкуванні навчального матеріалу за *тематичною* ознакою. Побудова змісту навчання іноземної мови навколо певної центральної теми дає змогу оптимально визначити інформаційне поле, у межах якого здійснюватиметься розширення мовного інвентаря учнів та яке визначатиме вектор і контекст, відповідно до яких відбуватиметься формування їхніх умінь і навичок.

Значною мірою тематичний поділ зумовлений особливостями мисленневих процесів людини, які задля ефективної організації інформації в довготривалій пам'яті спираються на механізми *структурування, класифікації, систематизації та її групування*. У свою чергу, тематичний поділ матеріалу дає змогу групувати навколо певного смислового осередка лексику, граматику, проблематику, що в сукупності полегшує оволодіння новою мовою.

Добір тем для навчання мови значною мірою базується на *емпіричному підході*. З одного боку, він передбачає врахування того, наскільки та чи інша тема відповідає пізнавальним та психофізіологічним особливостям учнів (тобто їхній готовності учнів до опрацювання її змісту), а з іншого — наскільки вивчення конкретної теми сприяє підготовці учня до взаємодії з іншочультурним та іншомовним середовищем (її комунікативна цінність).

Основним документом, який визначає, що і в якому обсязі вивчати, є навчальна програма. Проте недостатньо задекларувати в ній перелік тем, які будуть предметом опрацювання учнями упродовж навчання в школі. Натомість, поряд із тематикою варто визначити та логічно представити очікувані результати її вивчення. Зазвичай вони описуються в термінах знань, умінь, навичок або компетентностей, які мають бути сформовані в учня як результат опрацювання тем.

Аналіз останніх досліджень. Попри свою дидактичну логічність, на переконання окремих методистів, тематичному підходу притаманна деяка організаційно-методична недосконалість. Це спонукало до появи впродовж ХХ ст. альтернативних підходів до організації навчального матеріалу: структурного (Г. Пальмер, Р. Ладло, О.П. Старков), комбінованого функціонального (Ч. Фріз, В. А. Бухбіндер, Є. І. Панов), ситуативно-тематичного (О. Д. Митрофанов), ситуативного (Ю. І. Пассов), принципу врахування сфер усного спілкування (В. Д. Скалкін) тощо. Попри існування цих підходів, «тема» й надалі залишається однією з основних категорій, з урахуванням якої укладаються нормативні освітні документи.

Про важливість правильного визначення спектра тем, які будуть предметом ознайомлення у процесі іншомовної підготовки, свідчить те, що спроби окреслити їх були частиною низки освітніх проєктів як національного, так і міжнародного рівня. Одним із найвагоміших стали результати проєкту *Threshold 1990*, що окреслює тематику, необхідну для спілкування в іншомовному середовищі. До-

кументом визначено 14 загальних тем, для кожної з яких деталізовано комплекс знань та умінь, якими мають оволодіти учні задля достатньої комунікації на пороговому рівні [2, с. 59—81]. Запропонований перелік тем можна вважати доволі вдалим, оскільки вони охоплюють головні аспекти, необхідні для спілкування на пороговому рівні. Про це, зокрема, свідчить те, що саме *на цей перелік згодом посилатимуться Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти* [3, с. 52]. Безперечно, він не є остаточним чи вичерпним, оскільки питання визначення тематики завжди перебуває в компетенції авторів навчальної літератури, їх бачення комунікативних потреб учнів, їхніх вікових та пізнавальних особливостей та власного погляду на формування умінь і навичок.

Окремий інтерес становила проблема добору тематики для початкового етапу навчання — питання, увага до якого посилилася у 80—90-ті роки ХХ ст. Так, у рамках проєкту Ради Європи «Language Learning for European Citizenship» за проблематикою раннього навчання іноземних мов було проведено п'ять семінарів, а в 1996 р. за ініціативою Гете-інституту було розроблено базову концепцію «Нюрнберзькі рекомендації щодо раннього навчання іноземних мов» (Nurnberg Empfehlungen, 1996) [4]. У ній конкретизувалися цілі раннього навчання іноземної мови та окреслювалася його тематика — вона максимально наближена до пізнавальних інтересів та можливостей учнів, а також їхніх потреб.

Мета статті — проаналізувати підходи до структурування та представлення тематики навчання іноземних мов у програмах для закладів загальної середньої освіти України в період 1991—2019 рр.

Виклад основного матеріалу. Навчальні програми, які з'явилися в 1991 р., великою мірою дублювали підходи до визначення та опису тем, які були реалізовані у програмах радянського періоду. Так, для всіх іноземних мов пропонувалася *єдина тематика для навчання усного мовлення*, представлена трьома узагальненими блоками: «Учень і його оточення», «Україна», «Країна, мова якої вивчається», у межах яких пропонувалася певна деталізація.

Попри те, що в навчальній програмі 90-х років ХХ ст. усі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо) визнавалися рівноправними та взаємопов'язаними, а оволодіння ними мало здійснюватися комплексно [5, с. 4], окреслена тематика формально пропонувалася лише для навчання усного мовлення (говоріння) [5, с. 7—8]. У свою чергу, вимоги до умінь в аудіюванні й письмі були сформульовані «з урахуванням відомого мовного матеріалу», без жодної згадки про їх тематичну маркованість. Винятком можемо вважати читання, тематика якого «співвідноситься з тематикою для усного мовлення і розширює її за рахунок додаткових підтем з країнознавства» [6, с. 7].

Прикметно, що сама тематика в програмі не була конкретизована за роками навчання, натомість охоплювала більші часові проміжки (для 5—6, 7—9 та

10—11-х класів) [7, с. 5-6]. Такий підхід залишався незмінним для всіх програм протягом 90-х рр. ХХ ст.

Логічно припустити, що вивчення тих чи інших тем орієнтоване на *розв'язання певних прикладних завдань*. З одного боку, це розширення світогляду через ознайомлення з іншомовною культурою, а з іншого — підготовка до участі у спілкуванні з представниками інших лінгвокультурних спільнот. Проте у вимогах до говоріння чи будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності *не конкретизувалося, що саме учні мають уміти робити у межах окресленої тематики*. Винятком була навчальна програма для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов [6, с. 8—11], де чітко визначалися вміння учнів у кожній темі для кожного етапу навчання. Щоправда, аналіз формулювань цих вимог свідчить, що переважно вони описані в термінах *«учень повинен уміти розповідати/повідомляти/описувати...»* і лише подекуди *«учень повинен уміти спілкуватися/вести бесіду»*. Тобто очевидною є спрямованість програми на навчання учнів готувати й робити *монологічні висловлювання*, у той час, як діалогічному мовленню відведена дещо другорядна роль.

З номенклатури тем та особливостей їх формулювання можемо зробити висновок, що вони мали доволі узагальнюючий характер, були орієнтовані на формування в учнів *енциклопедичних знань* про рідну країну та країни, мова яких вивчається, з основним акцентом на географії, політичному устрої, культурній сфері (література, музеї, театри), спорті тощо. Натомість, більшість аспектів, які передбачають взаємодію на побутовому рівні (покупки, подорожі, види транспорту тощо), які могли б дати більше відомостей про реальні умови життя у країнах виучуваної мови, а також бути платформою для ситуативного спілкування, фактично не враховувались у тогочасних програмах.

Розробники навчальних програм того часу вочевидь усвідомлювали, що такий добір тематики (а також опис вимог до умінь і навичок учнів) справді накладав *суттєві обмеження* для навчання учнів діалогічного мовлення та мав опосередкований стосунок до підготовки до комунікативної взаємодії в реальних умовах іншокультурного середовища. Про це, зокрема, свідчить той факт, що навчальною програмою, крім основного, передбачався *факультативний курс для 7—11 класів* — він був орієнтований на учнів, «які успішно оволодівають навчальним матеріалом та охочі поглибити власні знання щодо особливостей історії та культури відповідної країни» [7, с. 28]. Номенклатура тем для усного мовлення, що пропонуються факультативним курсом, якісно відрізняється їх орієнтованістю на підготовку до участі в комунікативних ситуаціях, які можуть виникнути в реальному житті (подорожі різними видами транспорту, проходження митного контролю, орієнтування в місті, поселення в готелі, екскурсії та огляд у лікаря тощо). Окремим блоком факультативний курс містив *теми для*

читання, що, як і основний курс, були орієнтовані радше на розширення енциклопедичних знань учнів.

У результаті вивчення результатів напрацювань міжнародних експертних груп (Threshold 1990, Nurnberg Empfelungen тощо) та переосмислення власної теоретико-практичної бази наприкінці 90-х років ХХ ст. у вітчизняній методичній науці відбулося усвідомлення того, що необхідно вирішити питання інтерпретації відібраного тематичного матеріалу з метою *забезпечення комунікативної спрямованості* навчального процесу. Пріоритетним завданням була проєкція тематики на умови реального життя з урахуванням конкретних умов культурного середовища, таким чином, щоб учні формували готовність до взаємодії з представниками інших лінгвокультурних спільнот, могли виявляти спільне та відмінне в рідній і чужій культурі. Важливими були питання семантизації та презентації нового мовного та фактичного матеріалу, визначення послідовності його подання, дозування тощо.

Хоча в навчальних програмах 90-х років ХХ ст. вказувалося, що учні мають уміти використовувати програмовий матеріал для *реалізації комунікативних намірів і завдань у межах мовленнєвих ситуацій*, визначених навчальною програмою [7, с. 2], зміст програм насправді *не визначав номенклатуру самих мовленнєвих ситуацій*, а лише окреслював тематику для навчання усного мовлення. Вочевидь, автори мали на увазі, що саме ці теми і є мовленнєвими ситуаціями, хоча таке отожднення вважаємо не зовсім коректним з огляду на понятійні розбіжності між «темою» і «мовленнєвою ситуацією». Так, під *мовленнєвою ситуацією* розуміється: 1) сукупність обставин, у яких реалізується спілкування; 2) система мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [8, с. 252]. У програмах 90-х років ХХ ст. навіть не конкретизовано, які мовленнєві функції мають бути реалізовані під час тієї чи іншої ситуації (виняток — програма для шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов).

Попри усвідомлення важливості принципу ситуативності у процесі навчання мови, очевидною була проблема його співвіднесення з тематикою. Так, більшість *ситуацій спілкування* далеко не завжди характеризується тематичною єдністю. Як зазначає Ю. І. Пассов, якщо добирати матеріал тільки за темами, справжнє спілкування значною мірою ризикує залишитися осторонь [9, с. 229], а навчання усного мовлення часто перетворюється на переказ так званих зазубрених топіків. Це зумовлено тим, що змістовий бік реального ситуативного спілкування характеризується несподіваними змінами теми розмови. Фактично, *тему розмови передбачити неможливо*. У процесі навчання ситуативного спілкування *тема відіграє дещо другорядну роль*, натомість пріоритетного значення набуває *стандартна мовленнєва ситуація* (як в усному, так і в писемному мовленні), особливості якої зумовлені віковими особливостями комунікантів, їхніми інтер-

есами, причинами спілкування та задачами, котрі ставлять перед собою її учасники, зовнішніми чинниками тощо.

У сучасній вітчизняній методиці стало класичним розуміння того, що в процесі навчання варто враховувати *ситуативний характер спілкування*, де важливим є як сама мовна особистість, так і цілі спілкування, обставини, в яких воно відбувається, а також передбачуваний результат спілкування (О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. К. Скляренко, Л. П. Смелякова, О. Б. Тарнопольський та ін.). *Мовна діяльність неможлива поза ситуацією*, причому важливе значення останньої полягає в здатності конкретизувати мовленнєву діяльність, її предметно-смісловий аспект висловлювання думок, зумовлювати вибір мовних засобів [10, с. 47—48]. Відтак, *ситуативність* можна розглядати як лінгводидактичну стратегію *реалізації принципу комунікативності* в навчанні іноземної мови, особливості втілення якого були переглянуті на початку XXI ст. Так, ядром добору навчального матеріалу визначено *комунікативний мінімум*. Нині існує два підходи до виявлення та опису його компонентів:

1. відповідно до першого підходу визначаються сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації та завдання спілкування;
2. інший підхід передбачає виявлення типових комунікативних ситуацій та номінацію актуальних комунікативних задач і формування відповідної текстотеки.

Аналіз змісту чинних навчальних програм, засвідчує, що у вітчизняній методиці утвердився перший підхід. Предметний вимір змісту навчання іноземної мови (про що говорити, писати та про що слухати) відображає типові сфери спілкування. Під *сферою спілкування* розуміється певний вимір життя людини в суспільстві, який підпорядкований певним видам діяльності та нормам спілкування. Поняття сфери спілкування сформоване в соціолінгвістиці для типізації нематеріальних умов спілкування, а саме приводу для спілкування та визначення кола життєвих ситуацій, у межах яких воно відбувається [11, с. 168]. Складність опису будь-якої сфери полягає в тому, що це типізовані зовнішні умови спілкування, які мають до його мовної форми дуже опосередкований стосунок. Тому фахівці в галузі соціолінгвістики та функціональної лінгвістики, обговорюючи питання сфер спілкування, обмежуються загальними фразами та *намагаються перейти до характеристики самих комунікативних ситуацій* [11, с. 168].

Сфери спілкування, тобто сфери практичного застосування мови, де реалізуються різні типи мовлення, існують у межах держави як типового територіально-культурного утворення, що характеризується стійкими політичними, економічними та культурними та мовними зв'язками. Сфери мовленнєвої взаємодії, яким властива інформативна специфіка, становлять *сукупність тем*, які репрезентують предмет обговорення у відповідних сферах соціальної взаємодії. Це дає змогу в межах окреслених тем визначити коло тем і підтем, які мо-

жуть стати предметом вивчення (розгляду) на уроці [11, с. 168]. Суттєвий внесок у проблему *визначення номенклатури сфер спілкування* зробив В. Л. Скалкін ще в 70—80-х роках ХХ ст. Він розглядав ці сфери як певну сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвих мотивів, відносинами між комунікантами та умовами спілкування. Зокрема, він виділив і конкретизував вісім сфер усного спілкування, притаманних більшості мовних спільнот: 1) соціально-побутову, 2) сімейну, 3) соціально-культурну, 4) професійно-трудова, 5) видовищно-масову, 6) адміністративно-правову, 7) сферу суспільної діяльності; 8) ігор і розваг [12]. На переконання автора, кожній сфері притаманний власний перелік соціально-комунікативних ролей, які може брати на себе індивід, набір типових комунікативних ситуацій, що мають власні стимули для участі в комунікації, умови перебігу комунікації, відносини між учасниками тощо. Подібне трактування сфер спілкування бачимо в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001 р.), де вони розуміються як широкі сектори суспільного життя, в яких діє соціальний агент. У документі була прийнята їх класифікація відповідно до тих категорій, що є головними й релевантними для вивчення, викладання та використання мови:

- 1) особистісна (сфера особистих інтересів) — у ній суб'єкт навчання діє як приватна особа. Основними центрами уваги є дім, сім'я, друзі;
- 2) публічна — сфера, де суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти чи іншої організації, виконує різні види діяльності (окрім професійно-трудової);
- 3) освітня — сфера, в якій суб'єкт навчання бере участь у будь-якому організованому навчальному процесі;
- 4) професійна сфера, де суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки [3].

На наше переконання, перелік сфер, запропонований В. Л. Скалкіним, вигідно відрізняється більшою деталізацією та дає змогу чітко окреслити межі кожної сфери (хоча слід зазначити, що в окремих випадках ситуації спілкування можуть поширюватися на кілька сфер). Однак, беручи до уваги те, що Загальноєвропейські рекомендації були колективним продуктом фахівців із різних країн, а також зважаючи на те, що саме їх прийняла більшість країн як засадничий документ, відповідно до положень якого мало здійснюватися оновлення змісту й процесу іншомовного навчання, його положення були враховані вітчизняною методикою без істотних змін.

Варто зауважити, що в навчальних програмах відобразились лише три з виокремлених сфер (особиста, публічна та освітня), що не зовсім виправдано, оскільки вже у 8-му класі учні опрацьовують теми, пов'язані з професійним визначенням, здійснюються заходи щодо профорієнтаційної роботи, які передують навчанню у старшій школі.

Відповідно до виокремлених сфер, у навчальній програмі було визначено *«тематику ситуативного спілкування»*. Таке формулювання означало, що вона не обмежується лише усним спілкуванням, а охоплює інші види діяльності, зокрема письмо. Також це свідчить про прагнення укладачів змістити акцент на підготовку учнів до ситуацій комунікативної взаємодії з представниками інших культур.

Хоча формулювання цих тем є доволі обтічним, як і в програмах 90-х роках ХХ ст. (наприклад: «свята та традиції»; «я, моя сім'я і друзі»; «відпочинок і дозволя» тощо), маємо зазначити, що їх прочитання необхідно розглядати не автономно, а в поєднанні з графою *«мовленнєві функції»*, де вказано, які загальні дії, характерні для ситуативного спілкування, має виконувати учень (*представляти співрозмовника чи третіх осіб; повідомляти про смаки, уподобання; реагувати на запрошення* тощо). Крім того, згідно з тематикою деталізувався обсяг лексичного матеріалу (графа *«лексична компетентність»*), яким має оперувати учень на тому чи іншому етапі навчання. Відтак, нова програма конкретизувала, що саме має знати учень та які комунікативні дії повинен виконувати в межах окресленої тематики, що створювало орієнтири як для вчителів, так і для розробників дидактичних матеріалів.

В оновленій програмі (2001 р.) теми *розподілені за роками навчання*, а сама їх номенклатура є значно ширшою. Також у ній було реалізовано концентричний підхід, за якого одна й та сама тема може повторюватися на різних етапах навчання за умови їх поглибленого та розширеного вивчення за рахунок додавання проблем, актуальних для кожної вікової категорії учнів. Те, що саме учні мають уміти й знати в межах тематики, конкретизувалося у блоках *«мовленнєві функції», «засоби вираження», «лексична компетентність»*.

Характерною рисою нової програми стало *посилення соціокультурної спрямованості* змісту навчання, що втілювалося у формуванні в учнів знань культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування. Як зазначали її укладачі, вивчення будь-якої теми має здійснюватися крізь призму іншомовної культури [13, с. 30]. Так, у процесі опрацювання тем «Їжа», «Помешкання», «Шкільне життя» тощо у свідомості учнів мають формуватися чіткі уявлення про те, якими є характеристики іноземної національної кухні, житла тощо.

У програмах періоду 2001—2016 рр. здійснена спроба не лише переглянути номенклатуру тем, а й створити *базу для забезпечення ситуативної спрямованості* процесу навчання *через уточнення мовленнєвих функцій та засобів вираження*, які конкретизовані для кожного року навчання. Також у пояснювальній записці визначено, що принципи *ситуативності та тематичної організації* навчального матеріалу є основоположними для реаліза-

ції комунікативної спрямованості навчального процесу, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

З *утвердженням компетентнісної парадигми* навчальні програми вкотре зазнали суттєвих змін [14]. Як і в програмах 2001—2016 рр., у новій навчальній програмі опис тем подається крізь призму сфер спілкування (особиста, публічна, освітня), а також уточнення мовного інвентаря (лексичний діапазон), яким супроводжується вивчення тієї чи іншої теми. Також описуються мовленнєві функції, що є предметом формування в процесі вивчення тем.

Однак, якщо тематика залишилася відносно сталою то змінилися підходи до визначення умінь, які мають бути сформовані в учнів у процесі опрацювання кожної теми. Основна новація полягала в доповненні змісту програм так званими *ключовими компетентностями* — так, згідно з оновленою концепцією, вважалося, що кожен навчальний предмет має формувати не лише суто предметну компетентність, а й робити внесок у формування сукупності таких умінь, навичок та особистісних якостей, що необхідні всім людям для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Отже, у змісті навчальної програми 2017 р. було конкретизовано, який саме вплив справляє предметна галузь на формування кожної з ключових компетентностей, а також очікувані результати. Характерно, що ці очікування описані не лише в термінах умінь і навичок, а й *ставлень*, які має розвивати та демонструвати учень у процесі й результати оволодіння новою мовою і культурою [14, с. 5—7]. Таким чином, можна говорити про посилення *аксіологічної складової* змісту іншомовної підготовки. Досягненню цих компетентностей має сприяти ознайомлення з відповідною тематикою.

З метою деталізації тощо, як теми впливають на формування ключових компетентностей, у навчальній програмі було виокремлено так звані *наскрізні змістові лінії*: «Громадянська відповідальність», «Підприємливість та фінансова грамотність», «Здоров'я і безпека», «Екологічна безпека і сталий розвиток» [14, с. 8] та *співвіднесено з кожною темою*, яка є предметом вивчення. Помітним є те, що вимоги до умінь учнів мають здебільшого продуктивний характер. Тобто очікується, що школяр може *«аргументувати свої висловлювання»*, *«наводити приклади»*, *«порівнювати факти»*, *«обговорювати»*, *«пояснювати»* тощо. Також простежується формування певних ціннісних орієнтирів в учнів (*«розглядати природу як цілісну систему»*, *«формувати особисті ціннісні пріоритети»*, *«свідчити на користь толерантного ставлення»* тощо).

Можна було би припустити, що наскрізні лінії мають на меті замінити традиційні сфери спілкування (публічну, особистісну та освітню). Проте, на відміну від сфер, які є більш нейтральним поняттям, *наскрізні лінії* варто

розглядати як *надпредметні теми* (метатеми), що відображають суспільно важливу проблематику. Вони сприяють формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, а також розвивають здатність застосовувати набуті знання в різних ситуаціях та критично мислити.

Отже, якщо в 90-х роках ХХ ст. — першому десятилітті ХХІ ст. під час добору тематики орієнтувалися на відповідність цілям навчання, віковим особливостям учнів, їхнім мовленнєвим та пізнавальним можливостям та доступність, то нині до цих критеріїв додався критерій *актуальності* — здатність тематики відображати динамічні зміни, які відбуваються в сучасному світі, а також виховання особистості з активною позицією. З урахуванням цього критерію тематика збагатилася такими аспектами, як соціальні процеси (світ професій, взаємозв'язок та взаємовплив культур, етносів, релігій), технічний прогрес (техногенні катастрофи, зростаючі можливості людини, її залежність від світу технологій тощо), людина і природа (вплив на довкілля, збереження біорізноманіття) тощо.

Інтеграція змістових ліній у навчальний процес потребує певної корекції дидактичних матеріалів та навчального процесу. Зокрема, у змісті підручників повідомлення декларативних знань (відомості енциклопедичного характеру про країну виучуваної мови) та ситуативних завдань доцільно доповнювати контентом, який стимулюватиме критичне сприйняття інформації та орієнтуватиме учня на вирішення проблем. При цьому під «проблемою» мається на увазі необхідність не лише знайти порозуміння в типових комунікативних ситуаціях, а й пропонувати розв'язання завдань вищого порядку (наприклад, обґрунтувати власне бачення того, як захистити довкілля; запропонувати вирішення проблеми булінгу в шкільному середовищі) або тих, які вирізняються деякою нестандартністю ситуації (переконати співрозмовника в недоцільності придбання вартісного гаджета останньої моделі; взяти інтерв'ю у знаменитого спортсмена, котрий відвідує вашу школу, тощо). Особливо актуальним це є для основної та старшої школи, коли в учнів є певний мовний досвід, сформовані уміння та навички, а самі вони здатні до критичного сприйняття інформації, можуть пропонувати альтернативне бачення вирішення проблеми, готові до колективної взаємодії. Таким чином, змістові лінії реалізуються під час вивчення певної тематики ситуативного спілкування через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проєктів і досліджень.

Висновки. За результатами проведеного дослідження, можна констатувати, що «тема» як дидактична категорія була і залишається осердям організації навчального матеріалу. У вимірі предметної галузі «іноземні мови» тематика, з одного боку, передбачає розширення світогляду учнів через формування в них певного обсягу фактичних знань за допомогою тематично маркованих

текстових матеріалів. З іншого — відображаючи певний вимір реальності, з притаманною йому проблематикою та особливостями, тематика окреслює умови і створює передумови до активізації мовних засобів задля розв'язання типових ситуацій комунікативної взаємодії. Відтак, особливості презентації тематики в нормативних документах слід розглядати у взаємозв'язку з цілями, на досягненню яких вона спрямована.

Здійснений аналіз засвідчує, що в 90-х роках ХХ ст. окреслена тематика була призначена насамперед для навчання усного мовлення (говоріння), тоді як вимоги до інших видів мовленнєвої діяльності фактично не були тематично марковані. Крім того, аналіз змісту навчальних програм підтвердив, що в них було недооцінено важливість ситуативного спілкування. Відповідні корективи було внесено в нове покоління програм, розроблених на початку ХХІ ст. з урахуванням вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Так, у їх змісті було виокремлено сфери спілкування, деталізовано мовний матеріал, яким учні оволодівають у межах кожної теми, а також визначено мовленнєві функції та окреслено вимоги до кожного виду мовленнєвої діяльності. Щодо характеристики самих тем, то була посилена їх соціокультурна спрямованість. Утвердження компетентнісної парадигми у вітчизняній освіті у другій декаді ХХІ ст. зумовило чергове оновлення змісту навчальних програм: переглянуто компетентнісний потенціал кожної теми та деталізовано його за допомогою наскрізних змістових ліній. Також, на нашу думку, важливою рисою нової програми було посилення її ціннісного (аксіологічного) компонента.

Подальшого вивчення потребують питання проєкції окресленої в навчальних програмах тематики на реальні умови навчання та особливості її відображення у змісті підручників для різних етапів навчання, оскільки автори можуть по-різному трактувати як змістове наповнення самих тем, так і способи активізації презентованого в їхніх межах мовного, мовленнєвого та фактичного матеріалу.

Використані джерела

1. В.А. Ситаров, Дидактика / Под ред. В. А. Слостенина. — 2-е изд., Москва, РФ: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Van Ek Jan A., John L. M. Trim, Threshold 1990. Cambridge, UK: Cambridge University Press. — 1998.
3. С. Ю. Ніколаєва та ін., Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт, 2003.
4. Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. München, 1996.
5. Навчальна програма. Іноземні мови, 5-11 класи, Київ, Україна: Перун, 1996.
6. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. 1-11 класи. Київ, Україна: Перун, 1996.

7. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 5-11 класи. Київ, Україна: Освіта, 1991.
8. Э. Г. Азимов, Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, РФ: Издательство ИКАР, 2009.
9. Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования, Москва, РФ: Русский язык. Курсы, 2010.
10. С. Ю. Ніколаєва та ін., Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ, Україна: Ленвіт, 1999.
11. И. Е. Ким «Сфера общения и дискурс: терминологическая избыточность или сущностное различие?», Сибирский филологический журнал. №4, с.164-174, 2017
12. В. Л. Скалкин, «Сферы устногоязычного общения и обучение речи», Русский язык за рубежом. № 4, с. 43-48, 1973.
13. Міністерство освіти і науки України, «Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/05 навчальному році», Інформаційний збірник Міністерства освіти. №13—14, с. 3-64, 2004.
14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи, Київ, Україна, 2017.

References

1. V.A. Sitarov, Didaktika / Pod red. V. A. Slastenina. — 2-e izd., Moskva, RF: Izdatelskij centr «Akademija», 2004.
2. Van Ek Jan A., John L. M. Trim, Threshold 1990. Cambridge, UK: Cambridge University Press. — 1998.
3. S. Yu. Nikolaeva ta in., Zagalnoevropejski rekomendacii z movnoi osvity: vyvchennja, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv, Ukraina: Lenvit, 2003.
4. Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. München, 1996.
5. Navchalna programa. Inozemni movi, 5-11 klasy, Kyiv, Ukraina: Perun, 1996.
6. Programy dlja specializovanyh shkyl z poglyblyenym vyvchenniam inozemnoi movy. 1-11 klasy. Kyiv, Ukraina: Perun, 1996.
7. Programy serednoi zagalnoosvitnoi shkoly. Inozemni movy. 5-11 klasy. Kyiv, Ukraina: Osvita, 1991.
8. E. G. Azimov, Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatyj (teoria i praktika obuchenja jazykam). Moskva, RF: Izdatelstvo IKAR, 2009.
9. E.I. Passov i N.E. Kuzovleva, Osnovy kommunikativnoi teorii i tehnologii inioazychnogo obrazovania, Moskva, RF: Russkiny yazyk. Kursy, 2010.
10. S. Yu. Nikolaeva ta in., Metodika navchannia inozemnyh mov u serednih navchalnyh zakladah. Kyiv, Ukraina: Lenvit, 1999.
11. I. E. Kim «Sfera obshheniia i diskurs: terminologicheskaja izbytochnost ili sushhnostnoe razlichie?», Sibirskiy filologicheskij zhurnal. №4, s.164-174, 2017
12. V. L. Skalkin, «Sfery ustnoyazychnogo obshheniia i obuchenie rechi», Russkiy yazyk za rubezhom. №4, s. 43-48, 1973.

13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, «Instruktyvni metodychni rekomendatsii shhodo vuvchennia shkilnyh disciplin u 2004/05 navchalnomu rotsi», Informaciyny zbirnyk Ministerstva osvity. №13—14, s. 3-64, 2004.
14. Navchalni programy z inozemnyh mov dlia zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv i spetsializovanyh shkil iz poglyblyenym vuvchenniam inozemnyh mov 5-9 klasy, Kyiv, Ukraina, 2017.

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

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

ЛОГИКО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТЕМАТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ ШКОЛ УКРАИНЫ (1991—2019 ГГ.)

Общепринятой и дидактически целесообразной считается тематическая организация учебного материала. Для предметной области «иностраннные языки» тематический подход предполагает ответ на вопрос, о чем и где общаются ученики. Поскольку тематика способствует их когнитивному развитию, а также ориентирует на выполнение тематически маркированных коммуникативных задач, тематику недостаточно «задекларировать» в учебной программе. Необходимо четко определить требования, какие именно дидактические цели должны быть достигнуты в рамках различных тем: формирование соответствующих умений, компетенций и т. д. В последнее время наблюдаются попытки противопоставить традиционной тематической организации учебного материала альтернативные подходы. Результаты исследования отражают, каким образом изменялись подходы к представлению тематики в содержании учебных программ по иностранным языкам для отечественных школ.

Ключевые слова: учебная программа, тематическое разделение, тема ситуативного общения, сферы общения, речевые функции, сквозные линии, компетентностный подход, содержание обучения.

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

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

THEMATIC REPRESENTATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE SYLLABUS FOR SCHOOLS OF UKRAINE: LOGICAL AND STRUCTURAL ANALYSIS (1991 — 2019)

Theme based approach is a way of teaching and learning, whereby many areas of the curriculum are connected together and integrated within a theme. This approach is based on human brain capability to compartmentalize and structure the surrounding material and non-material world into cognitive units, making educational process easier and more efficient. Despite this fact, in recent times the approach has been considered flawed by some theorists. Nevertheless, thematic units remain mainstream among educators. They remain the core of school curriculum and syllabi.

The objective of this research is to outline key transformations in representing thematic information in school foreign language syllabi in the period of 1990s — 2nd decade of 20th century for Ukrainian schools.

According to the obtained data it is possible to conclude that themes are not a stand-alone or independent concept of school curriculum and syllabi. Instead, well-organized syllabus indicates the scope of skills or competences which are to be developed within a particular theme. Over the last three decades school syllabi for foreign languages has undergone several overhauls: each time the description of themes as well as students' academic achievements in each of them became more detailed. The first decade of the 20th century saw the change of emphasis to communicative situations and promoting student's sociocultural awareness whereas the second decade was marked by the rise of competence approach and increased importance of axiological dimensions in foreign language learning.

Thus, theme based approach still prevails in representing the content of learning through syllabus, although the main sphere of changes takes place in describing expected outcomes of educational process. Currently the following terms and notions are used to describe themes and related outcomes of educational process: 'spheres of communication', 'cross-cutting line', 'competences', 'skills' and 'values'.

Keywords: school syllabus, theme-based approach, communicative situation, spheres of communication, communicative functions, cross-cutting line, competence-based approach, content of learning.