

автентичні професійно та соціально зумовлені завдання, беруть участь у груповій і проєктній діяльності, застосовують дослідницькі та стратегічні навички, виявляють креативність і здатність до самостійного вирішення навчальних проблем. Наголошено, що така модель сприяє зростанню внутрішньої мотивації, розвитку цифрових, комунікативних, соціальних та інтелектуальних компетентностей, а також формує здатність до тривалого й усвідомленого опанування іноземної мови. Окреслено методичні принципи побудови інноваційних матеріалів, серед яких контекстуалізація, сценарне моделювання, багаторівнева організація діяльності, формувальне оцінювання, гейміфікація та запровадження дослідницьких завдань. Перспективами подальших досліджень визначено емпіричне підтвердження запропонованої моделі, створення цифрових засобів її реалізації та вивчення ефективності застосування інтегрованих підходів у різних освітніх середовищах і спеціальностях.

**Ключові слова:** інноваційні підходи; навчальні матеріали; іншомовна підготовка; діяльнісний підхід; майстернісний підхід; завданневий підхід; ігрове навчання; дослідницьке навчання; методичне проєктування; вища освіта.

УДК 37.016:81'243:316.72

Подано до редакції: 28.09.2025

Прийнято після рецензування: 13.11.2025

Затверджено до друку: 22.12.2025

Опубліковано: 29.12.2025

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-114-130>

---

## ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ВПЛИВОМ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

---

**Олександр Пасічник**, кандидат педагогічних наук, доцент, с. н. с. відділу навчання  
іноземних мов

Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

[bez-nicka@ukr.net](mailto:bez-nicka@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

**Валерій Редько** завідувач відділу навчання іноземних мов, доктор педагогічних наук,  
професор,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

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

[bez-nicka@ukr.net](mailto:bez-nicka@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

**Анотація.** Згідно із загальноприйнятою лінгводидактичною парадигмою, культура розглядається як невід'ємний складник процесу вивчення іноземної мови, що забезпечує формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів освіти. У сучасній методиці навчання іноземних мов наголошується на тому, що учні мають не лише ознайомлюватися з культурою країн, мова яких вивчається, а й уміти репрезентувати власну культуру в іншомовному середовищі. Це, своєю чергою, потребує чіткого окреслення змістових елементів рідної культури, які доцільно інтегрувати в освітній процес.

Аналіз поширених культурних моделей і навчальних матеріалів з іноземних мов засвідчує, що вони здебільшого охоплюють повсякденні, святкові та туристичні теми, водночас уникаючи складних і чутливих питань, зокрема пов'язаних із війнами, збройними конфліктами та їхніми соціокультурними наслідками. Такий підхід виявляється недостатнім в умовах сучасних глобальних викликів. Повномасштабне російське вторгнення в Україну актуалізує необхідність переосмислення підходів до культурної репрезентації рідної країни в іншомовній освіті.

У статті обґрунтовується теза про те, що війна суттєво трансформувала образ України як усередині країни, так і в міжнародному дискурсі, а також вплинула на формування нового глобального порядку денного. Автори доводять неможливість представлення України виключно крізь призму мирного співіснування без урахування воєнного досвіду та його наслідків для суспільства, культури й ідентичності. З цією метою окреслено коло тем, пов'язаних із проблематикою війни, які можуть бути педагогічно доцільно й методично виважено інтегровані у зміст навчання іноземних мов з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів.

**Ключові слова:** соціокультурний компонент; навчання іноземних мов; культурна репрезентація; російсько-українська війна; образ України; зміст мовної освіти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Аналіз змісту сучасних підручників з іноземної мови (ІМ) засвідчує, що соціокультурний компонент інтегрований та контекстуалізований майже в кожній темі (Пасічник 2021; Редько, 2017). За останні кілька десятиліть автори та методисти розробили складні підходи до ознайомлення учнів із соціокультурною інформацією як у безпосередній, так і в опосередкований спосіб. З дидактичного погляду соціокультурний компонент має бути релевантним і значущим для учнів. У такий спосіб він зможе впливати на мотивацію до навчання, мінімізувати напруженість і викликати більш позитивне ставлення до вивчення мови, а також формувати відповідні ціннісні установки.

Як зазначає О.О. Першукова, донедавна культурологічний елемент у більшості підручників з іноземних мов можна було охарактеризувати як фрагментований та такий, що формує стереотипне, або так зване туристичне, бачення представників народу, мова якого вивчається (Першукова, 2008). На переконання автора, у результаті

це призводило до того, що учні отримували розмиті враження про культурні особливості та норми поведінки. Однак останні два десятиліття характеризувалися суттєвим переглядом підходів до укладання змісту навчальних програм (Пасічник & Пасічник, 2024), стандартів та навчальної літератури зокрема і в напрямі посилення їхньої соціокультурної спрямованості таким чином, щоб за результатами навчання учні могли легше інтегруватися у спільноту, мову якої вони вивчають (Редько, 2017).

Наразі система освіти в Україні зіткнулася з черговим викликом – повномасштабне вторгнення Росії змінило життя тисяч людей по всьому світу. Численні факти доводять, що через свої руйнівні наслідки *конфлікти і війни мають потужний вплив* на людей, їхні стосунки, оточення, ціннісні переконання та все те, що дотичне до культурного виміру. Їхні причини та наслідки надовго закарбовуються у свідомості націй. Відтак, нинішня російсько-українська війна не може пройти повз навчальну шкільну програму.

На переконання L. Hein і M. Selden, зміст навчальної літератури відображає національний консенсус щодо обсягу знань, цінностей та поглядів, які суспільство хоче сформувати й передати поточному і майбутнім поколінням. Завдяки підручникам учні ознайомлюються з домінуючими наративами, офіційною історією, які й формують їхні погляди (Hein, & Selden, 2000). Війна – це тема, крізь призму якої можна детально дослідити такі чутливі аспекти, як демократія та державотворення. Насамперед проблематика війни безпосередньо впливає на гуманітарну сферу, яка аналізує й осмислює соціокультурні питання. Оскільки культура є невід’ємною частиною вивчення іноземної мови, важливо поставити питання про те, чи буде нинішня російсько-українська війна відображена у шкільних підручниках з іноземної мови і в якому обсязі.

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасній лінгвістичній парадигмі мова і культура розглядаються як взаємопов’язані сутності (Byram & Grundy, 2002). Вочевидь першими, хто виявив цей зв’язок, були E. Sapir і B. Whorf, які обґрунтували та емпірично довели, що мова визначає структуру культури та спосіб сприйняття навколишнього світу людським розумом (Sapir, 1961; Whorf, 1956). Важливість цих висновків було швидко визнано різними суспільними науками, зокрема соціологією, антропологією, проте не методикою викладання мови. Згідно з твердженням W. Allen, у методології концепти “мови” і “культури” залишалися чітко розмежованими до 1960-х років. Це означало, що навчання системи мови здійснювалося окремо від знайомства з культурою країни. Однак однією з кінцевих цілей навчання іноземної мови вважалася здатність людини знайомитися з шедеврами світової літератури (Allen, 1985). Читання іноземною мовою розглядалось як діяльність, що допомагала людям дізнатися про представників іншої культури та долучитися до неї. Відповідно, читання та переклад залишалися домінуючими видами діяльності в практиці навчання мов. Однак зі збільшенням темпів глобальної мобільності на початку 1960-х років (UNDP, 2020) стало очевидно, що мандрівники та мігранти потребують не лише уміння читати іноземною мовою та перекладати. Більше того, для ефективної комунікації вони потребували якіснішої соціокультурної обізнаності, що дало б їм можливість належним чином розуміти представників інших націй.

Оскільки мова вважається одним із основних джерел утворення смислів, притаманних певній культурі, методисти наполягали на тому, що викладання мови повинне передбачати знайомство з певною культурою (Colson, & Geertz, 1975). Таким чином, після десятиліть відносного ігнорування культура нарешті отримала належне

визнання як важлива складова навчання іноземної мови. У 1966 р. Н. Nostrand припустив, що викладання ІМ має ставити дві освітні цілі, а саме: «*міжкультурну комунікацію та взаєморозуміння*» (Nostrand, 1966). Визнаючи важливість культури у вивченні іноземної мови, вчені (Brooks, Hall, Nostrand, Seelye та ін.) спрямували свої зусилля на розроблення шляхів природної інтеграції культури в процес вивчення мови та на те, щоб зробити знайомство з культурою більш природним і доступним для тих, хто вивчає мову (Kramersch, 1993).

Незважаючи на численні дослідження в галузі мови та культури, К. Risager стверджує, що досі не існує загального консенсусу стосовно того, які саме культурні елементи мають бути презентовані у змісті навчання (Risager, 2020). Це пов'язано з тим, що поняття «культура» за сутністю є досить складним, а фахівці пропонують чимало різних інтерпретацій та меж його тлумачення. Якщо в минулому люди думали про культуру як про те, що часто називають «високою культурою», тобто про мистецтво, літературу, музику тощо, то поступово розуміння культури еволюціонувало й охоплювало набагато більше аспектів, включно з більш нематеріальними явищами, такими як переконання, моделі поведінки, цінності тощо (Killick & Poveda, 1997). Згідно з М. Байрам, мова репрезентує цінності та смисли культури, вона не лише відсилає до предметів культури, а й вказує на культурну ідентичність людей (Byram, 1989).

Значний внесок у розуміння культури зробив Н. Nostrand, запропонувавши рамку «*Emergent Model*», яка містила шість категорій та їхній детальний опис. До її елементів увійшли: «*Культура*», «*Суспільство*», «*Конфлікт*», «*Екологія і технологія*», «*Особистість*», «*Крос-культурне середовище*» (Nostrand, 1978). Перша категорія «*Культура*» репрезентувала систему цінностей, способи мислення та різні види мистецтва; «*Суспільство*» визначалось як система міжособистісних та міжгрупових відносин і охоплювала такі інститути, як сім'я та різні типи організацій; категорію «*Конфлікт*» було описано як структуру міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів; «*Екологія та технології*» описували експлуатацію природних ресурсів, знання про рослини та тварин, охорону здоров'я, подорожі тощо; категорія «*Індивід*» присвячувалась внутрішній організації та мінливості індивіда, а також його реакції на загальноприйняті моделі й інституції – реакції конформізму, бунту чи експлуатації. Нарешті, «*Крос-культурне середовище*» пов'язане зі ставленням до інших культур. Такий детальний опис культури і її складників був дуже корисними для розуміння сутності культури та її вимірів. Хоча саму *Emergent Model* згодом було переосмислено й оновлено іншими дослідниками, окреслені в ній орієнтири все ще використовуються як один з основних принципів для визначення змісту культурного компонента в навчальних програмах з іноземних мов.

У рамках нашого дослідження особливий інтерес становлять дві категорії моделі Н. Nostrand: «*Крос-культурне середовище*» та «*Конфлікти*». *Крос-культурний* компонент (у певних інтерпретаціях «соціокультурний» або «міжкультурний») зазнав суттєвих трансформацій за останні 50 років і став обов'язковим елементом комунікативної компетентності в її сучасних інтерпретаціях (Europe, 2002). На практиці вивчення іноземної мови в сучасних підручниках передбачає моделювання реальних ситуацій спілкування мовою, що вивчається, а також ознайомлення студентів із найрізноманітнішими елементами культури країни, мова якої вивчається. Здебільшого такі «знайомства з культурою» охоплюють інформацію про популярні свята, кухню, портрети

людей, популярні туристичні об'єкти, видатних людей, які зробили значний літературний чи науковий внесок у розвиток своїх країн, зразки оповідань, пісень, віршів тощо. Як стверджує Hinkel, все це є елементами базової культури і статичними елементами, що репрезентують націю (Hinkel, 2001). Хоча такий енциклопедичний підхід проливає певне світло на найбільш виразні культурні елементи, він не здатен забезпечити учням справжнє розуміння тих процесів, поглядів і цінностей, які визначають цінності та погляди іншої нації (Kramersch, 1993). Цей факт визнали автори підручників, які переглянули свою практику. Завдяки цьому новітні підручники з ІМ містять не лише високоякісний мовний матеріал, а й розроблені методики представлення імпліцитних культурних елементів у більш інтерактивний та зрозумілий спосіб, щоб студенти й учні могли краще зрозуміти такі культурні елементи, як гендерні ролі, переконання, інтереси, цінності тощо.

Хоча під час спілкування з іноземцями важливо мати глибоке розуміння іноземної культури, варто зазначити, що більшість реальних комунікативних обмінів передбачають відповіді на запитання про близьке оточення мовця, його рідну країну та культуру. У зв'язку з цим дослідники стверджують, що будь-яку іноземну мову слід викладати таким чином, щоб учні могли концептуалізувати власну культуру за допомогою певної іноземної мови (Alshenqeti, 2020; Пасічник, 2024). У цьому аспекті заняття з іноземної мови повинні створювати можливість для реальних «міжкультурних зустрічей», де студенти можуть зіставляти і порівнювати схожі аспекти рідної та іноземної культур (Пасічник 2019), наприклад, особливості шкільного життя, моделі сімейного життя, розпорядок дня, найпопулярніші професії, ставлення до грошей тощо. Тоді як М. Byram, В. Gribkova, Н. Starkey пропонують вчителям заохочувати порівняльний аналіз з власною культурою учнів (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002), ми вважаємо, що таке порівняння буде значно легшим, якщо підручник міститиме певний обсяг інформації про рідну країну учня, однак він не повинен перевищувати 10% загального змісту підручника (Пасічник, 2021).

Стосовно категорії «конфлікт» у моделі Nostrand, він був доволі лаконічним і трактувався переважно під кутом зору міжособистісних стосунків. Хоча Н. Nostrand жив у повоєнну епоху, в *Emergent Model* він фактично проігнорував той факт, що конфлікти часто виникають між країнами, націями чи етнічними групами. Вони є невід'ємною рисою всіх людських суспільств і потенційно – аспектом усіх соціальних відносин (Avguch, 1998). Такі конфлікти мають величезний вплив на міжособистісні стосунки, визначають, як нації об'єднуються проти своїх ворогів і шукають підтримку серед інших націй. Також конфлікти змушують учасників переглянути власні цінності та погляди. Як стверджує J. Batton, лише завдяки детальному ознайомленню людина може засвоїти концепції, навички та цінності, що перебувають в основі конфлікту, а також зрозуміти основні поняття прав людини, гуманітарних норм та відповідального громадянства (Batton, 2015). Ці факти доводять, що конфлікти, а також способи, якими вони впливають на громади, можуть бути інтегровані у зміст навчання іноземної мови, хоч обсяг їх представлення ще належить дослідити і перевірити.

**Метою дослідження** є переосмислення підходів до репрезентації культурної інформації про рідну країну студентів з огляду на зміни, спричинені повномасштабним російським вторгненням в Україну.

**Результати та обговорення.** Факти свідчать, що російсько-українська війна призвела до численних змін у сприйнятті звичайних явищ. Насамперед місце і роль двох країн стали предметом суттєвого переосмислення. Численні факти вказують на зростання інтересу до України. Так, після початку війни Тімоті Снайдер випустив серію лекцій «The Making of Modern Ukraine», яка збрала мільйони переглядів на YouTube. Завдяки цьому ресурсу зацікавлені іноземці почали поступово відкривати для себе Україну, її історію, людей та їхню ментальність. Війна спонукала науковців також переглянути образ Росії. У січні 2023р. на BBC вийшов фільм «Винайдення Росії. Повість про двох Іванів», де історія Росії починається з 1340-х років, коли вона була підконтрольною Золотій Орді. Це можна розглядати як переосмислення сприйняття Росії Заходом, яке дедалі менше асоціюється з Київською Руссю, ніж раніше.

Дії з відновлення історичної точності також були очевидними і в культурній площині, коли музеї по всьому світу позбавляли художників російського статусу і класифікували їх як українців: це сталося з Казимиром Малевичем у музеї Стеделік в Амстердамі; також Метрополітен-музей змінив інформацію про Архіпа Куїнджі, Іллю Рєпіна та Івана Айвазовського (Harris, 2023).

Відновлюють правду про українську спадщину не лише інституції. Окремі громадяни теж ведуть власні битви за історичну достовірність. Один із таких прикладів – А. Малей, яка нині проживає в Лондоні і опублікувала результати своїх спостережень на сайті [textu.org.ua](http://textu.org.ua). Вона була приголомшена фактами, що навіть добре освічені люди в Європі мають викривлене уявлення про Росію та Україну. Більше того, вона пішла далі, проаналізувавши тексти енциклопедій та книг для дітей і підлітків, доступних у бібліотеках і книжкових магазинах, і виявила, що сучасна Росія помилково асоціюється з тим, що є актуальною і невід'ємною частиною історії України. Подібні приклади було виявлено в дитячих книжках в інших європейських країнах.

На думку Т. Кузьо, великою мірою такі хибні уявлення і далі існують, оскільки західна історіографія Росії тривалий час спиралася на російсько імперську концепцію, яка нехтує українською національною ідентичністю, просуваючи загальноросійську перспективу, і визначає середньовічну державу Київська Русь (більша частина якої розташовувалася на українській території) як російську історичну спадщину, а також дотримується імперіалістичного погляду на сучасну Україну (Кузьо, 2000). У цій імперській концепції, яку підтримують західні історики, Україна представлена дуже епізодично.

На думку А. Малей, проблема полягає в тому, що після того, як люди отримують хибні ідеї та концепції в молодому віці, їх важко викоринити пізніше. Найважливішим у випадку А. Малей, є те, що книги та інші медіа, основна мета яких – поширювати знання, є важливим інструментом у формуванні обізнаності та розуміння кожного аспекту людського життя. У цьому контексті шкільним підручникам має приділятися особлива увага, адже дуже часто вони відповідають за донесення чутливого змісту до надто чутливої категорії людей – дітей, свідомість яких тільки формується.

Аналіз відповідних публікацій та підручників показує, що війни, конфлікти, їхні причини та наслідки завжди були предметом вивчення на уроках історії, і чимало дослідників схиляються до розгляду воєн та їхніх наслідків крізь призму підручників з історії. Це пов'язано з тим, що підручники з історії відіграють ключову роль у формуванні розуміння наступним поколінням як подій минулого, так і понять «свій»

і «чужий», а також допомагають у формуванні національної ідентичності (Roldan Vera, & Fuchs, 2018). Репрезентація війн і конфліктів у підручниках історії часто залежить не стільки від дидактичних, скільки від ідеологічних цілей, які ставлять автори: висвітлення одних і тих самих подій та їхнього значення може відрізнятись у підручниках для різних країн, а подекуди й частин однієї країни (Goldstein, 2020).

У рамках нашого дослідження одне із завдань полягало у вивченні особливостей репрезентації проблеми війни та конфліктів у підручниках та навчальних програмах з ІМ. Найвіддаленіший приклад, виявлений нами, стосувався Другої світової війни. Так, після вторгнення Німеччини до Радянського Союзу, міністерські інструкції в СРСР рекомендували освітянам знайомити учнів, які починають вивчати іноземні мови у 5-го класі, з військовою лексикою. Також рекомендації визначали конкретну військову тематику для учнів 7-го і старших класів. Характерно, що вивчення різних ІМ ставило різні цілі: оскільки німецька мова була мовою ворога, учні на уроках німецької мови переважно стикалися із ситуаціями допиту ворога, тоді як підручники з французької та англійської мов передбачали більше розмов із союзниками.

Подальші дослідження засвідчили, що більшість сучасних підручників з ІМ містять епізодичні та опосередковані згадки про війни та конфлікти, які є радше вкрапленнями в інші теми. Проілюструємо окремі з виявлених нами прикладів. Так, у підручнику *Insight Pre-Intermediate* зазначено, що «кольтан (метал) використовується для оплати війни в Конго» (Wildman & Beddall, 2013, с. 124). Ще одна згадка про війну з'являється в контексті порівняння умов життя сьогодні та в 1940-х роках, коли людям доводилося будувати особисті укриття, щоб захиститися від повітряних нальотів (Wildman & Beddall, 2013, с. 42-43). У підручнику *Solutions Intermediate* учні отримують інформацію про День пам'яті, яка описує традицію вшанування пам'яті тих, хто загинув за свою країну у світових війнах та інших конфліктах, а також історію символу маку (Falla & Davies, 2012, с. 16). У підручнику з англійської мови *Access* для німецьких шкіл інформацію про конфлікт між індіанцями лакота та першими поселенцями в США викладено крізь призму життя в Південній Дакоті, де автор порушує тему про те, чи можна вважати гору Рашмор з вирізьбленими на ній обличчями чотирьох президентів символом національної слави, беручи до уваги, що ці президенти сприяли виселенню лакота з їхніх земель (Harger & Niemitz-Rossant, 2016, с. 82, 89). У підручнику *Mission 2* Перша світова війна згадується крізь призму футбольного матчу між солдатами ворогуючих армій, що став одним із символів примирення (Evans & Dooley, 1998, с. 40).

Значно рідше проблема воєн та конфліктів становить окремий тематичний блок у змісті навчальної літератури. Характерно, що ці теми зазвичай є складовими вищих рівнів вивчення мови: наприклад, у підручнику *Headway Advanced 5<sup>th</sup> Edition Fruits of War* (Soars, Soars, & Hancock, 2019, с. 31-57)

З отриманих даних можна зробити такий висновок: хоча конфлікти іноді згадуються у шкільних підручниках з іноземних мов, здебільшого їх використовують як фоновий або додатковий матеріал, але не окрему проблему для обговорення. Крім того, існує надто мало рекомендацій чи методичних вказівок щодо того, як репрезентувати проблему воєн і конфліктів у шкільних підручниках з іноземних мов. Одним із прикладів, які нам вдалося виявити під час своїх пошуків, є напрацювання

освітньої неприбуткової організації «Архів бригади Авраама Лінкольна» (ALBA)<sup>1</sup>. Використовуючи велику кількість доступних документів та автентичних ресурсів, породжених війною (пісень, віршів, п'єс, романів, фільмів та есе, а також плакатів, фотографій, творів мистецтва та кіно), ALBA пропонує послуговуватися ними на уроках іноземної мови з метою розроблення єдиних базових державних стандартів з читання, письма, говоріння та аудіювання, а також для розвитку критичного мислення школярів. Після прочитання фрагментів роману Антоніо Буєро Вальєхо «Трагедія» один із планів уроків ставить перед учнями такі запитання: *Чи є помста неминучою? Як знайти спокій, щоб примиритися з безмірним болем? Як не дати минулому паралізувати чи отруїти нас?* ([https://alba-valb.org/wp-content/uploads/2014/11/SPA\\_LP5\\_Vengar\\_la\\_muerte.pdf](https://alba-valb.org/wp-content/uploads/2014/11/SPA_LP5_Vengar_la_muerte.pdf)). Хоча це не є частиною звичайної навчальної програми чи стандартного підручника з англійської мови і ми не маємо інформації про відгуки студентів або викладачів, ALBA становить цікавий приклад того, що проблема війни може бути використана для формування обізнаності студентів та їхніх цінностей.

Припускаємо, що така низька представленість воєнної тематики у підручниках з ІМ зумовлена двома причинами: передусім, як зазначалося вище, війни, конфлікти та способи їх інтерпретації є предметом уроків історії, тоді як ІМ традиційно спрямована на формування нейтрального сприйняття іншої культури – кухні, спорту, визначних пам'яток, стосунків між людьми на побутовому рівні тощо. Учні та студенти знайомляться з усім цим за допомогою текстів, ілюстрацій, коротких навчальних відео з подальшою практикою в типових комунікативних ситуаціях. Водночас в інтерпретації конфліктів багато питань залишаються невирішеними – досі для багатьох із них не існує загальноприйнятої моральної інтерпретаційної рамки. Великою мірою ці факти пояснюють, чому автори уникають їх у своїх роботах.

Однак, незалежно від методів викладання, однією з цілей навчання ІМ є надання учням можливості представляти себе та своє оточення в усній або письмовій формі. Для людей, чия країна зазнала вторгнення і яким довелося покинути домівки, розлучитися з родичами й провести час в укриттях під час повітряної тривоги, такі репрезентації майже неможливі без використання відповідної лексики: «комендантська година», «бомбосховище», «обстріл», «уламки», «поранення», «руйнування», «біженці», «перша медична допомога», «переселення», «війська» тощо. Проте оволодіння мовою – це не просто розширення словникового запасу. Для того щоб зробити цей процес більш логічним та структурованим, забезпечити його міжкультурну спрямованість, вважаємо за доцільне врахувати трансформації, спричинені війною та визначити, як вони корелюють з темами, окресленим навчальною програмою з іноземних мов. Загалом ми сформулювали 15 тем. Щоб уникнути можливої двозначності або неправильного тлумачення, кожна тема доповнена коротким описом (Пасічник, 2022):

1. *Особиста історія*: війна по-різному вплинула на життя людей. Після жахливих подій у рідних містах багато людей були змушені покинути зони бойових дій і переїхати в безпечніші місця в Україні або за кордон та розпочати нове життя, приєднатися до лав Збройних Сил тощо.

---

<sup>1</sup> Бригади Авраама Лінкольна – американські добровольці, які боролися з фашизмом під час Громадянської війни в Іспанії (1936–1939 рр.).

2. *Життя за кордоном*: через вимушений переїзд багато українців опинилися в інших країнах, де вони не лише познайомилися з новою культурою, поглядами та цінностями, а й змушені були змінити певні повсякденні звички.

3. *Волонтерство*: намагаючись підтримати Збройні Сили України та допомогти людям, які втратили домівки і мусили переселитися, багато громадян та іноземців долучилися до волонтерської діяльності. Постають питання: що вони роблять, як їм вдається творити зміни, хто ці люди.

4. *Світ професій*: попри те, що всі професії однаково важливі, війна змусила нас переглянути усталені погляди. Таким професіям, як військові, пожежники, лікарі, ремонтники електромереж, журналісти та ін., приділялося мало уваги в підручниках, проте вони відігравали істотну роль у воєнний час.

5. *Вплив війни на екологію*: спустошені поля та ліси, занедбані канали та виснажені річки, загроза ядерного забруднення та інші наслідки війни стануть викликом для країни та людей на довгі роки.

6. *Тварини*: рятуючись, більшість людей ніколи не забували про домашніх улюбленців; незважаючи на це, окремі власники домашніх тварин і фермери мусили залишити своїх тварин; деякі тварини стали частиною армії і допомагали у військових операціях.

7. *Правила безпеки*: під час війни люди звикли до постійних повітряних тривог і були змушені розробити нові заходи безпеки для будинків і громадських місць; навіть після війни життя в багатьох містах не буде безпечним через вибухівку, залишену військами; через міни фермери завжди будуть ризикувати життям, працюючи в полях, і жоден похід до лісу більше не може вважатися безпечним.

8. *Роль відомої людини*: поширеним фактом є те, що підлітки мають свою рольову модель серед представників поп-культури або спорту, багато з яких зробили внесок у боротьбу за незалежність.

9. *Життя мого міста/села*: під час війни життя в містах і селах кардинально змінилося: тоді як одні міста втрачали мешканців, інші приймали їх тисячами.

10. *Освіта у воєнний час*: учні та викладачі мусили звикати до нових умов і виробляти нові стилі навчання.

11. *Ставлення іноземців до України*: наша країна довго залишалася в топі новин інших держав, через це в інших народів сформувалися стійкі уявлення про Україну.

12. *Поводження з учасниками та жертвами війни*: вже тепер є багато людей, які страждають від поранень, втрати рідних і близьких, переселення або адаптації до нових умов життя. Ці цифри зростатимуть, а відтак, їх не можна залишати без уваги.

13. *Технології війни*. Війна вплинула на технологічну сферу багатьма способами: від ракет, дронів і супутників у небі до нових викликів у сфері енергетики. Крім того, загальновідомим фактом є те, що багато військових розробок із часом стають частиною цивільного життя.

14. *Мистецтво і культура*. Складно передбачити, як війна вплине на творчість українських художників, письменників, композиторів і кінематографістів, але очевидно, що ми матимемо більше нових імен і більше проблем, пов'язаних з війною, які висвітлюватимуть митці всіх категорій. До того ж мистецтво іноді можна використовувати як форму терапії для жертв війни.

15. *Їжа та національна кухня.* Війна довела, що Україна є великою сільськогосподарською країною, чиї врожаї експортуються та споживаються у всьому світі. Війна не лише вплинула на життя фермерів та виробників продуктів харчування, а й створила загрозу продовольчій безпеці у глобальному вимірі. Крім того, переміщення людей по всій країні призвело до нових змін у національній кухні та харчових звичках.

Вибір тем зумовлений тим, що ІМ – це комунікація та встановлення значущих стосунків на основі міжкультурної обізнаності. На наше переконання, окреслені теми представляють накопичення тих фактів, які сприяють підвищенню цієї обізнаності.

У рамках нашого дослідження ми опитали 317 вчителів ІМ на навчальних семінарах у період 2022–2023 рр. Учасникам було запропоновано обрати не більше десяти тем, які, на їхню думку, є найбільш актуальними культурними маркерами, зумовленими війною і які доцільно було б інтегрувати в соціокультурний компонент навчання мови. Ми цілеспрямовано обмежили кількість варіантів відповідей, щоб визначити, які теми вважаються важливішими. Як показало опитування, не всі освітяни обирали десять тем. Близько 30% опитаних обрали лише п'ять – сім, на їхню думку, найбільш актуальних тем. Результати дослідження представлено в табл. 1.

**Таблиця 1.** Результати опитування

Тема	Кількість позитивних відповідей
1. Особиста історія	317
2. Життя за кордоном	317
3. Волонтерство	302
4. Ринок праці	248
5. Вплив війни на екологію	184
6. Тварини	117
7. Правила безпеки	21
8. Роль відомої людини	308
9. Життя мого міста/села	293
10. Освіта у воєнний час	211
11. Ставлення іноземців до України	308
12. Поводження з жертвами війни	31
13. Технології війни	7
14. Мистецтво і культура	129
15. Їжа та національна кухня	82

Як бачимо з таблиці, відповіді розподілилися нерівномірно. Отримані дані чітко показують, що «Особиста історія», «Життя за кордоном», «Волонтерство», «Ставлення іноземців» та «Життя мого міста/села» є найбільш популярними темами серед освітян. Це може бути пов'язано з їхньою гостротою та тісним зв'язком із особистим досвідом і міжкультурним виміром. Живучи в країні, що зазнала окупації, маючи родичів, котрі служать в армії, та допомагаючи тим, хто постраждав, люди схильні обирати теми, які стосуються їхнього власного досвіду. Крім того, медіа створюють інформаційне поле, яке підкреслює важливість обраних тем.

Теми «Світ праці», «Вплив війни на екологію» та «Освіта у воєнний час» отримали в середньому 60–70% позитивних відповідей, що також свідчить про зацікавленість у їх включенні до змісту навчання ІМ. Загалом ми припускаємо, що вибір цих тем певною мірою було зумовлено шкільною програмою та практикою викладання – вчителі екстраполювали свій досвід роботи в класі та теми, які викладають, на теми, окреслені в опитувальнику. Відповідно, чим більш знайомою була тема, тим більше можливостей педагога вбачали для доповнення її новими дидактичними матеріалами.

Хоча теми «Тварини», «Мистецтво та культура», «Їжа та національна кухня» теж є частиною навчальної програми ІМ, вони отримали 25–40% відповідей, що значно нижче середнього показника.

До найбільш низько оцінених тем належать ті, що пов'язані з технологіями ведення війни, поводженням із жертвами війни та правилами безпеки, які отримали менше 10% позитивних відповідей. На відміну від інших, вони вочевидь мають найменший зв'язок із міжкультурними аспектами. Крім того, як зазначили окремі опитані, ці теми «слід викладати в інших предметних галузях».

Ми вважаємо, що теми, які отримали понад 70% позитивних відповідей, мають високий потенціал для включення до змісту навчання ІМ, тоді як інші можуть потребувати подальшого обговорення та культурного аналізу.

Отримані дані не вимагають від нас негайних відповідей, однак мали б стати передумовою для подальших пошуків. У рамках дослідження ми маємо зробити такі зауваження. Наше дослідження не має на меті перетворити процес навчання ІМ на опис того, що відбувалося на території України під час війни. Дидактична мета вивчення іноземної мови залишається незмінною: формування комунікативної компетенції та підвищення рівня міжкультурної обізнаності. Наше припущення залишається незмінним: культурні репрезентації (іноземна культура – рідна культура студента) повинні перебувати у співвідношенні 10 : 90 з домінантною позицією культури народів, мова яких вивчається. Інформація про рідну країну учнів має бути включена до макротем доречно. У ситуаціях комунікативної діяльності, коли учні повинні репрезентувати елементи рідної культури, вони не обмежені у виборі чи кількості матеріалу та можуть спиратися на власний досвід, інші шкільні предмети чи джерела.

Окремо варто зазначити, що проблема війни та її наслідків є дуже складною та потребує визначення найбільш прийнятної віку для ознайомлення учнів із нею. Хоча цей аспект має бути експериментально встановлений психологами, ми схильні вважати, що відправною точкою для введення тем, пов'язаних з війною, є 7–8-й клас, коли учні починають вивчати відповідні теми на уроках історії, а їхні когнітивні здібності дають їм можливість аналізувати та критично сприймати інформацію.

**Висновки.** Сучасна методологія вивчення мов великою мірою спирається на концепцію культурних та міжкультурних репрезентацій. Саме тому дослідники пропонують численні інтерпретації культури та визначають, які саме її аспекти мають бути включені до змісту навчання іноземної мови. Останніми десятиліттями значної популярності набув крос-культурний підхід, коли учні не лише дізнаються про культуру країни, мова якої вивчається, а й порівнюють її з аналогічними аспектами власної культури.

Для того щоб правильно реалізувати крос-культурний підхід у дидактичних матеріалах для вивчення іноземної мови, важливо визначити, з яких елементів складається певна культура. У нашому дослідженні ми спиралися на одну з найбільш ранніх культурних концепцій, запропонованих Н. Nostrand, *Emergent model*, згідно з якою «конфлікти» визначались як один зі складників культури.

Попри те, що конфлікти та війни залишаються невід'ємною частиною історії кожної нації або етнічних відносин, поняття культури та міжкультурних відносин у навчанні ІМ розглядаються переважно крізь призму світу, в якому панує постійний мир. Аналіз наукової літератури та публікацій доводить, що війна та її наслідки є предметом підручників з історії, але не іншомовної підготовки. Очевидно, що це допомагає створити позитивне ставлення до вивчення мови, підготувати учнів до взаємодії в нейтральному крос-культурному середовищі та сприяє формуванню цінностей і установок, характерних для демократичного та цивілізованого світу. Однак для певних країн війни та конфлікти стають частиною їхньої історії або навіть сьогодення та найближчого майбутнього. Навіть якщо вони врегульовані, то продовжують справляти значний вплив на стосунки між людьми, їхні цінності та ставлення до власної культури. З огляду на поточну ситуацію у своєму дослідженні ми здійснили спробу переглянути поширену практику оминання проблем, пов'язаних із війною, у змісті навчання іноземної мови. Позиція нашого дослідження полягає в тому, щоб поглянути на можливості формування цінностей та установок крізь призму світу, де конфлікт є не винятком, а фактом життя нації. У рамках дослідження ми опитали понад 300 викладачів в Україні, запитуючи, які аспекти, пов'язані з нинішньою російсько-українською війною, слід включити до змісту навчання іноземних мов. Отримані результати свідчать про те, що теми, які підкреслюють особистий досвід, мають високий відсоток відповідей. Серед них: «Особиста історія», «Життя за кордоном», «Волонтерство», «Роль відомої людини», «Ставлення іноземців до українців» та «Життя мого міста/села». Припускаємо, що ці теми можуть проілюструвати ключові культурні трансформації, які відбулися з національною свідомістю та рівнем громадянської відповідальності українців. Потенційно вони можуть стати частиною національної навчальної програми з іноземної мови та згодом набути представлення в дидактичних матеріалах.

Окрім кількісного аналізу, опитування освітян також допомогло отримати певне якісне уявлення про аспект висвітлення проблем, пов'язаних із війною, у шкільних підручниках з іноземних мов. Відповіді свідчать, що проблема має різні рівні схвалення: від абсолютно позитивного до більш поміркованого або навіть утримання (скептичне ставлення). Така неоднотайність підтверджує, що ця проблема є новою для викладачів ІМ і потребує подальшого обговорення.

Разом з усіма учасниками дослідження ми вважаємо, що проблема дослідження є викликом для методології та дидактики вивчення іноземної мови. Отже, ми розглядаємо результати опитування не як остаточні й беззаперечні, а радше як орієнтовні, що можуть потребувати подальшого аналізу на освітянських форумах та в публікаціях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Allen, W.** (1985). Toward cultural proficiency. In A.C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137-166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Alshenqeti, H.** (2020). Representation of Culture in EFL Textbooks and Learners' Preference. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(2), 127. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i2.1647>
- Avruch, K.** (1998). *Culture & Conflict Resolution*. US Institute of Peace Press.
- Batton, J.** (2015) *Textbooks and other education materials: What key messages do we want to convey and how?* UNESCO.
- Byram, M.** (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418080>
- Byram, M., & Grundy, P.** (2002). Context and Culture in Language Teaching and Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 193–195. <https://doi.org/10.1080/07908310208666643>.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H.** (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. <https://core.ac.uk/display/111018814>
- Colson, E., & Geertz, C.** (1975). The Interpretation of Cultures: Selected Essays. *Contemporary Sociology*, 4(6), 637. <https://doi.org/10.2307/2064031>
- Europe, C. O.** (2002). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
- Evans, V., & Dooley, J.** (1998). *Mission: FCE. 2: Coursebook*.
- Falla, T., & Davies, P. A.** (2012). *Solutions 2nd Edition Intermediate. Student's Book*. Oxford University Press, USA.
- Goldstein, D.** (2020). Two States. Eight Textbooks. Two American Stories. *The New York Times*, Retrieved from <https://www.nytimes.com/interactive/2020/01/12/us/texas-vs-california-history-textbooks.html>
- Harger, L., & Niemitz-Rossant, C. J.** (2016). *English G Access Band 4: 8. Schuljahr - Allgemeine Ausgabe - Schülerbuch*.
- Harris, G.** (2023, March 1). Russian or Ukrainian? Museums update Kazimir Malevich's nationality. *The Art Newspaper*. Retrieved from <https://www.theartnewspaper.com/2023/03/01/russian-or-ukrainian-museums-update-kazimir-malevichs-nationality>
- Hein, L. & Selden, M.** (2000). The lessons of war, global power, and social change. In Hein L. and Selden M. (Eds), *Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. <https://doi.org/10.4324/9781315292298>
- Hinkel, E.** (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.), pp. 343-358). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Killick, D. & Poveda, J.** (1997). Perceptions of Cross-Cultural Capability: is EFL Another Language? *Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University*, 15-16 December 1997.
- Kramersch, C.** (1993, June 17). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kuzio, T.** (2000). Ukraine: Myths, national historiography, nation and state-building. *Nationalism and Ethnic Politics*, 6:4, 106-109, <https://doi.org/10.1080/13537110008428614>
- Nostrand, H.** (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.). *Trends in language teaching* (pp. 1-25).

**Nostrand, H. L.** (1978). The “Emergent Model” (Structured inventory of a sociocultural system) Applied to Contemporary France. *Contemporary French Civilization*, 2(2), 277–294. <https://doi.org/10.3828/cfc.1978.2.2.007>

**Risager, K.** (2020). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>

**Roldán Vera, E., & Fuchs, E. (Eds.)**. (2018). *Textbooks and war: Historical and multinational perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-98803-0>

**Sapir, E.** (1961). *Culture, Language and Personality: Selected Essays*.

**Soars, L., Soars, J., & Hancock, P.** (2019). *Headway advanced* (5th Ed.). Oxford University Press.

**UNDP.** (2020). Human Mobility, Shared Opportunities: A Review of the 2009 Human Development Report and the Way Ahead, <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-IOM-Human-Mobility-Shared-Opportunities.pdf>

**Whorf, B. L.** (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*.

**Wildman, J., & Beddall, F.** (2013). *Insight: Pre-Intermediate: Student Book*. OUP Oxford.

**Пасічник, О.С.** (2019). Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 213–223.

**Пасічник, О.С.** (2021). Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал* (3), 35–44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>

**Пасічник, О., & Пасічник, О.** (2024). Підходи до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов в Україні (1991–2025 рр.). *Проблеми сучасного підручника*, (32), 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197>

**Першукова, О.О.** (2008). Зарубіжний досвід реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання у підручниках з іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника* (8), 375–384

**Редько, В.Г.** (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія*. Педагогічна думка.

## References

**Allen, W.** (1985). Toward cultural proficiency. In A.C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137–166). Middlebury, VT: Northeast Conference (in English).

**Alshenqeeti, H.** (2020). Representation of Culture in EFL Textbooks and Learners’ Preference. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(2), 127. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i2.1647> (in English).

**Avruch, K.** (1998). *Culture & Conflict Resolution*. US Institute of Peace Press (in English).

**Batton, J.** (2015) *Textbooks and other education materials: What key messages do we want to convey and how?* UNESCO (in English).

**Byram, M.** (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418080> (in English).

**Byram, M., & Grundy, P.** (2002). Context and Culture in Language Teaching and Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 193–195. <https://doi.org/10.1080/07908310208666643> (in English).

**Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H.** (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. <https://core.ac.uk/display/111018814> (in English).

**Colson, E., & Geertz, C.** (1975). The Interpretation of Cultures: Selected Essays. *Contemporary Sociology*, 4(6), 637. <https://doi.org/10.2307/2064031> (in English).

**Europe, C. O.** (2002). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe (in English).

**Evans, V., & Dooley, J.** (1998). *Mission: FCE. 2: Coursebook* (in English).

**Falla, T., & Davies, P. A.** (2012). *Solutions 2nd Edition Intermediate. Student's Book*. Oxford University Press, USA (in English).

**Goldstein, D.** (2020). Two States. Eight Textbooks. Two American Stories. *The New York Times*, Retrieved from <https://www.nytimes.com/interactive/2020/01/12/us/texas-vs-california-history-textbooks.html> (in English).

**Harger, L., & Niemitz-Rossant, C. J.** (2016). *English G Access Band 4: 8. Schuljahr - Allgemeine Ausgabe – Schülerbuch* (in English).

**Harris, G.** (2023, March 1). Russian or Ukrainian? Museums update Kazimir Malevich's nationality. *The Art Newspaper*. Retrieved from <https://www.theartnewspaper.com/2023/03/01/russian-or-ukrainian-museums-update-kazimir-malevichs-nationality> (in English).

**Hein, L. & Selden, M.** (2000). The lessons of war, global power, and social change. In Hein L. and Selden M. (Eds), *Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. <https://doi.org/10.4324/9781315292298> (in English).

**Hinkel, E.** (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.), pp. 343-358). Boston, MA: Heinle Cengage Learning (in English).

**Killick, D. & Poveda, J.** (1997). Perceptions of Cross-Cultural Capability: is EFL Another Language? *Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University*, 15-16 December 1997 (in English).

**Kramersch, C.** (1993, June 17). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press (in English).

**Kuzio, T.** (2000). Ukraine: Myths, national historiography, nation and state-building. *Nationalism and Ethnic Politics*, 6:4, 106-109, <https://doi.org/10.1080/13537110008428614> (in English).

**Nostrand, H.** (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.). *Trends in language teaching* (pp. 1-25) (in English).

**Nostrand, H. L.** (1978). The "Emergent Model" (Structured inventory of a sociocultural system) Applied to Contemporary France. *Contemporary French Civilization*, 2(2), 277-294. <https://doi.org/10.3828/cfc.1978.2.2.007> (in English).

**Risager, K.** (2020). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767> (in English).

**Roldán Vera, E., & Fuchs, E.** (Eds.). (2018). *Textbooks and war: Historical and multinational perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-98803-0>

**Sapir, E.** (1961). *Culture, Language and Personality: Selected Essays* (in English).

**Soars, L., Soars, J., & Hancock, P.** (2019). *Headway advanced* (5th Ed.). Oxford University Press (in English).

**UNDP.** (2020). Human Mobility, Shared Opportunities: A Review of the 2009 Human Development Report and the Way Ahead, <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-IOM-Human-Mobility-Shared-Opportunities.pdf> (in English).

**Whorf, B. L.** (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (in English).

**Wildman, J., & Beddall, F.** (2013). *Insight: Pre-Intermediate: Student Book*. OUP Oxford (in English).

**Pasichnyk, O.S.** (2019). Mizhkulturna mediatsiia – pereosmyslennia mistsia i roli ridnoi movy u navchanni inozemnykh mov. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (22), 213–223 (in Ukrainian).

**Pasichnyk O.S.** (2021). Dydaktychne obgruntuvannia zmistu mizhkulturnoi kompetentnosti yak komponenta inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* (3), 35-44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44> (in Ukrainian).

**Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O.** (2024). Pidkhody do konstruiuvannia zmistu navchalnykh prohram z inozemnykh mov v Ukraini (1991–2025 rr.). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (32), 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197> (in Ukrainian).

**Pershukova O. O.** (2008). Zarubizhnyi dosvid realizatsii svitohliadnoho potentsialu zmistu navchannia u pidruchnykakh z inozemnoi movy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka* (8), 375–384 (in Ukrainian).

**Redko V.H.** (2017). Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia. *Pedahohichna dumka* (in Ukrainian).

---

## Rethinking the Sociocultural Component of Foreign Language Education under the Influence of the russian–Ukrainian War

---

**Oleksandr Pasichnyk**, PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Senior Research Fellow, Department of Foreign Language Education,  
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine

**Valerii Redko** Head of the Department of Foreign Language Education,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

**Olena Pasichnyk**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

**Nataliia Shkoliar**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

**Abstract.** According to the widely accepted linguodidactic paradigm, culture is regarded as an integral component of foreign language learning, ensuring the development of learners' intercultural communicative competence. Contemporary approaches to foreign language

education emphasize that learners should not only become familiar with the cultures of the countries whose languages they study, but also be able to represent their own culture in a foreign-language environment. This, in turn, requires a clear identification of those elements of the native culture that are appropriate for integration into the educational process.

An analysis of commonly used cultural models and foreign language teaching materials demonstrates that they primarily focus on everyday life, festive, and tourist-related topics, while avoiding complex and sensitive issues, including wars, armed conflicts, and their sociocultural consequences. Such an approach proves insufficient in the context of current global challenges. Russia's full-scale invasion of Ukraine has made it necessary to rethink approaches to the cultural representation of one's own country within foreign language education.

The article substantiates the claim that war has significantly transformed the image of Ukraine both domestically and within international discourse, as well as influenced the formation of a new global agenda. The authors argue that it is no longer possible to present Ukraine solely through the prism of peaceful coexistence while ignoring the experience of war and its consequences for society, culture, and identity. To this end, the article outlines a range of war-related topics that may be pedagogically appropriate and methodologically sound for integration into the content of foreign language education, taking into account learners' age-specific and psychological characteristics.

**Keywords:** sociocultural component; foreign language education; cultural representation; the russian-Ukrainian war; image of Ukraine; content of language education.

УДК 378.147:004.9:811

Подано до редакції: 13.09.2025

Прийнято після рецензування: 29.10.2025

Затверджено до друку: 22.12.2025

Опубліковано: 29.12.2025

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-130-144>

---

## ЦИФРОВИЙ ПІДРУЧНИК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТА СТРУКТУРА

---

**Тетяна Ганніченко**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Миколаївський національний аграрний університет, Миколаїв, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7597-6946>

[tetianagann@gmail.com](mailto:tetianagann@gmail.com)

**Олександр Жебко**, аспірант кафедри економічної кібернетики, комп'ютерних наук та інформаційних технологій, Миколаївський національний аграрний університет, Миколаїв, Україна

Миколаїв, Україна

<https://orcid.org/0009-0009-1604-5952>

[zhebko@mnau.edu.ua](mailto:zhebko@mnau.edu.ua)