

## **РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ОСНОВИ ДИДАКТИКИ**

УДК 37.014.13:81'246.3

### **ДИНАМІКА ЗМІН В ІНШОМОВНІЙ ПОЛІТИЦІ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ**

Гаманюк В.А., к.пед.н., доцент

*Криворізький державний педагогічний університет*

У статті розглядається динаміка змін в іншомовній політиці ФРН, що викликані новими соціально-політичними умовами, мультикультурним характером суспільства та євроінтеграційними процесами.

*Ключові слова:* іноземна політика, багатомовність, білінгвальне навчання, інтегроване навчання, трансфер, інтерференція.

Гаманюк В.А. ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИКЕ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОСТИ / Криворожский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассматривается динамика изменений в иноязычной политике ФРГ, которые вызваны новыми социально-политическими условиями, мультикультурным характером общества и евроинтеграционными процессами.

*Ключевые слова:* иноязычная политика, многоязычие, билингвальное обучение, интегрированное обучение, трансфер, интерференция.

Hamanyuk V.A. DYNAMIC OF CHANGES IN THE FOREIGN LANGUAGES POLITIC OF GERMANY IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM / Kryvyi Rig State Pedagogical University, Ukraine.

The article studies the modern changes in the foreign languages politic of Germany caused of new social and political conditions, multicultural character of society and integrations processes in Europe.

*Key words:* foreign languages politic, multilingualism, bilingual teaching, CLIL, Tertiärdidaktik, transfer, interference

Мовний ландшафт Європи зазнає ґрунтовних змін. Інновації та кардинальні зміни у сфері мовної політики, у системі освіти та в ставленні до мігрантів у кожній з країн Європи, не тільки з політичної точки зору, але й з географічної, змінюють роль та місце окремих мов у межах кожної окремої держави та й у межах всієї Європи, а також між етнічними групами та націями. Характерною ознакою кожної країни стала полікультурність, або мультикультурність суспільства. Мовна ситуація в Європі відрізняється сьогодні надзвичайним багатством представлених на континенті мов та культур (за даними Ради Європи це 80 мов у 40 країнах, що мають різний культурний фон; різну кількість мовців, що вважають ці мови рідними; різний рівень розповсюдженості мови по території (у всьому світі, у межах континенту, трансконтинентально, регіонально); різну «політичну» вагу та «економічну» міць.

Світовий культурний розвиток останніх років характеризується утвердженням поняття мультикультуризму. В основу цього поняття покладено відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній етнічній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їх специфічними ідентичностями [1]. Зважаючи на це, варто погодитись із Р.Аренсом у тому, що навчання іноземних мов має сьогодні політичне значення [2, с. 144]. Тож, важливим видається дослідження питання впровадження засад багатокультурності та полілінгвальності в систему іншомовної освіти ФРН.

Проблема адаптації мовної та іншомовної політики Німеччини у відповідності до нових суспільно-політичних умов вирішувалась і вирішується на загальноєвропейському, державному та регіональному рівнях. Динаміку змін у цій сфері можна простежити за документами Єврокомісії, Ради Європи та Міністерства культур ФРН. Це питання є предметом жвавого обговорення науковців у сфері освіти, серед яких слід назвати Р.Аренса, М.Бера, Д.Бланке, Х.Едельхофа, Б. Йостес, Г.-Й. Крумма, П.Х.Нельде. Не оминули увагою проблему змін пріоритетів у мовній політиці ЄС та Німеччини і українські дослідники

Н.Пелагеша, Т.Ковальова, О.Локшина, І.Лопушинський, а також серед інших і питання впливу багатокультурності на освітні процеси (С.Дрожжина, О.Гуренко, І.Лошенова, О.Слоньовська та інші). Суттєвий внесок зроблено також Б.Хуфайзен та Г.Нойнером щодо розробки дидактичних засад навчання іноземних мов після англійської, а також М.Відльдахе та Е.Оттен щодо впровадження білінгвального навчання та CLIL у практику шкільної освіти ФРН.

Мета статті полягає у простеженні динаміки змін у іншомовній політиці Німеччини в умовах багатомовності та виявленні основних напрямків розвитку системи іншомовної підготовки в межах шкільної та вищої освіти країни відповідно до рекомендацій Ради Європи.

Мета навчання іноземних мов у Німеччині сформульована в різних рекомендаціях, пропозиціях та тезах, серед яких в першу чергу слід назвати Хомбурзькі рекомендації для поділеного мовами суспільства в Німеччині та в Європі від 1990 р., де викладені результати колоквиуму (1989 р.) щодо мовної політики в школах. У рекомендаціях ішлося про необхідність шкільної підготовки громадян з урахуванням тих мов, якими вони спілкуються та наголошувалося на необхідності розвитку сталого інтересу до вивчення іноземних мов. Було запропоновано запровадження ще в початковій школі вивчення однієї з найбільш поширених у Європі іноземних мов, наприклад, мови сусідньої держави, а в середній школі розпочати фундаментально вивчати першу іноземну мову, яка б заклала основи для вивчення інших іноземних мов. Як перша іноземна пропонувалася одна з романських мов. Крім того, на першому ступені шкільної освіти передбачалося розпочати вивчення ще однієї іноземної мови, яка б могла виконувати функцію спілкування, а також мова, якою б можна було залучитися до віддалених у часі та просторі культур. Цими мовами вважалися латинська, давньогрецька, арабська, китайська або японська. Саме цей документ наголошував на функціональній систематизації та диверсифікації мовної пропозиції у школах і, хоча й не прямо, але ставив питання про багатомовність шкільної освіти, що сьогодні є першочерговою задачею у ЄС.

У Мадридському маніфесті від 1987 р., який став підсумком п'ятирічного проекту, організованого фондом Р.Боша, що мав на меті покращення мовного та міжкультурного порозуміння, були сформульовані вимоги, котрі через декілька років були прийняті Європейською Комісією для всього ЄС, а саме:

- дотримання єдиної загальноєвропейської мовної політики;
- достатньо високий рівень володіння рідною мовою як ознакою людської ідентичності та здатності до спілкування;
- оволодіння як мінімум двома іноземними мовами;
- диверсифікація мов та гнучкість методів навчання іноземної мови як мета шкільної мовної політики;
- міжкультурний вимір навчання іноземної мови.

У Кобленцькій Заяві Союзу сучасних мов у 1989 р. іноземні мови декларувалися як шанс для гармонійного розвитку особистості, а викладання і вивчення іноземних мов повинно було концептуально розглядатися як процес, що розрахований на все життя. Саме цей документ вперше засвідчив прагнення до навчання першої іноземної мови ще у початковій школі, а документ про середню освіту мав підтвердити знання двох іноземних мов.

Пропозиції щодо поглибленого вивчення іноземних мов були розроблені у 1990 р. представниками Союзів вчителів німецької та французької мов. Вони виходили з того, що громадяни Європи заради європейського єднання та збереження європейської ідентичності мають виховуватися з прицілом на багатомовність. У документі підкреслювалося, що важливою умовою розвитку реальної багатомовності є використання іноземної мови у реальних ситуаціях, для чого необхідно не тільки вивчення мови на курсах інтенсивного навчання мови у країні, але й перебування у сім'ях, впровадження білінгвального та мультилінгвального навчання у школах й вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. Наголошувалося на тому, що бажаного ефекту можна досягти лише за умов контакту з іноземною мовою не лише як навчальною дисципліною, а як з автентичним засобом комунікації. Крім того, досягнення цієї мети можливе за наявності політичної волі, тож навчання іноземних мов та мовна і освітня політика держави є сутностями дуже тісно пов'язаними.

Наступним кроком стали Тутцінські тези щодо мовної політики у Європі від 1999 р., у яких зазначалося, що не досконале знання однієї мови, а реальна багатомовність на комунікативному рівні є метою навчання іноземних мов. Англійська мова як *lingua franca* визнавалася як засіб порозуміння. А.Рааш пропонує розглядати англійську мову, з одного боку, як *lingua franca*, а з іншого, як *lingua culturalis*. Вивчення першої потребує значно менше часу, тому, на його думку, є сенс як першу мову вивчати одну з мов сусідніх держав, а англійську вивчати фундаментально як другу мову. Загальною думкою більшості дослідників видається, що «скерована на сучасне суспільство та на ринок праці багатомовність у будь-якому випадку передбачає знання англійської як *lingua franca*» [5, с. 41].

У рамках Європейського року мов (2001 р.) Міністерство освіти та досліджень оприлюднило 10 тез Концепції дій щодо мов під назвою «Сприяти вивченню мов». Цей документ підтвердив курс на багатомовність та назвав провідною метою федерації, земель, освітніх структур, закладів та установ популяризацію та сприяння вивченню німецької мови у та поза межами Німеччини. Крім того, тут підкреслювалося значення міжкультурної компетенції для іншомовної освіти, наголошувалось на необхідності структурування та організації іншомовної підготовки, спираючись виключно на критерії Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, а також створювати умови для самоорганізованого вивчення іноземних мов у всіх ланках системи освіти країни, використовуючи для цього Європейський мовний портфель.

Десять тез намітили також і шляхи у сфері підготовки вчителів, професійної та вищої освіти, а також у сфері підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Вивчення іноземних мов мало відбуватися протягом всього життя, а для цього необхідно було проводити таку інформаційну політику на європейському рівні, яка мала б спільну мету та відповідні домовленості на рівні підприємств, міністерств, вищих, загальних та інших шкіл, керівних органів освіти, науки та тих, хто вчиться, що давало б змогу мати партнерські стосунки та створювало б ґрунт для співпраці.

Наступним кроком стала «Вайльбурзька Заява – Багатомовність та європейський вимір», яка містила так звану «Загальну концепцію щодо мов», розроблену 80 науковцями та викладачами іноземних мов. Найважливішими пропозиціями та положеннями цього документа стали такі:

1. Вивчення іноземних мов розпочинати в початковій школі не пізніше третього класу.
2. Усім учням першого ступеня шкільної освіти пропонувати для вивчення другу іноземну мову.
3. Англійську мову учні першого ступеня шкільної освіти мають вивчати не менше чотирьох років.
4. Усі сучасні мови і всі шкільні предмети є придатними для білінгвального навчання.
5. Необхідно використовувати можливості трансферу знань однієї мови для засвоєння іншої.
6. Необхідно широко використовувати Європейський мовний портфель, що ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, підтримує самостійність у вивченні мов та документує успіхи у навчанні [3, с. 92].

Динаміка змін у ставленні до іншомовної освіти та рекомендації, пропозиції і тези щодо урегулювання цього питання свідчать про те, що традиційне навчання іноземних мов зазнало певних, у окремих сферах дуже помітних змін, через сприяння розвитку індивідуальної багатомовності, яка є потребою сучасного європейського полікультурного суспільства.

Говорячи про сучасні умови навчання іноземних мов та вимоги до їх вивчення, наголошується на тому, що зміни в європейському мовному ландшафті значною мірою позначилися й на мовній політиці країн в освітній сфері. Багатомовність та полі культурність суспільства є тими чинниками, що в першу чергу впливають на підходи, методи та форми навчання іноземних мов, визначають перелік іноземних мов, що пропонуються в рамках державної системи іншомовної освіти, а також у приватному, позадержавному сегменті.

У спеціальній літературі досить часто використовуються поняття «Tertiärsprache» та «багатомовність». Не існує єдності щодо визначення цих понять, але найбільш прийнятною, на наш погляд, є розгляд рідної мови як першої мови L1 (Primärsprache), першої іноземної/нерідної мови як другої мови L2 (Sekundärsprache), а наступних іноземних мов (Tertiärsprachen) відповідно L3, L4, Ln. Таке визначення було запропоновано Б.Хуфайзен і використовується сьогодні в педагогічній та методичній науковій літературі.

Сьогодні в Німеччині у рамках шкільної освіти розглядаються два підходи до навчання та вивчення іноземних мов. Розрізняють кероване та некероване вивчення. Майже у всіх федеральних землях у межах шкільної освіти для вивчення пропонуються декілька іноземних мов. Вони вивчаються послідовно, одна за одною за задалегідь визначеною схемою і вводяться на певних ступенях шкільної освіти. Таке навчання, при якому група школярів навчається за затвердженим планом викладу навчального матеріалу, називається керованим вивченням / навчанням іноземної мови.

У більшості федеральних земель, містах та регіонах діти перебувають у двомовному або навіть багатомовному середовищі, а тому мають можливість засвоювати іноземні мови поза межами шкільної освітньої системи. Таке вивчення отримало назву некерованого навчання.

Паралельне вивчення декількох іноземних мов супроводжується двома процесами – інтерференцією та трансфером. Під інтерференцією, що може загальмовувати процес засвоєння іноземної мови, розуміють використання елементів та засобів однієї, часто домінуючої мови, при усному або письмовому оформленні висловлювання іншою. Під трансфером розуміють використання наявних у мовному репертуарі знань елементів, засобів та структур домінуючої мови для розуміння оформленого іншою

мовою висловлювання. Так, наприклад, трансфер допомагає розуміти тексти при глобальному читанні, впізнавати та розуміти схожі в різних мовах лексичні одиниці, синтаксичні та граматичні структури.

У межах шкільної іншомовної підготовки очевидним є наявність чітко сформульованих у навчальних планах цілей навчання іноземних мов, наявність чітко структурованих та побудованих за принципами наступності та прогресії навчальних курсів; визначеність пропонованих для застосування методів навчання; обов'язковість регулярної перевірки рівня знань, результати якої виражені оцінками, балами та іншими показниками.

Крім того, у межах керованого навчання обов'язковою є активна організаційна та контролююча функція вчителя. Для шкільного рівня іншомовної освіти показовим є також і те, що навчання першої мови (L2) не завершується, а продовжується в той час, коли розпочинається вивчення другої (L3) та інших (L4, Ln) іноземних мов. Це означає, що навчання окремих іноземних мов (Fremdsprachen) розпочинається та проводиться з точки зору терміну введення за відповідною схемою в різних класах у певній послідовності і на певному рівні шкільної освіти. Таким чином, вивчення іноземних мов розпочинається в різний час, на різних ступенях шкільної освіти, і викладається паралельно, що ж стосується рівня мовної компетенції з кожної мови, то він теж неоднаковий і суттєво відрізняється. Для занять з кожної окремої мови передбачено вже навчальним планом та програмою різна кількість навчального часу. Тобто так чи інакше, але перша іноземна мова зазвичай викладається довше, на неї відводиться більше в порівнянні з іншими навчального часу на тиждень, вимоги до її засвоєння теж значно вищі [4, с.16].

Зважаючи на зміни у суспільстві та на той факт, що знання мов перетворилися на одну з ключових кваліфікацій спеціалістів різних сфер та різних рівнів, педагоги, філологи та методисти розробляють схему введення іноземних мов до навчальних планів у певній послідовності з визначенням конкретного наповнення кожного етапу навчання відповідним навчальним матеріалом починаючи з дитсадку та початкової школи і завершуючи навчанням протягом всього життя. При цьому наголошується на тому, що є необхідність максимально використовувати ті переваги, що дає попередній досвід вивчення іноземних мов, та будувати навчальний процес саме з урахуванням явищ трансферу. Такі дослідження вже проведені щодо вивчення подальших після англійської іноземних мов, у першу чергу для німецької як другої, що є актуальним, наприклад, для української системи освіти. Що ж стосується інших мов, то дослідження та розробка практичних підходів ще не завершена.

Ще одним кроком у напрямку адаптації системи іншомовної освіти у ФРН можна вважати активне впровадження білінгвального та інтегрованого навчання в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Наявність Європейських шкіл у великих містах Німеччини свідчить про ефективність білінгвальної та полілінгвальної форм навчання, а можливість отримати при цьому документ про повну середню освіту двох країн тільки посилює інтерес до шкіл такого роду.

Останнім часом помітні також і зрушення щодо диверсифікації іншомовної пропозиції у школах Німеччини. Замість традиційно присутніх у навчальних планах гімназій латинської та давньогрецької мов пропонуються живі мови, і не завжди мови провідних європейських держав. Сьогодні нерідко як друга мова пропонуються мови сусідніх країн, регіональні мови та так звані «екзотичні» мови – японська, китайська, турецька. Цей вибір продиктовано соціальними викликами, по-перше, значною присутністю турецької спільноти у ФРН, а, по-друге, стрімким розвитком економічних зв'язків з країнами, що потужно розвиваються й посилюють свою присутність на світових ринках.

Ще однією ознакою сучасного підходу до навчання іноземних мов у Німеччині є орієнтація не на досконале володіння однією мовою, а практична здатність спілкуватися декількома мовами на базовому рівні (A2–B1).

Німеччина планомірно просувається на шляху впровадження засад багатомовності, запропонованих Єврокомісією, у зв'язку зі змінами в соціальному, культурному та мовному ландшафті країни, викликаними потужними міграційними та інтеграційними процесами. Серед заходів, що було вжито в рамках керованого навчання протягом останніх десятиліть слід назвати в першу чергу такі:

- впровадження білінгвального навчання та створення Європейських шкіл у великих містах, а останнім часом і дитячих садків;
- розробка концепції навчання мовам у ранньому віці; розробка дидактичних засад навчання другої (L3) та наступних (Ln) іноземних мов (Tertiärdidaktik);
- диверсифікація іншомовної пропозиції за рахунок мов сусідів, регіональних, «екзотичних» мов;
- орієнтація на розвиток полілінгвальності особистості за рахунок засвоєння декількох іноземних мов на базовому рівні;
- інтенсифікація різного роду обмінів (на рівні шкільних класів, студентів та педагогічного персоналу);
- активізація роботи в межах програм ЄС, спрямованих на популяризацію іноземних мов.

Загалом можна стверджувати, що досвід Німеччини у сфері іншомовної освіти є позитивним, а враховуючи те, що сучасне українське суспільство теж виявляє ознаки полікультурності, то цей досвід може бути використаний і у системі освіти нашої країни. У першу чергу це стосується навчання другої іноземної мови. В Україні англійська домінує як перша іноземна мова у всіх навчальних закладах, тож досвід навчання наступним мовам після англійської є дуже корисним і має вивчатися більш детально.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Слоньовська О.Б. Теоретичні засади багато культурності та світовий досвід [Електронний ресурс] / О.Б.Слоньовська. – Режим доступу: [eprints.zu.edu.ua/view/subjects/HN.html](http://eprints.zu.edu.ua/view/subjects/HN.html)
2. Ahrens R. Europäische Sprachenpolitik / R.Ahrens // Ruthke D. Europäische Mehrsprachigkeit. Analyse-Konzepte-Dokumente. – Aachen:Shaker Verlag, 2002. – S.139–148.
3. Bär M. Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik / M.Bär. – Aachen: Shaker Verlag, 2004. – 206 S.
4. Deutsch als zweite Fremdsprache / G.Neuner, B.Hufeisen, A.Kursisa, N.Marx, U.Koithan, S.Erlenwein. – Fernstudieneinheit 26. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2009. – 176 S.
5. Edmondson W. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig) / W.Edmondson // Bausch K.G., Königs G., Krumm H.-J. Mehrsprachigkeit im Fokus. – Tübingen: Günter Narr, 2004. – S.39–44.

УДК 371.124:[159.9:371.03]

## САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Гришко Ю. А., к.пед.н., доцент

*Запорізький національний університет*

У статті йдеться про одну з головних психолого-педагогічних проблем сучасної педагогіки – самореалізацію педагога. Здійснено спробу теоретичного екскурсу і пошуку з тим, щоб повніше висвітлити феномен «самореалізації» педагога з позиції теоретичної і практичної педагогіки.

*Ключові слова: самореалізація, самоактуалізація, самовираження.*

Гришко Ю. А. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассмотрена одна из основных психолого-педагогических проблем современной педагогики – самореализация педагога. Предпринята попытка теоретического экскурса и поиска с целью полнее раскрыть феномен «самореализации» педагога в мире теоретической и практической педагогики.

*Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, самовыражение.*

Grishko U. A. STLF-REALIRATION OF PEDAGOGUE AS PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PROBLEM / Zaporozhyha national university, Ukraine.

In the paper one of the principal psychologic-pedagogical problem of modern pedagogy – self-realization of a pedagogue is considered. An attempt of theoretical and search to show in full measure the phenomenon of pedagogue's «self-realization» in the light of theoretical and practical pedagogy was made.

*Key words: self-realization, self-actuality, self-expression.*

Ознакою переходу українського суспільства до нового типу інноваційної економіки є неминуча трансформація значимих для людини цінностей, мотивів, позицій та переконань, що призводить до зміни цінності самореалізації у системі цінностей особистості майбутнього педагога.

Проблема самореалізації особистості педагога є однією з найскладніших у психолого-педагогічній науці, оскільки її можна розглядати як характеристику всього життєвого шляху в контексті професійної та особистої сфери індивіда [1; 2; 5].

Як вказують науковці, самореалізація особистості є важливим показником життєдіяльності особистості. Важливою умовою самореалізації є саморозвиток індивіда, що виступає як прояв суб'єктної активності у будь-якій діяльності. Зміна вектора самореалізації вказує на високі адаптаційні можливості особистості, необхідні для збереження рівноваги при взаємодії з динамічним соціальним середовищем. Є науково-психологічні роботи, у яких розглядаються особливості самореалізації людини на різних етапах її життєвого шляху як процес, обумовлений інтегральними особистісними особливостями, зокрема, комунікативними та емоційно-вольовими характеристиками.