

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

МОВЧАН ЛАРИСА ГРИГОРІВНА

УДК 37.013.3 (091) (410.1)

**РОЗВИТОК ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ  
В КОРОЛІВСТВІ ШВЕЦІЯ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

**Редько Валерій Григорович,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2012

## ЗМІСТ

	Перелік умовних скорочень	2
	Вступ	3
Розділ 1	ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЦІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	13
	1.1. Сучасний європейський простір як чинник розвитку мовної політики Ради Європи	13
	1.2. Вплив стратегічних документів Ради Європи в галузі навчання іноземних мов на формування змісту освітньої політики Швеції	30
	Висновки до розділу 1	50
Розділ 2	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЦІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	52
	2.1. Ретроспективний аналіз становлення іншомовної освіти в країні	52
	2.2. Соціальні та педагогічні передумови конструювання змісту шкільної іншомовної освіти	68
	2.3. Нормативне забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти	85
	2.4. Педагогічні умови реалізації змісту шкільної іншомовної освіти	105
	Висновки до розділу 2	124
Розділ 3	ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОЖЛИВОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ	
	3.1. Узагальнення стану розвитку змісту сучасної шкільної іншомовної освіти в Україні та Швеції	127
	3.2. Рекомендації щодо можливого впровадження окремих елементів досвіду Швеції в освітню іншомовну практику України	156
	Висновки до розділу 3	163
	Висновки	166
	Список використаних джерел	170
	Додатки	199

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЄС	Європейський Союз
РЄ	Рада Європи
SPRINT	Контекстно-мовне інтегроване навчання
ЗЄР	Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання
ЄМП	Європейський Мовний Портфоліо
ЗНЗ	Загальноосвітній навчальний заклад
ВНЗ	Вищий навчальний заклад
ЗНО	Зовнішнє незалежне оцінювання
ІМ	Іноземна мова
Lgr, Lpo	Навчальні плани для основної школи
Lgy	Навчальні плани для гімназії

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Процеси глобалізації та інтеграції, розширення міжнародного ринку праці, мобільність робітничих кадрів, зростання міжкультурної взаємодії актуалізують необхідність оволодіння іноземними мовами (ІМ), які забезпечили б соціалізацію молоді та підвищили рівень її комунікативної культури. Оскільки ключова роль у загальній освіті людини покладається саме на школу, яка закладає основи для формування ключових і предметних компетентностей, розвиває професійні інтереси особистості, першорядного значення набуває розвиток і модернізація змісту шкільної іншомовної освіти. Позитивні зміни, що простежуються в галузі іншомовної освіти України, як в її структурі, так і у змісті, свідчать про активне долучення нашої держави до створення єдиного освітнього простору. Це знайшло відбиток у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Стратегії економічного і соціального розвитку України (2004–2015 роки) «Шляхом європейської інтеграції». В означених документах відображена орієнтація на підвищення якості освітніх послуг з урахуванням світових стандартів. У зв'язку з цим пріоритетний інтерес викликає вивчення та впровадження позитивних досягнень зарубіжних країн у цій галузі.

Узагальнюючи сучасні погляди на сутність мовної освіти, «зміст шкільної іншомовної освіти» розглядаємо як багатокомпонентну категорію, що включає систему знань про ІМ та іншомовну культуру, уміння й навички використовувати їх у практичній діяльності, процес передачі досвіду іншомовної культури в пізнавальному, навчальному та розвивальному аспектах через пізнання оточуючого світу засобами ІМ в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), результатом чого є формування емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Ми розрізняємо поняття «зміст шкільної іншомовної освіти» та «зміст навчання» ІМ, який відповідає на запитання «чого навчати?» і складається з певним чином організованого навчального матеріалу [13, с. 180]. Оскільки зміст шкільної іншомовної освіти регламентується навчальними планами і програмами, які визначають цілі, зміст та

методи навчання, і відбивається у навчальній літературі [111, с. 137] та проектується на зміст педагогічної підготовки [112, с. 101], ми розглядаємо їх як взаємопов'язані компоненти, що різнобічно впливають на цю галузь.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що Швеція досягла значних успіхів у галузі полікультурної та багатомовної освіти, що становить великий культурний та інтелектуальний потенціал [235, с. 3]. Ще в 1980-х роках колишній міністр освіти Швеції І. Йохансон заявила, що країна має багатий досвід розвитку шкільної та професійної освіти в багатокультурному суспільстві, залученому до інтеграційних процесів, який може бути цінним для інших країн у межах європейського співробітництва [251, с. 344]. Освіта стала політичним пріоритетом Швеції та запорукою її конкурентоспроможності в глобалізованому світовому просторі. За даними Євростату (Eurostat), у 2008 році на освіту виділено 6,74 % валового внутрішнього продукту (для порівняння: Данія – 7,75 %, США – 5,4 %, Франція – 5,58 %, Німеччина – 4,6 %, Велика Британія – 5,36 %), а за видатками у вищу освіту Швеція займала перше місце за рівнем витрат на кожного студента [246, с. 3].

Визначальною особливістю шкільної іншомовної освіти Швеції, що вирізняє її з-поміж інших країн, є започаткована урядом у 1950 році політика мультилінгвізму. Вона зумовлена багатонаціональним складом населення та необхідністю урахування національних інтересів, в тому числі мовних. Сьогодні 90,0 % населення Швеції становлять шведи, 10,0 % – імігранти з 203 держав, а також етнічні фінські та саамські меншини [173]. Такий стан мовної диверсифікації вимагає від уряду особливих дій для забезпечення якісною іншомовною освітою усіх громадян незалежно від національного походження. У цьому аспекті ми знаходимо певну спільність із Україною, яка також є багатонаціональною державою. Тут, окрім українців, проживають інші етнічні групи: росіяни – 17,3 %, білоруси – 0,6 %, молдавани – 0,5 %, кримські татари – 0,5 %, болгары – 0,4 %, а також угорці, греки, румуни, поляки, євреї та вірмени. Окрім того, українська мова є рідною для 67,5 % населення, російська для 29,6 %, а 2,9 % спілкуються мовами національних меншин [99]. Незважаючи на таке

багате національне розмаїття, в Україні відсутні міжетнічні конфлікти. Більше того, за даними Інституту соціології НАНУ станом на 2010 рік, 25,0 % українців позитивно сприймають іміграцію інших рас та етнічних груп до країни. Це один із найвищих показників міжетнічної толерантності в Європі, який можна порівняти лише із Швецією, де він складає 31,9 % [40, с. 30]. Отже, враховуючи те, що в Україні наявні подібні демографічні умови та відбуваються схожі процеси в її освітній галузі, вважаємо досвід Швеції в розвитку змісту шкільної іншомовної освіти вартим вивчення.

Швеція завжди вважалася законодавцем прогресивних освітніх реформ. Вони були започатковані із проголошенням мультилінгвальної мовної політики та певним чином пов'язані з критичним переосмисленням основних підходів до навчання ІМ і створенням сприятливих умов для розбудови національної системи іншомовної освіти, основним завданням якої є виховання плюрилінгвальної особистості, що відповідає освітнім орієнтирам Ради Європи (РЄ). Мовна політика РЄ найповніше реалізувалась у Швеції саме під час реформування змісту ІМ мов в основній школі (1 – 9 класи, вік дітей: 7 – 16 років) та в гімназії (10–12 класи, діти віком 16 – 19 років) у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Цей період характеризується помітною динамікою розвитку процесу навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) Швеції, що визначило межі нашого дослідження (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). У 1950 році вийшов «Закон про єдину основну школу», згідно з яким запроваджено восьмирічну базову освіту; у 1957 році ухвалено «Закон про основну дев'ятирічну школу»; а у 1962, 1969, 1980, 1994 рр. упроваджувались нові навчальні плани для основної школи, у 1965, 1970 і 1994 роках – навчальні плани для гімназій. Із запровадженням базової 9-річної освіти та проведенням низки подальших освітніх реформ відбулося кардинальне поетапне переосмислення й вдосконалення концепції іншомовного навчання. У ЗНЗ розпочато вивчення трьох ІМ, а англійська мова отримала статус основного загальноосвітнього предмету, який вивчається з раннього шкільного віку. Навчання ІМ набуло системності із затвердженням нових навчальних планів, які чітко регламентували години,

відведені на оволодіння мовами, і програм із описом цілей, яких мають досягти учні, та критеріїв оцінювання їхнього мовного досвіду. Відбувся перехід до використання методів комунікативного навчання, взято тенденцію на взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, запроваджено викладання ряду немовних предметів засобами ІМ. Як наслідок, за даними Міжнародної соціологічної асоціації (ISA), Швеція визнана передовою державою за якістю освітніх послуг і посідає 2-е місце за рівнем володіння її населенням ІМ, зокрема англійською, поступаючись лише Люксембургу, що представляє позитивний досвід [201].

Швеція надає широкий спектр освітніх послуг ІМ, зокрема, англійською, що забезпечує їй високий рівень конкурентоспроможності на світовому ринку, де ця мова є засобом міжкультурної комунікації. У процесі вивчення досвіду Швеції під час візитів до цієї країни ми спостерігали активне використання англійської мови у шведському суспільстві та високий рівень володіння нею широкими верствами населення. Наприклад, британські та американські фільми й телепередачі демонструються без дубляжу, книжкові магазини пропонують широкий вибір оригінальної англомовної літератури, котра користується великим попитом. Як наслідок, Швеція спромоглася досягти чи не найвищого рівня володіння англійською мовою серед європейських країн, де вона не є офіційною. За даними Євробарометру станом на 2006 рік, цей показник сягав 89,0 % [189, с. 13].

Тому, зважаючи на прагнення України стати економічно високорозвиненою, конкурентоспроможною державою, здатною вести політичні, економічні та культурні стосунки з усіма країнами світу без мовних бар'єрів, вважаємо позитивним вивчення досвіду Швеції в галузі шкільної іншомовної освіти, чинників успіху та закономірностей реформування її змісту. Отже, актуальність дослідження ґрунтується на економічній, політичній та культурній потребі вивчення і використання шведського педагогічного досвіду для вдосконалення мовної освіти в Україні в нових соціально-політичних умовах.

Освітня практика Швеції завжди була в центрі уваги педагогічних наукових досліджень. На теренах колишнього СРСР у 1960-х роках російський вчений

Є.М. Соколов [142] досліджував систему шкільної освіти Швеції у післявоєнний період, яка з того часу зазнала значних змін. Дослідження Л.Г. Можасової [96] зосереджувались на модернізації всієї системи освіти Швеції у зв'язку з науково-технічним прогресом. О.І. Огієнко [107] вивчала освіту дорослих у країнах Скандинавії. У 2004 році російський вчений Е.Е. Ісмаїлов [53; 54] у контексті порівняльно-педагогічного аналізу середньої професійної освіти у Швеції та Росії розглянув навчальні плани і програми з гуманітарних предметів у гімназіях Швеції, зокрема з ІМ. О.В. Матвієнко [78] охарактеризувала розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС), в тому числі Швеції. М.І. Тадеєва [147] синтезувала розвиток шкільної іншомовної освіти у країнах-учасниках РЄ, включаючи Швецію. Утім, як нами було з'ясовано, до сьогодні зміст шкільної іншомовної освіти в Швеції як комплекс теоретико-методичних засад організації, педагогічних умов навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), включаючи статус цієї дисципліни у навчальних програмах не був предметом цілісного дослідження.

Ураховуючи відсутність у вітчизняній педагогічній науці робіт, присвячених вивченню шведського досвіду з розвитку змісту шкільної іншомовної освіти, та актуальність цієї проблеми для України на сучасному етапі її соціальної, економічної та політичної стабілізації, темою дослідження обрано: **«Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Досліджувана тема є складовою комплексної програми «Лінгводидактичне забезпечення навчання іноземних мов в основній школі» науково-дослідної роботи лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (реєстраційний номер 0105U000326). Тема дисертації затверджена рішенням вченої ради Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 5 від 24.05.2007 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 7 від 25.09.2007 року).

**Мета дослідження** – на основі вивчення теорії і практики розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.



з'ясувати його нормативне забезпечення та педагогічні умови реалізації в контексті суспільно-політичних та історико-педагогічних детермінант.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати вплив стратегічних документів Ради Європи в галузі навчання іноземних мов на формування освітньої політики Швеції.
2. Визначити історичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови конструювання змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція.
3. Здійснити аналіз нормативного забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти Швеції в умовах мультилінгвізму.
4. Вивчити педагогічні умови реалізації змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції.
5. Розробити й обґрунтувати рекомендації щодо можливого впровадження відповідних позитивних напрацювань Швеції у вітчизняну іншомовну практику.

**Об'єкт дослідження** – теорія і практика розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція в умовах мультилінгвізму (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

**Предмет дослідження** – провідні тенденції розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція в досліджуваній історичний період.

Хронологічні рамки дисертації охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. *Вихідний рубіж* – (1950-і – початок 1960-х рр.) зумовлений визнанням Швецією статусу багатонаціональної держави та проголошенням мультилінгвальної мовної політики; прийняттям «Закону про єдину основну школу» (1950 р.), згідно з яким упроваджено основну восьмирічну школу з вивченням англійської мови як базового предмету, «Закону про основну дев'ятирічну школу» (1957 р.) і затвердженням першого загальнодержавного навчального плану (1962 р. ), що започаткувало зміни в змісті шкільної іншомовної освіти. *Верхня межа* знаменувалася запровадженням (1994 р.) і подальшою модернізацією чинного навчального плану для основної школи та

офіційною звітністю у РЄ про стан навчання ІМ і мовну ситуацію в країні (2001–2009 рр.), що свідчить про орієнтацію на європейські освітні стандарти, інтенсифікацію навчального процесу задля підвищення конкурентоздатності Швеції та мобільності її громадян на міжнародному ринку праці.

З метою логічного викладення етапів розвитку та об'єктивного визначення особливостей змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція здійснено ретроспективний аналіз проблеми, починаючи з XVIII століття.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** складають концептуальні положення порівняльної педагогіки (Н.В. Абашкіна, В.М. Базуріна, Я.Я. Болюбаш, Б.Л. Вульфсон, О.Н. Джуринський, О.Ю. Кузнецова, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, Н.Г. Ничкало, А.В. Парінов, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва); концепції освіти, навчання і виховання (Н.П. Волкова, В.М. Галузинський, С.У. Гончаренко, Л.В. Занков, І.А. Зязюн, К.В. Корсак, О.В. Овчарук, М.І. Сметанський); теоретико-методологічних основ професійної педагогічної освіти (О.Б. Бігич, Р.С. Гуревич, В.М. Галузяк, В.В. Кудіна); дослідження проблеми змісту освіти (Н.Ю. Вишневська, М.Б. Євтух, С.Г. Коберник, Н.В. Кузьміна, В.С. Ледньов, О.І. Літвінов, П.В. Сисоєв); лінгводидактичних засад організації процесу і змісту навчання іноземних мов (О.М. Беляєв, І.Л. Бім, А.Л. Бердичевський, В.П. Беспалько, О.І. Вишневський, Н.Д. Гальскова, І.О. Зимня, О.Я. Коваленко, О.О. Леонтєв, Р.Ю. Мартинова, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Д. Каллос, С. Крашен, Д. Нунан, Дж. Річардс, С. Романе, Дж. Трім, Дж. ван Ек); зокрема праці шведських науковців, які досліджували проблему змісту та організації навчання ІМ, підготовку педагогічних кадрів (Б. Остранд, І. Калгрєн, Т. Енглунд, Г. Еріксон, Т. Ліндبلاد, Р. Лунд, У. Лундстрьом, П. Малмберг, Дж. Ніксон, К. Стенберг та ін.).

Джерельна база дослідження включає законодавчі, нормативні та звітні документи РЄ та ЄС з мовної та освітньої політики, матеріали конференцій і симпозіумів, присвячені питанням мовного регулювання, розвитку освіти, зокрема іншомовної; Закон про освіту в Швеції, навчальні плани та програми для

загальноосвітніх і вищих навчальних закладів країни різних років, засоби навчання (зокрема, підручники); праці вітчизняних і зарубіжних педагогів різних часів, в яких висвітлюються дидактичні та методичні аспекти навчання іноземних мов; матеріали педагогічної преси досліджуваного періоду; сучасні монографічні та дисертаційні дослідження, історико-педагогічна література, яка містить необхідну для нашого дослідження інформацію.

У процесі виконання поставлених задач використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**:

– **теоретичні**: історико-педагогічний аналіз, синтез і систематизація фактів і процесів, що уможливили визначення особливостей організації та еволюції змісту шкільної іншомовної освіти у Швеції; структурний, що дав змогу розглянути педагогічні явища на основі їх системоутворювальних компонентів; хронологічний дозволив виявити тенденції та визначити етапи розвитку змісту шкільної іншомовної освіти країни; узагальнення і визначення відповідності між теоретичною базою іншомовної освіти в країні та практичною реалізацією змісту навчання ІМ у визначений для дослідження період; системний підхід створив умови для здійснення комплексного дослідження функціонування усіх компонентів змісту шкільної іншомовної освіти;

– **емпіричні методи**: спостереження педагогічних явищ і процесів, бесіди з педагогами та учнями дозволили вивчити умови реалізації змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що: *вперше* в історико-педагогічній науці України здійснено цілісне дослідження особливостей визначення цілей і конструювання змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції в умовах мультлінгвізму та педагогічних умов його реалізації; *з'ясовано* компоненти змісту шкільної іншомовної освіти; розкрито історичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови його становлення; виявлено етапи еволюції підходів до навчання іноземних мов у країні та охарактеризовано тенденції розвитку змісту шкільної іншомовної освіти Швеції у досліджуваний період; *подальшого розвитку* набули: систематизація та аналіз

нормативних і законодавчих документів, які сприяли розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. (закони, постанови, навчальні плани, програми тощо); шляхи творчого використання освітнього досвіду Швеції у вітчизняній галузі шкільної іншомовної освіти.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть слугувати засадами для поглиблення й розширення діапазону знань з порівняльної педагогіки, а також використовуватись як джерельна база для оновлення змісту навчання іноземних мов у нашій країні, пошуку нових підходів для урізноманітнення й вдосконалення процесу навчання мов на всіх освітніх ступенях. Також матеріали дисертації можуть бути застосовані у змісті лекцій із загальної педагогіки та історії педагогіки, методики навчання іноземних мов.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертаційного дослідження оприлюднено на ІХ Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманізм та освіта» (Вінниця, 2008), II і III Міжнародних наукових конференціях «Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій» (Суми, 2009, 2010), Міжнародній науковій конференції «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2011) і всеукраїнських конференціях і семінарах: «Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності» (Чернігів, 2008), «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009), та розглянуто на засіданнях лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (2007 – 2012 рр.).

Матеріали та результати дослідження **впроваджено** у педагогічний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/43 від 07.07.2010), Хмельницького національного університету (довідка № 266 від 09.09.2010), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/169 від 23.02.2012).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено в 14 одноосібних наукових працях, зокрема: в 10 статтях у наукових фахових виданнях, 3 доповідях і тезах матеріалів конференцій та семінарів, 1 – методичних рекомендаціях.

**Структура дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації – 223 сторінки. Основний текст викладено на 169 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 2 рисунки (на 13 сторінках), 18 додатків (на 25 сторінках). Список використаних джерел налічує 291 найменування, із них 138 – іноземною мовою.

# РОЗДІЛ 1

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЦІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У цьому розділі будуть розглянуті соціально-історичні події, документи РЄ та ЄС в галузі освіти, політики, культури, в яких порушується питання навчання ІМ як необхідна умова консолідації світової спільноти, взаєморозуміння та плідної співпраці європейських країн у різних галузях суспільного життя. Ці документи слугують засадами формування освітньої політики та змісту шкільної іншомовної освіти Швеції, які досліджуватимуться під цим кутом зору. Будуть розглянуті поняття «мовна політика», «мультилінгвізм» і «плюрилінгвізм», а також роль шкільної іншомовної освіти у вихованні плюрилінгвальної та плюрикультурної особистості.

### 1.1. Сучасний європейський простір як чинник розвитку мовної політики Ради Європи

Значення ІМ у Європі нерозривно пов'язане з її історичним розвитком, складною геополітичною конструкцією, національним і культурним різноманіттям, соціальною та культурною взаємодією багатьох народів. З розширенням формату інтеграції відбувається новий виток накопичення цього досвіду. Соціально-економічні та геополітичні зміни наприкінці минулого століття значно розширили міжкультурні контакти людей у різних сферах діяльності. У зв'язку з цим першочерговим завданням освіти стало виховання молодого покоління, здатного до безперервного навчання та усвідомлення своєї належності до світової культури, участі в полікотворчих процесах за умови діалогу культур. Реалізація цього імперативу можлива лише через оволодіння іноземними мовами.

Як зазначає О.Ю. Кузнецова, «мовну освіту не можна відокремити від загального освітнього та інтелектуального контексту. Проблема мовної освіти постала з часу зародження освітньої системи.» [69, с. 25-26]. Таким чином, починаючи з епохи Середньовіччя, у провідних країнах Європи було започатковано вивчення класичних мов: грецької та латини. Проте прокладання морських і сухопутних торговельних шляхів до нових земель, розширення міжнародної торгівлі та зв'язків у різних галузях суспільного життя зумовило необхідність вивчення європейських мов, які у теперішній міжнародній термінології, за Рекомендацією РЄ № 98, мають назву «сучасні мови» [135; 69, с. 6]. Великої популярності серед європейської знаті у XVII – XIX ст. набула французька мова, що пояснювалося не лише вибухом мистецтв за правління короля Людовіка XIV, а й результатом економічного розквіту Франції в наступний період [234].

XX століття відзначилося в історії як період двох світових війн, який змінив геополітичну картину Європи, соціально-політичні та суспільно-економічні відносини, внаслідок чого активізувалися демократичні процеси в усіх сферах життя. Процеси демократизації охоплювали всі галузі суспільства і були спрямовані на його всебічний, гуманістичний розвиток, сприяли взаємній безпеці країн Європи та світу. Втілення демократичних ідей вимагало радикальних змін у ментальності народів, осмислення ними можливості мирного співіснування націй, їх співдружності та співпраці. Такий прогресивний поступ окреслив шляхи реорганізації освіти в усьому світі як основного чинника гуманних реформ.

Проблема інтеграційних процесів в освітній галузі у контексті демократизації та глобалізації суспільно-духовного життя сучасної цивілізації досліджувалася у працях відомих теоретиків педагогічної науки Я.Я. Болубаша [17], Б.Л. Вульфсона [25], К.В. Корсака [68], З.О. Малькової [76], О.В. Матвієнко [78], О.Н. Джуринського [38], Л.П. Пуховської [129] та ін. Питання збереження спільної культурної спадщини європейських етносів, багатомовності Європи вивчали А.В. Басіна [6], Л.В. Калініна [56], О.Я. Коваленко [62], О.О. Першукова [114-115], І. Раймез [130], А.А. Сбруєва [139], Є.С. Спіцин [143], П.В. Сисоєв

[146], М. Форбек [150]; проблеми застосування соціокультурного підходу до навчання ІМ досліджувалися в працях І.А. Воробйової [23], Л.П. Голованчук [30], В.В. Гурмази [35], В.О. Калініна [55], В.Г. Редька [132]. Осмислення європейського виміру в освіті та ролі РЄ в становленні Європейської Спільноти знаходимо в роботах С.Г. Коберника [60], О.І. Локшиної [74–75], О.В. Овчарук [106], Дж.Л.Тріма [284–285]. Визначення мовної політики та її впливу на освітні процеси досліджували вітчизняні (О.Ю. Кузнецова [71], О.І. Локшина [74], В.В. Смелянська [140], М.І. Тадеєва [147]) та зарубіжні вчені (Дж. Беакко [162] С. Бойд [165], В. Макевіч [229], Б. Спольски [261], Ф. Хульт [198], К.Штенберг [263] та ін).

Об'єднавчі та демократичні процеси в Європі ознаменувалися створенням інституцій, метою яких стало визначення спільної стратегії розвитку всіх її учасників. Головними європейськими інтеграційними об'єднаннями є Рада Європи та Європейський Союз, які сприяють формуванню загальноєвропейських тенденцій політичного, економічного та культурного розвитку, у тому числі в галузі освіти. Найважливішою умовою та метою діяльності РЄ, яка була заснована в 1949 році, є захист прав людини і фундаментальних громадянських свобод. У Європейській культурній конвенції [186], прийнятій у 1954 році, підкреслювалася роль освіти в забезпеченні фундаментальної єдності та різноманітності європейської цивілізації: «Кожна з країн, що входить до РЄ, заохочує своїх громадян до вивчення мов, історії та культури інших сторін договору, а також прагне сприяти вивченню своєї мови, історії та культури на території інших країн договору» [186, с. 2].

Важливу роль у єднанні європейських держав та їх політичному та економічному розвитку стало створення в 1951 році ЄС, до якого увійшли Франція, ФРН, Італія та країни Бенілюкс. ЄС був заснований на принципі єдності різноманітних культур, звичаїв і віросповідань, а також мов [195, с. 1]. На сьогодні 27 держав є членами ЄС, на чолі якого стоїть Європейський Парламент, і 23 європейські мови вважаються офіційними мовами ЄС [189, с. 3]. Королівство



Швеція стало членом ЄС 1 січня 1995 року, а шведська мова, згідно з угодою про ЄС, отримала статус офіційної мови цієї організації [266]. Цей факт мав велике значення для шведської держави та отримав схвальні відгуки серед її громадян, оскільки ефективне спілкування між інститутами ЄС є необхідним кроком до досягнення більшої прозорості в його діяльності. Уже рік поспіль, у 1996 році, започатковано мовну політику Швеції у цьому об'єднанні, головним принципом якої стало надання можливості представникам країни у Європейському Парламенті та в інших організаціях високого рівня спілкуватися шведською мовою [266]. Отже, кожна держава-учасник ЄС також провадить власну мовну політику та підтримує статус своєї мови на цьому офіційному рівні. Це дає підґрунтя назвати ЄС мультиетнічним, мультикультурним і мультилінгвальним утворенням. У програмних документах РЄ зауважується, що процеси розбудови спільного європейського дому передбачають збереження історико-культурної спадщини кожного окремо взятого етносу, гармонізацію суспільних відносин, що, у першу чергу, торкається мов, оскільки «мовні парадигми європейських країн дуже складні, визначені історичними і географічними чинниками та мобільністю людей» [192, с.1]. Це змусило керівні органи європейських держав започаткувати мовну політику ЄС. Термін «мовна політика» з'явився у 1945 році, і став предметом обговорень на політичному і науковому рівнях. Мовна політика як явище вивчалася С. Бойд [165], Г. Болдізар [164], А.Р. Волтоном [214], Р. Капланом [203], Б. Спольски [261], М.І. Тадєєвою [147]. Узагальнюючи їхні дослідження з цієї проблеми, можна стверджувати, що мовна політика є сукупністю ідеологічних принципів і практичних заходів, спрямованих на вирішення мовних проблем у державі або міждержавному утворенні. Вона повинна опиратися на такі науки, як соціолінгвістика, політологія, освітня лінгвістика з метою планування і визначення статусу мови або мов, вироблення політичних мовних стратегій, організації навчання мов із визначенням необхідних для цього ресурсів [165; 203]. Б. Спольски розглядає мовну політику в поєднанні з мовною різноманітністю та плануванням мови [261].

У Плані дій РЄ із сприяння навчанню мов і мовному різноманіттю на 2004 – 2006 рр. (COM 2003 449) зазначається, що мовна політика РЄ за своїм визначенням є плюралістичною, оскільки забезпечує рівні права для збереження та розвитку мов усіх етнічних груп, адже саме мовне і культурне різноманіття, а не злиття, де стираються ці відмінності, робить Європу Європою, а рідні мови європейських народів стають джерелом добробуту і мостом до більшої солідарності та взаєморозуміння [243, с. 3]. Ураховуючи цей чинник, європейська мовна політика має:

- сприяти розвитку мовного і культурного різноманіття, перетворивши його на джерело взаємозбагачення та розуміння;
- через оволодіння сучасними європейськими мовами сприяти спілкуванню і співробітництву громадян різних країн, а також європейській мобільності;
- надавати всебічну підтримку в галузі навчання сучасних європейських мов у процесі співпраці країн-членів Ради Європи [244, с. 1].

У той же час Рада Міністрів ЄС наголошує на тому, що «держави- учасники можуть досягнути більшої гармонії в накресленні спільної мовної політики за умов співпраці та гармонізації мовної політики на національних рівнях» [244, с. 1], і закликає:

- розвивати національну і міжнародну співпрацю між урядовими та неурядовими організаціями, які займаються навчанням сучасних мов, із розроблення методів оцінювання, запровадження навчальних комп'ютерних програм у співпраці з виробниками мультимедійних засобів навчання;
- зробити необхідні кроки щодо започаткування ефективної європейської системи обміну інформацією в галузях наукових досліджень, навчання мов і всебічного використання інформаційних технологій» [243, с. 11; 45, с. 2].

Ці завдання діють відповідно до положень документу «Біла Книга: навчання та вивчення: назустріч суспільству, що вчиться» [275], прийнятого Європейською Комісією в 1995 році, яка закликає уряди європейських держав залучити громадян своїх країн до вивчення щонайменше двох мов європейської спільноти в додаток до своєї рідної, та створити сприятливі для цього умови. Наприклад, на ступені

середньої освіти Швеції практикується навчання 3-х ІМ, а шведська мова вивчається як рідна шведами або як іноземна представниками національних меншин, що зумовлюється багатонаціональним статусом держави.

Осмислюючи мовну політику ЄС, можна стверджувати, що вона є основним чинником і важливою умовою процесів успішної інтеграції та демократизації в Європі, запобігаючи дифузії (злиття, розмивання кордонів) культур і європейських мов, аби народи ЄС, як зазначається в Рамковій стратегії РЄ з розвитку мультилінгвізму, не збудували «Вавілонську вежу», а «ЄС став спільним домом, де відмінності поцінуються, а мови є джерелом багатства і мостом до розуміння» [192, с. 2].

Як зазначено в Статті 126 Маастрихтського договору від 07.02.1992, ЄС сприяє знанню, збереженню і розповсюдженню мов країн-учасників, а також співпраці між освітніми установами у цій галузі [278, с. 29]. На це спрямовує і Стаття 22 Хартії (Статуту) про основні права ЄС, прийнята його лідерами у 2000 році, а Стаття 21 забороняє дискримінацію людини з будь-якої причини, включаючи мовну [213].

У підтримку мовної політики ЄС 2001 рік був оголошений Європейським роком мов, а 26 вересня офіційно визнане Днем мов [189]. У рамках програми Європейського року мов у 2001 році у Відні відбулася міжнародна конференція під назвою «Ціна одномовності» [276]. Це зібрання констатувало той факт, що одномовність становить суттєву перешкоду для міжнародного економічного, політичного та культурного співробітництва, а освіта повинна базуватися на багатомовних засадах. Тому особливий наголос ставиться на впровадженні багатомовності в царині наук, зокрема гуманітарних, що передбачає застосування, окрім англійської, ще й інших європейських мов у наукових дослідженнях, проектах, публікаціях тощо [276, с. 1–3]. У Швеції заохочується проведення наукових досліджень шведською, англійською та німецькою мовами, а університети та школи пропонують освітні послуги цими мовами [291, с. 3].

Як вже зазначалось, кожна держава, приєднуючись до ЄС, виносить своє бажання щодо проголошення офіційної мови чи мов ЄС. Таким чином, ЄС

використовує мови, обрані власними національними урядами держав-учасників, із метою кращого розуміння його політичних документів ширшим колом своїх громадян. Тобто, ЄС офіційно проводить політику мультилінгвізму і плюрилінгвізму, щоб зробити власну діяльність прозорішою для європейських громадян, легітимнішою та ефективнішою. А тому знання мов є невід'ємною рисою сучасного європейського співіснування. Тут варто зазначити, що поняття мультилінгвізму і плюрилінгвізму є взаємодоповнюючими. «Мультилінгвізм» означає багатомовність, вживання декількох мов у межах певної соціальної спільноти (у першу чергу, держави); використання індивідом декількох мов, кожна з яких обирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації [229, с. 4]. «Плюрилінгвізм» передбачає формування комунікативної компетенції із взаємодією мовних знань у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в різних культурних аспектах [45, с. 4]. Зауважимо, що мультилінгвізм слугує своєрідними засадами плюрилінгвізму, адже саме мультилінгвальне суспільство найбільш мотивує своїх громадян до вивчення ІМ. Як було встановлено, на рівні ЄС визнаються «суспільний мультилінгвізм» та «індивідуальний плюрилінгвізм» [192, с. 5], які потрібно розвивати як в суспільстві, так і в кожному індивіді на кожному освітньому ступені. Тому ми надалі будемо оперувати цими термінами. «Мовна політика більш визначається впливом таких понять як «економічна конкурентоспроможність» і «мобільність робочої сили», а «мовне різноманіття» пов'язане з соціальним включенням і культурою» [168, с. 18].

У прийнятій у листопаді 2005 року «Новій основній стратегії з мультилінгвізму» [192] мультилінгвізм уперше визнано політикою в межах розширення ЄС на сучасному етапі та визначено завдання перед країнами-учасниками і Комісією з упровадження цієї політики:

- здійснення мультилінгвізму на рівні інститутів ЄС, тобто забезпечення прозорості політики ЄС та доступності для громадян. Це неможливо здійснити без команди досвідчених перекладачів;

- здійснення мультилінгвізму на рівні економіки. Це включає переклад технічної документації, мобільність спеціалістів тощо;
- створення мультилінгвального суспільства, яке дало б можливість громадянам ЄС розвивати діапазон мовних знань протягом усього життя [192, с. 3].

Отже, мультилінгвізм як «уміння розуміти та спілкуватися більш, ніж однією мовою, уже є реальністю для більшості людей у світі та бажаною життєвою потребою для всіх європейських громадян» [192, с. 3]. Він дає більші можливості сприймати та передавати інформацію, знати, розуміти і відповідно діяти. Мультилінгвізм перебуває безпосередньо в серці європейської ідентичності, забезпечуючи культурне розмаїття в Європі та культурну ідентичність кожного європейця. Знання ІМ слугує засобом для вивчення ментальності та культури інших народів, оскільки вона є інструментом і джерелом культурної ідентифікації. У зв'язку з тим, що кожна мова містить ті особливі елементи, що не завжди вдається перекласти на іншу мову, відтворивши інформацію у відповідних культурних відтінках, така можливість з'являється лише під час оволодіння ІМ не лише в мовному і мовленнєвому, але й у соціокультурному аспектах. Кожна мова, що існує у світі, несе в собі сліди культури багатьох поколінь і цивілізацій, а тому розвиток культурного надбання будь-якого народу неможливий без збереження його мовної унікальності. Із цією метою у 2001 році ЮНЕСКО прийняла «Генеральну декларацію про культурну відмінність» [24], котра визнала необхідність підтримки культурних особливостей кожної країни європейського континенту, включаючи країни, що розвиваються. Діяльність ЄС у цій галузі спрямована на єднання європейців через співпрацю в літературі та мистецтві, поширення серед них знань європейської історії та культури як способу сприяння міжкультурному діалогові та соціальній інтеграції [24, с. 1-2]. Це підтверджує думку про те, що культурне різноманіття і соціальна інтеграція неможливі без мультилінгвальності європейської нації як нової спільноти, що невпинно зростає та розвивається. Проаналізувавши мовну картину Європи, РЄ виділила такі риси сучасного багатомовного європейця: молодий,

освічений, багатонаціонального походження, працівник в управлінській структурі або студент (тобто ті посади, що вимагають знання ІМ), вмотивований до подальшого навчання [189, с. 10]

Ідеали мовної політики зазвичай асоціюються з геополітичними баченнями. За свідченням журналу «Tower of Tudjman in Language and Communication» [282], націоналісти підтримують регіональні мови, прихильники космополітичної етики схиляються до створення або народження універсальної мови. Майбутня мовна картина уявляється відповідно до бажаного геополітичного майбутнього, яке, попри його глобальну величину, може бути варіативно скерованим, ураховуючи інтереси та історичні надбання усіх народів, які населяють Європу і світ вцілому. У зазначеному вище часописі повідомляється, що в Європі склався певний поділ мовного майбутнього:

- неоатлантисти виступають на підтримку англійської мови як європейської мови контактів;
- захисники традиційного лінгвістичного націоналізму схиляються до обмеженого мультилінгвізму;
- регіонали і сепаратисти прагнуть отримання всіма мовами рівного статусу офіційних мов у Європі [282, с. 68].

Остання позиція видається менш слушною та раціональною. Ідеї захисників традиційного лінгвістичного націоналізму, що захищають окрему мову в окремо взятій країні, також втрачають свою популярність, хоча все ще мають підтримку серед противників іміграції. Навпаки, майже не знаходять підтримки прихильники штучних мов (неолатинської або неогрецької) та ті, що прагнуть відродження латинської або грецької [282, с. 67– 69].

Деякі фундаментальні твердження простежуються в більшості політичних мовних дебатів без конкретизації певної мови. Підтвердженням цього є висловлювання, досліджені та процитовані журналом «Tower of Tudjman in Language and Communication»:

- «різноманіття мов є злом і джерелом конфлікту, який потрібно побороти однією універсальною або принаймні глобальною службовою мовою;

- лінгвістична стандартизація є антигуманною;
- унікальність мов схожа на біологічну відмінність видів, що представляє велику цінність;
- кожна мова сама є цінною і потребує збереження, як, наприклад, витвір мистецтва;
- мови є невід’ємною частиною людства і націй. Мова має відношення до ідентичності, культури і пам’яті. Ерозія мови є культурним геноцидом;
- якщо певна мова асоціюється з вищою політичною філософією чи соціальною системою, тоді вона повинна стати універсальною мовою;
- потрібно відновити другу мову після універсальної, яка існувала в минулому» [282, с. 67–69].

Деякі з цих висловлювань інтерпретуються в «Європейській Хартії мов регіональних і національних меншин» [185], прийнятій у 1992 році, яка закликає як представників національних меншин, так і «європейської більшості» до збереження власної культурної спадщини шляхом сприяння розвитку їхніх мов. У цьому ж році Комісія ЄС вирішила взяти контроль над ситуацією і започаткувала проект вивчення мовної ситуації під назвою «Євромозаїка» [242] в ЄС, який виокремив чинні на території ЄС мови, визначив можливий потенціал їх генерації та регенерації, а також з’ясував перешкоди на шляху їх розвитку. Водночас було названо головні чинники, що впливають на цей процес, а саме: сім’я, освіта і суспільство. До мотивувальних чинників були віднесені престиж мови або її цінність для соціальної мобільності та культурного відродження [242]. Усе це свідчить про необхідність підтримки державами мовного різноманіття на всіх рівнях: сім’ї, освіти та суспільства, що забезпечило б однакову цінність і значення мов в усіх сферах європейського мовного простору, запобігаючи дискримінації тієї чи іншої мови і, відповідно, культури. «Саме в цій відмінності полягає сутність ЄС, де різноманіття не стираються, і де в кожній відмінності вбачається джерело добробуту» [192, с. 2]. Наприклад, Швеція, провадить мовну політику мультилінгвізму, спрямовану на підтримку розвитку шведської та мов національних меншин, які проживають на її

території, а також забезпечує всебічне сприяння навчанню ІМ, пріоритетною з яких є англійська [262; 266].

У розвиток цієї ідеї 24 липня 2003 року Рада з питань Освіти ЄС прийняла План дій на 2004–2006 рр. «Із сприяння вивченню мов і мовному різноманіттю» [244]. На це спрямовують і рішення РЄ, прийняті на самміті у Барселоні (березень 2002 р.), в яких наголошується на розвиткові мовленнєвих здібностей громадян під час вивчення ними принаймні двох ІМ протягом життя [160, с. 19]. Цей документ також передбачає ефективне використання чинних міжнародних програм «Леонардо да Вінчі» і «Сократ», спрямованих на оптимізацію навчання ІМ на міжнародному рівні, співпрацю в спільному розробленні дидактичних матеріалів і розвиток методики навчання, а також сприяють мобільності студентів і педагогічних кадрів [160, с. 8].

Усе зазначене вище свідчить, що для реалізації своїх політичних, економічних і суспільних проектів ЄС має забезпечити їх розуміння громадянами всіх країн-учасників, а тому мовне питання є наріжним каменем ефективного розвитку цього об'єднання в сучасних умовах глобалізації. Із цією метою ЄС та РЄ приймають закони, спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетентності європейців. Відтак, протягом останніх років Європейська Комісія започаткувала ряд мультилінгвальних ініціатив («Молодь в дії», «Культура 2007», «Навчання протягом життя»), спрямованих на допомогу європейцям адекватно розуміти законодавчі документи ЄС та РЄ, а отже, ефективно користуватися своїм європейським громадянством [192, с. 4].

Відповідно, мультилінгвізм спрацьовує на двох рівнях:

- він наближує європейські інститути до громадян Європи і громадських установ, даючи їм доступ до політичної та законотворчої документації ЄС;
- у ширшому розумінні мультилінгвізм згуртовує європейців, надаючи їм можливість безперешкодного спілкування [192, с. 12 - 13].

Доречно зазначити, що особливо важливого значення для ЄС набуває термін «мультилінгвальна економіка» [192, с. 12]. ЄС розвивається як конкурентоздатне об'єднання, а тому знання мов відіграє особливу роль у



глобальному маркетингу. «Поняття про окрему державу з окремою економікою, мовою, культурою та одним державним ринком праці, що взаємодіють, втрачає зміст...Престиж мови (цінність мови для соціальної мобільності) набуває нового значення» [277, с. 9]. Практика свідчить, щоб торгувати з іншими країнами-членами, європейський бізнес повинен знати мови країн ЄС, а також своїх партнерів на всій земній кулі. На жаль, уже відомий досвід того, що європейські компанії втрачають бізнес через те, що не можуть спілкуватися мовами своїх клієнтів [192, с. 9]. І навпаки, знання мов збільшує шанси на ринку праці, включаючи свободу працевлаштування і навчання в інших державах ЄС. Позитивне вирішення цієї проблеми простежуємо у Швеції, де володіння двома ІМ, одна з яких обов'язково англійська, є необхідною умовою для працевлаштування і вступу до ВНЗ.

З'ясовано, що мультилінгвізм є невід'ємною реалією сучасного інформаційного простору. Використання новітніх інформаційних технологій: Інтернету, мобільних телефонів, музики в он-лайн, інтернет-магазинів для товарів і послуг поставило перед Європейською Комісією завдання створення єдиного європейського інформаційного простору [192, с. 10]. Мовні професії набули багатогранності, оскільки володіння ІМ необхідне у сферах збуту, логістики, зв'язків з громадськістю, маркетингу, кіно та рекламного бізнесу, журналістики, банківської справи, туризму і видавництва.

Дослідження дозволяє нам констатувати факт, що мультилінгвізм є водночас і явищем, і політикою, що потребує детального аналізу для його ефективного впровадження та поширення. Саме з метою вивчення мовної ситуації на теренах ЄС було створено Європейський індикатор мовної компетенції (European Indicator of Language Competence) [188]. Поряд з ним існує низка програм з дослідження мультилінгвізму на території ЄС, на які щорічно виділяється близько 20 мільйонів євро [192, с. 9]. У 1973 році Європейською Комісією також започатковано проект опитувань громадської думки про різноманітні аспекти соціально-політичного життя в ЄС «Євробарометр» [189]. Наприклад, за даними Євробарометру за 2006 рік, серед

сучасних європейських мов найпоширенішою першою ІМ є англійська, якою володіє 38,0 % населення ЄС. Друге і третє місце посідають німецька (14,0 %) і французька мови (14,0 %) [189, с. 12]. У цілому сучасна мультилінгвальна ситуація в Європі виглядає так:

1. Для більшості європейців рідною мовою є одна з офіційних або державних мов ЄС, водночас державні мови є завжди офіційними.
2. Найпоширенішою рідною мовою в Європі є німецька, якою спілкуються 17,0% населення ЄС, друге місце належить англійській (12,0 %) та італійській (12,0 %), третє – французькій мові (11,0 %) [187, с. 15].
3. Більшість європейців можуть підтримувати спілкування ІМ [189, с. 7].

Таблиця 1.1 ілюструє співвідношення володіння ІМ громадянами ЄС у результаті анкетування, проведеного Євробарометром у 2005 р. [189, с. 8].

Таблиця 1.1

**Результати оцінювання громадянами ЄС власного досвіду володіння іноземними мовами на суспільно-побутовому (практичному) рівні**

Володію однією ІМ	56,0 %
Володію двома ІМ	28,0 %
Володію трьома ІМ	11,0 %
Не володію жодною ІМ	44,0 % <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> [189, с. 8] Europeans and their Languages: Summary [Електронний ресурс] / Eurobarometer 243, 2006. – 176 р.

Дані цих опитувань свідчать, що 56,0 % усіх громадян ЄС спроможні спілкуватися однією ІМ, а 28,0 % стверджують, що володіють двома. Приблизно 1 із 10 респондентів має достатній практичний рівень володіння трьома ІМ. Водночас, значна частина респондентів ( 44,0%) визнала, що не володіє жодною ІМ. У порівнянні з результатами Євробарометра від 2001 року, частина опитаних, які володіють хоча б однією ІМ, збільшилась на 9,0% (з 47,0 % до 56,0 %), у той час, як знизився відсоток громадян, які не володіють жодною ІМ (з 47 % у 2001 до 44 % у 2005 р.) [189, с. 8].

У таблиці 1.2 наведено дані до кожної окремо взятої країни (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

## Уміння громадян ЄС спілкуватись іноземними мовами

Країна	Англійська мова як іноземна	Німецька мова як іноземна	Французька мова як іноземна
Австрія	58,0%	4,0%	10,0%
Бельгія	59,0%	27,0%	48,0%
Болгарія	23,0%	12,0%	9,0%
Великобританія	7,0%	9,0%	23,0%
Греція	48,0%	9,0%	8,0%
Данія	86,0%	58,0%	12,0%
Естонія	46,0%	22,0%	1,0%
Ірландія	5,0%	7,0%	20,0%
Іспанія	27,0%	2,0%	12,0%
Італія	29,0%	5,0%	14,0%
Кіпр	76,0%	5,0%	12,0%
Латвія	32,0%	14,0%	2,0%
Литва	39,0%	19, %	1,0%
Люксембург	60,0 %	88,0	90,0
Мальта	88,0 %	3,0 %	17,%
Нідерланди	87,0%	70,0%	29,0%
Німеччина	56,0%	9,0%	15,0%
Польща	29,0%	19,0%	3,0%
Португалія	32,0%	3,0%	24,0%
Румунія	29,0%	6,0%	24,0%
Словенія	57,0%	50,0%	4,0%
Угорщина	23,0%	25,0%	2,0%
Фінляндія	63,0%	18,0%	3,0%
Франція	36,0%	8,0%	6,0%
Хорватія	49,0%	34,0%	4,0%
Чехія	24,0%	28,0%	2,0%
Словаччина	32,0%	32,0%	2,%
<b>Швеція</b>	<b>89,0%</b>	<b>30,0%</b>	<b>11,0%</b> <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> [187, с. 17–18] European Day of Languages: half of the EU population can speak a language other than their mother tongue [Електронний ресурс] : (Reference: IP/05/1179). Brussels: COE, 2005.  
 – Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/jel\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/jel_EN.asp)

Як видно з таблиці 1.2, відповідно до кожної окремо взятої країни ці дані є значно диверсифіковані, оскільки мовна ситуація в кожній з них має свої особливості, пов'язані з соціально-демографічними та політичними чинниками.

Наприклад, в Ірландії, Великій Британії, Італії, Португалії, Угорщині та Іспанії більша частина населення не може спілкуватися жодною ІМ, у той час як Швеція є мультилінгвальною країною, де англійською мовою спілкуються 89,0 % населення, а німецькою – 30,0 % [187, с. 17–18].

У порівнянні з даними Євробарометру за 2001 рік цей показник був дещо нижчим: 70,0 % населення Швеції могли спілкуватися англійською мовою [189, с. 10]. Це означає, що за 5 років оптимізувалися умови навчання мови, підвищилася мотивація громадян. Отже, згідно з даними табл. 1.2, у 18 країнах ЄС іноземними мовами можуть спілкуватися більше 65,0 % громадян. Це досить високий показник, враховуючи, що не усі країни одночасно отримали членство у цій організації. На увагу заслуговує той факт, що попри те, що Швеція належить до країн четвертого витка євроінтеграції, вона посідає провідне місце серед держав-учасників ЄС за кількістю населення, що володіє англійською мовою (89,0 %). Друге місце посідають Мальта (88,0 %), Нідерланди (87,0 %) та Данія (86,0 %). Водночас німецькою мовою в Швеції можуть спілкуватися менше громадян, що становить 30,0 %, після Люксембурга (88,0 %), Нідерландів (70,0 %) і Данії (58,0 %) [187, с. 17-18]. Проте, слід врахувати те, що в Мальті та Люксембурзі ці мови є офіційними. Це дає підстави стверджувати, що шведська держава має позитивний досвід у навчанні ІМ, який закономірно становить для нас підвищений інтерес.

Висока вмотивованість шведів до вивчення європейських мов пояснюється низьким рівнем розповсюдженості шведської мови в Європі та у світі (лише 2,0 %), про що свідчать дані Євробарометру 2006 (див: табл. 1.3) [187; с. 15]. Водночас якісна освіта, включаючи володіння ІМ, розглядається урядом країни як необхідний атрибут конкурентоспроможного суспільства в умовах глобалізованої світової економіки.

Лінгвістична карта Європи поділена на 5 мов: англійську, французьку, німецьку, іспанську та російську. До групи респондентів увійшли 28 695 громадян європейських країн віком від 15 років [189, с. 3].

Таблиця 1.3

**Володіння сучасними мовами громадянами ЄС  
(Євробарометр 2006 р.)**

<b>Мова</b>	<b>Рідна мова</b>	<b>Іноземна мова</b>
Англійська	12,0%	38,0%
Німецька	17,0%	14,0%
Французька	11,0%	15,0%
Італійська	12,0%	3,0%
Іспанська	8,0%	6,0%
Польська	8,0%	1,0%
Румунська	5,0%	0,0%
Датська	4,0%	1,0%
Російська	1,0%	5,0%
Шведська	2,0%	1,0%
Чеська	2,0%	1,0%
Грецька	2,0%	0,0%
Португальська	2,0%	0,0%
Угорська	2,0%	0,0%
Болгарська	2,0%	0,0%
Словацька	1,0%	1,0%
Каталонська	1,0%	1,0% <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> [187; с. 15 -16] European Day of Languages: half of the EU population can speak a language other than their mother tongue [Електронний ресурс] : (Reference: IP/05/1179). Brussels: COE, 2005. — Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/jel\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/jel_EN.asp)

Отже, як ілюструє таблиця 1.3, найпоширенішою ІМ серед країн ЄС, утому числі в Швеції, є англійська мова, котрою володіють 50,0 % респондентів. Друге місце посідає німецька, якою володіють 31,0 % населення [187; с. 15 -16].

Із розширенням ЄС кількість громадян, які вивчають німецьку мову, збільшилася майже вдвічі в порівнянні з результатами 2001 року. Серед країн, що відрізняються найбільшим рівнем володіння ІМ, можна виділити

Люксембург, де французькою, як іноземною, володіють 90,0 % населення, Швецію, Мальту і Нідерланди, де англійською володіють відповідно 89,0 %, 88,0 % і 87,0 % громадян [189, с. 13]. Такий високий показник у цих країнах дає підставу стверджувати про їх багатомовність, хоча в кожному окремому випадку вона спричинена відмінними факторами. Наприклад, Люксембург і Мальта офіційно є багатомовними країнами, де декілька мов мають державний статус і є рівновживаними. У Нідерландах і Швеції багатомовність зумовлена високим статусом англійської та низькою популярністю нідерландської та шведської мов у Європі, з одного боку, та демографічним фактором: існуванням великої кількості етнічних меншин, з іншого. Водночас Велика Британія, Туреччина, Чехія, Угорщина, Іспанія мають низький рівень володіння ІМ, а також країни, мови яких поширені лише на їхніх територіях (Норвегія, Швеція, Чехія, Словаччина).

Із метою цілісності дослідження вважаємо доцільним проаналізувати статистичні дані по Україні, згідно з якими тут проживає понад 130 національних меншин – носіїв 79 мов. До найпоширеніших із них (кількість носіїв не менше 1 000 осіб), за переписом 2001 року, належать 43 мови, а саме: російська, білоруська, польська, чеська, словацька, болгарська, литовська, латиська, угорська, румунська, іспанська, німецька, ідиш, кримсько-татарська, таджицька, осетинська, ромська, албанська, грецька та ін (див. Додаток Б, с. 201 ). Таке мовне розмаїття в Україні має соціально-історичні чинники: численні напади на країну, війни, поділ території, межування з країнами, де цими мовами спілкуються. Як показало всеукраїнське опитування Інституту соціології НАН України, у 2005 році, українську мову вважали рідною 64,3 % населення, російську – 34,4 %, а іншу – 1,5 % [99]. Отже, це дозволяє стверджувати, що Україна є багатонаціональною державою, яка має всі підстави та підґрунтя для розвитку мультилінгвізму і плюрилінгвізму як передумови повноправного входження до європейської спільноти.

Узагальнивши результати аналізу мовної ситуації в Європі, відзначаємо, що всі країни ЄС об'єктивно вмотивовані до оволодіння ІМ, що обумовлюється

форматом цього геополітичного утворення. Розвиток мультилінгвізму і плюрилінгвізму сприятиме взаєморозумінню та консолідації зовнішньої політики, економічної стратегії, держав-учасників і духовного розвитку їхніх громадян.

## **1.2. Вплив стратегічних документів Ради Європи в галузі навчання іноземних мов на формування змісту освітньої політики Швеції.**

В умовах реформи загальної та професійної освіти в Україні все більшого значення набуває вивчення, критичний аналіз та адаптоване застосування положень основних документів РЄ та ЄС в галузі освіти, адже, як зазначає О.В. Матвієнко, «інтеграція, що сприяє гармонізації об'єднання окремих суб'єктів соціально-політичної, суспільно-культурної діяльності, створює певні умови й ефективні стимули прогресивного розвитку освітніх систем, ініціюючи процеси оновлення освіти» [78, с. 12].

Із науково-практичної точки зору особливості та тенденції розвитку освітніх систем країн ЄС представляють значний інтерес. Становлення іншомовної освіти багатьох європейських держав відбувалось у зв'язку з формуванням РЄ та ЄС. Виникнення такого великого об'єднання держав передбачало консолідацію зусиль для досягнення миру, взаєморозуміння й толерантності на континенті з метою ефективного економічного та культурного розвитку і вимагало визначення спільних ідеологічних стратегій, у тому числі, й мовної політики. Відтак, це певним чином відобразилося на тенденціях розвитку освітніх систем цих країн.

Швеція є однією із десяти країн-засновників РЄ, а тому через повноважне представництво у цій організації висловлювала своє бачення побудови європейської мовної стратегії та брала участь у підготовці важливих документів, що визначали мовну політику РЄ (Європейської Культурної Конвенції, Хартії про регіональні мови та мови національних меншин). Важливо зазначити, що у зв'язку із стабілізацією політичних та економічних відносин у Європі у період після Другої світової війни збільшився потік еміграції на континенті, особливо до

Швеції, яка завдяки нейтралітетові зберегла свої промислові потужності та мала вигідне індустріальне становище [256; с. 180-181]. Значне етнічне розшарування, що виникло внаслідок цього в країні, змусило Швецію у 1950 році визнати статус мультинаціональної держави та проголосити мовну політику мультилінгвізму, згідно з якою:

- шведська є офіційною мовою (*huvudspråk* – переклад автора) у Швеції, а її рівень повинен бути достатньо високим для використання в усіх сферах суспільного життя;
- кожен громадянин Швеції, який є представником національних меншин, має право користуватися своєю рідною мовою, оволодівати шведською та ІМ як в навчальних закладах, так і самотійно;
- англійська є обов'язковою ІМ на усіх ступенях освіти Швеції [165, с. 842-845; 194, с. 2].

Пріоритизація англійської мови у змісті шкільної освіти Швеції зумовлена низкою суспільно-політичних чинників. Як зазначає С. Марклунд, «політична стабільність Швеції у післявоєнний період супроводжувалася безконфліктним ринком праці, низьким рівнем безробіття, підвищенням національного добробуту та розширенням міжнародних відносин в усіх суспільних сферах» [232, с. 11]. Водночас мала поширеність шведської мови у Європі та світі зумовлювала необхідність оволодіння шведами мовою міжнародного спілкування для зміцнення економічного і політичного становища Швеції на міжнародному рівні у зв'язку із розширенням інтеграції. Таким чином, замість раніше популярної німецької мови у школах почали вивчати англійську, що визначило характер мовної політики країни, яка містить в собі риси плюралістичної, забезпечуючи усім верствам населення можливість користуватися рідною мовою, та інтернаціональної, пропагуючи використання міжнародної мови [164, с. 9].

За визначенням А. Басіної, у сучасному форматі інтеграційних процесів «мовна політика розглядається як засіб формування культурної та релігійної толерантності особистості. Акцент розвитку мовної політики ставиться на **багатомовності (плюрилінгвізмі)** – формуванні здатності до вивчення та



використання протягом життя більш ніж однієї іноземної мови, збільшення мовного репертуару людини з метою розширення можливостей спілкування та взаємодії з представниками різних культур» [6, с. 20]. Це означає не ізольоване вивчення мов, а оволодіння соціокультурними знаннями, що передбачає засвоєння іншомовної культури та історії і допомагає краще розуміти ментальність народу, мова якого вивчається. На це спрямовує Стаття 2 Європейської Культурної Конвенції, прийнятої у 1954 році в Парижі, згідно якої РЄ повинна сприяти культурному співробітництву між країнами-учасниками шляхом розвитку та взаємного вивчення мов і культур народів Європи [186]. Це є також метою діяльності Ради з культурного співробітництва, яка усіляко сприяє створенню на теренах ЄС необхідних умов для подальшого розвитку мов і культур [284]. Отже, освітня політика ЄС, формується в умовах багатомовності та спрямовується на її розвиток, а це передбачає вироблення єдиної для всіх країн-учасників ЄС стратегії розвитку мовної освіти.

Поняття «мовна» і «освітня» політика взаємообумовлені, адже мовна політика реалізується, у першу чергу, через освітню ланку, а освіта обов'язково базується на конституційних засадах про мови. За визначенням О.І. Огієнко, «освітня політика є важливою складовою державної політики, інструмент забезпечення фундаментальних прав та свобод, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, підвищення культури. Її провідна мета – досягнення сучасної якості освіти відповідно до актуальних та перспективних потреб особистості, держави та суспільства» [107, с. 259].

Як зазначає С. Марклунд, «зростання економічної стабільності Швеції спричинило також протиріччя між рівнем освіти в країні та європейськими освітніми стандартами» [231, с. 11]. Сутність освітніх реформ другої половини ХХ ст. полягала в інтернаціоналізації багатонаціонального шведського суспільства. «Швеція демонструвала свої міжнародні контакти через збільшення допомоги країнам, що розвиваються, що призвело до поширення її торговельних відносин в усьому світі. Водночас ліберальна політика спрямовувалася на

інтеграцію імігрантів у шведське суспільство, розбудову високо розвиненої держави. Тому освітні реформи другої половини ХХ ст. вважалися необхідним атрибутом суспільного добробуту та наслідком зростання стандартів в освіті» [231, с. 11]. Вони були спрямовані на підвищення якості освіти, забезпечення її неперервності та доступності для різних етнічних груп, що відповідало настановам мовної політики РЄ. Оскільки ці дії вимагали об'єднаних зусиль уряду та місцевої влади, відбувся поступовий перехід відповідальності за нормативне регулювання до уряду, якому вдалося уніфікувати освітні стандарти і вирівняти якість освітніх послуг в усіх муніципалітетах. Протягом 1950–1960-х років уряду Швеції вдалося збільшити тривалість базової та середньої освіти, запровадити вивчення трьох ІМ, англійській мові надано статус обов'язкової ІМ.

У 1976 році Рада Міністрів освіти ЄС запровадила першу освітню програму, яка, зокрема, була спрямована на забезпечення якісною освітою усіх представників національних меншин з метою культурної інтеграції, зважаючи на вимоги сучасного високотехнічного світу та з урахуванням гуманістичної політики ЄС, що передбачає вивчення ІМ, культури народів Європи [239]. Відповідно, це позначилося на вдосконаленні організації навчання ІМ у європейських країнах. Проведений нами аналіз відповідних документів свідчить, що важливість і необхідність вивчення ІМ для інтелектуального суспільства визначається такими основними чинниками:

- сучасний глобалізований ринок праці позначається географічною мобільністю;
- економіка інтелектуально розвиненого суспільства вимагає високого рівня володіння ІМ, що є умовою успішного працевлаштування і навчання в інших країнах ЄС.

Розуміючи це, Резолюцією Ради Європейського Співтовариства (1988 рік) [248] було започатковано європейський вимір в освіті який визначив контекст розвитку освітніх систем:

- прищеплення учням почуття європейської ідентичності та європейських цінностей;

- підготовка молодого покоління до участі в економічному та соціальному розвитку ЄС;
- поширення знань про культурне надбання країн-учасників ЄС [248, с. 5-7].

Ці завдання лягли в основу освітніх трансформацій в країнах РЄ та ЄС, спрямованих на сприяння мобільності громадян Європи шляхом:

- 1) поширення ідей мультилінгвізму і плюрилінгвізму;
- 2) оволодіння щонайменше 2 ІМ;
- 3) навчання ІМ з раннього віку;
- 4) інтеграція навчання ІМ та немовних предметів у ЗНЗ та ВНЗ;
- 5) забезпечення якісної шкільної та професійної освіти;
- 6) створення сприятливого середовища для оволодіння ІМ [192; 187]

У результаті дослідження ми встановили, що реформи європейських освітніх систем 70–80-х років зробили значний внесок в організацію та зміст навчання ІМ у країнах Європи. По-перше, у ЗНЗ і ВНЗ збільшилася кількість аудиторних годин, відведених на їх вивчення. По-друге, у 80-х роках у більшості європейських країн друга ІМ була введена як в інваріантну, так і у варіативну складову навчальних планів. По-третє, змінилася методика викладання у бік комунікативного спрямування процесу навчання [194, с. 23-24]. Це також простежується і в системі середньої освіти Швеції, проте навчання другої ІМ у шведських школах було започатковане раніше, у 1950–1960 рр., що зумовлювалося проголошенням країною мультилінгвального статусу [232]. Зміни в методиці та змісті навчання ІМ у ЗНЗ Швеції відображали тогочасні світові суспільно-політичні настрої та педагогічні тенденції. Було започатковано перехід до комунікативного методу навчання, що означало відхід від обов'язкового уникнення помилок, концентрацію на практичному оволодінні ІМ для спілкування. У навчальних програмах більше уваги приділялося соціокультурному компоненту змісту навчання. Детальніше ці проблеми будуть висвітлені у Розділі II.

У документі РЄ «Школи для ХХІ століття» [254] ключова роль у підготовці молоді до життя в сучасному суспільстві та залученні молодих європейців до активного громадянства покладається саме на школу, а тому до стрижневих напрямів спільних дій держав-учасників у сфері шкільної освіти, зокрема, віднесено формування в учнів ключових компетентностей, підготовку молоді до навчання протягом життя, підтримку сталого зростання економіки шляхом підвищення рівня навчальних досягнень школярів. Відповідно до цього, як зазначає О.І. Локшина, «зміст освіти як трансляційна модель соціального досвіду чутливо реагує на трансформації, які відбуваються в суспільстві в процесі його розвитку, що спричиняє зміну підходів до визначення сутності змісту в полі педагогічної теорії» [74, с. 72].

Стрімкі геополітичні процеси, що відбувалися в Європі та світі наприкінці 80-х і на початку 90-х років минулого століття, а саме: об'єднання Німеччини, розпад СРСР і Чехословаччини, зумовили стрімкий ріст еміграції та необхідність володіння європейськими мовами, визначили нові вимоги до сучасної освіти. Ще в 1991 році було розпочато проект «Середня освіта для Європи», який поставив перед середньою школою завдання «забезпечити отримання молоддю знань, вмінь і досвіду для життя в європейському багатомовному і багатокультурному просторі; готувати молодь до вищої освіти, сприяти мобільності робочих кадрів» [255, с. 111]. Адже Європа – це більше, ніж внутрішній ринок ЄС. Як зазначає М. Форбек, це насамперед «об'єднання, яке ґрунтується на спільних духовних і культурних цінностях» [150, с. 28]. Отже, збереження спільної культурної спадщини передбачає передусім збереження і розвиток європейських мов, а мультилінгвізм і плюрилінгвізм є запорукою духовної єдності громадян Європи. Нами з'ясовано, що в усіх країнах соціокультурному компоненту в навчанні ІМ надається значна увага і він вважається чи не найголовнішою метою іншомовної освіти. У зв'язку з цим розвиток плюрилінгвальної та плюрикультурної особистості поступово набуває статусу провідного принципу визначення змісту навчання ІМ в усіх європейських освітніх системах. Адже, як зазначається в ЗЄР,

«мова є не лише головним аспектом культури, але й засобом досягнення культурних проявів» [45, с. 6].

Як було нами встановлено, одним із ключових документів РЄ в цьому напрямі можна вважати Рекомендації № R(98)6 Комітету міністрів РЄ державам-учасникам під загальною назвою «Про сучасні мови» [135], затверджені 17 березня 1998 року. У них зазначається, що «потреби багатомовної й мультикультурної Європи можна сприймати тільки з позицій значно зрослої можливості європейців спілкуватися між собою через мовні й культурні кордони та те, що це потребує тривалих зусиль протягом життя, які уповноважені органи мають заохочувати, організовувати й фінансувати на всіх рівнях освіти» [135, с. 2]. Тобто, ці завдання охоплюють різні вікові категорії учнів і види навчальних закладів. Зокрема, цілі навчання ІМ у ЗНЗ зводяться до таких положень: з перших днів навчання, формувати в учнів уявлення європейську мовну й культурну різноманітність; заохочувати та всіляко стимулювати раннє вивчення ІМ і, виходячи з національних потреб і можливостей кожної країни, забезпечувати їх безперервне навчання школярами; розробити методологічні основи раннього вивчення ІМ та відповідні форми та критерії оцінювання рівня знань мови на всіх етапах шкільної освіти. Водночас наголошується на необхідності підвищення стандарту комунікації ІМ на ступені середньої освіти, щоб учні могли «ефективно користуватись мовою, яку вони вивчають, в повсякденному спілкуванні з іншими носіями мови» [135, с. 3]. У Рекомендації № R(98)6 також наголошується на сприянні вивчення учнями більш ніж однієї ІМ [135, с. 3].

Важлива роль у здійсненні цих перетворень відводиться вчителям, адже не усі рівні національних систем освіти забезпечені висококваліфікованими вчителями ІМ. Тому РЄ наголошує на необхідності підвищення якості їх професійної підготовки, забезпечення балансу між теоретичними загальнопедагогічними курсами та спеціалізації з напрямку підготовки; інтеграції педагогічної освіти з науково-дослідною роботою; проведенні обов'язкового стажування майбутніх вчителів ІМ в країнах, мови яких вони викладатимуть, як необхідної умови забезпечення мобільності педагогічних кадрів на міжнародному

ринку праці, тобто здатності працювати в інших країнах. З цією метою РЄ вважає за необхідне створити комп'ютерні мережі, в яких педагоги могли б співпрацювати, обмінюватися досвідом. Окрім того, вчителю надається ключова роль у підготовці учнів до громадянства в ЄС, тобто уміння діяти в мультикультурному оточенні, розуміти і поважати інші культури та плекати власну [169, с. 2–3]. Отже, формування плюрилінгвальної та плюрикультурної особистості – це процес взаємопов'язаних дій на різних щабелях освіти, реалізація яких можлива лише за умов плідного діалогу і співпраці між усіма європейськими країнами.

Сучасний європейський формат інтеграційних процесів в освіті спонукав ЄС і РЄ до підготовки своїх концепцій освіти, першочерговими завданнями яких є її гуманізація та гуманітаризація [78; 280, с. 11]. На думку М.Б. Євтуха, гуманізація освіти означає рівний доступ до освітніх можливостей для усіх громадян, у тому числі забезпечення вивчення рідної мови для збереження національної ідентичності, а також іноземних – для рівноправного європейського партнерства [43, с. 5]. О.В. Матвієнко зазначає, що «гуманітаризація освіти передбачає, зокрема, навчання сучасних мов із метою розуміння й сприйняття іншомовної культури та виховання особистості в дусі толерантності до інших культур» [78, с. 33].

Нами було встановлено, що всі національні системи навчання ІМ більшості європейських країн, в тому числі Швеції, здійснюються відповідно до мовної політики РЄ в цій галузі, яка спрямована на поширення «плюрилінгвізму» і «плюрикультуризму» серед населення Європи. Рекомендації РЄ в галузі освіти знаходять своє відображення в резолюціях і рішеннях Європейської Комісії (Рекомендації R № 82 (18) (Про сучасні мови) [244], R № 88 (Про європейський вимір в освіті) [248], R № (98) (Про сучасні мови) [244], R № 1539 (2001) (Про Європейський рік мов) [187] та ін.) і враховуються всіма державами-учасниками.

Наше дослідження свідчить, що РЄ постійно акцентує увагу на значенні іншомовної освіти в контексті сучасних економічних і політичних змін. Так, на скликанні РЄ в Лісабоні в березні 2000 року голови держав і урядів дійшли згоди

в тому, що в результаті глобалізації перед ЄС постали суттєві виклики та вимоги в галузі економіки, керованої новими знаннями. Це змусило накреслити стратегічну мету: до 2010 року «стати найбільш конкурентоспроможною динамічною, інтелектуальною структурою у світі, спроможною до невинного економічного зростання, із більшою кількістю кращих робочих місць і соціальною єдністю» [177, с. 1]. РЄ виокремила навчання і поширення мов держав-учасників як ключовий елемент розвитку європейського виміру в освіті, завдання якого полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя й навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав [289, с. 9-10]. Тому на саміті РЄ в Барселоні в березні 2002 року головами держав-учасників та їх урядів були накреслені дії щодо підвищення якості іншомовного навчання і рівня володіння мовами [160]. Одним із шляхів реалізації цих завдань було обрано вивчення щонайменше двох ІМ з раннього віку, про що було зазначено в затвердженому на 2004–2006 рр. Плані дій із сприяння навчанню мов і мовному різноманіттю [243]. У цьому документі вказується, що держави-учасники першочергово повинні забезпечити навчання ІМ у закладах дошкільної та початкової освіти, оскільки саме на цьому етапі формуються засади шанобливого ставлення до мов і культур, а також закладаються основи подальшого навчання ІМ [243, с. 7-8].

На саміті в Барселоні також була порушена проблема вивчення принаймні двох ІМ із раннього віку [160]. Як наслідок, ряд країн (Італія, Угорщина, Румунія, Франція та ін.) долучилися до цієї ініціативи. Як нами вже зазначалось, Швеція, у порівнянні з іншими країнами, вирішує цю проблему випереджальними темпами: уже з 1969 року англійська мова вивчається з 3-го, а з 1994 р. – з 2-го класу; водночас у зв'язку з останніми поправками до чинного навчального плану до вивчення цієї мови приступають з 1-го класу [258, с. 4]. Оптимізація процесу раннього навчання ІМ у Швеції є частиною завдань започаткованої РЄ програми «Коменіус», яка надає можливості вчителям початкової школи збагатити свій досвід викладання мов у зарубіжних країнах [263, с. 6].

У звіті Європейської Комісії з освіти і культури «Про основні педагогічні принципи навчання в ранньому віці» (2006 р.) визначено позитивні аспекти цієї тенденції, а саме:

- розвиток прихованого плюрилінгвального потенціалу в кожній дитині;
- позитивне ставлення до раннього вивчення ІМ з боку дітей та батьків;
- оскільки в дітей мовна система вже сформована, вивчення ІМ виявляється більш сприятливим [175, с. 129].

На думку В.В. Смелянської, перспективність вивчення ІМ у ранньому віці обумовлюється їх позитивним впливом на розвиток психічних функцій дітей, загальних мовленнєвих здібностей, пізнання навколишнього світу і сприяє більш ранньому входженню дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою мовою, формуванню відчуття культурного плюралізму [140, с. 22–23]. Після детального дослідження питання раннього навчання ІМ спеціалісти РЄ дійшли висновку, що початок такого навчання в дошкільному і шкільному віці має значні переваги, оскільки активізує механізми сприйняття, збільшує час на оволодіння мовним і соціокультурним досвідом, що корисно впливає на розумовий, соціальний, культурний, лінгвістичний та особистісний розвиток дітей, а також на їхнє національне самоусвідомлення [175, с. 135]. Саме через це нам уявляється доцільним дослідити еволюцію навчання ІМ у Швеції саме на шкільному етапі, оцінити і розглянути її через призму загальноєвропейських процесів і простежити тенденції розвитку цілей та змісту.

Як засвідчує наше дослідження, ЄС докладает значних зусиль до підвищення якості освіти своїх громадян, забезпечуючи їхню мобільність, започатковуючи спільні освітні проекти, сприяючи обмінові інформацією та спонукаючи до навчання протягом життя. Мови слугують формувальним чинником у цій діяльності, оскільки плюрилінгвальні громадяни мають значні переваги у використанні цих можливостей, створених інтегрованою Європою. Узагальнюючи численні проекти і настанови РЄ та ЄС, що стосуються мовної освіти, ми дійшли висновку, що вони мають на меті:



- захищати і розвивати національні мови та культури народів, які населяють Європу, як джерело їхнього взаємозбагачення; цю мету переслідує прийнята РЄ «Європейська хартія про державні мови і мови національних меншин» [185];
- забезпечити вищий ступінь мобільності європейців і сприяти ефективнішому обмінові інформацією шляхом розвитку й вдосконалення умінь і навичок іншомовного спілкування, що, зрештою, оптимізуватиме співробітництво між державами;
- сприяти навчанню щонайменше двох ІМ у дошкільному та ранньому шкільному віці;
- заохочувати європейських громадян до вивчення ІМ протягом життя;
- для забезпечення рівноправної співпраці та мобільності студентів і робітничих кадрів урізноманітнити палітру ІМ, залучаючи, зокрема, мови сусідніх країн;
- оптимізувати процес навчання сучасних мов, ураховуючи накопичений кожною державою-учасником досвід у цій галузі.

Вирішення цих завдань вимагає скоординованої діяльності всіх держав-учасників для оптимізації навчання ІМ. З огляду на це важливим є вивчення, систематизація та взаємозбагачення досвіду європейських країн. Як нами було встановлено, спільні рішення Головного комітету освіти РЄ, Департаменту мовної політики та Європейського центру сучасних мов, висвітлені в Рекомендаціях № 82 (18) (Про сучасні мови) [244], спрямовані на всіляке сприяння та підтримку національних систем навчання ІМ шляхом:

- побудови процесу навчання з урахуванням особистісних потреб, мотивації та ресурсів учнів;
- визначення суттєвих і реальних цілей навчання;
- розвитку ефективних методів і засобів навчання;
- розроблення відповідних форм і засобів оцінювання навчальних програм [244, с. 2].

Згодом ці завдання стали спільними для всіх європейських держав, а тому передбачали узагальнення цілей та змісту навчання ІМ, уніфікації стандартів мовної освіти з урахуванням національних особливостей та власного досвіду кожної держави. У зв'язку з цим на саміті РЄ в Барселоні (2002 р.) були запроваджені індикатори іншомовної комунікативної компетентності з 4-х видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння і письма), які дають змогу оцінювати рівень знань мов, стимулювати європейських громадян до їх ефективного вивчення та які могли б визнаватися всіма європейськими державами [160]. Наше дослідження дає змогу констатувати, що на сучасному етапі розроблені та широко запроваджуються країнами-учасниками ЄС два важливі концептуальні документи, які містять загальні критерії та необхідні вихідні дані щодо організації, спрямування, оптимізації й оцінювання процесу навчання ІМ, а саме: «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання» (The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment (надалі ЗЄР)) [45] і «Європейське Мовне Портфоліо» (The European Language Portfolio (надалі ЄМП)) [42], якими також керуються під час навчання й оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у ЗНЗ Швеції [53, с. 132]. Їх сутність полягає в застосуванні плюрилінгвального підходу до навчання мов, який передбачає те, що «індивідуальний мовний досвід розширюється від рідної мови до мови інших народів, а учень розвиває комунікативну компетенцію на основі всіх знань і досвіду користування різними мовами, а самі мови в цьому процесі взаємопов'язані та взаємодіють між собою» [45, с. 4]. Протягом тривалого часу в українській концепції навчання ІМ вживався термін «комунікативна компетенція», що означав здатність індивіда сприймати, висловлювати, інтерпретувати смисл у процесі спілкування ІМ [54, с. 119]. В останніх наукових дослідженнях простежується тенденція до вживання поняття «комунікативна компетентність», яке передбачає здатність успішно вирішувати завдання взаємодії та взаєморозуміння із носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [137]. У

ЗЄР диференціюють такі види комунікативної компетентності, як лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна, соціолінгвістична, прагматична та функціональна [45, с. 13]. На нашу думку, термін «комунікативна компетентність» більше імплікується в зміст іншомовної освіти як її результативна характеристика, оскільки пов'язується з емоційно-ціннісним ставленням до навколишнього світу через оволодіння і спілкування ІМ, а тому ми надалі будемо ним оперувати. Тож з огляду на це, плюрилінгвізм можна детермінувати як комунікативну компетентність у декількох ІМ.

У ЗЄР і ЄМП вказуються основні шляхи сприяння розвитку «плюрилінгвізму», а саме:

- заохочення європейських громадян до вивчення кількох ІМ, як засобом повсякденного спілкування, а також стимулювання в них потягу до вивчення нових ІМ протягом життя;
- збільшення кількості ІМ, що вивчаються в навчальних закладах;
- застосування єдиних європейських загальноосвітніх стандартів для підвищення якості навчання ІМ;
- створення сприятливих умов для навчання нефілологічних предметів (наприклад, історії, географії, математики) засобами ІМ;
- широке застосування сучасних комунікативних та інформаційних технологій у навчанні;
- налагодження і розвиток партнерських стосунків між різними організаціями на всіх рівнях національних систем освіти та окремими спеціалістами з метою оптимізації навчання іноземних мов і культур [45, с. 3-5 ].

Коротко розглянемо перший документ – «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [45], який був розроблений у період між 1991-1997 рр. в рамках проекту РЄ «Вивчення мов для іноземного громадянства». Він створений для сприяння осмислення й обговорення всіх аспектів викладання, вивчення та оцінювання, і містить основні принципи порівняння мовних кваліфікацій та слугує засадами для взаємного визнання мовних дипломів, отриманих європейцями в державах-учасниках ЄС. Перші

кроки з розроблення ЗЄР було здійснено ще в 1970-х роках, коли був складений «Рубіжний Рівень» (Threshold Level), а дещо пізніше – «Середній» (Waystage Level) і «Просунутий» (Vantage Level) [230, с. 32; 208, с. 77]. ЗЄР беззаперечно стали орієнтиром та своєрідним інструментом для викладачів, учнів, екзаменаторів, укладачів підручників, організаторів курсів, органів управління освіти, дозволяючи об'єднати їхню діяльність у навчанні мов, пропонуючи єдині підходи до навчання, створюючи єдині стандарти визначення рівня досягнень у мовах, що надало європейцям рівний доступ для вступу до ВНЗ інших країн Європи, а також можливість працевлаштування. Цей документ рекомендувалося використовувати як дієвий інструмент для розроблення і запровадження національних стандартів оцінювання мовних кваліфікацій, що визнавалися б усіма державами ЄС [54, с. 84-85].

У ЗЄР також подана шкала оцінювання іншомовної комунікативної компетентності та рівнів володіння ІМ, що дозволяє викладачеві об'єднувати учнів до початку навчання у групи залежно від рівня володіння ІМ, що вивчається, і цілей навчання. Вони також дозволяють сегментувати навчальний процес під час складання навчальних програм і створення кваліфікаційних екзаменаційно-тестових завдань [45, с. 17]. Автори ЗЄР пропонують шестирівневу шкалу оцінювання рівня володіння ІМ, яку можна застосувати до багатьох сучасних мов: Базовий користувач (*Basic User* – рівні A1 і A2), Незалежний користувач (*Independent User* – рівні B1 і B2) і Професійний користувач (*Proficient User* – рівні C1 і C2) (див. рис. 1.1):

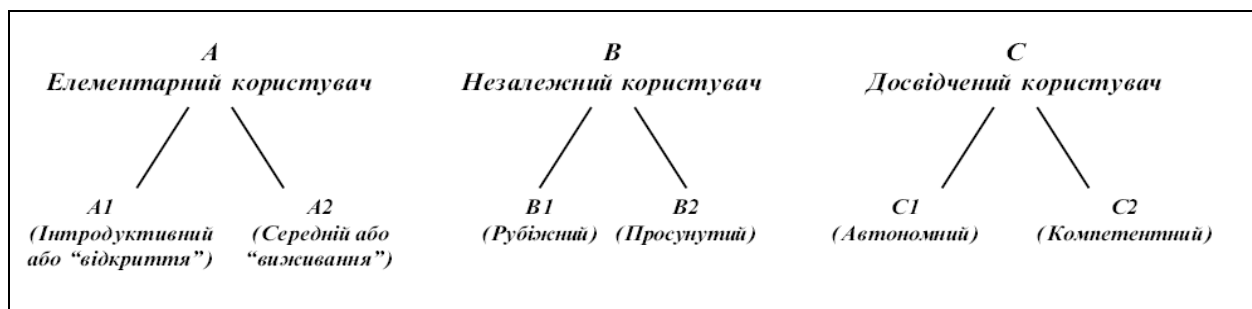


Рисунок 1.1. Шкала рівнів володіння іноземною мовою згідно із ЗЄР [45, с. 23].

Варто зазначити, що в ЗЄР розроблена ілюстративна система дескрипторів для оцінювання кожного з цих рівнів. Зауважимо, що групами експертів з різних країн були розроблені свої системи оцінювання рівнів володіння мовою (IELTS, DIALANG, ESL, ACTFL, ALTE), проте усі вони певною мірою враховують ЗЄР. Доречно зазначити, що під час розроблення стандартів оцінювання рівнів володіння ІМ для основної школи та гімназії Швеції, також урахувалися ЗЄР, проте паралельно існує національна шкала рівнів оцінювання, що відображає особливості системи навчання ІМ у цій країні. У табл. 1.4 наведено рівні оцінювання володіння англійською і німецькою мовами за шведською національною шкалою оцінювання та згідно із ЗЄР (див. табл. 1.4) [183, с. 16].

Отже, дані таблиці 1.4 дозволяють нам стверджувати, що вимоги до рівня володіння ІМ у системі шкільної освіти Швеції є високими. З огляду на те, що згідно із ЗЄР, достатнім для вступу до ВНЗ є рівень В2, у Швеції вимагається також досягнення учнями рівня С1 [183, с. 8].

Таблиця 1.4

**Відповідність програми навчання ІМ у системі шкільної освіти Швеції рівням володіння іноземними мовами згідно із ЗЄР<sup>1)</sup>**

Ступені навчання ІМ у шкільній освіті Швеції		Рівні оцінювання згідно із ЗЄР
Основна школа	1-й ступінь (1–3 класи)	A1-A2
	2-й ступінь (4–5 класи)	A2
	3-й ступінь (6–7 класи)	A2-B1
	4-й ступінь (8–9 класи)	B1
Гімназія	5-й ступінь (курс А) (10 клас)	B1-B2
	6-й ступінь (курс В) (11 клас)	B2
	7-й ступінь (курс С) (12 клас)	B2-C1

<sup>1)</sup> [183, с. 8] Erickson G. Language Testing and Teacher Training: A Swedish example / G. Erickson // The International Conference [«Fremdsprachenkompetenz – der Schlüssel zur Tür nach Europa»] : (Kloster Banz, 26 October 2006) / Göteborg University. – Göteborg, 2006. – 24 p.

Отже, Швеція адаптувала до своєї шкільної системи загальноєвропейські стандарти, урахувуючи власні національні особливості, досвід та цілі мовної політики мультлінгвізму (детальніше на описі стандартів іншомовної

комунікативної компетентності для ЗНЗ Швеції ми зупинимося в пункті 2.3 нашого дослідження).

Доречно зауважити, що ЗЄР спрямовані на використання комунікативно-діяльнісного підходу до навчання ІМ, оскільки містять детальну інформацію про загальні та комунікативні компетентності, види мовленнєвої діяльності, комунікативні стратегії, цілі, завдання й галузі спілкування, типи текстів і контекстів використання мови. Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання ІМ може використовуватися стосовно всіх сучасних мов. Він наповнює вивчення мови соціокультурним змістом, ситуативним відчуттям використання мови, сприяє вихованню не лише плюрилінгвальної, але й плюрикультурної особистості, виховання національної ідентичності, оскільки через сприйняття іншомовної культури можна досягти кращого розуміння власної.

Сьогодні ЗЄР з мовної освіти слугують орієнтиром для держав-учасників ЄС щодо визначення цілей навчання ІМ, розроблення національних стандартів оцінювання мовних знань, а також для розвитку іншомовної освіти в цілому.

Другим важливим документом у галузі навчання ІМ є Європейське Мовне Портфоліо (ЄМП) [42; 102]. Проект ЄМП було створено за ініціативою РЄ у 2001 році як інтегровану частину ЗЄР. Воно відображає тенденцію на автономію учня в навчанні, започатковану в 1970-х рр., і створене для самостійного оцінювання учнем власних досягнень в оволодінні ІМ. Розроблення ЄМП було започатковано на міжнародному симпозиумі в м. Рюшлікони (Швейцарія) ще в 1991 році. В апробації цього проекту брали участь Австрія, Велика Британія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Швеція, Чехія. У 1997 році на іншому симпозиумі в Рюшлікони було представлено звіт про результати впровадження ЄМП [283]. Е.Е. Ісмаїлов узагальнив функції ЄМП у таких положеннях:

- воно дозволяє учневі визначити свій статус в освітньому процесі;
- мотивує учнів до відповідальності за власні результати навчання;
- стимулює учнів до вивчення іншомовної культури;
- посилює когнітивні аспекти навчання ІМ, пов'язаних із формуванням в учнів мовної та концептуальної картини світу [45; 53, с. 133].

Цей підхід автентичного оцінювання зміщує акцент у процесі навчання ІМ із діяльності вчителя на діяльність учня. ЄМП створено для підтримки і розвитку ключових показників ефективного навчання, таких як автономне навчання та самооцінка і, таким чином, у цьому аспекті виконує дві функції: звітну та педагогічну. Звітна функція здійснюється у формі реєстрації рівнів розвиненості комунікативних компетентностей того, хто вивчає мову, незалежно від країни, в якій він мешкає, а педагогічна функція враховує розвиток самооцінювання та самостійну індивідуалізацію учнем своїх потреб [208, с. 83-84].

Проведене нами дослідження дало можливість засвідчити, що в системі шкільної освіти Швеції ЄМП розроблялося та запроваджувалося поступово: спочатку в гімназіях для учнів від 16 років – «ЄМП 16+» (2001 р.), а у 2004 р. – у початкових класах (для дітей 7–11 років) та середніх класах основної школи (для дітей 12-16 років). Відповідно до етапів запровадження ЄМП відбувалося й національне тестування з ІМ. Результатам запровадження ЄМП у загальноосвітніх навчальних закладах Швеції та подальшим перспективам його застосування було присвячено конференцію, проведену Європейським центром сучасних мов у м. Готенбурзі у вересні 2005 року. На конференції були сформульовані рекомендації щодо запровадження ЄМП у повсякденну навчальну діяльність учнів із метою їхньої швидшої адаптації до нього, наголошувалося на педагогічній ролі цього документа. За оцінками Ф. Спендідо, завдання і цілі, викладені в ЄМП, успішно поєднуються з чинними навчальними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів країни [260, с. 3]. Водночас він допомагає індивідуалізувати навчання, визначаючи на початку навчання конкретні диференційовані цілі для учнів різних рівнів навченості, яких вони реально можуть досягти. На думку Д. Нунана, оцінювання за ЄМП реалізує автономію учня у двох напрямках: 1) навчанні спілкуватися; 2) розвитку рефлексії над власними навчальними досягненнями [238, с. 291].

Аналіз застосування ЄМП+16 у ЗНЗ Швеції показує, що попри численні переваги, більшість учителів убачають у ньому недоліки. Вони зауважують, що розтлумачення складної мови ЄМП+16 займає багато часу, який вони могли б

витратити на інші форми навчальної діяльності [53, с. 134]. Не зовсім дієвим виявився і механізм самостійної перевірки та оцінювання знань учнями, оскільки вони не завжди регулярно, як того вимагається в ЄМП, виконували записи про свої досягнення у вивченні кожної теми. На думку багатьох спеціалістів, ЄМП слід зробити зрозумілим для вчителів, спростивши його формулювання, і краще узгодити з національними навчальними планами та стандартами [253, с. 27]. Зрештою, більшість учителів гімназій Швеції адаптували ЄМП 16+ до своїх курсів, оскільки для учнів робота з ним виявилася рутинною, нудною та важкозрозумілою, а це суперечить положенням Навчального плану для основної школи Швеції про те, що «вчителі в навчальному процесі передусім повинні виходити з особистих інтересів, досвіду і потреб учня» [171, с. 13]. Багато вчителів бачать протиріччя між намаганням сприяти автономії учня та витратами часу на самоконтроль. З огляду на це, більшість шведських спеціалістів вважає, що потрібно визначити конкретні шляхи застосування й адаптації ЄМП у системі іншомовної освіти країни, попередньо вивчивши результати його впливу на навчання мов [208, с. 86; 260, с. 40].

Як наслідок, у 1997–2000 рр. було підготовлено і впроваджено інший проект «Мовна політика для мультилінгвальної та мультикультурної Європи», який був спрямований на розвиток плюрилінгвізму і полікультуризму в Європі, а володіння більш, ніж двома ІМ стало необхідною умовою реалізації цілей цього проекту, розрахованого на десятиліття [213]. Водночас зауважується, що ЄС не повинен повністю замінити роботу на регіональних рівнях, а надавати належну підтримку державам-учасникам для розвитку якісної освіти та професійної підготовки, передусім педагогічної. На вчителя покладається відповідальність за розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів. Він зобов'язаний стежити за належним формуванням іншомовної комунікативної компетентності учнів, заохочувати їх до вивчення іноземної культури, вказувати на перспективи, які відкриває володіння ІМ, виховувати учнів в дусі толерантності до інших народів, розуміння мовного різноманіття [164, с. 22].



РЄ пропонує конкретні завдання для досягнення визначених стратегічних цілей. Відповідно, кожна держава-учасник, зокрема, може:

- сприяти розвитку комунікативної компетентності своїх громадян шляхом відкритості та доступності ідеї про навчання протягом життя;
- зробити гнучкішими навчальні плани та програми;
- забезпечити стажування вчителів за кордоном;
- збільшити щорічні інвестиції у вивчення мов [243, с. 5-6].

Як зазначалось у попередньому підрозділі, із цією метою на теренах ЄС започатковано ряд проектів і програм, які сприяють розвитку й поширенню знань ІМ серед студентської молоді та дорослих («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Коменіус», «Еразмус Мундус») [192, с. 4]. За період 2000–2002 рр., наприклад, у рамках програми «Сократ» профінансовано 1 601 спільних мовних проектів, у яких брали участь 58 500 учнів і 6 500 учителів [247, с. 11]. Починаючи з 1997 року, за підтримки програми «Культура» профінансовано переклад приблизно 2000 літературних творів європейськими мовами [192, с. 4]. Великі інвестиції вкладено в програму «Еразмус Мундус», метою якої є забезпечення мобільності студентів і викладачів у межах ЄС. Завдяки цій програмі здійснюється обмін учителями та студентами з метою кращого оволодіння ІМ для навчання і викладання [277, с. 12].

Наше дослідження дало можливість з'ясувати, що саме на ВНЗ як в Європі, так і в Швеції покладається ключова роль у сприянні розвитку суспільного мультилінгвізму та індивідуального плюрилінгвізму. Водночас зазначається, що мовна політика університетів повинна спрямовуватися на підтримку мовного різноманіття, збереження і розвиток національних культурних цінностей. Зокрема, зважаючи на високу присутність англійської мови у шведському суспільстві, університетам рекомендується проводити науково-дослідну роботу шведською мовою, аби зберегти її пріоритетність у всіх галузях [291, с. 21]. Наприклад, в університеті в м. Готенберг заохочується проведення досліджень шведською мовою, хоча багато наукових робіт в галузі біології, медицини здійснюється англійською для забезпечення їх доступності для міжнародного

наукового загалу. Але для кращого володіння ІМ з метою подальшої професійної діяльності та забезпечення можливості працювати за кордоном студенти мають хоча б один семестр пройти стажування у зарубіжній країні та отримати певний кваліфікаційний рівень з ІМ, що вивчається. Це є частиною студентських курсових проєктів. Наприклад, освітня мовна політика Швеції виражається в тому, що 20,0 % студентів ряду університетів країни проводять частину періоду навчання за кордоном [170, с. 5]. У 2007 році відділом сучасних мов університету в Умеа був започаткований проєкт, за яким усім випускникам запропонували курс «Глобальні перспективи в освіті», в рамках якого студенти досліджували культуру країни, мову якої вони вивчали, на її території [268, с. 4]. Це свідчить про розуміння урядом Швеції значущості інтеркультурної складової змісту навчання ІМ для виховання міжкультурної свідомості своїх громадян, адже вчитель ІМ в процесі навчання також виконує своєрідну роль представника країни, мова якої вивчається.

Із урахуванням настанов Європейської Комісії в галузі іншомовного навчання, за останні десятиріччя помітно покращився рівень володіння ІМ в середніх і вищих навчальних закладах Європи [188; 189, с. 8]. Міністерства та департаменти освіти країн ЄС, ураховуючи європейські рекомендації з мовної освіти, збільшили кількість навчальних годин для вивчення ІМ; у більшості країн до навчальних планів було введено дві, а подекуди і три ІМ [247]. Помітні зміни відбулись у методиці викладання. Сьогодні навчання здійснюється з урахуванням практичного застосування ІМ в повсякденному житті, у деяких країнах, у тому числі Швеції, запроваджується практика контекстно-мовного навчання (у шведській аббревіатурі – SPRINT), котра забезпечує вивчення немовних предметів засобами ІМ, здебільшого англійської. Водночас Європейська Комісія попереджає, що тенденція до вивчення немовних предметів засобами ІМ у неангломовних країнах може призвести до «непередбачених наслідків» для «життєдіяльності» регіональних мов [240]. У зв'язку з цим розглядається можливість і необхідність створення європейської мережі «Центрів мовних відмінностей».

Отже, як свідчить наше дослідження, ІМ в сучасному форматі інтеграційних процесів у Європі та світі відіграють ключову роль для успішного економічного та суспільно-політичного розвитку об'єднаних європейських країн. Вони не лише слугують засобом взаєморозуміння, толерантності та культурного взаємозбагачення, але є дієвим механізмом і джерелом духовного розвитку особистості. У зв'язку з цим РЄ та ЄС вважають мовну політику «мультилінгвізму» і «плюрилінгвізму» необхідною передумовою успішної реалізації своїх суспільно-політичних та економічних стратегій. Відтак, іншомовній освіті відводиться ключова роль у здійсненні цієї політики в Європі, на що спрямовані численні документи ЄС і РЄ. Оскільки Швеція є частиною Європи та учасником РЄ і ЄС, то ми розглядатимемо шкільну іншомовну освіту країни в європейському контексті за умов взаємовпливу та взаємообумовленості.

Основні положення розділу 1 розкрито в роботах автора [83 – 84; 91].

### **Висновки до Розділу I**

Здійснений аналіз документів РЄ та ЄС дозволив нам отримати цілісне уявлення про демографічну і мовну картину в Європі, умови її формування. Встановлено, що в результаті геополітичних процесів протягом свого історичного розвитку Європа стала мультинаціональним і мультилінгвальним континентом, а оволодіння іноземними мовами та іншомовною культурою є передумовою успішної співпраці європейських громадян у всіх сферах людського буття, запорукою миру та міжетнічної толерантності.

Вказані вище чинники спонукали РЄ та ЄС визначити основні напрями розвитку своєї мовної політики, спрямованої на поширення мультилінгвізму і плюрилінгвізму, які є метою та результатом іншомовної освіти, виражених на трьох рівнях: 1) індивідуально-особистісному, 2) суспільно-державному, 3) загальноцивілізаційному.

Виявлені основні стратегії РЄ у галузі навчання ІМ з урахуванням потреб сучасного полікультурного та мультилінгвального суспільства, що стали чинниками впливу на формування освітньої політики Швеції:

- знання двох і більше ІМ для забезпечення мобільності професійних кадрів;
- вивчення мов протягом життя;
- створення сприятливого середовища для вивчення мов;
- вивчення мов із раннього віку;
- поєднання вивчення мов з соціокультурними знаннями.

З'ясовано, що великий притік іміграції до Швеції після Другої світової війни зумовив значне етнічне розшарування, в результаті чого у 1950 році країна визнала багатонаціональний статус і започаткувала мультилінгвальну мовну політику. Формування змісту освітньої політики Швеції здійснювалося на засадах плюралістичної та інтернаціональної мовної політики РЄ, спрямованої на підтримку статусу ІМ в суспільстві, розвитку мовного різноманіття, створення сприятливого середовища для міжнародного спілкування, співпраці та вивчення мов. Відтак, Швеція підтримує офіційний статус шведської мови, забезпечує розвиток мов національних меншин та активно заохочує своїх громадян до вивчення ІМ, передусім англійської як мови міжнародного спілкування. Шведський уряд вбачає у володінні населенням ІМ передумову високої конкурентоспроможності своєї держави та економічного процвітання. У побудові змісту навчання ІМ ця країна керується ЗЄР з мовної освіти та активно упроваджує використання ЄМП. У контексті мультилінгвальної мовної політики засобами масової інформації через транслявання англійськомовних фільмів і телепередач, навчальних програм з вивчення англійської мови створюється штучне мовне середовище, яке сприяє її оволодінню. В результаті, населення Швеція має високий рівень володіння ІМ. Тому вважаємо, що досвід цієї країни у галузі шкільної іншомовної освіти слід розглядати як частину європейського досвіду в навчанні ІМ, розвиток якої обумовлений мовною й освітньою політикою РЄ, а також власними національними соціально-педагогічними умовами.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЦІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У межах цього розділу ми маємо на меті виявити та охарактеризувати тенденції розвитку змісту шкільної іншомовної освіти Швеції у процесі виконання таких завдань:

- визначити історичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови конструювання змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція;
- здійснити аналіз нормативного забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти Швеції в умовах мультилінгвізму.
- вивчити педагогічні умови реалізації змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції.

#### **2.1 Ретроспективний аналіз становлення іншомовної освіти в країні**

Поняття «іншомовна освіта» слід розглядати як частину загальної освіти, оскільки вона передбачає загальний розвиток учнів через пізнання навколишньої дійсності засобами ІМ. З огляду на це важливо проаналізувати погляди шведських педагогів на цю проблему. Науковці факультету освіти університету Умео (Швеція), дають визначення поняття «освіта» як «наукової дисципліни, знання про процеси формування людини і соціальні, культурні та історичні зміни, в яких відбуваються ці процеси» [268, с. 2]. Шведський науковець В. Сйостранд тлумачить поняття «освіта» як два окремих, але взаємопов'язаних процеси: навчання і виховання, що впливають на людину з метою формування її особистості відповідно до соціально-культурного запиту суспільства [256, с. 180–194]. Окремі його погляди на освіту як явище, що виходить за межі однієї

нації та одного покоління, ми вважаємо прийнятними для дослідження іншомовної освіти, оскільки вона:

- дозволяє розуміти особистість в усіх світових контекстах та умовах;
- є процесом, що охоплює увесь спектр людського життя;
- розглядає життя особистості в соціумі;
- є безперервним процесом передачі особистості норм і цінностей суспільства, в якому вона живе [256, с. 180–194].

На думку В.О. Сластьоніна, освіту доцільно розглядати як явище, що еволюціонує відповідно до конкретного суспільного контексту та соціального запиту суспільства на визначеному етапі його розвитку [111, с. 125]. У педагогічному словнику С.У. Гончаренка «зміст освіти» трактується як система наукових знань про природу, суспільство, мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [32, с. 137]. Шкільна освіта як серцевина всіх набутих людиною знань у період її фізичного, психічного і морального зросту й становлення посідає особливе місце в розвитку людини, формуванні її інтелектуальних здібностей та духовних цінностей. У сучасній дидактиці зміст шкільної іншомовної освіти розглядається комплексно, як: 1) система знань про ІМ та про способи діяльності; 2) уміння і навички в різних видах мовленнєвої діяльності; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [141, с.10]. Б.С. Гершунський наголошує на багатоаспектності мовної освіти, вважаючи її одночасно цінністю, процесом, системою та результатом [29, с. 38].

Як зазначає Н.Д. Гальскова, особливе значення в цьому комплексі належить змісту навчання, яке розуміють як категорію, що педагогічно інтерпретує ціль навчання ІМ [28, с. 123]. Зміст навчання як складник шкільної іншомовної освіти визначається освітньо-виховними цілями відповідно до соціального замовлення суспільства, а організація навчального процесу здійснюється згідно із змістом та педагогічними, дидактичними і методичними засадами навчання. І.Л. Бім відносить до змісту навчання принципи і методи навчання, організацію

навчально-виховного процесу, які відповідають загальним освітньо-виховним цілям, котрі, у свою чергу, підпорядковуються соціальному запитові суспільства [15, с. 24–28]. В.Г. Редько (цитата з С.Ю. Ніколаєвої) виділяє три аспекти змісту навчання ІМ: предметний, процесуальний та мотиваційний (див: табл.2.1) [103, с. 47].

Таблиця 2.1

**Основні аспекти змісту навчання іноземних мов (за В.Г. Редьком <sup>1)</sup>)**

Предметний аспект				Процесуальний аспект				Мотиваційний аспект	
Сфери, теми, ситуації спілкування				Навички і вміння усного та писемного спілкування				Мотиви оволодіння іноземною мовою	
Комунікативні цілі та наміри	Мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний)	Мовленнєвий матеріал (тексти, діалоги, інші інформаційні матеріали)	Соціокультурні та лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні, культурологічні знання	Навички оперування мовними засобами спілкування	Уміння усномовленнєвого (говоріння, аудіювання) і писемного спілкування (читання і письмо)	Загальнонавчальні вміння	Компенсаційні вміння	Соціальні мотиви	Пізнавальні мотиви

1) [103, с. 47] Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.

Навчання, в свою чергу, – «це спеціально організована, доцільна і керована взаємодія вчителя і учнів, спрямована на розвиток інструментальної сфери особистості (знань, умінь, навичок, здібностей). Знання, уміння і навички є компонентами змісту освіти» [112, 17]. Отже, зміст шкільної іншомовної освіти слід розглядати як складне багатоконпонентне явище, за допомогою якого відбувається навчання, виховання і розвиток людини.

Оскільки шкільна іншомовна освіта передбачає активну участь учителя як організатора, фасилітатора і медіатора процесу навчання ІМ, важливою умовою її реалізації є підготовка педагогічних кадрів, які здатні сприяти успішному

виконанню визначених цілей і завдань, пред'явлених державою до випускників середньої школи (див: рис. 2.1, с. 55).

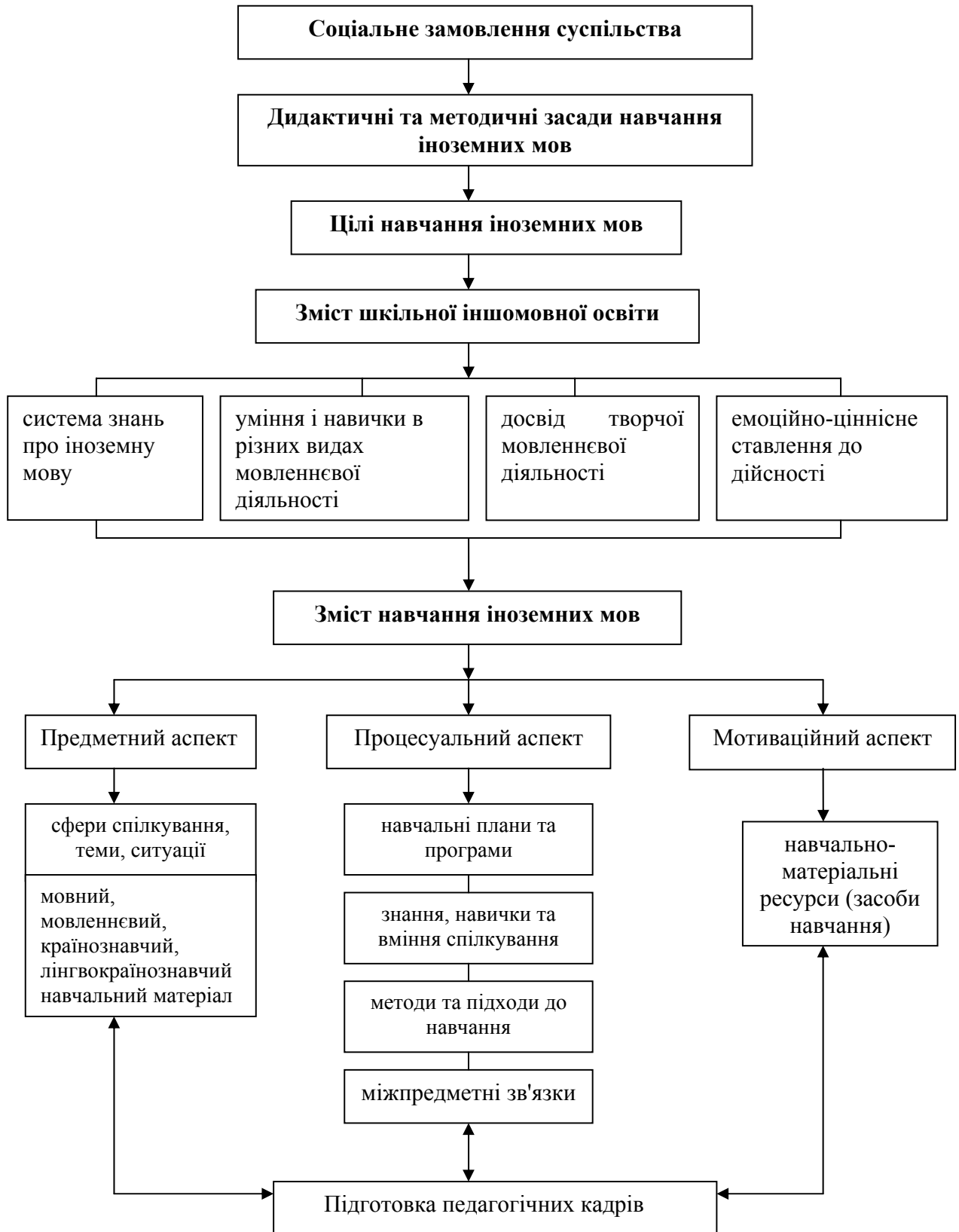


Рисунок 2.1 Зміст шкільної іншомовної освіти



Отже, як видно з рисунку 2.1, зміст шкільної іншомовної освіти визначається соціальним замовленням суспільства на кожному окремому етапі, що конкретизується у дидактичних та методичних засадах і цілях навчання ІМ. Водночас цей зміст віддзеркалюється у навчальних планах і програмах, засобах навчання.

Під час нашого дослідження було з'ясовано, що у шведській педагогічній літературі поняття «шкільна іншомовна освіта» як явище, що поєднує всі ці компоненти, окремо не розглядається. Предметом досліджень у цій галузі є навчання ІМ (*fremdspråkundervisning*), яке передбачає визначення цілей навчання, знань, навичок і вмінь спілкування, зміст навчального матеріалу (мовного, мовленнєвого, країнознавчого та лінгвокраїнознавчого), організацію навчального процесу, зміст навчальних планів і програм, вибір методів навчання, добір і компонування засобів навчання, відповідну підготовку педагогічних кадрів. Зазначимо, що в чинних навчальних планах для основної школи Швеції вказано, що навчання має сприяти розвитку розумових здібностей учнів, прищепленню їм фундаментальних суспільних цінностей, підготовки до навчання і праці в полікультурному та мультилінгвальному середовищі [171, с. 5]. Тому, ми будемо аналізувати зміст шкільної іншомовної освіти Швеції як комплексне явище та інтегровану різноаспектну категорію, що поєднує в собі накопичений теоретичний досвід, низку освітньо-виховних заходів, матеріально-навчальні ресурси, кадровий потенціал, а також інтелектуальний і духовний результат. Оскільки зміст шкільної іншомовної освіти базується на принципі єдності теорії та практики і виражається в навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках, які моделюють навчальний процес [112, с. 137], ми розглядатимемо організацію процесу навчання, його цілі, методи та інформаційно-технічне забезпечення, а також зміст навчальних програм і планів з ІМ.

У зв'язку з тим, що всі отримані людством знання певним чином розвиваються, збагачуються і модернізуються, іншомовну освіту, як будь-яке педагогічне явище, доцільно розглядати в кожний окремий історичний період з

урахуванням конкретних історичних, політичних, соціальних, економічних і педагогічних чинників. Досліджуючи розвиток певних історичних, соціальних і політичних явищ, виникає необхідність визначити вектор їх спрямованості, тобто тенденцію. Поняття «тенденція» означає напрям розвитку певного явища [11, с. 531]. Тенденції розвитку іншомовної освіти будь-якої держави віддзеркалюють не тільки її освітній, але й культурний, науково-технічний, економічний, ідеологічний та зовнішньо-політичний поступ. Розгляд проблеми розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в контексті історико-педагогічного дослідження є цікавим з огляду на те, що вона розвивається в межах еволюціонування всієї освітньої системи, а мова слугує досягненню загальноосвітніх цілей і пріоритетів, визначених мовною й освітньою політикою держави, яка, в свою чергу, підпорядковується її ідеологічним і політичним принципам. Передусім вважаємо за доцільне охарактеризувати період, у якому обумовлювався та ініціювався розвиток іншомовної освіти Швеції та визначити історичні передумови її становлення. Як зазначає шведський історик Л. Лагерквіст [212], історично склалося, що важливим чинником шанобливого ставлення країн Скандинавії до освіти є давні протестантські традиції, що давали прямий доступ до Святого Письма, і відповідальність церкви за освіту населення, починаючи з XVI ст. Так, у 1809 році в Швеції було створено Міністерство освіти і церковнослужіння. Воно підготувало запровадження на національному рівні у 1842 році обов'язкової початкової школи з метою ліквідації неписьменності серед населення. Для порівняння, у Німеччині обов'язкову освіту було започатковано ще раніше – у 1763 році, у Данії – 1814 році [212, с. 14]. Протягом XIX ст. у Швеції зроблено вагомі кроки щодо модернізації школи, продовження терміну навчання, що дало змогу вдосконалити навчальні програми та запровадити навчання сучасних мов. Варто зазначити, що звернення до навчання ІМ у Швеції відбулося ще в XVII ст. за правління династії Ваз, коли країна встановила політичні та торговельні відносини з багатьма країнами Європи та світу, проте частиною організованого шкільництва вони стали лише з проголошенням Закону про обов'язкову початкову школу в 1842 році [212, с. 22 – 24].

Як засвідчує наше дослідження, методологія навчання ІМ у Швеції в XVII–XVIII ст. розвивалась під впливом тогочасних педагогічних традицій у Європі [251, с. 183]. Популярними на той час були ідеї відомого вчителя і основоположника наукової педагогіки XVII ст. Я.А. Коменського про викладання класичних мов. Він приділяв велике значення єдності мовної та загальної освіти і вважав, що «мови вивчаються не як частина освіти та вченості, а як знаряддя для того, щоб черпати знання і повідомляти їх іншим. Вивчення мов повинно йти паралельно з вивченням явищ» [63, с. 316]. Поряд із цим Я.А. Коменський наголошував на функціональності мов як засобі спілкування, зауважуючи, що їх не потрібно вивчати в повному обсязі, але настільки, наскільки цього вимагає необхідність. Щодо послідовності здобуття мовних знань, він стверджував, що кожна мову слід вивчати окремо, починаючи з рідної, потім мову сусідньої держави і згодом одну з класичних мов [63, с. 316 – 317]. Я.А. Коменський був переконаний у тому, що мови найкраще засвоюються саме в дитячому віці, а тому закликав віддавати до школи всіх дітей [63, с. 446]. Як зазначає О. Мерісало, ця теза була врахована шведським урядом під час укладання в 1882 році нового навчального плану, до якого було включено французьку і німецьку мови, а термін навчання в школі збільшено на 2 роки і він становив 6 років [234, с. 7].

XVIII століття знаменувалося для Швеції низкою значних змін як в соціальному, так і в інтелектуальному житті. Важливою подією стало заснування Королівської Академії Наук, яка займалась економічними, технічними і прикладними науками, а також модернізацією навчальних планів університетів. На її теренах у середині XVIII століття відзначились професор ораторського мистецтва Г. Гассел (1700–1776) і професор класичних мов і теології К. Клуберг (1712–1765) [234]. Ще в 1750 році у своїй промові в Риксдагу (шведському парламенті) Г. Гассел уперше порушив питання про важливість включення *realia* (матеріалів історичного і країнознавчого характеру) до навчальної програми з класичних мов [234, с. 4]. Тобто, можна стверджувати, що саме в цей час уперше у шведській освіті було використано країнознавчий матеріал у викладанні ІМ, що

означало поєднання навчання мови та культури як першу спробу модернізації змісту навчання.

Колега Г. Гассела професор К. Клуберг також пропагував вивчення класичних мов. Проте він вважав за доцільне доповнювати зміст навчання текстами з класичної літератури – джерела культурної спадщини античності. Він сприяв відновленню грецької мови в навчальному плані університету в м. Лунді, водночас, підкреслюючи значення латини для науки, як знаряддя безперервного і послідовного розвитку [234, с. 6-7]. Отже, і Г. Гассел, і К. Клуберг уперше в педагогічній думці Швеції підійшли до практичної мети навчання мов, порушивши питання про включення елементів іншомовної культури до змісту навчання. Адже оволодіння класичними мовами сприяло здобуванню культурних знань, що дозволяло краще розуміти давню історію, ментальність інших народів, чинники та особливості їх соціального та історичного розвитку. Проте, існували й інші, на нашу думку, більш сучасні погляди на роль ІМ в освіті. Так, шведський віце-канцлер і священник Б. Броваліус закликав до відходу від класичних мов у навчанні [234, с. 9]. У 1751 році він опублікував памфлет під назвою «Суттєві зауваження з навчання в гімназіях і школах Королівства» (*Oförgripeliga tankar om underwisnings-wärket, vid gymnasier och skholärne i riket*), в якому він виклав своє бачення загальної програми для обов'язкової школи. Основна її ідея полягала в практичному спрямуванні освіти, а саме – на отриманні молоддю професій та ремесел згідно з їхніми нахилами. Б. Бровалліус пропонував виключити з навчальних планів шкіл та університетів усі «непотрібні» елементи, до яких він відносив латину, грецьку мову та іврит, пояснюючи, що «діти і молодь мають навчатися шведською мовою в школах і в університетах, а знання сучасних мов не повинно виходити за межі потреб у сфері торгівлі» [234]. Таким чином, ми бачимо, що ідея оволодіння сучасними мовами спочатку виходила з необхідності їх практичного застосування в доступній сфері діяльності. Б. Бровалліус лише прагнув адаптувати й модернізувати освіту того періоду відповідно до соціального запиту тогочасного суспільства. Це певною мірою відбилося на організації та змісті навчання ІМ. Наприклад, уже із середини XVIII століття

англійська мова офіційно ввійшла до університетських навчальних планів Швеції, з'явилися перші підручники, найпопулярнішим з яких стала граматики Івара Краакса, видана в університеті м. Лунд [265, с. 36]. За свідченнями Й. Свартвіка, навчання ІМ у гімназіях здійснювалося на основі оригінальних літературних текстів, що, зрештою, давало учням певне уявлення про іншомовну культуру та історію [265, с. 41].

Вивчаючи історичну та історико-педагогічну літературу Королівства Швеція, ми дійшли думки, що становлення шкільної іншомовної освіти доцільніше розглядати у зв'язку з розвитком загальної шкільної освіти. Нам імпонує точка зору на це питання професора університету в Уппсалі Й. Густафссона [197], який пропонує свою періодизацію шкільної освіти у Швеції та пов'язує її з ліберальними реформами, що вплинули на розвиток шкільної освіти:

- 1820 – 1840 рр. – «античний» період;
- 1840 – 1900 рр. – запровадження обов'язкової початкової школи;
- 1900 – 1945 рр. – науково-технічний прогрес і розвиток сучасної інфраструктури; упровадження професійної та педагогічної освіти;
- 1970 – поч. ХХІ ст. – енергетична криза, всебічне розширення дошкільної освіти;
- 1990 роки – децентралізація і розквіт освіти, її тенденція на навчання протягом життя, створення вільних шкіл [197, с. 9–10].

Назву «античний» період розвитку школи автор обґрунтовує тим, що це був, так званий, підготовчий або перехідний етап до запровадження єдиної системи освіти, осмислення урядом країни необхідності в її запровадженні, проведенні численних дебатів із цього питання. У багатьох містах місцеві громади започаткували для дітей школи різного типу. Пізніше вони стали першими цеглинами в побудові єдиної системи освіти [197, с. 11–16]. Існує й інша думка щодо цього питання. Так, шведський учений У. Хеллстрьом (цитата Й. Свартвіка) стверджує, що періодизацію розвитку шкільної освіти і, зокрема іншомовної, слід починати з кінця ХVІІІ ст., із часів правління короля Густава

Вази, шляхом наслідування французьких традицій в освіті й культурі та запровадження навчання в школах французької мови [265, с. 35].

Період з 1840 до 1900 року знаменує становлення початкової освіти у Швеції. У 1842 році шведський Риксдаг видав Закон про обов'язкову початкову 4-річну школу (*Folkskola* – народна школа) для всіх дітей Швеції, девізом якої було «потроху для кожного» [212, с. 32]. Тобто, ліквідувавши неписьменність серед населення, уряд планував у такий спосіб зміцнити позиції держави на міжнародній арені в період науково-технічного прогресу. Проте, зміст навчання обмежився основами письма, читання шведською мовою та математикою. Тоді було вирішено відмовитися від обов'язкового навчання французької мови, оскільки, на думку багатьох учителів, дітям важко було поєднувати вивчення основ математики та ІМ [212, с. 34].

У 1858 році 1-й та 2-й класи народної школи стали називатися підготовчими (*smäskola*), а відвідування її починалося із 7-річного віку. Щодо навчання ІМ, то Й. Густафссон зауважує, що не всі школи мали можливість знайти вчителя для їх викладання, а тому вони не стали обов'язковим складником змісту загальної шкільної освіти [200, с. 16]. У більшості шкіл викладалися класичні мови, переважно латина, граматику якої було розроблено найкраще. Проте, через певні економічні та політичні зміни, що призвели до значної еміграції шведських громадян до Америки та Європи, відбулася орієнтація на сучасні ІМ [197, с. 15].

У 1871 році, в результаті перемоги Німеччини над Францією та коронації короля Оскара II, прихильника Німеччини, Швеція почала орієнтуватися на Німеччину в багатьох аспектах. Таким чином, в освіті Швеції відбувся ряд змін. Реальні гімназії, тобто гімназії, що спеціалізувалися на вивченні природничих наук і сучасних мов, стали альтернативою традиційним гімназіям, в яких навчали класичних мов. У 1868 році було запроваджено першу «народну гімназію» (*folkhögsskola*) – 4-х річну вечірню школу, доступну для всіх. Трохи пізніше, у 1882 році до народної школи додали ще два класи: 5-й і 6-й. У деяких містах існували навіть 7-й і 8-й класи, і такі школи називалися продовженими школами (*fortsättningsskola*). Тут дітям пропонувалася на вибір англійська або німецька

мови. У зв'язку з популярністю на той час Німеччини учні здебільшого обирали німецьку мову, котра викладалася поширеним тоді, і, на думку багатьох учителів, зручним для навчання граматико-перекладним методом [234, с. 16]. Особливістю цього методу було те, що увага зосереджувалась на діяльності, спрямованій на засвоєння лексики та граматики. Навчання переважно зводилося до заучування правил і мовних одиниць, виконання численних вправ, що не давало змогу учням опанувати розмовну мову, а незначна кількість текстів не сприяла оволодінню ними соціокультурними знаннями.

Утім, як зазначає Р. Лунд, до кінця століття нові теорії викладання ІМ в Англії, Франції та Німеччині досягли Швеції [225, с. 15]. Значний вплив на лінгвістичну думку цієї країни наприкінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. здійснив так званий «реформаторський рух», найвидатнішими членами якого були фонетисти Г. Суїт – в Англії, В. Фієтор – у Німеччині, П. Пассі – у Франції, О. Єсперсен – у Данії. Датський вчений Отто Єсперсен, оволодівши двома сучасними мовами (французькою й англійською) та класичною латинською, відчув необхідність у систематизації лінгвістичних знань, особливо з фонетики. У 1886 році він та інші скандинавські вчені та методисти, прагнучи змін у викладанні мов, започаткували Скандинавську асоціацію реформи навчання мов «Quousque tandem», девізом якої стала назва відомого памфлету О.Єсперсена «Навчання мови має змінитися» (*Der Sprachunterricht muß umkehren*) [236, с. 277]. Представники Quousque tandem стверджували, що курикулум для сучасних мов (курикулум на той час містив погодинні плани з предметів з рекомендаціями щодо цілей, методів і змісту навчання – прим. автора) повинен спиратися на повсякденне розмовне мовлення. Учені, котрі співпрацювали з цим рухом, зауважували, що «вишукані та античні мови потрібно усунути з підручників» [236, с. 280], а навчальні матеріали повинні містити логічно зв'язні речення, а не штучно складені, ізольовані уривки мови. О. Єсперсен також теоретично обґрунтував проблему навчання мов «Sprogundervisning» («Навчання мов») (1901) і переклав на англійську мову працю «Як викладати іноземну мову» (*How to Teach a Foreign Language*) (цитата з Х. Нільса) [236, с. 273-283], котра була перекладена

також на шведську роком пізніше, і слугувала засадами конструювання змісту шкільної іншомовної освіти Швеції. Дослідження підтверджує, що вплив ідей О. Єсперсена на навчання ІМ у країні тривав до середини ХХ ст., що збіглося з появою нових течій в світовій освіті, в тому числі мовній [225, с. 19].

Проявом реформаторської педагогіки, стала також ідея дидактичного утилітаризму американського вченого Дж. Дьюї [41], яка здійснила значний вплив на розвиток освітньої галузі Швеції. Відтак, школи у шведському суспільстві розглядаються як інструмент виживання, а вивчення навчальних предметів, у тому числі, ІМ, повинне забезпечувати практичну мету. Тобто у змісті шкільної іншомовної освіти Швеції простежуються ознаки педагогічного утилітаризму, спрямованого на задоволення особистісних потреб у спілкуванні.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що в ХІХ ст. надзвичайною популярністю серед ІМ користувалась німецька, що пояснювалося впливом лютеранської церкви. Водночас поступово почала запроваджуватись й англійська мова, ініціатором викладання якої в університеті в Уппсалі став А. Ермманн (1843 – 1926 рр.), який включив до навчального плану університету обов'язкові предмети: шведську та англійську мови [265, с. 38]. Проте, за свідченнями шведського дослідника Й. Свартвіка, сучасні мови викладалися в школах Швеції ще з 1807 року, а з 1820 року в деяких тогочасних початкових класах середніх шкіл (*elementarskolan*) та експериментальних (*provskolan*) школах було запроваджено паралельне навчання шведської та англійської мов. Й. Свартвік також вказує на те, що в програму 8-го класу середньої школи було введено вивчення «Макбета» У. Шекспіра [265, с. 34-44]. Але за свідченнями П. Малмберга – дослідника різних аспектів розвитку шведської школи [232], англійська мова стала обов'язковою в реальній гімназії Швеції з 1849 року, а класичні мови вивчалися за вибором. Він також стверджує, що навчання сучасних мов у Швеції відбувалося за тією ж схемою, що і класичних, тобто за граматико-перекладним методом. Проте П. Мальмберг вважає, що цей метод відіграв позитивну роль, оскільки «допоміг зануритися в глибини цих мов, виокремити зв'язки і вивчити іноземну літературу» [230, с. 5–6].



Вплив нових течій у мовній освіті Англії, Франції, Німеччини та ідеї «Quousque tandem» призвели до змін у підходах до навчання ІМ, які також прискорювалися поступовим запровадженням педагогічної освіти й усвідомленням учителями переваг і недоліків граматико-перекладного методу. Як зазначає П. Малмберг, цей метод не сприяв успішності учнів у вивченні німецької мови, більшість із них були вимушені додатково опрацьовувати навчальний матеріал під час літніх канікул, а на початку навчального року скласти додаткові тести з мови. Проте, 50,0 % учнів не вдалося успішно виконати їх [230, с. 22]. Це свідчило про недоліки граматико-перекладного методу, його неспроможність задовольнити вимоги практичного застосування ІМ в спілкуванні. Учителі, прагнучи сформувати комунікативні вміння в учнів, почали експериментувати з новими підходами до навчання мов. В основному, вони робили спроби використовувати види діяльності, більше схожі на оволодіння мовою, а не мовленням, і поєднували в собі елементи граматико-перекладного методу і безперекладного навчання мови, відомого як «прямий метод» [225], який у той час використовували під час створення підручників.

Підручники завжди вважалися реальними носіями змісту освіти, визначеного суспільством на певному етапі його розвитку. У них відбивались методи, принципи і форми навчання, що забезпечували виконання окреслених цілей та завдань. Різнобічний аналіз змісту підручників як основних засобів навчання дає можливість визначити дидактичні та методичні підходи, що досліджувались на етапах розвитку іншомовної освіти.

У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне коротко розглянути зміст тогочасних підручників з ІМ для шкіл Швеції, оскільки це дозволить виявити тенденції розвитку іншомовної освіти в Швеції. Одним із поширених на той час у цій країні був адаптований підручник датського автора К. Брекке «Lærebog i engelsk for begyndere» (*Підручник з англійської мови для початківців – переклад автора*) [166], виданий у 1887 році, котрий представляв новий етап у навчанні ІМ. Він відображав рекомендації асоціації Quousque Tandem щодо застосування текстів, які, однак, склалися із серій коротких незв'язних речень або діалогів

про сім'ю, подорожі, свята тощо та, на думку шведського дослідника Р. Лунда, «імітували повсякденне спілкування на побутовому рівні» [225, с. 5], а його учасників, як і його тематику, важко було визначити. Побудова цих текстів сприяла лише підсвідомому засвоюванню граматичних зразків шляхом їх багаторазового повторення в реченнях. Речення групувалися відповідно до граматичних структур, які вони ілюстрували. Це свідчило про те, що оволодіння граматичними явищами було головною метою змісту підручника [225, с. 5].

- |  |  |
|--|--|
| – <i>Here she is.</i>                          | – <i>Here I am!</i>                            |
| – <i>Good morning, uncle!</i>                  | – <i>Good morning, my boy!</i>                 |
| – <i>Here is an apple for you.</i>             | – <i>How big it is!</i>                        |
| – <i>But look here! There is a hole in it!</i> | – <i>There are two holes in it.</i>            |
| – <i>In each hole there is a little worm.</i>  | – <i>The apple is worm-eaten</i> [166, с. 12]. |

Із прикладу діалогу зрозуміло, що він складений для засвоєння граматичної структури *there is/there are*, проте в ньому важко визначити ситуативну обумовленість спілкування, а початок діалогу сприймається автономно. Отже, текстовий матеріал підручника недостатньо виконував пізнавальну та виховну функції. Проте, незважаючи на ряд недоліків, цей підручник став популярним і перевидавався протягом 70 років. Його версія «В», що вийшла в 1933 році, за побудовою повторювала попередню, але була посилена виховною функцією, оскільки до неї було включено добірку текстів, у яких засуджувалися або звеличувалися різноманітні людські якості [225, с. 6]. На думку Р. Лунда, його популярність можна пояснити успішним поєднанням граматики-перекладного і текстуально-перекладного методів. На той час у літературі вбачали знаряддя виховання, а тому саме через читання іншомовних текстів учні могли отримувати доступ до загальнолюдських цінностей [225, с. 6].

Зазначимо, що культурологічний компонент підручника К. Брекке містить дуже незначну країнознавчу інформацію, що обмежується одним текстом про англomовні країни:

*Do you know which is the largest town in England next to London?*

*Yes – the town of Liverpool. Victoria is Queen of England. She is also Empress of India. There is no king in the kingdom of England now.*

*The empire of Russia is governed by an emperor [166, с. 24].*

Як зазначає Р. Лунд культурологічний компонент цієї версії підручника обмежується описом основних туристичних принад Лондона; простежується звернення до стереотипів, у темах «Сім'я», «Їжа», «Робочий день»; відсутнє соціокультурне розмежування між Британією та Швецією. Складається враження, що навчання англійської мови спрямоване лише на оволодіння граматичними структурами і новою лексикою, яка є здебільшого кальками із шведської мови. Це свідчить про те, що англійська мова не була популярною у шведському суспільстві, а тому її вивчення не мало чіткої практичної мети. Проте вже з середини ХХ століття ця ситуація змінилась [225, с. 8].

Період 1900 – 1945 рр. поставив Швецію у вигідніше становище в порівнянні з іншими європейськими країнами. Оголосивши в 1914 році нейтралітет, Швеція уникла участі у двох світових війнах, а тому швидко відновила своє виробництво. Темпи розвитку техніки та економіки країни зростали, з'явилася сучасна інфраструктура, вивільнилися державні кошти на розвиток освіти [212, с. 111-120]. На базі університетів створювалися факультети і школи підготовки вчителів. Готувалося підґрунтя для запровадження базової восьмирічної освіти.

До 1940 року курикулуми пропонували на вибір три ІМ: англійську, німецьку і французьку, проте найбільше учнів (40,0 %) обирали німецьку, а в західних районах країни популярними були англійська і французька мови [230, с. 6]. Це пояснювалося зростаючою економічною і політичною могутністю Німеччини та її територіальною близькістю. Наприклад, за нашими спостереженнями, і сьогодні значна частина населення півдня Швеції та Данії вміє спілкуватися німецькою мовою, надаючи перевагу цій ІМ.

Як засвідчує аналіз відповідної літератури, найбільші реформи в організації та змісті шкільної освіти у Швеції відбулися саме в період із 1945 до 1970 року, який Й. Густафссон називає «вибухом освіти» [197, с. 12]. Вони значною мірою

вплинули на модернізацію змісту шкільної іншомовної освіти країни, оскільки були впроваджені державні директивні документи, в тому числі навчальні плани та програми нового типу з усіх предметів, які відображали тогочасні тенденції в педагогіці, методиці викладання, посилювали значення ІМ для розвитку особистості.

Ці реформи певним чином були зумовлені низкою чинників, зокрема: *соціально-економічних*:

- вигідним економічним становищем Швеції після Другої світової війни завдяки нейтралітету та збереженню промислових потужностей;
- значним притоком імігрантів до країни після Другої світової війни і, як наслідок, проголошенням Швецією статусу багатонаціональної та мультилінгвальної держави [256, с. 180–181];

*суспільно-політичних*:

- соціал-демократичними реформами та проголошенням Швецією політики мультилінгвізму [232];

*і організаційно–педагогічних*:

- поширенням концептуальних положень вальдорфської педагогіки (опора на авторитет педагога, школа одного вчителя впродовж 8–9-ти років задля зменшення психологічних стресів учнів, індивідуальний підхід до школяра, уникнення оцінок);
- впливом гуманістичної концепції освіти й виховання М. Монтесорі, ідей біхевіоризму;
- появою нових підходів до навчання ІМ (аїдуовізуальний метод, поступовий і дещо обережний перехід до комунікативно орієнтованого навчання);
- децентралізацією освіти і передачею відповідальності за якість освітніх послуг на місцеві органи влади та школи [53].

Як ми з'ясували, усі ці чинники відобразилися на виборі підходів до організації процесу навчання ІМ, а особливо в його змісті, у результаті чого було переглянуто й модернізовано підготовку педагогічних кадрів відповідно до нових

потреб школи. Отже, починаючи з середини минулого століття, відбувся динамічний розвиток змісту шкільної іншомовної освіти Швеції, що й обумовило вибір періоду нашого дослідження.

Зазначимо, що в цей період в контексті соціал-демократичних реформ, спрямованих на підвищення суспільного добробуту та посилення конкурентоспроможності Швеції в Європі та світі, Ріксдаг і Міністерство освіти і науки (*The Ministry of Education and Science*) визначають напрями освітньої стратегії в країні, видають законодавчі та нормативні документи.

## **2.2. Соціальні та педагогічні передумови конструювання змісту шкільної іншомовної освіти**

На думку експертів країн ЄС, «національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами та особливостями» [60, с. 17]. Як освітнє явище, шкільна іншомовна освіта розвивається не автономно, а у взаємоз'язку із соціальними сферами. На думку спеціалістів у галузі педагогіки, «зміни у системі освіти відбувалися і відбуваються насамперед під впливом складної сукупності зовнішніх чинників, серед яких домінуюче значення мають економічні, політичні та соціокультурні» [143, с. 778]. Шведський теоретик педагогічної думки У. Лундгрен (цитата У. Лундстрьома) увів поняття «теорія визначальних чинників» (*frame factor theory*), яку можна використовувати для аналізу більшості соціальних явищ. До визначальних чинників в освіті він відносить «умови, що впливають на навчальний процес, сприяють або перешкоджають йому» [228, с. 3]. Педагогічними чинниками він називає закони, навчальні плани і програми. У зв'язку з цим у нашому дослідженні ми детально їх проаналізуємо, оскільки вони відображають стан педагогічної думки та освітні стратегії уряду в період другої половини ХХ – на початку ХХІ ст., з одного боку, і впливають на кінцевий результат навчання, з іншого.

Проведене нами дослідження свідчить, що іншомовна освіта Швеції пройшла своєрідний шлях становлення під впливом зовнішніх і внутрішніх

політичних чинників. Це зумовлено, з одного боку, стратегічними орієнтирами країни на заняття провідного місця серед країн європейської спільноти, а з іншого – прагненням зберегти свої національні особливості, культурну і мовну ідентичність.

За останні десятиліття в європейських освітніх системах відбулася низка реформ, які, на думку А. Сбруєвої, «є складним багатовимірним процесом змін, зумовлених широкою сукупністю контекстуальних чинників і перш за все глобалізацією, як визначною рисою сучасного етапу розвитку людства» [139, с.8]. У сучасній педагогічній думці існує три основні тенденції змін, що відбуваються у сфері сьогodнішньої освіти, а саме:

- 1) зміна основної освітньої парадигми, розвиток філософії і соціології освіти;
- 2) інтеграція і гуманізація освіти (демократизація, гуманітаризація, комп'ютеризація освіти; виникнення альтернативних форм освіти);
- 3) повернення і зміцнення традицій вітчизняної освіти та культури з розвиненою методичною і методологічною базою, добре організованою гуманітарною освітою [51, с. 4–9; ].

Усі ці зміни спонукали до переосмислення ролі ІМ в загальній освіті як засобу і джерела примноження знань людини та міжкультурного взаємозбагачення. У нашому дослідженні ми звернемося до тих чинників, які здійснили найбільший вплив на формування змісту шкільної іншомовної освіти Швеції.

Швеція, яка раніше відрізнялась етнічною гомогенністю, після Другої світової війни стала відрізнятися національним розмаїттям. Її нейтралітет під час війни дозволив зберегти свої виробничі потужності, що привабило великий притік імігрантів до країни і змінило в ній мовну ситуацію [256]. За даними EURYDICE за 2001 рік, більше однієї десятої частини всього населення країни становили вихідці з 203 країн. У більш ніж 800 000 громадян Швеції один із батьків є іноземцем, а 60,0 % імігрантів отримали шведське громадянство [194]. На території Швеції живуть етнічні фінські та саамські меншини, а для близько 90,0 % населення країни шведська мова є рідною. Решта населення використовує

саамську та фінську (торнедальську фінську) і мови тих країн, звідки вони імігрували [194, с.2]. У зв'язку з цим, як зазначалося в параграфі 1.1 нашого дослідження, Швеція визнала у 1950 році статус мультилінгвальної країни та окреслила мовну політику мультилінгвізму, згідно з якою офіційною мовою в країні є шведська, англійська мова є обов'язковою ІМ в школі, а кожен представник національних та етнічних меншин має право користуватися рідною мовою та здобувати освіту її засобами [262].

Нами з'ясовано, що навчання національних меншин є двомовним, оскільки вони можуть вивчати, окрім рідної, ще й шведську, як державну або іноземну, та англійську мову як обов'язкову іноземну. Тобто, частина населення може володіти двома мовами у суспільному житті й побуті. У зв'язку з цим доцільно декларувати, що у Швеції існує білінгвізм. Така мовна ситуація склалася в країні ще із середини ХХ століття із значним притоком імігрантів та існує протягом декількох десятиліть.

За визначенням Т.М. Бурди, «білінгвізм – це володіння двома мовами, яке охоплює різні рівні знання мов і реалізується в практиці поперемінного активного чи пасивного їх використання залежно від комунікативних сфер, соціальних ситуацій, параметрів комунікативного акту, а також від соціальних та індивідуальних настанов» [19, с. 6]. За рівнем володіння мовами деякі автори розрізняють «природній» і «штучний» білінгвізм [159, с. 213]. Наприклад, дослідники Т. Скутнабб-Кангасс і Н.Е. Хансеєрд (цитата з К. Бейкер) визнають, що у Швеції існує дві форми білінгвізму: «природній» білінгвізм (*strong bilingualism*) стосовно шведської і «штучний» (*weak bilingualism*) – стосовно англійської мови [159, с. 214]. «Природній» білінгвізм в Швеції спостерігається серед національних меншин, котрі з народження на однаковому рівні оволодівають одночасно рідною мовою та шведською. «Штучний» білінгвізм починається з підліткового віку, коли діти починають вивчати ряд предметів засобами англійської мови і поступово поглиблюють свої знання під час подальшого навчання, професійної діяльності та дозвілля. «Штучний» білінгвізм у Швеції зумовлений такими чинниками:

- ґрунтовним вивченням анґлійської мови у старших класах основної школи та у ґімназії;
- малою поширеністю шведської мови у Європі;
- застосуванням контекстно-мовного інтегрованого навчання (у шведській аббревіатурі SPRINT) як однієї з форм білінгвальної освіти в ряді шкіл і ґімназій Швеції;
- повсякденним контактом населення Швеції з анґлійською мовою через засоби масової інформації (анґлійські фільми та програми в Швеції не дублюються), працевлаштуванням за кордоном, великим притоком туристів до країни [222, с. 9-12].

Ф. Хульт виділяє три сфери домінування анґлійської мови у шведському суспільстві. Перша сфера є пріоритетною серед «середнього» і «вищого» класів і виходить за національні межі: наука, бізнес-менеджмент, прогресивні технології в промисловості. Друга стосується повсякденної діяльності у шведському суспільстві: ринок праці, школа, місцева політика, органи громадської влади. Третя торкається побуту й приватного життя [198, с. 44]. Деякі спеціалісти відзначають значну акцентуалізацію у змісті шкільної освіти Швеції на анґлійській мові та її широке використання в офіційних колах, що викликає позитивне ставлення до неї шведських громадян і сприяє оволодінню нею на досить високому рівні [165, с. 841-856]. Отже, правомірно було б стверджувати, що білінгвізм у Швеції стосовно анґлійської мови виник, з одного боку, з урахуванням соціального замовлення суспільства досягти високого рівня конкурентоспроможності на міжнародному ринку і низькою розповсюдженістю шведської мови. З іншого боку, він підсилюється контактом громадян з анґлійською мовою через засоби масової інформації, бізнес, туризм, культуру тощо.

Раніше існувала думка, що білінгвальна освіта призводить до проблем розуміння і пізнання під час оперування двома мовами, а також до таких соціальних проблем, як роздвоєння особистості, культурне розшарування, низька самооцінка [159, с. 214]. О. Єсперсен свого часу ставив під сумнів те, що мозок



дитини може досконало засвоїти дві мови, тому що при цьому «страждає» засвоєння інших важливих речей [236, с. 276]. Пізніші дослідження засвідчили, що діти демонструють кращі результати у вивченні другої мови, ніж дорослі люди. Це призвело до думки, що мови слід вивчати якомога раніше. К. Керрінджер, вивчаючи іспансько-англійських білінгвальних дітей, дійшов висновку, що білінгвізм сприяє розвитку креативного мислення, пізнавальній активності дітей, їхній здатності краще відокремлювати форму від змісту, оскільки на одне поняття у них існує два терміни (слова). Переклад, на його думку, є також частиною металінгвістичного завдання, а багато білінгвальних дітей є природженими і вмілими перекладачами (цитата з К. Бейкер) [159, с. 113]. Отже, білінгвальну освіту можна визначити як «програму, де рівноцінно використовуються дві мови як засіб навчання» [159, с. 241]. Д. Хаймс дотримувався думки, що «жодна нормальна людина і жодне нормальне суспільство не може обмежуватися однією мовою» [199, с. 38]. К. Бейкер зауважував, що збагачуюча білінгвальна освіта веде до культурного плюралізму [159, с. 214]

До інших педагогічних чинників, які вплинули на формування освітніх поглядів у Швеції, та на основі яких конструювався зміст шкільної іншомовної освіти, можна віднести основні зарубіжні течії та теорії про навчання і виховання, а також директивні документи РЄ та ЄС стосовно прав людини, гуманізації, гуманітаризації та демократизації освіти і мовної політики. Відповідно, значний вплив на формування педагогічної думки Швеції здійснили положення вальдорфської концепції австрійського вченого Р. Штайнера, яка започаткувала принцип індивідуалізації навчання, спрямувавши його на емоційно-естетичне виховання й духовний розвиток учнів. Зазначимо, що система шкільної освіти Швеції побудована саме на принципах вальдорфської педагогіки, адже викладання усіх предметів з 1-го до 8-го класу здійснюється одним вчителем. У вальдорфських школах з першого класу вивчаються дві ІМ, а учням надається можливість вільного самовираження в мові, відсутня традиційна система оцінювання, а до організації навчального процесу залучають учнів і батьків. Нині

вальдорфські школи дуже поширені у Швеції, Німеччині, Нідерландах, Швейцарії [54, с. 68].

Дещо подібні риси ми знаходимо в підході М. Монтесорі (1870 – 1952 рр.) до самонавчання та самовиховання дитини засобом створення для цього сприятливих умов, який залишив помітний слід у системі дошкільної та шкільної освіти Швеції. Наприклад, учитель завжди радиться з дітьми щодо планування та організації занять; а в змісті національної освіти країни простежуються сліди «космічного виховання» М. Монтесорі [46], що виражається в шанобливому ставленні до оточення, природи, людей, виховання загальнолюдських духовних цінностей. Це відбивається й у змісті навчальних програм з ІМ для основної школи Швеції, про що йтиметься в розділі 2.3.

Виявлено, що однією з важливих педагогічних передумов формування змісту іншомовної освіти Швеції стали зміни в методології педагогічного знання. Шведський дослідник Т. Енглунд [181, с. 36] зазначає про нові тенденції в галузі педагогічних досліджень у Швеції, що стали реплікацією європейських і світових досягнень у цій сфері. Якщо в 70-х роках минулого століття основна увага приділялася тому, «*чого навчати?*», то, починаючи з 90-х років, педагогічна думка стала спрямовуватися на технологічний підхід, тобто на питання «*як навчати?*». Ще під час 1980-х років помітною стала «дидактизація» досліджень у галузі педагогіки, основними векторами якої були феноменологія і теорія про навчальні плани. Це означає, що освітні явища почали диференціювати, але розглядати інтегровано в освітньому процесі. Навчальні плани досліджувалися як освітнє явище і вимагали теоретичних обґрунтувань [181, с. 37–39].

Проте, на початку 90-х років минулого століття, унаслідок окреслення урядом країни основних перспектив розвитку шведської держави у світовому просторі, наукові дослідження в галузі освіти набули «лінгвістичного спрямування», зміщуючи основний акцент на мову та комунікацію. Із того часу в педагогічних дослідженнях іншомовній освіті Швеції почали приділяти велику увагу. Історія розвитку навчання ІМ розглядалася в працях Е. Ежелід-Хагстрьом [178], Р. Лунда [225], П. Малмберга [230], Т. Ліндبلاد [224] та ін.

Дидактичні основи процесу навчання ІМ описувались у працях Г. Ерікссон [182–183], Б. Лундгрена [227], Б. Лундала [226], Р. Лунда [225] та ін. Утім, шкільна іншомовна освіта країни як цілісне педагогічне явище не була предметом цілеспрямованого і ґрунтовного вивчення шведськими науковцями.

За результатами аналізу педагогічної літератури Швеції ми дійшли висновку, що зміст шкільної іншомовної освіти країни зазнав найбільших змін у другій половині минулого століття внаслідок реформ у системі загальної шкільної освіти і результатів упровадження державних директивних документів, а саме:

- запровадження єдиної базової восьмирічної освіти (1950 р.);
- введення базової дев'ятирічної освіти та першого загальнодержавного навчального плану (1962 р.) [215];
- упровадження нових навчальних планів для основної школи в 1962, 1969, 1980, 1994 рр. [215; 216; 217; 171] та гімназії у 1965, 1970 і 1992 рр. [218; 219; 172].

Отже, усі зміни в освітній політиці держави супроводжувалися розробленням нових навчальних планів і програм з усіх предметів, що вивчалися в школах та гімназіях. Ці реформи певним чином стосувалися проблем навчання ІМ і були спрямовані на їх вирішення. Розглянемо зміст усіх згаданих вище змін у їх історичній послідовності.

На думку одного з дослідників історії педагогіки Швеції У. Лундстрьома, «найвиразнішими рисами шведської освітньої політики ХХ століття були: освіта як інструмент зменшення класових відмінностей та її надзвичайна централізація» [228, с. 4]. Коли в липні 1945 року до влади в країні прийшли соціал-демократи, у період з 1945-го по 1951 роки їм вдалося втілити заплановані ще в 1930 рр. соціальні реформи, більшість яких були спрямовані на знищення соціальних нерівностей. Так, у 1950 році із виданням шведським парламентом «Закону про єдину основну школу» з рівними можливостями для дітей усіх прошарків населення відбулася реформа основної школи, термін навчання в якій становив 8 років [232, с. 10-11]. Вона торкнулася і шкільної іншомовної освіти, тому що на зміну німецькій мові, котра була дуже популярна в довоєнний період, було

введено англійську як основну ІМ, на вивчення якої відводилося 3 роки – з 4-го до 7-го класу. Вибір англійської мови був виправданим, оскільки після Другої світової війни вона стрімко почала набувати статусу міжнародного засобу спілкування. Притік біженців з Європи у Швецію також зумовлював необхідність вивчення інших європейських мов, тому навчальний план пропонував ще 1–2 ІМ на вибір учнів (німецьку і французьку) [232, с. 4].

Шведський науковець П. Малмберг свідчить, що на той час у Швеції не існувало єдиної методичної концепції навчання ІМ, оскільки не всі школи підпорядковувалися Закону про єдину основну школу. Проте, деякі наукові джерела стверджують, що методологічною основою викладання ІМ був прямий метод, оскільки через мультинаціональну ситуацію, що почала складатися в Швеції, легко можна було знайти вчителя-носія мови [230, с. 19]. Як зазначає У. Лундстрьом, хоча започаткована реформа дала поштовх різноманітним освітнім експериментам, наріжним каменем новітніх упроваджень стало розширення сфери вивчення англійської мови, котре відбувалося під гаслом «Англійська мова для кожного» [228, с. 5]. Необхідність англійської мови як засобу спілкування яскраво відображалася в обраному методі навчання. Змінилися й технології викладання: серед аудіо-візуальних засобів широко використовувалися кінофільми, проте вони були доступними лише у великих містах. Як зазначає Р. Лунд, тогочасні підручники англійської мови були адаптовані до прямого методу навчання, тому що мали універсальний культурний контекст, а учні відчували себе громадянами Всесвіту [225, с. 16]. У період ще не досить визначеної освітньої політики держави вибір таких підручників був цілком виправданим.

Виявлено, що значним поступом у соціальній та освітній сферах Швеції та початком радикальних змін стала реформа 1962 року, коли було запроваджено основну дев'ятирічну освіту і на зміну єдиній школі прийшла обов'язкова основна школа (*obligatoriska grundskola*) із дев'ятирічним терміном навчання. Практично в такому вигляді вона існує дотепер. Схематичне зображення системи шкільної

освіти Королівства Швеція представлене у Додатку В (див. Додаток Б). Вцілому, в Швеції діють такі загальноосвітні навчальні заклади:

- обов’язкова основна школа;
- гімназія (середня школа);
- спеціальна школа для дітей з порушенням інтелекту;
- основна саамська школа;
- спеціальний навчальний заклад для дорослих;
- спеціальна школа для дітей з вадами зору, слуху і мовлення [176].

Зауважимо, що початкова школа входить до складу основної школи.

У цьому ж 1962 році було введено в шкільну практику перший сучасний державний навчальний план для основної школи (*Läroplan för grundskolan – Curriculum for the Compulsory School System /Lgr 62*) [215], згідно з яким навчання англійської мови було рекомендовано з 3 по 9 класи включно, а в обов’язковому порядку – з 4 до 7 класу. Збільшення терміну навчання мови залежало від спільного рішення місцевої влади та адміністрації школи. Новий навчальний план Lgr 62 складався з погодинного плану (*timplan*) і програми з кожної дисципліни (*kursplan*), що визначала спільну мету для навчання всіх ІМ, які вивчалися в школі: англійської, німецької і французької (ці мови в навчальному плані мали назви: мова А, В і С відповідно).

Особливою була і структура навчального плану з ІМ. Він складався з таких частин:

- 1) цілі навчання ІМ (*Mål*);
- 2) зміст навчання (*Huvudmoment*);
- 3) методичні вказівки (*Anvisningar och kommentarer*) [215].

«Зміст навчання» містив перелік необхідного матеріалу, умінь і навичок, суттєвих для вивчення предмету, з конкретизацією видів діяльності для їх формування. Цей розділ існував у навчальних планах до 1980 року.

«Методичні вказівки» являли собою чіткі рекомендації для вчителів щодо організації навчального процесу.

Розділ «Цілі навчання ІМ» вказував на мету навчання всіх трьох ІМ в обов'язковій школі, яка визначала, що мова є «засобом усного контакту між індивідами» [215, с. 194]. Ця мета передбачала оволодіння учнями базовим фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом, який дозволяв їм сприймати на слух усне мовлення ІМ, читати і розуміти зміст простих текстів, висловлюватися усно в нескладних типових ситуаціях повсякденного спілкування і мати елементарні навички письма.

«Цілями навчання ІМ» визначалося, що до кінця 9-го року навчання, тобто по закінченню основної школи, учень повинен був:

- «розуміти на слух зміст інструкцій, повідомлень, описів, висловлених чітко і в межах знайомої та цікавої особисто для них тематики;
- володіти навичками й уміннями діалогічного та монологічного мовлення для участі в спілкуванні на побутову тематику, уміти висловлюватися в межах тем, які представляють для них особистий інтерес;
- читати і перекладати нескладну літературу, що включає описові, розповідні та інші тексти в межах знайомої тематики;
- володіти навичками й уміннями письма для запиту і передачі необхідної інформації, уміти розповідати про певні об'єкти та явища, описувати їх у письмовій формі;
- володіти знаннями країнознавчого характеру про країни, мова яких вивчається; мати уявлення про особливості їх культури, звичаїв і традицій» [215, с. 195–196; 230].

Останній пункт, викладений у розділі «Факти» (*Realia*), спрямовував на оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями як необхідним елементом навчання мови, окрім того, у ньому також передбачалося, що учні повинні вміти робити усні повідомлення про Швецію, її культуру, звичаї, традиції. Проте, пріоритетними об'єктами навчання мови залишалися лексика, вимова і граматики, а вимоги до письма були невисокі, тому що воно вважалося складнішим для оволодіння [230, с. 8]. Це пояснюється тим, що в основі навчальних програм з ІМ 1960–1970 рр. були покладені основні положення американського біхевіоризму,

що знайшли прояв у застосуванні аудіо-візуального методу [230, с. 27]. Концепція біхевіоризму (від англійського *behaviour* – поведінка) виходить з розуміння поведінки людини і тварин як сукупності рухових і зведених до них вербальних та емоціональних відповідей (реакцій) на впливи (стимули) зовнішнього середовища [11, с. 83]. Тому в навчальному плані **Lgr 62** однією з провідних цілей було визначено «формування і вироблення відповідних реакцій на інструкції, висловлені іноземною мовою» (*stimule and response*). Це положення стосувалося також вивчення граматики, котра, як вважалося, «...не повинна бути метою навчання, а засобом оволодіння мовою» [215, с.197–198], і як лінгвістичне явище окремо не вивчалась, а правильність її вибору в тому чи іншому контексті зумовлюється певними сформованими реакціями учнів на попередні стимули (ними можуть бути різноманітні мовленнєві зразки). А це означало, що навчання мови не передбачало усвідомленого оволодіння її структурою, що є необхідним для засвоєння письмового мовлення. На думку Е.Е. Ісмаїлова, найбільше вплинули на методику навчання ІМ у Швеції такі положення теорії біхевіоризму:

- розвиток людини, взагалі, та у мовленнєвій діяльності, зокрема, значною мірою визначається набуттям індивідуального досвіду як суми навичок;
- мовлення – це навичка, котра формується в умовах навчання у результаті тривалого прослуховування і наслідування готовим зразкам, а потім намагання відтворювати їх методом «спроб і помилок» [54, с. 146].

Як зазначає П. Малмберг, такі принципи призвели до того, що в процесі навчання ІМ значний акцент робився на імітуванні (аудіо-візуальний метод), і для вироблення навичок широко застосовувалося тренування, зубріння (*drilling*); обсяг рецептивно-репродуктивних вправ переважав над творчими (продуктивними), а рідна мова в процесі навчання зводилася до мінімуму або зовсім виключалася. Цей підхід ішов усупереч розвитку природжених здібностей дитини, не завжди спонукав учнів до вираження своїх думок іншомовними засобами, що знижувало їхню самостійну діяльність і відповідальність за результат навчання, а також певною мірою обмежував творчість учителя на уроці. Зустрічною вимогою до навчання мов, викладеною в навчальному плані **Lgr 62**,

було уникнення учнями помилок, що призводило до певної обмеженості в комунікації та ускладнювало можливість досягнення учнями позитивних академічних результатів [230, с. 17–19]. Тому, починаючи із 7-го класу, навчання англійської мови стало поділятися на два різних за складністю курси: елементарний практичний і більш теоретизований спеціальний курс англійської мови для 8–9-х класів. Приблизно 70,0 % учнів віддавали перевагу спеціальному курсу, оскільки це було вимогою вступу до гімназії [230, с. 4]. Через 30 років він був запроваджений до навчальних планів для гімназій. Таким чином, за статистичними даними 1962 р., які наводить П. Малмберг, фактично 90,0 % учнів вивчали англійську мову протягом 6 років замість 4-х, як це спостерігалось за попереднім планом, що становило 460 годин (21 година на тиждень за увесь період) [230, с. 20–21].

Як зазначалося раніше, значною популярністю користувалася німецька як друга ІМ, навчання якої розпочиналося із 7-го класу і тривало 3 роки, що складало 13 годин на тиждень або 260 годин за увесь період, що на 2 години менше порівняно з навчальним планом 1950 року. Водночас уряд вирішив звернути більшу увагу на навчання французької мови, відвівши на неї стільки ж годин, що й на німецьку, і це позитивно вплинуло на результати навчання школярів. Тож за статистичними даними 20 000 учнів обирали французьку, що становило 20,0 % усіх учнів (у порівнянні з 1950 роком – лише 3 000 учнів) [230, с. 8–10].

У ході дослідження виявлено, що реформа гімназичної освіти (1965 р.) стала логічним продовженням реформування основної школи. Гімназія була покликана реалізовувати наступність освіти і бути здатною прийняти учнів з основної школи. Тому за рішенням Міністерства освіти було створено трирічні гімназії (*gymnasieskolan*) за п'ятьма напрямками навчання: економічний, соціальний, технічний, музичний та естетичний і дворічні фахові школи за трьома напрямками. Трирічні гімназії пропонували дві національні теоретичні програми: «Природничі науки» і «Суспільні науки», вибір третього, професійного, напрямку визначався муніципальними та регіональними потребами. Навчаючись у гімназіях і фахових школах, студенти могли обирати між загальним і простим курсом



англійської мови, а для тих, хто мав особливу зацікавленість у мовах, з'явилась можливість вивчати три ІМ [230, с. 15].

Наступний навчальний план для основної школи (**Lgr 69**) [216] було введено в 1969 році. Причиною його появи було виокремлення англійської мови в основний шкільний предмет (поряд із шведською мовою та математикою) і обов'язкову ІМ, що вивчалася з 3-го до 9-го класу, тобто на один рік раніше, порівняно з попереднім планом. У програмі з англійської мови обґрунтовувалось її міжнародне значення та важливість володіння нею для шведських громадян. Це створило помітну проблему в підготовці педагогічних кадрів, оскільки вчителі початкової школи повинні були пройти для цього спеціальну підготовку. У зв'язку з цим рішенням Риксдагу було створено пілотний проект, за яким учителі молодшої школи проходили 2-х-річний курс (95 аудиторних годин) перекваліфікації для навчання англійської мови. Проте цей проект виявився неефективним, оскільки педагоги молодшої школи викладали англійську мову лише один рік із трьох, тобто в останньому класі молодшої школи, і лише 80 хвилин на тиждень, що спричиняло помітні труднощі в підтриманні свого кваліфікаційного рівня [230, с. 23–24]. Тому в подальших програмних документах цей факт став одним із чинників для звернення до раннього навчання мов.

Цілі та завдання навчання англійської мови за навчальним планом **Lgr 69** [216], у порівнянні з попереднім, були більш конкретизовані та зводились до наступного:

- розуміти розмовну англійську мову;
- уміти чітко й зрозуміло висловлюватися англійською мовою;
- уміти слухати і розуміти тексти різної тематики;
- читати і розуміти зміст відносно нескладних текстів;
- уміти застосовувати мову в усній та письмовій формах у типових ситуаціях повсякденного спілкування на елементарному рівні;
- володіти країнознавчими знаннями про англомовні країни [216, с. 26].

Як бачимо, вищі вимоги до рівня кінцевих навчальних досягнень учнів з англійської мови в порівнянні з іншими мовами визначалися словами «чітко і

зрозуміло висловлюватися», «застосовувати», «володіти», що свідчило про «необхідність уникнення помилок та збільшення складності навчального матеріалу, що стало характерною рисою освітніх реформ в Швеції 1960-х років» [142, с. 8].

Важливо зауважити, що відповідно до навчальної програми з англійської мови була запропонована серія підручників для 7–9-х класів «This Way» [233]. Вони супроводжувалися книжкою для вчителя (Teacher's Guide) для всіх зазначених класів і продовжували традицію біхевіоризму, розпочату підручником К. Брекке [166], поєднавши навчання граматики з формуванням повсякденних комунікативних умінь і навичок для оволодіння розмовною англійською мовою в повсякденних ситуаціях. Проте, ці підручники поєднували в собі риси граматики-перекладного та аудіо-візуального методів. У них знову простежується більша зосередженість на засвоєнні граматичних одиниць у «тренувальних» (*drills*) або «структурних» вправах (*structural exercises*), які повинні були чітко контролюватися вчителем, і на уникненні учнем помилок, що вимагало значної практики для засвоєння пропонованих структур.

Аналізуючи культурологічний матеріал підручника «This Way» з точки зору сучасної методології викладання ІМ, багато спеціалістів критикують його стереотипність і відсутність вираження національної належності. Як слушно зауважила К. Крамш, тогочасні підручники з ІМ були «більш схильні представляти власний культурний багаж студента, ніж презентувати йому прояви і розуміння іншої культури» [209, с. 63–88]. Але самі автори цього підручника пояснюють це тим, що «...мовленнєві ситуації здебільшого схожі в усіх мовах, і не потрібно ставити високих вимог щодо вибору відповідної вербальної поведінки» [233, с. 3]. Це стосується і змісту культурологічних текстів у цьому ж підручнику для 7-го і 9-го класів, добір яких не повною мірою відповідає інтересам учнів і обмеженим. Як зазначає автор Л. Меллгрєн [233, с. 4], деякі головні історичні події подаються у зв'язку з другорядними. Наприклад, конфлікт у Північній Ірландії пов'язується з розвитком пошти та історією поп-музики. Це свідчить про те, що змістовність текстового матеріалу відіграла другорядну роль,

зосереджуючи увагу учнів на засвоєнні граматичних і лексичних зразків [95, с. 130]. Проте було помічено, що в навчальному плані для гімназій від 1965 року **Lgy 65** [220] на культурологічні знання зверталася більша увага. «Цілі» навчання сучасних мов передбачали, що учні повинні:

- розвивати здібності в розумінні сучасних мов;
- удосконалювати навички усного мовлення, читання і письма;
- пізнавати іншомовну культуру та здобувати фактичні знання про країни, мови яких вивчаються [218, с. 42].

Навчальний план для гімназій **Lgy 65** мав дещо іншу структуру, ніж навчальний план для основної школи **Lgr 65**, оскільки з нього було усунуто розділ «Методичні вказівки», а «Зміст навчання» мав дещо стислу форму, але був чітким і чинним для всіх сучасних мов. У ньому наголошувалося на ролі тексту як джерела лексичного і граматичного матеріалу в навчанні мови. Граматичні одиниці, що вивчалися, були обов'язково представлені в текстах для читання, що забезпечувало дотримання нормативності необхідних мовленнєвих зразків і дозволяло уникати помилок у їх формуванні та застосуванні [218].

Нами з'ясовано, що з розвитком зарубіжних концепцій навчання ІМ у шведській педагогічній думці відбулося переосмислення змісту навчальних планів і програм із мов у бік їх комунікативної спрямованості. Так, уже в навчальному плані для основної школи 1980 року **Lgr 80** [217] рекомендувалося організовувати навчальний процес у такий спосіб, щоб стимулювати бажання учнів використовувати ІМ, не загострюючи уваги на припущенні ними незначних помилок – тобто усіляко допомагати учням долати психологічні бар'єри під час іншомовного спілкування [230, с. 18]. Така позиція відповідає основним положенням комунікативного підходу, за яким припущення незначних помилок вважається природнім явищем у навчанні мови [45, с. 126].

Запровадження нового навчального плану **Lgr 80** [217] мало ряд соціальних і педагогічних підстав. Як уже згадувалося вище, попереднім планом **Lgr 69** [216] було розширено віковий спектр вивчення англійської мови, починаючи з 3-го класу, і це спричинило труднощі в підготовці педагогічних кадрів, забезпеченні та

підтримці їх відповідною кваліфікацією [178, с. 16]. Водночас, на думку спеціалістів, із педагогічної точки зору, дітям молодшого шкільного віку бракувало загальної підготовки для вивчення ІМ [230, с. 19]. Тому згідно з навчальним планом **Lgr 80**, муніципалітетам було доручено самостійно вирішувати питання про початок вивчення англійської мови з 4-го класу, тобто на 1 рік пізніше. Але раннє вивчення англійської мови залишалось головною метою, оскільки Швеція і надалі розвивала освітні перспективи для своїх громадян, що зумовлювалися її мультилінгвальною політикою [230].

Як свідчить проведене нами дослідження, новизною навчального плану для основної школи **Lgr 80** був перехід від принципу «навчати учителем» (*teacher centered method*), характерного для методу повної фізичної реакції та аудіо-лінгвального методу навчання та програм минулих років, до принципу «вивчати самостійно» (*learner centered method*) [54, с.118]. Такий перехід орієнтував на комунікативний підхід у навчанні мов. На Заході комунікативний підхід був започаткований у 1970-х роках, а його ключовим поняттям стала «комунікативна компетенція», яка означала здатність індивіда сприймати, виражати, інтерпретувати думку у процесі спілкування іноземною мовою» [54, с. 119]. Вартим уваги є те, що навчальний план для основної школи **Lgr 80** вперше визначив основні види мовленнєвої діяльності, не розмежовуючи вивчення лексики і граматики, а саме: читання, аудіювання, говоріння і письмо. Вони були інтегровані в усіх навчальних програмах різними варіантами: «читання і мовлення», «аудіювання і письмо», «читання і письмо». Така інтеграція дала змогу під час навчання ІМ концентрувати увагу на продуктивних видах мовленнєвої діяльності, що найефективніше вирішувало питання комунікативної спрямованості методики навчання [230]. Цьому відповідали і цілі навчання ІМ у шведській основній школі, які зумовлювалися зовнішньополітичними стратегічними міркуваннями мультинаціональної держави, а саме:

- низькою розповсюдженістю шведської мови у світі та необхідністю оволодіння іншими сучасними мовами;

- необхідністю усвідомлення школярами ролі мови як засобу вираження різноманітних національних культур;
- важливістю вивчення ІМ учнями для продовження їхньої освіти та майбутньої професійної діяльності [217, с. 171].

Відповідно до цього, як зазначає С. Фредрікссон [195], на початку 80-х років минулого століття було створено нову серію підручників «People and Places» С. Форесмана, яка продовжувала тенденцію на комунікативну спрямованість навчання, започатковану навчальним планом **Lgr 80**. У передмові до підручника підкреслюється важливість презентації у змісті функцій мовних одиниць і виділяються розділи для практики мовлення «How to Say It». Функції мовних одиниць пояснюються як «...слова та вирази, котрі потрібно вживати, коли треба сказати, що ти хочеш, відчуваєш і думаєш у різних ситуаціях» [178, с. 5]. Включення цих функцій у підручник «People and Places» є результатом роботи, проведеної РЄ в галузі викладання ІМ протягом 1970–1980 років. Запроваджений РЄ у 1975 році Рубіжний рівень (The Threshold Level) описує цілі викладання англійської мови у формі ситуацій, в яких учні мають продемонструвати здібність використовувати набуті знання, уміння, навички [195, с. 30]. Вони стосуються спілкування на повсякденні теми під час подорожей або під час зустрічей з іноземцями у своїй країні. Хоча Рубіжний рівень мав великий вплив, Рекомендації РЄ щодо зосередження на ситуаціях і функціях мови не призвели до повної відмови від попередніх традицій, що панували в іншомовній освіті Швеції. Навчальний план для основної школи **Lgr 80** відображає еkleктичний підхід до викладання англійської мови, поєднуючи старі та нові ідеї щодо того, як досягти рівня володіння ІМ, передбаченого програмою. Наприклад, розвиток мовленнєвих умінь учнів хоча і вважається важливим, утім опрацювання і засвоєння граматичних категорій є необхідним чинником для розвитку мовних навичок. Навчальний матеріал повинен зосереджуватися навколо тем, які є цікавими для учнів і стосуються їх самих, а учням навіть дозволяється визначати певні теми самостійно [217].

Як засвідчує наше дослідження, освітні реформи Швеції в 90-х роках минулого століття торкнулися, головним чином, організації та змісту іншомовної освіти. Чинна на той час педагогічна теорія і практика визначала ставлення до проблеми змісту освіти та призводила до формального розвитку учнів. Недоліки шкільної освіти від 1960-х до 1990-х років були спричинені її надмірною централізацією. І. Калгрєн називає цей період «депрофесіоналізацією вчителів» і пояснює це тим, що «вчителі були відірвані від дослідницької роботи, втратили контроль із боку закладів післядипломної освіти та позбулися прав самостійно вирішувати питання робочого порядку» [167, с. 24]. Проте, вплив європейських педагогічних теорій у галузі навчання ІМ, політика РЄ змусили шведських педагогів переглянути національні стандарти і стратегії. Наступний навчальний план для основної школи, дошкільних навчальних закладів і центрів дозвілля (**Лро 94**) від 1994 року, започаткував новий етап у розвитку змісту шкільної іншомовної освіти Швеції [171]. Він відображав сучасні тенденції навчання ІМ і враховував вимоги ЗЄР [45]. Його зміст детальніше розглянемо в параграфі 2.3.

### **2.3. Нормативне забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти**

В.О. Сластьонін зазначає, що «єдність змісту і форми відображається в адекватності змісту освіти видам і формам навчальної діяльності, у відповідності методів навчання його технічному забезпеченню» [111, с. 120]. Досліджуючи зміст шкільної іншомовної освіти Швеції, передусім важливо нагадати, що він виражається в навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках, які моделюють навчальний процес [112, с. 137]. Отже, відповідно до цього нам належить дослідити нормативне забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти (навчальні плани та програми та засоби навчання), в якому відображені освітньо-виховні цілі, методичні психологічні та дидактичні засади навчання ІМ, його цілі та зміст.

Визначення мети навчання в шкільній освіті Швеції в досліджуваній період здійснювалося з урахуванням освітніх цілей проведених реформ, що полягали в

забезпеченні рівного доступу освіти для всіх прошарків населення та її децентралізації. Розуміння характеру навчального процесу виходило з розуміння власних інтересів та здібностей учнів, або на визнанні формуючого характеру навчального процесу [256]. Як зазначає В. Сьостранд, освітні реформи другої половини ХХ ст., у результаті яких відбулася реорганізація шкільної освіти, дали поштовх теоретичним і практичним дослідженням різноманітних питань змісту навчання. Починаючи з 1970-х років, до того домінуючі епістеміологічні погляди на кількісний і репродуктивний характер навчання змінилися на якісний [256, с. 182]. Запровадження навчальних планів і програм та їх подальший розвиток свідчили про визнання необхідності поєднання практичної педагогічної діяльності з теорією, звернення до технологічного підходу до навчання та його подальший розвиток. Дослідження свідчить, що найбільші зміни відбулися в змісті навчання ІМ, зокрема, і в змісті іншомовної освіти, в цілому. У першу чергу, як зазначає П. Малмберг, вони торкнулися навчання англійської мови, яку визнавали інструментом інтеграційних процесів у світі, а саме: вона набула статусу обов'язкового предмета в системі шкільної освіти Швеції; сьогодні 90,0 % шведських школярів вивчають її з 1-го класу [230, с. 15]. Запровадження навчання 2-ї та 3-ї ІМ чітко ілюструє результати впровадження мультилінгвальної політики Швеції та РЄ.

Питаннями реформування шкільної освіти у Швеції та розробленням нових навчальних планів займалися Б. Астранд [155], Е. Ежелід-Хагтстрьом [178], Т. Енглунд [181], Т. Ліндبلاد [223], В. Сьостранд [256] та ін. Багато науковців виступили за поєднання вже існуючих елементів різних педагогічних і лінгводидактичних концепцій з комунікативним напрямом у навчанні мови.

Як згадувалось раніше (див. с. 75-76), основними ЗНЗ Швеції є основна 9-річна школа і гімназія. Керівними документами діяльності цих закладів є навчальні плани і програми. У 1994 році офіційно запроваджено новий навчальний план для основної школи, дошкільних навчальних закладів і центрів дозвілля (*The Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-school Class and Leisure-Time Centre/Lpo94*) [171], а також навчальний план для середніх

навчальних закладів (*The Curriculum for the Non-Compulsory School System/Lpf 94*) [172], котрий став чинним і для гімназичної освіти. Стратегічні цілі обох планів ґрунтуються на демократичних цінностях. Так, наприклад, головною метою шкільної гімназичної освіти та виховання є передача молоді зусиллями старших поколінь національної мови, традицій і звичаїв, накопиченого попередніми поколіннями культурного надбання, знань морально-естетичних цінностей тощо. Обидва типи шкіл (основні школи та гімназії) повинні також готувати молодих людей до життя в доволі складному та мінливому сучасному світі, де особливого значення набувають здібності критичного мислення й оцінки подій, явищ і фактів навколишньої дійсності, здатність до самоосвіти та співробітництва з іншими учнями і вчителями тощо.

Розглянемо чинний навчальний план *Lpo 94*) [171] для основної дев'ятирічної школи, затверджений у 1994 році і востаннє модернізований постановами про внесення до нього поправок (*Ordinance on amending Ordinance*) SKOLFS 1998:15 [257], SKOLFS 2000:4 [258], у 2006 р. (SKOLFS 2006:23) [259].

У ньому відображені основні принципи і норми, що покладені в основу діяльності шведської школи. У плані пояснюється, що школа виконує важливі завдання з формування та розвитку в учнів тих принципів, уявлень і норм, які є визначальними для шведського суспільства: недоторканість людського життя і свобода особистості, рівне достоїнство та цінність життя всіх людей, гендерна рівність, солідарність зі слабкими і незахищеними, збереження навколишнього середовища (див. Додаток В.1, с. 202) [171, с. 5]. Слід зауважити, що, хоча зараз у Швеції чинна нова версія цього плану, затверджена у 2006 році, утім поділ навчального навантаження не змінився; а зміст навчальних програм з ІМ не зазнав значних перетворень. На відміну від попередніх навчальних планів, цілі останнього сформульовані чітко і легко піддаються оцінюванню.

Загальні цілі діяльності школи можна класифікувати в такий спосіб:

- цілі, що визначають основні напрями роботи школи;
- цілі, що визначають мінімально допустимий рівень знань і перелік навичок, якими мають оволодіти учні по закінченню школи [171, с. 10].



Зокрема, у плані зазначається, що міжнародна перспектива є важливою для молоді, щоб побачити дійсність у глобальному контексті, а також для міжнародної солідарності, підготовки до життя в багатокультурному та багатонаціональному суспільстві [171, с. 7]. У зв'язку з цим у навчальному плані було збільшено кількість аудиторних годин на вивчення ІМ (див: табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Кількість навчальних годин, передбачених навчальними планами і програмами для оволодіння іноземними мовами в основній школі та гімназії**

<i>Навчальний заклад</i>	<i>Кількість годин</i>
<b>Основна школа</b>	
<b>Англійська мова (основна іноземна мова)</b> <i>Рекомендовано з 1-го класу</i>	480
<b>Французька, німецька чи іспанська мови (друга обов'язкова мова)</b> <i>Початок вивчення однієї з перерахованих мов у 6 або 7 класі. Існує альтернатива вивчення своєї рідної мови замість вищезгаданих мов (якщо він належить до національних меншин) або глибшого вивчення шведської, англійської або сурдо мови (для спеціалізованих шкіл для дітей з вадами слуху). Рішення про те, з якого класу (з 6-го або 7-го) вводити другу ІМ, приймає сама школа.</i>	320
<b>Французька, німецька або іспанська мови (третя іноземна мова)</b> <i>Пропонуються як факультативні предмети у 8–9 класах.</i>	150
<b>Гімназія</b>	
<b>Перша іноземна мова – англійська:</b>	
<b>1. Програма для тих, хто навчається за однією з двох теоретичних програм.</b>	150
<b>2. Програма для тих, хто навчається за однією з 15 національних професійних програм.</b>	110
<i>Гімназичний курс навчання англійської мови включає обов'язковий для всіх національних теоретичних програм шведської гімназії рівень А (110 ауд. год.); рівень В (40 ауд. год.) і розрахований на тих, хто вступає до ВНЗ; рівень С (30 ауд. год.) і пропонується у профільних програмах.</i>	
<b>Друга іноземна мова – французька, німецька або іспанська</b>	
<b>Загальна кількість аудиторних годин</b>	
<b>Рівень А</b>	
<b>Рівень В</b>	190
<i>Гімназичний курс другої ІМ може бути продовженням аналогічного курсу та розрахований на початківців. Друга ІМ є обов'язковою для вступу до ВНЗ країни.</i>	60
<b>Третя іноземна мова – французька, німецька, іспанська або інші (латинська, російська тощо).</b>	130
<b>Загальна кількість аудиторних годин</b>	
<b>Рівень А</b>	
<b>Рівень В</b>	190
<i>Обов'язкова для програм художньо–естетичного циклу, національної теоретичної програми «Суспільні науки», для «непоглибленої» економічної програми. У решті програм третя ІМ є факультативною<sup>1)</sup>.</i>	60
	130

<sup>1)</sup>[54, с. 113] Исмаилов Э.Э. Шведская модель довузовской профессиональной подготовки: монография / Э.Э.Исмаилов. – Карлскруна: муниципальная гимназия им. Чэпмена, 2002. – 342 с.

Як видно з таблиці 2.2, кількість навчальних годин, передбачених на оволодіння ІМ в основній школі є більшою, ніж для гімназії, оскільки вона розрахована на дев'ять років навчання, а для гімназії – на три, де вона залежить від напряму профільної програми. Варто зазначити, що в навчальному плані 1994 року **Лро 94** посилено значення другої ІМ, а в програму основної школи введено ще одну ІМ – іспанську [171]. Учні розпочинають її вивчення у 8-у класі, а тривалість курсу складає не менше 150 аудиторних годин. Водночас на 25,0 % збільшено в порівнянні з попереднім навчальним планом від 1980 року кількість годин, відведених на вивчення другої ІМ, що становить 320 годин (порівняно з 246 год. у 1980 році). Муніципалітети самостійно вирішують питання про те, з якого класу підвідомчих їм шкіл (із 6-го або 7-го) вводити у програму навчання другу ІМ [230, с. 8]. Особливості навчального плану **Лро 94** представлено в Додатку В.1, с. 202.

Постанова від 1998 року [257] вказує на необхідність наявності навчальних програм із кожного предмета (*Syllabuses for the Compulsory School*). У програмах з ІМ, востаннє перезатвержених у 2006 році (вони представлені в Додатках Д.1, с. 206; Д.2, с. 207; Д. 3, с. 210 [194, с. 6-10]), використовується нова модель опису цілей навчання для кожної конкретної мови, що вивчається в основній школі та гімназії Швеції, а саме:

- цілі на перспективу, досягти яких повинні прагнути всі учні школи протягом вивчення предмету;
- цілі, що повинні досягти учні по закінченню 5-го класу;
- цілі, що повинні досягти учні по закінченню 9-го класу [269].

Заслуговує на увагу те, що цілі навчання, досягти яких повинні прагнути всі учні, мають перспективний характер, оскільки спрямовані на досягнення учнями високої майстерності з предмета, в той час, як цілі навчання, котрі мають досягти учні до кінця 5-го та 9-го років навчання, визначають мінімум мовних і культурологічних знань, а також мінімальний рівень розвиненості мовленнєвих умінь і навичок учнів для отримання оцінки «задовільно» [269, с. 11-13].

На відміну від попередніх програм сьогодні зміст і методи навчання визначає сам учитель. Різноманітні навчальні потреби й здібності учнів стають основними критеріями під час вибору методу навчання. У програмах з ІМ відсутні чіткі визначення виховної та розвивальної мети навчання. Вони імпліковані у зміст загальних навчальних цілей. Наприклад, у загальних цілях з англійської мови сказано, що учні повинні розвивати вміння критично аналізувати джерела інформації, упевнено висловлювати власну думку та обґрунтовувати її. Проте у вказівках до всіх навчальних програм зазначається, що учні повинні вчитися розуміти спосіб життя і культуру інших народів, виховуватися в дусі поваги до людини, на принципах соціальної та гендерної рівності, солідарності, недоторканості особистості. На нашу думку, саме в цьому виражається виховна мета навчання. У навчальних програмах з ІМ ми також не знаходимо чітких рекомендацій щодо розвитку загальнонавчальних умінь учнів. Натомість зауважується, що учні повинні розвивати вміння і навички аналізу та синтезу інформації, робити висновки, пояснення, обґрунтування своїх думок, учитися розрізняти найсуттєвіше [269, с. 6]. На наш погляд, це лише окремі компоненти розвивальної та виховної цілей, що свідчить про недостатню увагу цим аспектам навчального процесу.

Як було зазначено раніше, навчання англійської мови відводиться важливе місце в системі базової шкільної освіти. Воно, як правило, починається у 1-у класі, а в деяких комунах за рішенням громадськості або вчительських комітетів – із 2-го класу, що відповідає рекомендаціям РЄ щодо раннього навчання ІМ. Кожна школа самостійно приймає рішення з цього питання, але вимоги, висунуті до рівня знань учнів та їхніх мовленнєвих умінь і навичок у 5-у та 9-у класах, однакові для всіх шкіл [194, с. 4]. Окрім обов'язкової кількості годин, відведених на вивчення навчальних дисциплін, у навчальному плані передбачений також певний час (600 годин) на заняття, що свідчить про спеціалізацію школи (див: Додаток В.2) [171]. За рішенням адміністрації ці години також можуть розподілятися і для навчання будь-якої з трьох ІМ, передбачених навчальним планом (англійської, німецької, французької або іспанської).

Аналізуючи чинний навчальний план та навчальні програми, ми встановили, що програма з англійської мови вирізняється серед програм з інших сучасних мов. Це пояснюється тим, що англійська мова поряд із шведською мовою та математикою входить до трьох основних предметів у системі шкільної освіти Швеції. Основною метою навчання англійської мови в основній школі, на думку авторів програми, є розвиток в учнів комунікативної компетентності, необхідної для здійснення міжнародних контактів і продовження освіти як у межах Швеції, так і закордоном. Навчання мови передбачає активне використання можливостей сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в умовах інтернаціоналізації ринку праці та глобалізації систем освіти [269, с. 11]. Навчальний процес також спрямовується на розвиток в учнів прагнення і глибокого стійкого інтересу до постійного підвищення рівня володіння англійською мовою та формування в них умінь самостійно продовжувати вивчати її по закінченню школи. Це відображено в розділі «Мета предмета і його роль в освіті» (*the Aim of the Subject and its Role in Education*) [269, с.11].

У розділі програми «Структура та зміст предмету» (*the Structure and the Nature of the Subject*), розглядаються зміст, структура, особливості і місце предмета «Англійська мова» в системі шкільної освіти, а також обґрунтовуються передумови та значення оволодіння цією мовою, як одного з основних шкільних предметів. На думку авторів програми, курс навчання англійської мови повинен мати інтегровану структуру, а саме: і молодші школярі, і старшокласники, кожен на своєму рівні, мають володіти вміннями й навичками аудіювання, говоріння, читання та письма: уміти висловлювати свої думки англійською мовою усно й письмово, розуміти співрозмовника в межах тієї тематики і вимог, які визначені програмою для кожного року навчання [269, с.12].

У Додатку Д.2 ми детальніше зупинимось на найсуттєвіших, як на нашу думку, аспектах змісту навчальних програм з англійської мови та сучасних мов для основної школи (*Syllabuses for the Compulsory School, 2001*) [269, с.11-14, 27-30] (див. Додаток Д.2, с. 207). Їх створення було результатом урахування та запровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Вони мають

лаконічний, але змістовний виклад без деталізованого уточнення окремих положень, як наприклад, простежується в українських навчальних програмах. Хоча шведські програми створювалися на основі «рубіжних моделей», представлених у ЗЄР, вимоги до рівня розвитку комунікативної компетентності з англійської мови, на думку Е.Е. Ісмаїлова, є дещо завищеними, адже передбачається, що вже наприкінці 9-го класу учні повинні вміти відчувати і сприймати різні соціальні стилі та регіональні діалекти [54, с. 150]. Водночас зазначається, що вони мають бути впевненими у своїй здатності використовувати англійську мову для повсякденного спілкування на побутовому і суспільному рівнях, а також розвивати цю впевненість стосовно другої та третьої ІМ [269, с. 11–14; 269, с. 27–31]. Це пояснюється тим, що під час укладання програм урахувалося широке використання шведами ІМ, особливо англійської, та правом шкіл складати власні деталізовані навчальні програми з ІМ з урахуванням спеціалізації школи, думок учителів, адміністрації та батьків. Попри те, що навчання ІМ в основній школі Швеції в першу чергу спрямоване на формування та розвиток комунікативної компетентності учнів, недоліком вважаємо відсутність чітких лексичних і граматичних мінімумів. Вважається, що формування і розвиток лексичної, граматичної та фонетичної компетентностей здійснюються в процесі навчання. Таким чином акцент ставиться на набутті знань завдяки взаємодії інтегрованих мовленнєвих умінь відповідно до реальних мовленнєвих ситуацій, розвиткові ситуативного мислення, у результаті чого відбувається формування дискурсивної, стратегічної, прагматичної та міжкультурної компетентностей. Такий підхід підвищує автономію учня в навчальному процесі, стимулює навички самостійного навчання й оцінювання власних результатів. Проте, у старшій школі навчання мови має більш аналітичний характер, тобто передбачає більш вдумливе, теоретично обґрунтоване оволодіння мовними одиницями та граматичними зразками. Тож детальніше зупинимось на чинних програмах з англійської мови для гімназії [270-273], які складаються з тих же розділів, що й програма для основної школи:

- 1) мета предмета (The Aim of the Subject);

- 2) цілі навчання на перспективу (The Goals to Strive Towards);
- 3) структура й зміст предмету (The Structure and Nature of the Subject);
- 4) цілі навчання, котрих повинні досягти учні по завершенню окремих курсів англійської мови: А, В і С (The Goals to be Attained by the Pupils on the Completion of the Courses: English A, B and C) [270].

Аналіз програм свідчить про наступність у навчанні ІМ в основній школі та гімназії, перехід від формування мовних навичок і мовленнєвих умінь та навичок до їх розвитку та вдосконалення на основі теоретичних знань в інших ситуаціях спілкування. Окрім того, поділ гімназичного курсу англійської мови на рівні А, В і С має практичну мету, оскільки рівень А є логічним продовженням шкільної програми та передбачений для подальшого вдосконалення рівня комунікативної компетентності учнів, у той час, як рівні В і С мають професійне спрямування, а успішне опанування ними є необхідною умовою для подальшої освіти в університетах. Поряд із детальним описом мовленнєвих умінь і навичок учнів на цих рівнях (див: Додаток Д.3, с. 210), розділ «Цілі навчання на перспективу» (The Goals to Strive Towards) відображає єдину для всіх рівнів (А, В і С) кінцеву мету навчання, а саме:

- розвивати вміння і навички спілкування в усній та письмовій формах;
- поглиблювати вміння і навички розуміти на слух різні варіанти англійського мовлення;
- брати участь у бесідах, обговореннях і переговорах, із великим ступенем точності висловлювати свої думки;
- коректно використовувати граматику, фонетику і лексику в релевантних та адекватних предмету спілкування ситуаціях;
- читати, розуміти і критично оцінювати художні, нехудожні та спеціальні тексти, що відповідають профілю спеціалізації, із метою вилучення інформації й отримання необхідних знань;
- розвивати вміння і навички письмового мовлення для вираження власної точки зору, складати розповіді, описи та пояснення, усвідомлюючи

особливості письмової форми спілкування, і творчо виконувати навчальні завдання;

- розвивати здатність аналізувати та оцінювати свої успіхи у вивченні англійської мови, удосконалювати варіативність і коректність мовлення;
- розвивати соціокультурну компетентність, збагачуючи знання про спосіб життя і культуру англомовних країн, також здійснювати порівняння з власною культурою;
- розвивати здатність використовувати та критично оцінювати різні джерела інформації;
- розвивати здатність самотійно та у співпраці з іншими учнями або вчителем планувати, виконувати завдання й оцінювати свої успіхи в спілкуванні [270–273].

Отже, цілі навчання на перспективу являють собою вищий рівень комунікативної компетентності, досягти якого мають прагнути всі учні, а школа повинна забезпечити можливість їх реалізації. Тому із запровадженням навчального плану **Lpo 94** і відповідних програм із дисциплін з'явився новий підхід до оцінювання знань, умінь і навичок учнів, вимоги до яких представлено у предметних програмах. Замість оцінок «1», «2», «3», «4» і «5», починаючи з 8-го класу, виставляються оцінки «задовільно» (*Pass/G*), «добре» (*Pass with Distinction/VG*) та «відмінно» (*Pass with Special Distinction/MVG*), а оцінка «не зараховано» (*Fail/IG*) діє лише в гімназіях [183]. Проте зараз на численні вимоги вчителів розробляється проект більш раннього оцінювання учнів, починаючи з 3-го класу [241]. По закінченню школи учневі видають атестат, де вказуються його оцінки з предметів. У кінці 5-го і 9-го класу по всій країні проводяться обов'язкові єдині екзаменаційні роботи/тести з трьох основних предметів: шведської та англійської мов і математики (див. Додаток Е.2, с. 215). Результати цих екзаменаційних робіт допомагають учителям об'єктивно оцінити успішність кожного учня (див. Додаток Е.5, с. 2189).

Наше дослідження свідчить, що національні програми Швеції з ІМ значною мірою орієнтовані на ЗЄР, а тому вимоги до рівнів володіння англійською мовою

наприкінці гімназичної освіти тут дещо вищі, що підкреслює значення цієї мови у шведському мультилінгвальному суспільстві (див. Додаток Е.5, с. 218). Нагадаємо, що у Швеції діє 7-ступенева система навчання ІМ (див. табл. 2.3), про що ми вже зазначали в параграфі 1.2.

Таблиця 2.3

### Вимоги до рівня сформованості мовленнєвих умінь учнів з ІМ

Ступінь		Вимоги	
1	1–3 класи	Основна школа	Курс призначений для початківців, на формування в них первинних мовних навичок і розвиток первинних мовленнєвих умінь, формування позитивного ставлення до культури, мова якої вивчається.
2	4–5 класи		Учні повинні надалі розвивати мовленнєві вміння та навички, поширювати і поглиблювати свої знання про іноземну мову та культуру народу, мова якого вивчається; вчитись використовувати допоміжні та довідникові навчальні матеріали (словники, граматичні довідники тощо), що асоціюється з формуванням загальнонавчальних умінь.
3	6–7 класи		Учні повинні розширити свій запас мовних засобів; їх усне та письмове мовлення стає більш варіативним; вони повинні розуміти на слух, читати й писати з різною метою та в різноманітних ситуаціях.
4	8–9 класи		Учні повинні розширити свій запас мовних засобів, почати читати і розуміти зміст текстів описового характеру, художню літературу, надалі розвивати свої вміння та навички усного й письмового мовлення.
5	10 клас	Гімназична освіта	Цей ступінь включає елементи професійно-орієнтованої іноземної мови; учні підвищують ступінь варіативності усного та письмового мовлення. Вони повинні вміти адаптувати свою іноземну мову до різних цілей спілкування, ситуацій та специфіки аудиторії, володіти такими мовними і мовленнєвими засобами, котрі дали б їм змогу глибше вивчати сферу своєї спеціалізації іноземною мовою, а також читати різноманітну літературу для задоволення власних бажань, у тому числі майбутніх професійних, пошуку інформації як навчально-професійного, так і країнознавчо-культурологічного характеру.
6	11 клас		Учні повинні підвищити рівень граматичної, фонетичної та лексичної компетенції, розширити свої мовні знання; продовжувати вдосконалення своїх умінь і навичок говоріння, аудіювання, читання і письма на матеріалах професійно-орієнтованої тематики. Цей курс має більш аналітичну спрямованість.
7	12 клас		Курс готує учнів до подальшого навчання у вищих навчальних закладах або до професійної діяльності як у Швеції, так і за її межами, де іноземна мова, що вивчається, використовується як засіб спілкування. Навчання професійно-орієнтованого іншомовного спілкування проводиться на матеріалах професійної тематики відповідно до обраного напрямку спеціалізації. Учні повинні розвивати вміння і навички ділового спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формах під час роботи в різних проектах за участі груп спеціалістів, а саме: вміти формулювати цілі та завдання проекту, пояснювати вибір методів роботи, складати робочу програму, критикувати, обговорювати, аргументувати як окремі положення цієї програми, так і всю в цілому, а також презентувати й оцінювати результат такої роботи тощо.



У таблиці 2.3 наведено вимоги до рівня сформованості мовленнєвих умінь, становлення яких відбувається на основі мовних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих знань і навичок на кожному з цих ступенів. Так, до завершення 9-го року навчання, тобто по закінченню основної школи, учні проходять чотири ступені процесу навчання англійської мови та два ступені навчання 2-ї та 3-ї мов. Програми гімназичної освіти поділена на три рівні:

- 5-й рівень (10 кл.): «А»–обов’язковий курс для всіх спеціальностей і програм гімназії;
- 6-й рівень (11 кл.): «В»– обов’язковий курс для програм «Суспільні науки», «Природничі науки», «Художньо-естетична» та «Технічна»;
- 7-й рівень (12 кл.): «С» – факультативний курс, передбачений для тих, хто вступатиме до ВНЗ, де англійська мова є профільюючим предметом [54, с. 8; 185].

Оцінювання фокусується на рецептивних, продуктивних та інтерактивних уміннях, міжкультурній та рефлексивній компетентності, у той час коли такі підсистеми, як словниковий запас, граматики і вимова, вважаються передумовами досягнення вказаних вище компетенцій, а не цілями навчання (див. Додаток Е.1, с. 214). Тому матеріали національного тестування для 9-го класу не є остаточним оцінюванням і через те не охоплюють усі аспекти програми з мов, а носять додатковий рекомендований характер, слугуючи для оцінки процесу навчання і ступеня сформованості всіх необхідних компетентностей, наголошуючи передусім на досягненнях, а не на недоліках [185, с. 46].

Ще Дж. ван Екк наголошував на тому, що навчання ІМ повинне переслідувати комунікативну мету для практичного використання мови, а основним критерієм оцінювання має бути факт здійснення комунікації [288, с. 21]. Зокрема, шведський науковець Г. Еріксон виділяє рецептивну, продуктивну, інтерактивну, міжкультурну комунікативну, рефлексивну та прагматичну компетентності. Під прагматичною компетентністю вона розуміє вміння і навички практичного застосування ІМ [185, с. 7]. А це свідчить, що навчання ІМ в системі шкільної освіти Швеції передбачає передусім практичну мету – оволодіння ІМ як

важливим засобом вербальної взаємодії. В цьому ми вбачаємо вплив утилітарної теорії змісту освіти популярного в педагогічній думці Швеції Дж. Дьюї.

Важливу роль у цьому процесі відіграє створене в 1991 році Державне управління шкіл і шкільної освіти (Skolverket), яке розробляє навчальні програми з різних шкільних дисциплін та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, забезпечує проведення необхідних наукових досліджень, підготовку педагогічних кадрів та керівників шкіл, сприяє підвищенню кваліфікації вчителів. Як свідчать результати нашого дослідження, чинні програми з іноземних мов не дають чіткої рекомендації щодо методу викладання. Починаючи з 1990 року, у країні відбулася поступова децентралізація освіти (відповідальність за освіту передано до місцевих органів влади: комун і ландстінгів, які забезпечують дотримання школами та гімназіями єдиного національного освітнього стандарту). На основі загального навчального плану і навчальних програм із урахуванням місцевих особливостей, у кожній школі та гімназії розробляється свій календарний план (*timplan*) і робоча програма з детальним описом тем і вимог до 4 видів мовленнєвої діяльності. Це надає вчителям певної самостійності в плануванні навчального процесу та можливість залучення до цього учнів, враховуючи їхні інтереси та потреби. Такий підхід, на наш погляд, стимулює автономію учнів і відповідальність за результати навчання, спонукаючи до активнішої комунікації та самовираження засобами ІМ, що відповідає педоцентричним педагогічним засадам побудови змісту освіти у Швеції [42; 54].

Як зазначає В.О. Сластьонін, «серед усіх видів навчальної літератури особливе місце займає шкільний підручник, який за своїм змістом і структурою обов'язково відповідає навчальній програмі з предмету» [111, с.175]. За визначенням Р.П. Мільруд, підручник з ІМ є «основним комплексом матеріалів для досягнення освітніх цілей з навчальної дисципліни, успішного розв'язання навчально-виховних завдань шляхом активізації навчання засобами обраного методу навчання, формування предметної компетентності в учнів, інтерактивної організації навчального процесу, розвитку адекватної самооцінки школярів, їхнього культурного та морального становлення, інтелектуального й

особистісного зростання і, в цілому, створення сприятливих можливостей для навчальних досягнень» [80, с. 12–13]. Зміст підручника відображає сучасну домінуючу мовну концепцію та соціальну ситуацію в суспільстві на момент створення. Аналіз навчальної літератури дозволяє нам визначити відповідності та розбіжності між державними освітніми настановами, безпосередньо відбитими в навчальних планах і програмах, та навчальними матеріалами.

У шведській педагогіці проблеми підручника з ІМ досліджували Г. Ларссон [220], Р. Лунд [225], Б. Лундал [226], Б. Лундгрєн [227], П. Малмберг [230], С. Фредріксон [195] та ін. На думку Б. Лундала, підручник має якомога відповідати цілям навчальної програми і займати провідне місце серед навчальної літератури [226, с. 162]. Водночас, як зазначає І.Л. Бім, підручник є засобом і моделлю процесу навчання ІМ, тому що він, з одного боку, слугує інструментом навчання мови, а з іншого – пропонує певний зразок, модель, яку наслідують у процесі навчання ІМ [13, с. 17]. Тому його залучення до процесу навчання передбачає виконання ним різноманітних дидактичних і методичних функцій. На думку Д.Д. Зуєва, слід виділити такі дидактичні функції підручника: інформаційну, трансформаційну, систематизувальну, закріплення і самоконтролю, самоосвітню, інтегрувальну, координувальну та розвивально-виховну [50, с. 82]. Зокрема, В.Г. Редько виділяє інформаційно-пізнавальну, розвивально-виховну, мотиваційно-практичну, комунікативну та координаційну функції підручника [131, с. 44]. Нами було з'ясовано, що в педагогічній науці Швеції не існує єдиної концепції оцінювання та вибору підручника з ІМ. Як зауважує шведський дидакт Б. Лундгрєн, «починаючи з 70-х років ХХ ст., у шведській іншомовній освіті стала помітнішою невідповідність між навчальними програмами та навчальними матеріалами» [227, с. 101]. Ця тенденція простежувалась в Данії, Норвегії та Фінляндії. Тому в 1982 році країнами Скандинавії було розроблено «Стокгольмський каталог критеріїв» [211], який включає такі компоненти:

1. Структура навчально-методичного комплексу.
2. Поліграфічне оформлення.
3. Відповідність навчальному планові та програмі.

4. Зміст і країнознавча тематика.
5. Мова.
6. Граматика.
7. Вправи.
8. Урахування особливостей учнів [211, с. 100–105]..

Хоча Управління шкіл і шкільної освіти та Міністерство освіти і науки Швеції висувають свої рекомендації щодо використання підручників з ІМ, питання вибору засобів навчання вирішується на місцевому рівні. Як зазначає С. Фредрікссон, основними критеріями такого вибору підручників для середніх навчальних закладів вважаються:

- вартість;
- відповідність програмі з іноземної мови;
- комплектація аудіо-візуальним супроводом на компакт-диску;
- зміст;
- формат;
- структура і практичність [195, с. 12].

На думку Б. Лундгрена, підручник має бути орієнтований на гетерогенні групи, сприяти оцінюванню, рефлексії, самостійному навчанню і орієнтуватися на слабких і сильних учнів [227, с. 96].

Узагальнивши українську та шведську науково-педагогічну літературу з цього питання, ми спробуємо проаналізувати навчальні засоби, що застосовуються в ряді шведських шкіл, за такими критеріями:

- наявність книжки для вчителя і робочого зошита;
- відповідність навчальному планові та програмі;
- мотивація навчальних дій учнів;
- індивідуалізація навчання;
- рівень актуальності, науковості, адекватності та інформаційної достатності навчальних матеріалів підручника;
- наявність матеріалів, які сприяють реалізації виховної, освітньої та розвивальної мети навчання;

- відповідність підручника віковим особливостям учнів, їхнім інтересам;
- автентичність навчальних матеріалів, відповідність його сучасним нормам;
- наявність у змісті підручника засобів, що забезпечують формування соціокультурної компетентності;
- наявність у підручнику допоміжних матеріалів, які сприяють організації навчального процесу: словників, довідників, схем, таблиць, ілюстрацій [133, с. 78–79];
- комунікативна спрямованість навчання;
- аспекти мови, що вивчаються (граматика, лексика, фонетика, стилістика, словотворення тощо);
- послідовність пред'явлення матеріалу;
- міжпредметні зв'язки [52, с. 97];

На разі популярним навчально-методичним комплексом з англійської мови для рівнів А, В і С, відповідно для 4-го, 5-го і 6-го класів основної школи є «Good Luck», створений групою авторів (С. Аксельссоном, К. Сундіном і П. Йохансоном) [156–158]. Він складається з підручника, робочого зошита та книги для вчителя. Підручник «Good Luck В» поділений на тематичні розділи: «One thing in Common», «Sightseeing in London», «Family Life», «World of Nature», «Solve the Problem if you can», «Life 2002», які містять тексти відповідної тематики. Наприклад, тексти «Whales», «Jumbo the Gorilla», «Jersey Zoo» стосуються розділу «World of Nature». У ньому представлено широку палітру художніх, інформативних, лінгвокраїнознавчих текстів, лірика і навіть комікси. Вони написані різними стилями та від імені різних розповідачів, що справляє враження про їхню автентичність. На нашу думку, підручник «Good Luck В» має чітко виражену комунікативну спрямованість навчального матеріалу, що простежується в різних типах вправ і завдань. Так, вправи поєднують різні види мовленнєвої діяльності: читання і говоріння, аудіювання і говоріння, а саме: «Прочитай і вислови свою думку», «Прослухай і вислови свою думку», «Поділись враженнями про...», «Обговоріть» «Відтворіть діалог у парах», «Дізнайся більше» тощо. Численні завдання спонукають учнів до активного мислення і висловлення

власної думки та досвіду вирішення певних ситуацій. Багато ситуацій передбачають групові дискусії. Вправи типу «Дізнайся більше» носять творчий характер і спонукають учнів до здобуття додаткової інформації з певних питань шляхом перегляду відповідних фільмів, читання книг, звернення до відповідної довідникової літератури. Наприклад, у вправі після тексту «Jersey Zoo» (4-й клас) учням пропонується довідатися про вимираючі види тварин, місце їх проживання і причини їх вимирання. Багато завдань спрямовано на особистісні інтереси учнів і стосуються їхнього оточення. Так, у тематичному розділі «Happy New Year!» (4-й клас) представлено текст з елементами діалогу, в якому розповідається про новорічні страви та музику, після чого пропонуються комунікативні завдання типу: описати улюблену музичну групу, повідомити, яку музику вони грають, хто є солістом, хто на якому інструменті грає. У Робочому зошиті учням пропонується за малюнками скласти новорічне меню з описом улюблених страв. Такі завдання комунікативної спрямованості стимулюють мотивацію учнів до їх виконання, сприяють самовираженню і демонстрації власного досвіду. Водночас є вправи, спрямовані на розвиток, як усного, так і письмового мовлення, а завдання активізують різні канали сприйняття (слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий), завдяки чому здійснюється індивідуалізація навчання. Наприклад, розділи містять такі завдання: прослухати аудіозапис тексту або діалогу та відповісти на запитання, в усній або письмовій формі описати ілюстрацію, подію з власного життя тощо [95, с. 129-136].

Нові граматичні та лексичні зразки закріплюються в текстах і скомпоновані в завданнях у межах комунікативних тем, у такий спосіб слугуючи засобом формування комунікативної компетентності. Пред'явлення нового лексичного матеріалу поєднується з інформацією з інших навчальних дисциплін, реалізуючи міжпредметні зв'язки та підкреслюючи актуальність поданого матеріалу. Для розвитку комунікативних умінь і навичок пропонується ряд ситуацій для моделювання (case study) [95, с. 129-136]. У ході такої різнопланової діяльності досягаються освітні цілі, а саме: учні формують граматичну, лексичну, мовленнєву, дискурсивну і соціокультурну компетентності, розвивають знання

про природу та емоційно-ціннісне ставлення до світу. Варто зазначити, що надзвичайно шанобливе ставлення шведського народу до навколишнього середовища виховується з раннього дитинства і формується через зміст навчальної літератури, оскільки природоохоронна освіта є одним із складників космічного виховання М. Монтесорі та одним із пріоритетних завдань шведської школи та суспільства. Кожен підручник з ІМ містить матеріали з цієї сфери життєдіяльності. Таким чином, він сприяє реалізації виховної, освітньої та розвивальної мети навчання [95, с. 129-136].

Із метою прищеплення учням толерантного ставлення до культурних і суспільних цінностей інших народів підручник «Good Luck» містить низку текстів країнознавчого характеру про громадян інших країн. Виконуючи завдання комунікативно-ситуативного характеру, шведські школярі не лише переймаються проблемами цих людей, а вчаться сприймати і порівнювати особливості різних культур. Як бачимо, країнознавча інформація не обмежується лише англійськими країнами. Це свідчить про підтримання державою свого статусу мультилінгвальної країни.

Навчально-методичний комплекс «Good Luck» є цілісним, оскільки завдання підручника і робочого зошита чітко відповідають тематиці уроків, а тому є логічно пов'язаними і послідовними. Обсяг підручника відповідає вимогам програми на визначеному етапі навчання, а також залишає простір для творчості вчителя як в складанні лексико-граматичних, так і мовленнєвих завдань. Більшість навчальних матеріалів підручника взято з першоджерел, що забезпечує їх автентичність і дозволяє учням знайомитися з мовними зразками незалежно від етапу навчання. Цікаво, що у шведських підручниках, на відміну від нашої вітчизняної навчальної літератури, *Passive Voice*, *Subjunctive Mood*, *Complex Subject* можуть вживатися і на початковому етапі вивчення мови. Це свідчить про стабільне і широке застосування англійської мови в різних сферах шведського суспільства. Нові лексичні одиниці презентуються безпосередньо в текстах, на полях біля абзаців або в граматичних вправах і в поурочних довідниках у кінці підручника. Окрім того, у підручнику та книзі для вчителя подані численні

посилання на інші джерела інформації, до яких слід звернутися вчителю або учневі під час підготовки до уроку. Це можуть бути адаптовані або оригінальні англійські літературні першоджерела тощо. Така організація навчального матеріалу підручника є свідченням його високого рівня функціональності, адже він водночас слугує і джерелом інформації, і засобом навчання [95, с. 129-136].

Побудова підручників не є жорсткою, догматичною. Вона залишає багато простору для творчості вчителя і учнів, індивідуалізації навчання, що є особливістю нині популярного комунікативного методу навчання мов, оскільки учні отримують можливості для самовираження, цілісного сприйняття світу та суспільних норм, повноцінної реалізації своїх здібностей і знань у сучасному світі. Хоча підручники містять комунікативний мінімум, якого повинен досягти учень по завершенню певного курсу навчання, водночас комунікативно-спрямовані завдання не ставлять меж для розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності школяра. Це відповідає основним цілям навчання ІМ, визначеним чинною навчальною програмою [269].

Як було з'ясовано, підручники з ІМ для гімназії обирає сам учитель. Наше дослідження засвідчує, що основним критерієм такого вибору є його зміст і відповідність навчальним цілям, визначеним для курсів навчання (наприклад, для англійської мови: А, В і С) [271–273]. Найпопулярнішими підручниками для гімназичних курсів А і В є «Master Plan», «Blueprint А, В,С», «Project X» та «Impact» [195, с. 8]. Навчально-методичні комплекси «Project X» і «Master Plan» застосовують як логічне продовження навчально-методичного комплексу «Good Luck». Ми спробуємо коротко охарактеризувати навчально-методичний комплекс «Master Plan» [220-221], який найчастіше використовується в гімназіях із гуманітарним спрямуванням і складається з підручника, робочого зошита, книги для вчителя та компакт-дисків. Підручник є комунікативно спрямованим, про що свідчить велика кількість комунікативних завдань, розміщених як на його сторінках, так і на компакт-дисках, що входять до його комплексу. Він презентує досить багатий лексичний матеріал і вправи на розвиток словникового запасу. Наприклад, учням пропонується пояснити англійською мовою значення окремих



термінів або навести синоніми. Усі текстові матеріали взяті з оригінальних англомовних джерел: художніх творів і засобів масової інформації. Нові лексичні одиниці подані на полях або внизу сторінки з перекладом шведською мовою. Вправи для розвитку продуктивного письма викладені у кінці підручника у вигляді завдань і вказівок щодо написання звітів, резюме, інструкцій, статей. Підручник та робочий зошит містять вправи на розвиток усного монологічного і діалогічного мовлення, в яких учням пояснюється, як вести дебати, диспути, переговори, інтерв'ю та пропонуються відповідні завдання. Зокрема, школярів навчають, як переконувати співбесідника, звертаючись до статистики, посилань на відомих особистостей або джерела, згадуючи відомий факт, прислів'я тощо. На нашу думку, ця інформація є цікавою і корисною, адже учні оволодівають передусім культурою спілкування. Окрім того, що підручник «Master Plan» відповідає вказаним вище критеріям оцінювання підручників, він також відрізняється високим технологічним виконанням ілюстративного матеріалу, містить найсучаснішу інформацію з галузі науки, культури, економіки та політики. Це сприяє вмотивуванню навчальної діяльності учнів, оскільки подібну інформацію вони отримують через телебачення, Інтернет, радіо і друковані засоби, що дозволяє максимально наблизити навчання до реалій сучасного світу і його потреб.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що навчання ІМ у ЗНЗ Швеції має комунікативну спрямованість, акцент ставиться на набутті знань, формуванні вмінь і навичок безпосередньо під час виконання інтегрованих комунікативних завдань у межах реальних мовленнєвих ситуацій, розвитку ситуативного мислення, у результаті чого відбувається формування дискурсивної, стратегічної, прагматичної та міжкультурної компетентностей. Це відображено в чинних навчальних планах і програмах, змістові шкільних підручників, що в цілому відповідає освітній та виховній меті школи і мультилінгвальної політиці багатонаціональної Швеції.

## 2.4. Педагогічні умови реалізації змісту шкільної іншомовної освіти

В.С. Ледньов визначає зміст освіти як «зміст процесу прогресивних змін, властивостей і якостей особистості», що потребує ретельної організації змісту освіти, вибору відповідних форм і методів в навчанні, його технологій, щоб вирішити це завдання [72, с. 26–27]. Отже, ефективність усіх компонентів змісту шкільної іншомовної освіти залежить від педагогічних умов їх реалізації. Оскільки одним із компонентів змісту шкільної іншомовної освіти є досвід пізнання іншомовної культури засобами ІМ в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), засвоєння цього досвіду здійснюється в спеціально організованих умовах із застосуванням різноманітних педагогічних засобів. У науково-педагогічній літературі педагогічні умови визначаються як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, необхідних для досягнення певної педагогічної мети [111, с. 101].

Одним із складників педагогічних умов реалізації змісту шкільної іншомовної освіти є педагогічні технології навчання ІМ. Узагальнюючи чинні підходи до визначення цього поняття [111; 112; 113], можна стверджувати, що педагогічна технологія означає всі засоби взаємодії, тобто системне планування, організацію, забезпечення й оцінювання процесу навчання. М.Д. Ярмаченко розглядає педагогічні технології як сукупність шляхів і засобів досягнення цілей навчання і виховання, а саме: методик, які описують реалізацію педагогічної системи, способів діяльності, умов втілення цієї діяльності (організації навчання), підготовки вчителя та наявності технічних засобів навчання [113, с. 359]. В.О. Сластьонін виділяє такі компоненти технології конструювання педагогічного процесу, як «технології конструювання змісту (конструктивно-змістова діяльність), конструювання матеріальних або матеріалізованих засобів (конструктивно-матеріальна) і конструювання діяльності (конструктивно-операційна)» [111, с. 301]. Відповідно, технології навчання обумовлюються цілями, змістом, педагогічними і дидактичними засадами навчання та спрямовані на організацію навчального процесу і реалізацію освітньо-виховних цілей.

Вивчаючи досвід шведських шкіл, відвідуючи уроки ІМ, ми дійшли висновку, що домінуючою концепцією іншомовного навчання є комунікативний підхід, ключовим поняттям якого є «комунікативна компетентність». РС розглядає поняття компетентність, що «логічно походить від ставлень до цінностей, від умінь до знань» [106, с. 8]. Шведський науковець Г. Еріксон виділяє рецептивну, продуктивну, інтерактивну, міжкультурну комунікативну, рефлексивну та прагматичну компетентності. Під прагматичною компетентністю вона розуміє вміння і навички практичного застосування іноземної мови [182, с. 7]. А це свідчить, що навчання ІМ у системі шкільної освіти Швеції передбачає передусім практичну мету – оволодіння ІМ як важливим засобом вербальної взаємодії. Аналіз навчальних програм з ІМ для ЗНЗ Швеції підтверджує, що формування міжкультурної комунікативної компетентності в учнів є метою навчання ІМ, оскільки на ступені середньої освіти учні вивчають три ІМ, у процесі чого оволодівають соціокультурними знаннями про країни, мови яких вивчаються, синтезують, аналізують і порівнюють їх. Водночас у навчальній програмі наголошується на тому, що учні мають можливість практикуватися в англійській мові поза межами школи, відвідуючи кінотеатри, де постійно демонструються фільми мовою оригіналу, слухаючи пісні у виконанні англомовних музичних груп, переглядаючи різні, недубльовані, художні та документальні фільми, освітні, розважальні та інформаційні програми англійською мовою по телебаченню, спілкуючись нею у письмовій та усній формах з носіями мови як у Швеції, так і поза її межами, використовуючи цю мову у всесвітній комп'ютерній мережі Інтернет і в комп'ютерних іграх, читаючи різноманітну літературу тощо. А це означає, що учні мають додаткові можливості вдосконалювати рівень іншомовної комунікативної компетентності, що свідчить про активну підтримку Швецією освітньої політики мультилінгвальної держави.

У навчальному плані для основної школи Швеції наголошується на тому, що «учням потрібно надавати можливість навчатись у міжпредметному полі», що забезпечувало б єдність та узгодженість в навчанні [171, с. 13]. Проблема реалізації міжпредметних зв'язків на прикладі білінгвального навчання (тобто

викладання ряду немовних предметів засобами ІМ) вивчалась у працях С. Крашена [210], Дж. Ніксона [237], М. Фалька [191], С. Романе [250], О. Віберга [290] та ін. Протягом останніх десятиліть минулого століття у Швеції підготовлено ряд наукових праць, присвячених цьому питанню. Національне управління освіти Швеції випустило числені публікації вчителів про застосування контекстно-мовного інтегрованого навчання (*Content and Language Integrated Learning*), що у шведській аббревіатурі має назву SPRINT (Språk- och innehallsintegrerad inlärning och undervisning). Як зазначає О. Віберг, на запровадження цього методу вплинули імерсійні програми навчання немовних предметів засобами другої мови, започатковані в Канаді в 1960-х роках [290, с. 344]. У Швеції навчання за методикою SPRINT більше практикується в системі гімназичної освіти, хоча багато основних шкіл також запроваджують цей підхід у навчанні. М. Фальк зауважує, що у шведському розумінні SPRINT є значно ширше поняття, що включає імерсійне навчання, білінгвальну освіту і предметне навчання засобами ІМ [191, с. 3]. На відміну від канадських імерсійних програм, метою впровадження SPRINT у Швеції було не досягнення учнями якості володіння ІМ на рівні рідної (у цьому не було потреби), а, оволодіння мовою на високому ступені функціональності, тобто досягнення високого рівня комунікативної компетентності, у тому числі формування вміння застосовувати мовні засоби відповідно до стилів мовлення (офіційного та розмовного) і ситуацій [191, с.6]. Ще однією умовою запровадження SPRINT була оптимізація процесу навчання ІМ, відхід від традиційних підходів і підвищення мотивації навчальної діяльності учнів [191, с. 11]. Дж. Ніксон вважає, що застосування SPRINT має як позитивні, так і негативні аспекти:

- учні, які навчаються за методом SPRINT, є більш умотивованими, вони схильються до інтенсивнішого і зосередженішого навчання, оскільки мають триваліший контакт з ІМ, яка є для них тим засобом навчання, котрим вони ще не повністю оволоділи, а це вимагає підвищеної уваги;

- хоча учні не засвоюють увесь матеріал у тому обсязі, який би вони вивчили шведською мовою, все ж таки основним змістом і суттю предмета вони оволодівають краще [237, с. 27-30].

SPRINT став «візитною карткою» шкільної іншомовної освіти країни. За підрахунками Дж. Ніксона, він практикується в 163 основних школах (7–9 класи) і 122 гімназіях, а діапазон його застосування варіюється від викладання одного предмета засобами ІМ до охоплення ним усього навчального плану [237, с. 8]. Застосування SPRINT обумовлене цілями шкільної освіти, визначеними в навчальних планах для основної школи та гімназії: «учні повинні бачити своє майбутнє в міжнародній перспективі та у глобальному контексті. Школа має підготувати учнів до життя у суспільстві з тісними міжкультурними та міжнаціональними зв'язками» [171, с. 8; 172, с. 6].

Останнім часом були помітні спроби подолання міжпредметних бар'єрів і збільшення кількості вчителів гімназій, які викладають різні предмети. Метод SPRINT слугує засобом подолання цих бар'єрів, підвищує мотивацію учнів до вивчення ІМ, оскільки вона водночас є засобом навчання і комунікації. А це означає, що таке навчання однаково стимулює як учнів, так і вчителів, а використання мови в таких випадках збільшується вдвічі. Доцільно зазначити, що на застосування SPRINT спрямовують рекомендації РЄ із сприяння навчанню мов і мовного різноманіття, а саме: «більшість учнів повинні вивчати частину предметів навчального плану засобами ІМ» [243]. SPRINT сприяє розвитку плюрилінгвізму, оскільки ІМ є не лише предметом вивчення, але й засобом навчання і пізнання навколишнього світу через спілкування. Це розширює завдання, що стоять перед іншомовною освітою, одним з яких є оптимізація процесу навчання і створення сприятливого середовища для вивчення мов [243].

Якісна підготовка педагогічних кадрів є умовою реалізації змісту шкільної іншомовної освіти та неперервності навчання, а тому її вирішення є запорукою ефективною реалізації цілей навчання ІМ, що становлять його компонент. На неподільності шкільної та педагогічної освіти наголошує також шведський дослідник У. Берглінд, називаючи їх «гілками одного дерева» [163, с. 213].

У процесі нашого дослідження ми з'ясували, що розвиток педагогічної освіти Швеції, тісно пов'язаний із змінами в її організації та змісті, відбувався в контексті освітніх реформ другої половини ХХ століття. Так, у системі вищої освіти Швеції в 1977, 1988 і 1993 рр. здійснилися реформи, які, на думку Д. Каллос, інтенсифікували розвиток педагогічної освіти [202, с. 2]. Важливість реформи 1977 року полягала в її інтеграції з університетською, оскільки вона почала здійснюватися на базі університетів або університетських коледжів. Організацію навчання було побудовано за двома моделями: паралельне вивчення курсів дисциплін з екзаменами в кінці кожного курсу та послідовне, у результаті яких студенти отримували академічний ступінь. На той час учителі основної школи проходили підготовку за трьома основними кваліфікаціями:

- учителі початкових (1–3) класів (*legstadielärare*);
- учителі середніх (4–6) класів (*mellanstadielärare*);
- учителі старших (7–9) класів основної школи (*ämneslärare*) [274, с. 8].

У результаті реформи 1988 року структуру педагогічної освіти для основної школи було реорганізовано за двома кваліфікаціями, після чого педагоги отримали можливість навчати дітей із ширшим віковим діапазоном, а саме:

- учителі 1–7 класів (термін навчання складає 3,5 роки (140 кредитів);
- учителі 4–9 класів, відповідно – 4-5 роки (160–180 кредитів [274, с. 11].

Зауважимо, що підготовка вчителів для гімназій відрізнялася від підготовки педагогів для основної школи і мала звужену спеціалізацію, що зумовлювалося профілізацією навчання в гімназії та більшою теоретизацією курсів. Так, до реформи 1988 року вчителі гімназій навчалися за такими напрямками:

- спеціаліст з мовної освіти (*Master of Arts in Language Education*);
- спеціаліст з історії та суспільних наук (*Master of Arts in History and Social Science Education*);
- спеціаліст із науки та наукознавства (*Master of Science in Scientific Subjects Education*) [274, с. 11].

Зазначимо, що в Швеції існує система кредитів або залікових тижнів, за якими вимірюється тривалість курсу навчання з кожної дисципліни. Кожен

кредит відповідає одному повному навчальному тижню. Як правило, навчальний рік складається із 40 кредитів і поділений на 2 семестри: осінній і весняний. Шведський заліковий тиждень відповідає 1,5 кредитам (ECTS) за Європейською кредитно-модульною системою (the European Credit Transfer System) [205, с. 3]. Таким чином, учителі основної школи проходять курс підготовки, що складає 140–180 кредитів, а вчителі гімназій – 180–220 кредитів [202, с. 3–4]. Процес навчання в основній школі Швеції організовано у такий спосіб, що один учитель може викладати всі предмети, тобто його підготовка є мультидисциплінарною або, як зазначає В.М. Галузинський, пакетно-модульною [26, с. 32].

Нами з'ясовано, що в результаті реформи 1988 року підготовка вчителів стала більш спеціалізованою. Учителям 4–9-х класів пропонувалася вузька спеціалізація з одного або двох предметів із поглибленим теоретичним їх вивченням. Обов'язковою умовою педагогічної освіти була загальна педагогічна освіта (*praktiskpedagogisk utbildning*), яка складалася з трьох компонентів: педагогіки, методики та педагогічної практики, і становила 40 кредитів. Зауважимо, що вона могла здійснюватися як у межах програми навчання, так і після отримання академічного ступеня. Наприклад, програма підготовки вчителів 1–7-х класів відбувалася за такими основними спеціалізаціями :

- із шведської мови та суспільних наук;
- із математики і природничих дисциплін.

Учителі 4–9-х класів навчалися за такими програмами:

- шведська мова в поєднанні з іншими мовами;
- суспільні науки;
- математика в поєднанні з природничими науками або лише природничі науки;
- мистецтво або фізична культура, або музика, або домоводство в поєднанні з іншим теоретичним предметом [274, с. 9].

Проте, як засвідчила практика, така форма педагогічної освіти не забезпечувала узгодження між предметною спеціалізацією та практичною діяльністю в школі, також відчувалася нестача наукового підходу до навчання

[155, с. 28]. Уже в 1993 році уряд Швеції започаткував нову реформу педагогічної освіти паралельно з реформою гімназичної, метою якої було підняти загальноосвітній рівень підготовки учнів і підготувати їх до безперервного навчання. За свідченнями Б. Остранд, передумовою гімназичної реформи була невідповідність між швидким зростанням ринку праці та збільшенням кількості професій з високим рівнем складності підготовки, з одного боку, і відчутним відставанням школи від потреб суспільства у кваліфікованих спеціалістах, з іншого [155, с. 73]. Реформа 1993 року була спрямована на забезпечення наступності в навчанні та оптимізації підготовки вчителів для роботи в гімназіях, у результаті чого уряд визначав цілі для кожної програми педагогічної підготовки, а їх зміст вирішувався керівництвом університету або університетського коледжу. Протягом наступних років усі програми зазнали змістовних і структурних змін [274, с. 9].

1 липня 2001 року за рішенням шведського Парламенту було проведено ще одну реформу вищої педагогічної освіти, метою якої було забезпечити її інтегративність, гнучкість і науковість [163, с. 212]. Інтегративність означала наступність між університетською педагогічною освітою та післядипломною, а також посилення зв'язку між вищими навчальними закладами і школами. Замість восьми окремих учительських ступенів, які існували раніше, було запроваджено один, а в диплом включено інформацію про напрям спеціалізації та кваліфікаційний рівень. У додатку до диплома перелічуються предметні курси та оцінки, отримані студентами, за 3-бальною шкалою: «відмінно», «зараховано» і «не зараховано». Проте, тривалість педагогічної підготовки залишилася без змін, а саме: 3,5 років навчання – для вчителів 1–7 класів і 4,5 – 5,5 років – для вчителів 4–9 класів та гімназій [274, с. 12]. Таблиця 2.4 ілюструє зміни у спеціалізації підготовки майбутніх учителів за результатами реформи 2001 року. Традиційне компонування програм, які інтегрували вивчення загальнопедагогічних дисциплін, методики викладання і предметну спеціалізацію, було замінено на три інтегровані сфери: загальноосвітню підготовку, напрям спеціалізації та профілізацію (див: табл. 2.4).



Таблиця 2.4

**Зміни у спеціалізації підготовки майбутніх учителів  
після реформи 2001 року**

<b>Період</b>	<b>Кваліфікація</b>	<b>Попередня підготовка для вступу на програму Доктор філософії (PhD)</b>	<b>Спеціалізація</b>
<b>До реформи 2001р.</b>	<i>Учитель дошкільних навчальних закладів</i>	Курс із педагогіки/освітньої науки більше одного року	Спеціаліст із напрямку університетської підготовки «Педагогіка/освітня наука»
	<i>Учитель основної школи</i>	Курс з педагогіки/освітньої науки або профільного предмету більше одного року	Спеціаліст із напрямку університетської підготовки «Педагогіка/освітня наука» або спеціаліст з інших університетських предметів
	<i>Учитель гімназії</i>	Немає певних вимог до навчання за академічним рівнем <b>Магістр</b> . Спеціалізація з профільного предмета	Спеціаліст з певного предмета
<b>Після реформи 2001 р.</b>	<i>Учитель</i>	Обов'язкове навчання за академічним рівнем <b>Магістр</b> з рекомендованим написанням наукової роботи за академічним рівнем <b>PhD</b>	Спеціаліст-предметник

<sup>1)</sup> [155, с. 77] Aspects of Recent reforms of teacher education in Sweden [Електронний ресурс] / В. Åstrand / University of Umeå, 2004: – С. 72–84.

Отже, як видно з таблиці 2.4, запровадження спеціалізації стало ключовим пріоритетом реформи 2001 року, оскільки основною рисою педагогічної підготовки у Швеції (це стосується всіх країн Скандинавії) є мультидисциплінарність, яка обумовлюється особливістю організації шкільної освіти відповідно до економічних і демографічних чинників. До демографічних чинників можна віднести низьку густоту населення, наявність поодиноких помешкань, віддалених від шкіл, велику кількість імігрантів [228]. Усе це є соціально-економічним чинником, який викликає складність у наданні освітніх послуг і забезпечення шкіл учителями.

Водночас варто зазначити, що мультидисциплінарна підготовка педагогічних кадрів у Швеції має ряд переваг. Учитель, який викладає всі предмети в одному класі, має додаткову можливість порівнювати навчальні досягнення учнів з усіх предметів, аналізувати їхній загальний розвиток, а також повною мірою застосовувати міжпредметні зв'язки у навчальному процесі. У ході нашого дослідження ми з'ясували, що викладання одним учителем усіх предметів до 7-го класу основної школи також зумовлене традиційно популярним впливом ідей педоцентризму на освіту Швеції, однією з яких є шанобливе ставлення до дитини. За таких умов учні молодших і середніх класів не зазнають надмірного перевантаження навчальним матеріалом, а процес навчання організовано навколо дії, під час виконання якої учні оволодівають знаннями, вміннями й навичками. На нашу думку, такий підхід є досить доцільним і правомірним, оскільки, враховуючи мультинаціональний та мультилінгвальний склад дітей у шведських школах, він дозволяє їм поступово адаптуватися до викликів сучасної освіти. Проте, як зауважує Б. Остранд, в останні роки стає все більше прихильників спеціалізації вчителів з одного або двох предметів із їх поглибленим вивченням. У першу чергу це актуально для вчителів старших класів основної школи та гімназії, де навчання потребує ґрунтовнішої теоретичної підготовки [155, с. 81].

Виявлено, що гнучкість є ще однією ознакою оновлених навчальних програм підготовки вчительських кадрів. Вона забезпечується наданням студентам можливості обирати курси дисциплін не лише до початку навчання за певною програмою, а також як у процесі навчання, так після отримання диплому про освіту, ураховуючи набутий досвід та інтереси. Це означає, що кожен вчитель має можливість розширити поле спеціалізації, вивчаючи одну або більше дисциплін програми. Так, більшість обирають суміжні дисципліни, як, наприклад, німецьку і французьку або іспанську і французьку мови тощо [163, с. 15]. Цей факт має позитивний момент, оскільки, у зв'язку із зростанням мультиетнічності в школах учителі ІМ, володіючи полікультурними знаннями, найбільш спроможні вирішувати проблеми расизму, ксенофобії та національної нерівності, які можуть виникати в багатонаціональних класах.

Як показує наше дослідження, ще однією особливістю реформи 2001 року стала інтеграція педагогічної підготовки з науково-дослідною роботою (у Швеції вживається поняття «*forskningsanknytning*» – research links). Це питання обговорювалося в 70-х роках минулого століття і пов'язувалося з проблемою професіоналізму вчителя. І. Карлссон зазначає, що «поняття «професіоналізм учителя» в широкому розумінні з акцентом на науковій роботі є важливим аспектом розвитку оновленої педагогічної освіти» [204, с. 133.]. Першим кроком до розв'язання цього питання була інтеграція педагогічної освіти з університетською, про що зазначалося в урядових звітах і рекомендаціях щодо забезпечення необхідних умов для науково-дослідної роботи серед студентів і вчителів [155, с. 75]. Водночас на базі університетів у Стокгольмі, Умео, Уппсалі, Мальмо, Лінчопінгу і Лунді було відкрито педагогічні факультети (*Fakultet för lärarutbildning*). Установлено, що сучасні програми педагогічних навчальних закладів передбачають написання студентами наукової роботи та складання іспиту, що надалі дозволяє приступити до написання дисертаційного дослідження в педагогічній галузі. Проте наукові дослідження, що проводяться в педагогічній галузі, не є такими численними в порівнянні з іншими галузями науки. За свідченнями А. Еріксон, у 2003 році лише 18,0 % учителів шкіл мали вчені ступені порівняно з 55,0 % викладачів вищих навчальних закладів [184]. Тому на сучасному етапі держава взяла курс на всебічне сприяння проведенню наукових досліджень в галузі освіти, на що виділяються значні кошти. У звіті Д. Каллоса про останні досягнення в педагогічній освіті зазначається, що в протязом 2005–2007 років на дослідження в галузі педагогічних наук, які проводилися в університетах Лінчопінг і Умео, виділено 6 млн. євро [202, с. 6].

Вивчення питання особливостей змісту підготовки вчителів ІМ для шкіл Швеції неможливе без розгляду всієї структури педагогічної освіти. Отже, як зазначалося раніше, на відміну від України, у Швеції існує мультидисциплінарна педагогічна підготовка, а курс навчання поділений на три складові: загальна педагогічна підготовка (*Allmänt utbildningsområde*), профілізація і спеціалізація. Термін навчання визначається в кредитах: 40 залікових тижнів або кредитів

становлять один рік навчання. Курс загальнопедагогічної підготовки є обов'язковим для всіх студентів і не може складати менш, ніж 60 кредитів (див. табл. 2.5, с. 116).

Таблиця 2.5

**Особливості змісту підготовки вчителів ІМ для шкіл Швеції**

Зміст підготовки	Учителі 1–7 класів	Учителі 4–9 класів	Учителі гімназії
Загальнопедагогічна підготовка (основи дидактики і методики, дидактичний аналіз, а також міждисциплінарні сфери: освіта для безперервного розвитку, гендерні проблеми, педагогічна майстерність, догляд за дітьми в школі, мистецтво, якість життя, людина і космос, мова і культура спілкування, риторика в освіті, шведська як друга мова, інформаційні та комунікаційні технології)	1,5 роки навчання (60 кредитів або залікових тижнів)		
<b>Бакалаврат</b> (спеціалізація: «Мови та література») (Комплексний фаховий іспит) <i>У тому числі:</i> 1) спеціалізація з основного предмета – англійської мови	3 роки 120–140 кредитів	3,5 роки 160–180 кредитів	4 роки 180–220 кредитів
1.1) виконання проектної роботи	30 кредитів	60 кредитів	90 кредитів
2) спеціалізація з другої ІМ	10 кредитів	10 кредитів	10 кредитів
3) спеціалізація з кожного немовного предмета	30 кредитів 6 – 9 місяців	60 кредитів	60 кредитів
<b>Магістратура</b> (основний курс): 1) Усього за курс навчання за основною програмою:	160 кредитів 2 роки	160 кредитів 2 роки	160 кредитів 2 роки
Із них:	80 кредитів	80 кредитів	80 кредитів
1.1) предметна спеціалізація з основного предмета – англійської мови	60 кредитів	60 кредитів	60 кредитів
1.2) предметна спеціалізація з другої ІМ	20 кредитів	20 кредитів	20 кредитів
1.3) написання науково-дослідної роботи	40 кредитів	40 кредитів	40 кредитів
2) Магістратура (просунутий курс) для вчителів	4 роки	4,5–5 років	5 років
Загальний термін навчання			

Як видно з табл. 2.5, інша складова педагогічної професійної освіти передбачає предметну підготовку з однієї або більше шкільних дисциплін –

профілізацію (*Inriktning*), що триває 30–60 кредитів. Зазначимо, що в сучасному контексті профілізація виходить за межі поняття предметної підготовки, тому що вчитель відповідає за соціальну ситуацію в школі, стосунки між школою і батьками. Спеціалізація (*Specialisering*) складає 20 залікових тижнів або кредитів і передбачає поглиблення вже набутих студентом знань. Вона включає предмети або теми, що не ввійшли до пакетно-модульної програми або доповнюють окремі її предмети. Їх вивчення є частиною програми післядипломної підготовки вчителів.

Студентів усебічно заохочують до написання наукової роботи в галузі педагогічних наук; спостерігається тенденція до написання вчителями дисертаційних досліджень. Проте, як засвідчує Б. Остранд, за результатами останньої перевірки рівня професійної компетентності вчителів, що проводилась у 2004–2005 рр. Національною агенцією вищої освіти, уведення програми загальнопедагогічної підготовки не виправдало покладених на неї сподівань, оскільки вимоги до рівня навченості студентів були не досить високими, а навчання мало загальний, часто фрагментарний характер і не узгоджувалося з предметною спеціалізацією [155, с. 82]. Тому ця сфера потребує подальшого вивчення, систематизації та узагальнення результатів оцінювання і визначення шляхів удосконалення.

Для сприяння працевлаштуванню випускників в освітній галузі студентам пропонуються курси дисциплін на вибір, що допомагає їм чіткіше визначити подальшу спеціалізацію [155, с. 82]. Наприклад, до програми підготовки вчителів 7–9 класів і гімназій включені такі предмети: математика, малювання, біологію, шведську (як другу іноземну мову), англійську, французьку, іспанську мови, спорт і охорону здоров'я, правознавство, країнознавство, трудове навчання, музику, релігієзнавство, історію, географію, технології. Оскільки в старших класах основної школи навчальний матеріал ускладнюється, то необхідно, щоб вчитель мав досить високий рівень володіння цим предметом. Із цією метою в навчальних програмах комбінують здебільшого суміжні дисципліни в такий спосіб:

- 1) образотворче мистецтво, англійська та французька мови (270 кредитів);
- 2) домоводство і технології, англійська та французька мови (270 кредитів);
- 3) правознавство, англійська мова та географія (270 кредитів);
- 4) шведська, англійська мови та шведська як друга мова (270 кредитів);
- 5) іспанська мова, математика та шведська як ІМ (270 кредитів) [163, с. 218].

Аналіз навчальних програм і планів свідчить про те, що найпоширенішою є така модель: немовний предмет + ІМ (мови). Відмінність між підготовкою вчителів 1–7 кл., 7–9 кл. і гімназій полягає в кількості предметів, більш поглибленому їх вивченні та написанні науково-дослідних робіт по завершенню окремих курсів, що вирішується кожним університетом окремо, а вибір програм може видозмінюватись щороку. Це є свідченням реформ, пов'язаних із децентралізацією освіти та покладанням відповідальності за зміст і структуру навчальних планів і програм на педагогічні ВНЗ. Відповідно, кожний ВНЗ сам готує керівні документи з урахуванням власних умов. У зв'язку з цим вивчення питання підготовки вчителів ІМ для шкіл Швеції доцільніше проводити на прикладі окремого ВНЗ, щоб мати цілісне уявлення про принципи побудови програмних документів. Пропонуємо розглянути підготовку вчителів ІМ для основної школи та гімназій Швеції на прикладі університету м. Мальмо. Тут навчається 20 тис. студентів, із них 7,5 тис. – на педагогічному відділенні, що є найбільшим у Швеції за кількістю студентів, які отримують педагогічну освіту. Офіційна назва цього відділення Факультет підготовки вчителів (*School of Teacher Education*). Навчання на факультеті педагогічної підготовки здійснюється за такими напрямками:

1. Культура, мова і засоби інформації (*Culture, language and medium*);
2. Природа, навколишнє середовище і суспільство (*Nature, environment and society*);
3. Гра, дозвілля та здоров'я (*Play, leisure and health*);
4. Особистість і суспільство (*Individual and society*);
5. Шкільний розвиток і лідерство (*School development and leadership*).

Навчання студентів здійснюється за пакетно-модульними програмами, про що вже зазначалось раніше. Так, програма загальнопедагогічної підготовки становить 120–180 залікових тижнів для вчителів основної школи та 180 – 220 – для вчителів гімназії [287]. У кінці цього курсу передбачене написання наукової роботи. Зауважимо, що, за свідченнями Л. Ліндберга, дослідження в галузі педагогічних наук Швеції є не достатніми порівняно з іншими галузями, а тому здійснення студентами наукового дослідження є необхідним для залучення їх до наукової діяльності, наближення науки до практики [223, с. 72]. Під час навчання студенти мають можливість паралельно вивчати предметні курси в інших університетах, оскільки навчання у ВНЗ є вільним і безкоштовним. Студент може одночасно вивчати ряд дисциплін, складаючи іспити наприкінці кожного курсу, або лише один предмет протягом усього семестру. Тривалість його вивчення (наприклад, ділової англійської мови) може варіюватись від 5 до 20 залікових тижнів. Курс включає значну кількість тестових завдань, які різняться за формою та змістом. Після закінчення усього курсу навчання випускники отримують ступінь бакалавра або магістра залежно від типу програм.

Нами виявлено, що майбутні вчителі ІМ проходять навчання на відділенні «Культура, мови та засоби інформації», де вони зосереджуються на вивченні таких тем, як розвиток мовлення, спілкування, естетика, соціалізація та навчання. У такий спосіб наголошується, що функція вчителя полягає не лише в організації навчального процесу та передачі предметних знань, а в прищепленні учням загальнолюдських культурних цінностей, посиленні ролі шкіл як важливих мовних і культурних осередків. Це дає можливість зробити висновок про те, що освіта в Швеції здійснюється на демократичних принципах соціальної рівності та гуманізму, що є характерним для держави, яка проводить освітню політику мультилінгвізму.

Ще одним обов'язковим предметним курсом підготовки є «Практика англійської мови» (*Communication in English*) [267] [інтерпретація українською мовою – Л.Г. Мовчан], який диференціюється за окремими рівнями. Початковий рівень із цього предмета складає 1–20 кредитів, протягом якого студенти

вивчають аналітичне та критичне читання (*analytical and critical reading*), основи письмового мовлення (*lucid and effective writing*), формування свідомості та людських цінностей за допомогою мови, а також літературу і культуру. Наголос робиться на питаннях національної, гендерної та класової ідентичності в мультикультурному суспільстві, що відповідає настановам РЄ в галузі мовної освіти. Зокрема, курс «Практика англійської мови» включає вивчення таких предметів:

- форма, функція та значення мови (*Form, Function and Meaning of the Language*);
- аналітичне читання (*Reading and Responding*);
- письмо та риторика (*Writing and Rhetoric*);
- англійська мова як глобальна та її фонетика в сучасному світі (*Global English And Phonetics*).

Навчання англійської мови включає такі теми:

- загальні аспекти навчання англійської мови (*brief overview of the study of the language*);
- англійська мова як міжнародна (*English as a global language*);
- вступ до літератури та культурології (*introduction to literary and cultural study*);
- усне спілкування та вимова (*Oral communication and pronunciation*);
- академічне письмо (*Academic writing*);
- граматики (*Grammar*);
- комп'ютер як засіб науково-дослідної роботи (*computer as a research tool*);
- групова проектна робота (*project work in groups*) [267].

По закінченню цього курсу студенти повинні:

- досягти умінь і навичок усного та письмового спілкування англійською мовою різними стилями та в різних ситуаціях;
- оволодіти вміннями читання й аналізу автентичних англомовних текстів;



- здобути основні знання про методи, що використовуються під час лінгвістичного, літературного та культурологічного аналізу, і вміти застосувати їх під час цього аналізу усних і письмових текстів різного типу;
- усвідомлювати значення англійської мови як міжнародної, а також розуміти різноманітність її регіональних і соціальних варіантів;
- уміти обговорювати англійською мовою питання, що стосуються мови, літератури і культури;
- уміти критично та творчо мислити, чітко і ґрунтовно висловлювати власну думку усно та на письмі з різними цілями і для різного типу аудиторії [267].

Відповідно до змісту навчальних дисциплін і цілей, яких повинен досягти студент по закінченню курсу «Практика англійської мови», можна зробити висновок, що англійська мова є не лише предметом навчання, але також і засобом доступу до різноманітних сфер життєдіяльності, що забезпечується шляхом виконання студентами численних усних і письмових комунікативних вправ і завдань, критичного аналізу різноманітних літературних і культурних джерел тощо. Для втілення завдань цього курсу застосовуються різноманітні навчальні посібники як для аудиторної, так і для самостійної роботи. Під час другого семестру студенти під керівництвом викладача працюють у групах над проектною роботою. Для виконання програми з курсу додається список обов'язкової літератури для самостійного опрацювання. Доцільно зауважити, що кожен університет Швеції має власні назви подібних програм, але за змістом і структурою вони дуже схожі. Наприклад, у програмі курсу «Англійська мова і дидактика» для студентів педагогічного відділення університету м. Хальмстад зазначається, що вчитель повинен володіти високим рівнем мовленнєвих умінь і навичок та вміти формувати їх в учнів, знати особливості методики викладання ІМ в середній школі та гімназії, уміти застосовувати інформаційні технології для оволодіння знаннями [180].

Успішність студентів по завершенню кожного курсу визначається шляхом опитування та проведення диспутів між викладачем і студентом та оцінюється за такою шкалою: **VG** – відмінно, **G** – добре, **U** – не зараховано [163, с. 214]. Ця програма може комбінуватися з рядом академічних дисциплін, які готують

студента не лише до педагогічної діяльності, а й до роботи у видавничій, туристичній та розважальній галузях, що тлумачить назва напряму «Культура, мови та засоби інформації», який передбачає широкий діапазон дисциплін, який дещо відрізняється від української системи вищої освіти, де навчальні предмети чітко регламентуються навчальним планом відповідно до профільної підготовки. Щоб стати студентом цього відділення, потрібно закінчити гімназичний курс з англійської мови за рівнем C, оскільки цей предмет є профілюючим.

Із метою забезпечення належного рівня знань, умінь і навичок з кожного предмета в університеті Мальмо широко застосовується метод проблемного навчання (*problem-based teaching*), котрий передбачає вирішення студентами запропонованих викладачем або підручником ситуацій засобами ІМ. Інші форми активного навчання включають курсові або проектні роботи, групову роботу, семінари, лекції та традиційні екзамени.

Як ми попередньо зазначали, у шведській основній школі надзвичайно поширена практика викладання всіх предметів із 4-го до 7–8-го класу одним учителем. Викладання за методом SPRINT найбільше вписується у цю форму навчання. Проте, на думку Дж. Ніксона, забезпечення шкіл і гімназій достатньо кваліфікованими вчителями з ІМ і немовних предметів залишається проблемним [237, с. 33]. Автори SPRINT вважають, що підготовка вчителів до викладання за цим методом повинна бути адаптованою до його особливостей. Учитель має оволодіти відповідними педагогічними стратегіями, які б надавали змогу побудувати навчальний процес у такий спосіб, щоб засвоєння змісту немовного предмета відбувалося водночас із оволодінням іншомовними вміннями і навичками [290, с. 379]. Тому викладання за методом SPRINT здійснюється лише в тих школах, де наявні відповідні спеціалісти.

Попри свідчення Дж. Ніксона [237] та інформацію, розміщену в загальному звіті «Про консультування та співпрацю університетів та інших секторів освіти» [170], цілеспрямована підготовка вчителів до викладання за методом SPRINT у Швеції проводиться лише окремими педагогічними закладами (університетами у Стокгольмі, Мальмо і Лінчопінгу): учителів приваблює перспектива викладання

ІМ як предмета та як засобу навчання, набуття і розвитку професійності в обох предметних сферах, що розширює можливості працевлаштування. Так, на педагогічному факультеті Стокгольмського університету пропонується факультативний курс підготовки вчителів за методом SPRINT, уперше започаткованим у 2003 році. Курс триває 9 тижнів і поєднує теорію та практику викладання першої та другої ІМ за цим методом. Під час навчання студенти працюють 4 години на тиждень з інструкторами, займаються в «майстернях» (workshops) маленькими групами, а також проходять практику в школах, де застосовується ця методика. Оцінювання успішності студентів здійснюється за допомогою письмового портфоліо, під час дискусій, письмових і усних презентацій [237].

На думку Дж. Ніксона, вирішенню проблеми якісного кадрового забезпечення шкіл для застосування методу SPRINT може сприяти залучення вчителів ІМ до викладання інших предметів. Отже, SPRINT можна розглядати як ще одну можливість підвищення професійної компетентності вчителів [237, с. 32]. Питання залучення другої ІМ до контекстно-мовної інтеграції вимагає додаткового дослідження, оскільки воно ще не набуло поширення і не стало однією з пріоритетних форм навчання. Підготовка вчителів за методикою SPRINT може розглядатися як частина післядипломної освіти (postgraduate training), складова неперервної освіти (continuing training) або навчання протягом життя (lifelong learning), на що спрямовують численні документи РЄ в галузі освіти. Ці поняття не є ідентичними: термін «післядипломна освіта» використовується для позначення підготовки, спрямованої на підтримку і оновлення досвіду, отриманого вчителем у процесі базової підготовки у ВНЗ, тобто в період набуття ним педагогічної спеціальності, а термін «неперервна освіта» пов'язується з оволодінням новими знаннями, вміннями і навичками, можливістю різних змін у межах професійної діяльності особистості [231; 204; 177, с. 164]. Стокгольмський університет пропонує спеціальну програму такої підготовки, залучаючи все більше вчителів до додаткової предметної спеціалізації. Державне управління вищої освіти Швеції забезпечує курси післядипломної освіти (in-service training of

teachers) в усіх регіонах країни. Університети та коледжі організують курси післядипломної підготовки тривалістю (3–6 місяців), а місцева влада вирішує, кого з учителів туди направити [53, с. 79]. У рамках останньої реформи вищої освіти переглядаються цілі та регуляторні принципи підготовки педагогічних кадрів, тривалість післядипломної освіти і працевлаштування вчителів. Водночас залишається відкритим питання формування професійної компетентності вчителя для застосування методу SPRINT, оскільки спектр предметів для викладання є досить широким.

Вцілому, за методом SPRINT у Швеції практикують навчання таких мов (у відсотковому співвідношенні): англійської – 75,0 %, німецької – 8,0 %, французької – 6,0 %, фінської – 2,0 % та інших – 4,5 % [237, с. 18]. Близько 40,0 % учителів мають ліцензію на викладання за цією методикою [170, с. 7].

У зв'язку з цим забезпечення педагогічних кадрів для здійснення білінгвального навчання набуває першочергового значення. Ще у 2003 році урядом Швеції видано розпорядження, що уповноважує муніципалітети розпочати пілотні проекти, за якими англійська мова в основній школі є засобом навчання, на що виділяється половина навчального часу [237, с. 22]. Отже, питання застосування SPRINT у шкільній освіті набуло загальнодержавної ваги, але не стало імперативом, оскільки не всі школи можуть надавати такі послуги через недостатнє забезпечення відповідними педагогічними кадрами з необхідною підготовкою, що знову ж таки зумовлюється демографічними особливостями країни (низькою густиною населення). Окрім того, у Швеції функціонує багато англійських міжнародних шкіл для дітей-іноземців, де навчання здійснюється носіями мови. Тому виникає питання доцільності залучення цих шкіл до методики SPRINT, оскільки шведська мова там викладається як обов'язкова іноземна.

Водночас, щоб уникнути надмірного домінування англійської мови у шведському суспільстві, за спеціальним розпорядженням Міністерства освіти і науки Швеції із 2010 року запроваджено ще один додатковий курс поглибленого вивчення будь-якої ІМ, окрім англійської [262, с. 21-23]. Такий крок повністю відображає гуманістичні настанови шведської політики мультилінгвізму,

сучасний контекст якої викладено у грудні 2005 року в рекомендаціях уряду Швеції «Найкраща мова – до інтегрованої шведської мовної політики» (2005:06:2) [161]. У ньому наголошується на необхідності вжити заходів щодо розвитку і збереження шведської мови та мов національних меншин (фінської, менкелі, ромської, торнедальської фінської, самської та ідишу). Як зазначається в національному звіті Швеції про стан виконання Плану дій (2006 р.) щодо сприяння навчанню мов і мовному різноманіттю, адекватним вирішенням цієї проблеми слугуватиме дуальна підготовка педагогічних кадрів із двох мов, здатних забезпечити білінгвальну освіту для національних меншин [243, с. 10].

Основні положення розділу 2 розкрито в роботах автора [85—90; 92; 94—95].

## Висновки до Розділу II

Вивчаючи історико-педагогічні джерела, законодавчі та нормативні документи з питань освіти Швеції, навчальну літературу, періодичні видання, що стосуються проблем розвитку змісту іншомовної освіти країни, ми дійшли таких висновків:

Становлення шкільної іншомовної освіти зумовлювалося такими чинниками: 1) історичними: розширення торговельних і політичних відносин Швеції, ліберальні реформи і формування освітньої галузі, вплив протестантських просвітницьких традицій; 2) соціально-економічними: збереження індустріальних потужностей після Другої світової війни, іміграційний бум, соціал-демократичні реформи, визнання державою багатонаціонального статусу та започаткування мовної політики мультилінгвізму; вектор на посилення економічної конкурентоспроможності країни; 3) організаційно-педагогічними: поширення педоцентричних ідей Дж. Дьюї, вальдорфської педагогіки Р. Штайнера (школа одного вчителя упродовж 8–9-ти років, індивідуальний підхід до школяра, уникнення оцінок) та М. Монтесорі (космічне виховання); вплив ідей біхевіоризму та освітні реформи.

Ретроспективний аналіз розвитку змісту шкільної іншомовної освіти Швеції дозволив виділити наступні три етапи: 1) 1950 – 1960 рр. – запровадження єдиної дев'ятирічної основної школи та реформування гімназичної освіти, розроблення загальнодержавних навчальних планів, пріоритизація ІМ у змісті освіти, виокремлення англійської мови у базовий предмет, зародження раннього навчання іноземних мов; 2) 1970 – 1980 рр. – інтенсифікація дидактичних досліджень і модернізація навчальних планів, стандартизація змісту навчання, включення соціокультурного контексту, посилення автономії учня; 3) 1990 – поч. XXI ст. – децентралізація освіти, інтенсифікація наукових досліджень в галузі педагогіки, розширення спектру ІМ у змісті загальної освіти, орієнтація на загальноєвропейські стандарти, перехід до комунікативного методу навчання, використання Європейського Мовного Портфоліо для оцінювання рівня розвиненості іншомовної комунікативної компетентності учня.

В еволюції *змісту шкільної іншомовної освіти Швеції* за досліджуваний період простежувалися такі **тенденції**:

- 1) посилення значення ІМ у змісті загальної освіти, пріоритизація англійської мови, збільшення кількості сучасних мов у навчальних планах, і, відповідно, аудиторних годин, відведених на їх вивчення;
- 2) оновлення навчальних планів і програм відповідно до нових педагогічних концепцій, звернення до комунікативного методу навчання;
- 3) більш ранній початок навчання ІМ, що передбачає упровадження цього предмета у початкових класах і збільшення терміну його вивчення;
- 4) урахування європейського досвіду в галузі мовної освіти, вироблення національних рівнів розвитку іншомовної комунікативної компетентності на основі ЗЄР з огляду на перспективу життєдіяльності в багатокультурному суспільстві, спрямування на навчання протягом життя;
- 5) розширення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань про іншомовні країни, мови яких вивчаються, і використання їх у практичній діяльності, як необхідного складника іншомовної комунікативної компетентності, розширення соціокультурного компоненту змісту шкільних підручників з ІМ;

- 6) поширення викладання немовних предметів засобами ІМ (SPRINT);
- 7) перехід до принципу «навчатись самостійно» і запровадження оцінювання навчальних досягнень учнів на молодшому та середньому етапі навчання;
- 8) зростання невідповідності між навчальними програмами та навчальними матеріалами через відсутність єдиних загальнонаціональних вимог до лексичних і граматичних мінімумів, у результаті чого стартові рівні володіння англійською мовою випускниками основної школи під час вступу до гімназії суттєво відрізняються.
- 9) підвищення рівня професіоналізму вчителя завдяки поглибленню теоретичних знань, залученню студентів до наукових досліджень в галузі педагогічних наук і звуженню спеціалізації до одного або двох предметів.

### РОЗДІЛ 3

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОЖЛИВОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

У цьому розділі буде здійснено узагальнення стану змісту шкільної іншомовної освіти Швеції та України, визначено спільні та відмінні характеристики і чинники розвитку, узагальнено позитивний досвід Швеції з розвитку змісту шкільної іншомовної освіти, на основі чого сформульовані рекомендації щодо можливого впровадження прогресивних здобутків цієї країни у вітчизняну педагогічну практику.

### **3.1. Узагальнення стану розвитку змісту сучасної шкільної іншомовної освіти в Україні та Швеції**

Здобуття Україною в 1991 році статусу незалежної держави поставило перед нею багато викликів як у галузі політики та економіки, так і у сфері культури та освіти. Саме освіта, як невід’ємний складник й умова формування ідеології нації та культурної спадщини держави, становить надбудову нашого суспільства. Про необхідність реформування школи почали говорити ще у 80-ті роки минулого століття. «Були проголошені принципи гуманізації та демократизації освіти» [14, с. 2]. Зауважимо, що освітні реформи в Україні відбувалися й раніше (1984, 1988 рр.), майже в той період, як і в більшості зарубіжних країн, але вони «відрізнялися компартійністю, декларативністю, не зачіпали основ змісту освіти, що було головним у західних реформах» [26, с. 25]. Як слушно зазначає І.Л. Бім, перехід на нову парадигму освіти відображав зміни в ціннісних орієнтаціях суспільства, а вільна, освічена, розвинена особистість, здатна жити і творити в умовах мінливого світу, стала розглядатися найбільшою цінністю [14, с. 3]. Для громадян України оволодіння ІМ не лише відкриває «вікно в Європу» та світ, – «...мова – це ключ до відкриття унікальності і своєрідності,



власної самобутності» [62, с. 9]. За словами В.Н. Тесленко, «мовний прорив» в українському освітньому контексті означає, окрім державної мови, опанування однією або декількома ІМ [149, с. 5]. Знання ІМ слугує інструментом не лише вивчення та усвідомлення європейського культурного досвіду, а й донесення української культури до європейців. Пріоритетність освіти для України в цьому розумінні незаперечна, а навчання ІМ є важливою передумовою реалізації принципів демократизації, гуманізації та гуманітаризації розвитку освіти, які визначені в Державній програмі «Освіта» [36]. У Національній доктрині розвитку освіти окреслено такі основні напрями реформування освіти в Україні:

- особистісна орієнтація системи освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- запровадження освітніх інновацій;
- розвиток системи безперервної освіти;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів[98].

Названі напрями державної освітньої політики зумовили необхідність реформування системи навчання ІМ, перегляд структури ступенів навчання, оновлення змісту навчання ІМ і змісту виховання засобами ІМ, створення авторських програм та альтернативних підручників, забезпечення наступності навчання й урізноманітнення форм навчання. Україна вже зробила вагомі кроки в цьому напрямі, а саме: розроблено Концепцію навчання іноземних мов у середній школі [67], Концепцію навчання другої ІМ [66], запроваджено зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) з ІМ для випускників шкіл на рівні В1+ відповідно до ЗЄР [45].

Вивчення фахової літератури дає змогу стверджувати, що досвід європейських країн у реформуванні освітньої галузі, а також стратегічні документи РЄ та ЄС з мовної та освітньої політики стали для України орієнтиром у розбудові іншомовної освіти, формуючи спільні ціннісні пріоритети, а також зміст, методи, форми та засоби навчання. Як засвідчує О.Ю. Кузнецова, розвиток української системи іншомовної освіти визначають такі чинники:

- *історичні та політичні* (здобуття Україною незалежності та зміна вектора політичної стратегії держави на розширення відносин зі своїми західноєвропейськими сусідами);
- *економічні* (розвиток інформаційних технологій і початок постіндустріального суспільства, підвищення рівня економіки держави, запровадження європейських стандартів у різних галузях науки і техніки, збільшення західноєвропейських інвестицій в Україну та створення спільних підприємств);
- *соціальні* (збільшення потоку українців за кордон із метою працевлаштування, навчання і відпочинку, присутність іноземного капіталу в Україні та працевлаштування українських громадян на іноземних підприємствах у нашій державі);
- *педагогічні* (запровадження європейського виміру в освіті та наближення українських освітніх стандартів до європейських і водночас відродження кращих традицій вітчизняної освіти);
- «сучасні міжнародні педагогічні ідеї і процеси: глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, фундаменталізація, універсалізація» [69, с. 356].

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що реформування змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти було започатковано проголошенням незалежності України та змінами в суспільно-політичному житті, початком демократизаційних та інтеграційних процесів, що обумовлювало необхідність перегляду чинних підходів, методів і форм навчання ІМ. Тому, на початку 90-х років минулого століття «було прийнято ряд основоположних докуменів, які мали підняти існуючу систему шкільної освіти на якісно новий рівень, а також сприяли оновленню змісту навчання ІМ, як однієї з її складових» [109, с. 100]. Хоча в новій навчальній програмі з ІМ було враховано потребу в комунікативній спрямованості, практична мета навчання ІМ, яка полягала в тому, щоб «навчити учнів спілкуватися в межах визначеної тематики, читати нескладні тексти без словника, а складні – із словником», була дещо недостатньою для розвитку

комунікативних навичок учнів» [109, с. 101]. Поступово було розроблено навчально-методичне забезпечення процесу навчання ІМ з урахуванням положень комунікативного підходу та досвіду зарубіжних країн у цій галузі. У 1994 році було ухвалено Концепцію мовної освіти в Україні [8], а згідно з новими Типовими навчальними планами шкільним компонентом виділявся резерв часу в 24,0 – 26,0 %, що давало можливість викладати ІМ вже в початковій школі [109, с. 102].

Вивчення джерельної бази нашого дослідження дає змогу стверджувати, що на сучасному етапі процес реформування змісту шкільної іншомовної освіти відбувається відповідно до європейських стандартів, а також на основі вітчизняного і зарубіжного досвіду, ураховуючи історичні, суспільні, культурні та духовні особливості українського народу. Водночас основна увага звертається на інтереси окремої особистості та суспільства в цілому [62]. Тривалий час у радянській методиці не було єдиного підходу до виділення компонентів змісту іншомовної освіти та змісту навчання ІМ, зокрема, тому, що цей предмет не знаходив собі гідного місця в загальній освітній системі. Але, як слушно зауважують деякі вчені, основна мета навчання ІМ «полягає у засвоєнні школярами основ соціального досвіду, і, як наслідок, зміст освіти повинен втілювати в собі соціальний досвід» [141, с. 7]. У розділі 2.1. з'ясовано компоненти змісту шкільної іншомовної освіти (див: рис. 2.1, с. 55). Ми порівнюватимемо цілі освіти і виховання, дидактичні засади навчання ІМ в Україні та Швеції, цілі та зміст навчання ІМ, організацію процесу навчання (навчальні плани та програми, методи, засоби навчання і матеріально-технічне забезпечення), підготовку педагогічних кадрів. На нашу думку, саме ці компоненти змісту шкільної іншомовної освіти України і Швеції найбільш придатні для цілісного аналізу подібностей та відмінностей з метою взаємозбагачення досвіду цих країн у досліджуваній галузі, визначення можливих шляхів оптимізації вітчизняної шкільної теорії та практики.

З'ясовано, що зміст сучасної іншомовної освіти узгоджується із змістом загальної освіти, який складається з трьох блоків: 1) пізнання природи і суспільства; 2) особисті потреби людини; 3) максимальний розвиток духовних і

моральних сил суспільства [141, с. 137]. Отже, процес пізнання навколишнього світу здійснюється засобами ІМ і в процесі оволодіння нею, що призводить до розвитку духовності та моралі, а знання мов допомагає людині задовольняти свої комунікативні потреби в інтегрованому мультикультурному суспільстві. У цьому ми знаходимо спільне із завданнями шкільної освіти Швеції, що накреслені навчальному плані для основної школи, дошкільних навчальних закладів і центрів дозвілля **Лро 94** [171]. У таблиці 3.1 ми проведемо паралель між освітньою, виховною і розвивальною метою навчання ІМ у системі загальної освіти Швеції та України (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Порівняння освітньої, виховної та розвивальної цілей навчання ІМ у системі шкільної освіти Швеції та України**

	<b>Україна</b>	<b>Швеція</b>
<b>Освітня мета</b>	1) залучення до діалогу культур; 2) підвищення загальної культури; 3) розширення світогляду; 4) оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції інших народів; 5) розширення філологічного світогляду; 6) опанування навчальних умінь, тощо.	1) розуміння способу життя та культури інших народів; 2) оволодіння мовним (лексика, граматики, фонетика) і мовленнєвим матеріалом (фразеологічні зразки, вимова); 3) розвиток умінь і навичок аналізу та синтезу інформації, формулювання висновків, пояснень, обґрунтувань своїх думок
<b>Розвивальна мета</b>	1) оволодіння досвідом творчої пошукової діяльності; 2) усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності; 3) удосконалення мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей; 4) набуття готовності до участі в іншомовному спілкуванні та подальшої самоосвіти.	1) аналіз, розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок; 2) проведення порівняння між власною культурою та іноземними; 3) розвиток навичок самостійного і групового планування, виконання та оцінювання власних навчальних досягнень; 4) підготовка учнів до життя та праці в суспільстві.
<b>Виховна мета</b>	1) оволодіння культурою спілкування; 2) формування позитивного ставлення до культури інших народів; 3) виховання доброзичливості, толерантності, працьовитості та ін.[124].	1) оволодіти культурою спілкування; 2) виховуватися в дусі поваги до людини, на принципах соціальної та гендерної рівності; 3) виховуватися у дусі міжетнічної толерантності [168].

Дані таблиці 3.1 свідчать про те, що навчання ІМ в системі шкільної освіти обох країн базується на аналогічних принципах і виконує схожі цілі. Водночас

виховна мета шведської школи відображає багатонаціональний та мультилінгвальний статус країни і спрямовується на виховання толерантності, терпимості до інших народів та подолання ксенофобії.

Проблема навчання ІМ в українській системі шкільної освіти детально вивчається і розробляється провідними спеціалістами у цій галузі (Н. В. Ананьєвою [3], Н.П. Басай [5], Л.В. Биркун [64], О.Б. Бігич [16], Н.Ф. Бориско [18], І.А. Воробйовою [23], В.О. Калініним [55], Л.В. Калініною [56], О.Д. Карп'юк [57-58], О. Я. Коваленко [61-62], Р.Ю. Мартиновою [77], М.І. Микуляк [79], С.Ю. Ніколаєвою [102-103], О.О. Першуковою [114-115], В.М. Плахотником [117], Т.К. Полонською [118], В.Г. Редьком [131-133], І.В. Самойлюкевич [138], О.В. Хоменко [152] та ін.) відповідно до сучасних світових стандартів, урахувуючи власний досвід і досвід провідних зарубіжних країн. У Державному стандарті загальної середньої освіти [37] визначено національні вимоги до освіченості людини на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави в її досягненні громадянами. Згідно з Базовим навчальним планом у структурі Державного стандарту ІМ належить до освітньої галузі «Мови і літератури» як його інваріантна складова [37]. У цьому ми знаходимо спільні риси із шведською шкільною освітою, де англійська мова є обов'язковим предметом, знання якої необхідне для вступу до університету та кар'єрного зростання.

Наше дослідження засвідчує, що в Україні функціонує система неперервної іншомовної освіти, а навчання ІМ у ЗНЗ країни регламентується Типовими навчальними планами для ЗНЗ, які визначають кількість годин, відведених на навчання ІМ. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України розроблено Концепцію навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі, в якій сформовано мету і завдання, зміст навчання ІМ у початковій, основній та старшій школі, основні принципи системи навчання, рекомендації до застосування засобів навчання [67]. Провідними спеціалістами в досліджуваній галузі (Н.П. Басай, О.Я. Коваленко, Т.К. Полонською, В.М. Плахотником, В.Г. Редьком та ін.) розробляються методичні рекомендації щодо організації процесу навчання.

У системі шкільної освіти України ІМ за значенням посідають друге місце після державної мови [37]. Наше дослідження засвідчує, що більшість ЗНЗ нашої країни віддають перевагу навчанню англійської мови, а німецька, французька та іспанська викладаються як перша та, здебільшого, друга ІМ. Тобто спостерігається тенденція до оволодіння тими мовами, які переважають у соціально-побутовій, політичній, економічній сферах сучасного глобалізованого світового соціуму.

Реалізація змісту навчання ІМ здійснюється через основні цілі, спрямовані на розвиток в учнів культури спілкування в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Це передбачає формування не лише мовних навичок (лексичних, фонетичних, граматичних), але й мовленнєвих умінь і навичок. Аналіз нормативних документів у галузі шкільної іншомовної мовної освіти України дає змогу з'ясувати, що зміст і структура предмета «Іноземна мова» визначається:

- комунікативними цілями і завданнями;
- варіативністю змісту навчання ІМ в різних типах шкіл;
- кількістю годин, що відводиться на вивчення іноземних мов;
- віковими особливостями учнів;
- міжпредметними зв'язками [37; 66; 67 ].

Нами з'ясовано, що різномірність змісту компонентів навчання ІМ в Україні та Швеції розроблено з урахуванням вікових особливостей учнів. У системі шкільної освіти України вона відображена в Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі, на основі якої складені методичні рекомендації щодо вивчення ІМ у 2010 – 2011 н.р. [120]. А відтак у сфері іншомовної освіти України ми знаходимо рекомендації щодо навчання ІМ у початковій, основній та старшій школах [120; 122]. В Україні, як і в Швеції, розроблення стандартів оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здійснюється з урахуванням ЗЄР з мовної освіти та на основі багатого національного педагогічного досвіду. Зміст навчання ІМ у вітчизняній старшій школі забезпечує розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів на

рівнях B1, B1+ і B2 згідно із ЗЄР [120]. Типовий навчальний план старшої школи реалізує зміст освіти залежно від обраного профілю навчання. Кожен із профілів передбачає вивчення ІМ на одному з трьох рівнів:

- рівень стандарту забезпечує загальноосвітній рівень підготовки і відповідає рівню B1 згідно з ЗЄР;
- академічний рівень підготовки, який реалізується в класах гуманітарно-філологічного профілю та відповідає рівню B1+ згідно із ЗЄР;
- профільний рівень передбачає поглиблене вивчення ІМ мови в старших класах і відповідає рівневі B2 [120, с. 11–12].

Для порівняння, у Швеції багаторівневість навчання ІМ визначено у Навчальному плані та програмах для основної школи і гімназії з урахуванням вимог РЄ, викладених у ЗЄР та в ЄМП, відповідно до таких педагогічних і методичних умов:

- охоплення та узгодженість усіх рівнів володіння мовою: базового, продовженого та просунутого;
- розвиток комунікативної, інтеркультурної та стратегічної компетентностей;
- врахування та запровадження зарубіжного досвіду навчання ІМ у національну систему, формування національних стратегій та орієнтирів; розвиток автономії учня в навчанні [171; 172; 269–273].

На основі даних таблиці 3.2 пересвідчуємося в тому, що вимоги до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності до учнів шведських ЗНЗ є дещо вищими, ніж до українських (див: табл. 3.2). Особливо це простежується в старшій школі і обумовлюється такими чинниками:

- значною присутністю англійської мови в різних соціальних сферах шведського суспільства;
- поширеною практикою викладання немовних предметів засобами ІМ;
- обов'язковим тестуванням із двох ІМ за рівнями А, В або С (в залежності від обраних гімназичних програм) під час вступу до ВНЗ, що вмотивовує учнів до вивчення ІМ.

Таблиця 3.2

**Шкала рівнів володіння ІМ у системах шкільної освіти  
України та Швеції**

Загальноосвітні навчальні заклади України (Програма 2005 р.)		Рівні згідно із ЗЄР	Заклади обов'язкової та гімназичної освіти Швеції (англійська мова)	Рівні згідно із шведською системою	Рівні згідно із ЗЄР
Початкова школа 2-4 класи		A1 (Інтродуктивний або «Відкриття»)	Початкова школа в складі основної (1-3 класи)	Ступінь 1	A1-A2
Основна школа 5-9 класи		A2+ (середній або «виживання»)	Основна школа (4-5 класи)	Ступінь 2	A2
			Основна школа (6-7 класи)	Ступінь 3	A2-B1
			Основна школа (8-9 класи)	Ступінь 4	B1
Старша школа (10-11 класи)	Рівень стандарту)	B1 «Рубіжний»  B1+ «Просунутий Рубіжний»10-	Гімназія (10-12 класи)	Ступінь 5 (курс «А»–обов'язковий для усіх гімназичних програм)	B1-B2
	Академічний рівень (гуманітарно-філологічний профіль)			Ступінь 6 (курс «В» для програм «Суспільні науки», «Природничі науки», «Художньо-естетична», «Технічна»)	B2
	Профільний рівень			Ступінь 7 (Факультативний курс «С» – профільний)	B2-C1

Зауважимо, що в Україні, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №141 (2011 р.), атестація рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів здійснюється в 5–8 класах ЗНЗ у вигляді підсумкової контрольної роботи та державної підсумкової атестації наприкінці 9-го і 11-го класів [127; 128], а випускники загальноосвітніх шкіл за вибором складають ЗНО з ІМ. У цьому ми знаходимо спільне із Швецією, де стандартний рівень володіння ІМ окреслюється цілями, яких повинні досягти учні наприкінці 5-го та 9-го років навчання в школі, та визначає мінімум мовних і культурологічних знань, а також допустимий рівень розвиненості мовленнєвих умінь учнів для отримання оцінки «задовільно». Проте відмінним є те, що навчальними програмами з ІМ для основної школи Швеції визначено цілі



навчання на перспективу, досягти яких повинні прагнути всі школярі протягом вивчення предмета. Вони не обмежують учнів в оволодінні ІМ, а навпаки, відіграють мотивувальну роль у досягненні якомога вищих результатів, оскільки значна присутність сучасних мов, особливо англійської, у шведському суспільстві зумовлена мультилінгвальною політикою держави та створює сприятливі умови для оволодіння ними. На нашу думку, ці цілі найбільш відповідають плюрилінгвальному підходові до навчання ІМ, а формування плюрилінгвальної особистості і є перспективною метою навчання ІМ. Ці цілі також можуть слугувати орієнтирами для подальшого вдосконалення чинних вимог до іншомовної комунікативної компетентності та вироблення нових.

Порівняння статистичних даних по Швеції та Україні в галузі навчання ІМ дещо ускладнюється відмінностями побудови національних освітніх систем, особливостями спрямування освітньої політики цих держав, а також існуючого педагогічного і методологічного досвіду. Проте ми зіставили ті характеристики, які можуть мати суттєве значення для аналізу. На думку В.С. Ледньова, критерієм визначення загальноосвітнього значення окремих предметів є «реальний час» – питома вага часу, відведеного на їх вивчення, виражене у відсотках до загального навчального часу» [72, с. 102]. Нами встановлено, що розподіл навчального навантаження для вивчення ІМ відбувається з урахуванням значення навчальної дисципліни в системі освіти та вікових особливостей учнів.

Зауважимо, що план складено з урахуванням 12-річного терміну навчання, який у 2010 році було скасовано і здійснено перехід на 11-річну освіту [126], у результаті чого для 10–11 класів ЗНЗ було внесено відповідні зміни в Типових навчальних планах [122].

У таблиці 3.3 вказано відсоткове співвідношення кількості годин, відведених на ІМ за навчальними планами України та Швеції (див: табл 3.3).

Таблиця 3.3  
**Порівняння навчального навантаження на ІМ у системі шкільної освіти України та Швеції**

<b>Україна</b>		<b>Швеція</b>					
(за Типовим навчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання з вивченням 2-х іноземних мов)		За Навчальним планом для основної школи, дошкільних навчальних закладів і центрів дозвілля <b>Lpro94</b>					
<i>Ступені освіти</i>	Загальне навантаження в годинах	Кількість годин, відведених на ІМ	Відсоткове співвідношення до загальної кількості годин	<i>Ступені освіти</i>	Загальне навантаження в годинах	Кількість годин, відведених на ІМ	Відсоткове співвідношення до загальної кількості годин
<b>Початкова школа</b>	3045	216	7,1 %	<b>Основна школа</b>	1728 <i>(початкові 1-3 класи)</i>	70	4,05 %
	3045	216			4937	Англійська мова	
<b>Основна школа</b>		486 360				410 320 150	
	5425		15,5 %	<b>Всього:</b>		880	17,8 %
<b>Всього</b>		846		<b>Всього:</b>	6 665	950	14,3 %
<b>Старша школа</b>		Перша ІМ: рівень стандарту; академічний		<b>Гімназія</b>		Англійська мова (курс А) курс В курс С	110 40 40
		216 216 360			Друга ІМ, курс А курс В	60 130	
	2736	1008	23,6 %			Третя ІМ курс А курс В	60 130
<b>Всього:</b>	11206	1710	15,0 %	<b>Всього:</b>	2500	570	22,8 %
<b>Всього по ЗНЗ:</b>				<b>Всього по ЗНЗ:</b>	10893	1520	14,0 %

Відсотковий вміст ІМ у навчальному плані для основної школи Швеції становить 14,3 % (див: Додаток В.2, с. 207), а в основній школі України за типовим навчальним планом для ЗНЗ із вивченням двох ІМ – 15,5 %, що на 1,2 % більше. Водночас у кількісному співвідношенні цей показник є меншим на 104 год. (8,3 %), оскільки 150 год. відводяться на вивчення третьої ІМ і є варіативною складовою навчального плану.

Ми спостерігаємо це на прикладі погодинного навчального плану школи в м. Нордастінг, в якому на англійську мову в основній школі замість обов'язкових 480 год виділено 498 год. (див.: Додаток Д.5, с. 214). Це означає, що у зв'язку з децентралізацією шкільної освіти календарне планування і розподіл тижневого навантаження на предмет здійснюється на місцевому рівні з урахуванням потреб учнів, що сприяє індивідуалізації навчання. У Додатку Д.4 представлено погодинний навчальний план для основної 9-річної школи комуни м. Берсьйон (див.: Додаток Д.4, с. 212).

Порівняння навчального навантаження на ІМ у старшій школі України та Швеції ускладнюється через те, що у шведських гімназіях воно варіюється в залежності від програм профільної підготовки. За типовими навчальними планами української старшої школи за рівнем стандарту з вивченням однієї ІМ навчальне навантаження на ІМ складає лише 216 год., а з вивченням двох ІМ – 432 год. На оволодіння ІМ за академічним рівнем також передбачається 432 год. У гімназіях Швеції за усіма програмами вивчаються дві ІМ на рівні В, що в сумі становить 380 год. Окрім того варіативною складовою навчального плану передбачається додаткова кількість годин, які на розсуд адміністрації гімназії можуть бути виділені на оволодіння ІМ. Тому, за нашими спостереженнями, часто замість обов'язкових 40 год., передбачених для оволодіння англійською мовою за рівнями В і С та другою ІМ за рівнем В додатково виділяється ще 60 год., що в сумі складає 100 год. на кожен курс. Тому фактичне навчальне навантаження на ІМ становить не 380 год., а 500 год., тобто на 68 год. більше, ніж в українській старшій школі. Навчальне навантаження на ІМ у спеціалізованих школах України з поглибленим вивченням ІМ становить 576 год., а у профільних програмах

гуманітарного циклу Швеції – 570 год., проте в обох системах шкільної освіти воно доповнюється за рахунок варіативних складових навчальних планів, що ускладнює точність підрахунків. Окрім того, навчальне навантаження на ІМ в гімназіях Швеції диференціюється за рівнями А і В, а рівень С досягається лише за рахунок двох профільних програм художньо-естетичного та суспільно-економічного циклу.

Зазначимо, що у зв'язку з переходом у 2010 році українських ЗНЗ на 11-річний термін навчання (Закон України № 2442-VI від 06.07.2010 «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу») навчання ІМ здійснюється за трьома рівнями (моделями): рівнем стандарту – 3 години на тиждень; академічним рівнем – 3 години на тиждень; профільним рівнем – 5 годин на тиждень [121, с. 11]. Тобто, ми спостерігаємо тенденцію до збільшення тижневого навантаження на вивчення ІМ у старшій школі України. Проте із відміною 12-річної освіти зменшилась тривалість навчання ІМ.

Вартує уваги той факт, що хоча відсоткове співвідношення навчального навантаження на ІМ на ступені шкільної освіти Швеції та України суттєво не відрізняється, можливості шведських громадян в оволодінні ІМ, зокрема англійською, є значно вищими завдяки штучно створеному англомовному середовищу, а саме через засоби масової інформації, книжки, ділові контакти, туризм, про що йшлося у Розділі II. Як наслідок, рівень іншомовної комунікативної компетентності населення Швеції є вищий, ніж України. Це свідчить про позитивний вплив штучного іншомовного середовища, створеного на суспільному рівні з метою сприяння вивченню ІМ громадянами цієї країни. Натомість в Україні телепередачі для дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку на каналах «Nickelodeon», «CeeBeebies», призначені для вивчення англійської мови, чомусь транслюються в перекладі.

Нам імponує думка С.У. Гончаренка про те, що компетентність у навчанні набувається не лише під час вивчення предмета, а й за допомогою неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [31, с. 231]. Сприятливе іншомовне

середовище є автентичним джерелом цікавої інформації, зокрема про іншомовну культуру, активізує зорові та слухові канали сприйняття, а відтак, слугує мотивувальним і розвивальним чинником. Нагадаємо, що завдяки значній присутності англійської мови в суспільстві (передусім у засобах масової інформації) та в системі шкільної освіти у Швеції існує «штучна» форма білінгвізму стосовно цієї мови [159, с. 214], що пояснює факт досить високого рівня володіння англійською мовою громадянами країни.

Україна не стоїть осторонь трансформаційних процесів у Європі та світі й оперативно реагує на постійно зростаючий інтерес РЄ до мовної освіти, поступово підвищуючи національні стандарти в цій галузі. У 2004 р. було започатковано компетентнісний підхід в освіті, який передбачає формування і розвиток ключових і предметних компетентностей [106; 119]. Запровадження компетентнісного підходу зорієнтувало навчальний процес на практичний результат, тобто здатність до самостійної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення. Одним із таких кроків було упровадження ЗНО з ІМ для випускників старшої школи, яке проводиться у вигляді тестового контролю основних видів мовленнєвої діяльності з метою визначення навчальних досягнень учнів відповідно до вимог чинних навчальних програм [122]. Цими програмами визначено досягнення випускниками старшої школи комунікативної компетентності з ІМ рівня В1 (Рубіжного) для рівня стандарту, В1+ (Просунутого рубіжного рівня) для академічного рівня підготовки та В2 (Просунутого) – для профільного рівня, що є достатньо серйозним викликом для учнів, учителів і авторів навчальних посібників і підручників. Як слушно зауважує О.Я. Коваленко, у зв'язку з цим доцільно формувати в учнів компетентність у галузі «Іноземна мова», яка передбачає:

- отримання та створення різних типів повідомлень;
- застосування різних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів і культурних феноменів;
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування;

– апробування і застосування культурної (інтеркультурної) функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь [59, с. 12].

У шведських програмах з ІМ для основної школи та гімназії цілями навчання, досягти яких повинні прагнути усі учні, висунуті вищі вимоги до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, ніж передбачений необхідний мінімум розвиненості мовних та культурологічних знань і сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів. Тобто цілі навчання, досягти яких повинні прагнути усі учні, мають перспективний характер і стимулюють учня до досягнення високої майстерності з предмета з метою вільного спілкування з носіями мови, розуміючи діалектичне забарвлення, сприймаючи різні соціальні стилі.

В українській концепції навчання ІМ із започаткуванням компетентнісного підходу в освіті в останніх наукових дослідженнях (О.В. Овчарук [106], О.Я. Савченко [137], М.І. Тадеєвої [147] та ін.) спостерігається тенденція до вживання терміну «іншомовна комунікативна компетентність», який означає здатність успішно вирішувати завдання взаємодії та взаєморозуміння із носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. О.Я. Савченко вважає компетентність результативно-діяльнісною характеристикою освіти та основною передумовою її неперервності [137, с. 4]. Отже, компетентнісна парадигма концепції навчання ІМ виражає принцип наступності в освіті і найбільш придатна для застосування плюрилінгвального підходу до навчання мов, інтеграції мовних у культурних знань, навчання протягом життя.

О.Я. Коваленко зазначає, що «для формування повноцінної особистості зміст освіти повинен охоплювати соціально та особистісно-значущі складові її життєвого досвіду, предметної і соціальної компетентності – знання, вміння, навички, інтереси» [59, с. 6]. Наприклад, завдання шведського підручника з англійської мови для гімназії «Master Plan» передбачають написання учнями робочих звітів на різноманітні теми, газетних статей, синопсисів, інструкцій з експлуатації приладів, що вимагає володіння вище вказаними видами

компетентності з предмету «Іноземна мова». Проте у вітчизняній концепції навчання ІМ цілі та зміст навчання ІМ у ЗНЗ у відповідності до компетентнісного підходу, на нашу думку, недостатньо відображені.

Дослідження свідчить про позитивний досвід Швеції щодо обов'язкової державної атестації з англійської мови наприкінці навчання в гімназії за рівнями (А, В і С), які передбачені профільними програмами [183, с. 44–50]. Окрім того, для вступу до ВНЗ випускникам гімназії необхідно скласти іспит з англійської мови за рівнями В або С, а також із другої ІМ за рівнем В (за шведською класифікацією). Тому, беручи до уваги важливість предмета «Іноземна мова» в контексті загальносвітових інтеграційних процесів, а також вимоги з мовної освіти до рівнів В1, В1+ і В2 згідно із ЗЄР, яких повинні досягти випускники середньої школи України, варто звернути увагу саме на формування комунікативної компетентності учня, узгодити зміст навчання з організацією навчальної роботи, підняти рівень предметної компетентності вчителя, а саме: «обізнаність учителя в науці, яка акумульована в цьому предметі, та знання, уміння і навички, якими має оволодіти учень для виконання самостійного виконання творчих завдань» [70, с. 90]. В.О. Калінін наголошує на необхідності формування у майбутніх вчителів професійної соціокультурної компетентності для формування в учнів культурного світогляду на уроках ІМ [55].

Значним поступом у розвитку змісту шкільної іншомовної освіти України було запровадження у 2005/2006 навчальному році, починаючи з 5-го класу, вивчення другої ІМ [67]. У Швеції традиція вивчення другої ІМ в основній школі Швеції з'явилася раніше: у 1962 р. Водночас спільним знаходимо те, що в обох системах освіти вимоги до рівня сформованості комунікативної компетентності, рівня знань, умінь і навичок з другої ІМ дещо нижчі від вимог до першої. Проте у шведській системі освіти володіння другою ІМ на рівні В згідно із шведською класифікацією є необхідною умовою вступу до ВНЗ за профільними напрямками підготовки.

Відповідно до місця ІМ у навчальних планах для основних шкіл і гімназій Швеції створюється зміст і формулюються цілі їх вивчення. Шведська та

українська концепції навчання ІМ мають вікову градацію. У старших класах загальноосвітньої школи України та гімназіях Швеції навчання побудоване, здебільшого, за профілями, відповідно до яких варіюється зміст освіти, у цілому, і навчання ІМ, зокрема. Зміст і цілі навчання ІМ у середній школі України визначено в Концепції навчання ІМ окремо для початкової (2-4 класи), основної (5-9 класи) і старшої школи (10-12 класи) [67]. Вони певною мірою аналогічні шведським, проте є більш деталізованими. Нагадаємо, що у шведській системі шкільної освіти початкова школа є структурним компонентом основної. У шведських навчальних програмах виділено ключові етапи навчання англійської мови, що визначаються цілями, котрих повинні досягти учні наприкінці 5 і 9 класів. З огляду на це ми вважаємо за доцільне провести деякі паралелі між програмами з англійської мови для 5-го і 9-го класів основної школи України [124] та Швеції [269], тому що саме тут ми знаходимо дані для уніфікації (див: табл. 3.4).

Порівняння відповідних показників для старшої школи України та гімназичної освіти Швеції ускладнюється через диверсифікацію навчальних програм для шведських гімназій (див.: Додаток Е.6, с. 219). Зазначимо, що у Швеції навчальні програми з ІМ для кожного класу основної школи деталізуються на місцевому рівні, тому вимоги до визначення рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності та критерії оцінювання можуть дещо варіюватися. Це спостерігається на прикладі навчальних місцевих програм з англійської мови для 5-го класу основної школи м. Еккебі (див. Додаток Е.3, с. 216 ) та програми з німецької мови для 8-го класу м. Готенберг (див. додаток Е.4, с. 217). Вони складені на основі чинних державних навчальних програм, але ситуативно-тематичний матеріал є більш деталізований. Це свідчить про надання вчителям значного ступеню самостійності під час укладання навчальних програм, календарного планування, а також вибору навчальної літератури.

Отже, як свідчать дані Таблиці Е.7 (див.: Додаток Е.6, с. 219 – 221), у навчальних програмах для 5-го і 9-го класів шведських основних шкіл тематику ситуативного спілкування англійською мовою, необхідний лексичний та



граматичний мінімуми не визначено – вони деталізуються в календарних планах і програмах, які створюються відповідно до місцевих умов, але вимоги до рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності на кінець курсу навчання є дещо вищими, ніж в Україні. Як уже повідомлялося, це обумовлено значною присутністю англійської мови у шведському суспільстві, що збільшує контакт учнів з цією мовою.

Як бачимо, українські програми з ІМ дають більш деталізований опис цілей, ситуативної тематики, мовленнєвих умінь і навичок учнів, що слугує чіткими вказівками та орієнтирами для вчителя в процесі викладання. Це зумовлено тим, що, не зважаючи на інтенсифікацію процесу розвитку інформаційних технологій, контакт українських учнів з ІМ ще є не зовсім достатнім, а вчитель і підручник залишаються основним джерелом іншомовної інформації.

Отже, ще раз пересвідчуємось у необхідності значно ширшого залучення засобів масової інформації для створення штучного іншомовного середовища, яке значно сприяло б розвитку плюрилінгвальної особистості українця. Порівнюючи українську та шведську концепції навчання ІМ у системі загальної освіти, ми дійшли висновку, що вони мають цільове спрямування на розвиток комунікативної компетентності учнів, їхньої духовної та моральної свідомості, інтелектуальних здібностей. Як вже згадувалось раніше, загальні цілі навчання ІМ, досягти яких повинні прагнути усі шведські учні, зорієнтовані на далеку перспективу і виходять за межі обов'язкового мінімуму предметних знань [269, с. 13, 27]. Це зумовлено соціально-педагогічними чинниками відповідно до вимог мультикультурної європейської держави, які можна застосувати в Україні на найближчу перспективу, оскільки за статистичними даними [81; 99] в нашій країні значну частину населення складають представники багатьох національностей.

Наше дослідження засвідчує, що цілі навчання ІМ передбачають таку організацію навчального процесу, яка забезпечила б їх реалізацію, тобто визначають метод викладання. Педагогічні технології є однією з важливих засобів реалізації змісту шкільної іншомовної освіти, оскільки вони забезпечують

реалізацію освітніх цілей, слугують засадами конструювання підручників і побудови педагогічного процесу в цілому [32, с. 459]. Вивчення наукової та методичної літератури з досліджуваної теми та власний педагогічний досвід дають змогу простежити значні зміни, що відбулися за останні десятиліття минулого століття в теорії та методиці навчання ІМ в Україні. На сучасному етапі в українській системі іншомовної освіти, як і в Швеції, домінує комунікативний метод, про що визначено в Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі [67], яка спрямовує на «оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати ІМ як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня комунікативної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та письмовій (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу» [67; 59, с. 46]. У Статті 10 Конституції України наголошується на сприянні вивченню і застосуванню мов міжнародного спілкування на її території [65]. Цей факт є вагомим, оскільки наша країна є багатонаціональною, адже, як зазначалось раніше, тут, окрім українців, проживають й інші етнічні групи, а 2,9 % населення спілкуються мовами національних меншин, серед яких є такі сучасні мови, як німецька, грецька, угорська, польська, словацька (див.: Додаток Б, с. 201). РЄ наголошує на тому, що саме багатонаціональне мультилінгвальне суспільство слугує підґрунтям для розвитку плюрилінгвізму [168, с. 15].

Принцип комунікативності відбивається і в змісті навчання ІМ, який залежить від соціального запиту суспільства. «Нове соціальне замовлення суспільства сьогодні полягає в тому, щоб навчити учнів ІМ як засобу міжкультурної комунікації, пізнання досягнень вітчизняної, європейської та загальнолюдської культури, підготувати їх до толерантного сприйняття виявів чужої культури, емпатії, до розуміння умовностей національних стереотипів і забобонів, визнання рівноправності та рівноцінності культур, існування загальнолюдських цінностей» [10, с. 117]. У цьому контексті важливо не лише

передати учням лінгвістичні знання, але й навчити їх емоційно усвідомлено ставитися до оточуючої дійсності, відчувати потребу і готовність «долучитися до діалогу культур як найціннішого феномена процесу навчання іноземних мов» [59, с. 192]. Як зазначає В.В. Гурмаза, «сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, і на використанні при цьому національного компонента, який базується на знаннях про рідну країну, історію свого народу, його традиції, звичаї тощо, тобто на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти – навчання мови через культуру, а культури через мову» [35]. Тому включення соціокультурного компонента до змісту навчання ІМ сприяє втіленню цієї мети. Ще Д. Хаймс наголошував на «взаємодії мови і суспільного життя» [199, с. 39], що передбачає вивчення мови в соціальному контексті, оскільки мови є, у першу чергу, соціальним механізмом. Саме соціальний контекст формує в учня певний набір ставлень до мови, яка вивчається, та до її носіїв, що гіпотетично впливає на мотивацію вивчення мови.

Соціокультурний компонент навчання ІМ у шведській системі іншомовної освіти формується на основі міжкультурного підходу (*intercultural approach*). На відміну від країнознавчого, він формує комунікативні навички та вміння, знання про іншомовну культуру, що знайшли своє відображення в мові, а також соціоетнічні знання про норми соціальної взаємодії та спілкування у тій чи іншій спільноті [115, с. 117]. Саме такий підхід надає можливість тим, хто вивчає мову, адекватно сприймати іншомовні поняття та користуватися ними в різноманітних соціально-обумовлених ситуаціях, а також порівнювати культуру країн, мови яких вивчаються, з рідною. На важливості соціокультурного компонента змісту навчання ІМ також наголошується в Концепції навчання іноземних мов в Україні, згідно з якою серед цілей навчання є:

- навчання нормам міжкультурного спілкування;
- соціокультурний розвиток учнів (вивчення ІМ і культури інших народів, розвиток в учнів уміння представити свою країну і культуру засобами іноземної мови в умовах міжкультурного спілкування);

- формування в учнів поваги до інших народностей і культур, готовності до ділової співпраці та взаємодії;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів у процесі вивчення мов і культур [66; 67; 59, с. 11]

У методичних рекомендаціях «Про вивчення іноземних мов у 2010-2011 н.р.» пропонуються технології навчання, що найбільше відповідають комунікативному та діяльнісно-орієнтованому підходам, а саме «проектний метод» і «навчання у співробітництві», тобто забезпечення навчального процесу видами та типами навчальної діяльності, що сприяють практичному використанню мови [120, с. 14].

Використання найефективніших методів навчання для реалізації поставлених цілей є також одним з основних методологічних принципів європейської мовної політики. Отже, діяльнісно-орієнтоване навчання є передумовою успішного втілення цілей навчання ІМ, адже воно, як зазначає Л.Ю. Гульпа, «ґрунтується на стратегіях навчання та завданнях, які слід виконувати в означеному контексті та в конкретних умовах країни» [33, с. 154], що дозволяє максимально наблизити мовлення до життєвих реалій. Це положення стосується як Швеції, так і України, адже обидві держави є частиною європейського мультикультурного простору, а навчання і виховання плурілінгвальних громадян є передумовою успішного розвитку цих держав в оновленій Європі. Як уже згадувалось раніше, у Швеції практикується контекстно-мовне інтегроване навчання SPRINT, тобто викладання немовних предметів засобами іноземної мови, що є одним із шляхів реалізації освітньої політики мультилінгвізму. З'ясовано, що SPRINT дозволяє створювати штучне мовне середовище в класі, забезпечує міжпредметні зв'язки та сприяє підвищенню мотивації учнів до вивчення мови.

Під час відвідування уроків англійської мови у шведській гімназії в м. Доротея (див. довідку, представлену в Додатку Е.7, с. 222-223) ми познайомилися з телетекстом як новим для України видом навчальної діяльності, котрий можна застосовувати на уроках із багатьох дисциплін. Він слугує багатим джерелом інформації, на основі якого можна організовувати різні форми

навчальної діяльності: індивідуальну, групову, парну. Застосування телетексту передбачає спочатку перегляд учнями певного аудіо-відеотреку (новини, уривок з навчального, документального або художнього фільму, уривок з пізнавальної або навчальної програми), після чого на екрані учні читають телетекст до прослуханої і побаченої інформації (іноді з виділеними ключовими словами або фразовими одиницями), а потім виконують завдання різного характеру (репродукування змісту інформації в усній або письмовій формах, створення діалогів, організація дискусій, складання твору з опорою на отриману інформацію), обов'язково вживаючи в мовленні ключові слова та мовні одиниці, виділені в телетексті. В Україні вже зроблені певні кроки з дослідження цієї проблеми (О.П. Биконя [12], І. Дичківська [39]), але використання телетексту ще недостатньо практикується в організації навчального процесу.

Реалізація навчання ІМ і досягнення поставлених освітніх цілей неможливі без якісного навчально-методичного забезпечення. Суспільно-політичні зміни, пов'язані із здобуттям Україною незалежності та євроінтеграційними процесами, поставили вимоги перегляду змісту та цілей навчання із спрямованістю на комунікативність, полікультурність, висунули необхідність вироблення єдиних національних стандартів до навчальної літератури. У зв'язку з цим питання забезпечення шкіл якісними підручниками нового типу, які дозволили б успішно реалізувати мету навчання, завдання і методи, сприяти формуванню в учнів усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння: діалогічного і монологічного мовлення, письма), залишається прерогативою трансформаційних процесів, що відбуваються в іншомовній освіті України. З урахуванням настанов РЄ Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, Інститутом педагогіки НАПН України розроблено відповідні навчальні плани та програми, концепції, а також засоби навчання: підручники і посібники. Проблема підручника з ІМ детально розроблена і висвітлювалася в наукових доробках Н.П. Басай [5], В.П. Беспалька [10], І.Л. Бім [13], Д.Д. Зуєва [50], Р.П. Мільруд [80], В.М. Плахотника [116], В.Г. Редька [131; 133] та ін. Майже усі вони дотримуються думки, що підручник моделює систему навчання на певному етапі

або класі [131, с. 41], а «провідним компонентом підручника з ІМ мають бути способи діяльності, які забезпечували б формування в учнів практичних умінь і навичок у різних видах мовлення» [131, с. 42].

Аналізуючи навчально-методичне забезпечення процесу навчання ІМ у системі шкільної освіти Швеції та України (навчальні програми, календарні плани та засоби навчання) ми простежили спільності та розбіжності між українським і шведським підходами до конструювання підручників. По-перше, спільним знаходимо їх відповідність навчальним планам і програмам. Це відображено в тематиці спілкування, що передбачена програмами, «...і в такий спосіб сприяє формуванню в учнів його ціннісних орієнтацій: ставлення до життя, праці, навчання, до оточуючого світу, до самого себе тощо» [132, с. 363]. По-друге, тематика відповідає віковим особливостям та інтересам учнів. Водночас ми погоджуємося з думкою В.Г. Редька про те, що основна частина завдань у підручниках переважно сприяє реалізації навчальної функції, а не комунікативної, хоча вони побудовані з урахуванням комунікативного підходу до навчання. Якщо тексти підручника виконують інформативну функцію, то тренувальні вправи здебільшого складені таким чином, що не виходять за межі штучно змодельованої ситуації і зосереджені на активізації в мовленні вивчених лексичних і граматичних одиниць [132, с. 365]. У цьому ми знаходимо розбіжність із шведською концепцією конструювання підручників з ІМ, підручником «Good Luck» [156–158], у якому такі граматичні конструкції як Complex Object, Gerund, Pssive Voice можуть зустрічатися у текстах і на початковому етапі навчання. Таким чином, учні отримують уявлення про граматичні норми мови незалежно від тематичного контексту. Підхід до конструювання змісту підручників, використаний в Україні, обумовлюється психічними особливостями учнів і недостатнім досвідом у вивченні рідної мови для здійснення усвідомленого оволодіння певним граматичним явищем, яке засвоюється на рівні лексичних одиниць. Проте, усі мовні навички та мовленнєві вміння, якими мають оволодіти учні на кожному конкретному етапі вивчення ІМ, формуються в певних ситуаціях, які можуть існувати в межах окремих тем. Тобто, учні засвоюють

певне граматичне явище і лексичну одиницю в ситуаціях, що найбільше відповідають їх засвоєнню.

Існують слушні зауваження вчителів про те, що деякі вітчизняні підручники з ІМ укладено з порушенням принципу доступності та посильності, а отже, вони не розраховані на самостійне навчання учнів, оскільки містять незрозумілі завдання або непослідовне викладення лексичного і граматичного матеріалу [134, с. 39]. С.В. Роман вважає, що з метою усвідомленого оволодіння учнями мовними явищами необхідно спиратись на лінгвістичну базу рідної мови та загальнонавчальні вміння учнів, залучати дітей привабливими засобами до систематизації мовних знань, до самостійних узагальнень під час роботи з мовним матеріалом, у доступній формі здійснювати пояснення граматичних явищ [136, с. 7]. А це означає, що підручник повинен забезпечувати виконання цих вимог. Водночас, ми погоджуємось з думкою В.Г. Редька про те, що «підручник не повинен суворо регламентувати діяльність учителя ні видами виконуваної ним роботи, ні обсягом матеріалу, який має бути вивчений на кожному конкретному уроці» [131, с. 47]. Підручник має бути спрямованим на розвиток мотивації пізнавальної діяльності учнів, що у шведській концепції навчання ІМ відображено в загальних цілях з предмета, досягти яких повинні прагнути всі учні школи протягом його вивчення.

Проведений нами аналіз нормативної літератури засвідчує, що в загальноосвітніх навчальних закладах може використовуватись лише те навчально-методичне забезпечення, яке має гриф Міністерства освіти і науки України. За результатами аналізу ми з'ясували, що найбільш широко використовуються підручники англійської мови таких авторів: О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт, Л.В. Калініної та І.В. Самойлюкевич. Узагальнивши думки В.П. Беспалька [10], І.Л. Бім [13], Д.Д. Зуєва [50], Р.П. Мільруда [80] і В.Г. Редька [131; 133] щодо оцінювання підручників з ІМ, ми визначили основні показники, за допомогою яких спробуємо оцінити реалізацію комунікативного, культурологічного, діяльнісно-орієнтованого підходів у навчанні ІМ, дидактичних принципів наочності, тематико-ситуативності, домінуючої ролі

вправ, урахування рідної мови в змісті підручників для загальноосвітніх навчальних закладів Швеції та України (див.: табл. 3.4). Із цією метою ми обрали чинний навчально-методичний комплекс для 6 класу сновної школи Швеції «Good Luck» автора С.-А. Аксельссон [156–158] та українські підручники з англійської мови для 6 класу авторів О.Д. Карп'юк [57] і А.М. Несвіт [100], які рекомендовані Міністерством освіти і науки України і представляють завершену лінію підручників для учнів 2–9-х класів для ЗНЗ.

Таблиця 3.4

**Аналіз змісту чинних підручників з англійської мови для базової освіти України та Швеції \***

	<b>С.-А. Axelsson “Good Luck” Textbook С. 6 кл.</b>	<b>О.Д. Карп'юк Англійська мова: підручник для 6 кл.</b>	<b>А.М. Несвіт Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 6 кл</b>
Наявність комунікативних завдань (ситуацій, діалогів)	+	+	+
Наявність творчих завдань проблемного характеру	+	+	+
Культурологічні та лінгвокраїнознавчі тексти	+	+	+
Вправи на порівняння культурологічних реалій	+	-	+
Автентичний текстовий матеріал	+ (адаптований і неадаптований)	+ (адаптований і неадаптований)	+ (адаптований і неадаптований)
Наявність коментарів	+	+	+
Наявність довідкового матеріалу	+	+	+
Вправи на засвоєння граматики	+	+	+
Вправи на засвоєння лексичного матеріалу	+	+	+
Вправи на переклад із рідної мови на іноземну	+	-	-
Доступність ілюстративного матеріалу	+	+	+
Комплектація аудіовізуальними матеріалами	+	+	+
Наявність тестів для самоконтролю	+	+	-
Наявність аудіо-відео матеріалів	+	-	-
Наявність робочого зошита	+	-	-
Наявність книжки для читання	+	-	-
Наявність книги для вчителя	+	-	-

\* Примітка: Аналіз підручників здійснено автором безпосередньо під час стажування у Швеції, що підтверджує довідка в Додатку Е.7, с. 222.



Отже, вивчення змісту зазначених підручників свідчить про те, що вони відповідають навчальним програмам, у них досить добре представлено комунікативні завдання. Навчальний матеріал структурований послідовно та рівномірно, а рівень його складності, на нашу думку, відповідає віковим особливостям учнів. Водночас зазначені підручники уможливають самостійну роботу учнів, оскільки містять граматичні довідники, лексичний та граматичний коментарі. Окрім того, у підручнику автора О.Д. Карп'юк [57] представлено мовний портфоліо учнів, за допомогою якого вони можуть самостійно фіксувати та оцінювати власний мовний досвід. Однак, у зазначених підручниках ми не помітили рекомендацій щодо використання додаткових засобів навчання або звернення до автентичної чи довідникової літератури. Ілюстративний матеріал здебільшого спрямований на розкриття змісту основного матеріалу, проте якість виконання ілюстрацій, в порівнянні із шведськими підручниками серії «Good Luck», дещо нижча. У них відсутні вправи на переклад з української мови на іноземну як один із видів продуктивної мовленнєвої діяльності, самоконтролю та рефлексії над власними досягненнями у вивченні мови (див.: табл. 3.4).

На нашу думку, не всі зазначені українські підручники достатньо укомплектовані робочими зошитами, книжками для читання, книгами для вчителя, що дозволяють якомога якісніше реалізувати навчальний процес й урізноманітнити форми навчання, а також інтенсифікувати самостійну роботу учнів вдома, компакт-дисками з аудіо-відео матеріалами, які сприяють створенню іншомовного мовленнєвого середовища, збагатити культурний контекст.

При всьому арсеналі навчальних посібників і допоміжних матеріалів процес навчання був би неможливий без педагогічного впливу вчителя, котрий є не лише організатором і фасилітатором навчального процесу, а слугує також активним джерелом знань про ІМ та іншомовну культуру. Тому підготовка вчителя є необхідною умовою успішної реалізації змісту шкільної іншомовної освіти, оскільки вона безпосередньо впливає на якість освітніх послуг у цілому.

З'ясовано, що в Україні «підготовка вчителя ІМ на сучасному етапі відбувається в межах гуманістичного, комунікативного, компетентнісного,

культурологічного, системного, діяльнісного та функціонального підходів» [144, с. 158]. Вона є невід'ємною частиною іншомовної освіти, тому що прямо впливає на рівень сформованості знань, умінь і навичок учнів з ІМ. Питаннями формування професійної компетентності майбутнього фахівця з ІМ займалися І.Л. Бім [14], О.Б. Бігич [16], О.Ю. Кузнецова [69], І.В. Самойлюкевич [138], І.Й. Халимон [151] та інші. У їхніх працях здійснено детальний аналіз професійних компетентностей вчителя ІМ, необхідних для реалізації процесу навчання. Так, О.Б. Бігич виділяє такі з них: мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, лінгводидактичну і культурознавчу [16]. Н.В. Кузьміна відносить до професійної компетентності вчителя ІМ також спеціальну і професійну (у предметному полі викладання), методичну, соціально-психологічну професійні компетентності [70, с. 90–91]. Шведський науковець Г. Еріксон виокремлює методичну компетентність, яка передбачає вміння вчителя планувати свою педагогічну діяльність (у межах року, семестру); володіння широким спектром методичних прийомів, уміння адекватно використовувати їх відповідно до віку учнів і мети навчання, уміння орієнтуватись у сучасній методичній літературі, здійснювати вибір відповідних посібників та інших засобів навчання [182]. РЄ розроблено загальноєвропейські принципи визначення компетенцій та кваліфікацій учителів, де зазначається, що вчитель повинен уміти:

- отримувати, аналізувати, перевіряти та передавати знання з різних предметів і джерел інформації, застосовуючи при цьому різноманітні технології, для створення ефективного навчального середовища та використання численних методів навчання;
- працювати з людьми, володіти знаннями про психоемоційний та фізіологічний розвиток людини, розвивати в своїх учнях прагнення до знань, упевненість в собі для повноцінної участі в суспільному житті та співпраці з іншими індивідами;
- готувати учнів до життя в європейській спільноті, прищеплювати їм належність до загальноєвропейської культури, виховувати в них національну ідентичність, міжнаціональну повагу і розуміння, навчати їх

визначати спільні суспільні цінності, мотивувати до навчання протягом життя як запоруку успішного працевлаштування [169, с. 4].

На сучасному етапі модель професійної підготовки вчителя ще не чітко визначено. На думку С.В.Тезікової, вона повинна включати гуманітарний, природничо-науковий, психолого-педагогічний та методичний складники і, таким чином, бути здатною забезпечити формування належних професійних компетентностей, які б дали змогу вчителю виконувати ряд виробничих функцій: навчальну, гностичну, розвивальну, виховну, планувальну, організаційну, контролюючу, діагностичну. Такий підхід набуває особливої актуальності у зв'язку із пропагуванням ідеї неперервності освіти та профілізації старшої школи, що передбачає формування в учнів іншомовної мовленнєвої, мовної, соціокультурної, стратегічної (навчальної) компетентностей, які моделюють навчальну функцію вчителя [148, с. 161–162]. Тому вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя повинні відображати сучасні освітні орієнтири, особливо за умов розвитку новітніх комунікаційних технологій, збільшення мобільності європейців з метою працевлаштування і навчання. Отже, підготовка педагогічних кадрів з високим рівнем професійної компетентності для навчання ІМ у ЗНЗ України є не лише проблемою соціального і педагогічного, але й політичного значення.

Порівняння змісту педагогічної підготовки вчителів України та Швеції ускладнюється значними відмінностями в концепціях вищої педагогічної освіти цих країн. Нагадаємо, що підготовка педагогічних кадрів Швеції є пакетно-модульною [26], що попри свої переваги (сприяння міжпредметним зв'язкам і можливість учителя простежувати розвиток учнів із кожного предмета), вона має і недоліки, пов'язані з тим, що не всі предмети шкільного циклу представляють для педагога однаковий інтерес, а це знижує якість його підготовки. Зараз питання звуження спеціалізації вчителя до одного або двох предметів знайшло прибічників і широко дебатуються у Швеції на всіх рівнях. В Україні, навпаки, двопробільна підготовка учителів здійснюється більшістю ВНЗ, розробляються

моделі професійних компетентностей вчителів за другою спеціальністю «Іноземна мова», проте підхід на кшталт шведського SPRINT не практикується.

Варто зауважити, що в 70-х роках ХХ ст. у зв'язку з інтеграцією педагогічної підготовки з університетською освітою Швеції, держава поклала великі надії на розвиток наукових досліджень у галузі педагогічних наук. Проте її сподівання не були достатньо виправдані, тому це питання залишається відкритим і вимагає подальшого з'ясування. На відміну від Швеції, у нашій країні педагогічна освіта має потужнішу наукову основу і базується на численних дослідженнях у галузі педагогіки, теорії та методики навчання ІМ.

Наше дослідження засвідчує аналогічність теоретико-методологічних принципів навчання ІМ в Україні та Швеції. Незважаючи на те, що в Україні ІМ вже тривалий час (із 30-х років ХХ ст.) є обов'язковим предметом, починаючи з 5-го класу (а з 2002/2003 навчального року, починаючи з 2-го класу), недостатній доступ українців до зарубіжних країн та їхньої культури негативно позначився на мотивації вивчення ІМ. Хоча за останній час ця ситуація кардинально змінилася на краще, утім потрібно докладати значних зусиль для формування в українських школярів високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, сприяти їх автономії в навчанні. Не зважаючи на те, що Швеція раніше за Україну включила другу ІМ до навчальних планів ЗНЗ, Україна має багатші власні науково-методичні доробки з питань навчання цього предмета. Шведська лінгводидактика в основному базується на надбанні зарубіжних дослідників. Лише в контексті останніх реформ вищої освіти Швеції було висунуто імператив проведення наукових досліджень у галузі педагогіки, у тому числі методики викладання дисциплін [223, с. 65-81]. В Україні, натомість, регулярно здійснюються наукові дослідження в цих галузях, які суттєво впливають на розвиток змісту шкільної іншомовної освіти.

Протягом другої половини минулого століття під впливом ряду зарубіжних досліджень у галузі методики навчання ІМ в обох країнах простежувалася трансформація від традиційних підходів до комунікативного, яким передбачається створення можливостей, за яких учні зможуть спілкуватися з

носіями мови на міжособистісному та міжкультурному рівні. Це дає змогу стверджувати, що як у Швеції, так і в Україні навчання ІМ є комунікативно орієнтованим і відрізняється лише формою інтерпретації та адаптації цього підходу до умов навчання в кожній країні.

Отже, результати нашого дослідження й узагальнення стану розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Україні та Швеції дозволили виявити прогресивні ідеї у шведському досвіді. Тому наступний підрозділ присвячено визначенню пропозицій щодо опрацювання й адаптації цього досвіду до умов вітчизняного загальноосвітнього навчального закладу.

### **3.2. Рекомендації щодо можливого впровадження окремих елементів досвіду Швеції в освітню іншомовну практику України**

За результатами аналізу теоретичних і практичних аспектів конструювання та педагогічних умов реалізації змісту шкільної іншомовної освіти Швеції нами виявлено, що громадяни країни мають досить високий рівень володіння ІМ, і передусім англійською. Це виражається в умінні кожного пересічного громадянина спілкуватися ІМ на суспільно-побутовому та професійному рівнях. Це зумовлено активною діяльністю шведського уряду та освітян щодо створення сприятливих умов для функціонування мультилінгвізму в державі. Аналіз науково-педагогічної літератури Швеції з питань навчання ІМ у ЗНЗ свідчить про постійно зростаючий інтерес до галузі шкільної іншомовної освіти. Шведські науковці Е. Ежелід-Хаггстрьом [178], П. Малмберг [230], Дж. Густафссон [197], В. Сьйоостранд [256] здійснили ретроспективний аналіз розвитку теорії та практики освіти в країні, зокрема іншомовної. У працях Т. Енглунда [181], Г. Ерікссон [182], Т. Ліндبلاد [224], Б. Лундала [226], Ф. Сплендідо [260] висвітлюються дидактичні та психолінгвістичні аспекти навчання ІМ у школі, пошук нових технологій, методів і форм навчання. Наукові доробки У. Берлінд [163], А. Еріксона [184], І. Калгрена [167], Д. Каллоса [202], І. Карлссона [204], Б. Остранда [155], Л. Ліндберга [223], У. Лундстрьома [228], С. Марклунда [231],

Дж. Ніксона [237], М. Фалька [191] присвячені різноманітним проблемам організації та змісту педагогічної освіти, зокрема якості мовної підготовки педагогічних кадрів. Питаннями конструювання підручників з ІМ займалися С. Аксельссон [156], Р. Лунд [225], Л. Меллгрєн [233], А. Рейнтс [245], С. Фредрікссон [195] та ін. Вчені К. Стенберг [263], Ф. Хульт [198] досліджували мовну ситуацію в Швеції, вплив заходів мовної політики на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності шведських громадян.

У результаті цього виокремлено пріоритетність ІМ у змісті шкільної освіти, сформувались тенденції до диверсифікації ІМ у ЗНЗ країни. Як наслідок, згідно з даними ISA, шведські школи визнані одними з найкращих серед європейських країн за рівнем навчання ІМ, поступаючи лише Люксембургу [201]. Швеція розбудовує освітню галузь на засадах мультилінгвальної освітньої політики, надаючи доступ до освіти шведською мовою, мовами національних меншин та підтримуючи високий статус англійської мови в суспільстві. Це відбивається у змісті та організації навчання. А відтак досвід Швеції в питаннях розвитку змісту шкільної іншомовної освіти може мати позитивні наслідки для відповідної галузі України. Враховуючи вище сказане, вважаємо за можливе сформулювати певні рекомендації щодо творчого опрацювання й подальшого використання окремих положень шведського досвіду в умовах вітчизняного загальноосвітнього навчального закладу.

1. Прагнення України стати високорозвиненою конкурентоспроможною державою та посісти чільне місце у європейському політичному, економічному та культурно-освітньому просторі спонукає до формування плюрилінгвальної мобільної української нації, а тому вимагає розширення діапазону мов, які вивчаються у школі. Мовне й культурне розмаїття, що історично склалося в Європі, не повинне стати в майбутньому перешкодою в єднанні європейських народів. Згадаймо гасло Брюссельського Саміту ЄС «Освіта і навчання 2010»: «Ми всі можемо навчитися розмовляти трьома мовами» [177]. У багатьох країнах існує білінгвальна ситуація завдяки багатонаціональному складу населення. У зміст шкільної освіти Швеції в результаті реформ включено обов'язкове навчання

трьох ІМ. Це не лише внутрішньополітичний імператив багатонаціональної держави, а зовнішньополітична стратегія, спрямована на забезпечення громадянам країни повноцінного членства в ЄС через мобільність на ринку праці, із метою навчання, туризму та культурного обміну. На наш погляд, це цілком може стати доцільною та виправданою мовною вимогою і для громадян України, яка є багатонаціональною державою (нагадаємо, що шведська мова є рідною для 90,0 % населення Швеції, а українська мова – лише для 67,5 % громадян України). Отже, за такої ситуації розвиток плюрилінгвізму українських громадян здається можливим завдяки розширенню палітри мов, які вивчаються в ЗНЗ. Прикладом цього може бути полілінгвістична гімназія, що функціонує в м. Черкасах, у якій здійснюється навчання 15 ІМ [3], гімназія східних мов у м. Києві та деякі інші навчальні заклади. Вважаємо, що розширення кількості ІМ у ЗНЗ та їх диверсифікація надасть змогу учням удосконалювати свій культурологічний досвід і сприятиме формуванню плюрилінгвальної особистості громадян України.

2. Ефективність навчання ІМ великою мірою залежить від мотивації та перспективи їх практичного застосування. Створення штучного іншомовного середовища поза школою засобами масової інформації є одним із мотивувальних чинників вивчення ІМ. В Україні довгий час впродовж 70–80-х років існувала традиція транслявання телевізійних іншомовних навчальних програм, художніх і документальних фільмів та передач, утім на сьогодні, на жаль, ця традиція зникла. Натомість дитячі телепередачі на деяких каналах, призначені для вивчення англійської мови, чомусь транслюються в перекладі, і зовсім відсутні передачі для вивчення інших поширених сучасних мов. Вивчення шведського досвіду свідчить, що особливо раннє знайомство з англійською мовою через телевізійні програми пізнавально-розважального жанру на каналі BBC-Prime сприяють подоланню психологічних бар'єрів у формуванні видів мовленнєвої діяльності, розвивають мотивацію до вивчення ІМ. 16 лютого 1998 року в Швеції було розроблено програму мовної політики, в якій наголошується на значенні створення для дітей та підлітків мовленнєвого середовища з використанням сучасних мов [203, с. 266]. В Україні англійську мову рекомендовано як обов'язкову, але її засвоєння

школярами не забезпечується загальнодержавними заходами у позашкільному соціумі. Тому вважаємо за доцільне на державному рівні здійснювати трансляцію фільмів сучасними мовами (передусім англійською) в оригіналі. Це дасть змогу посилити мотиваційний аспект вивчення ІМ як у процесі навчання, так і в позашкільних заходах, а також сприятиме формуванню в учнів соціокультурної компетентності, формуючи в них уявлення про етнічні подібності та розбіжності з країнами, мови яких вивчаються, і створить сприятливі умови для культурної інтеграції громадян України в європейський і світовий соціум.

3. Соціалізація молоді в умовах економічної, політичної та культурної інтеграції можлива за умов досягнення нею компетентності в ІМ, тобто здатності до практичного використання мови з метою спілкування і духовного розвитку, що може слугувати пріоритетною метою навчання, досягти якої повинен прагнути кожен український учень. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України запропоновано і обґрунтовано ідею компетентнісного підходу до навчання ІМ, який дозволяє посилити автономію учня в навчальному процесі, глибше зреалізувати практичну мету навчання. У шведських навчальних програмах з ІМ для ЗНЗ диференціюються цілі, які визначають мінімальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності на оцінку «Відмінно», та цілі, яких повинен прагнути досягти кожен учень в процесі навчання мови. Ця проблема є актуальною для України, оскільки наш аналіз тестових матеріалів із ЗНО з ІМ мов свідчить про необхідність високого рівня володіння ІМ випускниками та потребує певного перегляду змісту навчання. Відтак, вважаємо за доцільне чіткіше і конкретніше сформулювати цілі навчання ІМ відповідно до компетентнісного підходу. Одним із можливих варіантів може бути таке формулювання: 1) уміти інтегрувати та інтерпретувати знання і вміння для створення різних типів повідомлень (газетних статей, виробничих звітів, рекламних листів, інструкцій з експлуатації приладів, засобів тощо); 2) уміти користуватися довідниковою літературою, Інтернет-джерелами з метою аналізу різних текстів та культурних явищ. Тож компетентність з ІМ повинна займати чільне місце у змісті шкільної іншомовної освіти, оскільки вона передбачає здатність виконувати різні способи



творчої діяльності та виражати емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, самостійно розвивати креативні здібності відповідно до власних життєвих потреб.

4. Забезпечення міжпредметних зв'язків є необхідною умовою реалізації послідовності та інтегративності змісту освіти. Слушною вважаємо думку І.А. Воробійової про те, що «іноземна мова, як ніякий інший предмет, відкрита для числених міжпредметних зв'язків і для використання в навчальному процесі інформації з інших галузей знань» [23, с. 36]. З огляду на це, нам уявляється можливим поступово запроваджувати SPRINT в спеціалізованих школах України, де учні вивчають ІМ поглиблено. На нашу думку, це більш відповідатиме статусу навчального закладу такого типу до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів, що має бути вищим, ніж у школярів звичайних загальноосвітніх шкіл. Враховуючи цей чинник, застосування SPRINT дозволить ефективніше реалізувати міжпредметні зв'язки у навчанні. Це може бути вивчення іноземною мовою окремих тематичних розділів із таких предметів, як «Географія», «Історія», «Зарубіжна література». Упровадження SPRINT дозволяє створювати штучне іншомовне середовище на уроці, збільшує тривалість використання учнями ІМ. На наш погляд, це є значним пріоритетом оновлення змісту навчання у спеціалізованих школах. Звичайно, такі завдання вимагають спеціальної підготовки вчителів, тому сприяння у такий спосіб міжпредметним зв'язкам у навчанні означатиме співпрацю між вчителями ІМ і предметниками, удосконалюватиме їхню професійну діяльність.

5. Активне і педагогічно доцільне застосування інформаційних технологій на уроках ІМ як форми навчання інтенсифікує навчальний процес, заощаджує час та пожвавлює інтерес і мотивацію учнів до предмету. Використання телетексту у процесі навчання ІМ може бути логічним доповненням до традиційних форм навчання. На основі наших спостережень і спілкування з учителями, ми зробили висновок, що використання телетексту інтенсифікує навчальний процес і засвоєння учнями більшого обсягу іншомовної інформації, активізує їхні слухові та зорові рецептори, збагачує словниковий запас, слугує джерелом додаткової інформації та дидактично доцільним засобом навчання. Телетекст активно сприяє

розвитку навичок самостійної діяльності учнів, дає їм змогу аналізувати і синтезувати мовний матеріал, активізує рецептивні та продуктивні здібності.

Попри проведені дослідження з цієї проблеми використання телетексту ще мало практикується в організації навчального процесу в українських школах. Нам уявляється особливо дидактично доцільним використання цього альтернативного засобу в старших класах спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ. Застосування телетексту як джерела іншомовної інформації з немовного предмету може частково замінити вчителя, що є цілком виправданим, враховуючи тенденцію до всебічного запровадження новітніх інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні. Це також значно підвищить автономію учня на уроці.

6. Досягнення комп'ютерних технологій дозволяє урізноманітнювати та вдосконалювати засоби навчання. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів включає також формування соціокультурної, дискурсивної та стратегічної компетентностей, що неможливо без залучення автентичного контексту як природнього мовного середовища. Сучасні аудіо- та відеоматеріали дозволяють залучати зорові й слухові канали сприйняття, створювати мовленнєві ситуації, наближені до реальних. Аналіз шведських підручників з ІМ свідчить, що вони укомплектовані сучасними електронними носіями інформації, містять інформативно привабливі тексти про останні досягнення комп'ютерної технології, генної інженерії (клонування), роботу за кордоном, популярні туристичні місця, сучасні кінофільми, нові течії в музиці, молодіжну субкультуру, любов і пристрасть тощо, що є дуже близьким для сьогоднішніх учнів. Більшість текстових матеріалів викладено в автентичному форматі, що дозволяє максимально наблизити школярів до природнього мовного середовища та полегшує процес практичного оволодіння мовою. На жаль, не усі українські підручники з ІМ мають усі ці характеристики. Тому нам уявляється необхідним диверсифікувати комплектацію українських НМК з ІМ комп'ютерними засобами з аудіо- та відеоматеріалами. Це дозволить створювати штучне іншомовне середовище на уроці, раціоналізувати процес навчання, збагатити

соціокультурний компонент змісту навчання ІМ, підвищити автономію учня у навчанні.

7. Питання забезпечення якісного навчання ІМ стосується і професіоналізму вчителя. РЄ постійно акцентує увагу на необхідності для вчителя ІМ достатнього досвіду перебування або проживання, навчання і практичної діяльності в природному іншомовному середовищі [206, с. 5].

Шведські університети долучились до участі у програмах «Еразмус» і «Сократ», якими передбачено опанування окремих навчальних курсів з ІМ у країнах, мови яких вивчаються. Під час такого стажування майбутні вчителі ближче знайомляться з іноземною культурою, що є обов'язковим складником змісту іншомовної освіти й важливим чинником розвитку плюрилінгвальної особистості. Водночас рекомендації РЄ щодо спеціалізації майбутніх вчителів з двох ІМ або ІМ і немовної дисципліни, яку вони можуть викладати засобами ІМ, вимагають досягнення високого рівня володіння ІМ [162, с. 81]. Це розширить професійну підготовку вчителя і дозволить йому ефективніше реалізовувати міжпредметні зв'язки у процесі навчання. Відповідно до цього, на державному рівні та за підтримки неурядових організацій та фондів слід вважати необхідною умовою проведення стажування майбутніх вчителів ІМ у країнах, мову яких вони викладатимуть.

На нашу думку, слід звернути увагу на те, що українська мова не належить до романо-германських мов, а тому за структурою і графікою віддалена від них, що ускладнює процес оволодіння цими мовами. У зв'язку з цим у вимогах до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності українських учнів повинен враховуватися цей чинник. Утім, не слід забувати, що освічені європейці протягом історичного розвитку завжди були багатомовними (до XVII ст. латина була мовою порозуміння у Європі), а зараз, як зазначає М. Форбек, майже кожен європеєць може спілкуватись англійською мовою [150, с. 31]. Тож доцільно згадати досвід минулих поколінь, які вивчали мови з метою порозуміння, обміну знаннями, для здійснення торговельних і політичних відносин.

Нам уявляється, що врахування викладених нами вище пропозицій щодо розвитку й удосконалення змісту шкільної іншомовної освіти України сприятиме позитивним освітнім перетворенням і становленню плюрilingвальної української нації для рівноправного входження у європейський мовний простір.

Основні положення розділу 3 розкрито в роботах автора [82; 87; 93].

### **Висновки до розділу 3**

Під час проведеного дослідження досвіду шкільної іншомовної освіти України та Швеції нами виявлено, що багато даних важко співставити через відмінність у соціально-політичному, економічному і культурному розвитку обох країн. Водночас пошук адекватних інтеграційних педагогічних і методичних умов навчання дозволяє простежити спільність окремих поглядів і тенденцій. Дослідження вказує на прогресивний досвід обох країн у цій галузі.

Нами виявлено, що у Швеції реформування освітньої галузі почалося значно раніше, ніж в Україні, проте в обох країнах знаходимо спільні риси її розвитку у досліджуваний період. Відтак, в Україні та Швеції спостерігаємо посилення значення ІМ у сфері шкільної освіти, що було зумовлене відповідно проголошенням мультilingвального статусу Швеції та здобуттям Україною незалежності, а також процесами євроінтеграції та глобалізації. У результаті розширився спектр ІМ у навчальних планах для ЗНЗ, збільшилася кількість академічних годин на їх вивчення, запроваджено навчання англійської мови з раннього віку, відбувся перехід до комунікативного методу навчання.

Як в Україні, так і у Швеції нами виявлено певну узгодженість розвитку теоретичних і методичних принципів і провідних підходів до навчання ІМ (див.: табл. 3.5 – с. 164). У другій половині ХХ ст. в обох країнах спостерігаємо звернення до принципів комунікативно-діяльнісного підходу, посилення значення соціокультурних знань і вмій.

Таблиця 3.5

**Порівняння основних характеристик шкільної іншомовної освіти  
Швеції та України**

<b>Критерії порівняння</b>	<b>ЗНЗ Швеції</b>	<b>ЗНЗ України</b>
Теоретико-методологічні засади навчання	Дидактичні та методичні положення комунікативного методу.	Положення комунікативно-діяльнісного підходу, основу навчання іноземних мов складає процес іншомовного спілкування.
Цілі навчання	Формування в учнів комунікативної, стратегічної, дискурсивної та міжкультурної компетентностей.	Формуванням в учнів іншомовної комунікативної компетентності.
Методи навчання	Комунікативно-орієнтовані методи навчання, міжкультурний підхід; застосування контекстномовного інтегрованого навчання (SPRINT).	Комунікативно-орієнтоване навчання з комунікативно-діялісним та особистісно-орієнтованим підходом.
Засоби навчання	Підручники, посібники, робочі зошити, книга для вчителя, аудіо-візуальні засоби навчання. Широкого застосування набули інформаційні та комунікаційні технології: Інтернет, телетекст, інтерактивна дошка.	Підручники, посібники, робочі зошити, книга для вчителя, аудіо-візуальні засоби навчання. Започатковано, але ще не набуло системності, використання комунікаційних та інформаційних технологій.
Зміст навчання	Теми, ситуації, інтегровані мовленнєві уміння і навички в усній та письмовій формах, лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал, мотиви оволодіння іноземною мовою	Сфери, теми, ситуації спілкування, мовний, мовленнєвий, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал, навички і вміння усного та писемного спілкування, мотивувальний аспект оволодіння іноземною мовою.
Кількість іноземних мов, які вивчаються	Три іноземні мови: англійська – основна ІМ, вивчається з 1 кл.; німецька – друга ІМ, вивчається з 6-7 кл.; французька або іспанська – третя ІМ, вивчається з 8-9 кл.).	Дві іноземні мови: перша ІМ вивчається з 1 кл.; друга іноземна мова вивчається з 5 кл.; рекомендовано надати англійській мові статусу обов'язкової іноземної мови.
Соціально-історичні умови впливу на рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів	Високий рівень володіння англійською мовою шведськими громадянами завдяки постійному контакту з нею через засоби масової інформації, туризм, книги, ділові стосунки.	Зростання вмотивованості українців до вивчення іноземних мов у зв'язку з проголошенням незалежності держави, процесами євроінтеграції та розширенням можливостей туризму і працевлаштування за кордоном.

Водночас, як демонструє табл. 3.5, у Швеції все більшої популярності набуває контекстно-мовне інтегроване навчання (SPRINT), що сприяє підвищенню рівня сформованості в учнів іншомовної комунікативної компетентності, їх мотивації до вивчення ІМ, розвиткові міжпредметних зв'язків.

Під час розробки вітчизняних стандартів і нормативних документів у галузі навчання ІМ для ЗНЗ Швеції та України враховуються рекомендації РЄ, які мають методологічне і практичне значення, проте вимоги до сформованості іншомовних мовленнєвих умінь і навичок випускників основної школи та гімназії Швеції є дещо вищими, ніж загальноєвропейські стандарти, що відображає особливості навчання ІМ у країні, яка підтримує мультилінгвальну політику. Однак виявлено, що відсутність єдиних граматичних і лексичних мінімумів у шведських навчальних програмах з ІМ ускладнює узгодження змісту навчальної літератури на національному рівні. Це свідчить про недостатню теоретико-методичну розробленість цієї проблеми.

Установлено, що в обох країнах у різний період (Швеція випереджає Україну в цьому аспекті) запроваджено навчання ІМ з раннього віку, що збільшило тривалість їх вивчення школярами, і включення до навчальних планів другої (а у Швеції також третьої) ІМ. Однак попри узгодженість принципів розподілу навчального навантаження на ІМ в українській та шведській шкільній освіті можливості громадян Швеції в оволодінні ІМ, зокрема англійською, є значно вищими завдяки їхньому постійному контакту з цими мовами через засоби масової інформації, туризм, книги, ділові стосунки. Утім, проблема потребує подальшого роз'язання, оскільки, незважаючи на досить вагомі науково-методичні дослідження в галузі навчання ІМ в Україні більшість українських громадян не мають достатнього рівня володіння ІМ, щоб бути здатними спілкуватися й діяти в сучасному багатомовному і багатокультурному світі.

Результати дослідження дозволили сформулювати певні пропозиції щодо використання досвіду шкільної іншомовної освіти Швеції в Україні. Вони стосуються різних сфер іншомовної освіти України і спрямовані на їх удосконалення.

## ВИСНОВКИ

Відповідно до мети, концептуальних положень і визначених завдань досліджено і проаналізовано зміст шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція, що дало змогу виявити сучасні тенденції розвитку галузі та зробити відповідні **висновки**:

1. Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що формування мовної картини Європи відбувалося за впливу геополітичних процесів в ході її історичного розвитку, в результаті якого Європа стала мультинаціональним, мультилінгвальним і багатокультурним континентом. Інтеграційні процеси ознаменувалися створенням єдиного європейського політичного, економічного та освітнього простору, а оволодіння іноземними мовами та іншомовною культурою є передумовою успішної співпраці європейських громадян у всіх сферах людського буття, запорукою миру та міжетнічної толерантності.

Формування змісту освітньої політики Швеції в другій половині ХХ – на початку ХХ ст. здійснювалося в контексті процесів євроінтеграції та глобалізації та обумовлено мовною політикою РЄ, спрямованої на підтримку статусу іноземних мов в суспільстві, розвитку мовного різноманіття, створення сприятливого середовища для міжнародного спілкування, співпраці та вивчення мов. Проголошена Швецією у 1950 році політика мультилінгвізму забезпечує офіційний статус шведської мови, сприяє розвитку мов національних меншин та активно заохочує до вивчення англійської мови як засобу міжнародного спілкування.

Відповідно, чинниками впливу на визначення освітніх пріоритетів Швеції стали: навчання двох і більше іноземних мов з раннього віку та протягом життя, інтеграція мовного та соціокультурного досвіду, виховання національної та інтернаціональної свідомості, створення сприятливого середовища для навчання мов. У контексті мультилінгвальної мовної політики засобами масової інформації через транслювання англійських фільмів і телепередач, навчальних програм з вивчення англійської мови створюється штучне мовне середовище, яке сприяє її

оволодінню. В результаті, Швеція досягла високого рівня володіння цією мовою її громадянами.

2. Виявлені історичні (установлення дипломатичних і торговельних відносин з європейськими країнами, ліберальні реформи), соціально-економічні (економічне процвітання Швеції після Другої світової війни та значний притік імігрантів, соціал-демократичні реформи 1940 – 1950 рр., започаткування політики мультилінгвізму) та організаційно-педагогічні передумови становлення й розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції (запровадження єдиної системи освіти; розроблення нормативної бази; здійснення теоретичних і практичних досліджень з питань змісту навчання; вплив зарубіжних течій у педагогіці на формування змісту освіти). Їх аналіз дозволив виділити такі етапи еволюції галузі: 1) 1950 – 1960 рр. – період сучасних реформ шкільної освіти, розроблення і запровадження навчальних планів, посилення значення іноземних мов, пріоритизація англійської мови, зародження її раннього навчання; 2) 1970 – 1980 рр. – інтенсифікація лінгво-дидактичних досліджень, посилення автономії учня; 3) 1990 – поч. XXI ст. – децентралізація освіти, залучення вчителів до наукової роботи, орієнтація на загальноєвропейські стандарти, перехід до комунікативного методу, використання ЄМП як засобу оцінювання рівня розвиненості іншомовної комунікативної компетентності учня.

3. Аналіз нормативного забезпечення змісту шкільної іншомовної освіти Швеції в умовах мультилінгвізму (навчальні плани, програми, засоби навчання) свідчить про тенденцію до модернізації змісту навчання та іншомовної освіти в цілому. Вона детермінована зміною національних і міжнародних освітніх пріоритетів, уніфікацією європейських стандартів в освіті, мультилінгвальним контекстом суспільних реформ. Методологічну основу навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Швеції складають дидактичні та психолінгвістичні положення комунікативного методу (рівноправне формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, тематико-ситуативна організація навчального матеріалу з урахуванням особистісних і вікових особливостей учнів).



Навчальні програми з іноземних мов укладені з урахуванням плюрилінгвального підходу, викладеного у змісті ЗЄР, та з означенням пріоритетності іноземних мов. Навчання предмета здійснюється за 7-ступеневою системою, яка забезпечує більш детальне визначення цілей і завдань навчання для кожного ступеню і, відповідно, очікуваних результатів. Проте відсутність чітких лексичних і граматичних мінімумів призводить до дивергенції рівнів навченості випускників основної школи, враховуючи децентралізацію освіти та автономію вчителя у виборі підручників.

Швеція постійно вдосконалює зміст і якість національних засобів навчання відповідно до реалій сьогодення, сучасних потреб та інтересів учнів. Вони мають високотехнологічне виконання, комплектацію компакт-дисками, велику кількість автентичних текстів, комунікативно-орієнтованих вправ. Реалізація міжпредметних зв'язків забезпечується через представлення лексичного матеріалу в поєднанні з інформацією з інших дисциплін. Втілення комунікативного підходу в навчанні здійснюється через поступовий перехід від формування мовленнєвих умінь і навичок на молодшому етапі до усвідомленого оволодіння ними в старшому шкільному віці.

4. Вивчення педагогічних умов реалізації змісту шкільної іншомовної освіти Швеції свідчить про активне використання комунікативно-орієнтованих методів навчання та міжкультурного підходу, розширення соціокультурного компоненту змісту навчання. Простежується тенденція до викладання немовних предметів засобами іноземної мови (SPRINT), що сприяє досягненню вищого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів, їх мотивації та автономії в навчанні, створенню штучного іншомовного середовища, посиленню міжпредметних зв'язків. Основною рисою шведської освіти є школа одного педагога, що відображає вплив вальдорфської педагогіки та відбилося на змісті педагогічної освіти, яка спрямована на професійну орієнтацію вчителя до викладання декількох предметів. Проте потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях зумовила оновлення змісту педагогічної

підготовки за рахунок фундаменталізації знань, розширення наукових досліджень і звуження спеціалізації до одного або двох предметів.

5. На основі узагальнення станів розвитку шкільної іншомовної освіти Швеції та України виявлено положення та ідеї, що дозволять визначити вектори перспективного розвитку відповідної галузі вітчизняної освіти та здійснити певні творчі перетворення. Представлено можливості формування плюрилінгвальної особистості українця за рахунок збільшення спектру іноземних мов, що вивчаються у школі; створення іншомовного середовища в суспільстві завдяки регулярній трансляції оригінальних іншомовних фільмів та телевізійних передач навчального циклу; уточнення цілей навчання відповідно до компетентнісного підходу; інтеграція навчання іноземних мов і предметів немовного циклу в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов; надання автономії школам у розробленні навчальних програм; урізноманітнення технологій навчання; збагачення ресурсної бази навчання аудіо- та відеоматеріалами; розширення можливостей професійної підготовки фахівців галузі в іншомовному середовищі.

У роботі започатковано дослідження проблеми розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції. Отримані результати доводять необхідність подальшого теоретичного і практичного вивчення питань формування полікультурної особистості в умовах багатонаціонального мультилінгвального суспільства; організаційно-педагогічних умов реалізації контекстно-мовного інтегрованого навчання; вивчення регіональних особливостей способів організації навчання іноземних мов; зміст навчання цієї дисципліни на інших ступенях освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Проблеми шкільної освіти у ФРН / Н.В.Абашкіна // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 63–65.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Теорія : підруч. для студ., асп. вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Ананьєва Н.В. Організаційно-педагогічні засади діяльності полілінгвістичної гімназії: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Ананьєва. – Київ, 2007. – 22 с.
4. Базуріна В. Іноземні мови в школах Великої Британії в контексті реформування змісту освіти / В.М. Базуріна // Педагогіка і психологія. – 2000. – N 3. – С. 111–116
5. Басай Н. Дидактичні засади навчання іноземних мов учнів старшої школи / Н.П. Басай // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / ред. кол., головн. ред. В.М. Мадзігон; наук. ред. О.М. Топузов. – Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 424–431.
6. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти: сучасна система європейської освіти і проекти розвитку мовної освіти / Алла Басіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 18–24.
7. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А.Басіна. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
8. Беляєв О.М. Концепція мовної освіти в Україні / О.М. Беляєв, М.С. Вашуленко, В.М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 18–25.
9. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А.Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом, 2002. – № 2. – С. 60-65.
10. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: [учеб.-метод. пособие] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.
11. Биби́к С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Биби́к, Г.М. Сюта / [за ред. С.Я. Єрмоленко]. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.

12. Биконя О.П. Дидактичні основи створення методичних комплексів з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови / О.П.Биконя // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 44 – 46.
13. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М. : Русс.яз. – 1997. – 288с.
14. Бим.И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2–6.
15. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256с.
16. Бігич О.Б. Система методичної підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі / О.Б. Бігич // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. статей. Ч.1. – Вип. 3. – К. : Пед. преса, 2001. – С. 109–116.
17. Болюбаш Я.Я. Освіта в країнах Заходу / Я.Я. Болюбаш, Л.П. Пуховська // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 75–78.
18. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н.Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – №2. – С. 3–10.
19. Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько–російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Т. М. Бурда. – Київ, 2002. – 22 с.
20. Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80 – 90-х роках ХХ століття: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Ю. Вишневська / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.
21. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: [посібник для вчителів] / О.І. Вишневський. – К. : Рад. шк., 1989. – 224 с.

22. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-е, перероб., доп. / Н.П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
23. Воробйова І. Міжпредметні зв'язки у контексті поглиблення соціокультурного компонента навчання іноземних мов / І. А. Воробйова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 36–45.
24. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2002. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>. – Назва з екрану.
25. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М. – Воронеж, 1996. – 256 с.
26. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи України : навч. посіб. для викладачів та аспірантів в.н.з. / В.М. Галузинський, М.Б.Євтух. – МО України-ІСДО. Київський держ. лінгв. ун-т. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 166 с.
27. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования : [методичний матеріал] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 3–6.
28. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
29. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М., 1997. – 608 с.
30. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Голованчук. – Київ, 2003. – 20 с.
31. Гончаренко С. Методика як наука / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000.– № 1. – С. 2 – 6.

32. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
33. Гульпа Л.П. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: 13.00.01/ Людмила Юліївна Гульпа. – К., 2007. – 231 с.
34. Гуревич Р.С. Компетентнісна освіта у вищій педагогічній школі : [метод. посіб.] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко. 2-е вид. доп. – Вінниця : Планер, 2010. – 166 с.
35. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови [Електронний ресурс] / В.В. Гурмаза // Четверта Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Науковий потенціал України», 2008. – 3 с. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gurmaza-vv-rol-mizhkulturnogo-aspektu-u-vikladanni-inozemnoyi-movi/>. – Назва з екрану.
36. Державна національна програма «Освіта» ( Україна ХХІ ст.) – К. : Райдуга, 1994. – 60 с.
37. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Освітня галузь «Мови і літератури: іноземні мови» // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 10–19.
38. Джури́нский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / А.Н. Джури́нский. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
39. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології / І.Дичківська – К., 2004. – 352 с.
40. Дружба народів // Корреспондент. – 2010. – № 15(403). – С. 30.
41. Дьюї Дж. Досвід і освіта / Дж.Дьюї [пер. М.Василенко]. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
42. Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання / Уклад. О.Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Terra, 2008. – 112 с.
43. Євтух М.Б. Гуманістична спрямованість змісту педагогічних дисциплін у вищій школі / М.Б. Євтух // Гуманістична місія освіти: зб. доп. наук.-практ. конф., м.

- Вінниця, 2002 р., 6–7 черв. / Вінниц. держ. техн. ун-т та ін. – Вінниця, 2000. – С. 3 – 8.
44. Єгоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров, Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
45. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.– К.: Ленвіт, 2003 – 261 с.
46. Загвоздкин В. Монтессори. Вальдорф / В. Загвоздкин, Е. Хилтунян // Магістер. – 2000. – № 1. – С. 69–83.
47. Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 р. / Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
48. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
49. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
50. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1993.– 215 с.
51. Зязюн І.А. Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти / І.А.Зязюн // Педагогічна практика та філософія освіти: наук-практ.конф. 25–26 лист. 1997р.– Полтава, 1997 р. – 178 с.
52. Іванова І.В. Конструювання змісту підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів на основі культурологічного підходу: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.09 / Ірина Вікторівна Іванова. – К., 2010. – 228 с.
53. Исмаилов Э.Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: дис. ... доктора. пед. наук: «Теория и методика профессионального образования» 13.00.08 / Эльхан Эюбович Исмаилов. – Калининград, 2004. – 241с.
54. Исмаилов Э.Э. Шведская модель довузовской профессиональной подготовки: монография / Э.Э.Исмаилов. – Карлскруна: муниципальная гимназия им. Чэпмена, 2002. – 342 с.
55. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Вадим Олександрович Калінін. – Житомир, 2005. – 295 с.

56. Калініна Л. Синтезуючи культурні багатства усього людства (Навчання мови та культури у соціокультурному аспекті) / Л. Калініна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 27–29.
57. Карп'юк О. Англійська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Карп'юк. – Тернопіль: «Видавництво Астон», 2006. – 192 с.: іл.
58. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплексів для 2 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: метод. посібник для вчителів. – К. : Навчальна книга, 2004. – 120 с.
59. Книга для вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с.
60. Коберник С.Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру: [Електронний ресурс] / С. Коберник, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Л. Парашенко, Ф. Степанов, І. Тараненко: – Режим доступу: [http://www.osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna\\_osvita/concept\\_osvita.html](http://www.osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna_osvita/concept_osvita.html). – Назва з екрану.
61. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007–2008 н.р.: Методичні рекомендації / О.Я. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С. 6–12
62. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України / О.Коваленко // Доповідь на Всеукраїнському науково-методичному семінарі // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 9–17.
63. Коменский Я.А. [избранные педагогические сочинения / под. ред. с биограф. очерком и примечаниями А.А. Красновского]. – Гос. учебно-пед. изд-во, М.: 1955. – 651 с.
64. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови: [Ознайомлювальна брошура для українських вчителів англійської мови / пер. і ад. Л.В. Биркун] – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 48 с.



65. Конституція України : прийнята 28 червня 1996 р. / Верховна Рада України. Офіц. вид. – Донецьк, 1997. – 160 с. – Укр. і рос. мовами.
66. Концепція навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / В.Г. Редько, Н.П. Басай // Книга для вчителя іноземної мови: [довідково-методичне видання / упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 52–61.
67. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі / В.Г.Редько, Н.П.Басай, О.Т. Тімченко, І.В. Маленьких // Книга для вчителя іноземної мови: [довідково-методичне видання / упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005.– С. 45–52.
68. Корсак К. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновський // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 16–18.
69. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Юрїївна Кузнецова. – Харків, 2003. – 494 с.
70. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
71. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. Лавриченко – Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 20–24.
72. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев 2-е изд., перераб. – М. : Высш.шк., 1991. – 224 с.
73. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.І. Літвінов. – Луганськ, 2000. – 19 с.
74. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.

75. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті: [зб. матер. з досв. управл. діяльн. та метод. роб.] / О.І. Локшина. – Чернівці, 2007. – 140 с.
76. Малькова З.О. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-воспитательной деятельности / З.О. Малькова. – М. : ИТОП, 2000. – 54 с.
77. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
78. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Ольга Василівна Матвієнко. – Київ, 2005. – 492с.
79. Микуляк М.І. Основні критерії вибору підручників для раннього навчання англійської мови у Німеччині / М.І.Микуляк // Проблеми сучасного підручника: Зб.наук.праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8.– С. 402 – 407.
80. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Мильруд Р.П. // Иностранные языки в школе. – 2005.– № 8. – С. 12 –18.
81. Мови в Україні [Електронний ресурс]: за даними центру Разумкова 2001 р. – Режим доступу: [http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Мови\\_в\\_Україні](http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Мови_в_Україні). – Назва з екрану.
82. Мовчан Л.Г. Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов / Л.Г.Мовчан // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Спец. вип. 7. – Ч. II. – С. 214–220.
83. Мовчан Л.Г. Гуманістичні аспекти мовної політики Швеції / Л.Г.Мовчан // Вісник Вінницького політехнічного інституту / За заг. ред. Б.І. Мокіна. – Вінниця : Вінницький національний політехнічний університет, 2008. – № 4 (80). – С. 33 – 36.
84. Мовчан Л.Г. Основні аспекти європейської мовної політики / Л.Г. Мовчан // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

- Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Випуск 25. – Вінниця : «Планер», 2008. – С. 315–318.
85. Мовчан Л.Г. Особливості підготовки вчителів іноземних мов для обов'язкової школи Королівства Швеція / Л.Г.Мовчан // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. Є.І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – № 5.– С. 99 – 100.
86. Мовчан Л.Г. Особливості реалізації культурологічного підходу до навчання англійської мови у підручниках для шведських гімназій / Л.Г.Мовчан // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол.: В.М. Мадзігон (голова). – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 394–402.
87. Мовчан Л.Г. Порівняння деяких сучасних тенденцій розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Швеції та Україні / Л.Г. Мовчан // Збірник матеріалів Третьої Міжнародної наукової конференції для студентів, аспірантів, науковців «Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій». – Суми : СОІШО, 2010. – Т. II. – Секції: № 3 (сесії 3.3 –3.5). – № 4. – С. 297–300.
88. Мовчан Л.Г. Професійна модель учителя іноземних мов для гімназій Швеції / Л.Г. Мовчан // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – Черкаси, 2009. – Вип. 146. – С. 117–120.
89. Мовчан Л.Г. Реформування змісту сучасної шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція / Мовчан Л.Г. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : «Педагогіка» / Редкол.: М. Вашуленко (голова) . – Тернопіль, 2008. – № 3. – С. 139–142.
90. Мовчан Л.Г. Створення нового середовища для вивчення мов у закладах вищої освіти Швеції / Л.Г. Мовчан // Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності: матеріали науково-практичного семінару. –Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 88–92.
91. Мовчан Л.Г. Сучасні напрями розвитку іншомовної освіти Швеції в контексті глобалізації / Л.Г. Мовчан // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-

культурних взаємодій: збірник матеріалів Другої міжнародної наукової конференції. – Суми : СОППО, 2009. – Том 3 (ч.2). – Секція № 4. – С. 21–22.

92. Мовчан Л.Г. Сучасні реформи у педагогічній освіті вчителів іноземних мов Швеції / Л.Г. Мовчан // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 2. – С. 164– 166.
93. Мовчан Л.Г. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти Швеції та України (порівняльний аналіз) : методичні рекомендації / Л.Г. Мовчан. – Вінниця : ПП Балюк І.Б., 2010 – 35 с.
94. Мовчан Л.Г. Тенденції розвитку навчальних програм з іноземних мов для обов'язкової школи Швеції / Л.Г.Мовчан // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол. : М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця, 2007. – Випуск 20. – С. 26 – 29.
95. Мовчан Л.Г. Шкільний підручник з англійської мови як засіб втілення мовної політики Швеції / Л.Г.Мовчан // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова / укл. Л.Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Випуск LXX(70). – С. 129 – 136.
96. Можаява Л.Г. Научно-технический прогресс и перестройка системы образования в Швеции / Л.Г. Можаява. – Москва, 1994. – 91с.
97. Навчальні програми з іноземних мов для старшої профільної школи. Академічний рівень // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 1. – С. 8–29.
98. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. 2002. – № 33. – С. 4–6.
99. Національний склад населення України: [Електронний ресурс]. за даними національного перепису населення за 2001 р. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/search?q=національний+склад+населення>. – Назва з екрану.

100. Несвіт А.М. Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч.закл. / А.М. Несвіт. – К. : Генеза, 2008. – 208 с. : іл.
101. Ничкало Н.Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія / за ред. Ничкало Н.Г., Кудіна В.В.] – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
102. Ніколаєва С.Ю. Мовний портфель: Призначення, структура, види, укладання: [посібник / С.Ю.Ніколаєва, С.В. Ягельська]. – К. : Ленвіт, 2005. – 64 с.
103. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
104. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. Леонтьев А.А.]. – М. : Рус.яз., 1991. – 360 с.
105. Овчарук О.В. Проблеми шкільного підручника / Стратегія реформування освіти в Україні (укр. та англ. мовами): В співавторстві (Войтов В.Л.). – Київ. : К.І.С.–2003. – С. 175-208.
106. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Бібліотека освітньої політики] / За заг. ред. Овчарук О. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 5–13.
107. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: [монографія] / О.І. Огієнко / за ред. Н.Г. Ничкало. – Суми : Еллада-S, 2008. – 444 с.
108. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.В. Парінов. – Київ : 1995. – 24 с.
109. Пасічник О.С. Напрями оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітній школі в першій половині 90-х років ХХ ст. / О.С. Пасічник // Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності: матеріали науково-практичного семінару. – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2008. – С. 100–106.

110. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23.
111. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
112. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
113. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка]. – К. : ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. – 516 с.
114. Першукова О.О. Європейська багатомовність в освіті / О.Першукова// Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 24–26.
115. Першукова О. Переосмислити мету. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур/О.О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах, 2004. – № 3. – С. 116–122.
116. Плахотник В.М. Підручник з англійської мови для масових шкіл має бути технологічним/В.М. Плахотник // Початкова школа.– 2005. – № 8. – С. 36– 40.
117. Плахотник В.М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект): дис. ... докт. педагог. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01, 13.00.02 / Василь Макарович Плахотник. – К., 1992. – 52 с.
118. Полонська Т. К. Технологія конструювання змісту елективних курсів у профільному навчанні іноземної мови / Т.К. Полонська // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік: [наукове видання]. – К. : Ін-т педагогіки, 2012. Вип. 11. С. 180-182.
119. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Бібліотека освітньої політики] / За заг. ред. Овчарук О. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 15–24.

120. Про вивчення іноземних мов у 2010/2011 навчальному році (Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 4. – С. 10–17.
121. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон.– Відомості Верховної Ради України. – № 46 від 06.07.2010. – с. 545.
122. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи «Іноземна мова» : Рівень стандарту, Академічний рівень, Профільний рівень. Київ, 2010. – 111с.
123. Програма Ради Європи на 2010–2014 роки «Освіта для міжкультурного взаєморозуміння прав людини і демократичної культури» // Іноземні мови в навчальних закладах : Науково–методичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 18–42.
124. Програми з англійської мови для 2 – 12 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / В.Г. Редько, Н.П. Басай та ін. – К. : Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.
125. Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню від 27.08.2010 р. – К. : МОН України. – 31с.
126. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання [Електронний ресурс] : Постанова МОН України від 16 листопада 2000 р. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>. – Назва з екрану.
127. Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2011/2012 навчальному році [Електронний ресурс] : № 1/9-61 від 27.01.2012. – МОНМС України, 2012. – 75 с. – (Нормативний документ МОНМС України. Лист). – Назва з екрану.
128. Про проведення підсумкових контрольних робіт: Наказ МОНМС України № 141 від 16.02.2011 р. – (Нормативний документ МОНМС України).
129. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: різноманітність і спільність / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія.–1998.– № 2. – С. 217–226.

130. Раймез І. Компетентнісний діалог використання досліджень для формування світової освітньої політики / Ф.Раймез, Н. Мак-Гінн; [пер. з англ. Г. Вець].— Львів: Літопис, 2004.— 212 с.
131. Редько В.Г. Місце і роль підручника в навчанні іноземної мови в середній школі / В.Г.Редько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 41– 47.
132. Редько В.Г. Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / В.Г.Редько // Проблеми сучасного підручника: [Зб.наук.праць]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 362–375.
133. Редько В.Г. Яким бути підручнику з іноземної мови? Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземних мов / В.Г.Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 1. – С. 75–83.
134. Резник Л.С. Аналіз теоретичних засад НМК з англійської мови для початкової школи / Л.С. Резник // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 36–42.
135. Рекомендація № R (98) 6 «Про сучасні мови». – Страсбург: Рада Європи, 1998. – 5 с.
136. Роман С.В. Wonderland. Книжка для вчителя / С.В. Роман, О.О. Коломінова, Г.С. Чекаль .– К. : Ленвіт, 2000. –
137. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти [Електронний ресурс] : доповідь / О.Я. Савченко, 2010. – Режим доступу: [http://dosvid-loippo.at.ua/load/pisljadiplomna\\_osvita/savchenko\\_o\\_ja\\_quot\\_um](http://dosvid-loippo.at.ua/load/pisljadiplomna_osvita/savchenko_o_ja_quot_um). – Назва з екрану.
138. Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства США / І. В. Самойлюкевич // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 35. – С. 115–119.
139. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90–ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна



- педагогіка та історія педагогіки» / А.А. Сбруєва. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 38 с.
140. Смелянська В.В. Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вікторія Володимирівна Смелянська. – Житомир, 2011. – 262 с.
141. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / [под. ред. А.Д. Климентенко]. – Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения Академии пед.наук СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
142. Соколов Е.М. Общеобразовательная школа и педагогическая мысль в послевоенной Швеции / Евгений Михайлович Соколов: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». – Москва, 1966. – 21 с.
143. Спіцин Є.С. Освітня політика Ради Європи в галузі іноземних мов / Є.С. Спіцин // International scientific conference: At the Threshold of the Millenium: Through Language and Culture Studies to Peace, Harmony and Cooperation. – UNESCO: LINGUAPAX–VIII, Kyiv State Linguistic University, 2000. – Vol. 3. – P. 772–779.
144. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004–2015 роки) «Шляхом європейської інтеграції» / Авт. кол.: А.С. Гальчинський, В.М. Геєць та ін.; Нац. Ін-т стратег. дослідж., М-во економіки та з питань європ. інтегр. України. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2004. – 416 с.
145. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296с.
146. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (На материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Павел Викторович Сысоев. – Москва, 2004. – 546 с.
147. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія / М.І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.

148. Тезікова С.В. Підготовка вчителя іноземної мови у контексті реформ, орієнтованих на стандарти: вітчизняний та зарубіжний досвід / С.В. Тезікова // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя) / за заг.ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – № 5. – 185 с.
149. Тесленко В. На шляху до нової парадигми освіти / В.Тесленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007.– № 3. – С. 4–5.
150. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти / М. Форбек [переклад Н. Абашкіної] // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 28–33.
151. Халимон І. Й. Професійна компетентність майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» / І. Й. Халимон. // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. – К. : Науковий світ, 2007. – Вип. VIII. – С. 44–50.
152. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10–11 класах середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Олександр Вікторович Хоменко. – Київ, 2001. – 20 с.
153. Шкваріна Т.М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників / Т.М. Шкваріна // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2008. – Випуск 40 «Педагогічні науки». – С. 102–105.
154. Anderson J. Exploring Teletext as a Resource // Technology Based Learning.– ed. Rushby N. – NY: NP Selected Reading. – P. 194 – 203.
155. Åstrand B. Aspects of Recent reforms of teacher education in Sweden [Електронний ресурс] / B. Åstrand / University of Umeå, 2004: – С. 72–84.
156. Axelsson C.-A. Good Luck / Textbook A / C.-A. Axelsson, K. Sundin, P. Jonason – Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri. – 1999. – 129 p.
157. Axelsson C.-A. Good Luck / Textbook B / C.-A. Axelsson, K. Sundin, P. Jonason.– Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri. – 1999. – 134 p.
158. Axelsson C.-A., Knight M., Sundin K. Jonason P. Good Luck / Textbook C. – Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri.–1999. – 132 p.
159. Baker C. Bilingual Education and Bilingualism: Foundations of Bilingual education and Bilingualism / C. Bader – Multilingual Matters, LTD 2004. – 493p.

160. Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, Part I, 43.1. COE: Barcelona, 2002. – 72 p.
161. Båsta språket – en samlad svensk sprekpolitik / Regeringens proposition 2005/06:2.– Stockholm: Riksdagen, 2005 – 59 s.
162. Beacco J.–C. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education / J.-C. Beacco, M. Byram. Strasbourg: COE: April 2003. – 115 p.
163. Berglindh U. A New system of Swedish Teacher education / Ulla Berglindh // METODIKA. – Vol. 3, br. 5, 2002.– s. 211–220.
164. Boldizar G. An Introduction to the Current European Context of Language Teaching / G. Boldizar // ECML Research and Development Report Series: Council of Europe, 2004. – 103 p.
165. Boyd S. Do the national languages of Europe Need a National Language Policy? Some Reflections on the Report of the Committee for the Advancement of Swedish from a Multilingual Perspective [Електронний ресурс] : S.Boyd, L. Huss // Aktas & Proceedings II Simposio Bilinguismo, 2002. – Режим доступу: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/04/03.%20Sally%20Boyd%20&%20Leena%20Huss.pdf>
166. Brekke K. Lärebok I engelsk för begyndere / K. Brekke.– Kristiania: J.W. Cappelens forlag, 1887 (reprint ). – 116 s.
167. Calgren I. Professionalism som reflektion i lärares arbete (Professionalism as Reflection in Teachers' Work) / I. Calgren // Lärarprofessionalism–om professionella lärare. Stockholm: Skolverket – 1998. – С. 24.
168. Civil Society Platform on Multilingualism: Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union. – Council of Europe, 09 June 2011. – 75 p.
169. Common European Principles for Teacher competences and qualifications: 15.03.2005 [Електронний ресурс] / European Commission.– Department–General for Education and Culture. – Brussels: 2005. – 5 с. – Режим доступу: [http://europa.eu.int/dgs/education\\_culture/](http://europa.eu.int/dgs/education_culture/) / дата користування: 12.02.2010. – Назва з екрану.

170. Consultation and collaboration between universities and other sectors of education: [Електронний ресурс] : Synthesis report “North”(Subproject 3). – 2006. – Режим доступу: [http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d\\_sr\\_sp3\\_nord\\_en\\_0.pdf](http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d_sr_sp3_nord_en_0.pdf). – Назва з екрану.
171. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time centre/Lpo 94. – Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. – 20 p.
172. Curriculum for the Non-Compulsory School System / Lpf 94. – Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. – 20 p.
173. Demographics of Sweden [Електронний ресурс] : Riksdagen, 2008. – Режим доступу: [http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics\\_of\\_Sweden](http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Sweden). – Назва з екрану.
174. Development of Education: National Report of Sweden U2003/4288/IS.–Swedish Ministry of Education and Science, 2004. – 29 p.
175. Edelenbos P. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners / P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek // Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice and Main Principles / European Commission, 2006. – 196 p.
176. Education Act / 1985:1100. – Riksdagen: Stockholm, 1985. — 50 c.
177. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms : Communication from the Commission. – Nr. 685. – Brussels, 2003. – 8 c.
178. Ejelid-Haggström E. Historieämnets utveckling i grundskolans läroplaner / E. Ejelid-Haggström // C-Uppsats. Lulea tekniska universität: Lulea, 2007 – S. 9-37.
179. ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. – CILT: The National Centre of languages, 2006 – 79 p.
180. Engelska med didaktik för undervisningsområdet inom grundskolans senare del och gymnasieskolan 20 p. [kursplan]. – Halmstad: Halmstad Högskola, 2007. – 3 s.
181. Englund T. Läroplansteori och didaktik / T.Englund // Didaktika minima. – Lund, 1995. – S. 36–44.

182. Erickson G. Language Testing and Teacher Training: A Swedish example / G.Erickson // The International Conference [«Fremdsprachenkompetenz – der Schlüssel zur Tür nach Europa»] : (Kloster Banz, 26 October 2006) / Göteborg University. – Göteborg, 2006. – 24 p.
183. Ericksson G. Assessing Language proficiency / G. Ericksson // Languages: syllabuses, grading, criteria and comments. – Stockholm: National Agency for education, 2001. – p. 44–50.
184. Erixon A. Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background [Электронный ресурс] / A. Erixon, W. Weiner. – 2003. – Режим доступа: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/14/83/7849a36f.pdf>. – Назва з екрану.
185. European Charter for Regional or Minority Languages [Электронный ресурс]. Strasbourg: COE, 1992. – Режим доступа: <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>. – Назва з екрану.
186. European Cultural Convention. Paris, XII [Электронный ресурс] / Paris: European Council, 1954. – European Treaty Series / 18. – Режим доступа: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/018.doc>. – Назва з екрану.
187. European Day of Languages: half of the EU population can speak a language other than their mother tongue [Электронный ресурс] : (Reference: IP/05/1179). Brussels: COE, 2005. – Режим доступа: [http://www.coe.int /t/dg4 /linguistic/ jel\\_EN.asp](http://www.coe.int /t/dg4 /linguistic/ jel_EN.asp). – Назва з екрану.
188. European Indicator of language Competence: (Communication from the Commission to the European Parliament and the Council COM (2005)356 Final) [Электронный ресурс]. – Brussels: Commission of the European Communities, 2005. – 22 p. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/ education/ languages/ archive /policy/ report/comwork\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/ education/ languages/ archive /policy/ report/comwork_en.pdf). – Назва з екрану.
189. Europeans and their Languages: Summary [Электронный ресурс] / Eurobarometer 243, 2006. – 176 p: – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/ archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/ archives/ebs/ebs_243_en.pdf). – Назва з екрану.
190. Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States [Электронный ресурс] / Strasbourg 6–8

February. – Режим доступу: [www.coe.int/t/ dg4/linguistic/.../Survey\\_ CEFR\\_2007 \\_ EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../Survey_CEFR_2007_EN.doc). – Назва з екрану.

191. Falk M. SPRINT – Hot eller möjlighet? / M.Falk. – Stockholm: Liber, 2001. – 6 s.
192. Figel J. A New Framework Strategy for Multilingualism / J. Figel // CICEB conference, 21 September 2006. – 10 p.
193. Follow-up of the Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity. National report Template: Sweden EXP LG 5/2006 EN // Lifelong learning: Education and Training Policies. Multilingualism Policy.–Strasbourg: European Commission, 2006. – 17 p.
194. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Sweden / EURYDICE Unit. Ministry of Education and Science.–Stockholm, 2001. – 15p.
195. Fredriksson C. English Textbook Evaluation. An Investigation into Criteria for Selecting English textbooks / C. Fredriksson, R. Olsson // Lärsutbildningen: Kultur, Språk och Medier. – Verterminen: Malmö högskola, 2006 – 34 p.
196. Gällde grundskolan samt ovriga skolformer. –Skollag. Given den 6 juni 1962. Svensk författningssamling: Stockholm, 1962. – S. 717–726.
197. Gustafsson J.-A. Förskola och skola i ett socio-historiskt perspektiv / J.-A.Gustavsson // Comparative education Review, 1966.– Vol. 10.– № 1. – S. 3–68.
198. Hult F. English on the Streets of Sweden: An Ecolinguistic View on Two Cities and a Language Policy / F. Hult // Working Paper in Educational Linguistics, 2003. – Vol. 19/1. – P. 43 – 63.
199. Hymes, D. Models of the interaction of language and social life / In J.Gumperz & D. Hymes (eds.), Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. – P. 35 –71.
200. International Yearbook of Education 1950. – Geneva : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education. – Publication No 131. – 252 p.
201. ISA. Invest in Sweden Agency [Електронний ресурс] / Report 2000. – Режим доступу: [http://www.2.isa.se/templates/news\\_3105.aspx](http://www.2.isa.se/templates/news_3105.aspx). – Назва з екрану.

202. Kallos D. Teachers and Teacher Education in Sweden / D.Kallos // The International meeting «La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri» (C.I.R.E.). – Università di Bologna, 24 January, 2003. – 11 p.
203. Kaplan R. B. Language Planning and Policy: Hungary, Finland and Sweden / R.B. Kaplan, R.B. Baldauf Jr. // Europe. –Vol. 1. – USA: Multilingual Matters Ltd, 2005. – 332 p.
204. Karlsson, I. The Role of Postgraduate Studies and Research in Teacher Education in Sweden / Ingrid Karlsson, Myrna Smitt. In Erixon, Per-Olof et al, editors. – 2001. – P. 133–138.
205. Katharinahögskola kursplaner och betygskriterier för Åstra Funkaboskolan läseret. – 2005/2006. – 28 s.
206. Kelly M. European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference / M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan.// Final Report: A Report to the European Commission Directorate general for education and Culture, September 2004. – 45 p.
207. Kenneth J.-L. Sweden on the Threshold of Multilingualism. Stockholm: Tiden. – 2003. – 28 p.
208. Kohonen V. The European language Portfolio: From Portfolio assessment to portfolio-Oriented language learning / V. Kohonen // Developments in reflective language learning and self-assessment. – University of Tampere, 2003. – C. 77 – 94.
209. Kramsh C. The cultural discourse of foreign language textbooks / C. Kramsh // Toward a New Integration of Language and Culture: ed. Alan J.Singerman.– Middlebury, Vermont : Northeast Conference Reports, 1988. – P. 63–88.
210. Krashen S.D. Effective Second Language Acquisition: Insights from Research / Ed. by J.E. Alatis, H.D. Altman, P.M. Alatis. – New York and Oxford: Oxford University Press, 1981. – P. 95–109.
211. Krumm H.-J. Stockholmer Kriterienkatalog / B. Kast, G. Neuner // Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – S. 100–105.
212. Lagerqvist L.O. A History of Sweden / L.O. Lagerqvist. – Vörnamo, 2001. – 203 p.

213. Language policies for a multilingual and multicultural Europe [Електронний ресурс]. – Strasbourg: COE, 2000. – Council for Cultural Cooperation: Education Committee. – Режим доступу: [http://www.education.gov.mt/edu/edu\\_division/international/council\\_of%20\\_europe.pdf](http://www.education.gov.mt/edu/edu_division/international/council_of%20_europe.pdf). – Назва з екрану.
214. Language Policy and Pedagogy: [essays in honour of A.R.Walton / ed. R.D.Lambert, E. Shohamy]. – Philadelphia: J.Benjamins B.V., 2000. – 268 p.
215. Läroplan för grundskolan (Lgr 62) // Skolöverstyrelsens skriftserie 60.–Stockholm: Kungl Skolöverstyrelsens, 1962.
216. Läroplan för grundskolan (Lgr 69) // Skolöverstyrelsens och Utbildningsförlaget.– Stockholm: Kungl Skolöverstyrelsens, 1969.
217. Läroplan för grundskolan (Lgr 80) Allmän del. // Skolöverstyrelsens och Utbildningsförlaget.–Stockholm: Skolöverstyrelsens, 1980.
218. Läroplan för gymnasiet (Lgy 65) Allmän del. // Skolöverstyrelsens skriftserie 80. – Stockholm: SÖ-förlaget, Skolöverstyrelsens, 1965. – 722 с.
219. Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70). III Planeringssupplement, Språkämnerna, Svenska Engelska Franska Tyska // Skolöverstyrelsens. – Stockholm: Skolöverstyrelsens och Liber Utbildningsförlaget, 1970. – 450 с. – Назва з екрану.
220. Larsson G.M. MasterPlan Engelska A / G.M. Larsson, C. Norrby. – Stockholm: Almqvist & Wiksel, 2005. – 240 s.
221. Larsson G.M. MasterPlan II Engelska B / G.M. Larsson, C. Norrby. – Stockholm: Almqvist & Wiksel, 2005. – 264 s.
222. Lidblad S. Attitudes and use of English in Swedish society – a survey of preferences and actual use / S. Lidblad // Högskolan i Gävle: Department of humanities and social science, 2009. – 52 p.
223. Lindberg L. Is «Pedagogic» as an Academic Discipline in Sweden just a Phenomenon for the Twentieth Century? The Effects of the Recent Educational Reform / L. Lindberg //European Educational Research, Journal, 2001 Vol. 1. – № 1. – P. 65–81.



224. Lindblad T. Prov och bedömning i främmande språk, i Undervisning i främmande språk. Kommentmaterial Lgr80 / Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, 1990 – 36s.
225. Lund R. A Hundred Years of English Teaching in a View of Some Textbook / R. Lund / Selander, Staffan & Dagrún Skjelbred (eds). Fokus på pedagogiske tekster. Tre artikler. – Vestfold University College Publications, 2002. – P. 1– 26
226. Lundahl B. Engelsk språkdiraktik: texter, kommunikation, sprektweckling / B. Lundahl. – Lund : Studentlitteratur AB, 2009. – 439 s.
227. Lundgren U. Skola för bildning – betänkande av läroplanskommittén / B.Lundgren; Skollitteratur: Skolöverstyrelsen: Stockholm, 1992. – 115 p.
228. Lundström U. Development of the Teacher Profession in the Decentralized Swedish Upper Secondary School: Historical and theoretical background / U. Lundström. – Umeå: Umeå University, 2006. – 13 p.
229. Mackiewicz W. Plurilingualism in the European Knowledge Society / W. Mackiewicz // Conference on Lingue e produzione del Sapere. – Università Della Svizzera Italiana, 2002. – 6 p.
230. Malmberg P. De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt / P.Malmberg.–Stockholm: Skolverket, 2000. – 33 s.
231. Marklund S. Research and Innovation in Swedish Teacher Training / S. Marklund // New Patterns of Teacher Education and Tasks: Country Experience, Sweden. – Paris: OECD, 1974. – P. 15–80.
232. Marklund S. Trends in Swedish Education Policy / S. Marklund. – Swedish Institute, Stockholm. – 1979. – 59 p.
233. Mellgren L. This Way / L. Mellgren, M.Walker, J.Backe–Hansen, Nilsen T.– Oslo/Stockholm: Det Norske Samlaget & Akademiskabokhandel, 1972. – 215 s.
234. Merisalo O. The Querelle des Anciens et des Modernes at the Academia Aboensis in the Eighteenth Century [Электронный ресурс] / O. Merisalo. Fin. 2004. – 24 p. – Режим доступа: [http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/GermLat/Acta/Merisalo.htm#\\_ftnref24](http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/GermLat/Acta/Merisalo.htm#_ftnref24). – Назва з екрану.

235. More Languages – More Opportunities / Report № 228. – Skolverkett: Uppsala. – 2003. – 11 p.
236. Niels H. Otto Jespersen / H. Niels // Englische Studien. – Nr. 75. – 1943. – P. 273–283.
237. Nixon J. SPRINT (Sprek- och innehelsintegrerad inldning och undervisning): Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden / J.Nixon// A report for the National Agency of Education. – Stockholm: Skolverket, 1999. – 58 p.
238. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Newbury House: Teacher development, 1999. – 330 p.
239. On the Integration of Migrants into Society as Regards Education and Cultural development / Resolution 631 [Электронний ресурс] – Strasbourg: Council of Europe, 1976.– Режим доступа: <http://assembly.coe.int/main.asp?link=/documents/adoptedtext/ta76/eres631.ht>. – Назва з екрану.
240. On the Promotion of Linguistic Diversity and Language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001(0.6.4.4.) [Электронний ресурс] : Council Resolution of 14 February 2002 / Strasbourg: Council of Europe, 2002 – Режим доступа: [http://www.eur-lex.europa.eu/cs/legis/20050101/chap\\_16.pdf](http://www.eur-lex.europa.eu/cs/legis/20050101/chap_16.pdf).
241. Persson G. Kvalitet i förskolan: Proposition 2004/05:11 [Электронний ресурс] – Stockholm: Riksdagen, 2004. – Режим доступа: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&rm=2004/05&bet=11&typ=prop>.
242. Presence of Regional and Minority Language Groups in the new member states : EUROMOSAICS III – 2005. – 339 p.
243. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity [An Action Plan 2004–2006 / Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions (COM (2003)449 final] / (Brussels, 24 Oct.2003) / Commission of the European Communities – Brussels, 2003 – 25 p.
244. Recommendation № R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages. – Strasbourg: Council of Europe, 1982. – 4 p.

245. Reints A. A Framework for Assessing the Quality of learning Materials / in: S. Selander, M.Tholey, S.Lorentzen (eds.) // *New educational media and Textbooks*. Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press, 2002, – P. 26–31.
246. Reis F. Population and Social conditions [Электронний ресурс] / F. Reis, S.-F. Gheorghiu // EUROSTAT 50/2011 (Statistics in focus): – Режим доступу: <http://dse.univ-lj.si/files/ULI/userfiles/EUROSTAT%20financiranje%20izobrazevanja%202008.pdf>. – Назва з екрану.
247. Report on the implementation of the Action Plan «Promoting language learning and linguistic diversity» COM (2007) 554 final/2. – Commission of the European Communities: Brussels, 2007. – 21 p.
248. Resolution (88) of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European Dimension in Education of 24 May 1988 [Электронний ресурс] / Official Journal C17706/07/1988. – P. 5–7.– Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do>.
249. Richards J.C., Approaches and Methods in Language Teaching / J.C.Richards, T.S. Rodgers – New York: Cambridge University Press, 1993. – 171 p.
250. Romaine S. Bilingualism / S. Romaine [2-nd ed.]. – Blackwell Publishing, 1995. – 384 p.
251. Salin S. Sweden / S. Salin, C. Waterman // *Education in a Single Europe* / 2–nd edition [ed.by Colin Brock, Witold Tulasiewicz]. – London: Routledge, 2002. – 405 p.
252. Savignon S.J. Communicative Language Teaching: Strategies and goals / S.J. Savignon // in E. Henkel (ed), *Handbook of research in second language teaching*. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. –P. 635–651.
253. Schärer R. European Language Portfolio (pilot project 1998–2000): Final Report.– Strasbourg: Council of Europe, 2000. – 31 p.
254. Schools for the 21 st century [Электронний ресурс] : Commission Staff Working Paper. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 12 p. – Режим доступу [http://www.ec.europa.eu/education/school\\_21/consultdoc\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/school_21/consultdoc_en.pdf) / дата користування: 11.07.08. – Назва з екрану.

255. Secondary Education in Europe: problems and prospects. – COE: Strasbourg, 1991. – 228 p.
256. Sjostrand W. Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education In Scandinavia / W. Sjostrand // International Review of Education / Revue Internationale de l'Education, Vol. 13, No. 2 (1967). – P. 180–194.
257. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 1998:15) om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet [Електронний ресурс] : Skolverkett: Stockholm, 1998. – Режим доступу: <http://www.skolverket.se/sb/d/471/url>. – Назва з екрану.
258. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2006:23) om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, föreskoleklassen och fritidshemmet [Електронний ресурс]. – Skolverkett: Stockholm, 2006. – Режим доступу: <http://www.skolverket.se/sb/d/471/url>. – Назва з екрану.
259. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:4) om kursplaner och betygskriterier för kurser i amnet engelska i gymnasieskolan [Електронний ресурс]. – Skolverkett: Stockholm, 2000. – Режим доступу: <http://www.skolverket.com/sb/d/471/url>. – Назва з екрану.
260. Splendido F. Using the European Language Portfolio in Swedish Upper Secondary School / F.G. Splendido / Examenarbete; Malmö: Malmö högskola, 2009. – 46 s.
261. Spolsky B. Language Policy / B. Spolsky. – Cambridge University Press. – 2004.– 250 p.
262. Språksituationen i Sverige: Omvärldsanalys utarbetad vid Språkradet. – Institutet for språk och folkminnen, 2010. – 52 s.
263. Sternberg K. The Situation of Modern Language Learning and teaching in Europe: Sweden / K. Sternberg. – Uppsala: In-Service Training Department, Uppsala University Publishing, 2002. – 8 p.
264. Strömqvist S. Perspectives on second language acquisition in Scandinavia: with special reference to Sweden: paper / S. Strömqvist // Workshop. – The Dutch Ministry of Education and Science (Holland, Sept. 1988) / Ministry of Education and Science. – Hague, 1988. – 40 p.

265. Svartvik J. A Life in Linguistics [edited extract] / J. Svartvik // The European English Messenger.–Vol. 14,1.– 2005.– P. 34–44
266. Sweden's Road to EU's Membership [Электронный ресурс] : Regeringskansliet: April 17, 2004. – Режим доступа: <http://www.regeringen.se/sb/d/3470/a/20685>. – Назва з екрану.
267. Syllabus: Communication in English, 21–40 credits [Электронный ресурс] : Malmö: Lärarutbildningsnämnden Malmö Universitet, 2010. – Режим доступа: <http://www.edu.mah.se/EN1002/syllabus>. – Назва з екрану.
268. Syllabus for subject «Global Perspectives on Education» (S–901 87). – [valid since Autumn semester 2008]. – Umeå: University of Umeå, 2008. – 5 p.
269. Syllabuses for the Compulsory School.–National Agency for Education: Stockholm: Skolverket, 2001. – 98 p.
270. Syllabus for the subject of English, upper secondary school [Электронный ресурс] : Swedish National Agency for Education, Stockholm: Skolverket, 2007. – Режим доступа: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=EN&extraId>. – Назва з екрану.
271. Syllabus for the English A course, upper–secondary school [Электронный ресурс] : Stockholm: Skolverket, 2007. – Режим доступа: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3199&extraId=>. – Назва з екрану.
272. Syllabus for the English B course, upper–secondary school [Электронный ресурс] : Stockholm: Skolverket, 2007. – Режим доступа: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3014&extraId=>. – Назва з екрану.
273. Syllabus for the English C course, upper–secondary school [Электронный ресурс] : Stockholm: Skolverket, 2007. – Режим доступа: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3015&extraId=>. – Назва з екрану.
274. Teacher Education in Sweden before and after 2000. – Stockholm: National Agency for higher Education, 2001. – 18p.

275. Teaching and Learning. Towards the Learning Society: White Paper on Education and Training COM (95)590. – Cannes: European Council, 1995. – 66 p.
276. The Cost of Monolingualism / Vienna Manifesto, 2001: Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 3 p.
277. The Diversity of Language Teaching in the European Union : A report to the European Commission Directorate general for education and Culture, 2006. – 135 p.
278. The Maastricht Treaty: Treaty on European Union: 7 February, 1992. – European Union. – Maastricht, 1992. – 16 p.
279. The Magazine: Ask for the program / The European Council special edition.– Strasbourg.– 2007. – №. 27–20 p.
280. The Modern Languages Project [Электронный ресурс] / Retrieved in April 12, 2005. – Режим доступа: [http://culture.coc.fr/lang.eng/Doc\\_info\\_text\\_E\\_brochure.html](http://culture.coc.fr/lang.eng/Doc_info_text_E_brochure.html). – Назва з екрану.
281. Torsten H. Educational Change in Sweden / H.Torsten // Comparative education. – Vol. 1. – Nr.3. – 1965.
282. Tower of Tudjman in Language and Communication. 1997. – № 17(1). – P. 67–69.
283. Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification [Электронный ресурс] / Report on the Rüşchlikon Symposium. – Strasbourg: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation), 1997. – Режим доступа: <http://elp-tt2.ecml.at/Resources/References/tabid/1886/language/en-GB/Default.aspx>. – Назва з екрану.
284. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989–1996).– Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
285. 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. – Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 1998. – 78 p.
286. Upper Secondary School: Ordinance/1992:394 / Skolverket: Stockholm, 1992. – 15p.

287. Utbildningsplan för ämneslärarprogrammet (240 timma) – 33 hp. – Malmö: Lärarutbildningsnämnden, Malmö Universitet, 2011. – 16 s.
288. Van Ek J. Threshold Level 1990. A revised and extended version of The Threshold Level by J.A van Ek / Jan A. van Ekk, John L. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 255 p.
289. Vez J.M. Multilingual education in Europe: Policy Developments / J.M. Vez // Porta Linguarium, 2009. – Nr. 12. – C. 7-24.
290. Viberg E. Crosslinguistic Perspectives on lexical organization and lexical progression / ed. by I. Hyltenstam, A. Viberg // Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – p. 340 – 385.
291. Winsa B. Language Planning in Sweden / B. Winsa // Journal of multilingual and multicultural development, 1999. – No. 4/5. – Vol. 20. – C- 376 – 473.

## Додаток А.

Таблиця А.1.

**Витрати на освіту країн ЄС на 1 людину  
від ВВП станом на 2008 рік<sup>1)</sup>**

<b>Європейський Союз</b>	<b>Загальні витрати на освіту у % від ВВП</b>
Бельгія	6,46
Болгарія	4,61
Чехія	4,08
Данія	7,75
Німеччина	4,55
Естонія	5,67
Ірландія	5,62
Іспанія	4,62
Франція	5,58
Італія	4,58
Кіпр	7,41
Латвія	5,71
Литва	4,91
Угорщина	5,1
Мальта	6,01
Нідерланди	5,46
Австрія	5,46
Польща	5,09
Португалія	4,89
Словенія	5,22
Словакія	3,59
Фінляндія	6,13
Швеція	6,74
Велика Британія	5,36
Ісландія	7,57
Ліхтенштейн	2,11
Норвегія	6,51
Швейцарія	5,37
Хорватія	4,33
США	5,4

<sup>1)</sup>[246] Reis F. Population and Social conditions



## Додаток Б

Таблиця Б.1

## Мови національних меншин в Україні та Швеції

Україна згідно із Законом «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» 2003р.	Швеція згідно з ратифікацією Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин, 1999р.
білоруська	їдиш
болгарська	циганська
гагаузька	саамська
грецька	фінська
єврейська	меянкїелі
кримсько-татарська	
молдавська	
німецька	
польська	
російська	
румунська	
словацька	
угорська	

## Додаток В. 1 Система освіти Королівства Швеція

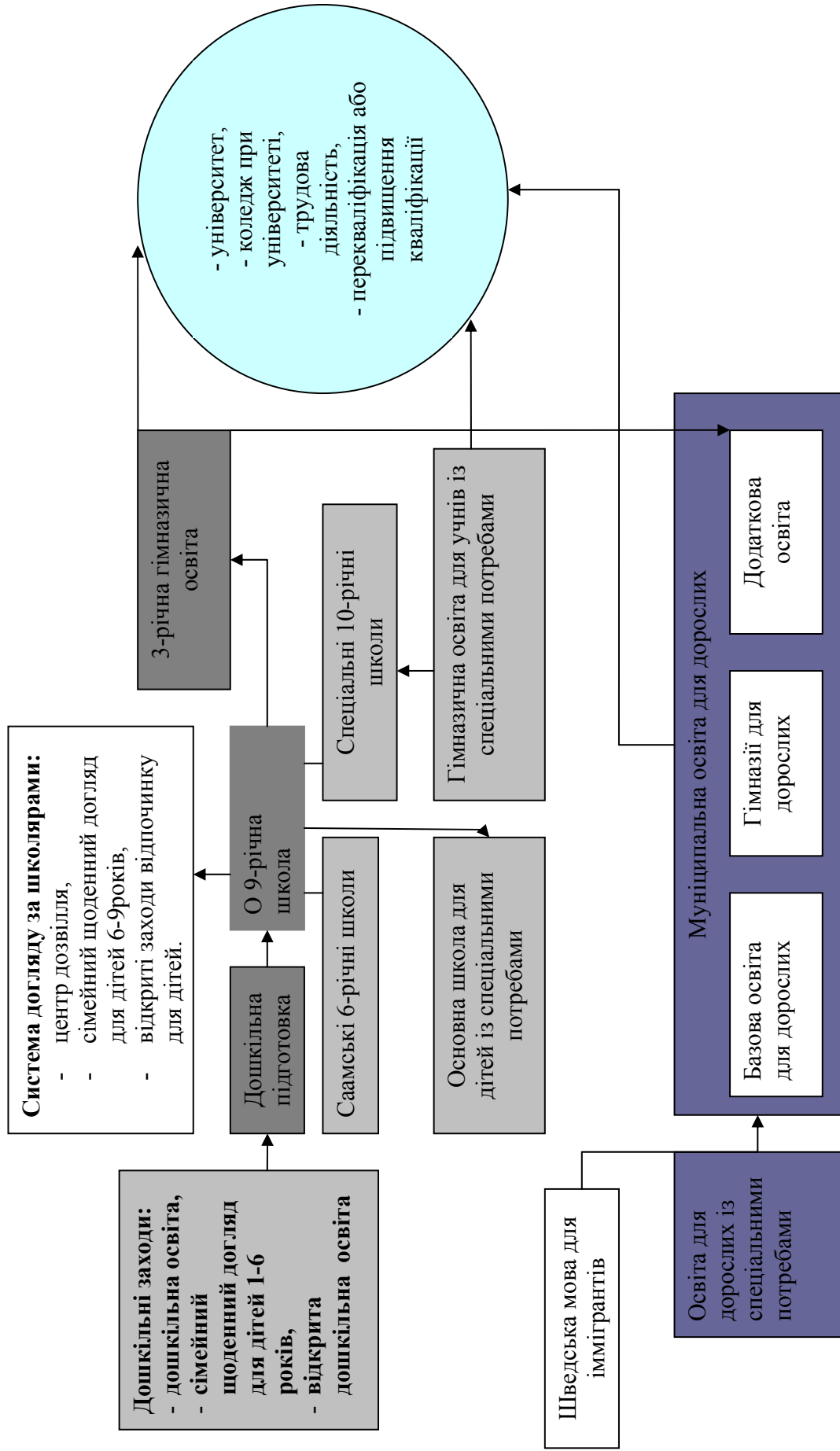


Рисунок В.1. Система освіти в Королівстві Швеція

## Додаток В.2

### Навчальний план для основної школи Lpo 94

#### Contents

1. Fundamental values and tasks of the school	3
2. Goals and Guidelines	8
2.1 Norms and values	8
2.2 Knowledge	9
2.3 Responsibility and influence of pupils	13
2.4 School and home	14
2.5 Transition and co-operation	15
2.6 The school and the surrounding world	15
2.7 Assessment and grades	16
2.8 Responsibility of the schoolhead	17

#### Зміст (переклад автора Мовчан Л.Г.)

1. Фундаментальні цінності та завдання школи ...3	
2. Цілі та положення.....8	
2.1. Норми та цінності.....8	
2.2. Знання.....9	
2.3. Відповідальність та вплив на учнів.....13	
2.4. Школа і дім.....14	
2.5. Перехід та співпраця.....15	
2.6. Школа і оточуючий світ.....15	
2.7. Оцінювання та оцінки.....16	
2.8. Обов'язки директора школи.....17	

*Продовження Додатку В.2*

*2. Загальні цілі школи, визначені навчальним планом Lpo94.*

*Цілі навчання на перспективу (досягти яких повинні прагнути усі учні)*

визначають навчальну стратегію школи. Вони описують бажаний якісний розвиток учнів.

*Цілі навчання* виражають мінімум знань учнів по закінченню школи. Школа і директор відповідальні за надання учнім можливості досягти цих цілей.

*2.1 Норми та цінності*

Школа повинна активно впливати на усвідомлення учнями суспільних норм і цінностей та наголошувати на них у щоденній діяльності.

*Цілі, досягти яких повинні прагнути усі учні*

Школа повинна забезпечити, що учні:

- свідомо формують і виражають етичні норми, виходячи із знань та особистого досвіду;
- поважають цінності інших людей;
- протидіють насиллю над іншими людьми та надають їм усебічну підтримку;
- уміють співчувати та розуміти ситуації, в яких опиняються інші люди, та розвивають бажання щирої допомоги;
- висловлюють повагу і турботу до найближчих людей, а також до більш ширшого кола.

Вчитель повинен:

- визначати та обговорювати з учнями основні цінності шведського суспільства та наслідки особистих вчинків;
- відкрито презентувати та обговорювати різні цінності, ідеї та проблеми;
- бути уважним, спостережливим і разом з іншим шкільним персоналом вживати необхідних заходів запобігати і протидіяти усім формам насилля;
- разом з учнями розробляти правила праці та участі в груповій роботі;

*Продовження Додатку В.2*

- співпрацювати з батьками у спільному вихованні учнів на основі шкільних норм та правил.

## 2.2 Знання

Школа повинна забезпечити оволодіння учнями необхідними знаннями та їх розвиток, який слугуватиме основою для подальшої освіти.

Школа повинна забезпечити гармонійний розвиток учнів. Школа повинна виховувати в учнів прагнення осягнення нового, допитливість і бажання вчитися. Вчителі повинні прагнути інтегрувати та збалансовувати знання у різні форми.

*Цілі, досягти яких повинні прагнути усі учні*

Школа повинна забезпечити, що учні:

- розвивають почуття допитливості та бажання вчитися;
- розвивають і виробляють власні способи і стилі навчання;
- розвивають впевненість у своїх здібностях;
- почуваються безпечно в школі і вчаться розуміти й поважати інших;
- вчаться вести дослідницьку роботу самостійно і в співпраці з іншими учнями;
- розвивають уміння незалежно формулювати власну точку зору, що базується не лише на знаннях, але й на власному досвіді, раціональних та етнічних судженнях;
- оволодівають шкільними предметами як основою для подальшого розвитку;
- розвивають багатство мовлення та розуміти необхідність його розвитку;
- вчитися спілкуватися іноземними мовами;
- вчаться слухати, обговорювати та використовувати свої знання для вираження і перевірки власних суджень, вирішення проблем, оцінювати власний досвід і стосунки

## Додаток В.3

Навчальний план для основної школи Швеції (Lpo 94)<sup>1)</sup>

Таблиця В.1

Предмет	Кількість годин
<i>Основні предмети:</i>	
Шведська мова	1 490
Англійська мова	480
Математика	900
<i>Практичні та естетичні предмети</i>	
Малювання	230
Домоводство	118
Фізкультура	500
Музика	230
Праця	330
<i>Суспільні науки</i>	
Географія	Всього: 885
Історія	
Богослів'я	
Суспільствознавство	
<i>Природничі науки</i>	
Біологія	Всього: 800
Фізика	
Хімія	
Технічні предмети	
Друга іноземна мова	320
Предмет на вибір учня	382
Обов'язкова мінімальна кількість годин	6665
З них на вибір школи	600

1)[171]Curriculum for compulsory school

## Додаток Д.1

## Перелік навчальних програм для основної школи Швеції

## Зміст

Вступ	с. 5
Мистецтво	с.7
Англійська мова	с.11
Домашнє господарство	с. 15
Фізичне виховання та основи здоров'я	с.19
Математика	с. 23
Сучасні мови (окрім англійської)	с. 28
Рідна мова	с. 32
Музика	с. 36
Природничі науки	с. 40
Біологія	с. 45
Фізика	с. 49
Хімія	с. 53
Суспільні науки	с. 57
Географія	с. 63
Історія	с. 67
Релігієзнавство	с. 71
Цивільне право	с. 75
Ремесла	с. 79
Шведська мова	с. 83
Шведська як друга мова	с. 89
Сурдомова	с.95
Технології	с. 97

<sup>1)</sup> [269] Syllabuses for the Compulsory School.–National Agency for Education: Stockholm: Skolverket, 2001. – 98 p.

## Додаток Д.2

Таблиця Д.1

**Зміст навчальних програм з іноземних мов для основної  
школи Швеції**

	<b>Цілі/Зміст</b>	<b>Методичні аспекти</b>
<b>Цілі навчання</b>	<p><b>Англійська мова:</b> навчання англійської спрямоване на розвиток добрих мовних навичок і мовленнєвих умінь і навичок, включаючи соціокультурні, котрі б дали змогу учням користуватися англійською мовою у різних контекстах як засобом спілкування.</p> <p><b>Друга і третя іноземні мови:</b> викладання націлене на надання учням необхідних знань розмовляти і писати цими мовами. Забезпечення широкого спектру знань про умови життя, менталітет, традиції та культуру країн, мови яких вивчаються.</p>	<p>Мовлення, як соціальна взаємодія між учнями, відіграє важливу роль.</p> <p>Уява та гра, а також матеріали, що стимулюють допитливість, є важливими елементами у викладання.</p> <p><u>Помилки:</u> немає чіткої інформації щодо припущення помилок.</p> <p><u>Використання рідної мови:</u> немає чіткої інформації щодо цього.</p>
<b>Комунікативна компетентність</b>	<p><b>Вербальні</b></p> <p>Напрямок на рівноцінне формування і розвиток продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Аудіювання та мовлення</u></p> <p>Учні повинні ініціювати розмову іноземною мовою та брати у ній активну участь, вміти описувати та виражати свої власні погляди і розвивати свої уміння спілкуватися з іншими людьми у світі, що їх оточує.</p> <p>Розуміти різні форми розмовної мови та відчувати і сприймати різні соціальні стилі та регіональні діалекти.</p> <p><b>Англійська мова:</b> учні повинні вміти брати участь в обговореннях, реагувати на погляди інших та розвивати свої думки.</p> <p><u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 5-го року навчання</u>(The Goals to Be Attained by the End of the 5<sup>th</sup> School Year):</p> <p><b>Англійська мова:</b> розуміти на слух зміст чітко висловлених інструкцій, повідомлень та описів, а також брати участь у простих розмовах.</p> <p><u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 9-го року навчання</u> (The Goals to Be Attained by the End of the 9<sup>th</sup> School Year):</p>	



Продовження Табл. Д.1

<p style="text-align: center;"><b>Комунікативна компетентність</b></p>	<p><b>Вербальні</b> Напрямок на рівноцінне формування і розвиток продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.</p> <p><b><u>Аудіювання та мовлення</u></b> Учні повинні ініціювати розмову іноземною мовою та брати у ній активну участь, вміти описувати та виражати свої власні погляди і розвивати свої вміння спілкуватися з іншими людьми у світі, що їх оточує.</p> <p>Розуміти різні форми розмовної мови та відчувати і сприймати різні соціальні стилі та регіональні діалекти.</p> <p><b>Англійська мова:</b> учні повинні вміти брати участь в обговореннях, реагувати на погляди інших та розвивати свої думки.</p> <p><u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 5-го року навчання</u>(The Goals to Be Attained by the End of the 5<sup>th</sup> School Year):</p> <p><b>Англійська мова:</b> розуміти на слух зміст чітко висловлених інструкцій, повідомлень та описів, а також брати участь у простих розмовах.</p> <p><u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 9-го року навчання</u> (The Goals to Be Attained by the End of the 9<sup>th</sup> School Year):</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Комунікативна компетентність</b></p>	<p><b>Англійська та друга іноземна мова:</b> учні повинні володіти навичками монологічного мовлення для опису почутого, побаченого, пережитого або прочитаного, а також вміти висловити свою точку зору на цікаві для них теми. Також вміти брати участь (для <b>англійської мови</b> – активну участь) у розмовах на повсякденні теми.</p> <p><b>Друга і третя мови:</b> вміти розуміти основний зміст стандартної мови; для <b>третьої мови:</b> розуміти основний зміст, коли мовлення відносно повільне і чітке.</p> <p><b>Англійська:</b> розуміти стандартний британський та американський варіант англійської мови.</p> <p><b>Третя мова:</b> учні повинні вміти спілкуватись на повсякденні теми, а також вміти у нескладній формі розповісти про себе та своє оточення.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Емоційно-когнітивний аспект</b></p>	<p><b>Сприяння розвитку особистості:</b> <b>Англійська, друга та третя іноземні мови:</b> під час навчання англійської учні повинні мати впевненість у своїх вміннях використовувати мову в усіх ситуаціях, де є потреба у спілкуванні нею, а також розвивати ці вміння у вивченні другої та третьої іноземних мов.</p>	<p>Немає чітких вказівок</p>

Соціо-культурна компетентність	<p><b>Знання інших культур</b>          Англійська, друга та третя мови: володіти знаннями країнознавчого характеру про деякі країни, мови яких вивчаються: мати уявлення про особливості їхньої культури, традиції та звичаї, спосіб життя народів, що населяють ці країни, уміти порівнювати шведську культуру та національні культури цих країн, знаходити схожі та відмінні риси і особливості.          Розвивати розуміння стилю, музики і поезії, котрі представляють не лише культурні традиції англійських країн, але також оточуючу учнів культуру.  <b>Друга і третя мови:</b> бути обізнаним про регіональні та соціальні відмінності у країнах та їх регіонах.  <u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 5-го року навчання</u> (The Goals to Be Attained by the End of the 5<sup>th</sup> School Year):          Мати уявлення про умови життя і англійських країн (для <b>англійської</b>).  <u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 9-го року навчання</u> (The Goals to Be Attained by the End of the 9<sup>th</sup> School Year):  <b>Англійська, друга і третя іноземні мови:</b> мати загальні знання (для <b>англійської</b> мови) і уявлення (у випадку з <b>другою і третьою</b> мовами) про соціальні та культурні умови, спосіб життя в країнах, мови яких вивчаються.  <b>Розуміння людей інших культур</b>          Немає чітких цілей</p>	
Загально-навчальні компетентності	<p><b>Сприяння самостійному навчанню</b>  <b>Англійська, друга і третя іноземні мови:</b> учні повинні вміти правильно добирати та користуватися допоміжними навчальними матеріалами (словниками, довідниками, граматичними довідниками) під час читання і письма, а також в ході виконання мовних та мовленнєвих вправ, використовувати комп'ютер для письма, пошуку та обміну інформацією.  <b>Англійська мова:</b> учні повинні брати на себе відповідальність за своє навчання.  <b>Друга і третя іноземні мови:</b> учні повинні вміти аналізувати свої власні успіхи та на основі цього аналізу вдосконалювати свої вміння працювати самостійно та брати на себе відповідальність за навчання.  <u>Цілі, котрих потрібно досягти учням по закінченню 9-го року навчання</u> (The Goals to Be Attained by the End of the 9<sup>th</sup> School Year):  <b>Англійська, друга та третя іноземні мови:</b> учні повинні вміти користуватися словником та підручником з граматики, як допоміжними засобами навчання.</p>	

## Додаток Д.3

Таблиця Д.2

## Зміст навчальних програм з іноземних мов для гімназії Швеції

	Цілі/зміст	Методичні аспекти	
Загальні аспекти	А	Обов'язковий курс загальної англійської мови ( <i>General English</i> ) з елементами професійно-орієнтованої англійської мови. Курс передбачений для подальшого розвитку раніше сформованих комунікативних умінь і навичок учнів та підвищення їхньої комунікативної компетентності.	
	В	Продовження курсу «А» і включений до гімназичних професійних і теоретичних програм: «Художньо-естетична програма»( <i>The Arts Programme</i> ), «Технічна програма»( <i>The Technology Programme</i> ), «Природничі науки» ( <i>The Natural Science Programme</i> ) і «Суспільні науки»( <i>The Social Science Programme</i> ). Курс спрямований на розвиток комунікативної компетентності учнів і має більш аналітичний, теоретичний характер, враховуючи віковий діапазон учнів. Учні повинні вміти використовувати матеріали соціально-побутової, загальнопізнавальної та професійної тематики згідно з обраним професійним напрямом, а також країнознавчого і культурологічного характеру.	
	С	Факультативний курс англійської мови, побудований на основі курсу «В» і спрямований на підготовку до професійної діяльності або навчання у вищому навчальному закладі.	
Комунікативні аспекти (за рівнями)	<b>Вербальні</b>		
	<i>Аудіювання і мовлення</i>		
	А	На оцінку « <i>задовільно</i> »: розуміти зміст повільного мовлення на соціально-побутову тематику у різних регіональних варіантах, застосовувати різні мовні стратегії* для вирішення комунікативних проблем; на оцінку « <i>добре</i> »: розуміти зміст і деталі чіткого мовлення, продукувати тексти описового характеру, давати пояснення і робити висновки з інформації на знайому тематику; на « <i>відмінно</i> »: володіти нюансами і тонкощами розмовної мови, вільно і швидко розмовляти англійською мовою із застосуванням більшості стилів мовлення.	
	В	На оцінку « <i>відмінно</i> » учень повинен розуміти зміст чіткого та швидкого усного мовлення англійською мовою науково-технічного характеру, продукованого людиною або технічними засобами; вміти використовувати різні мовні засоби, презентувати в усній формі виступи на професійну тематику;	
С	На оцінку « <i>задовільно</i> »: розуміти на слух зміст чітких автентичних текстів, н-д, з засобів масової інформації. На оцінку « <i>добре</i> »:аналізувати мову та зміст мовлення у різних контекстах у формальних та неформальних ситуаціях. На оцінку « <i>відмінно</i> » детально обговорювати трудові та соціальні обставини, зробити доповідь за результатами наукового дослідження.		

## Продовження Таблиці Д.2

<b>Читання і письмо</b>			
А	На оцінки « <b>задовільно</b> » і « <b>добре</b> » уміти читати і розуміти основний зміст нехудожніх текстів, володіти навичками аналітичного читання, написати лист, текст описового характеру та скласти запитання до нього або резюме. На оцінку « <b>відмінно</b> »: володіти різними стилями письмового мовлення, що відрізняються зв'язністю та варіативністю.		
В	На оцінку « <b>задовільно</b> » учень повинен розуміти зміст прозаїчних творів деяких сучасних англомовних письменників, а також уривки з класичної англійської літератури; на письмі презентувати і коментувати матеріали знайомої йому профільної тематики. На « <b>відмінно</b> »: розуміти та аналізувати ступінь релевантності та адекватності різних типів текстів.		
С	На оцінку « <b>задовільно</b> »: вміти чітко висловлюватися у письмовій формі за допомогою різноманітних мовних засобів та адаптувати свою англійську до мовленнєвих ситуацій. На оцінку « <b>добре</b> »: аналізувати зміст та мету текста політичної, соціальної або художньої тематики. На « <b>відмінно</b> »: використовувати англійську як робочу мову на письмі та усно.		
Соціо-культурні	А	Володіти знаннями країнознавчого характеру: мати уявлення про традиції та звичаї, соціальні умови англомовних народів.	
	В	Мати знання про національні культури, історію та сучасність англомовних країн. Вміти розказати іноземцеві про Швецію та особливості її національної культури.	
	С	Бути в курсі останніх подій та досягнень в області політики, суспільного життя, релігії, літератури, кінематографа, музики в англомовній країні.	
Емоційно-когнітивні аспекти	<b>Розвиток автономії учня</b>		
	А	Учень повинен вміти свідомо оцінювати ефективність різних методів навчання з метою їхнього відбору для підвищення результативності свого навчання.	
	В	Учень повинен уміти оцінити свій прогрес у вивченні мови та відповідно коректувати та активізувати процес навчання.	
С	Визначити роль і значення англійської мови для своєї майбутньої професії <sup>1)</sup> .		

1)[270-273]

## Додаток Д.4

Таблиця Д.3

**Навчальний план основної школи м. Берсьон  
комуни Готенберг (2009/2010н.р.)**

	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Малювання	0	40	40	30	40	60	60	80	40
Домоводство	0	0	0	0	40	0	0	100	60
Фізична культура	60	60	120	120	100	100	100	100	100
Музика	40	40	40	40	40	40	60	0	60
Трудове навчання	0	0	80	80	80	80	80	80	80
Шведська мова	360	360	360	360	320	240	220	220	220
Англійська мова	0	20	20	130	140	140	140	120	120
Математика	160	160	180	200	180	180	180	180	180
Громадянство	80	120	120	120	220	220	200	200	200
Природознавство	80	160	160	120	120	140	140	240	180
Мова за вибором	0	0	0	0	0	120	120	140	160
Предмет за вибором учня	0	0	60	80	80	80	80	80	80
Всього годин за рік	780	940	1200	1200	1360	1380	1380	1520	1480
Кількість год. за тиждень	13	16,6	20	21,3	22,7	23	23	25,3	24,7

## Додаток Д.5

Таблиця Д.4

## Навчальний план основної школи в комуні Нордастінг згідно з Лро94

Предмет	Всього	Годин на тиждень	1-3	4-6	7-9	Годин на тиждень			Годин на рік		
						1-3	4-6	7-9	7	8	9
Мистецтво	230	6,4	14	108	108		3,0	3,00	1,00	1,00	1,00
Домоводство	118	3,3		28	90		1,0	2,50	0,75	1,00	0,75
Фізкультура	500	13,9	144	178	178	4,0	5,0	5,00	1,66	1,66	1,66
Музика	230	6,4	68	108	54	2,0	3,0	1,50	0,75		0,75
Громадянство	330	9,2	48	144	138	1,0	4,0	3,82	1,33	1,16	1,33
Шведська мова	1490	41,4	626	576	288	17,0	16,0	8,00	3,00	3,00	2,00
Англійська мова	498	13,3	48	192	240	1,0	5,0	6,67	2,25	2,25	2,25
Математика	900	25,0	288	342	270	8,0	10,0	7,50	2,50	2,50	2,50
Географія											
Історія											
Релігія											
Всього:	885	24,6	249	312	324	7,0	9,0	9,00	3,00	3,00	3,00
Біологія											
Фізика											
Хімія											
Техніка	800	22,2	128	312	360	4,0	9,0	10,00	3,00	3,33	3,67
Мова за вибором	320	8,9		54	266		1,5	7,39	2,45	2,45	2,45
Предмет за вибором	382	10,6	100	76	206	2,5	2,6	5,70	1,90	1,90	1,90
Інші предмети	50										
Всього за рік			1713	2430	2522	47,6	68,2	71,83	23,59	23,25	23,26
Всього в обов'язковій школі:	6715	185	1728	2484	2484	48,0	69,0	69,00			70,10

Додаток Е.1

**Спрямування національних програм з іноземних мов для  
загальноосвітньої школи Швеції**

Рецептивна компетентність

Продуктивна компетентність

Інтерактивна компетентність

Прагматична компетентність

Міжкультурна комунікативна компетентність

Рефлексивна компетентність

## Додаток Е.2

**Структура національного тестування з іноземних мов у шведській системі шкільної освіти**

Англійська мова:

- предметне тестування для 5-го класу (учнів віку 11 років);
- діагностичний матеріал для 6-9 класів (учнів 12-15 років);
- предметний тест для 9-го класу (учні 16 років/закінчення основної школи);
- підсумкові тести з курсів А і В для учнів гімназії;
- тест для самостійного оцінювання знань з курсу А;
- ілюстраційні матеріали для оцінювання продуктивних навичок за просунутим курсом С;

Французька, німецька, іспанська мови

- підсумкові тести з курсів А і В для учнів гімназії;
- ілюстраційні матеріали для оцінювання продуктивних навичок;
- в стадії розробки : поточні та підсумкові тести для основної школи.



## Додаток Е.3

Таблиця Е.1

**Робоча програма з англійської мови для 5-го класу основної школи м. Еккєбі**

Цілі національних програм	Цілі робочої програми	Необхідні уміння і навички учнів у досягненні цих цілей
Учні повинні розуміти зміст простих чітко висловлених інструкцій на знайому учням тематику	Розуміти прості інструкції та зміст оповідань	Наприклад: - розуміти зміст текстів описового характеру з різноманітних книг, зміст англомовних телепрограм
Брати участь в простих розмовах на повсякденні та знайомі теми	Вміти запитувати, розпитувати та відтворювати діалоги	Вимова, лексичний запас та фразові одиниці мають бути зрозумілими та чіткими
В простій формі розповідати про себе та своє оточення, інтереси	Розповідати про знайому людину	Фонетична і лексична компетенції
Читати та сприймати основний зміст простих інструкцій та текстів описового характеру	Вміти читати із словником текст і розуміти його зміст	Вміти обговорювати зміст англійських текстів і книжок
Вміти зрозуміло та в простій формі висловлювати свої думки на письмі	Вміти в простій та зрозумілій формі висловлюватись на письмі та розвивати навички письма	Вміти написати простого листа, розповідь, переказ
Знати окремі факти про життя в англомовних країнах	Знати деякі звичаї та традиції англомовних країн	Вміти розповісти про Різдво, Хелюїн та шкільне життя англійських школярів
Вміти самостійно оцінювати власні навчальні досягнення та словниковий запас	Знати та вміти застосовувати різні прийоми навчання	Виконувати домашні завдання
Вміти виконувати усні та письмові завдання у співпраці з іншими та самостійно	Готувати та представити усно коротку інформацію, відтворювати діалоги, співати англійські пісні	Переказати зміст простого оповідання в усній формі самостійно та у співпраці з іншими учнями, підготувати кросворд на занятті

## Додаток Е. 4

### Пояснювальна записка до робочої програми з німецької мови

#### для 8-го класу м. Готенберг

Уявіть, що минулого року під час подорожі до Німеччини ви знайшли там нових друзів.

Напишіть їм листа електронною поштою про себе, ваших друзів та щоденне життя. Ви вирішуєте поїхати з кимось із своїх друзів до Німеччини.

Якось у Німеччині ви погоджуєтесь на круїз. Але ваш німецький друг, на жаль, не може з вами поїхати, тому ви повинні самі придбати квитки, пояснити своїм одноліткам та організувати житло.

Під час подорожі ви маєте декілька разів змінити план та перепитати якусь інформацію. Ви повинні орієнтуватись у різних магазинах та самостійно здійснювати покупки.

Іноді ви підете до ресторану. Як ви вважаєте, чи здатні ви зорієнтуватись в меню? Ви бачите багато незнайомих страв у меню, то чи зможете ви порадитись з офіціантом?

У дорозі та у ваших німецьких друзів ви побачите багато подібностей та відмінностей між Німеччиною та Швецією. Які ці відмінності?

Подорож проходитимете через 16 земляцтв та столицю, тож ви пізнаєте країну, її історію та культуру.

*Таблиця Е.2*

#### Визначення цілей робочої програми з німецької мови для 8-го класу

<i>Компетентності</i>	<i>На оцінку «Добре» учень повинен:</i>
Аудіювання	Розуміти основний зміст не швидкого, простого та чіткого мовлення на знайомі теми
Говоріння	Мати зрозумілу вимову та відповідну інтонацію, вміти висловлювати свої думки простим способом, переказувати та описувати. Мова має бути зрозумілою, але може містити багато помилок.
Читання	Читати та розуміти зміст простих текстів
Письмо	Вміти висловлюватись на письмі у простій формі, описувати та переказувати. Мова має бути зрозумілою та може містити багато помилок.
Міжкультурна компетентність	Мати уявлення про соціальні умови, життя і культуру країн, де спілкуються німецькою мовою
Загальнонавчальні компетентності	Самостійно та з іншими виконувати домашні завдання та працювати на уроці

## Додаток Е. 5

### Критерії оцінювання другої іноземної мови за вибором у 6-9кл. школи в Носсебро

#### *Говоріння*

«Задовільно» Ви повинні вміти брати участь у бесідах про речі, які ви знаєте  
Можете говорити про прості повсякденні речі

«Добре», ви повинні вміти відповідати на щоденні дзвінки у повсякденному спілкуванні. Ваше мовлення має бути чітким і виразним, достатньо швидким.

«Відмінно» Ви повинні бути активними і різноманітними в повсякденному мовленні, говорити швидко, з почуттям мови, правильно застосовувати граматику і лексику, ваше мовлення має бути варіативним.

#### *Аудіювання*

«Задовільно» Ви повинні розуміти прості інструкції, фрази, описи

«Добре» ви повинні сприймати основний зміст чіткого мовлення

«Відмінно» Ви повинні розуміти мовлення та резюмувати прослухане

#### *Читання*

«Задовільно» Ви повинні читати і розуміти прості інструкції, розповіді та описи

«Добре» Ви повинні вміти читати тексти описового та розповідного характеру і різними способами відтворювати їх зміст

«Відмінно» Ви повинні читати прості тексти і переказувати їх зміст як в цілому, так і в деталях

#### *Письмо*

«Задовільно» Ви повинні самі написати прості повідомлення, історії або описи

«Добре» Ви повинні чітко і ясно у письмовій формі висловити повідомлення, задаючи і відповідаючи на прості питання

«Відмінно» Ви повинні вміти робити письмові повідомлення зрозуміло і грамотно в різних контекстах

2010-01-09

## Додаток Е.6

### Таблиця Е.3

# Порівняння основних аспектів навчальних програм з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів Швеції та України

	Швеція	Україна	Швеція	Україна
		<b>Вимоги до мовленнєвої компетенції учнів, 5 клас</b>	<b>Вимоги до мовленнєвої компетенції учнів, 9 клас</b>	
<b>Аудіювання</b>	Розуміти зміст чітко висловленого у сповільненому темпі інструкцій, повідомлень та описів на знайомі їм теми.	<ul style="list-style-type: none"> <li>розуміти чіткі вказівки, прохання, тощо, щоб задовольнити конкретні потреби, якщо мовлення достатньо чітке й повільне;</li> <li>розуміти основний зміст короткого повідомлення;</li> <li>розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які побудовані на засвоєному матеріалі.</li> </ul>	Розуміти на слух зміст інструкцій, описів, пісень. Розуміти стандартний британський та американський варіант англійської мови.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередкованого (у звукозапису);</li> <li>розуміти основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування, виділяючи головну думку/ідею, диференціюючи основні факти і другорядну інформацію;</li> <li>вибирати необхідну інформацію з прослуханого;</li> <li>використовувати лінгвістичну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність.</li> </ul>
<b>Читання</b>	Уміти читати і розуміти прості тексти відповідного та описового характеру.	<ul style="list-style-type: none"> <li>вміти читати вголос і про себе (з повним розумінням) короткі тексти, побудовані на засвоєному матеріалі;</li> <li>вміти знаходити основну інформацію в текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою);</li> <li>розуміти зміст листів, листівок особистого характеру. Обсяг – не менше 400 друкованих знаків.</li> </ul>	Вміти читати та розуміти зміст текстів описового характеру, художніх текстів і сприймати їх як стимул до подальшого самостійного читання.	<ul style="list-style-type: none"> <li>читати (із повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі;</li> <li>знайти необхідну інформацію в текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі);</li> <li>переглянути текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації.</li> </ul> <p>Обсяг – 800 друкованих знаків.</p>

<b>Говоріння</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уміти розповісти про себе, своєю сім'єю, захоплення;</li> <li>- описувати предмети та людей;</li> <li>- брати участь у простих розмовах про щоденне життя та на знайомому йому тематику.</li> </ul>	<p><b>Монологічне мовлення:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вміти зв'язно описувати місце, явище, об'єкт, подію;</li> <li>- вміти передати зміст почутого, побаченого, прочитаного;</li> <li>- вміти зробити послідовний виклад минулих подій;</li> <li>- повідомляти про повсякденну діяльність учні;</li> <li>- розповідати про певні події в особистому житті (Обсяг висловлювання – 10 речень).</li> </ul> <p><b>Діалогічне мовлення:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вміти спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у тих країнах, мов яких вивчається;</li> <li>- відповідати на запитання щодо особистого життя;</li> <li>- робити пропозиції, використовуючи репліки спонукального характеру;</li> <li>- реагувати на пропозиції, твердження;</li> <li>- обмінюватися інформацією.</li> </ul> <p>Висловлення кожного – не менше 7 речень.</p>	<p>Учні повинні володіти уміннями та навичками монологічного мовлення для опису почутого, побаченого, пережитого або прочитаного, а також уміти висловлювати своєю точкою зору на цікаві для них теми. Також брати активну участь у спілкуванні на повсякденні теми.</p>	<p><b>Монологічне мовлення:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- висловлюватися відповідно до певної ситуації або у зв'язку з прочитаним, почутим, побаченим;</li> <li>- описувати об'єкти повсякденного оточення, події і види діяльності, в яких учень бере участь;</li> <li>- розповідати про повсякденне життя, про минулу діяльність, про плани на майбутнє, дотримуючись нормативного мовлення;</li> </ul> <p>Обсяг висловлювань – не менше 18 речень.</p> <p><b>Діалогічне мовлення:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;</li> <li>- вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики визначеної програмою;</li> <li>- розширювати запропоновану співбесідником тему розмови, переходити на іншу тему;</li> <li>- адекватно поводитись у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;</li> <li>- використовувати міміку та жести.</li> </ul> <p>Спілкування будується на мовному та мовленнєвому матеріалі, набутому за попередні роки вивчення мови, і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування та комунікативного портрета партнера по комунікації в межах програмної тематики.</p> <p>Обсяг висловлювання – не менше 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.</p>
------------------	--	--	--	---

Продовж. Табл. Е.3

Письмо	<p>Уміти чітко і зрозуміло передати інформацію в письмовій формі.</p>	<p>-вміти написати особистого листа з опорою на зразок ; - писати короткі записки чи повідомлення з метою задоволення побутових повсякденних потреб; - писати на слух до 10 речень..</p>	<p>Уміти письмово висловлювати свою думку або враження про щось, а письмом повинно стати засобом закріплення знань про мову і слугувати розвитку мовних навичок.</p>	<p>- вміти заповнювати анкету тощо; - писати поздоровлення, запрошення, оголошення; - писати записки, повідомлення для друга, члена сім'ї; - писати лист-повідомлення у формі розповіді/опису, висловлюючи свої враження, думки про особи, події, явища і факти. Обсяг – не менше 16 речень.</p>
Соціокультурна компетенція	<p>- знати про умови життя та інтереси ровесників в англійських країнах; - використовувати прості фрази, алфавіт, пісні, слова та ігри, що базуються на відомих темах. - вміти привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми.</p>	<p>Знання культури або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематично ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: - повсякденне життя; - умови життя; - міжособистісні стосунки; - цінності, ідеали, норми поведінки; - соціальні правила поведінки; - використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; - вживати та вибирати привітання, форм звертання, вигуків; - знати правила ввічливості, вирази народної мудрості.</p>	<p>- Володіти знаннями країнознавчого характеру про деякі країни, мови яких вивчаються: мати уявлення про особливості їхньої культури, традиції та звичаї, спосіб життя народів, що населяють ці країни, уміти порівнювати шведську культуру і національні культури цих країн, знаходити схожі та відмінні риси та особливості. - Розвивати розуміння стилю музики і поезії, котрі представляють не лише культурні традиції англійських країн, але також рідну культуру.</p>	<p>Знати про культуру спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематично ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: - повсякденне життя; - умови життя; - міжособистісні стосунки; - цінності, ідеали, норми поведінки; - соціальні правила поведінки; - уміти використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; - вживати та вибирати привітання; - вживати та вибирати форми звертання; - знати правила вступу до розмови; - знати правила ввічливості; - знати вирази народної мудрості.</p>
Загальнонавчальні компетенції	<p>- уміти виконувати завдання самостійно та у співпраці з іншими учнями; - самостійно аналізувати та оцінювати власні навчальні досягнення.</p>	<p>- уважно стежити за презентованою інформацією; - усвідомлювати мету поставленого завдання; - поставленого завдання; - ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи; - активно застосовувати мову, що вивчається; - знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію.</p>	<p>-уміти самостійно аналізувати та оцінювати власні навчальні досягнення і робити відповідні висновки; - під час читання, виконання письмових завдань використовувати допоміжні матеріали та довідникову літературу; - уміти самостійно та у співпраці з іншими планувати та виконувати навчальні завдання, робити висновки про власну роботу.</p>	<p>- уважно стежити за презентованою інформацією; - усвідомлювати мету поставленого завдання; - ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи; - активно застосовувати мову, що вивчається; - використовувати адекватні матеріали для самостійного вивчення; - знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; - використовувати нові технології.</p>

## Додаток Е. 7

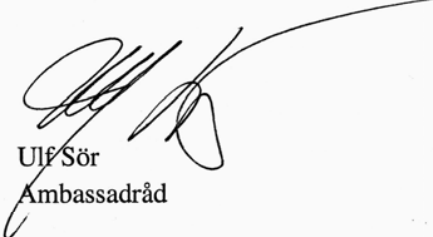


SVERIGES AMBASSAD

2007-04-26

Kiev

Härmed bekräftas att Larisa Movchan har inbjudits att praktisera maximalt en månad vid Dorotea Grundskola under 2007. Syftet med den praktik är att L. Movchan för sitt vetenskapliga arbete skall bekanta sig med och få information om undervisningen av utländska språk i svenska skolor.



Ulf Sör  
Ambassadråd

Sveriges ambassad  
Kiev



---

<b>Postadress:</b> 34/33 vul. Ivana Franka 01901 KIEV	<b>Telefon:</b> +380 44 494 42 70 +380 44 494 42 90 (visum)	<b>E-post:</b> ambassaden.kiev@foreign.ministry.se ambassaden.kiev-visum@foreign.ministry.se (visum)
<b>Besöksadress:</b> 34/33 Ivana Franka 3:e våningen	<b>Telefax:</b> +380 44 494 42 71 +380 44 494 42 92 (visum)	<b>Hemsida:</b> <a href="http://www.swedenabroad.com/kiev">http://www.swedenabroad.com/kiev</a>

*Продовження додатку Е.7  
(переклад)*

Посольство Швеції

26.04.2007

Київ

### Довідка

Ця довідка видана про те, що Лариса Мовчан пройшла професійну практику тривалістю 1 місяць в основній школі м. Доротея. Метою проходження практики Л. Мовчан є ознайомлення та отримання інформації про навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах Швеції.

Ульф Сьор

Радник посольства Швеції в Києві

Печатка