

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**Ступак Кирило Євгенійович**

УДК УДК 37.0:81'243(480)"1950/20..."(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ (ДРУГА**  
**ПОЛОВИНА ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ К. Є. Ступак

Науковий керівник – Гаманюк Віта Анатоліївна, доктор педагогічних наук,  
професор

Кривий Ріг – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Ступак К. Є. Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина XX - початок XXI ст.)** – кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. – Криворізький державний педагогічний університет Міністерство освіти і науки України, Кривий Ріг, 2023.

У дисертації досліджено історико-педагогічні аспекти розвитку системи іншомовної освіти Фінляндії, практику навчання іноземних мов у цій країні в другій половині XX - на початку XXI століття та визначено елементи досвіду, яку можуть бути використані при розбудові системи іншомовної освіти в Україні.

У першому розділі представлено джерельну базу та історіографію дослідження, з'ясовано сутність ключових понять, здійснено ретроспективний аналіз становлення і розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії.

Джерельна база дослідження сформована відповідно до його завдань із врахуванням положень наукового доробку відомих учених (О. Адаменко, Н. Гупана, О. Петренко, І. Стражнікової та ін.) і включає різновидові, різнопрофільні та різножанрові праці. Велика кількість джерел інформації згрупована у підгрупи: нормативно-правові документи: офіційні документи Фінляндії та офіційні документи України; праці теоретико-методологічного характеру (дисертації, монографії та ін.) вітчизняних та зарубіжних учених; науково-методичні джерела; статистичні звіти й аналітичні матеріали.

На основі аналізу джерельної бази встановлено три історіографічні періоди: *1950-1969 pp.* – період активізації дослідження багатомовності науковцями Європи та світу в цілому; *1970-1999 pp.* – спрямованість зусиль учених Фінляндії на вдосконалення методики інтенсивного навчання мов на основі ідей зарубіжної

лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та ін., підвищення уваги до іншомовної освіти іммігрантів, що зумовлено вступом Фінляндії до ЄС; 2000 р. – 2018 рр. – підвищення уваги науковців до дослідження нових підходів та методів іншомовної освіти, імплементація документів РЄ та ЄС, які впливають на вдосконалення функціонування системи іншомовної освіти Фінляндії, сприяючи формуванню багатомовного громадянина Європи.

Грунтуючись на роботах зарубіжних учених-істориків (І. Макаров, Х. Мейнандер (H. Meinander), Я. Мелін (J. Melin), С. Хеденборг (S. Hedenborg) та ін.) та положеннях історико-педагогічних досліджень вітчизняних і фінських науковців (В. Бутова, І. Бухбергер (I. Buchberger), С. Гринюк, В. Кохонен (V. Kohonen), С. Телла (S. Tella), П. Харжанне (P. Harjanne), К. Холл (C. Hall), Р. Яатінен (R. Jaatinen) та ін.) схарактеризовано мовну політику і практику навчання громадян Фінляндії іноземних мов у різні історичні періоди: шведський, коли Фінляндія входила до складу Королівства Швеції (XII ст. - 1809 рр.), російський (Велике князівство Фінляндське, 1809 - 1917 рр.), незалежна Фінляндська Республіка (1917 р. - до нашого часу).

Для вирішення завдань дослідження з'ясовано сутність ключових понять "освіта", "іншомовна освіта", "білінгвізм", "мультилінгвізм", "мовна політика". Поняття "освіта" розглядається як системоутворююче, що підпорядковує собі інші ключові поняття в контексті суспільно-історичних процесів минулого та інтеграційних і глобалізаційних викликів сучасності.

Іншомовна освіта схарактеризована як складова освітньої системи. Подається аналіз поглядів на трактування цього поняття авторитетними українськими дослідниками проблем іншомовної освіти: В. Буренко, В. Гаманюк, С. Ніколаєвої, В. Редька, М. Тадеєвої та ін. Встановлено, що іншомовна освіта в сучасних умовах є джерелом формування міжкультурної комунікативної компетенції, в основі якої – оволодіння громадянами різними мовами.

Автором запропоноване визначення поняття "іншомовна освіта" – це така

організація освітнього процесу, яка дозволяє тим, хто навчається, у штучних умовах (цілеспрямоване вивчення іноземних мов у системі освіти) оволодіти іноземною мовою (іноземними мовами) та культурою (культурами) її носіїв, завдяки чому формується сучасна багатомовна особистість з високим рівнем міжкультурної комунікативної компетенції.

Іншомовна освіта сьогодні – це багатомовна освіта, яка забезпечує оволодіння однією або декількома ІМ. Тому важливим для нашого дослідження є такі поняття як "білінгвізм" та "мультилінгвізм". Білінгвізм – це поперемінне використання двох мов у різних комунікативних ситуаціях. Завдяки глобалізаційним процесам другої половини ХХ століття відбулося зміщення акценту з білінгвізму як ведучої форми мовної взаємодії на мультилінгвізм. Мультилінгвізм – це багатогранне явище, сутністю якого є співіснування і взаємодія кількох мов для забезпечення міжкультурної комунікації. Його соціальний аспект розглядається з позицій соціолінгвістичного, а індивідуальний – з позицій психолінгвістичного підходу.

Отже, багатомовність є соціально-культурним феноменом, який має суспільний та індивідуальний виміри. На підґрунті наукового доробку вітчизняних (О. Валігура, В. Гаманюк, А. Гуріна, А. Загнітко, Л. Король, М. Тадеєва, Ю. Талалай, О. Чередніченко) та зарубіжних (Е. Апелтауер (E. Apeltauer) К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), К. Бейкер (C. Baker), У. Вайнрайх (U. Weinreich), Е. Хауген (E. Haugen)) лінгвістів, педагогів, соціолінгвістів, психолінгвістів здійснено аналіз дефініцій, типів та різних аспектів двомовності та полілінгвізму, розкритий взаємозв'язок понять "багатомовність", "білінгвізм", "мультилінгвізм", "полілінгвізм", "плюрилінгвізм" та визначено їх роль у формуванні багатомовного європейця.

У дисертації доведено, що вивчення громадянами іноземних мов у різних країнах світу забезпечується їх мовною політикою, чинниками якої є суспільні потреби, рівень розвитку освіти та культури, економічний розвиток країни та ін. Вона відіграє регулятивну роль, яка полягає в розробленні відповідними державними інституціями

Законів, Постанов, Указів і т.ін., що виражають її суть і забезпечують реалізацію.

У процесі здійснення ретроспективного аналізу історії становлення і розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії встановлено, що двомовність цієї країни є наслідком її історичного розвитку, а сьогодні Фінляндія є тримовною країною, офіційними мовами якої є: фінська, шведська та саамська. Такий стан мовної ситуації найбільшою мірою відповідає потребам фінської держави і суспільства.

Суттєві зміни в іншомовній освіті Фінляндії відбулися у 1970-х роках. На них позначився вступ Фінляндії до європейського економічного співтовариства (ЄЕС), загальнодержавна системна реформа освіти, що внесла зміни в систему освіти фінською мовою і створила можливості для перегляду питання про те, які мови і впродовж якого часу потрібно вивчати. Саме в 1970-х роках була закладена основа для поточної фінської мовної освітньої політики. У 1978 р. Міністерством освіти був розроблений перший важливий План національної мовної політики, який втілював ідеї багатомовності. Одним із аспектів цього плану було розширення спектру іноземних мов, які учні можуть обирати для вивчення. Це призвело до того, що сьогодні в базових школах Фінляндії вивчаються чотири іноземні мови, з них дві обов'язкові (перша, як правило, англійська, друга – одна з державних мов) та дві факультативні (за вибором: німецька, французька, іспанська, італійська та ін.), а в старшій школі є можливість вибрати для вивчення ще інші іноземні мови.

На розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії на початку XXI століття значний вплив здійснили "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", які були опубліковані у 2001 р. і сьогодні Фінляндія будує свою мовну політику відповідно до них. Цілями, завданнями та функціями цього документу в аспекті мовної політики Ради Європи є, зокрема, сприяння розвитку плюрилінгвізму з погляду на європейську лінгвістичну та культурну різноманітність.

У дослідженні звертається увага на те, що освітня політика Фінляндії, враховуючи іншомовну освіту, розробляється із врахуванням перспектив розвитку

інтеграційних процесів у світі та місця в них Фінляндії. У Державній стратегічній програмі уряду Фінляндії визначені цілі щодо розвитку економіки, бізнесу, молодіжної політики та освітньої галузі цієї країни. Визначені на 10 років цілі полягають у наступному: закріпити сприйняття Фінляндії як провідної країни в галузі освіти та сучасного навчання; забезпечити такий рівень компетентності та освіти фінів, що підтримує оновлення фінського суспільства та інтернаціоналізацію освіти.

Відповідно до трьох історіографічних періодів розглядаються і три етапи розвитку іншомовної освіти у визначеній хронологічними рамками дослідження час: *1950-1969 рр. – підготовчий* – підготовка до суттєвих якісних змін в освіті Фінляндії, іншомовній у тому числі; *1970-1999 рр. – модернізаційний* – період реформування освітньої системи, диверсифікація мовної пропозиції та впровадження ідей зарубіжної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та ін. у методику іншомовної освіти Фінляндії; *2000 р. – 2018 рр. – уніфікаційно-сертифікаційний* – вирішення проблем у сфері багатомовності об'єднаної Європи, багатомовного навчання, методики інтегрованого навчання, що зумовлено необхідністю підготовки підростаючих поколінь до життя в умовах глобалізованого світу, освіти впродовж життя.

У другому розділі висвітлено результати дослідження теоретичних засад підходів та методів навчання і практика іншомовної освіти у Фінляндії, проаналізовано можливості використання елементів позитивного досвіду цієї країни в удосконаленні викладання і вивчення іноземних мов на різних ступенях освітньої системи України. Здійснено аналіз наукового доробку фінських учених (І. Бухбергер (I. Buchberger), В. Кохонен (V. Kohonen), С. Леппанен (S. Leppanen), Й. Лехтонен (J. Lehtonen), К. Ніємінен (K. Nieminen), С. Пойхонен (S. Poyhonen), Т. Саарівірта (T. Saarivirta), С. Телла (S. Tella), П. Харжанне (P. Harjanne), К. Холл (C. Hall), Р. Яатінен (R. Jaatinen) та ін.), присвяченого окремим аспектам навчання іноземних мов учнів/студентів різних вікових категорій.

Іншомовна освіта Фінляндії розглядається як складова системи освіти цієї країни,

яка функціонує та розвивається відповідно до Конституції Фінляндії, важливих державних документів цієї країни, Ради Європи та Європейського Союзу. Вивчення іноземних мов упроваджується з раннього (дошкільного) віку, продовжується в школі, у ЗВО та в освіті дорослих упродовж життя.

Підкреслюється, що реалізація лінгвістичної політики у Фінляндії здійснюється поєднанням формальної та неформальної освіти, чому сприяє реалізація низки державних та міжнародних мовних проєктів (наприклад, KIMMOKE, KIELO та ін.). Їх впровадження створює умови для розширення можливостей громадянам у вивченні ІМ, проведення моніторингу стану іншомовної освіти у країні та удосконалення мовної політики.

Встановлено, що характерною рисою сучасної фінської ІО є еkleктичність, змішання різних підходів і методів до навчання. У викладанні FLE використовується багато елементів, які походять із різних методологічних підходів і адаптовані та модифіковані для конкретного педагогічного середовища та педагогічних умов. В арсеналі сучасних вчителів іноземних мов є комунікативний підхід, функціональний підхід, педагогіка партнерства, кооперативне навчання, особистісно-орієнтоване навчання, предметно-мовне інтегроване навчання та ін. Дослідження цих підходів та методів здійснено на основі аналізу наукових праць фінських, вітчизняних та зарубіжних дослідників, доведена їх ефективність у вирішенні завдань іншомовної освіти у Фінляндії. Тому досвід іншомовної освіти Фінляндії, яка асоціюється з якістю, новаторством і доступністю, може бути використаний в Україні, адже аналіз стану вітчизняної іншомовної освіти, незважаючи на позитивні зміни, які відбулися в останні десятиліття, доводить необхідність вирішення низки нагальних проблем.

Визначено, що корисними для України є такі аспекти фінського досвіду: врахування суспільно-політичних чинників та історичних передумов багатомовності в Україні, що забезпечило успіх фінській іншомовній освіті; розширення спектру сучасних мов, які вивчаються у системі іншомовної освіти; використання ІМ як засобу

навчання різних предметів (CLIL); впровадження третьої ІМ ще у межах шкільної освіти; моніторинг якості ІО на різних ступенях системи освіти; довіра до вчителя суспільства, батьків та учнів; забезпечення автономності учня, вчителя, школи; урізноманітнення можливостей для опанування ІМ поза закладами системи освіти; збільшення кількості годин на вивчення ІМ у загальноосвітній школі; створення відповідних умов для формування в учнів потреби у вивченні ІМ та саморозвитку упродовж життя; удосконалення професійної підготовки вчителів ІМ шляхом створення можливостей для стажування у країнах, мова яких вивчається.

**Ключові слова:** освіта, неперервна освіта, іншомовна освіта, освітня політика, мовна політика, навчання іноземних мов, білінгвізм, мультилінгвізм, плюрилінгвізм, комунікативна компетенція, диверсифікація мов, міжкультурна компетентність, соціокультурна компетенція.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Публікації в наукових фахових виданнях України

1. Ступак К. Є. Основні напрями освітньої політики Фінляндії. *Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2020. Vol 11 (2). Р. 6-13. URL: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2020.02.006>
2. Ступак К. Є. Реалізація рефлексивної моделі практики освіти у сучасній фінській школі. *Освітній вимір*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 55. С. 46-59. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378>.
3. Сидоренко Т. Д., Ступак К. Є. Досвід фінської освіти: мистецький аспект. *Збірник наукових праць «Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова»*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск. Том 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022.\_С. 115-119. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.22>



Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях України,  
які включено до міжнародних наукових баз

4. Stupak K. Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a finnish innovation). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2021. IX (100). Issue 256. P. 34-38. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-07>

Публікації в інших наукових виданнях

5. Ступак К. Є. До питання гендерної рівності у Фінляндії. *Гендерна парадигма освітнього простору*. Кривий Ріг, 2017. Вип. 6 (2). С. 88-90.

6. Ступак К. Є. Іншомовна освіта у Фінляндії. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2018. С. 146-149.

7. Ступак К. Є. Освіта дорослих в Україні та Фінляндії. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 99-101.

8. Ступак К. Є. Білінгвізм як історично обумовлена особливість Фінляндії. *Scientific achievements of modern society* : abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>

9. Ступак К. Є. Вивчення феноменів як шлях виховання критичного мислення у фінських школярів. *Гуманітарно-педагогічна освіта : здобутки, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. (з міжнародною участю) (м. Дніпро 20 листоп. 2020 р.). Дніпро : Акцент ПП, 2020. С. 82-86.

10. Ступак К. Є. Мультилінгвізм як феномен ХХІ століття. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 4. С. 19-21.

11. Ступак К. Є. Чинники успіху фінської системи освіти. *Topical issues of the development of modern science : abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. Sofia : Publishing House ACCENT, 2020. Pp. 847-855. URL: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science\\_12-14.02.2020.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf).

## ABSTRACT

Stupak K. Ye. Development of the Foreign Language Education System in Finland (second half of the XX – the early XXI century). – Manuscript.

The thesis is submitted for attaining the Doctor of Philosophy degree in speciality 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Kryvyi Rih State Pedagogical University. – Kryvyi Rih, 2021.

The thesis is a study of theoretical foundations of the development of the foreign language education system in Finland and the practice of teaching foreign languages in this country during the second half of the XX – in the early XXI century.

*The first chapter* consists of the source base and the historiography of the research, clarification of the key notions essence, retrospective analysis of formation and development of the foreign language education system in Finland.

The source base of the study is formed in accordance with its tasks on the such outstanding scientists' recommendations as O. Adamenko, N. Hupan, D. Raskin, O. Petrenko, I. Strazhnikova et al., and includes not only works of different aspects, but also multidisciplinary and multi-genre works. A large number of information sources is grouped

into subgroups: regulatory documents (official documents of Finland, official documents of Ukraine); works of theoretical and methodological nature; scientific and methodological sources and statistical data.

We describe factors and practice of learning foreign languages by Finnish citizens during the different historical periods based on the works of scholars and historians (T. Vihovaynen, I. Makarov, H. Meinander, Ye. Kheiskanen), historical and pedagogical research conducted by V. Butova, I. Buchberger, V. Hamaniuk, S. Hryniuk, P. Harjanne, C. Hall et al.: *Swedish period*, when Finland was the part of the Kingdom of Sweden (XII century – 1809); *Russian period* (Grand Duchy of Finland, 1809 – 1917), the Independent Republic of Finland (1917 – till now).

Study of the key notions essence, such as “education”, “foreign language education”, “bilingualism”, “multilingualism”, “language policy” made it possible to settle research tasks. The concept “education” is considered as a system-forming idea, which subordinates other key concepts in the context of social and historical processes of the past and integration and globalization challenges of the present.

This thesis presents *foreign language education* as a component of the educational system. The research pays due attention to the analysis of views on the interpretation of this concept made by the authoritative Ukrainian scholars: V. Burenko, V. Hamaniuk, S. Nikolaeva, V. Redko, M. Tadeeva and others. It is established that foreign language education in present conditions is a source of intercultural communicative competence.

Multilingualism is the result of such components of foreign language education as *bilingualism* and *multilingualism*. The author carried out the analysis of definitions, types and various aspects of bilingualism and polylingualism, revealed the correlation between the concepts of "multilingualism", "bilingualism", "multilingualism", "polylingualism", "plurilingualism" and their role in the process of multilingual European formation on the basis of the scientific achievements of national (O. Valihura, V. Hamaniuk, A. Hurina, A. Zahnitko, L. Korol, M. Tadeieva, Yu. Talalai, O. Cherednichenko) and foreign (E. Apeltauer,

K.-R. Bausch, C. Baker, U. Weinreich, E. Haugen) linguists, educators, sociolinguists, psycholinguists etc.

The author interprets the definition “foreign language education” as that organization of the educational process that allows those, who study, artificially learn foreign language and culture of its native speakers, which is a source of modern personality with a high level of foreign language competence formation.

Citizens' study of foreign languages in different countries of the world is ensured by their language policy, the factors of which are social needs, the level of education and culture development, economic development of the country and others. It plays a regulatory role, which is to develop Laws, Resolutions, Decrees, etc. by relevant state institutions, which express its essence and ensure implementation.

The retrospective analysis of the history of the foreign language education system in Finland formation and development establishes that bilingualism is a consequence of its historical development, and nowadays Finland is a trilingual country: Finnish, Swedish and Sami are its official languages. This state of the linguistic situation best meets the needs of Finland and society.

Significant changes in foreign language education of Finland took place in the 1970s. They were affected by Finland’s accession to the European Economic Community (EEC), a nationwide systemic education reform that changed the Finnish language education system and provided opportunities to reconsider which languages to study and for how long. Thereafter, three languages have been taught in primary schools in Finland (two of them are foreign languages); also there is an opportunity to choose another foreign language in secondary school.

In 1978, the Ministry of Education developed the first important National Language Policy Plan, which embodied the ideas of multilingualism. One of this plan’s aspect was to expand the range of foreign languages to learn. It was in the 1970s that the foundation was laid for Finland's current language education policy, which put Finland at the forefront of

language education policy in Europe, in line with the objectives of the European Commission's White Paper on Language Learning.

The development of the foreign language education system in Finland at the beginning of the XXI century has been significantly influenced by the "Common European Framework of Reference for Languages: Study, Teaching, Assessment", published in 2001. The fact that nowadays Finland builds its language policy accordingly is stressed. The objectives, tasks and functions of this document in the aspect of the Council of Europe's language policy are, in particular, to promote the development of plurilingualism by reference to European linguistic and cultural diversity.

Taking into account foreign language education, educational policy of Finland is developed considering the prospects for the integration processes development in the world and the place of Finland in them. The Finnish Government's National Strategic Program sets goals for the development of Finnish economy, business, youth policy and education. The 10-year goals are to consolidate Finland's perception as a leading country in the field of education and modern learning. Ensure a level of Finnish competence and education that supports the renewal of Finnish society and the internationalization of education.

*The second chapter* represents theoretical foundations of approaches and methods and the practice of the foreign language education in Finland and introduces the possibility of using elements of the positive experience of this country in the process of improving teaching and learning of foreign languages at different levels of the educational system of Ukraine. This thesis gives a detailed analysis of Finnish scholars' scientific achievements as I. Buchberger, V. Kohonen, T. Saarivirta, S. Tella, P. Harjanne, R. Jaatinen, etc., which are devoted to certain aspects of the methodology of learning foreign languages by pupils / students of different ages.

Foreign language education in Finland is a part of the country's education system. It operates and develops in accordance with the Finnish Constitution, important government documents, the Council of Europe and the European Union. The study of foreign languages is

implemented from an early (pre-school) age, continues at school, in higher education institution and in lifelong adult education.

Language policy realization in Finland is a combination of formal and non-formal education, which is the reason for a number of national and international language projects (for instance, KIMMOKE, KIELO, etc.). Their implementation serves in order to expand opportunities for citizens to learn foreign languages, monitor the state of foreign language education in the country and improve teaching methods.

A characteristic feature of modern Finnish foreign language education is eclecticism, a mixture of different methods and approaches to learning. The theoretical foundations of the methodology of foreign language education in Finland are communicative theory of language, theory of social relationships, constructivist theories of education, theories of learning aimed at cognitive development, humanistic, social and cultural concepts of learning and others. Finnish scholars develop a set of methods while building the process of teaching foreign languages: a communicative method, functional method, pedagogy of partnership, the method of cooperative learning, personality-oriented learning, subject-language integrated learning and et al. In the course of the description and analysis of these methods we used the scientific works of Finnish, national and foreign researchers, proved their effectiveness in the process of solving problems of foreign language education in Finland, as evidenced by the following statistics (2017): 93.0% of people aged 18-64 years speak foreign languages; 78.0% speak more than one foreign language; 24.0% of women speak at least 4 languages; the most common combination of the two languages spoken by two of the three adults was Swedish and English; about a third speak English and German and almost as much Swedish and German. Therefore, the experience of foreign language education in Finland, that is associated with quality, innovation and affordability, can be used in Ukraine, as the analysis of national foreign language education, despite the positive changes in recent decades, proves the need to solve a number of problems.

The following aspects of the Finnish experience are useful for Ukraine: taking into

account social and political factors and historical preconditions of multilingualism in Ukraine, which has ensured the success of Finnish foreign language education; expanding the range of modern languages studied in the system of foreign language education; use of foreign language as a means of teaching various subjects (CLIL); implementation of the third foreign language within school education; monitoring the quality of foreign language education at different levels of the education system; confidence in teachers, society, parents and students; ensuring the autonomy of the student, teacher, school; diversification of opportunities for mastering foreign language outside the educational system; increasing hours' amount for studying foreign language in secondary school; appropriate conditions creation for the formation of students' needs in learning foreign languages and self-development throughout life; improving the professional training of foreign language teachers by creating internship opportunities in the countries whose language is being studied.

**Keywords:** education, continuing education, foreign language education, foreign languages, bilingualism, multilingualism, plurilingualism, language policy, communicative competence, diversity of languages, the language situation, intercultural competence, reforming the education system.

## **LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE TOPICS OF DISSERTATION**

### *Publications in scientific professional editions of Ukraine*

1. Stupak K. Ye. Osnovni napriamy osvithoi polityky Finliandii. Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy. 2020. Vol 11 (2). P. 6-13. URL: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2020.02.006>

2. Stupak K. Ye. Realizatsiia refleksyvnoi modeli praktyky osvity u suchasniifinskiishkoli. Osvitnii vymir. Kryvyi Rih, 2020. Vyp. 55. S. 46-59. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378>.

3. Sydorenko T. D., Stupak K. Ye. Dosvid finskoi osvity: mystetskyi aspekt. Zbirnyk naukovykh prats «Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova». Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Spetsvypusk. Tom 2. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2022. S. 115-119. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.22>

*Publications in scientific periodicals of other states*

4. Stupak K. Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a finnish innovation). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2021. IX (100). Issue 256. P. 34-38. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-07>

*Publications in other scientific editions*

5. Stupak K. Ye. Do pytannia hendernoi rivnosti u Finliandii. Henderna paradyhma osvitnoho prostoru. *Kryvyi Rih*, 2017. Vyp. 6 (2). S. 88-90.

6. Stupak K. Ye. Inshomovna osvita u Finliandii. Innovatsii v osviti: suchasni pidkhody do profesiinoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. Nizhyn : PP Lysenko M. M., 2018. S. 146-149.

7. Stupak K. Ye. Osvita doroslykh v Ukraini ta Finliandii. Zbirnyk nauk.-metod. prats "Pedahohichnne Kryvorizhzhia : pedahohichniy almanakh". *Kryvyi Rih*, 2018. Vyp. 4. S. 99-101.

8. Stupak K. Ye. Bilinhvizm yak istorychno obumovlena osoblyvist Finliandii. *Scientific achievements of modern society : abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>



9. Stupak K. Ye. Vyvchennia fenomeniv yak shliakh vykhovannia krytychnoho myslennia u finskykh shkoliariv. Humanitarno-pedahohichna osvita : zdobutky, problemy, perspektyvy : materialy vseukr. nauk.-prakt. konfer. (z mizhnarodnoiu uchastiu) (m. Dnipro 20 lystop. 2020 r.). Dnipro : Aktsent PP, 2020. S. 82-86.

10. Stupak K. Ye. Mulylinhvizm yak fenomen KhKhI stolittia. Zbirnyk nauk.-metod. prats "Pedahohichne Kryvorizhzhia : pedahohichniy almanakh". Kryvyi Rih, 2020. Vyp. 4. S. 19-21.

11. Stupak K. Ye. Chynnyky uspikhu finskoi systemy osvity. Topical issues of the development of modern science : abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Sofia : Publishing House ACCENT, 2020. Pp. 847-855. URL: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science\\_12-14.02.2020.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	20
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІ</b> .....	29
1.1. Джерельна база та історіографія дослідження.....	29
1.2. Поняттєвий апарат дослідження.....	57
1.3. Передумови становлення та особливості розвитку іншомовної освіти у Фінляндії.....	83
<b>Висновки до Розділу I</b> .....	116
<b>РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ</b> .....	119
2.1. Організаційні засади іншомовної освіти (навчання іноземних мов) у Фінляндії.....	119
2.2. Лінгводидактичні основи іншомовного навчання в освітньому дискурсі Фінляндії.....	152
2.3. Позитиви фінського досвіду іншомовної освіти в контексті практики іншомовного навчання в Україні .....	194
<b>Висновки до Розділу II</b> .....	218
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	221
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	229
<b>ДОДАТКИ</b> .....	265

## **ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ ТА УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ЄМП – Європейський Мовний Портфоліо

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІМ – іноземна мова

ІО – іншомовна освіта

НМК – навчально-методичні комплекси

НУШ – Нова українська школа

РЄ – Рада Європи

РМ – рідна мова

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

A1 – перша обов'язкова іноземна мова

A2 – факультативна (не обов'язкова) іноземна мова

B1 – друга обов'язкова іноземна мова

B2 – факультативна іноземна мова

B3 – іноземна мова за вибором

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання

CLIL – Content and Language integrated learning – предметно-мовне інтегроване навчання

CLT – Communicative language teaching – комунікативне викладання мови або комунікативний підхід

ELP – European Language Portfolio – Європейський Мовний Портфоліо

FL – Foreign Language – іноземна мова

FLE – Foreign Language Education – іншомовна освіта

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Потреба в якісній конкурентоспроможній освіті, яка є фундаментом соціально-економічного, духовного й культурного розвитку української держави, зміцнення її міжнародного авторитету й іміджу зумовили посилену увагу до питань модернізації іншомовної освіти. Сьогодні процес європейських прагнень України дедалі помітніше впливає на всі сфери життя, тому навчання мовам Європейського Союзу стає важливою умовою входження в спільний освітній, науковий та професійний простір. Іноземна мова набуває статусу важливого засобу становлення загальнолюдської культури. Спрямовання завдань іншомовної освіти на оволодіння культурою іншої країни через мову її носіїв визначили нагальну потребу перегляду змісту й технологічного забезпечення процесу навчання іноземних мов. Саме тому початок XXI століття характеризується посиленою увагою до цих питань і є стратегічним напрямком розвитку національної системи іншомовної освіти, що скеровує зусилля на досягнення рівня кращих європейських і світових стандартів.

Вивчення ІМ в Україні визнається освітнім пріоритетом, вони є обов'язковою компетентнісною складовою моделі підготовки сучасної особистості до життя в нових умовах. У "Національній доктрині розвитку освіти" (2002 р.), Законах України: "Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин" (2003 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), "Про освіту" (2017 р.), "Про повну загальну середню освіту" (2020 р.), Указі Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р." (2013 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р. (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р), Державному стандарті початкової освіти, затвердженому постановою КМУ від 21.02.2018 № 87 (у редакції постанови КМУ від 24.07.2019 № 688), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому постановою КМУ

від 23.11.2011 № 1392, у новому Державному стандарті базової середньої освіти, затвердженому постановою КМУ від 30.09.2020 № 898, наголошується на тому, що держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, а здатність спілкуватися рідною та іноземною мовою визнана однією із ключових компетентностей, формування яких повинно бути забезпечене системою освіти.

Імплементація в Україні "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (Common European Framework of Reference for Languages: Study, Teaching, Assessment, 2003) та Супровідного тому ЗЄР (Companion Volume 2018) активізувала науковий пошук вітчизняних учених у галузі зарубіжної теорії та практики функціонування систем іншомовної освіти. Здійснено різноаспектні порівняльно-педагогічні дослідження освітніх реалій економічно розвинутих країн: Великої Британії (Д. Гриненко, Н. Колесниченко, О. Кузнецова та ін.), Іспанії (О. Бігич та ін.), Канади (В. Устименко та ін.), країн-членів Ради Європи (О. Локшина, О. Максименко, О. Першукова, Л. Пуховська, М. Тадеєва, Ю. Талалай та ін.), Німеччини (В. Гаманюк, Л. Купчик та ін.), США (І. Білецька та ін.), Угорщини (Л. Гульпа та ін.), Фінляндії (В. Бутова, С. Гринюк, Ю. Руднік та ін.), Швеції (Л. Мовчан та ін.), Японії (О. Озерська та ін.) та ін.

Особливе значення для нашого дослідження має науково-практичний доробок вітчизняних та зарубіжних учених, які вивчають політику та практику мовної освіти Фінляндії, яка пішла власним шляхом і творить "нову культуру освіти". Ця країна мала найвищі загальні показники серед країн ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку - (англ.) Organisation for Economic Co-operation and Development) у дослідженнях PISA (Programme for International Student Assessment - Міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів) 2000, 2003, 2006 та 2009 рр. [162, с. 28, 91]. Експерти Євросоюзу вважають, що освітня система Фінляндії повинна стати ядром загальноєвропейської освіти [42, с. 4-5]. У 2012 р. британська агенція "Economist Intelligence Unit", склавши рейтинг 40 розвинених держав за 60

критеріями (основний зміст яких – це питання про стан освіти), теж оголосила Фінляндію переможцем, яка випередила такі країни, як США, Велика Британія та Франція. У 2018 р. за результатами Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment, PISA) Фінляндія була серед перших 10 країн світу (на 7-му місці) [394].

У час загарбницького вторгнення Росії до нашої країни, виступаючи перед членами Парламенту Фінляндії, Президент України В. Зеленський подякував за підтримку та відзначив, що "Фінляндія побудувала таку освітню систему, яка дозволяє захищати особисту свободу людини, робити її освіченою і вчити повазі до інших людей, до навколишнього середовища й до освіти в цілому. Цьому варто навчатись й іншим державам" [395]. Тому досвід Фінляндії є цінним для реформування системи освіти, в тому числі іншомовної, в Україні.

У науковому доробку вітчизняних, фінських та зарубіжних науковців знайшли відображення такі аспекти досліджуваного питання:

– політика та практика мовної освіти у Фінляндії (І. Бухбергер (I. Buchberger) [238], С. Гринюк [42], С. Леппанен (S. Leppanen) [313], П. Нуоліярві (P. Nuolijarvi) [328], К. Сажаваара (K. Sajavaara) [347], С. Такала (S. Takala) [362], К. Холл (C. Hall) [267] та ін.);

– теоретико-методологічні засади іншомовної освіти у Фінляндії (В. Кохонен [294; 295; 296: 297], Х. Рінгбом (H. Ringbom) [343], Т. Скутнабб-Кангас (T. Scutnabb-Kangas) [354], С. Телла (S. Tella) [364], П. Харжанне (P. Harjanne) [270] та ін.);

– підходи і методи в іншомовній освіті Фінляндії (Е. Брантмеєр (E. Brantmeier) [234], Н. Грищик [44], В. Кохонен (V. Kohonen) [295], Д. Марш (D. Marsh) [319], К. Ніємінен (K. Nieminen) [324], Т. Саарівірта (T. Saarivirta) [283], П. Харжанне (P. Harjanne) [270], Р. Яатінен (R. Jaatinen) [282] та ін.);

– сучасне й майбутнє ІМ у Фінляндії (І. Бухбергер [238], С. Леппанен [313], Т. Саарівірта [283], К. Сажаваара [348], П. Харжанне [270], Р. Яатінен [282] та ін.).

Вивчення нормативно-правової бази й наукових джерел з проблеми дозволило виокремити низку суперечностей між: визнанням світовою спільнотою досягнень Фінляндії в організації мовної підготовки громадян в умовах багатомовності й обмеженою увагою до аналізу фінського досвіду у вітчизняному науковому просторі; спрямованістю фінської лінгвістичної політики на диверсифікацію мов, що вивчаються в системі іншомовної освіти, та зосередженням уваги підростаючого покоління на вивченні лише англійської як лінгва франка; прагненням українського суспільства до формування в підростаючого покоління іншомовної комунікативної компетентності та недосконалістю організації і практики іншомовної освіти в Україні.

Необхідність розв'язання суперечностей, а також актуальність проблеми і потреба у її вирішенні зумовили вибір теми дослідження **"Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.)"**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане відповідно до тематичного напрямку досліджень кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету "Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя в умовах модернізації неперервної педагогічної освіти" (Державний реєстраційний номер 0119U102693 від 18.07.2019 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол №5 від 21.12.2017 р.)

**Мета дослідження:** проаналізувати особливості розвитку системи ІО Фінляндії у другій половині ХХ - на початку ХХІ ст. на рівні теорії та практики, вивчити можливості творчого використання позитивного досвіду ІО Фінляндії в практиці сучасної ІО в Україні.

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

1. Проаналізувати джерельну базу, історіографію дослідження і визначити сутність його базових понять: "освіта", "іншомовна освіта", "білінгвізм", "мультилінгвізм" та "мовна політика".

2. На основі здійснення ретроспективного аналізу становлення і розвитку іншомовної освіти Фінляндії виявити історичні, культурно-педагогічні та соціальні передумови, виокремити і схарактеризувати етапи розвитку іншомовної освіти Фінляндії у визначених хронологічних межах.

3. Проаналізувати нормативно-правову базу ІО Фінляндії, виявити фактори впливу на її мовну й освітню політику та визначити роль загальноєвропейських інституцій у розвитку системи ІО країни.

4. Схарактеризувати структуру системи ІО Фінляндії, розкрити теоретико-педагогічні, організаційні й методичні засади навчання ІМ та зміст актуальних концепцій і прогресивних практик іншомовного навчання.

5. Розкрити можливості використання науково-практичного досвіду навчання іноземних мов у Фінляндії в умовах реформування вітчизняної системи ІО.

**Об'єкт дослідження** – система іншомовної освіти у Фінляндії

**Предмет дослідження** – особливості розвитку, суспільно-політичні, організаційні та науково-методичні засади функціонування системи іншомовної освіти у Фінляндії.

**Методи дослідження.** Для досягнення визначених мети та завдань були використані переважно теоретичні методи дослідження, а саме:

– загальнонаукові – аналіз (історіографічний, порівняльний, ретроспективний), синтез, узагальнення, систематизація, порівняння) – для вивчення наукової літератури, історико-педагогічних явищ, фактів, теорій, концепцій і практик навчання іноземних мов у Фінляндії й Україні у визначених хронологічних межах дослідження, виявлення спільних та відмінних ознак;

– історико-педагогічні (ретроспективний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний), що дозволило визначити передумови й виявити тенденції розвитку, дало можливість розглядати історико-педагогічні явища, факти, провідні педагогічні ідеї, сам процес становлення і розвиток системи іншомовної освіти в часовій динаміці,



порівнювати і зіставляти соціально-педагогічні явища та погляди, виявляючи в них подібності й відмінності;

- періодизації – при дослідженні якісних змін на певних історичних етапах, встановлення їхніх хронологічних меж;

- контент-аналіз – для вивчення і упорядкування нормативно-правової бази й документальної інформації;

- узагальнення опрацьованих матеріалів – задля формулювання висновків, рекомендацій та визначення шляхів використання позитивних ідей і практик іншомовної освіти Фінляндії у вітчизняній системі освіти.

**Хронологічні межі** дослідження охопили другу половину ХХ - початок ХХІ ст. Нижня межа зумовлена суспільно-політичними, економічними й культурно-освітніми трансформаціями, що відбувалися у Європейських країнах, у тому числі, у Фінляндії після завершення Другої світової війни, які стали поштовхом до кардинальних змін в освітній парадигмі цієї країни, що у подальшому вилилося в прийняття в 1968 р. "Laki koulujärjestelman perusteista" (Закон про основи шкільної системи), який увів peruskoulu, чим забезпечувалися рівні права громадян для отримання освіти вищого рівня, у тому числі іншомовної. Верхня межа визначається утворенням єдиного європейського освітнього простору, модернізацією освітньої галузі, що пов'язане з впровадженням у 2018 р. Companion Volume (Супровідний том ЗЄР), який визначив нові напрямки в розвитку іншомовної освіти і подальшу уніфікацію.

**Теоретико-методологічними засадами дослідження** є положення філософії про єдність загального й конкретного, мови й мислення, провідні положення пізнання щодо взаємовпливу й взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності, системний і культурологічний підходи до порівняльного аналізу педагогічних явищ; методологічні принципи порівняльно-педагогічних досліджень.

**Джерельну базу дослідження** становлять:

- документальні джерела нормативно-правового призначення: офіційні

документи Фінляндії, України, ЄС та РЄ, що регламентують організацію та функціонування системи загальної та, зокрема, іншомовної освіти; матеріали досліджень з визначення стратегії розвитку навчання мов у Фінляндії, офіційні документи про сучасний стан, тенденції та перспективи іншомовної освіти в цих країнах:

- теоретико-методологічні праці: дисертації, монографії, автореферати дисертацій зарубіжних та вітчизняних учених з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, проблем розвитку іншомовної освіти;
- науково-методичні неперіодичні та періодичні видання України, Фінляндії та інших зарубіжних країн;
- статистичні звіти й аналітичні матеріали щодо характеру та розвитку мовної ситуації у Фінляндії, статистичні звіти й аналітичні матеріали щодо організації навчання ІМ у закладах освіти України.

**Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що:

- *уперше* відтворено цілісну картину становлення й розвитку системи іншомовної освіти та мовної підготовки у Фінляндії та виокремлено етапи розвитку відповідно до історичного, соціально-економічного, соціокультурного та мовно-політичного розвитку цієї держави та Європи в цілому: *1950-1969 рр. – підготовчий; 1970-1999 рр. – модернізаційний; 2000 р. – 2018 рр. – уніфікаційно-сертифікаційний;*
- *виявлено* історичні, соціально-політичні та культурні чинники, що вплинули на розвиток багатомовності у Фінляндії, до яких відносимо: мовні традиції, що склалися протягом усього попереднього історичного розвитку на підставі геополітичних процесів; потреби держави, суспільства й окремих громадян, які склалися в умовах сучасного багатомовного глобалізованого світу; спрямування мовної політики Фінляндії на створення необхідних інструментів для просування мовного різноманіття і забезпечення усіх громадян засобами, які допоможуть сформувати й розвинути

міжкультурну комунікативну компетенцію.

– *визначено* організаційні засади іншомовного навчання на всіх рівнях системи освіти Фінляндії та провідні тенденції розвитку сучасної системи мовної підготовки із врахуванням багатомовності фінського суспільства та європейських держав;

– *уточнено* поняття: "освіта", "іншомовна освіта", "система іншомовної освіти", "білінгвізм", "мультилінгвізм", "мовна політика", які розкривають проблему й специфіку іншомовної освіти;

– *подальшого розвитку набули* положення щодо багатомовної та полікультурної освіти як необхідних складових становлення нового типу особистості – "громадянина Європи" / "громадянина світу";

– *визначено* можливості щодо впровадження елементів позитивного фінського досвіду для удосконалення вітчизняної мовної освіти.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що основні наукові положення та висновки використовувалися в процесі проведення лекційних, семінарських та практичних занять із загальної педагогіки та методики викладання ІМ. За матеріалами дисертації розроблено програму спецкурсу "Фінський досвід організації іншомовної освіти". Матеріали дослідження можуть бути використані в роботі вчителів ІМ загальноосвітніх шкіл України, а також слугувати джерелом інформації при підготовці студентів до семінарських та практичних занять із загальної педагогіки та методики навчання ІМ, написанні курсових та кваліфікаційних робіт із предметів педагогічного циклу.

**Результати дослідження впроваджено** у навчально-виховний процес Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 06-10-26/1 від 27.01.2023 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 08-27/3 від 02.02.2023 р.); Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (довідка № 1/08 від 02.02.2023 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 216 від 02.02.2023 р.);

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 195 від 24.02.2023 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації результати отримані самостійно. У статті "Досвід фінської освіти: мистецький аспект" (у співавторстві з Т. Сидоренко) авторові належить аналіз організаційних засад функціонування освітньої системи Фінляндії.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й висновки дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях:

міжнародних: "Topical issues of the development of modern science"; (Sofia, Bulgaria, 2020); "Scientific achievements of modern society" (Liverpool, United Kingdom, 2020), "Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов" (Ніжин, Україна, 2018 р.);

всеукраїнських: "Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми. перспективи (з міжнародною участю) (Дніпро, 2020 р.).

**Публікації.** Результати дисертації опубліковані у 11 працях автора, серед них 3 – у наукових фахових виданнях, одне з яких входить до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*, 1 – у зарубіжному виданні, 3 – в інших виданнях, 4 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (396 найменувань, з них – 175 іноземною мовою), 8 таблиць, 2 рисунків, 5 додатків (об'ємом 40 сторінок). Загальний обсяг дисертації – 300 сторінок, з них основного тексту – 210 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

У розділі на основі вітчизняних та зарубіжних джерел окреслено джерельну базу, аналіз якої дозволив схарактеризувати три історіографічні періоди. Розкрито сутність ключових понять дослідження: "освіта", "іншомовна освіта", "білінгвізм", "мультилінгвізм" та "мовна політика". Створено схему, яка репрезентує співвідношення й взаємозв'язок цих понять. Здійснено ретроспективний аналіз розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії. Розглянуті важливі державні документи Фінляндії, України, Ради Європи та Європейського Союзу, які вплинули й впливають на розвиток та функціонування систем іншомовної освіти у Фінляндії та Україні.

#### **1.1. Джерельна база та історіографія дослідження**

Іншомовна освіта є одним із пріоритетних напрямків освіти, результативність якої впливає на розвиток економіки та міжнародних зв'язків Фінляндії. Це зумовлено: по-перше, обмеженістю використання фінської мови, яка є рідною для 93,4 % населення (шведи складають 5,6 %, саами – 0,1 %, роми – 0,1 % та ін.), за межами країни; по-друге, зростаючим значенням для молоді володіння англійською як іноземною мовою та такою, що є основною в реалізації її майбутніх цілей та намірів; по-третє, необхідністю впровадження в цій країні, яка є членом Європейського Союзу, нормативних документів, що розкривають вимоги до організації іншомовної освіти у країнах, що належать до цього наддержавного утворення та ін.

Вивчення проблеми становлення та розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії передбачало окреслення *джерельної бази та аналіз історіографії*

дослідження. Для вирішення цих завдань ми спиралися на праці О. Адаменко [2], А. Вербенець [23], Л. Голубничої [34; 35; 36], Н. Гупана [49; 50], О. Петренко [124], І. Стражнікової [177], О. Сухомлинської [188] та ін., у яких визначено теоретико-методологічні засади історико-педагогічних досліджень, конкретизовано сутність понять "історичне джерело", "історико-педагогічне джерело", "джерельна база" та "історіографія".

О. Петренко розглядає історичне джерело як "продукт культури, об'єктивований результат діяльності людини" [124, с. 536]. Л. Голубнича звертає увагу на те, що на відміну від історичної науки історико-педагогічна наука "має значно менший досвід у пошуках підходів до дефініцій історико-педагогічного джерела" і наводить визначення, автором якого є К. Васильєв: "історико-педагогічні джерела – це пам'ятки духовної і матеріальної культури, що відображають людську діяльність" [34, с. 6]. У цих визначеннях історичні та історико-педагогічні джерела розглядаються з позицій культурологічного як одного з підходів до визначення їх природи. "Джерела, використання яких дозволяє розв'язати всі завдання конкретного історико-педагогічного дослідження" [2, с. 10], на думку О. Адаменко, становлять джерельну базу. І. Стражнікова зауважує, що "джерельний комплекс складається, виходячи із завдань роботи, характеру й особливостей історіографічного процесу та значущості й інформативної цінності різнофахових публікацій" [177, с. 8-9]. Джерельна база як сукупність опублікованих і неопублікованих джерел є фундаментом написання історико-педагогічних дисертацій. Водночас ретельне вивчення її складових є запорукою об'єктивних і достовірних результатів будь-якого наукового історичного пізнання [124, с. 537], а історіографія як творчий доробок науковців про певний освітньо-педагогічний феномен дає підґрунтя для встановлення наступності і спадковості його розвитку [50, с. 69].

На різних етапах дослідження нами було використано великий обсяг джерел інформації, які необхідно систематизувати. О. Петренко зазначає, що "на сьогодні не

існує єдиної класифікації історико-педагогічних джерел" [124, с. 537]. Це говорить про те, що "педагогічна історіографія є новою спеціальною історико-педагогічною дисципліною, яка ще тільки формується і не має ретельно розробленої класифікації джерел", підкреслює Л. Голубнича [35, с. 163]. Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробив Н. Гупан не тільки класифікуючи, а й обґрунтовуючи класифікацію джерел. Він вважав, що різноманіття педагогічної реальності в просторі, часі та предметній сфері є об'єктивною основою для різних класифікацій історико-педагогічного знання. Вчений запропонував новий спосіб упорядкування джерел – систематизацію [49]. Ряд учених (О. Адаменко [1], Л. Березівська [12], Л. Ваховський [22], Н. Гупан [49], О. Петренко [124] та ін.) класифікують "історико-педагогічні джерела згідно конкретних аспектів власних досліджень", зазначає О. Петренко [124, с. 538], тобто за різними критеріями. Дослідницею проведено аналіз запропонованих цими авторами класифікацій з метою "вивчення проблеми відбору критеріїв для групування джерельної бази історико-педагогічного дослідження" [124, с. 537]. У науковому доробку Л. Голубничої здійснено опис сучасної класифікації історико-педагогічних джерел [36].

Класифікації джерельної бази, які розглядаються різними науковцями, подані у таблиці 1.1.

Як бачимо, подані в таблиці класифікації створені на основі неоднозначних критеріїв, їх не можна звести до єдиної форми й змісту. Однак, як зауважує Н. Гупан, "класифікації не є альтернативними, не виключають одна одну, а відображають поліструктурність історико-педагогічних досліджень" [49, с. 16].

При встановленні джерельної бази ми використали ідеї І. Стражнікової [177] та Н. Гупана [50] про те, що складові історико-педагогічного дослідження визначаються специфікою тематики та завданнями роботи, а вдалий добір джерел сприяє розгортанню ефективних творчих пошуків. Тому, на думку О. Сухомлинської, дослідник є "інтерпретатором ідей, подій, фактів", "творцем тексту", а історико-

Таблиця 1.1

## Класифікації джерельної бази

Автор класифікації	Критерії груп. джерел	Групи джерел
О. Адаменко [1; 124]	Територіально-регіональні ознаки врахування аспектів інформації, знакові системи, що використовують автори, часовий, хронологічний та критерій предмету вивчення	1) Праці методологічного характеру; 2) історико-педагогічні дослідження; 3)першоджерела, автентичні матеріали, статті, книги, дисертації
Л. Березівська [12; 124]	Предмет вивчення	1) Інформаційні повідомлення, закони, постанови, резолюції державних структур та ін.;2) архівні документи; 3) праці монографічного характеру, брошури, статті; 4) періодичні видання
Л. Ваховський [22; 124]	Територіально-регіональні ознаки врахування аспектів інформації, знакові системи, що використовують автори, часовий, хронологічний та критерій предмету вивчення	Письмові, розповідні (філософські й педагогічні праці, історична література, роботи сучасних педагогів, філософів України та зарубіжжя та ін.) і документальні джерела (Закони, нормативні документи та архівні матеріали)
Н. Гупан [50]	Вид джерела	1) Документальні (матеріали органів влади і державного управління тощо); 2) оповідні (опис діяльності авторських шкіл тощо); 3) особового походження (мемуари тощо) 4) масові (статистичні матеріали, довідники тощо); 5) немасові (тексти промов державних і громадських діячів тощо); 6) історіографічні (аналітичні праці з висвітлення історико-педагогічного процесу тощо; 7) підручникотворення (підручники, посібники тощо); 8) наочні (навчальні кінофільми, таблиці тощо); 9) електронні (електронні видання, освітні веб-портали тощо
О. Петренко [124]	Врахування аспектів інформації, що	1) Джерела нормативно-правового



	міститься у джерелі, типові критерії, за якими джерела диференціюються з точки зору знакових систем, що використовують їх автори, часовий, хронологічний критерій, критерій предмету вивчення (джерела вивчення персоналій, наукових шкіл, педагогічних течій, окремих навчальних закладів)	характеру; 2) документи і матеріали, які зберігаються в державних архівах; 3) періодичні видання; 4) праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів; 5) педагогічні документи; 6) інтерпретаційні джерела: монографії та ін.; 7) довідкова література та сучасні підручники
I. Стражнікова [177]	Специфіка та завдання роботи, характер і особливості історіографічного процесу та значущість й інформативна цінність різнофахових публікацій	Різновідові (монографії, дисертації та ін.), різнопрофільні (педагогічні, історико-педагогічні та ін.) та різножанрові (наукові, науково-популярні та ін.) праці

педагогічне дослідження – результатом його наукової творчості [188, с. 10].

Спираючись на положення із праць вищеназваних науковців, нами було виокремлено такі групи джерел: нормативно-правові документи: офіційні документи Фінляндії та офіційні документи України; праці теоретико-методологічного характеру (дисертації, монографії та ін.) вітчизняних та зарубіжних учених; науково-методичні джерела; статистичні звіти й аналітичні матеріали. Схарактеризуємо ці групи джерел.

**I. Нормативно-правові документи** (закони, постанови, розпорядження, звіти тощо) урядових установ та міжнародних організацій, що розкривають питання політики та організації іншомовної освіти у Фінляндії та Україні. У цій групі документів нами виділено підгрупи.

- офіційні документи Фінляндії;
- офіційні документи України.

Ці документи дозволяють простежити динаміку змін, які відбулися в другій половині ХХ - на початку ХХІ століття в системі освіти й іншомовної освіти Фінляндії та України. Схарактеризуємо кожну підгрупу документів, подавши їх у хронологічному порядку, що дозволить простежити розвиток ІО в цих країнах в історико-педагогічному аспекті й визначити значимість кожного з документів для

здійснення дослідження.

### ***1. Офіційні документи Фінляндії***

З моменту створення незалежної Фінляндської Республіки уряд надавав особливої уваги освіті громадян. У зв'язку з цим у 1921 р. був прийнятий "Laki rakollisesta koulutuksesta" (Закон про обов'язкову освіту). Була розроблена модель повноцінної освіти, у якій початкова школа повинна була закласти основи загальних знань. Цим Законом вводилася обов'язкова для всіх громадян шестирічна початкова школа, навчання в якій починалося з семирічного віку [302].

Зважаючи на особливості етнічного складу Фінляндії і необхідність забезпечення мовних прав корінного населення (фінів, шведів, саамів та ін.), у 1922 р. був прийнятий закон "Kielilaki" (Мовне право), який набрав чинності з 1 січня 1923 р. Ним були встановлені дві державні мови – фінська й шведська. У 2004 р. цей Закон був поданий у новій редакції [293].

Упродовж сорока років (до Другої світової війни й після її закінчення) у законодавство Фінляндії про освіту вносилися зміни з метою його удосконалення. Розвиток економіки, її роль у структурі суспільства, політиці та культурному житті вимагали суттєвих змін і у сфері освіти. Комітетом із питань програми розвитку шкіл влітку 1959 р. були оприлюднені рекомендації, згідно яких як основу майбутньої обов'язкової освіти у Фінляндії було запропоновано дев'ятирічну муніципальну загальноосвітню школу з обов'язковим вивченням всіма учнями, починаючи з 5-го класу, іноземної мови, що створювало необхідні умови для переходу всіх учнів на вищі освітні рівні. У травні 1968 р. був прийнятий "Laki koulujärjestelman perusteista" (Закон про основи шкільної системи). Цим Законом початкова школа, громадянська школа та середня школа були об'єднані в дев'ятирічну загальноосвітню школу (peruskoulu), чим забезпечувалося впровадження єдиної шкільної системи. Мовна підготовка учнів у цій школі включала рідну мову та дві іноземні (для шведів – фінська, для фінів – шведська та ще одну іноземну), тобто Закон закріпив у фінських школах двомовність і створив

умови для виховання плюрилінгвальної особистості [162; 301].

Засобом для забезпечення та управління змінами в освіті стала "Kansallinen perusopetussuunnitelma" (Національна основна навчальна програма), яка була вперше розроблена і опублікована у 1970 р. За своєю суттю – це засіб соціального та культурного відтворення. Її перегляд здійснювався з моменту прийняття декілька разів, а саме: у 1985 р., 1994 р., 2004 р. та 2016 р. Метою перегляду документу було приведення Програми у відповідність до актуальних вимог та суспільних запитів. Цей документ є рамковим для розробки місцевих навчальних програм, що зміцнює рівність в освіті по всій країні. Він відіграє подвійну роль: з одного боку – це адміністративний розпорядчий документ, а з іншого – це інструмент для розвитку педагогічного мислення вчителів та формування їх професійної діяльності [291].

З середини 1970-х рр. фінським урядом було здійснено низку заходів щодо планування раціональної системи навчання. З цією метою був розроблений і впроваджений "Kansallinen kielipoliittinen suunnitelma" (План національної мовної політики, 1978 р.). У ньому чітко визначалися кількісні та якісні показники компетенцій для різних мов та послідовний перелік дій на шляху до досягнення поставлених цілей [333].

Входження Фінляндії до Європейського Союзу (1995 р.) стало для фінського уряду одним із стимулів створення в державі умов для одержання громадянами більш якісної освіти. Тому в цьому році був розроблений стратегічний документ "Koulutusala ja yliopiston tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000" (План розвитку освітнього сектора та університетських досліджень на 1995-2000 рр., 1995 р.). Його метою було перетворення фінського суспільства на динамічне суспільство, яке вчиться [240].

Для більш глибокого занурення громадян Фінляндії в євроінтеграційне середовище була розроблена програма "Haasteisiin vastaaminen: kieltenopetus uudessa kansainvälisessä Suomessa" (Назустріч випробуванням: викладання мови в новій

інтернаціональній Фінляндії, 1997 р.) Це – програма викладання іноземних мов та інтернаціоналізації освіти, яка є частиною загального "Плану розвитку". У ній іноземні мови розглядаються як невід'ємна частина процесу забезпечення міжнародної комунікації, а завданням є підвищення рівня знань іноземних мов і культур. Згідно з цією програмою, основою мовної освіти Фінляндії було вивчення фінської, шведської та англійської мов, проте додаткові зусилля мали спрямовуватися на збільшення кількості тих громадян, хто володіє іншими, передусім популярними у Фінляндії німецькою, французькою, російською, іспанською та італійською мовами [42, с. 66].

Система освіти повинна забезпечувати належну рівність в освіті громадян по всій країні, а також умови для учнів у навчанні та іншому розвитку протягом життя. У серпні 1998 р. був прийнятий "Laki perusopetuksesta" (Закон про базову освіту). Метою освіти, яка зазначена в цьому Законі, є виховання учнів/студентів як гуманних та етично відповідальних членів суспільства, надання їм знань та навичок, які необхідні в житті [303].

Основним документом, у якому визначені концептуальні положення щодо освіти взагалі, й іншомовної зокрема, є "Suomen perustuslaki" (Конституція Фінляндії) (2000 р.). У параграфах 16 та 17 викладені положення про те, що кожен громадянин цієї країни має право на основну загальну освіту незалежно від рівня матеріального забезпечення та національної приналежності. Зазначається, що національні мови Фінляндії – фінська та шведська. Представники корінного населення цієї країни та національних груп, які мешкають у Фінляндії, мають право на збереження та розвиток своєї мови та культури [360].

Для забезпечення мовних прав саамського народу у 2003 р. був прийнятий "Saamen kielilaki" (Закон про саамську мову). Цей документ скасовував дію "Laki saamen kielen kayttamisesta viranomaisissa" (Закон про використання саамської мови в органах влади, 1992 р. [251]), але зберігав прийняті у ньому положення, згідно яких саамські мови отримали офіційний статус у Фінляндії на батьківщині саамів

(муніципалітет Енонтекіє, Інарі, Утської та північна частина Соданкюля), а також регулював використання саамської мови в органах державної влади. Метою Закону 2003 р. є захист конституційного права саамського народу на збереження та розвиток своєї мови та культури [346].

Захист мовних прав фінськомовного та шведськомовного населення [300] у порядку, який передбачений Конституцією, здійснюється прийнятим у 2004 р. новим "Kielilaki" (Закон про мову), який замінив Закон про мову 1922 р. Цей Закон є всеосяжним, оскільки він застосовується до здійснення всіх видів державних послуг і стосується національних мов Фінляндії – фінської та шведської [293].

У 2015 р. був прийнятий "Vittomakielilaki" (Закон про мову жестів). Його метою є сприяння реалізації мовних прав громадян за допомогою мови жестів. Цей Закон передбачає використання фінської та фінсько-шведської мови жестів [384].

Освітня політика Фінляндії розробляється із врахуванням перспектив розвитку інтеграційних процесів у світі та місця у них Фінляндії. У травні 2015 р. була опублікована "Suomen hallituksen kansallinen strateginen ohjelma" (Державна стратегічна програма Уряду Фінляндії), яка розкриває бачення майбутнього цієї країни та визначає цілі освітньої галузі, однією з яких є інтернаціоналізація освіти, на 10 років вперед [361].

З метою підвищення якості іншомовної освіти, що є вимогою сучасності, у 2018 р. набрав чинності "Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa" (Закон про експериментування з іншою рідною мовою в базовій освіті). У ньому були враховані пропозиції уряду щодо проведення регіональних експериментів з розширення діапазону мов без обов'язкового вивчення другої національної мови [304].

Аналіз джерел вказаної групи дозволив простежити генезу мовної політики Фінляндії щодо Ю, визначити пріоритети розвитку нормативно-правової бази, що забезпечує рівність освітніх прав та можливостей населення Фінляндії у вивченні рідної та ІМ.

## ***2. Офіційні документи України***

Розвиток системи іншомовної освіти в Україні у другій половині ХХ століття до 1991 р. відбувався згідно офіційних документів УРСР. Першим документом, який забезпечив практичне реформування освітньої галузі незалежної України, була Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") (3 листопада 1993 р.). У ній освіта визнана пріоритетним засобом розбудови української держави. У Програмі сформульовані стратегічні завдання, пріоритетні напрями та шляхи реформування освіти, одним з яких є досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, до яких віднесені українська та іноземні мови [137].

За роки незалежності на основі Конституції України (1996 р.) [69] визначено пріоритети розвитку освіти. Проте властиві сучасній цивілізації риси (глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства та ін.) зумовлюють потребу в радикальній модернізації освітньої галузі. Це стало передумовою розроблення "Національної доктрини розвитку освіти" (2002 р.), у якій визначено стратегії й основні напрями розвитку освіти в першій чверті ХХІ століття. Одним із них є розробка стратегії безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, рідною (національною) і практично хоча б однією іноземною мовою [110].

Євроінтеграційні прагнення України вимагають дотримання загальноєвропейських документів стосовно мовної політики. Тому був прийнятий Закон України "Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин" (2003 р.) [148]. Цей Закон сприяє збереженню та розвитку культурного багатства через використання регіональної мови або мови національної меншини на різних ступенях освітньої системи в приватному та суспільному житті.

Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. Саме цьому має сприяти "Біла книга національної освіти

України" (2010 р.), яка розглядає багатомовність як ознаку освіченості людини. У документі підкреслюється актуальність багатомовної освіти, визначено її цілі, шляхи та проблеми впровадження в Україні [16].

Мовна політика посідає чільне місце в системі державних пріоритетів, оскільки її стратегічним завданням є забезпечення неухильного додержання конституційних гарантій щодо всебічного розвитку й функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України, вільного розвитку, використання і захисту мов національних меншин та задоволення мовних потреб громадян України. Указ Президента України № 161 "Про Концепцію державної мовної політики" (2010 р.) та "Концепція державної мовної політики" визначають стратегічні пріоритети та основні завдання щодо розв'язання мовних проблем. Одним із таких пріоритетів є те, що держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування [144].

Зміст мовної та іншомовної освіти, вимоги до мовної й іншомовної підготовки учнів визначає "Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти" (23 листопада 2011 р.), який розроблений на основі Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. Цей Державний стандарт діяв до 1 вересня 2018 р. Новий державний стандарт початкової освіти затверджений 21 лютого 2018 р. [52], а новий Державний стандарт базової середньої освіти був затверджений 30 вересня 2020 р. [53]. Крім цього, в Україні розроблені Державні стандарти для підготовки фахівців у навчальних закладах вищої та професійно-технічної освіти. Вони визначають зміст мовної та іншомовної освіти і вимоги до них.

Розбудова національної системи освіти в сучасних умовах, із урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя та історичних викликів ХХІ століття, вимагає критичного осмислення досягнутого й зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем. "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р." (2013 р.) передбачала оновлення системи мовної

освіти, якою забезпечується обов'язкове оволодіння державною мовою. Цим документом надається можливість громадянам опанувати рідну та іноземні мови. Вивчення ІМ стало обов'язковим з першого класу [111].

Реалізація визначених у вищеназваних документах завдань вимагала вдосконалення законодавчої бази освіти. Закони України "Про вищу освіту" (2014 р.) [133], "Про освіту" (2017 р.) [145] та "Про повну загальну середню освіту" (2020 р.) [147] гарантують кожному громадянину України право на здобуття освіти державною мовою. Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання державною мовою та мовою відповідної національної меншини, а в закладах вищої освіти мови національних меншин вивчаються в тому обсязі, який дає змогу здійснювати професійну діяльність у вибраній галузі з використанням цієї мови.

Метою залучення цих документів у дослідження було відстеження змін у політиці мовної та ІО щодо корінного населення, національних меншин та учнів/студентів різного віку у період становлення незалежної України.

## ***II. Праці теоретико-методологічного характеру (дисертації, монографії та ін.) вітчизняних та зарубіжних учених***

Зазначимо, що порядок подання авторів визначається, перш за все, вагою та значимістю наукового доробку цих учених для нашого дослідження. *Методологічними засадами* дослідження виступають положення щодо: *філософії освіти* (В. Андрущенко, дисертація "Духовная культура как фактор идейно-нравственного развития личности: проблемы эффективности" (1990 р.) [4], С. Клепко, монографія "Філософія освіти в європейському контексті" (2006 р.) [65], В. Кремень, монографія "Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум" (2007 р.) [77], І. Зязюн, монографія "Філософія педагогічної дії" (2008 р.) [62], А. Фурман, монографія "Ідея і зміст професійного методологування" (2016 р.) [205], Л. Мільто, стаття "Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідеї педагогічної майстерності" (2017 р.) [102], навчальний посібник "Філософія освіти" / за наук. ред. В. Андрущенка (2018 р.)



[204] та ін.; *методології і методики педагогічних досліджень* (Є. Хриков, монографія "Методологія педагогічного дослідження" (2018 р.) [209], О. Петренко, стаття "До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження" (2013 р.) [124], С. Гончаренко, навчальний посібник "Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям" (2008 р.) [39] та ін.); *порівняльної педагогіки*, у якій підкреслюється необхідність розгляду освітнього феномену в соціально-культурному контексті (Х. Лісковацька, дисертація "Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття)" (2012 р.) [92], М. Брей (M. Bray), стаття "Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles" (2003) [236], Н. Лавриченко, стаття "Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень" (2006 р.), [88], П. Альтбах (P. Altbach), книга "New Approaches to Comparative Education" (1986 р.) [226], А. Сбруєва, навчальний посібник "Порівняльна педагогіка" (1999 р.) [163], О. Локшина, хрестоматія "Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів" (2015 р.) [130] та ін.).

Положення, які викладені в наукових роботах вищеназваних авторів, визначають методологічні засади історико-педагогічного дослідження.

У дисертації В. Андрущенка на підґрунті взаємозв'язку філософії і педагогіки досліджено поступове утвердження на європейському просторі нової шкали цінностей, на основі яких формується особистість демократична, толерантна, творча, здатна до сприйняття ціннісних систем інших народів і культур, відкрита до спілкування і співпраці [4]. Дослідження цих положень знайшло своє продовження у роботі цього вченого "Філософія освіти", де сформульовані основні засади щодо філософії освіти як галузі філософії, доведено взаємозв'язок філософії й педагогіки як наук про людину, яка живе в суспільстві й виконує певні соціальні ролі. Становлення людини як особистості складає основний зміст педагогічної науки. Центральною є ця проблема і у філософії. Але без розуміння природи людини, особливостей її взаємозв'язків із

зовнішнім світом, сенсом життя, тобто філософських аспектів проблем людини, педагогіка втрачає орієнтири. Отже, йдеться про методологічні засади педагогіки, які формулюються філософією [203, с. 13].

Змістовні положення методології педагогічного дослідження та приклади вирішення дослідницьких завдань обґрунтовані в монографії Є. Хрикова [209, с. 3].

Одним із найважливіших розділів методології історії педагогіки, зазначає О. Петренко у своїй науковій праці, є педагогічне джерелознавство, яке представляє собою галузь інтеграції педагогіки в цілому, власне історії педагогіки, історії, джерелознавства і культурології [124, с. 536].

У науковому доробку С. Гончаренка досліджується методологічний рівень педагогічних досліджень. Учений вказує, що мірою відповідності цьому рівню є слідування таким вимогам: правильність конкретного визначення стратегії дослідження, його мети, завдань і предмета; організація й етапи проведення дослідження; вибір і реалізація тактичних засобів методологічного аналізу (методи дослідження та ін.); коректна понятійно-категоріальна основа дослідження; вимоги до формулювання й оформлення результатів дослідження [39, с. 10-11].

*Порівняльно-педагогічний напрям* дослідження проблем розвитку освітніх систем представлений у праці А. Сбруєвої "Порівняльна педагогіка". Дослідниця розглядає місце порівняльної педагогіки в системі сучасного наукового знання, її предмет, завдання і методи дослідження та доводить, що інтеграція у світове освітнє співтовариство української освітянської системи неможлива без знання стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах та у світі в цілому [163, с. 2]. При проведенні порівняння, вважає дослідниця Г. Щука, "важливо дотримуватися компаративістського підходу, не замінюючи його на порівняння як метод дослідження; порівнювати не елементи системи, а її структуру та функціональні зв'язки, тобто забезпечити "порівняння порівняння". [130, с. 112].

Розгляду *теоретичних питань мовної та іншомовної освіти в умовах багатомовності* надається велика увага у дослідженнях зарубіжних лінгвістів, соціолінгвістів, психолінгвістів. Підвищення інтересу науковців до цих питань спостерігається у 50-ті рр. ХХ століття. Відкриття нових перспектив у цій дослідницькій галузі пояснюється насамперед посиленням міграції населення у зв'язку із закінченням Другої світової війни, необхідністю адаптації мігрантів у новому комунікативному середовищі. Найвідомішими й найвагомішими в цей період були праці американських мовознавців У. Вайнрайха (U. Weinreich) "Languages in contact: findings and problems" (1953) [387] та Е. Хаугена (U. Haugen) "The Norwegian Language in America, a Study in Bilingual Behavior" (1953) [275], у яких запропоновано якісно нові критерії, принципи й підходи до вивчення багатомовності – психолінгвістичний та соціолінгвістичний, які на довгий час визначили вивчення цього феномену.

У вивченні багатомовності значну роль відіграла монографія чеського лінгвіста В. Вільдомека (V. Vildomec) "Multilingualism" (1963) [381], у якій велика увага надається термінологічним проблемам, формулюванню поняття "мультилінгвізм", що розглядається вченим як індивідуальне і як суспільне явище.

Для вивчення та впровадження сучасних підходів та методів іншомовної освіти значимим є науковий доробок Д. Марша (D. Marsh) "CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential" (2002) [319], у якому розкрито дефініції, суть та методичні особливості впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у систему ІО як такого, що дозволяє ефективно формувати комунікативну компетенцію мовця; С. Телли (S. Tella) "Some Recent to Future Trends in Foreign Language Education in Finland: From Singularity to Multiplicity" [364], у якому надається увага аналізу історії FLE (іншомовної освіти) за кілька останніх десятиліть ХХ століття та зроблено висновок про основну зміну в ній, яка полягає в переході від одиницності до множинності у викладанні іноземних мов.

Значимим є вклад фінського лінгвіста Х. Рінгбома (H. Ringbom) в дослідження

впливів блінгвізму на процес освоєння третьої іноземної мови. Цій проблемі присвячена його робота "Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning" (2007) [343]. У ній знайшли підтвердження положення про те, що успіхи двомовних учнів в освоєнні англійської як третьої мови є значно кращими, ніж результати одномовних школярів в оволодінні англійською як другою мовою.

У книзі К. Бейкера (C. Baker) "Основи білінгвальної освіти і білінгвізму" (2016) [10] надається увага проблемам дефініцій, соціологічним та психологічним питанням, які є важливими для розуміння білінгвальної освіти. Через теоретичну концепцію білінгвізму вчений пояснює цей феномен, дає загальні характеристики білінгвізму, мультилінгвізму й білінгвальної освіти.

*Теоретико-методологічні* засади мовної та іншомовної освіти зазначеного періоду розглядаються у роботах вітчизняних (Р. Гришкова, дисертація "Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки" (2007 р.) [45], Р. Мартинова, дисертація "Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов" (2007 р.) [98], М. Тадеєва, дисертація "Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз)" (2011 р.) [193], В. Гаманюк, дисертація "Теорія і практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів" (2012 р.) [28], В. Редько, дисертація "Теорія і практика конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов" (2017 р.) [153], Ю. Талалай, дисертація "Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму" (2017 р.) [196] та ін.) учених. У дисертаційних дослідженнях цих науковців приділяється увага питанням сучасних підходів і стратегій мовної та іншомовної освіти.

Важливим для нас є науковий доробок Р. Гришкової. У дисертації вченої з позицій системного підходу розглядаються теоретичні та практичні аспекти проблеми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів: уточнено понятійний

апарат, визначено зміст та обґрунтована науково-методична система, механізм та модель формування іншомовної соціокультурної компетенції.

Безумовний інтерес представляє прогностична цілісна загальнодидактична модель змісту навчання ІМ, розроблена і представлена у дисертації Р. Мартинової як засіб удосконалення якості оволодіння ними. Встановлено, що ефективність навчання ІМ в умовах немовного середовища істотно залежить від побудови навчального процесу на принципах особистісно-орієнтованої педагогіки й дидактичних закономірностях процесу навчання.

Значимим для нас є науковий доробок В. Гаманюк, у якому з позицій системного, логіко-структурного, порівняльно-хронологічного підходів досліджено структури, організаційні та теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов на різних ступенях іншомовної освіти у Німеччині у другій половині ХХ - першого десятиліття ХХІ ст. Велика увага науковцем надається уточненню термінологічного апарату. Іншомовна освіта розглядається в дослідженні як соціально-педагогічне явище. Важливим для нашого дослідження є положення про те, що мовна освіта загалом і навчання іноземної мови зокрема, є чинником формування особистості, який виконує комунікативно-навчальну, освітню, виховну й розвивальну функції. Будучи складовою освітньої політики держави, навчання ІМ є базовим компонентом освіти особистості, який забезпечує опанування мовами як засобом пізнання, розуміння оточуючого світу та спілкування завдяки формуванню комунікативної компетенції. Вагоме значення має розгляд вченою ролі документів Ради Європи та Європейського Союзу у формуванні мовної політики Німеччини як однієї із європейських країн, що надає велику увагу створенню полікультурного середовища.

Суттєвим для нашої роботи є аналіз багатомовності як міждисциплінарного феномену, який представлений у дисертації Ю. Талалай. Дослідниця на підґрунті наукового доробку зарубіжних учених розглянула: історію вивчення багатомовності, підходи до її трактування та дослідження дефініцій, типів, співвідношення понять

"багатомовність", "мультилінгвізм" та "плюрилінгвізм".

*Порівняльно-педагогічні* дослідження проблем розвитку мовної та іншомовної освіти в структурі освітніх систем різних країн Європи представлені працями відомих вітчизняних вчених (О. Кузнецова, дисертація "Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст." (2003 р.) [80], О. Матвієнко, монографія "Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу" (2005 р.) [99], О. Огієнко, дисертація "Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) (2009 р.) [118], О. Локшина, дисертація "Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу" (2011 р.) [93], В. Гаманюк, дисертація "Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів" (2012 р.) [28], І. Білецька, дисертація "Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США" (2014 р.) [17], О. Першукова, монографія "Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи" (2015 р.) [123], В. Устименко, дисертація "Мовна підготовка у системі освіти Канади в умовах багатомовності (2018 р.) [201] та ін.).

У науковому доробку названих учених проаналізовано теоретико-методологічні засади становлення та розвитку систем іншомовної освіти в зазначених країнах, концепції та дидактичні моделі функціонування їх в умовах сучасного полікультурного освітнього простору. Використання науково-практичних освітніх надбань цих країн (Велика Британія – розширення участі університетів у міжнародних проєктах, співпраця зі світовою академічною спільнотою; Скандинавські країни – визнання результатів неформальної та інформальної освіти; Німеччина – диверсифікація мовної пропозиції та профілізація іншомовної підготовки; США – стандартизація іншомовної освіти на федеральному та регіональному рівнях та ін.) сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти в Україні.

*Психолого-педагогічні засади* організації іншомовної освіти в Україні

розглядаються у науковому доробку вітчизняних дослідників (С. Ніколаєва, дисертація "Основы индивидуализации процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе" (1989 р.) [112], Р. Гришкова, дисертація "Педагогічні засади формування іншомовної соціо-культурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки" (2007 р.) [45], В. Редько, дисертація "Теорія і практика конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов" (2017 р.) [153], І. Оніщук, дисертація "Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України" (2019 р.) [119], Н. Бейліс, дисертація "Розвиток німецькомовної освіти в загальноосвітніх школах України в кінці ХХ - на початку ХХІ століття" (2020 р.) [11] та ін.

У дисертаціях цих науковців здійснено теоретичне обґрунтування основних понять і категорій у царині іншомовної освіти. Виявлено й досліджено: особливості оволодіння ІМ учнями початкової, основної, старшої загальноосвітньої школи та студентами закладів вищої освіти; спрямування завдань ІО на оволодіння культурою іншої країни через мову її носіїв; посилення світоглядної та інтелектуально-комунікативної функцій ІМ; сформульовані вимоги до рівнів володіння іноземною мовою учнями шкіл та студентами ЗВО і вимоги до якості підготовки вчителів іноземних мов у сучасних умовах міжнародної комунікації. Ці положення враховані у нашому дослідженні.

Особливо значимими для нас є наукові роботи фінських, українських та зарубіжних учених, які присвячені вивченню *іншомовної освіти Фінляндії*. На нашу думку, їх можна диференціювати за такими тематичними напрямками:

– *історичні аспекти* мовної освіти Фінляндії (П. Нуоліярві (P. Nuolijarvi) "The Language of the Third Generation..." (1986) [329], Р. Яатінен (R. Jaatinen) "Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development" (2001) [282], С. Латомаа (S. Latomaa) "The Language Situation in Finland, Current Issues in Language Planning" (2002) [309], С. Телла (S. Tella) "Some Recent to Future Trends in

Foreign Language Education in Finland: From Singularity to Multiplicity" (2005) [364], С. Леппанен (S. Leppanen) "National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes" (2011) [313], Р. Яатінен, Т. Саарівірта (T. Saarivirta) "The Evaluation of English Language Teaching during Societal Transition in Finland - A mutual relationship or a distinctive process" (2014) [283] та ін.);

– *мовна освіта та політика мовної освіти Фінляндії* (С. Такала (S. Takala), дисертація "Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school" (1984) [362], К. Сажавара (K. Sajavaara) "Kielikoulutus Suomessa (Sauli Takalan kanssa)" (1998) [347], К. Холл (C. Hall) "Recent developments in Finnish language education policy: a survey with particular reference to German" (2007) [267], С. Леппанен (S. Leppanen) "National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes" (2011) [313], П. Нуолярві "Language education policy and practice in Finland" (2011) [328], В. Лунячек "Освіта Фінляндії: досвід для адаптивного управління" (2017) [95] та ін.);

– *науково-методичні засади мовної освіти Фінляндії* (П. Харжанне (P. Harjanne), дисертація "Mut ei tää oo hei midsommarista! ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla" (2006) [270], С. Гринюк, дисертація "Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії" (2013) [42], В. Бутова, дисертація "Організаційно-педагогічне забезпечення якості освіти у загальноосвітніх школах Фінляндії" (2018) [19], Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), книга "Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?" (2000) [354], Х. Рінгбом, (H. Ringbom) книга "Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning" (2007)" [343], Д. Літл (D. Little), книга "Immigrant Pupils Learn English: A CEFR-related empirical study of L2 development" (2014) [317], С. Телла (S. Tella) "Some Recent to Future Trends in Foreign Language Education in Finland: From Singularity to Multiplicity" (2005) [364], В. Кохонен (V. Kohonen) "On the notions of the language learner, student and language user in



FLeducation: building the road as we travel" (2006) [295] та ін.);

– *програми мовної освіти* (П. Нуолярві "Language education policy and practice in Finland" (2011) [328], Е. Вітікка (E. Vitikka) "The Finnish National Core Curriculum. Structure and Development" (2015) [383] та ін.);

– *порівняльний аналіз мовної освіти* Фінляндії, Швеції й Великої Британії (С. Такала "Language policy and language teaching policy in Finland" (1993) [363], К. Холл "Recent developments in Finnish language education policy: a survey with particular reference to German" (2007) [267] та ін.);

– *інновації, підходи та методи в мовній освіті* Фінляндії (Д. Марш (D. Marsh) "CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential" (2002) [319], В. Кохонен "Student autonomy and teachers' professional growth" (2003) [294], С. Телла (S. Tella) "Some Recent to Future Trends in Foreign Language Education in Finland: From Singularity to Multiplicity" (2005) [364], К. Ніємінен (K. Nieminen) "Aspects of Learning Foreign Languages and Learning with Foreign Languages: Language Immersion and CLIL" (2006) [324], Д. Літл "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited" (2007) [316], П. Харжанне "Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms: revisiting the KIELO Project's rationale and research" (2009) [271], Е. Харроп (E. Harrop) "Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities" (2012) [273], Р. Яатінен (R. Jaatinen), Т. Саарівірта (T. Saarivirta) "The Evaluation of English Language Teaching during Societal Transition in Finland – A mutual relationship or a distinctive process" (2014) [283], Н. Грицик "Інноваційні методи навчання ІМ: досвід Фінляндії" (2018) [44] та ін.);

– *сучасне й майбутнє англійської, шведської та інших європейських мов у* Фінляндії (І. Бухбергер "A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education in Finland" (2002) [238], К. Сажавара (K. Sajavaara) "Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita" (2007) [348], К. Холл "Recent developments in Finnish language education policy: a survey with particular reference to

German" (2007) [267], С. Леппанен "National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes" (2011) [313], Р. Яатінен, Т. Саарівірта "The Evaluation of English Language Teaching during Societal Transition in Finland - A mutual relationship or a distinctive process" (2014) [283] та ін.).

Таким чином, вивчення та узагальнення інформації, представленої в матеріалах, що склали другу групу джерельної бази дослідження, дозволило окреслити теоретичні та практичні засади, основні етапи становлення і розвитку іншомовної освіти у Фінляндії.

Слід зазначити, що в науковому доробку вітчизняних учених наявна обмежена кількість досліджень, присвячених вивченню іншомовної освіти Фінляндії. На нашу думку, лідируючі позиції системи освіти Фінляндії у світі, іншомовної в тому числі, доводять потребу у здійсненні ґрунтовного аналізу теорії та практики іншомовного навчання у системі освіти Фінляндії.

**III. Науково-методичні джерела.** Ці джерела висвітлюють теоретичні та методичні питання становлення іншомовної освіти у Фінляндії та Україні, містять рекомендації щодо здійснення підходів та методів підвищення ефективності викладання та оволодіння учнями/студентами іноземними мовами. Нами вивчено матеріали вітчизняних та фінських наукових видань, зокрема: *збірників наукових праць* ("Педагогіка вищої та середньої школи" (Кривий Ріг, 2010-2020 рр.), "Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова" (2011 р.) та ін.); *вісників* (Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (2011 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки (2013 р.), Вінницького політехнічного інституту (2016 р.), Національного університету біоресурсів і природокористування України (2016 р.) та ін.); *наукових журналів* ("Витоки педагогічної майстерності" (Полтава, 2016 р.) та ін.); *науково-методичних журналів* ("Рідна школа" (2013 р.), "Нова педагогічна думка" (2014 р.), "Іноземні мови" (2016 р.) та ін.) та ін. У названих джерелах представлені наукові дослідження

вітчизняних учених: В. Гаманюк [29], С. Гринюк [43], Р. Гришкової [46], О. Кузнецової [81], С. Ніколаєвої [113; 115], М. Тадеєвої [192] та ін. У них обґрунтовано різні аспекти іншомовної освіти України та країн Європейського Союзу, виявлені особливості вивчення іноземних мов у різних ланках системи освіти України в умовах євроінтеграційного виміру.

З метою аналізу проблеми дослідження нами вивчено публікації фінських наукових журналів ("The Finnish Journal of Education", "Scandinavian Journal of Educational Research (SJER)", "Journal of University Pedagogy", "The International Journal of Education for Diversities", "Human Technology", "Nordic Journal of Vocational Education and Training", "The Australian Journal of Teacher Education", "German as a foreign language (GFL)", CAUCE, Revista de Filologia y su Didactica № 25, 2002, "ELT journal" та ін.), інтернет-ресурсів та ін. Ці видання представлені працями відомих науковців (І. Бухбергер [238], В. Кохонена [294], С. Леппанена [313], П. Нуолярві [329], С. Пойхонена (S. Poyhonen) [335], Т. Саарівірти [283], К. Сажавара [348], П. Харжанне [271] та ін.) і охоплюють теоретичні, історичні, методичні, соціолінгвістичні аспекти розвитку іншомовної освіти Фінляндії, у яких обґрунтовано особливості становлення різних ланок іншомовної освіти від періоду реформування до нашого часу.

**IV. Статистичні звіти й аналітичні матеріали.** Тенденції розвитку мовної ситуації та зміни в мовному розмаїтті фінського суспільства дозволяють простежити необхідні для нашого дослідження статистичні дані, які знаходяться на сайті "Статистика Фінляндії" (Statistics Finland). Важливими для нас були наступні статистичні дані:

- . статистичні дані щодо володіння фінами іноземними мовами (2017 р.) [355];
- . статистичні дані щодо кількості іноземних мов, які вивчали учні старшої школи у 2019 р. [356];
- . статистичні дані щодо спектру та кількості іноземних мов, які вивчали учні професійно-технічної освіти у 2019 р. [357];

. статистичні дані щодо мовної ситуації у Фінляндії у 2020 р. [385].

Для характеристики мовної ситуації в Україні нами використані матеріали аналітичного огляду "Стан української мови в Україні в 2020 р.", який базується на даних державної статистики, соціології, моніторингових досліджень [172] та результати онлайн-дослідження TNS в Україні (Taylor Nelson Sofres Україна – це представник світового лідера в галузі маркетингових досліджень) щодо володіння українцями іноземною мовою [175].

Підсумовуючи сказане вище зауважимо, що аналіз історіографії проблеми розвитку іншомовної освіти у Фінляндії із врахуванням принципів хронологічного та тематичного викладу матеріалу дозволяє виокремити три періоди:

*(1950-1969 рр.) – період* активізації дослідження багатомовності науковцями Європи та світу в цілому, підготовка до суттєвих змін в освіті, у тому числі іншомовній, у Фінляндії, дослідження історії становлення фінської іншомовної освіти та методики іншомовного навчання. В аспекті характеристики першого історіографічного періоду доцільно зазначити, що свідчення про історико-педагогічні передумови розвитку іншомовної освіти у Фінляндії в період після Другої світової війни є важкодоступними для дослідження. Тому важливе значення для нас має науковий доробок *зарубіжних* учених, таких як: У. Вайнрайх "Мовні контакти" (1953 р.), Е. Хауген "Норвезька мова в Америці" (1953 р.), В. Вільдомек "Мультилінгвізм" (1963 р.) та ін. Також науково-пізнавальний інтерес в цей історіографічний період становлять документи, що безпосередньо стосуються Фінляндії: "Laki koulujärjestelman perusteista" (Закон про основи шкільної системи, 1968 р.), "Kansallinen perusopetussuunnitelma" (Національна основна навчальна програма, 1970 р.) та ін.

Аналіз джерел першого історіографічного періоду засвідчив, що у Фінляндії з 1950-х до кінця 1960-х років визрівала необхідність змін в освіті, у тому числі іншомовній, яка реалізувалась з прийняттям у 1968 р. Закону про основи шкільної

системи та впровадженням загальноосвітньої муніципальної дев'ятирічної базової освіти, що мала забезпечити на національному рівні обов'язкове вивчення трьох мов (рідна, друга національна та одна іноземна) усіма учнями.

Для *другого* історіографічного періоду (1970-1999 рр.) характерним є висвітлення в працях науковців питань реформування освітньої системи Фінляндії, спрямування мовної політики держави на диверсифікацію мовної пропозиції, удосконалення методики інтенсивного навчання мов на основі ідей зарубіжної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та ін., підвищення уваги до іншомовної освіти іммігрантів, що зумовлено вступом Фінляндії до ЄС.

Доцільно відзначити збагачення джерельної бази дослідження працями *фінських* учених, серед яких: С. Такала, дисертація "Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school" (1984) [362], "Language policy and language teaching policy in Finland" (1993) [363]; П. Нуолярві "The Language of the Third Generation..." (1986) [329]; К. Сажавара "Kielikoulutus Suomessa (Sauli Takalan kanssa)" (1998) [347] та ін.

Важливою подією в процесі розвитку ідей багатомовності у Фінляндії стало розроблення та прийняття Міністерством освіти в 1978 р. першого важливого Плану національної мовної політики (Kansallinen kielipoliittinen suunnitelma). Прикметним для нього було надання батькам можливості обирати для вивчення дітьми інших мов крім англійської як першої та урізноманітнення спектру мов для вивчення у загальноосвітній школі.

Особливістю кінця *другого* історіографічного періоду є вступ Фінляндії до Європейського Союзу (1995 р.), що стало для фінського уряду одним із стимулів створення в державі умов для одержання громадянами більш якісної освіти. Важливе місце в цей період посідають *міжнародні* документальні джерела: "Європейська хартія регіональних мов або мов меншин" (European Charter for Regional or Minority Languages, 1992 р.) [55]; "Про покращення і диверсифікацію навчання мов в освітніх

системах країн Європейського Союзу" (On Improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, 1995 p.) [388]; "Біла книга з освіти та навчання. Викладання та навчання. На шляху до суспільства, що навчається" (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1995 p.) [388], а також *національні*: стратегічний документ "Koulutusala ja yliopiston tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000" (План розвитку освітнього сектора та університетських досліджень на 1995-2000 рр., 1995 p.) [240]; програма "Haasteisiin vastaaminen: kieltenopetus uudessa kansainvälisessä Suomessa" (Назустріч випробуванням: викладання мови в новій інтернаціональній Фінляндії, 1997 p.) [323]; "Laki perusopetuksesta" (Закон про базову освіту, 1998 p.) [303].

Отже, для *другого* історіографічного періоду характерним є спрямованість наукових і нормативно-правових джерел на розбудову загальнодержавної раціональної системи освіти, у тому числі іншомовної, перевірка на практиці переваг та недоліків впровадження *peruskoulu*, а також на створення необхідних умов для офіційного членства в новій "європейській родині".

*Третій* історіографічний період (2000 – 2018 рр.) характеризується теоретичним осмисленням широкого спектру питань багатомовності, багатомовного навчання, методик інтегрованого навчання, перспектив імплементації документів РЄ та ЄС, зокрема ЗЄР щодо політики мультилінгвізму та плюрилінгвізму, у Фінляндії, підвищенням уваги фінських та українських науковців до дослідження нових підходів та методів іншомовної освіти у зв'язку з необхідністю підготовки підростаючих поколінь до життя в умовах глобалізованого світу, освіти впродовж життя.

У межах цього періоду дослідження присвячені структурі та розвитку іншомовної освіти, мовній освітній ситуації у Фінляндії, еволюції методів навчання, змінам у мовній політиці, які стосуються як національних, так й іноземних мов тощо. Ці аспекти відображені у працях *фінських* (Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas),

книга "Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?" (2000) [354], Р. Яатінен (R. Jaatinen) "Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development" (2001) [282], С. Латомаа (S. Latomaa) "The Language Situation in Finland, Current Issues in Language Planning" (2002) [309], Д. Марш (D. Marsh) "CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential" (2002) [319], І. Бухберггер "A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education in Finland" (2002) [238], В. Кохонен "Student autonomy and teachers' professional growth" (2003) [294], К. Ніємінен (K. Nieminen) "Aspects of Learning Foreign Languages and Learning with Foreign Languages: Language Immersion and CLIL" (2006) [324], К. Холл "Recent developments in Finnish language education policy: a survey with particular reference to German" (2007) [267], Р. Яатінен, Т. Саарівірта "The Evaluation of English Language Teaching during Societal Transition in Finland - A mutual relationship or a distinctive process" (2014) [283], Е. Вітікка "The Finnish National Core Curriculum. Structure and Development" (2015) [383] та ін.), а також *українських* (С. Гринюк, дисертація "Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії" (2013) [42], В. Лунячек "Освіта Фінляндії: досвід для адаптивного управління" (2017) [95], В. Бутова, дисертація "Організаційно-педагогічне забезпечення якості освіти у загальноосвітніх школах Фінляндії" (2018) [19], Н. Грицик "Інноваційні методи навчання ІМ: досвід Фінляндії" (2018) [44] та ін.) науковців.

Цінним для нашого наукового пошуку є досвід розбудови освіти, у тому числі іншомовної, у різних країнах, який висвітлено в *наукових працях* вітчизняних вчених (О. Кузнецова, дисертація "Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст." (2003 р.) [80], О. Матвієнко, монографія "Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу" (2005 р.) [99], О. Огієнко, дисертація "Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) (2009 р.) [118], О. Локшина, дисертація "Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського

Союзу" (2011 р.) [93], В. Гаманюк, дисертація "Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів" (2012 р.) [28], І. Білецька, дисертація "Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США" (2014 р.) [17], О. Першукова, монографія "Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи" (2015 р.) [123], В. Устименко, дисертація "Мовна підготовка у системі освіти Канади в умовах багатомовності (2018 р.) [201] та ін.).

Для розуміння становлення іншомовної освіти Фінляндії в третій історіографічний період важливе значення мають *міжнародні* (Лісабонський договір (2000) [82; 336], резолюція "Про сприяння вивченню іноземних мов та мовної розмаїтості" (On promoting foreign language learning and linguistic diversity, 2001) [340], Барселонський саміт (2002) [82; 336], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001) [58], Повідомлення "Європейська Зона навчання протягом усього життя – це реальність" (Making a European area of lifelong learning a reality, 2001) та Резолюція Ради (ЄС) від 27 червня 2002 р. про навчання протягом усього життя (Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning) [54], Комюніке ЄК "Нова рамкова стратегія з мультилінгвізму" (New Framework Strategy for Multilingualism, 2005) [7], План дій "Сприяння вивченню мов та мовній розмаїтості" (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, 2004-2006) [340], Рекомендації Ради Європи «Від лінгвістичного розмаїття до плюрилінгвальної освіти: керівництво для розвитку мовної політики у Європі» (From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007) [261], "Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання" (Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment, 2008) [253] та ін.), а також *національні* (Конституція Фінляндії (2000) [360], Закон про мови (*uusikielilaki*), який вступив у дію 1 січня 2004 р. і замінив Закон про мову 1922 р. [293],



Постанова Уряду про національні цілі освіти, про які йдеться в Законі про базову освіту, та розподіл годин у базовій освіті (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 2012) [369], Державна стратегічна програма Уряду Фінляндії (Suomen hallituksen kansallinen strateginen ohjelma, 2015) [361], Закон "Право старшої школи" (Lukiolaki, 2018) [318], Закон про експериментування з іншою рідною мовою в базовій освіті (Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa, 2018) [304] та ін.) документальні джерела. Зазначимо, що більш розгорнута характеристика вищеназваних документів розкрита у підрозділі 1.3. першого розділу нашого дослідження.

Проведений аналіз джерельної бази свідчить про оновлення концептуальних засад іншомовної освіти у Фінляндії та Україні й дозволяє виявити зміни в іншомовній освіті цих країн, що сприяють формуванню плюрилінгвальної особистості громадянина Європи.

## 1.2. Поняттєвий апарат дослідження

У теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації завдань педагогічного дослідження значну роль відіграє система понять і термінів. Укладачі "Термінологічного словника з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти" вважають, що фіксація, тлумачення та використання науковцями поняттєво-термінологічного апарату дослідження є однією з умов його ефективності. Тому важливим є оволодіння ним дослідником як "складною динамічною стійкою системою, елементами якої виступають лексичні одиниці (слова або словосполучення) певної мови" [197, с. 5] з метою розкриття сенсу науково-педагогічних явищ. Поняттєвий апарат виконує функцію знакової моделі дослідження.

У контексті проблеми дослідження нами використовується низка понять. Одним із ключових є достатньо широке поняття "*освіта*", яке вживається в різних значеннях

та контекстах і розглядається науковцями в декількох площинах: з точки зору філософії, соціології, педагогіки, історії педагогіки та ін.

У науковому доробку відомих українських філософів В. Андрущенко та І. Передборської поняття "освіта" (англ. -"education", нім. - "bildung", грецьк. – "paideia") розглядається як суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, уміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [203, с. 8].

З погляду філософії, освіта (і виховання) є трансформацією "духу епохи" у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру й загальне єство особистості [203, с. 10]. Як зазначають дослідники питань філософії освіти (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Бех, І. Степаненко та ін.), трансформований засобами освіти "дух епохи" стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. "Дух епохи" – поняття складне і далеко не однозначне. Науковці розглядають його як загальну парадигму розвитку освіти, як філософське узагальнення "найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління" [203, с. 11].

У транзитивному суспільстві, яке характеризується постійними соціальними трансформаціями, що властиве нашому часу, вказує О. Горбань, існує нова парадигма освіти, яка повинна базуватися на принципах креативного навчання, що допускає особистісний підхід, індивідуально-орієнтовану роботу того, хто навчає, і того, хто вчиться. Дослідник зазначає, що за основу приймається завдання розвитку здібностей до самостійного формування нових знань, умінь, способів дій. Головним чинником креативного навчання є ініціативність, підкреслює науковець. Той, хто вчиться, перестає бути об'єктом педагогічної дії і стає повноправним суб'єктом спілкування. Тому "сучасне транзитивне суспільство можна назвати переходом до цивілізації,

продуктивною основою якої стає освіта та освічена людина.... Саме в направленому впливі на людей проявляється основна роль освіти як фактора соціальних змін", вважає О. Горбань [40, с. 1].

У вітчизняній педагогічній науці поняття "освіта" визначається по-різному. В "Українському педагогічному словнику" освіта трактується як "ознака духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями" [38, с. 241-242].

Значення, у якому це поняття вживається зараз, підкреслює С. Гончаренко, усталилося наприкінці XVIII ст., особливо під впливом Гете, Песталоцці та неогуманістів, й означало тоді загальний духовний процес формування людини на противагу виховним методам прихильників просвітителів [38, с. 242]. Зауважимо, що неогуманізм – це педагогічна течія, яка зародилася в Німеччині в середині XVIII століття. Основну мету неогуманісти вбачали у вихованні всебічно розвиненої особистості. Центральне місце в освіті вони відводили вивченню рідної та стародавніх мов [38, с. 231]. У свою чергу, просвітництво – це ідейний рух буржуазії в країнах, що вступили на шлях капіталістичного розвитку. Основний шлях до прогресу просвітителі вбачали в поширенні освіти й культури. Вони вірили в людину, її розум і високе покликання [38, с. 274]. Науковець зауважує, що "освіта як захист проти сил, що "знеособлюють" людину, у демократичному суспільстві стає питанням життя як для окремих людей, так і для всього суспільства в цілому" [38, с. 241-242].

Н. Волкова розглядає поняття "освіта" як "процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх та професійних знань" [25, с. 14]; Н. Мойсеюк – як "цілеспрямовану діяльність

суспільства, яка допомагає засвоїти соціальний досвід, увійти в систему існуючих соціальних зв'язків, зберігаючи й розвиваючи свою неповторну індивідуальність" [106]; в А. Кузьмінського та В. Омеляненка – це "процес і результат оволодіння надбаннями людської культури як передумови активної соціальної діяльності особистості" [85, с. 9]; Н. Якса трактує це поняття як "цінність людини, суспільства, які розвиваються; процес навчання і виховання; результат процесу навчання і виховання; система – вся система освітніх установ – вся сукупність освітніх установ вибудовується в систему в межах конкретного міста, регіону, країни" [219, с. 39-40]; В. Луговий вважає, що це процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя, це "процес і результат цілеспрямованого формування культури людини" [94, с. 12].

Як бачимо, не дивлячись на відмінності у формулюваннях, у всіх цих визначеннях освіта розглядається як процес оволодіння соціальним досвідом, що є сумою духовних і матеріальних надбань людства. Тому освоєння вихідних наукових положень також є набуттям культурних цінностей. Тобто освіта є соціокультурним феноменом та "процесом прилучення людини до культури і в той же час результат інтеріоризації культури, включення її в світ людської суб'єктивності, як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави" [167, с. 8].

Розгляд науковцями цього поняття як процесу освоєння культурних цінностей робить ці дефініції відповідними "духу епохи". Відмінності в трактуванні не змінюють його смислової сутності.

Поняття "освіта" вживається і для позначення мережі закладів різного типу й рівня. У Законі України "Про освіту" [145] (розділ II ст. 10) вказується, що "невід'ємними складниками *системи освіти* є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-

технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта" [145]. Функціонування кожної складової системи освіти підпорядковується меті, що є свідомо визначеним очікуваним результатом, якого прагне досягти дане суспільство, країна, держава за допомогою системи освіти в цілому в теперішній час і в найближчому майбутньому. Визначення цілі залежить від різних чинників, таких як: соціальний контекст, система основних цінностей, державна освітня політика, рівень розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні. С. Сисоева підкреслює, що система освіти сприяє вирішенню багатьох суспільних проблем та розвитку суспільства, оскільки освіта допомагає людині усвідомити необхідність змін у суспільстві [167, с. 5].

Освіта як соціальна складова існування людства слугує механізмом створення людини, здатної жити в реальному суспільстві. Це – виклик сучасній демократичній державі, оскільки на її якість впливають минуле, сучасне та майбутнє [65, с. 77]. Освіта в постіндустріальному суспільстві слугує людині соціальним і професійним захистом, дозволяє швидко адаптуватися до життєвих змін, дозволяє кожному стати самодостатньою особистістю, адже "ніщо так не сприяє розвитку особистості людини, як освіта, і нічим так не може пишатися власне сама освіта, як розвитком людини, котра її здобуває" [167, с. 11]. Сьогодні освіта орієнтується на створення такого впливу на особистість, який забезпечує "баланс між соціальними та індивідуальними потребами, і, які, запускаючи механізм саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіти), забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності і змін суспільства" [89, с. 161], відповідно необхідна освіта протягом усього життя – *неперервна освіта*.

Т. Кучера підкреслює, що неперервна (безперервна) освіта – складне поняття, яке неможливо трактувати однозначно через необхідність співвіднесення його з різними аспектами соціальної дійсності. Тому, вважає науковець, "поняття безперервності можна розуміти як певний процес або властивість об'єкта, що характеризується

відсутністю проміжків у переході від одного якісного стану в інший, на противагу дискретності" [87, с. 78].

Поняття "освіта протягом усього життя" з'явилося у 1960-ті роки, однак попередником сучасних поглядів на неперервну освіту вважають Я. Коменського (J. Komensky), який зазначав, що кожний вік підходить для навчання і в людини в житті взагалі немає іншої мети, крім навчання. Вперше концептуально оформлена ця ідея була на конференції ЮНЕСКО в 1965 р. відомим теоретиком безперервної освіти П. Ленграндом (P. Lengrand). Він наголосив на необхідності створити умови для повного розвитку здібностей людини протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція "єдності світу", згідно з якою, зазначає Т. Кучера, всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємообумовлені, а людина є головною цінністю і точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі. У 1972 р. було прийнято рішення ЮНЕСКО – визнати неперервну освіту як основу для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу. Центральною ідеєю неперервної освіти, підкреслює науковець, є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього життя [87, с. 76].

Сучасний рівень науково-технічного прогресу, розвитку виробничих сил, необхідність їх мобільності для забезпечення трудовими ресурсами різних сфер виробництва вимагають готовності людини до підвищення рівня своєї освіти або взагалі зміни спеціальності. Тому сьогодні освітня політика в більшості країн світу, у тому числі й в Україні та Фінляндії, спрямовується на створення системи безперервної освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти, яка була прийнята другим Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників (2002 р.), поставлене завдання створення в нашій країні системи безперервної освіти [110]. Це було зумовлено необхідністю переорієнтації традиційної системи освіти на таку, яка б забезпечувала

адаптацію людини до життя в умовах інформаційного суспільства, що орієнтує кожного на постійне оновлення знань, опанування нових методів одержання інформації для реалізації власних потреб і потенційних здібностей.

Т. Кучера зазначає, що у сучасній науковій літературі разом із терміном "неперервна освіта" використовуються й інші поняття такі, як: "безперервна освіта", "продовжена освіта", "рекурентна освіта", "освіта дорослих", "освіта протягом усього життя", "самокероване навчання", "триваюча освіта", "довічна освіта", "довічне вчення", "перманентна освіта" тощо. Усі вони, вважає науковець, вживаються як синонімічні і означають "lifelong education" [87, с. 77]. Ці поняття покликані підсилити значущість поняття "освіта", додати йому особливу доцільність, не випадковість, усвідомленість, підкреслює В. Арешонков [5].

Погоджуючись із тлумаченнями поняття "освіта", які розглянуті нами вище, ми, зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти, визначаємо це поняття як неперервний креативний процес, результатом якого є освічена людина, яка досягла культурної та соціальної зрілості, що дозволяє їй мобільно функціонувати в умовах транзитивного суспільства.

Однією з ознак освіченості людини є володіння однією або кількома іноземними мовами, що забезпечується *іншомовною освітою*. Науковці розглядають її як частину загальної освіти, оскільки вона передбачає загальний розвиток учнів через пізнання навколишньої дійсності засобами іноземної мови [105]. Слід сказати, що сьогодні саме поняття "іноземна мова" трактується науковцями неоднозначно і позначає не лише мову іншої спільноти, а й невідомі варіанти рідної мови [196, с. 19].

І. Оніщук у своєму науковому доробку зазначає, що термін "іншомовна освіта" як наукова категорія був уведений до наукового обігу в 90-і роки ХХ століття Є. Пасовим з метою заміни словосполучення "навчання іноземних мов" на дефініцію "іншомовна освіта". Подібні думки висловлював німецький науковець ХІХ ст. К. Магер (K. Mager), який зауважував, що "по-перше, ми навчаємо не мови (у

свідомості вчителя – граматики, лексики й фонетики), не тільки мови і не стільки мови, скільки чогось іншого; по-друге, "навчити" мови людину взагалі не можна: можна навчитися мовленню, засвоїти його, оволодіти ним" [119, с. 66].

Унаслідок порівняльного аналізу поняття "іншомовна освіта" і загальнопедагогічної категорії "освіта" М. Тадеєвою з'ясовано, що іншомовна освіта визначається низкою параметрів: аксіологічним із диференціацією категорій цінностей за рівневими ознаками (державна, суспільна, особистісна); антрополого-педагогічним, який відповідає за формування особистості; якісно-ціннісним із диференціацією результатів ІО за рівнями (індивідуально-особистісним, суспільно-державним, загально-людським); організаційно-систематизуючим, у руслі якого іншомовна освіта розглядається як об'єкт дослідження на рівні соціальних інституцій, закладів освіти, освітніх процесів [193, с. 12]. Термін "іншомовна освіта" М. Тадеєва визначає як складне інтегроване поняття, об'єктом наукового пізнання для якого служить міжпредметна конструкція "мова – культура – особистість" з кінцевим результатом формування "суб'єкта міжкультурної комунікації" [192, с. 364]. Учена зазначає, що іншомовну освіту сьогодні трактують в якості важливого інструмента успішної життєдіяльності особистості в полікультурному і мультилінгвальному суспільстві об'єднаної Європи; як засіб формування потреби особистості бути соціально-мобільною, вільно входити в інформаційний та комунікаційний простір [192, с. 16]. Посилаючись на зарубіжних дослідників, вчена зазначає, що процес іншомовної освіти включає 4 аспекти: пізнання, що спрямоване на оволодіння культурознавчим змістом іншомовної культури; розвиток, включає оволодіння психологічним змістом іншомовної культури; виховання, спрямоване на оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури (морально-етичні аспекти); навчання, спрямоване на оволодіння соціальним змістом іншомовної освіти (мовні та мовленнєві уміння, що формуються в процесі спілкування) [194].

У дослідженні В. Гаманюк іншомовна освіта розглядається як соціально-



педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір. Дослідниця наголошує, що термін "іншомовна освіта" має практичне спрямування, використання якого передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання іноземних мов. Науковець вважає, що "слід розмежувати поняття "мовна" та "іншомовна освіта". Поняття "мовна освіта" є більш широким і включає три складові, а саме: навчання рідної мови, навчання іноземної мови, а також навчання регіональних або мов національних меншин... Поняття "іншомовна освіта" означає навчання іноземних мов..." [28, с. 5]. С. Телла вказує, що у Новій рамковій навчальній програмі для фінських старших середніх шкіл (2005 р.) "іноземні мови" розглядаються як "шкільний предмет, який є предметом майстерності; предметом знань і предметом культури". Така інтерпретація, вважає дослідник, є "дуже сучасною і дає досить широке уявлення про те, що таке іноземні мови насправді" [364, с. 8].

На думку В. Буренко та В. Редька, сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, яка забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту [178].

Розглядаючи іншомовну освіту в контексті освіти дорослих, О. Коротун визначає це поняття, як "цілісний організований процес навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців у межах дисципліни "іноземна мова", що сприяє становленню досвіду творчої діяльності, духовному розвитку особистості та формуванню культури з урахуванням напряму підготовки. Інакше кажучи, іншомовна освіта передбачає навчання і виховання слухачів змістом і засобами іноземної мови, які позитивно впливають на їхнє професійне і культурне збагачення та творчий розвиток" [73, с. 174].

Таким чином, дослідники розглядають іншомовну освіту як таке вивчення

іноземної мови, яке має супроводжуватись вивченням культури народу, причому ці процеси повинні протікати одночасно. У зв'язку з цим, зазначає О. Круглій, доцільно говорити про іншомовну освіту як про лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, що усвідомлюють свою приналежність до певного етносу, а також здатних самовизначитись у світі [79].

У наведених дефініціях підкреслюється роль іншомовної освіти як джерела формування "суб'єкта міжкультурної комунікації". Ми розглядаємо поняття "іншомовна освіта" як таку організацію освітнього процесу, яка дозволяє тим, хто навчається, в штучних умовах (цілеспрямоване вивчення іноземних мов у системі освіти) оволодіти іноземною мовою (іноземними мовами) та культурою (культурами) її носіїв, завдяки чому формується сучасна особистість з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності.

Із 1960-х років іншомовна освіта є об'єктом дослідження одноіменної "автономної науки", яка набула динамічного розвитку у 1970-х роках разом із появою традиції оволодіння другою мовою (SLA). У фінському контексті, вважає С. Телла, це пов'язано з перенесенням педагогічної освіти вчителів із коледжів до педагогічних факультетів університетів, а 1974 р. став датою, коли вчителька професія набула статусу академічної [364, с. 1].

Будучи складовою системи загальної освіти, *система іншомовної освіти* структурно повторює її і включає дошкільну іншомовну освіту, шкільну іншомовну освіту, іншомовна освіта, яка здійснюється в професійно-технічних навчальних закладах, ЗВО та іншомовну освіту дорослих. Крім цих структурних елементів, система іншомовної освіти включає і неформальну іншомовну освіту, яка розширює можливості формальної, шляхом залучення тих, хто вивчає іноземні мови, до участі в національних та міжнародних мовних проєктах, програмах, мовних курсах та ін.

Іншомовна освіта сьогодні – це багатомовна освіта, яка є вимогою часу, адже перебування у реальному чи віртуальному багатомовному середовищі вимагає знань

двох або більше мов. Невід'ємною складовою такого середовища стає людина зі знанням другої мови – білінгв.

Точкою відліку білінгвальних досліджень є дві великі роботи, які опубліковані в 1953 р. – "Мовні контакти" У. Вайнрайха (U. Weinreich) [20] і "Норвезька мова в Америці" Е. Хаугена (E. Haugen) [275].

Поняття "*білінгвізм*" у науковій літературі сьогодні трактується по-різному. Звертаючись до "Українського педагогічного словника", отримуємо наступне визначення: "Двомовність, білінгвізм – поперемінне користування двома мовами. Розрізняють індивідуальну та масову двомовність" [38, с. 84]. Як бачимо, у цьому визначенні підкреслюється, що білінгвізм може розглядатися як індивідуальна характеристика особистості або соціальне явище. У "Сучасному лінгвістичному словнику", автором якого є А. Загнітко, білінгвізм (лат. *bi* – двох + *lingua* – мова) (двомовність) – вільне володіння двома мовами (діалектами) і здатність особи або групи осіб користуватись цими двома мовами для забезпечення комунікативних потреб [59, с. 58]; О. Валігура вважає, що білінгвізм (або двомовність) у лінгвістичному трактуванні визначається як практика почергового використання двох мов. При цьому вказується на головну рису цього явища – функціонування двох мов у спілкуванні одних і тих самих носіїв. Ця обставина особливо важлива, оскільки взаємодія систем реалізується лише у їх функціонуванні [21, с. 66].

У поданих визначеннях білінгвізму вихідним у його трактуванні дослідниками є володіння окремою особистістю або групою двома мовами і їх використання залежно від ситуації. Це означає, що білінгвізм групи обов'язково передбачає індивідуальний білінгвізм її членів.

Для того, щоб зробити висновок про те, є людина білінгвом чи ні, вважає К. Бейкер, необхідно констатувати володіння нею 4-ма основними мовними вміннями: рецептивними (слухання, читання) та продуктивними (говоріння, письмо), які відповідають двом характеристикам: рецептивним і продуктивним навичкам,

володінню усною мовою і грамотністю. Він підкреслює, що ці мовні уміння можуть бути більш або менш розвиненими. Хтось розмовляє мовою, але не читає і не пише цією мовою. Деякі слухають і читають певною мовою (пасивний білінгвізм), але не розмовляють або не пишуть нею. Тому слід уникати простої класифікації, хто є білінгвом, а хто ні, зазначає дослідник [10, с. 18].

У лінгвістичній літературі, присвяченій питанням мовних контактів, існують суперечливі або й діаметрально протилежні підходи щодо сутності та природи явища білінгвізму, трактування терміну, яким воно позначається, класифікації типів білінгвізму, а також аспектів його дослідження, вважає О. Валігура. Дослідницею узагальнено різні підходи до розгляду природи виникнення білінгвізму та аспекти його вивчення [21].

Проте, незалежно від існуючих підходів до тлумачення терміну "білінгвізм", наявне різноманіття наукових поглядів щодо його сутності та природи можна розділити на дві групи, вказує науковець. Перша концепція трактує білінгвізм як однаково вільне володіння двома мовами, у той час як друга допускає значні відмінності в знанні двох мов та наявність у білінгва різних ступенів (від низького до високого) володіння нерідною мовою, хоча й передбачає користування набутою мовою в ситуації спілкування з носієм мови. Науковець стверджує, що ці дві концепції відображають вузьке й широке розуміння двомовності. Так низка дослідників (Л. Блумфілд (L. Bloomfield), Дж. Уолтерс (J. Walters)) вважають, що термін "білінгвізм" можна використовувати лише в тому випадку, якщо володіння другою мовою наближається до володіння рідною. Інші вчені (В. Розенцвейг, К. Хакута (K. Nakuta), Е. Хауген, Р. Дібольд), навпаки, стверджують, що за умов білінгвізму ступінь володіння однією з мов може бути й досить низьким [21, с. 66].

Аналіз джерельної бази дозволив зробити висновок про те, що класифікації типів двомовності здійснюються різними вченими за різними критеріями.

Так Л. Король зроблено аналіз *змістової сутності* різних видів білінгвізму

(збалансованого, рецептивного і продуктивного, адитивного й субтрактивного білінгвізму, семілінгвізму, семібілінгвізму, одночасного та послідовного білінгвізму). Термін збалансований білінгвізм використовується при характеристиці мовної особистості, що однаковою мірою володіє двома мовами; рецептивний (пасивний) – особистість лише розуміє усне чи писемне мовлення; продуктивний (активний) – особистість розуміє та може продукувати його сама; семілінгвізм – відсутність вільного володіння жодною з двох мов; адитивний – перша мова є основною, а оволодіння другою не витісняє її; субтрактивний – перша мова є основною, а оволодіння другою витісняє першу; одночасний – особистість оволодіває обома мовами одночасно; послідовний – друга мова вивчається пізніше [72, с. 48-49].

А. Гуріна розглядає офіційний (відразу дві мови визнані державними на рівні офіційних, унаслідок юридично закріплених норм або законів) і неофіційний (офіційно визнаною на законодавчому рівні є лише одна з двох мов, якою найчастіше послуговується населення цієї держави) білінгвізм; природній або побутовий білінгвізм (виникає, завдяки широкій мовленнєвій практиці у відповідному мовному оточенні) та штучний (набутий у процесі навчальної діяльності) білінгвізм [51].

О. Чередніченко пропонує власну типологію двомовності, в основу якої покладено як кількісні, так і якісні показники цього явища. *За ступенем поширення* науковець розрізняє індивідуальну та колективну двомовність / багатомовність; *за ціннісною орієнтацією* – горизонтальну (мовець однаково оцінює мови) та вертикальну (мовець віддає перевагу одній або декільком мовам); *за рівнем розмежування мовних систем* – координативну (чиста) та субординативну (змішана); *за характером комунікативного включення* – активну та пасивну двомовність / багатомовність. З точки зору О. Чередніченко, ідеальним може бути тип активної індивідуальної (або колективної) горизонтальної та координативної двомовності / багатомовності [210].

У дослідженні В. Гаманюк представлена класифікація типів двомовності та багатомовності, яка запропонована К.- Р. Баушем (К.- R. Vausch). Дослідницею

встановлено, що в основу цієї класифікації автор поклав різні критерії, які, на його думку, є важливими для сфери навчання ІМ. Так за критерієм *рівня загальної мовленнєвої компетентності* дослідник виділяє такі типи багатомовності: мінімальну дво- та багатомовність, що характеризується наявністю рудиментарних знань, які не дозволяють зрозуміти контекстуальний зміст висловлювань; максимальну – яка спостерігається в осіб, які володіють декількома мовами на рівні автентичного мовця; виважену / паритетну або симетричну – володіння двома і більше мовами приблизно на однаковому рівні; домінантну або асиметричну – яка виникає у тих випадках, коли вивчені ІМ використовуються в різних комунікативних контекстах і рівень володіння ними обмежується саме потребами здійснення комунікації цими мовами; семілінгвізм охоплює ті випадки, коли особа здатна використовувати всі мови, якими вона володіє на рівні повсякденного спілкування.

З точки зору *мовленнєвої репрезентації* (врахування специфічних для особи характеристик) виділяють такі типи: функціональна дво- та багатомовність, яку визначають, беручи до уваги комунікативні наміри; продуктивна – коли розвинуті усі види мовленнєвої діяльності; рецептивна – коли мовці свідомо обмежуються лише рецептивними навичками (сприйняття на слух та читання).

За критерієм *розумової репрезентації* виділяють координовану та комбіновану дво- та багатомовність; *за віковою співвіднесеністю*: ранній білінгвізм – паралельне засвоєння двох мов, які існують в статусі рідних; конзекутивну або сукцесивну / послідовну дво- та багатомовність, коли в умовах традиційного монокультурного середовища у системі іншомовної освіти пропонується вивчення певних ІМ та заздалегідь визначений порядок їх введення [28, с. 308-310].

У дослідженні Е. Апелтауера (E. Apeltauer) розглядаються збалансований, нормальний білінгвізм та "напівмовність", які автор виокремлює, враховуючи *рівні мовної компетенції*. Збалансованість сприяє рівноправності мов, нормальний білінгвізм порушує її з причин домінантності мови мислення та обмеженої можливості

вираження думок іншою мовою чи мовами. Напівмовність характеризується низьким рівнем мовленнєвої компетенції [227]. Збалансований білінгвізм в рази збільшує рівень комунікативної взаємодії індивіда з носіями рідної та інших доміантних у суспільстві мов [129, с. 43].

Узагальнено типи (види) білінгвізму подано у таблиці 1.2. (складена автором).

Таблиця 1.2.

### Класифікації типів (видів) білінгвізму

Автор	Критерії, за якими здійснено класифікацію	Типи (види) білінгвізму / багатомовності
Е. Апелтауер [227]	рівні мовної компетенції	збалансований, нормальний білінгвізм та «напівмовність»
К.-Р. Бауш [28]	рівень загальної мовленнєвої компетентності	мінімальна дво- та багатомовність, максимальна, виражена, доміантна або асиметрична, семілінгвізм
	мовленнєва репрезентація	функціональна дво- та багатомовність; продуктивна, рецептивна
	розумова репрезентація	координована та комбінована дво- та багатомовність
	вікова співвіднесеність	ранній білінгвізм, конзекутивна або сукцесивна / послідовна дво- та багатомовність
А. Гуріна [51]	статус двох мов	офіційний та неофіційний
	спосіб набуття мовних навичок	природний (побутовий) та штучний
	вікова стадія оволодіння другою мовою	рання та пізня
Л. Король [72]	змістова сутність білінгвізму	збалансований, рецептивний (пасивний), продуктивний (активний), адитивний, субстрактний, семілінгвізм, семібілінгвізм, одночасний та послідовний
О. Чередніченко [210]	ступінь поширення дво- або багатомовності	індивідуальний та колективний
	ціннісна орієнтація	горизонтальна та вертикальна
	рівень розмежування мовних систем	координативний (чистий), субординативний (змішаний)
	характер комунікативного включення	активний та пасивний

Як бачимо, ряд авторів пропонують класифікації типів (видів) білінгвізму, беручи за основу різні критерії. Це підтверджує думку О. Валігури про те, що це залишається одним із суперечливих питань теорії білінгвізму, пов'язаних із відмінностями у підходах до досліджуваного явища та розкриттям нових його сторін. Термінологічна невпорядкованість в описі білінгвізму (наприклад, поняття "типи" і "види" білінгвізму, "рівні" та "ступені" часто вживаються як синонімічні) іноді призводить до протиріч у тлумаченні одних і тих самих понять. Без сумніву, створення узагальненої, з дотриманням основних вимог методів системного аналізу адекватної класифікації типів білінгвізму з урахуванням його найважливіших аспектів є на часі, вважає О. Валігура [21, с. 67].

Необхідно зазначити, що у роботах У. Вайнрайха та Е. Хаугена, які були названі вище, виокремлені два ключові аспекти у процесі дослідження багатомовності – психолінгвістичний, що стосується особливостей використання конкретною людиною декількох мов у процесі життєдіяльності, і соціолінгвістичний, що стосується співіснування і взаємовпливу мов у межах окремих мовних спільнот, культур, регіонів тощо. Такий підхід спричинив суттєве оновлення тематики і проблематики наукових праць з питань білінгвізму, посилення дослідницького інтересу до соціальних і культурних засад мовної взаємодії, вважає Ю. Талалай [196, с. 14].

Узагальнюючи положення, викладені в дослідженні О. Валігури та наш науковий пошук, зазначимо, що в сучасних дослідженнях науковцями розглядаються різні аспекти білінгвізму: лінгвістичний (І. Бодуен де Куртене, К. Бейкер, У. Вайнрайх, О. Валігура, А. Мартіне (A. Martinet), Ф. Фортунатов, Е. Хауген, та ін.), психологічний (В. Беляєв, Б. Гуфайзен (B. Hufeisen), М. Михайлов та ін.), нейролінгвістичний (Н. Бехтерева, І. Варганян, А. Лурія, М. Пардіс (M. Paradis) В. Пенфілд (V. Penfield), Л. Робертс (L. Roberts), Т. Чернігівська та ін.), соціолінгвістичний (У. Вайнрайх, А. Загнітко, Е. Хауген та ін.), лінгвокультурологічний (А. Загнітко, Р. Кіся, Л. Масенко, О. Пономарів, О. Потебня, Б.-Л. Уорф, О. Чередниченко, Ю. Шевельова та ін.),



когнітивний та педагогічний (А. Загнітко та ін.).

Досліджуючи білінгвізм у зазначених вище аспектах, науковці розглядають особливості людського пізнання, у центрі якого знаходяться психофізіологічні механізми, що впливають на вміння аналізувати і зіставляти дві різні мовні системи, під впливом яких формуються мовна, мовленнєва та культурна компетенції білінгва.

Кожен з цих аспектів існує у тісному взаємозв'язку з іншими і передбачає використання методів та методик суміжних наук, зауважує О. Валігура. Лише системний підхід до їх розгляду сприятиме об'єктивному "опису явища двомовності, розкриттю сутності процесу породження, сприйняття і розуміння мовлення білінгвів та забезпеченню ефективності міжмовного спілкування" [21, с. 69].

Враховуючи розглянуті класифікації білінгвізму зауважимо, що для Фінляндії характерними є різні типи білінгвізму, зокрема: офіційний, природний і штучний, збалансований, колективний, активний, змішаний, продуктивний і ранній. Наявність у країні всіх цих типів (видів) багатомовності робить Фінляндію тією країною, яка комфортна для проживання представників усіх народів, що її населяють.

М. Тадеєва зазначає, що на початку ХХІ століття білінгвізм перетворився із явища лінгвістичного в основний принцип організації мовної політики сучасної багатомовної і багатонаціональної Європи, створивши новий напрям у системі сучасної освіти в європейському освітньому просторі – *білінгвальну освіту* (bilingual education) [191, с. 114-115]. Така освіта є одним із головних та ефективних способів досягнення продуктивного білінгвізму та передбачає вивчення ІМ не лише як навчальної дисципліни, а й постійне використання цієї мови як засобу отримання нових знань, вважає С. Ситняківська [169, с. 79]. "Білінгвальне навчання" використовується як загальне поняття, під яким розуміють методичний принцип навчання шкільного фаху засобами ІМ, яка використовується і як навчальний предмет, і як мова навчання фаху, тобто як робоча мова під час занять. І. Зозуля визначає білінгвальне навчання як різноманіття моделей та програм, об'єднаних єдиним принципом: в якості засобу

навчання вживаються дві мови [61]. З іншого боку, "білінгвальне навчання" як поняття містить у своєму змісті широке розуміння усієї специфіки, яка пов'язана з уведенням предметів для білінгвального навчання у навчальні плани загальноосвітніх шкіл, вказує В. Гаманюк [28, с. 380]. Безперечною перевагою цього навчання є те, що воно забезпечує поступ у напрямку до освіти кількома мовами й до мультикультурної освіти. На початку XXI століття білінгвізм перетворився із явища лінгвістичного в основний принцип організації мовної політики сучасної

Взагалі, білінгвальне навчання стало наслідком таких змін у сучасному світі, як інтернаціоналізація, інтеграція та глобалізація. Усі вони пов'язані зі взаємодією народів та етносів між собою, встановленням між ними стійких зв'язків різного характеру, уніфікацією загальнолюдських цінностей. У сучасному світі жодна держава не може жити незалежно, спираючись тільки на власний потенціал. Тому виникає потреба у міжкультурній комунікації.

Джерелом її поглиблення є *мультилінгвізм* (від лат. *multi* – багато, *lingua* – мова, мовлення або *полілінгвізм* (від грец. *poly* – багато)). Європейська комісія визначає мультилінгвізм як здатність "суспільств, організацій, груп та індивідів включати у своє повсякденне життя більше, ніж одну мову" [253, с. 6].

Дослідження мультилінгвізму як відносно самостійний напрям зародилось у рамках теорії білінгвізму. У наукових розробках середини XX століття поняття "багатомовність" і "двомовність" розглядалися як синоніми [196, с. 14].

Зміщення акценту з білінгвізму як ведучої форми мовної взаємодії на мультилінгвізм, розуміння його суспільної ролі та значення як одного з важливих інструментів модерного комунікативного середовища [218] відбулося завдяки глобалізаційним процесам кінця XX століття, створенню ЄС, відкриттю кордонів між європейськими країнами тощо.

О. Яковлева акцентує на тому, що багатомовність прийнято розглядати як невід'ємну ознаку свідомості особистості й міжособистісного спілкування, притаманну

частині людей і людству споконвіку, присутню у тих чи інших людських соціумах та їхніх сегментах практично на всіх стадіях історичного розвитку [218, с. 101] та в усіх регіонах світу, існуючу у різних формах і проявах [221, с. 13]. Утім, існує й також заслугове на увагу протилежна точка зору, вказує науковець, згідно з якою про багатомовність як про самостійне і самодостатнє явище можна вести мову лише на певному етапі існування людської цивілізації та окремих соціумів. А саме тоді, коли відбувається виокремлення всередині людських спільнот соціалізованих відносин з кола відносин несоціалізованих з їх подальшою консервацією та політизацією [218, с. 101]. У Європі багатомовність з давніх давен була явищем звичайним і лише у XIX столітті з'явилася теза "одна держава - одна мова" [28, с. 141].

Багатомовність є продуктом людської діяльності. Однією з її прикметних рис є те, що вона не обмежується якоюсь однією сферою і не вичерпується нею. Це феномен "різнопрофільний, поліаспектний, "полівалентний", пов'язаний з різними сферами, починаючи з мови і продовжуючи культурою, соціальними відносинами, філософією, політикою тощо" [218, с. 96]. О. Яковлева вважає, що багатомовність належить до тих об'єктів, які неможливо розглядати поза сферою філософського осмислення людської свідомості (як індивідуальної, так і колективної). Оскільки в основі багатомовності як окремого самодостатнього явища лежить мова, то саме мова, точніше декілька різних мов, ієрархія їхніх взаємин у свідомості мовної особистості або у тому чи іншому мовному середовищі, взаємодія між ними визначають сутність феномену багатомовності та його специфіку. Однак в сучасних умовах "мовне підґрунтя багатомовності остаточно втратило своє абсолютне значення", ... тому "у ситуації підвищеної соціально-політичної динаміки набуває здатності до збільшеного "вмісту" соціальних, політичних, геополітичних і деяких інших конотацій", вважає науковець [218, с. 96]. Це пояснює необхідність міждисциплінарного вивчення явища багатомовності.

Розглянемо більш детально поняття "багатомовність" / "мультилінгвізм" /

"полілінгвізм".

У сучасних наукових дослідженнях терміни "багатомовність" / "мультилінгвізм" та "полілінгвізм" використовуються у більшості випадків як синонімічні [218, с. 95]. Так, у "Сучасному лінгвістичному словнику" (автор А. Загнітко) поняття "багатомовність", "мультилінгвізм (лат. *multum* – багато + *lingua* – мова)" та "полілінгвізм (грецьк. *poly* – багато + лат. *lingua* – мова + *ізм*)" розглядаються як "здатність індивіда чи мовної спільноти по чергово використовувати кілька мов для забезпечення комунікативних потреб" [59, с. 576].

Як бачимо, у цьому визначенні "багатомовність", "мультилінгвізм" та "полілінгвізм" трактуються як такі, що мають соціальний та індивідуальний виміри. Зазначимо, що в науковій літературі для позначення соціального аспекту мультилінгвізму використовуються терміни "національний" (наприклад, І. Голубовська [37] та ін.) або "суспільний" (Ю. Талалай [196] та ін.).

Сучасні вітчизняні дослідження поняття "багатомовність" спираються на наукові студії, у яких це поняття розглядається з позицій лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики та інших наук. У дослідженні Ю. Талалай подано аналіз дефініцій суспільної та індивідуальної багатомовності, авторами яких є зарубіжні вчені [196, с. 13-26].

Науковці, які досліджують цей феномен як *суспільне* явище (Д. Косте (D. Coste), Франція; Г. Кльосс (G. Kloss), Німеччина; Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Фінляндія; Ж. Хебрард (J. Hebrard), Франція та ін.) розглядають його як таке, що слугує для позначення ситуації співіснування мов у суспільстві. Дослідниця вказує, що проблема суспільної багатомовності у науковій літературі представлена у кількох вимірах. Зокрема, у географічно-політичній площині досліджується багатомовність певної територіальної чи геополітичної структури (наприклад, місто, регіон, країна), а також як політичне врегулювання мовної ситуації (визначення статусу, престижу, інституціоналізація і легімітація мов тощо) [196, с. 24].

Ряд науковців (К.-Р. Бауш (K.-R. Vausch), М. Браун (M. Braun), Німеччина; Е. Бялісток (E. Bialystok), Канада; Б. Гуфайзен (B. Hufeisen), Німеччина; Ф. Грожан (F. Grosjean), Франція; У. Єсснер (U. Jessner), Угорщина; В. Кук (V. Cook), Велика Британія; Е. Оскар (E. Oskar), Швеція; К. Рімер (C. Riemer), Г. Хріст (H. Christ), Німеччина; Р. де Цілія (R. de Cillia), Австрія та ін.) розглядають багатомовність як *індивідуальну* якість людської особистості та її здатність користуватися декількома мовами як засобами комунікації, акцентуючи увагу передовсім на функціональному аспекті багатомовності.

Як *комплексне, багатовимірне* явище розглядають багатомовність (У. Вайнрайх (U. Weinreich), США; В. Вільдомек (V. Vildomec), Чехія; Г. Людї (G. Ludi), Швейцарія; К.-М. Ріль (C.- M. Riehl), Німеччина; Р. Франческіні (R. Franceschini), Швейцарія; Е. Хауген (E. Haugen), США та ін.) У дефініціях, які запропоновані цими дослідниками, багатомовність трактується як унікальна здатність спільнот, соціальних інститутів, соціальних груп та окремих індивідів послуговуватися декількома мовами у виконанні різноманітних повсякденних завдань.

Вивчення наукового доробку зарубіжних дослідників дозволило Ю. Талалай зробити висновок про те, що "термін "багатомовність" залишається поняттям з відкритою семантикою та слугує позначенню найрізноманітніших аспектів проблеми одночасного використання декількох мов" [196, с. 23].

Таким чином, феномен мультлінгвізму перебуває у полі досліджень багатьох зарубіжних науковців як багатогранне явище, сутністю якого є співіснування і взаємодія кількох мов для забезпечення міжкультурної комунікації. Його соціальний аспект розглядається з позицій соціолінгвістичного, а індивідуальний - з позицій психолінгвістичного підходу.

Водночас, мультлінгвізм є не лише здатністю володіти декількома мовами, зазначає В. Яшкіна. Це – "особливий тип мислення, особлива модель світогляду, у якому органічно співіснують культурні цінності декількох цивілізацій. Це тип

особистості, що є відкритою до міжкультурного діалогу" [221, с. 11]. У цьому визначенні підкреслюється світоглядна та соціокультурна суть мультилінгвізму як феномену, що сприяє формуванню особистості такого типу, система поглядів якої на суспільство, природу, людське мислення відповідає духу інтеграційних процесів – об'єднання заради порозуміння, толерантного ставлення до культур інших народів, готовності вести з ними партнерський діалог.

У науковому доробку І. Голубовської багатомовність (мультилінгвізм) розглядається як: 1) здатність особи користуватися (розмовляти або розуміти) більше ніж двома національними мовами; 2) мовна практика, при якій соціум використовує для спілкування більше ніж дві національні мови в одній або різних сферах спілкування; 3) явище суспільного рівня, яке позначає співіснування різних мовних співтовариств на одному географічному просторі, зокрема в умовах багатомовного міста чи багатомовної країни [37, с. 15]. У цьому визначенні багатомовність трактується у трьох вимірах як комплексне явище, що включає: індивідуальний, суспільний та практичний аспекти.

Крім поняття багатомовність, І. Голубовська у своїй роботі наводить термін "сузір'я домінуючих мов" ("Dominant Language Constellation" / speech community / language repertoire / dominance configuration), який Л. Аронін (L. Aronin) та Д. Синглтон (D. Singleton) використовують у своїй книжці "Multilingualism" для позначення групи найважливіших мов, які, функціонуючи як одне ціле, дають можливість індивіду задовольняти всі свої потреби в багатомовному середовищі. Дослідники вказують, що "сузір'я домінуючих мов" діє як щодо приватної особи, так і для суспільства загалом. Як правило, звичайне мовне сузір'я складається з трьох-чотирьох мов; діапазон мовного репертуару багатомовних індивідів може бути максимально широким. Сузір'ям можуть бути різноманітні комбінації мов, які, як правило, характерні для певних історичних, географічних, політичних тощо ареалів. Концепт "сузір'я домінуючих мов" подібний до поняття мультилінгвізму, зазначає І. Голубовська

[37, с. 15]. Таким сузір'ям є, наприклад, фінська, шведська та англійська мови, які домінують у Фінляндії.

Розгляд дефініцій понять "мультилінгвізм" / "багатомовність" / "полілінгвізм" дозволяє зробити наступні висновки: у більшості наукових досліджень ці поняття вживаються як синоніми; явище багатомовності розглядається з позицій різних наук, що підтверджує його багатогранність і пояснює численність дефініцій; дослідники розглядають цей феномен як індивідуальне, суспільне та комплексне явище.

В останні роки у межах підходу Ради Європи до навчання мов у окремому суспільстві зросло значення такого поняття як "*плюрилінгвізм*". Концепт плюрилінгвізму є похідним від концепту мультилінгвізму, підкреслює У. Йеснер (U. Jessner) [284].

Визначення цього поняття знаходимо у науковому доробку І. Голубовської, яка зазначає, що це, по-перше, індивідуальний психічний стан особи, який дозволяє їй альтернативно застосовувати в процесі спілкування кілька наявних в її розпорядженні лінгвістичних кодів незалежно від способу оволодіння мовами й лінгвістичної довершеності мовлення; по-друге, це малопоширений синонім терміна "багатомовність" [37, с. 14].

Зазначимо, що ідея плюрилінгвізму виникла в Європі у Франції як протидія засиллю англійської мови у міждержавних та міжнаціональних контактах між європейськими країнами. Вона спрямована на збереження європейської мультикультурності та самобутності держав. В. Мазниченко вважає, що термін "плюрилінгвізм" започаткували наприкінці 90-х років вчені Д. Пул (J. Pool) та М. Фетт (M. Fettes). Він означає світ, де здатність використовувати мови з метою спілкування та участі в міжкультурній взаємодії є нормою; де особа як представник певного соціуму має різнорівневі уміння з декількох мов та досвід декількох культур. Водночас, це не накладення чи зіставлення окремих компетенцій, а існування складної комплексної компетенції, якої може набувати особа [96, с. 271].

У "Європейській хартії плюрилінгвізму" (European Charter for Plurilingualism) задекларовано, що під плюрилінгвізмом слід розуміти вживання декількох мов однією людиною. Звертається увага на те, що необхідно розрізняти дві ситуації: 1) одна людина говорить кількома мовами, тоді маємо плюрилінгвізм ("plurilinguisme"); 2) усередині соціальної групи/держави співіснують декілька мов, тоді йдеться про мультилінгвізм ("multilinguisme"), але кожна окрема особа при цьому може володіти/спілкуватися лише однією з них [253]. Таким чином, у цьому документі дається трактування понять "плюрилінгвізм" та "мультилінгвізм" як різних явищ зі своїми власними особливостями, що відрізняють їх одне від одного. Тобто йдеться по суті про розмежування індивідуальної й суспільної багатомовності.

У дослідженні В. Мазниченко наводиться твердження із наукового доробку президента Європейської обсерваторії плюрилінгвізму К. Тремблея (С. Tremblay) щодо цього: плюральність має значення множинності, збільшення у різноманітності, тоді як численність – це лише збільшення у кількості без якісного показника. Він наголошує, що плюрилінгвізм – це прийняття ідеї про те, що відмінність, різноманіття є джерелами творчості та культурного розвитку особистості, і саме це забезпечить можливість успішного діалогу народів та культур. К. Тремблей стверджує, що Європа є мультилінгвальною ("multilingue"), але вона стане Європою лише тоді, коли буде ще й плюрилінгвальною ("plurilingue") [96, с. 271-272]. В. Мазниченко наголошує, що плюрилінгвальний підхід до вивчення мов передбачає створення в кожній країні відповідної освітньої мовної політики та умов для того, щоб вона працювала. Наповнення такої політики і шляхів, які забезпечуватимуть її розвиток, має здійснюватися на основі двох фундаментальних напрямків: навчання мов та розвитку плюрилінгвальної свідомості [96, с. 272].

У документах Ради Європи з питань мовної політики й освіти наголошується на відмінності понять "мультилінгвізм" та "плюрилінгвізм". Мультилінгвізм у ЗЄР [58] розкривається як знання кількох мов або співіснування кількох мов в одному



суспільстві. Він може бути досягнутий шляхом урізноманітнення мов, що вивчаються в закладах освіти, або шляхом заохочення учнів вивчати більш ніж одну ІМ, або через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. На відміну від мультилінгвізму, плюрилінгвізм розуміється як процес і результат збагачення плюрилінгвального репертуару людини, який складається з мов і мовних варіантів, незалежно від рівня володіння ними, характеризується динамічним характером і змінюється за складом протягом життя людини [334]. При цьому мови, які вивчаються, не сприймаються людиною у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте в них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють [58].

Отже, плюрилінгвізм і мультилінгвізм є соціально-культурними феноменами з великим комунікативним потенціалом, який реалізується, перш за все, за рахунок вивчення індивідом іноземних мов і занурення в чужі культурні спільноти для досягнення міжкультурної комунікації.

У різних країнах світу вивчення іноземних мов – іншомовна освіта, її організація та функціонування – визначається їх *мовною політикою*. *Мовна політика* – відносно нове поняття у європейській освітній політиці. Його зазвичай зводять до кількох питань: офіційної чи державної мови (для світової практики ці два поняття цілком тотожні), мови шкільництва, мовних прав національних меншин, мови засобів масової інформації та реклами, мовних стандартів не тільки офіційної, а й науково-технічної інформації тощо [28, с. 124].

У наукових дослідженнях ряду авторів (В. Гаманюк, А. Загнітко, Г. Коморовська, О. Кузнецова, П. Левчук, М. Стріха та ін.) пропонуються визначення поняття "мовна політика". Дефініція мовної політики залежить від того, вважає П. Левчук, хто займається цим питанням, оскільки кожне середовище по-різному оцінює це явище. Дослідниця, посилаючись на В. Пісарєка (W. Pisarek) підкреслює, що для опису мовної політики хоча б в одному її вимірі та лише в деяких країнах потрібно звернути уваги

принаймні на три її аспекти: юридичний, культуромовний та освітній. Юридичний аспект стосується державної регуляції статусу та захисту мови/мов. Культуромовний спрямований на правильність використання мови, а освітній звертає увагу на викладання іноземних мов [91, с. 91]. Так, у Сучасному лінгвістичному словнику, автором якого є А. Загнітко, мовна політика (політика мовна) визначається як "сукупність ідеологічних принципів, законодавчих настанов, адміністративно-організаційних і культурно-етнічних практичних заходів для вирішення мовних відносин в Україні, виявлювана в законодавчо-нормативних актах, урядових постановах і комплексі практичних заходів, що регулюють формування і розвиток державної (офіційної) мови..." [59, с. 569-570]. О. Кузнецова розглядає це поняття як "сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі" [81, с. 77]. У дослідженні В. Гаманюк наводиться визначення поняття "мовної політики", яке пропонує М. Стріха: мовна політика – це комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання [28, с. 125]. В умовах формування багатомовного європейського простору ваговим для нас є визначення мовної політики, яке наводить Г. Коморовська (G. Komarowska): "Мовна політики в розумінні Ради Європи із штаб-квартирою у Страсбурзі та Європейського Союзу зі штаб-квартирою в Брюсселі – це комплект пропозицій та пріоритетів у системі освіти. Визначають вони спосіб прийняття рішень у таких ситуаціях: вибір мов, їх кількість у пропозиціях освітніх програм, статус іноземних мов та мов національних меншин, правила та процедури викладання, екзамени та сертифікація, вдосконалення освіти вчителів [298, с. 38].

У розглянутих нами визначеннях враховуються всі три аспекти, а саме: юридичний, культуромовний та освітній, на яких наголошує В. Пісарек, це свідчить

про спільне розуміння мовної політики вітчизняними та зарубіжними науковцями, що позитивно впливає на її практичну реалізацію в умовах нової об'єднаної Європи.

Таким чином, між ключовими поняттями – "освіта", "іншомовна освіта", "білінгвізм", "мультилінгвізм", "плюрилінгвізм" та "мовна політика" існує системний взаємозв'язок та взаємозалежність. Ці поняття співвідносяться як ціле і часткове, що демонструє рис. 1.1. (складений автором).

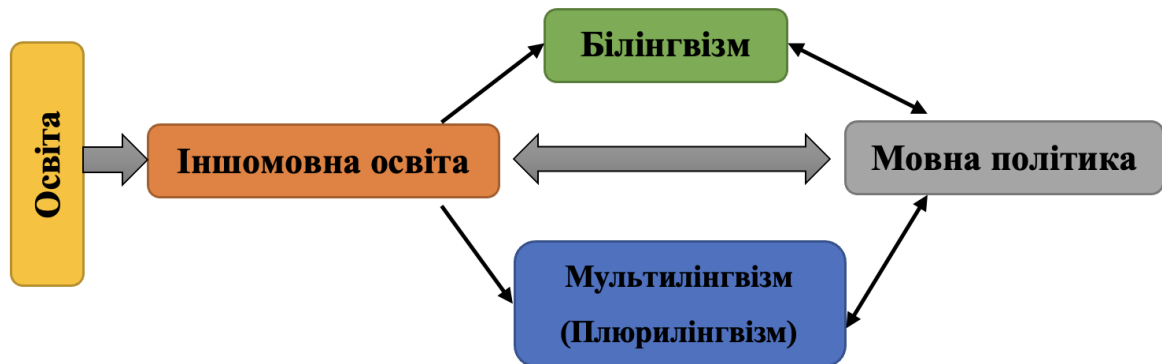


Рис. 1.1. Взаємозв'язок та взаємозалежність ключових понять дослідження

Отже, ці поняття перебувають у тісному логічному зв'язку: поняття освіти, будучи системоутворюючим, включає іншомовну освіту, у якій створюються умови для розвитку білінгвізму та мультилінгвізму (плюрилінгвізму), завдяки мовній політиці певної держави.

### 1.3. Передумови становлення та особливості розвитку іншомовної освіти у Фінляндії

Фінляндія – одна із Скандинавських країн, в етнічному складі якої переважає фінськомовне населення. За даними бази даних RxWeb Фінляндії у 2020 р. частка фінськомовного населення становила 86,94 %, шведською розмовляли 5,2 %, а решта населення – дво- чи багатомовна.

саамськими – 0,4 %, російською – 1,52 % та іншими мовами – 6,3 %. [385]. Слід зазначити, що фінська та шведська мови абсолютно не пов'язані між собою, оскільки фінська – це прибалтійсько-фінська мова, більш споріднена з естонською, менше нагадує саамські мови і належить до групи угро-фінських мов, що входять до уральської мовної сім'ї, а шведська – це скандинавська мова, яка належить до германської групи індоєвропейської сім'ї мов [104].

Конституцією Фінляндії (параграф 17) фінська та шведська мови закріплені як національні, а фінсько- та шведськомовному населенню гарантовані рівні права в задоволенні культурних та суспільних потреб. Крім цього, за корінним народом Фінляндії – саами, ромами та іншими групами населення закріплене право зберігати й розвивати свою мову й культуру. Також, згідно зі спеціальним Законом від 1992 р., саамські мови (їх 3: інарі-саамська, колтан-саамська та північносаамська) отримали офіційний статус на батьківщині саамів, тобто в муніципалітетах Енонтекіо, Інарі та Утської, а також у північній частині Соданкюля [345]. Конституція Фінляндії також гарантує права людей, які користуються мовою жестів та громадянам з інвалідністю [360].

Двомовність Фінляндії є наслідком її історичного розвитку, а сьогодні, як зазначає П. Салберг, Фінляндія є тримовною країною: фінська, шведська та саамі є офіційними мовами [162, с. 35].

Такий стан мовної ситуації найбільшою мірою відповідає потребам фінської держави і суспільства. Взаємини між офіційними мовами будуються на основі толерантності. Вони сприймаються фінами на рівні і суспільної свідомості, і політичного класу як запорука духовного й культурного збагачення. Його "вдається досягти там і тоді, де і коли мовна політика будується на уважному ставленні до мовних традицій, які склалися протягом усього попереднього історичного розвитку...", вважає О. Яковлева [216, с. 12].

Тримовність у Фінляндії виразно асиметрична. За фінським законодавством

підстави вважати муніципалітет двомовним з'являються у тому разі, коли національна меншина становить у ньому щонайменше 6,0 % населення або 6 тисяч осіб. Для Фінляндії така ситуація скоріше виняток, аніж правило. З наявних у країні 464 муніципалітетів двомовними є лише 41, ще 26 – одномовні шведські, решта 397 (понад 85,0 %) – одномовні фінські [217]. Тому "Фінляндію досі розглядають як одномовно та культурно однорідну країну", зауважує К. Сажавара [348].

Оскільки жодна з мов, якими розмовляють у Фінляндії, не відноситься до так званих "світових", фіни відчувають необхідність розширення власного мовного репертуару через вивчення ІМ. У дослідженні В. Гаманюк наводиться думка О. Коваленко з цього приводу, яка зауважує, що вивчення другої мови стає нагальною потребою у тих країнах, які: є багатомовними; перебувають в оточенні інших країн, де розмовляють іншими мовами; є невеликими, але не ізольовані політично від решти світу; за державну мають мову, що не має широкого розповсюдження і не є засобом міжнародного спілкування; підтримують тісні політичні, економічні та гуманітарні стосунки з країнами, де спілкуються іншими, не світовими мовами; мають досить розвинутий туристичний сектор, орієнтований на туристів із інших країн [28, с. 113].

Тож цілком природно, що за умов володіння тільки фінською та шведською мовами взаємодія населення цієї країни зі світом поза межами Фінляндії була б надзвичайно обмеженою, неповноцінною як у гуманітарному, так і в економічному вимірі. Включення фінів в економічні та культурні зв'язки з іншими країнами вимагало знання ІМ, тому на це мала відреагувати система освіти наданням відповідних освітніх пропозицій.

Іншомовна освіта у Фінляндії та її історія досліджуються в роботах багатьох зарубіжних науковців, але ця проблема є вельми актуальною і всередині країни, про що красномовно свідчать наукові розвідки багатьох фінських дослідників, серед яких такі, як: І. Бухбергер (I. Buchberger) [238], В. Кохонен (V. Kohonen) [295], С. Латомаа (S. Latomaa) [309], С. Леппанен (S. Leppanen) [313], П. Нуоляярві (P. Nuolijarvi) [328],

Т. Пііппо (T. Piippo) [332], Р. Пірі, (R. Piri) [333], Т. Саарівірта (T. Saarivirta) [283], К. Сажавара (K. Sajavaara) [348], П. Салберг (P. Sahlberg) [162], С. Такала (S. Takala) [362], К. Холл (C. Hall) [267], Р. Яатінен (R. Jaatinen) [282] та ін.

Фінські дослідники (С. Латомаа, П. Нуолярві та ін.) зазначають, що викладання ІМ у Фінляндії має давню історію, адже іноземні мови викладають з моменту створення фінської освітньої системи [309, с. 21], яка є важливою складовою політичної, релігійної та культурної історії цієї країни. Розвиток її тісно пов'язаний з політичним устроєм держави та потребами суспільства.

У різні історичні періоди Фінляндія потрапляла в коло геополітичних інтересів інших держав. Дослідники історії цієї країни (наприклад, С. Зеттерберг (S. Zetterberg) [396]) виділяють у її розвитку три періоди: *шведський (XII ст.-1809 р.)*, коли Фінляндія входила до складу Королівства Швеції (цей період є предметом досліджень у працях Л. Ларссона (L. Larsson) [307] І. Макарова [97], Я. Меліна (J. Melin) [101], С. Хеденборга (S. Hedenborg) [101], А. Юхансона (A. Juhanson) [101], М. Робертса (M. Roberts) [344] та ін); *період підпорядкування Росії (1809-1917 рр.)*, коли Фінляндія іменувалась як Велике князівство Фінляндське, досліджують: М. Клінге (M. Klinge) [66], Х. Мейнандер (H. Meinander) [100], В. Похльобкін [131], О. Юссіла (O. Jussila) [214] та ін.; *період самостійної незалежної Фінляндської Республіки (з 1917 р. до наших днів)* перебуває в полі наукових інтересів багатьох фінських та зарубіжних вчених, серед яких: Е. Кетола (E. Ketola) [64], В. Расіла (V. Rasila) [151], І. Сюкіяйнен (I. Sjukiaunen) [190] та ін.

У кожен із вищеназваних історичних періодів очевидними є відмінності в пропозиції мов для вивчення та мов викладання.

Так у *шведський період* мовами освіти були *латинська та шведська*. Визначальними для утвердження латинської мови як *lingua franca* на всьому європейському континенті, зазначає В. Гаманюк, були релігійні мотиви, інтерес до доробку авторів античної епохи, а також поширена серед теоретиків і практиків думка

про те, що вивчення давніх мов сприяє розвитку логічного мислення та є показником освіченості людини [28, с. 22].

Фінський дослідник Х. Мейнандер зазначає, що в XVI столітті основними мовами спілкування в Королівстві Швеції були *шведська, фінська, естонська й саамська*. У наступні сто років відбувався бурхливий розвиток торгівлі, що сприяв виникненню нових і розвитку вже функціонуючих міст. Політика меркантилізму, яка передбачала прагнення держави до контролю над усіма значимими галузями торгівлі, в перше десятиріччя XVII століття призвела до розподілу міст на такі, що мали права на зовнішню торгівлю, і такі, які їх не мали. Виникла необхідність в управлінні й діловодстві, які торкались німецьких, датських, латиських, польських і російських підданих, удосконаленні зв'язку між містами [100, с. 40].

Прагнення до диверсифікації економічних, культурних зв'язків та забезпечення комунікації в усіх сферах тодішнього життя вимагало фахівців, які володіють іноземними мовами. Для підготовки кваліфікованого персоналу у березні 1640 р. був заснований шведськомовний університет Королівська академія Обо (Kungliga Akademien i Abo), який відіграв центральну роль у системі освіти Фінляндії. Аж до кінця 1700-х років мовою викладання в Академії була латинська мова, вивчалися грецька, іврит та фінська мови. У 1828 р., після спустошливої пожежі в Обо, Академія була переведена в Гельсінгфорс, де продовжила свою діяльність вже як Імператорський Олександрівський університет, який вважається її історичним спадкоємцем [367].

Однак функціонування цього університету не забезпечувало потреб представників фінської еліти в здобутті вищої освіти. Тому ті, хто бажав її отримати, виїжджали на навчання в університети Франції та Німеччини. Це вимагало знання ІМ та обмежувало доступ до вищої освіти вихідців із незаможних верств населення.

Масова освіта у Фінляндії в XVI ст. здійснювалася *фінською мовою*, яка набула статусу цивілізованої мови завдяки діяльності фінського просвітителя М. Агріколи

(M. Agricola) [97, с. 209]. Х. Мейнандер зазначає, що мовою наукової освіти протягом XVI ст. була латинська. У XVII ст. Закон про школу 1649 р., який діяв до 1843 р., закріпив три самостійні ступені в шкільній системі, а саме: молодшу "народну школу", старшу "народну школу" та гімназію, однією з цілей освіти проголосивши "добре знання мови" [100]. У Законі йшлося не про мову спілкування, тобто поширені в країні фінську та шведську мови, а про латинську, грецьку та єврейську, які розглядалися передусім як ознака освіченості (наприкінці XVIII століття грамотність населення у Фінляндії вже перевищила 50,0 % [168]), проте не використовувалися на практиці. Як бачимо, вже в період шведського правління шкільна освіта спрямовувалась на вивчення учнями декількох мов.

Спираючись на дослідження Р. Яатінен та Т. Саарівірти, можемо констатувати, що у *російський період*, для якого характерний досить високий рівень автономності Фінляндії, в освіті країни відбулись відчутні зміни. Прийнятий у 1866 р. Закон про школу (*kansakouluasetuksen*) поклав кінець монополії церкви, яка, відчуваючи важливість освіти, відповідала за навчання дітей перед нацією. Тож вже з 1869 р. церква у значній мірі втратила свій вплив на школу. Зросла роль муніципалітетів у розширенні мережі освітніх закладів. Значну допомогу в цьому муніципалітетам надавала держава. Законом була визнана недостатність обов'язкової чотирьохрічної початкової освіти і вона була продовжена до шестирічної в 1921 р. [283, с. 30].

У цей історичний період офіційними мовами були *шведська*, *російська* (1900-1917 рр.) та *фінська*, яка у 1863 р. стала офіційною, а з 1892 р. – державною на рівні зі шведською [128, с. 169]. Еліта, люди при владі та державні службовці спілкувалися *шведською*, яка зберігала статус державної мови. Мовою простого люду в цей період була *фінська*, яка викладалася як шкільний предмет [238]. Слід зазначити, що в Російській імперії Фінляндія була регіоном з найвищим у середньому рівнем грамотності (90,0 %) [168].

Вивчення другої національної мови, *шведської*, було обов'язковим для студентів



вищих, середніх і закладів початкової освіти. Виняток становила лише Виборзька губернія, зауважує В. Похльобкін, де викладання велося *німецькою* мовою. Проте, варто наголосити, що, окрім цього, до переліку обов'язкових предметів, починаючи з 1812 р., було віднесено ще й *російську* мову. У реальних училищах і ліцеях нарівні з іноземною (*німецькою*) викладалася *російська* мова. К. Холл зазначає, що до кінця функціонування Великого князівства Фінляндського найважливішими мовами у фінських школах були: *шведська, російська та німецька*. Дещо менше значення мали *англійська та французька* мови [267, с. 5]. Фінська мова була включена до програми фінських шкіл з 1843 р., а в 1850 р. у Гельсінгфорському університеті була відкрита кафедра фінської мови й було започатковане видання *фінською* мовою релігійної, історичної, економічної літератури, а також саг, народних пісень, поем і праць фінського літературного об'єднання. Таким чином, російський уряд, надавши фінській мові фактично і юридично прав державної, сприяв пробудженню національної самосвідомості й формуванню нації, підкреслює В. Похльобкін [131, с. 23].

З часу *проголошення у 1917 р. незалежності* Фінляндія офіційно була двомовною країною. *Фінська та шведська* мови мали офіційний статус, заснований на Законі про мову (*kielilaki*) 1922 р. (переглянутий у 2004 р.), який вважається зразковим документом свого роду, зазначає К. Холл [267, с. 2]. Мовна рівність була важливою для країни з двох причин: по-перше, з міркувань національної єдності; по-друге, Фінляндія є членом Північного співтовариства разом із Швецією, Норвегією, Данією та Ісландією. Важливим пріоритетом за умов членства було збереження зв'язків із цими країнами. Тому цілями політики мовної освіти було забезпечення належного рівня володіння обома національними мовами, необхідного для задоволення правових і практичних потреб громадян та поширення вивчення ІМ, оволодіння якими максимально б сприяло розвитку міжнародного співробітництва [267, с. 4]. Друга національна мова (*шведська або фінська для шведськомовних учнів*) була обов'язковою у гімназії (*oripikoulu*) [267, с. 4-5].

Зазначимо, що за період з 1600 р. до 1917 р. кількість носіїв шведської мови зменшилась із 17,5 % до 11,0 %. [267, с. 4], а в перші десятиліття ХХ століття – приблизно до 6,0 % [238, с. 188]. Це пояснюється міграцією шведського населення до інших північних країн, оскільки шведська мова великою мірою є взаємно зрозумілою носіям інших північногерманських мов, серед яких насамперед норвезька та данська [211].

Невдовзі після проголошення незалежності Фінляндії в 1918 р. університетська освіта повернулася до Турку. У місті був створений шведськомовний університет Академію Обу (швед. Åbo Akademi), засновану на приватні пожертви як другий університет у Фінляндії. Причиною цього було те, що у Гельсінському університеті було скорочене викладання шведською мовою. Як єдиний на той час шведськомовний університет Фінляндії Академія Обу відповідала за вищу освіту всього шведськомовного населення країни (хоча частково викладання шведською тривало в Гельсінському університеті, головні студії проводили фінською мовою). Це впливало на освіту та наукові дослідження, а також на соціальне середовище.

Нинішній Університет Турку був заснований у 1920 р. Асоціацією фінських університетів Турку як багатопрофільний фінськомовний університет поряд із шведськомовним університетом Академією Обу та двомовним (він єдиний двомовний університет у Фінляндії, де мовами викладання є фінська та шведська) Гельсінським університетом. Слід зазначити, що у 1858 р. Гельсінський університет дозволив друкувати дисертації не лише латинською та шведською, а й фінською мовою, і водночас лекційні заняття почали проводити фінською мовою. Однак викладання залишалося переважно шведськомовним до ХХ століття [277; 3; 200].

Розглядаючи мовну ситуацію у Фінляндії протягом десятиліть до й після встановлення незалежності, фінські дослідники Р. Яатінен та Т. Саарівірта стверджують, що домінуючими мовами в названий час були *фінська*, *шведська* та *німецька*. Саме німецька стала третьою важливою мовою у Фінляндії. Це пояснюється

встановленням більш тісних зв'язків між цими країнами та зростанням ролі німецької як мови науки. Науковці зазначають, що в перші десятиліття двадцятого століття у Фінляндії дуже мало дітей вивчали іноземні мови, попри те, що ще в 1860-х роках пропонувалося включити ІМ до програм початкової школи [283, с. 33-34].

Згідно Закону про мову (*kielilaki*) (1922 р.), іноземну мову викладали лише в гімназії і найчастіше це була латинська мова, яку можна назвати іноземною лише умовно. Це пов'язано із загальноєвропейськими традиціями класичної освіти, складником якої завжди була латина. Проте, на початку ХХ ст. ті ж загальноєвропейські тенденції орієнтації на "живі" європейські мови, які забезпечували порозуміння в межах континентальної Європи, у 30-ті роки ХХ століття стали поштовхом включення до переліку вивчення ІМ німецької мови. На початку 40-х років декілька початкових шкіл надавали учням можливість вивчати фінську, шведську чи іноземну мову за бажанням. Посилаючись на науковий доробок Т. Пііппо (Т. Piippo) і С. Такалі (S. Takala), Р. Яатінен та Т. Саарівірта стверджують, що в суспільстві існувало особливе загальне ставлення до іноземних мов. По-перше, їх можуть вивчати лише академічно здібні діти, а, по-друге, не всім потрібні навички володіння іноземною мовою [283, с. 34]. Тож, зважаючи на це, не у всіх закладах загальної освіти можна було отримати доступ до реального оволодіння ІМ.

До Другої світової війни саме *німецька* мова виконувала роль першої іноземної мови. Р. Пірі зауважує, що наприкінці 1930-х років лише 5-6 професорів Гельсінського університету знали англійську мову, решта говорили та писали німецькою [333]. Таке положення німецької мови пояснюється тим, що на початку ХХ століття Фінляндія в економічному відношенні орієнтувалась передусім на Німеччину. У культурному ж розвитку власна фіномовна культура набувала все більшого значення: функціонувала повноцінна фінська літературна мова, був опублікований "Енциклопедичний словник" фінською мовою, розвивалася фінська поезія та ін. [66]. У той же час роль шведської мови в мовній політиці Фінляндії залишалася значною. І навіть сьогодні шведська мова

є однією з офіційних, а її статус визначено Конституцією Фінляндії, Законом про мови та членством Фінляндії у Північній спільноті [267, с. 5].

Після Другої світової війни німецька мова почала втрачати своє значення у фінській науці та культурі. Це пояснюється роллю Німеччини у цій війні та резонансом, який одержав Нюрнберзький процес у світі, засудивши злочини фашизму. Це не могло не зменшити привабливість німецької мови і культури у багатьох країнах Європи й інших частин світу, у тому числі у Фінляндії. Однак зросло значення вивчення інших іноземних мов.

У відповідності до історіографічних періодів, які визначені в підрозділі 1.1 нашого дослідження, відбувалися зміни в системі іншомовної освіти Фінляндії. Це дозволило, на нашу думку, виділити декілька етапів у її розвитку. Зокрема, для *першого етапу* (1950-1969 рр.) – *підготовчого* – важливою є діяльність трьох політичних Комітетів з питань освіти. Перший, Комітет із питань Курикулуму початкових шкіл (заснований у червні 1945 р.), провів перші реформи з модернізації фінського Курикулуму відповідно до міжнародних стандартів. Другий – Комітет з питань системи освіти (розпочав роботу у 1946 р.) запропонував як основу фінської системи освіти восьмирічну обов'язкову базову школу – спільну для усіх дітей, незалежно від їх соціально-економічного становища (була створена через два десятиліття), але зберіг стандарт, за яким вступати до старшої середньої школи (чи гімназії) могли тільки ті учні, які вивчали в базовій школі іноземні мови, – то був єдиний шлях до вищої освіти. Третій – Комітет із питань програми розвитку шкіл влітку 1959 р. оприлюднив рекомендації, згідно яких як основу майбутньої обов'язкової освіти у Фінляндії було запропоновано дев'ятирічну муніципальну загальноосвітню школу з такою структурою:

- перші чотири класи – спільні для всіх учнів;
- п'ятий і шостий класи – проміжна школа, де учні можуть обирати – зосереджуватись їм на практичних предметах чи іноземних мовах;

– із сьомого до дев'ятого класу за трьома потоками: професійно-практичним, "звичайним" з однією іноземною мовою та поглибленим із двома іноземними мовами [162, с. 45-47].

П. Салберг зазначає, що така структура загальноосвітньої школи викликала у фінському суспільстві глибокі й значущі дискусії про головні цінності в освіті. Ключове питання було таке: чи в принципі можливо, щоб усі діти стали освіченими й досягли аналогічних результатів у навчанні. З огляду на необхідність політичних і економічних удосконалень, яких вимагав тогочасний світовий контекст, "Фінляндія просто таки мусила прийняти твердження, що за відповідних умов і підтримки кожен здатний вивчити іноземні мови та перейти на вищі освітні рівні, доти немислимі", вважає науковець [162, с. 47].

Як уже зазначалося вище, втрата німецькою мовою авангардних позицій призвела до підвищення ролі й статусу англійської мови. Фінські дослідники С. Леппанен (S. Leppanen) та ін. підкреслюють, що присутність англійської мови в усіх сферах життя фінського суспільства неухильно зростала з самого початку ХХ століття [313]. Це пояснюється розповсюдженням англійської мови, якому сприяла колоніальна політика Об'єднаного Королівства [215].

Зростаюче значення англійської мови у Фінляндії в наступні роки пояснюється більш широкими процесами економічної та культурної глобалізації. Життя окремих людей, соціальних груп, установ, підприємств і навіть цілих суспільств більше ніж раніше характеризується мобільністю, різноманітністю та тіснішими зв'язками. У такій ситуації виникає підвищена потреба в такій мові, яка дозволить здійснення міжнаціональної комунікації [372], адже фінська мова не використовується поза межами Фінляндії.

У післявоєнній Фінляндії поширення англійської мови відбувалося під впливом кількох чинників, які пов'язані із більш загальними змінами в країні, зазначає І. Аланко (I. Alanko). Ці чинники включають: модернізацію, урбанізацію, технологізацію та

інтернаціоналізацію суспільства в цілому. Дослідник підкреслює, що важливі освітні реформи призвели до більш ефективного навчання ІМ. Нові канали інформаційних технологій та транскордонні культурні потоки стали більш очевидними. Також після Другої світової війни значно змінилася політична ситуація в країні. Відбувся поступовий, але чіткий поворот до західного світу, завдяки чому фінське суспільство стало більш відкритим для європейських та американських цінностей, політики та культури – з англійською мовою як символом сучасної вестернізації. Автор зауважує, що на додаток до цих впливів роль англійської мови була сформована мовною однорідністю країни. Незважаючи на те, що Фінляндія офіційно є двомовною і має кілька мов меншин, на практиці мовною основою країни в значній мірі був монолінгвізм, адже більшість фінів, які спілкуються фінською, послуговуються в побуті й більшості можливих комунікативних ситуацій переважно лише своєю рідною мовою, у той час як більшість шведськомовних фінів вільно володіють фінською мовою, тож теж послуговуються в більшості випадків саме нею [225].

Р. Яатінен та Т. Саарівірта підкреслюють, що в 1950-х - 1960-х роках Фінляндія здійснила радикальні кроки щодо інтернаціоналізації, чому сприяв перехід країни від аграрного, орієнтованого на внутрішній ринок, до високо розвинутого індустріального суспільства, яке прагнуло інтегруватися до Європи й світового співтовариства різними шляхами. Англійська мова стала мовою спілкування фінів поза межами Фінляндії. Якщо на початку 1960-х вона розглядалася переважно як іноземна для спілкування з іноземцями, то у 1980-х стала мовою, яку практично кожен вивчав у певний період навчання в школі. Такі зміни були прискорені поширенням у 1960-х роках англомовних фільмів, музики й моди, що надихнуло фінську молодь обрати для вивчення англійську мову замість німецької [283].

Таким чином, для першого етапу розвитку ІО Фінляндії характерною є підготовка до суттєвих якісних змін в освіті Фінляндії, іншомовній у тому числі.

З початку 1970-х до 1999 рр. фінським урядом було здійснено низку заходів

щодо оновлення наукових засад навчання ІМ, впровадження зарубіжних досягнень методики ІО, диверсифікації мовної пропозиції в різних ланках вивчення ІМ. Це стало визначальним у характеристиці *другого етапу – модернізаційного* – розвитку ІО у Фінляндії. Поглиблення міжнародного співробітництва, попит на ринку праці вже з середини ХХ століття висунули вимоги до володіння людьми різного віку іноземними мовами. Це спонукало уряди європейських держав, а з часом і керівних інституцій РЄ та ЄС, внести такі зміни в мовну політику, які б сприяли удосконаленню системи іншомовної освіти шляхом створення умов для розвитку мультилінгвізму.

У 1970-х роках відбулося декілька значних подій, які торкнулися інтернаціоналізації фінського суспільства: вступ до європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та конференція Комісії з безпеки та співробітництва в Європі, яка проходила в столиці Фінляндії місті Гельсінкі. Фінляндія одержала міжнародне визнання за свою здатність об'єднати західний і східний світ за одним столом. Ці події актуалізували необхідність удосконалення загальноосвітньої та, у тому числі, іншомовної підготовки підростаючих громадян. Тому для *другого етапу* розвитку ІО у Фінляндії визначальними є, на нашу думку, зміни, внесені загальнодержавною системною реформою освіти, яка замінила подвійну систему елементарної і граматичної освіти загальноосвітньою школою *peruskoulu* [162, с. 39], що стала стрижнем фінської освітньої системи. Нова школа була побудована на втіленні ідеї рівності освітніх можливостей для всіх дітей, незалежно від їх соціально-економічного стану. Вираз "освіта для усіх", який довгий час був лозунгом фінської освітньої політики [283, с. 31], став реальністю.

Як зазначає П. Салберг, на початку 1970-х рр., коли було впроваджено *peruskoulu* (орієнтовна загальноосвітня школа з дев'ятирічною базовою освітою, де майже всі громадяни Фінляндії здобувають обов'язкову освіту), три чверті дорослих фінів мали освіту тільки на рівні базової школи. Наявність академічного ступеня була рідкістю: лише 7,0 % фінів мали університетський диплом [162, с. 78].

З 1972 р. в освіті Фінляндії почалися зміни. Національний курикулум (Suomen kansallinen opetussuunnitelma, 1970) визначив зміст, організацію й темп викладання для всієї країни. Хоча структура загальноосвітніх шкіл була аналогічною для усіх учнів, курикулум надавав школам інструменти, щоб диференціювати викладання для груп чи осіб із різними можливостями. Наприклад, викладання іноземних мов у 7-9 класах було організовано так, що учні мали змогу вивчати їх на трьох рівнях: базовому, середньому й поглибленому. Програма базового рівня відповідала тому, що раніше пропонували громадські школи, а поглибленого – була еквівалентом програми колишніх академічних шкіл. Таку диференціацію пояснювали тим, що після того, як вивчення ІМ стало обов'язковим для всіх учнів, виникла потреба в різному перебігу навчання для різних груп школярів. Таке групування за здібностями було скасоване у 1985 р. Відтоді усі школярі навчаються за єдиним курикулумом і програмою, зазначає П. Салберг [162, с. 51].

Реформа внесла зміни в систему освіти фінською мовою, що дало можливість переглянути питання про те, які мови і впродовж якого часу потрібно вивчати. Фінам була надана можливість вивчати три мови, з них дві іноземні. Першою, а вона виконувала функції й іноземної, найчастіше виступала англійська мова. Починали її вивчати у п'ятому класі у віці 11 років; другу мову – у сьомому класі у віці 13 років. Другою мовою була фінська для шведськомовних учнів, і шведська – для фінськомовних. У 8-му класі фіни розпочинали вивчення другої іноземної мови за вибором – англійської, німецької, французької, російської чи латинської [238, с. 189]. Таким чином, реформа сприяла впровадженню більш широкого спектру ІМ для вивчення учнями у загальноосвітній школі.

Саме в 1970-х роках, вважає К. Холл, була закладена основа для поточної фінської мовної освітньої політики. З того часу головною метою мовної освіти у Фінляндії є забезпечення якнайширшого спектру ІМ для вивчення на всіх рівнях системи освіти. У звіті Комітету з мовної програми (Kieliohjelmakomitean mietinto,



1978) було визначено 4 рівні володіння мовою (адекватно, задовільно, добре, дуже добре) та сформульовано цілі мовної підготовки громадян, серед яких:

- для фінської, шведської та англійської мов: 100,0 % дорослого населення повинне досягти одного з чотирьох рівнів і 50,0 % – рівня "добре";
- для німецької та російської: 30,0 % повинні досягти одного з чотирьох рівнів;
- для французької: 15,0-20,0 % дорослих повинні досягти одного з чотирьох рівнів [267, с. 7-8].

Зауважимо, що згідно вікової періодизації, до дорослого населення у Фінляндії належать громадяни віком від 20 до 63 років. Визначені цілі можуть бути досягнуті людьми у віці 30-40 років у період з 2010 до 2020 р., зазначає Р. Пірі [333].

Характерною для освіти Фінляндії в середині 1970-х років була активізація діяльності Міністерства освіти (Opetus- ja kulttuuriministerio), зауважує І. Бухбергер. Використовуючи науковий доробок дослідників та досвід учительських організацій, у 1978 р. Міністерством освіти був розроблений перший важливий План національної мовної політики (Kansallinen kielipoliittinen suunnitelma), який втілював ідеї багатомовності. Ним установлювалися точні якісні та кількісні показники компетенцій для різних мов, була передбачена необхідність удосконалення законодавства, розробки нормативних актів та директив, навчальних програм, програм освіти вчителів. Все це повинно було забезпечити реалізацію поставлених цілей. Одним із аспектів цього Плану було створення можливостей батькам обирати для вивчення дітьми інших мов крім англійської як першої та урізноманітнювати мовну пропозицію. Результатом впровадження цього Плану стало зниження показника кількості учнів, які вивчали англійську, з 92,0 % до 70,0 % та підвищення кількості тих, хто вивчає шведську (з 3,0 % до 15,0 %), російську та німецьку (з 0,5 % до 5,0-7,0 %) і французьку (з 0,1 % до 2,0-3,0 %) [238, с. 189-190].

К. Холл зазначає, що завдяки цьому Фінляндія була в авангарді розвитку політики мовної освіти в Європі [267, с. 8], яка відповідала цілям документу

Європейської Комісії під назвою "Біла книга з освіти та навчання. Викладання та навчання. На шляху до суспільства, що навчається" (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society) [388].

Наступне десятиліття (1980-і рр.) у Фінляндії розглядається дослідниками як період стрімкого економічного зростання й розширення міжнародних контактів. Великі інвестиції були вкладені в покращення технологій і розвиток технічних наук. Фінляндія стала важливим гравцем на міжнародній арені. Як наслідок, зросло значення вивчення ІМ. У 1984 р. був упроваджений План, подібний до Плану 1978 р., проте, як зазначає Р. Пірі, він суттєво не змінив ситуації за винятком того, що німецька мова укріпила свої позиції в освітньому мовному ландшафті за рахунок шведської мови [333].

На початку 1990-х років (1990-1993 рр.) ХХ століття Фінляндія зіткнулася з економічною кризою. Проте, навіть за цих умов, освіта й навчання залишалися пріоритетними для державного фінансування. У 1994 р. був уведений новий тип рамкових навчальних планів для загальноосвітньої школи (A new type of framework curricula for comprehensive school) (1-9-й класи) та для старшої середньої школи (10-12-й класи). У них шведська та фінська мова згадуються як офіційні "не іноземні мови" та підкреслюється, що першу іноземну мову А1 необхідно вводити в початковій школі (1-6 класи) [238, с. 193].

На нижчому рівні середньої школи (7-9 класи) учні повинні вивчати мови А1, В1 та мову А2 за бажанням. Одна з цих трьох мов має бути офіційною мовою. Мови В2 не є обов'язковими та їх викладання віднесене до повноважень кожної конкретної школи. Викладання мови В3 починається в старшій середній школі й має факультативний характер. Окремі школи та муніципалітети самостійно приймають рішення, у якому класі будуть введені різні іноземні мови й скільки часу буде гарантовано відведене на їх викладання. Загальний принцип полягає в тому, щоб учні вивчали більше ІМ та починали вивчення якомога раніше, підкреслює І. Бухбергер. Цілі Міністерства освіти

Фінляндії, на думку дослідниці, полягають у створенні умов для вивчення учнями загальноосвітньої школи другої офіційної внутрішньої мови та іншої іноземної. Третю іноземну мову повинні вивчати 50,0 % учнів як факультативну. Протягом трьох років навчання в академічній старшій загальноосвітній школі 90,0 % учнів повинні вивчати одну або декілька необов'язкових мов. Це означає, що після закінчення загальноосвітньої школи половина випускників зможе спілкуватися 4-ма мовами Європейського Союзу [238, с. 194].

Такий підхід держави до вивчення школярами ІМ свідчить про те, що пріоритетом у мовній політиці Фінляндії є підтримка полікультурності. Саме в 1990-ті рр. ХХ століття ознакою світового культурного розвитку стало утвердження понять мультикультуралізму (багатокультурності, інтеркультурності, транскulturності), "відхід від ідеалу чітко окресленої, заснованої на одній єдиній мові, спільній етнічній та ідейній традиції національній культурі на користь рівноправного співіснування численних культур..." [81, с. 78].

Цей ідеал був реалізований у 1992 р. шляхом підписання Маастрихтського договору, яким було створено Європейський Союз. Спочатку він розумівся як економічне наддержавне утворення і лише через деякий час метою стало створення спільного культурного й комунікативного простору, важливу роль в якому відіграє саме мовний чинник. Тому мовна політика держав ЄС визначається, як вказує О. Кузнецова, на підставі рішень його установ, які, керуючись ідеєю створення "єдності в різноманітності", сприймають наявність значної кількості мов на його теренах як багатство, як шлях до солідарності та порозуміння [81, с. 78]. У Європейському Союзі, який налічує 27 країн, сьогодні мова 21 країни визнана мовою адміністративного спілкування. Крім того, є ще 60 мов, якими говорять мешканці в межах цих країн, що не мають жодного статусу [28, с. 141]. Для міжнародного спілкування використовуються англійська, німецька й французька мови. Виходячи з цього, в Європейському Союзі мовна політика будується як така, що всіляко підтримує

культурну й лінгвістичну багатомовність народів Європи.

Мовна проблематика в 90-х рр. XX століття стала окремим напрямом діяльності Європейського Союзу, отримавши назву "EU Language Policy" (мовна політика ЄС) [28, с. 143]. Пріоритетними цілями мовної політики ЄС вважає: вивчення громадянами двох ІМ, ранній старт у вивченні ІМ, зниження віку початку вивчення другої ІМ, захист етнічних та регіональних мов, підвищення якості освіти вчителів, ширше використання загальноєвропейських мовних рекомендацій [91, с. 93].

Для реалізації однієї з цих цілей, а саме для підтримки і захисту рівних прав національних меншин і зміцнення мовних відносин між співвітчизниками в 1992 р. була прийнята "Європейська хартія регіональних мов або мов меншин" (European Charter for Regional or Minority Languages). У ній визначено сутність регіональних мов, мов національних меншин, визнається культурне й мовне різноманіття, обстоюється різноманітність двомовного навчання. Цей документ ратифікований усіма країнами-членами ЄС та визнається багатьма країнами, які не є його членами [55].

У процесі підписання цього документа виявилися значні розбіжності в розумінні відносин між державною мовою і мовами меншин у різних країнах, зазначає О. Сергеева. Утім, досі в ЄС визнається право за національною державою формувати мовну політику та гарантувати визнання і підтримку національним меншинам [164]. Тому "безпосередній вплив ЄС у сфері реалізації освітньої і мовної політики є незначним, оскільки ця сфера знаходиться у зоні відповідальності кожної окремої держави ЄС", підкреслює О. Кузнецова [83, с. 171], адже у переважній більшості європейських держав основоположні принципи мовної політики розкриваються в їхніх Конституціях шляхом визначення офіційної (державної) мови або мов.

Реалізація у Фінляндії політики багатомовності, високий розвиток аграрного та промислового секторів економіки, створення в суспільстві атмосфери турботи кожного про всіх і всіх про кожного стали підґрунтям для вступу країни в Європейський Союз. У 1995 р. Фінляндія стала однією із 27 країн-членів цього міжнародного об'єднання. Ця

подія стала одним із чинників підвищення уваги фінського уряду до мовної освіти та мовної політики й виконання рішень, які містяться у документах та рекомендаціях Ради Європи, Європейської Комісії, інших нормативно-правових актах Європейського Союзу щодо реалізації політики багатомовності.

Визнаючи необхідність вивчення громадянами ЄС не тільки його офіційних, а й інших іноземних мов, у 1995 р. був прийнятий документ "Про покращення і диверсифікацію навчання мов в освітніх системах країн Європейського Союзу" (On Improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union) та доповідь Європейської Комісії від 1995 р., відому під назвою "Біла книга з освіти та навчання. Викладання та навчання. На шляху до суспільства, що навчається" (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society). Ці документи врегульовували політику багатомовності й мовного різноманіття в контексті застосування концепції безперервної освіти, адже вперше для всіх членів європейської спільноти було встановлено вимогу володіння трьома мовами – рідною та двома іноземними [388], що вимагало реформування сфери іншомовної освіти.

Тож у 1995 р. уряд Фінляндії представив План розвитку реформи освітньої галузі та університетських досліджень на 1995-2000 рр. (Development plan for education and university research for the period 1995-2000) [389]. Він був спрямований на забезпечення таких змін, які створять умови для здобуття якісної освіти, сприятимуть навчанню продовж життя та інтернаціоналізації суспільства.

У рамках реалізації цього плану розвитку фінське Міністерство освіти у 1997 р. опублікувало спеціальну стратегічну Програму викладання ІМ та інтернаціоналізації освіти під назвою "Назустріч випробуванням: викладання мови в новій інтернаціональній Фінляндії" (Haasteisiin vastaaminen: kieltenopetus uudessa kansainvälisessä Suomessa). У ній з нової точки зору розглядається роль мовної освіти і визначаються її цілі:

- фінський народ повинен утвердити позицію Фінляндії як активної держави-члена Європейського Союзу та трансформувати нинішню фінську й скандинавську ідентичність в європейську;
- сучасний міжнародний ринок праці, ділове співробітництво та прийняття рішень вимагають від своїх громадян кращого володіння мовами та кроскультурними навичками;
- інформаційне суспільство залежить від здатності громадян працювати та генерувати інформацію іноземною мовою;
- у новій мультикультурній Фінляндії, якою вона є сьогодні, для успішного спілкування в повсякденних ситуаціях потрібні знання і толерантність до іноземних культур [323].

У цій програмі ІМ розглядаються як невід'ємна частина процесу інтернаціоналізації освіти, який спрямований на підвищення рівня знань фінами іноземних мов і культур, удосконалення професійних навичок та заохочення до розуміння і толерантного ставлення до співрозмовників. Наголошується на тому, що слід докласти зусиль для збільшення кількості тих громадян, які вивчають німецьку, французьку, російську, іспанську та італійську мови. Відповідно до загальної тенденції уваги до мов, які набули актуальності через стрімкий економічний розвиток окремих країн Сходу, рекомендованими для вивчення проголошено японську, китайську та арабську мови [323].

Такий інтерес до інших європейських і неєвропейських мов сформувався внаслідок економічного розвитку країн, які в другій половині ХХ століття й на початку ХХІ ст. належать до провідних країн світу та міжнародні зв'язки й співробітництво з якими в умовах глобальної економіки перетворилося на повсякденну практику. Тож попит на мови став наслідком глобалізації й інтеграції Фінляндії в європейський і світовий економічний, політичний, освітній та культурний простір.

З 2000-х рр. розпочинається, на нашу думку, *третій етап* – **уніфікаційно-**

*сертифікаційний*, який тривав до 2018 року. Для нього суттєвою є розробка й впровадження важливих фінських та європейських документів щодо політики мультилінгвізму та плюрилінгвізму, підготовка підростаючих поколінь до життя в умовах глобалізованого світу, освіти впродовж життя.

Розв'язання питань мовної політики в Європейському Союзі на початку XXI століття пов'язане з положеннями, які визначені в Лісабонському договорі (посилення географічної мобільності європейців та поліпшення вивчення іноземних мов, 2000 р.), у рішеннях Барселонського саміту (запровадження у країнах-членах принципу "рідна мова плюс дві іноземні" (mother tongue plus two) й "індикатора лінгвістичної компетентності" (linguistic competence indicator, 2002 р.) та у Берлінській декларації (2001 р.), де йдеться про забезпечення якості вищої освіти (Language Studies in Higher Education: A Key Contribution to European Integration, 2001) [82, с. 12; 336].

Приділяючи увагу мовній політиці в багатомовній і мультикультурній Європі, сьогодні Рада Європи визначає мовну освіту як "ключову сферу навчання" [254, с. 49] та орієнтується на спрямування вивчення мов у контексті демократизації стосунків між країнами, а відповідно і між їх мовами. Тому ще одним кроком до реалізації європейської політики багатомовності стало рішення Європарламенту за № 1934/2000/EU та Ради Європи від 17.07.2000 р. про Європейський рік мов (2001 р.) (European Year of Languages). Його завданнями були: збереження лінгвістичного спадку Європи; мотивація всіх громадян Європи до вивчення ІМ, включаючи ті, що мало використовуються; підтримка процесу вивчення іноземних мов упродовж усього життя людей як відповіді на економічні, соціальні та культурні зміни в Європі. Було оголошено про Європейський день мов як щорічний захід [125, с. 56]. Таким чином, Європейський рік мов створив унікальну можливість для аналізу мовної ситуації всередині кожної країни і підштовхнув до розширення мовного репертуару, який пропонується системами освіти.

По завершенні Європейського року мов Європарламент і Європейська Рада

ухвалили резолюції, які закликали Європейську Комісію розробити та запровадити низку заходів, спрямованих на сприяння вивченню ІМ. Однією з них була резолюція "Про сприяння вивченню іноземних мов та мовної розмаїтості" (On promoting foreign language learning and linguistic diversity, 2001). У ній Європейський парламент пропонував всім державам-членам вжити конкретних кроків для просування мовного різноманіття. На виконання цієї резолюції був розроблений консультаційний документ "Заохочення мови навчання та мовна різноманітність" (Promoting language learning and linguistic diversity, 2002), у якому викладене філософське бачення контексту запропонованих дій: заохочення громадян до вивчення мов, набуття міжкультурних та мовних навичок, які необхідні на світовому ринку; здатність розуміти та спілкуватися іншими мовами визнаються базовою майстерністю для всіх громадян Європи; кожен європеєць повинен володіти щонайменше двома іншими мовами, окрім рідної [340].

Задля того, щоб забезпечити втілення в життя ініціатив мовної політики, Радою Європи розробляються загальноєвропейські інструменти взаєморозуміння в цій галузі [121]. Важливою віхою в реалізації мовної політики в Європі стало впровадження Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001) [58], у яких втілено "Розвиток педагогічної філософії Ради Європи за минулі 30 років" [364, с. 9]. У їх створенні брали участь провідні фахівці у сфері прикладної лінгвістики тих країн, які є членами РЄ, і представники Фінляндії в тому числі. Таке широке представництво свідчить про спільність поглядів на реалізацію мовної освіти в цих країнах. Цілями, завданнями та функціями цього документу в аспекті загальної мовної політики Ради Європи є зокрема "сприяння розвитку плюрилінгвізму з огляду на європейську лінгвістичну та культурну різноманітність" [58, с. 11]. Цей документ слугує головної меті РЄ, яка визначена у рекомендаціях R (82) 18 та R (98) 6 Комітету Міністрів: "досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у



галузі культури" [58, с. 15]. У ЗЄР сформульована нова мета навчання мови, яка полягає в "розвитку лінгвістичного репертуару, у якому присутні усі мовні здібності". Передбачається, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а тим, хто вчиться, слід надавати більше можливостей для розвитку їх плюрилінгвальної компетенції [58, с. 19].

Фінський дослідник В. Кохонен вважає, що такі цілі однозначно передбачають зміну парадигми в навчанні ІМ, яка полягає в переході від оволодіння мовами окремо до розвитку плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції, у якій усі мови взаємопов'язані та взаємодіють [295, с. 12]. До засобів втілення такої парадигматичної зміни у викладанні ІМ і запровадження плюрилінгвізму ЗЄР відносять Європейський Мовний Портфель (European Learning Portfolio) (ELP) [57]. В. Кохонен зауважує, що ELP містить важливі концепції та інструменти для переводу нових цілей у педагогічні [295, с. 11]. Дослідник розглядає дві функції ELP: перша полягає в тому, що ELP – це педагогічний інструмент для допомоги студентам в організації й контролі власного процесу навчання ІМ та оцінюванні вміння використовувати дескриптори, які дозволяють визначити, наскільки кваліфіковані та автономні ті, хто вчиться; друга – ELP є інструментом для подання звіту зацікавленим сторонам. Ця різниця важлива для розуміння потенціалу ELP у підвищенні рівня володіння іноземними мовами. Відповідно до цілей CEFR, ELP оцінює весь спектр мови, міжкультурної компетенції та досвіду користувача мовою незалежно від того, набута вона в системі формальної освіти чи поза нею. Завдяки своїй подвійній функції, зауважує В. Кохонен, ELP відкриває хороші перспективи для розвитку навчання іноземних мов [295, с. 13].

Ці важливі документи, запроваджені на початку XXI століття, визначають мовну політику держав-членів ЄС та РС, і Фінляндії в тому числі. Вони створюють умови та надають необхідні інструменти для формування в громадян необхідних компетенцій, які дозволять зрозуміти особливості чужого мовного та соціально-культурного середовища для того, щоб досягти взаємоповаги в міжкультурній комунікації.

Викладання та навчання ІМ у Фінляндії здійснюється із урахуванням ЗЄР, де наголошується на тому, що європейці повинні мати навички володіння 1+2 мовами. Зауважимо, що необхідність володіння фінами однією (рідною) плюс двома мовами (другою національною та іноземною) була висловлена ще у реформі освіти Фінляндії, яка відбувалася у 70-х роках ХХ століття, про що йшлося вище. Однак, вважає П. Нуолярві, для фінів цього недостатньо. Це пояснюється необхідністю підготовки кваліфікованих кадрів для забезпечення широкого кола міжнародних зв'язків Фінляндії і входження її у світовий економічний та соціокультурний простір. Дослідник вказує, що фіни повинні вивчати більше мов, а отже фінською моделлю може бути один+два+два, наприклад, іспанська + фінська+шведська та англійська+німецька або китайська + шведська+фінська та французька+англійська тощо. Звичайно, рівень володіння цими мовами може бути різний, але знання деяких мов мотивує вивчення нових та полегшує навчання мови, підкреслює вчений [328, с. 9].

Для задоволення потреб громадян у вивченні іноземних мов, незалежно від віку та рівня іншомовної компетенції, якого вони прагнуть досягти, у різних країнах світу створюються системи неперервної іншомовної освіти. Європейська комісія у своєму Повідомленні "Європейська Зона навчання протягом усього життя – це реальність" (Making a European area of lifelong learning a reality, 2001) та наступній Резолюції Ради (ЄС) від 27 червня 2002 р. про навчання протягом усього життя (Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning) підкреслили, що неперервна освіта має включати навчання від дошкільного віку до післяпенсійного та охоплювати весь спектр можливостей офіційного, неофіційного та інформального навчання, адже люди, їх знання та компетентність є ключем у майбутнє Європи [54].

Зауважимо, що розвиток іншомовної освіти на європейському континенті відбувався не ізольовано, а при розробленні документів інституцій РЄ та ЄС враховувалися рекомендації міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, щодо проблем багатомовності. Так, у документі ЮНЕСКО "Освіта у багатомовному світі"

(Education in a multilingual world) окреслено принципи багатомовної та рідномовної освіти. Такими основними положеннями є: навчання рідною мовою – один із засобів підвищення якості освіти; двомовне (багатомовне) навчання на усіх освітніх ланках, що сприяє забезпеченню соціальної рівності; мова – найважливіший компонент міжкультурної освіти. На цих принципах побудована мовна політика усіх цивілізованих країн світу [248].

Положення цього документу враховуються при розробці мовної політики Фінляндії. Проте, оволодіння фінами національними мовами регламентується мовним законодавством, у тому числі новим Законом про мови (*uusí kielilaki*), який вступив у дію 1 січня 2004 р. і замінив Закон про мову 1922 р. Аналіз його положень показав, що головними цілями реформи мовного законодавства було: гарантувати мовну рівність національних мов, що вимагається новою Конституцією Фінляндії (1 березня 2000 р.), уточнити та полегшити їх практичне застосування. Але, у новому Законі про мову відсутній розділ, який передбачає, що викладання шведської мови повинно бути обов'язковим для фінськомовних студентів, а фінської – для шведськомовних. Це, на нашу думку, принизило його значимість і призвело до відміни у 2005 р. іспиту зі шведської мови, який складався на одержання атестату зрілості після завершення навчання в старшій загальноосвітній школі.

Зазначимо, що сьогодні шведська мова втрачає своє значення у північно-європейському світобробітництві, оскільки молодим фінам дуже часто легше спілкуватися з громадянами інших країн Північної Європи англійською, а не однією зі скандинавських мов. Однак більшість мешканців Фінляндії (73,0 %) висловлюються за збереження статусу шведської мови як другої державної і вважають, що шведська мова є важливою частиною культурної спадщини Фінляндії та було б шкода «якби шведська мова і культура повністю вимерли у Фінляндії» [267, с. 5]. Тому для збереження шведської мови здійснюється особлива мовна політика, вихідні засади якої були закладені ще в кінці XIX на початку XX століття. Сьогодні питання функціонування і

розвитку шведської, як і інших мов, формування мовної політики, що має практичний характер, вивчаються Інститутом мов Фінляндії (Institute for the Languages of Finland). Цей інститут займається дослідженням державних мов країни, опрацюванням їх нормативної бази, публікує програми дій з розвитку різних мов, у тому числі шведської. Інститутом мов Фінляндії визначені 4 найважливіші принципи щодо використання шведської мови у Фінляндії: шведська мова у Фінляндії є і в майбутньому повинна залишатися повноправною мовою та використовуватися в усіх сферах суспільства; це національний варіант шведської літературної мови; кращий спосіб зберегти мову – це розмовляти нею; працювати на благо мови не означає знищувати іншу [281].

Питаннями встановлення норм фінської та шведської мови займається Комітет шведської мови Фінляндії (Svenska sprakbyran), який видає рекомендації щодо вживання окремих слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій та ін. Цей Комітет видає науково-популярний журнал "Sprakbruk", проводить різні навчальні курси, створює комп'ютерні програми й електронні корпуси шведської мови у Фінляндії [281]. Як бачимо, сьогодні шведська мова забезпечена підтримкою на державному рівні, а проблема збереження і використання її носить не тільки політичний, а й соціокультурний характер.

Результатом моніторингу динаміки вивчення ІМ у Фінляндії та в інших Скандинавських країнах (наприклад, у Швеції та ін.) стало прийняття Радою міністрів Північних країн у 2006 р. Декларації про північну мовну політику (The Declaration on Nordic Language Policy). Цей документ не є обов'язковим для країн-членів, але на практиці їх мовна політика відповідає йому [267, с. 4]. У Декларації визначено 5 цілей: кожен громадянин Скандинавської країни може читати та писати мовою або мовами, що зберігаються в районі його проживання; усі скандинави можуть спілкуватися насамперед однією зі Скандинавських мов; мешканці Північних країн повинні знати свої мовні права та орієнтуватися в мовній ситуації в цих країнах; добре володіти

основною мовою міжнародного спілкування та хорошими знаннями іншої іноземної мови [348, с. 20].

Цей документ відповідав положенням Комюніке ЄК "Нова рамкова стратегія з мультилінгвізму" (New Framework Strategy for Multilingualism, 2005), у якому визначені основні напрями щодо політики багатомовності ЄС у наступні роки:

- забезпечення доступу всіх громадян до законодавчих процедур та інформації ЄС їхньою рідною мовою;

- наголошення на важливій ролі мов та мультилінгвізму в сучасній європейській економіці, а також пошук подальших шляхів для розвитку цієї тенденції в майбутньому;

- заохочення всіх громадян до вивчення і спілкування більше ніж однією мовою задля покращення взаєморозуміння та процесу спілкування [7, с. 15].

Для реалізації такої стратегії Єврокомісією був запропонований План дій "Сприяння вивченню мов та мовній розмаїтості" (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, 2004-2006). У ньому виокремлено права громадян держав-членів ЄС щодо: можливості спілкуватися іноземними мовами для реалізації свого потенціалу; доступу до відповідної мовної підготовки такого рівня, який би забезпечив спілкування в професійній сфері та повсякденному житті в країнах-членах ЄС без мовних бар'єрів; забезпечення такими засобами, які підвищують доступність до оволодіння іншими мовами [340].

Надаючи право громадянам держав-членів ЄС стати багатомовними, РЄ підкреслює роль і значення ґрунтовного вивчення іноземних мов та місію вчителів і викладачів іноземної мови в навчальному процесі, що розкривається в Рекомендаціях Ради Європи «Від лінгвістичного розмаїття до плюрилінгвальної освіти: керівництво для розвитку мовної політики у Європі» (From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007) [261], та Рекомендаціях щодо використання Спільної європейської схеми з мов і

розвитку плюрилінгвізму (Recommendation CM/Rec of the Committee of Ministers to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism, 2008) [341].

Радою Європи та Європейським Союзом мовна політика визнається як така, що впливає на всі інші сфери функціонування країн європейської спільноти. Тож у "Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання" (Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment, 2008) наголошувалося на необхідності навчання протягом усього життя як підґрунті конкурентоспроможності, мобільності й можливості працевлаштування громадян. Називалися необхідні кроки для того, щоб мовна розмаїтість перетворилася на передумову солідарності й процвітання. З цією метою країнам-членам було запропоновано впроваджувати більш широкий спектр мов у систему освіти, починаючи з раннього віку й включаючи освіту для дорослих. Було рекомендовано здійснити оцінку й розвивати в майбутньому мовні навички, які набуті поза межами офіційного навчання. ЄК наголосила на своїй рішучості засобами відповідних програм ЄС та ініціатив наблизити ідеї багатомовності до громадян [253].

Важливо підкреслити, що мовна політика Фінляндії як члена ЄС спрямована на виконня документів Ради Європи та Європейського Союзу. Тому у грудні 2009 р. Фінляндія внесла доповнення до Указу про імплементацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, яким зобов'язалася застосовувати положення цієї хартії до карельської, ромської та інших мов, а у 2015 р. був прийнятий Закон про мову жестів (Vittomakielilaki) [384]. Його метою було сприяння реалізації мовних прав громадян за допомогою мови жестів. Цей Закон передбачав використання фінської та фіно-шведської мови жестів. Людина, яка користується такою мовою, має право на отримання навчання рідною мовою та мовою жестів, що передбачено Законом про базову освіту (Perusopetuslaissa), Законом про старшу середню школу (Lukoilaissa), Законом про професійну-технічну освіту (Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa)

та іншими державними документами. На жаль, Законом про мову жестів не передбачалося розширення можливостей вивчення громадянами цієї категорії ІМ.

З метою вивчення якості ІО в країнах Європейського Союзу в першому десятиріччі ХХІ століття неодноразово проводилися моніторинги, які є важливою основою формування обґрунтованої мовної політики. Їх результати враховувалися при розробці документів для коригування викладання і вивчення ІМ у закладах освіти різного ступеня. Так у 2011 р. були опубліковані "Висновки про мовні навички задля підвищення мобільності" (Council conclusions on language competences to enhance mobility). У документі висловлюється заклик до держав-членів ЄС підтримувати та сприяти обміну інформацією про доступні ресурси для вивчення мови та заохочення використовувати практичні вказівки та інструменти, розроблені в рамках мовної політики ЄС. Мобільність розглядається як засіб вивчення мови, підтримки учнів у подоланні початкових мовних бар'єрів та набутті компетентності принаймні у двох іноземних мовах. Висловлюється потреба у професіоналізації мовної освіти у сфері ПТО та вищої освіти, підкреслюється необхідність моніторингу вивчення мови, визначення найефективніших практик та сфер, що вимагають поліпшення. У документі визнається, що вивчення мови є пріоритетною сферою наступних програм ЄС на теренах освіти й навчання [242].

Цей документ став передумовою прийняття у 2012 р. "Рекомендацій з плюралістичних підходів до мов і культур" (The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures). Зазначимо, що термін "плюралістичні підходи до мов і культур" належить до дидактичних підходів, які залучають до освітнього процесу декілька мов або культур. У названому документі даються поради щодо реалізації чотирьох плюралістичних підходів, які з'явилися у методології викладання мови за останні 30 років: пробудження до мов, взаєморозуміння між спорідненими мовами; міжкультурний підхід; інтегрований дидактичний підхід до різних мов, які вивчаються. У них розробляється конкретна концепція багатомовної та

багатокультурної компетенції, сутність якої викладена у ЗЄР. Такі підходи надають інструменти, які дозволяють розробляти та об'єднувати дидактичні втручання, сприятливі для розвитку та збагачення такої компетенції учнів. Присвячений багатомовному та багатокультурному вимірам навчання, цей документ доповнює інші інструменти Ради Європи [365].

Зазначимо, що для першого десятиліття XXI століття характерним був процес масової міграції населення. Внаслідок європейської кризи біженців, Фінляндія, пропорційно до чисельності свого населення, входила до 4-х європейських країн з найбільшою кількістю шукачів притулку, що свідчить про її надзвичайну привабливість для них. Найбільше громадян прибувало з Іраку, Афганістану, африканських та інших країн [352]. Цей процес супроводжувався труднощами в працевлаштуванні та адаптації в зв'язку з низьким рівнем володіння мовою нової країни проживання. Тому перед системами освіти постав новий виклик – наявність у школах великої кількості дітей мігрантів, які перебувають у складному соціально-економічному становищі. Питання полягало в тому, як запобігти створенню відокремлених шкільних закладів і покращити якість освіти, як формувати міжкультурні навички та налагоджувати взаємодію з сім'ями та громадами мігрантів.

Це змусило Європейський Союз переглянути положення, які стосуються міжнародних зв'язків, та відтворити мобільну політику соціально-економічних взаємовідношень заради мовної та культурної освіченості як іноземців, так і власних громадян. Документом ЄК, у якому викладені положення щодо запобігання поглибленню тенденції до сегрегації за соціально-економічним принципом та зростанню диспропорції між школами, є "Зелена книга з питань міграції і мобільності" (EC Green Paper on migration and mobility", 2009). Значення цього документу актуалізувалося ще й тим, що впровадження Директиви 1977 р. про освіту дітей працівників з інших держав-членів (77/486/ЄЕС) виявилось незадовільним. Цей документ окреслив рамки для розгляду всього комплексу проблем, пов'язаних із



освітою дітей мігрантів [263].

Фундаментом для плюрилінгвальної та міжкультурної освіти, особливо коли йдеться про дітей із знедолених сімей і середовища іммігрантів, є дошкільна освіта. На значенні дошкільної освіти наголошується у документі РЄ "Порадник з розроблення і впровадження програм плюрилінгвальної і міжкультурної освіти" (Developing and implementing a curriculum for plurilingual and intercultural education, 2010). У Пораднику наголошується на необхідності гарантування права на якісну освіту, забезпечення і створення освітніми закладами оптимальних умов для дуже маленьких дітей із усіх зацікавлених груп – як корінних жителів, так і нещодавно прибулих родин іммігрантів [246].

Зазначимо, що вирішення проблем іммігрантів не нове для Фінляндії. У перші десятиліття ХХІ століття фінським урядом було здійснено низку заходів задля забезпечення їх адаптації: надання можливості трудовлаштуватися, одержати базову, а також вищу середню освіту. Визначальну роль у цьому відіграє володіння іммігрантами фінською або шведською мовою. З цією метою у 2012 р. була прийнята Постанова Уряду про національні цілі освіти, про які йдеться в Законі про базову освіту, та розподіл годин у базовій освіті (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta). У цьому документі визначені загальнонаціональні цілі щодо дошкільної, базової, додаткової та підготовчої освіти для іммігрантів. Щодо мовної освіти, мета, визначена в цьому документі, полягала в тому, щоб учні розвивали різнобічне письмове та усне володіння рідною мовою, а також вміння взаємодіяти офіційною (фінською або шведською) та іноземними мовами [369]. Це дозволить учневі-іммігранту у майбутньому соціально адаптуватися до умов життя в новій країні. У 2018 р. був прийнятий Закон "Право старшої школи" (Lukiolaki). Цей закон передбачав старшу середню освіту та підготовче навчання до неї для іммігрантів і носіїв іноземних мов. Метою підготовчої освіти для іммігрантів та тих, хто розмовляє ІМ, є надання учневі мовних та інших необхідних

навичок для переходу до старшої середньої освіти. Після закінчення навчання випускник складає екзамен на атестат зрілості. Це дає йому право продовжити навчання в університеті чи університеті прикладних наук, підготуватися до навчання протягом усього життя та безперервного саморозвитку [318].

Освітня політика Фінляндії, у тому числі й мовна, розробляється із врахуванням перспектив розвитку інтеграційних процесів у світі та місця у них цієї країни. У травні 2015 р. була опублікована Державна стратегічна програма Уряду Фінляндії (Suomen hallituksen kansallinen strateginen ohjelma), у якій розкрито бачення майбутнього Фінляндії. Окремий розділ присвячений освітній галузі. Визначені на 10 років цілі полягають у наступному: закріпити сприйняття Фінляндії як провідної країни в галузі освіти та сучасного навчання; забезпечити такий рівень компетентності та освіти фінів, що підтримує оновлення фінського суспільства; модернізувати навчальне середовище шляхом створення можливостей для оцифрування; зменшити кількість молодих людей, які не охоплені освітою та працевлаштуванням; покращити взаємини між освітою і ринком праці, підвищити якість та ефективність дослідницької та інноваційної діяльності, інтернаціоналізації освіти та наукових досліджень [361].

«Дослідницька стратегія» урядом зосереджувалася загалом на нових областях (інформаційні технології або біотехнології). Слід зазначити, що рівень внутрішніх витрат Фінляндії на наукові дослідження і розробки у 2014 р. став вище середніх значень по ЄС і склав 3,31 % від ВВП, що є найбільшим показником серед країн ЄС [155, с. 39]. Це підтверджує величезну зацікавленість фінської держави в інноваційній діяльності як чиннику прогресивних змін у науці та практиці.

З метою підвищення якості іншомовної освіти, що є вимогою сучасності, у 2018 р. набрав чинності Закон про експериментування з іншою рідною мовою в базовій освіті (Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa). Метою цього Закону є реалізація експерименту з розширення кола мов без обов'язкового вивчення іншої офіційної мови, а також отримання інформації про чинники, які пов'язані з вибором

мови та з'ясування впливу збільшення вибору на розширення мовних навичок та посилення компетенції [304].

З моменту прийняття і впровадження ЗЄР у мовну освіту різних європейських країн здійснювався моніторинг відгуків та доповнень до цього документу, надісланих учасниками освітнього процесу до відповідних інституцій Ради Європи. Результатом їх аналізу стало розроблення Супровідного тому ЗЄР (Companion Volume). У травні 2018 року відбулася стартова конференція, у якій взяли участь політики, розробники навчальних програм, викладачі та дослідники з усіх країн-членів Ради Європи. На ній обговорювалась ключова інформація про запропоновані нові додаткові ілюстративні дескриптори, які забезпечують: більш детальний опис еталонних рівнів, включаючи рівень "до A1", рівні "плюс" для A2, B1, B2 і більше дескрипторів для рівнів "C"; шкали для сфер, які не проілюстровані в оригінальному тексті, включаючи "посередництво", онлайн-взаємодію, відповідь на літературу, "багатомовні" та "багатокультурні" компетенції; вибрані зміни до оригінальних дескрипторів, щоб краще відображати багатомовну модель мовної компетенції, включаючи видалення будь-яких посилань на "носіїв мови". Ключовим моментом, на якому акцентують увагу в нових дескрипторах, є посередницькі компетенції, які поряд з новими шкалами для мультимодальної онлайн-взаємодії, багатомовними та полікультурними компетенціями мають велике значення для кластеру "м'яких" комунікативних навичок, які характеризуються як "навички XXI століття" в загальній освіті. Міжнародне пілотування нових дескрипторів підтвердило те, що вони можуть забезпечити чітку спрямованість вчителів/вихователів на розробку відповідних інтегрованих завдань на вироблення навичок, а для учнів – на формальну оцінку власних дій. Це фіксує чітку зміну парадигми, що з'являється в мовній освіті, підкреслюючи роль того, хто вивчає мову, як соціального суб'єкта [241].

Таким чином, мовна освіта і мовна політика сучасної Фінляндії будується на підґрунті історично-обумовлених передумов та активної підтримки урядом організації

та змісту освітнього процесу через впровадження необхідної державної та загальноєвропейської нормативно-правової бази, яка забезпечує якісне компетентнісне вивчення іноземних мов у системі освіти.

## **Висновки до розділу 1**

Відповідно до змісту дисертації у цьому розділі представлено аналіз джерельної бази, історіографії дослідження, з'ясовуються передумови становлення та особливості розвитку системи ІО у Фінляндії в минулому і сьогоденні. На основі вивчення наукового доробку вчених, предметом дослідження яких є історикографічна проблематика (О. Адаменко, Н. Гупан, О. Петренко, І. Стражнікова та ін.), здійснено добір джерельної бази дослідження. Встановлено, що історичні, історико-педагогічні та педагогічні джерела – це документи, використання яких дозволяє розв'язувати завдання конкретного наукового пошуку. У джерельний комплекс, який складений відповідно до завдань та інформативної цінності різновидових, різнопрофільних та різножанрових публікацій, нами віднесені: нормативно-правові документи: офіційні документи Фінляндії та офіційні документи України, Ради Європи та Європейського Союзу; праці теоретико-методологічного характеру (дисертації, монографії та ін.) вітчизняних та зарубіжних учених; науково-методичні джерела; національні проекти з мовної освіти, які впроваджуються у Фінляндії та Україні; статистичні звіти й аналітичні матеріали.

Вивчення та аналіз нормативно-правових документів Фінляндії та України дозволив простежити зміни, які відбувались у системах іншомовної освіти цих країн у визначені темою хронологічні рамки (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). Основоположні документи цих держав – Конституція Фінляндії, Конституція України та інші документи державного й міжнародного значення спрямовують освітню та мовну політику на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх громадян,

незалежно від їх походження та майнового стану, на вирішення проблем Ю, які зумовлені часом, а саме: на утвердження понять мультикультуралізму, оволодіння громадянами Європи більше ніж однією ІМ для досягнення єдності членів європейської спільноти.

До другої групи джерельної бази нами долучені праці відомих українських, фінських та зарубіжних учених, у яких увага приділяється розгляду теоретико-методологічних засад іншомовної освіти.

З точки зору сучасних філософії освіти, лінгвістики, соціолінгвістики, педагогіки та психології уточнюється та узагальнюється поняттєвий апарат, розкривається суть і зміст ключових для нашого дослідження понять "освіта", "іншомовна освіта", "система іншомовної освіти", "білінгвізм", "мультилінгвізм" та "мовна політика".

У результаті проведеного наукового пошуку ми розглядаємо іншомовну освіту як складне інтегроване багатогранне утворення, яке виражає системну єдність та взаємозв'язок різних типів двомовності й мультилінгвізму та реалізується шляхом здійснення у конкретній державі мовної політики через систему закладів освіти.

У цьому розділі нами подано ретроспективний аналіз становлення і розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії відповідно до історичних етапів розвитку фінської держави. Встановлено, що вивчення фінами іноземних мов завжди було необхідним у зв'язку з тим, що фінська мова не використовується за межами Фінляндії. У шведський період мовами освіти були латинська та шведська, а мовами спілкування – шведська, фінська, естонська та саамська, мовою науки – латинська; у російський період найважливішими мовами у фінських школах були шведська, російська, німецька, дещо менше значення мали англійська та французька, фінська вивчалася як предмет. Визначено, що з часу проголошення незалежності у 1917 р. у Фінляндії створюються умови для вивчення громадянами "живих" європейських мов, які сприяють порозумінню на території континентальної Європи. Поглиблення міжнародного співробітництва та попит на ринку праці вже з середини ХХ століття

висунули вимоги до володіння людьми різного віку іноземними мовами, що призвело до розширення мовного репертуару в закладах освіти різного рівня – від дошкільних до освіти дорослих. Дослідженням встановлено, що сьогодні англійська мова є *lingua franca* для фінів, шведська вивчається як друга державна мова, німецька та французька вивчаються як офіційні мови ЄС, зростає інтерес до вивчення іспанської, китайської, японської та арабської мов.

Отже, передумовами становлення та розвитку системи іншомовної освіти Фінляндії є:

- геополітичне становище, що зумовило необхідність вивчення громадянами Фінляндії іноземних мов;
- прагнення до диверсифікації економічних, культурних зв'язків та забезпечення комунікації в усіх сферах життя;
- поглиблення міжнародного співробітництва, попит на ринку праці;
- перехід країни від аграрного, орієнтованого на внутрішній ринок, до високо розвиненого індустріального суспільства;
- входження до складу ЄС, підтримка Фінляндією його мовної політики, що орієнтована на культурну й лінгвістичну багатомовність народів Європи, формування плюрилінгвального громадянина;
- попит на мови як наслідок глобалізації й інтеграції Фінляндії в європейський і світовий економічний, політичний, освітній та культурний простір;
- врахування перспектив розвитку інтеграційних процесів у світі та місця в них Фінляндії.

Таким чином, система іншомовної освіти Фінляндії в другій половині ХХ - на початку ХХІ століття орієнтована на створення умов для вивчення різних мов громадянами країни для включення їх у співдружність європейських народів.

Основні наукові положення та результати розділу знайшли відображення у публікаціях: [180; 182; 184; 185].

## РОЗДІЛ II

### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ

У цьому розділі мовна освіта Фінляндії як однієї з країн Європейського Союзу розглядається крізь призму її мовної політики, яка формується і здійснюється державою із врахуванням геополітичного й історичного минулого, викликів епохи глобалізації, потужних інтеграційних процесів в Європі та світі в цілому; з'ясовано особливості організації іншомовної освіти на різних освітніх ступенях, сутність сучасних підходів та методів навчання іноземних мов, які використовуються в іншомовній освіті Фінляндії, та узагальнюється досвід реалізації мовних проєктів, що дозволяють розширити й удосконалити можливості формальної іншомовної освіти й надати громадянам Фінляндії додаткові можливості для вивчення іноземних мов; виокремлено елементи прогресивного досвіду Фінляндії в теорії та практиці іншомовної освіти й виявлено ті практики, які можуть бути використані в Україні задля вирішення завдань розбудови нової української школи в аспекті удосконалення формального й неформального вивчення іноземних мов громадянами України.

#### **2.1. Організаційні засади іншомовної освіти (навчання іноземних мов) у Фінляндії**

Вивчення іноземних мов є обов'язковою складовою на всіх рівнях системи фінської освіти, структура якої подана схематично на рисунку 2.1. (складений автором).

Фінська система освіти складається з дошкільної (безкоштовна освіта, яку діти отримують протягом року перед обов'язковим навчанням у школі), дев'ятирічної базової освіти (6 років початкова школа, 3 роки – молодша середня школа, це діти від 7 до 16 років); повна середня освіта, яка складається з професійної та загальної освіти (3 роки, вік учнів від 16 до 19 років); вища освіта, яку забезпечують університети та

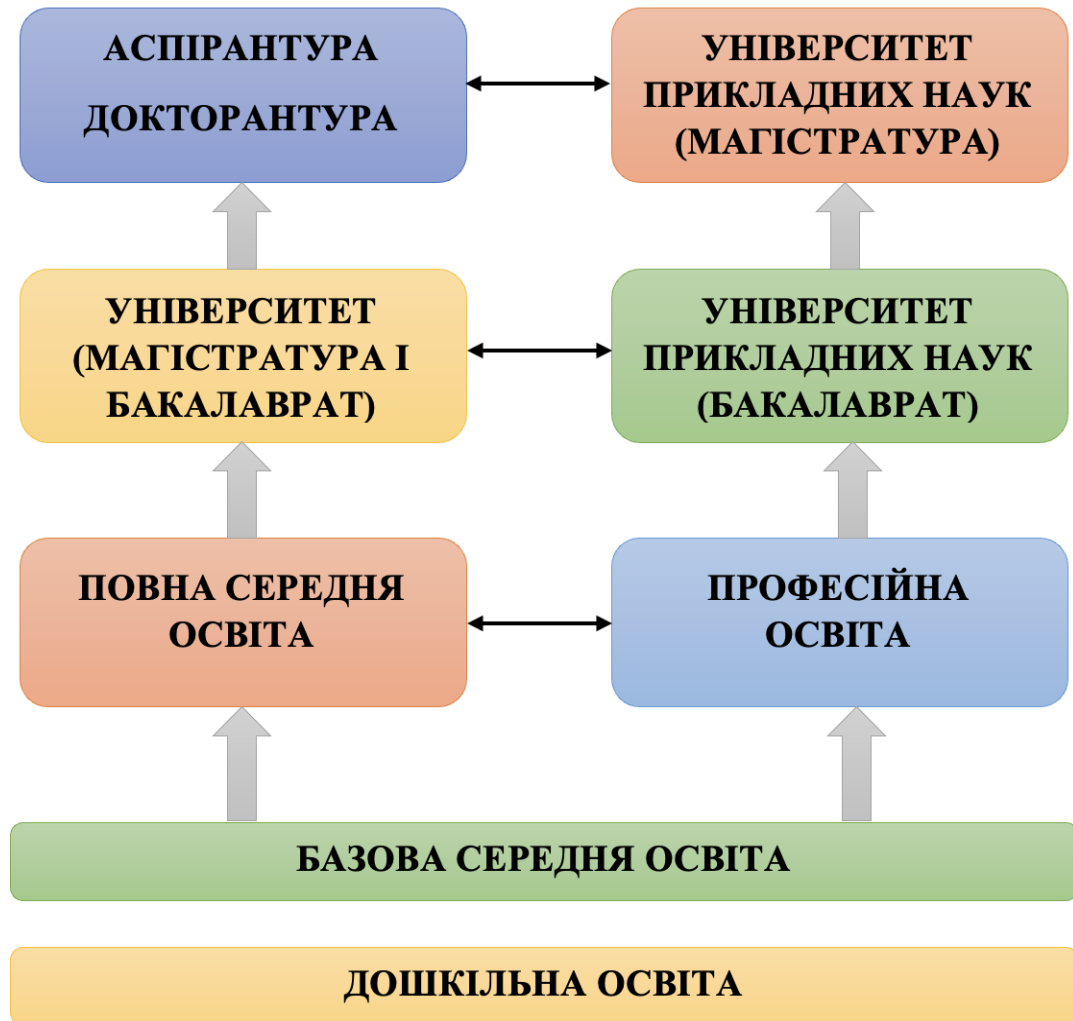


Рис. 2.1. Система освіти у Фінляндії

університети прикладних наук (до 2010 р. – політехніки). У зв'язку з фінською двомовністю, у фінській освіті є дві основні лінії: одна для фінськомовних та ще одна для шведськомовних дітей від дитячого садка до університетів [328, с. 2].

Фінська початкова мовна освіта впроваджувалася на основі Національної основної навчальної програми (The Finnish National Core Curriculum) та основного навчального плану з навчання іноземних мов (The Basic Curriculum for Teaching Foreign Languages), які враховують основні положення ЗЄР. У 2014-2017 рр. Фінляндія



реформувала Національну основну навчальну програму для всіх рівнів освіти (дошкільна освіта, базова (початкова + нижча середня школа) і старша середня школа). Як результат, основні навчальні програми сьогодні складають цілісну лінію, що усунуло недолік, який був властивий попереднім програмам. Виходячи з національних рекомендацій, усі муніципалітети та школи розробляють свої місцеві навчальні програми [265]. Таким програмам властивий загальний характер і вчителі мають право змінювати навчальну програму, обираючи відповідним чином методи, підходи та навчальні матеріали. Серед підходів до викладання мов найпоширенішим, як і раніше, залишається комунікативний підхід [43; 270], адже "всі навчальні програми, які впроваджуються у фінських школах з середини 1980-х років, можна охарактеризувати як комунікаційно-стратегічні, комунікативні, цілісні та індивідуалістичні, однак, вони покликані сприяти співробітництву та спільному навчанню", вважає С. Телла [364, с. 4].

Особливістю обов'язкової шкільної освіти, як зазначає Міністерство освіти і культури Фінляндії, є кількість мов, яка вивчається на цьому етапі. У фінських школах пропонуються для вивчення декілька іноземних мов: англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, російська та ін. Зауважимо, що для позначення послідовності вивчення мов у науковому доробку фінських дослідників використовуються літери А та В: А1 – перша обов'язкова іноземна мова; А2 – факультативна іноземна мова; В1 – обов'язкова (одна з рідних мов або англійська) мова; В2 – не обов'язкова іноземна мова [331; 238; 267; 312; 328]. Такими позначеннями користуємося і ми у нашому дослідженні у частині аналізу національного аспекту навчання ІМ у Фінляндії.

Вивчення ІМ до 2020 р. починалося з обов'язкової мови А1 для всіх не пізніше 3-го класу і, як правило, з англійської мови. Деякі учні вивчали іноземну мову вже в першому чи другому класі. У 2016 р. більше третини учнів другого класу вже вивчали мову А1. Ця позитивна тенденція продовжилася і в 2017 р. [280]. Наприклад, у місті Гельсінкі вивчення англійської починалося з 3-го класу. Доступними були французька,

шведська, німецька та російська. Вивчення мови А2 починалося у 4-му класі, обрати ж можна було англійську, іспанську, французьку, шведську, німецьку та російську [238]. У місті Тампере та ще 10-ти муніципалітетах у Пірканмаа, які одержали гроші від Національної ради освіти для проведення експерименту з раннього навчання мови, у 2017 р. учні першого та другого класів мали змогу вивчати іноземні мови. У Камменніемі (район Тампере) діти вивчають англійську, іспанську, німецьку та французьку мови послідовно кожні вісім тижнів упродовж навчального року [292]. Мері-Лапландський регіональний навчальний план 2016 р. включає поділ годин комун Торніо, Кемі та громад Сімо і Кемінмаа (див. додаток В).

Не дивлячись на те, що у цих комунах та громадах виділяється однакова кількість тижневих годин на вивчення мов А та В (16 та 6), відмінності спостерігаємо в розподілі годин на вивчення мов по класах та в комуні Кемі з 4-го до 9-го класу вводилося вивчення мови А2 (12 годин на тиждень). Як бачимо, в різних муніципалітетах та школах можливі різні мовні варіації, що пояснюється відмінностями фінансового стану муніципалітетів.

У 2019 р. було завершено оновлення Основ навчального плану базової освіти (Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet, 2014) в частині викладання мови. Згідно з ними першу іноземну мову чи другу вітчизняну А1 всі учні починають вивчати не пізніше весни 1-го класу, коли вона викладається не менше півгодини на тиждень [366]. У 2020-2021 н. р. у 2-му класі мова А1 викладалася не менше півтори години на тиждень. Загалом мова А1 вивчається у 1-му та 2-му класах дві години на тиждень, тобто 76 уроків на рік (навчальний рік триває 38 тижнів; 1-й клас – 19 уроків, 2-й клас – 57 уроків) [370]. Це означає, що всі учні від 7 до 9-ти років уже мають можливість розпочати вивчення інших мов у школі. Розподіл годин, які виділяються на вивчення іноземних мов у базовій освіті, подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Розподіл мінімальної кількості годин іноземної мови у фінській базовій освіті (на тиждень)**

ІМ	класи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Усього	
A1 (об.)			2			9				7	18	
B1 (об.)		-----					2				4	6
A2 (ф.)		-----					(12)					12
B2 (ф.)		-----							(4)		4	

Скорочення: об. – обов'язкова мова, ф. – факультативна мова

Як бачимо з таблиці, викладання обов'язкової мови А1 починається з 1-го класу. Ще однією з обов'язкових мов у початковій школі є В1. Це спільна для всіх учнів мова, яку розпочинають вивчати по 2 години на тиждень у 6-му класі. Практично, без винятку, це одна з рідних мов або англійська. Мова А2 є факультативною, її вивчають із 3-го класу (загальна кількість у базовій освіті складає 12 уроків). У 7-му класі розпочинається вивчення факультативної мови В2 (загальна кількість у базовій освіті – 4 уроки). У цій таблиці подана мінімальна кількість годин для вивчення іноземних мов у базовій освіті, яка визначена Постановою Уряду про розподіл годин у базовій освіті (чинна постанова 793/2018) [370]. На місцевому рівні може бути прийняте рішення про збільшення мінімальної кількості годин, виділення додаткових годин на раннє навчання (1-й клас) та перенесення часу початку вивчення іноземних мов.

Зупинимося більш детально на аналізі організації та змісту вивчення іноземних мов у дошкільному віці, початковій, молодшій та старшій середній фінській школі. У сучасній Фінляндії велика увага приділяється ранньому вивченню ІМ, тому урядова програма "Нова початкова школа" спрямовує зусилля науковців на пошуки й розробку нових підходів задля заохочення до вивчення ІМ на ранніх етапах і включення їх як компоненту змісту дошкільної освіти [280]. Найкраще діти вивчають іноземні мови в

ранньому віці: існує так званий чутливий період до вивчення різних мов протягом перших років життя, зауважує Й. Ярвінен-Тауберт (J. Jarvinen-Taubert). Згідно з різними науковими дослідженнями, цей чутливий період триває від народження до 6-8 років. Цей факт став відправною точкою для поточної реформи мовної програми у Фінляндії [256].

Мовна освіта, що надається до початкової, не пов'язана з програмами формального навчання мови й повинна бути організована з використанням методів, відповідних віковому рівню учнів. У дошкільному навчанні мови впроваджуються у повсякденне життя дітей за допомогою мовних занять, на яких дітям дозволяється відтворювати подібність звуків, слів та фраз чужої мови. Різні мови інтегруються у всі види діяльності дітей: ігрову, заняття музикою, малюванням, виконання фізичних вправ та інші [280].

Вивчення іноземної мови у дошкільному віці повинне продовжуватися у початковій школі. Це дозволить зберегти цілісність та наступність процесу навчання та усунути зайве дублювання. Національна рада освіти Фінляндії завершила створення нових базових навчальних програм, які застосовуються у викладанні мови А1 для учнів *1-2 класів* базової освіти. Вони набули чинності з 1-го січня 2020 р. [366]. Для вивчення першої іноземної мови А1 можна обрати англійську, німецьку, французьку або російську мову [379]. У шведськомовних школах учні 1-го класу здебільшого як мову А1 обирають фінську [366]. Вибір мови здійснюється в системі "Wilma", коли дитину батьки реєструють у перший клас [249]. У 2022-2023 навчальному році першокласники вивчають англійську, французьку та німецьку мови як мови А1 [379].

Генеральний директор Національної ради освіти О. Хайнонен (O. Heinonen) зауважує, що вперше навчальні програми визначають, що учні першого та другого класів повинні вивчити та засвоїти на уроках мови. Метою навчання, підкреслено у нових програмах, є підвищення впевненості у власних здібностях до вивчення мов та заохочення до їх активного використання вже з першого уроку. Викладання стосується

переважно тем, які обираються разом з учнями з тих, що їх цікавлять, і пов'язані з повсякденними ситуаціями та уявою дітей [366]. Основи мови або мов діти вивчають співаючи, граючись та рухаючись [331]. Така організація навчання свідчить про врахування в навчальній програмі особливостей "чуттєвого періоду" та забезпечення наступності між дошкільною ланкою та викладанням ІМ у 1-2-х класах. К. Інха (K. Inha) зауважує, що нові навчальні програми перетворюють вивчення мови на все більш функціональне та орієнтоване на учнів, які можуть і повинні відігравати активну роль, підґрунтям якої є власна мотивація та ентузіазм [280]. У Фінляндії надається велика увага вибору учнями 1-2-х класів ІМ для вивчення, про що свідчить наявність статистичних даних з цього питання (таблиця 2.2) [382].

Таблиця 2.2

### Статистичні дані про вибір учнями 2-го класу іноземної мови (2021 р.)

Мова	англійська	фінська	німецька	французька	шведська	іспанська	російська	китайська
Кількість учнів	50094	2985	576	585	495	258	177	54
%	91,1	5,4	1,0	1,0	0,9	0,5	0,3	0,1

Скорочення: к. уч. – кількість учнів, % – відсотки

Як бачимо з таблиці, найпоширенішою мовою А1 залишається англійська, адже її вивчали у 2021 р. понад 91,1 % учнів 2-го класу. Наступними за популярністю мовами є фінська (5,4 %), німецька (1,0 %) та французька (1,0 %). До спектру іноземних мов увійшла китайська мова, що говорить про її зростаючу популярність серед батьків і учнів у зв'язку із великою значимістю Китаю на світовій арені. Наведені статистичні дані свідчать про наявність в учнів інтересу та мотивації до вивчення іноземних мов, що є базою для розвитку мовленнєвих навичок на наступних етапах навчання у школі.

Основний зміст іншомовної освіти у 3-6-х класах фінської школи ґрунтується на Особах навчальної програми базової освіти (2014 р., розділ 14, підрозділ 14.4.3), у яких

підкреслюється, що "мова є необхідною умовою навчання та мислення", а це дає "інгредієнти для формування й оцінки багатомовної та культурної ідентичності" [331]. Вивчення учнями початкової школи ІМ спрямоване на досягнення наступних цілей: розуміння культурного багатства та статусу англійської як мови глобального спілкування; розвиток мотивації до усвідомлення цінності своєї мови та культури, а також мовного та культурного розмаїття світу та ін. Програма передбачає розвиток в учнів таких навичок, як: відповідальність за вивчення мови, сміливе вдосконалення своєї мовної практики з використанням ІКТ та різних способів вивчення мов, взаємодія та підтримка спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях, оцінка власних мовних навичок за допомогою Європейського Мовного Портфоліо, інтерпретація, створення, слухання, говоріння, читання та написання текстів англійською на широкий спектр тем (від кола повсякденного життя учнів до світових проблем) та ін.[331].

У 3-6 класах фінської школи навчання спрямоване на оволодіння учнями іноземною мовою для спілкування, яке досягається засобами простих комунікативних ситуацій. Фінські вчителі англійської мови Т. Пакален (Т. Paakkalinen) та М. Мері (M. Meri) підкреслюють, що "граматика, лексика – усе це зазвичай є на уроках. Однак особливо ми наголошуємо на розмовній практиці". Т. Пакален зазначає, що "ми практикуємо багато говоріння, у нас поширене комунікативне навчання". На уроках використовуються робочі зошити, комп'ютери, учні читають, слухають, пишуть, розробляють спільні або індивідуальні проєкти, регулярно й інтенсивно працюють над вимовою й артикуляцією. Час від часу діти складають тести – як письмові, так і усні. Практикуються домашні завдання, які передбачають підготовку усної промови. "Важливо підтримувати учнів і переконувати не боятися помилятися", вважають учителі [33]. Така організація вивчення учнями початкової школи ІМ забезпечує досягнення поставлених у програмі цілей.

Не дивлячись на те, що фінська початкова школа пропонує учням для вивчення декілька мов, у навчальній програмі базової освіти лише одна мова А1 та одна мова В1

перебувають у статусі обов'язкових для всіх. Колишнім міністром освіти Фінляндії С. Гран-Лаасонен (S. Gran-Laasonen) була висловлена суспільна стурбованість такою тенденцією та у 2017 р. були ініційовані дослідження стану мовних ресурсів у Фінляндії [312]. У дослідженні Й. Лехтонена (J. Lehtonen) наводяться дані вивчення ІМ учнями 6-х класів за 18 років ХХІ століття. Ці дані подані у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Динаміка вивчення мови А1 учнями 6-х класів (2000-2018 рр.)**  
(у %)

<b>Мова / рік</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<i>Англійська</i>	88,6	90,0	91,6	91,1	91,4
<i>Шведська</i>	2,1	1,7	1,0	1,0	0,9
<i>Німецька</i>	3,2	1,8	1,0	1,1	1,0
<i>Французька</i>	1,3	1,0	0,8	1,0	0,9
<i>Російська</i>	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
<i>Іспанська</i>	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2
<i>Інші мови</i>	5,1	5,4	5,2	5,5	5,4

Аналіз цих даних дозволяє зробити певні висновки. Вивчення обов'язкової мови А1 для всіх починалося у зазначений період не пізніше 3-го класу і, майже без винятку, це була англійська мова. Починаючи з 2000 р. позиції англійської мови ще більше зміцнилися: якщо у 2000 р. її як мову А1 вивчали 88,6 % учнів базової школи, то у 2018 р. таких учнів було вже 91,4 %. Це говорить про те, що англійська є найпопулярнішою ІМ серед учнів. Проте, на ринку праці й інші мови користуються великим попитом, однак, помітно зменшилася кількість учнів, які вивчали шведську (з 2,1 % до 0,9 %), німецьку (з 3,2 % до 1,0 %), французьку (з 1,3 % до 0,9 %) мови. Не значно, але зріс інтерес до іспанської (з 0 % до 0,2 %) та інших мов (з 5,1 до 5,4 %). Ці статистичні дані говорять про те, що фінська держава створює необхідні умови для вивчення учнями початкової школи найбільш затребуваних у Європі ІМ. розуміння молоддю значення

для фінів вивчення ІМ. Тож, "навіть не важливо якою мовою ви володієте, адже володіння мовою – це передусім свідчення відкритості до вивчення нових мов та культур", підкреслює Й. Лехтонен [312, с. 3-4].

У 4-му чи 5-му класі починалося вивчення мови А2, яка є факультативною. Англійська, німецька, французька, шведська, російська, іспанська або італійська найчастіше пропонуються як мови для добровільного вибору відповідно до мовної програми кожної школи. Мовні пропозиції залежать від школи та муніципалітету [376]. У таблиці 2.4 подані дані про вивчення мови А2 школярами 6-х класів за 18 років ХХІ століття.

Таблиця 2.4

**Динаміка вивчення мови А2 учнями 6-х класів (2000-2018 рр.) (у %)**

<b>Мова / рік</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<i>Англійська</i>	10,1	8,8	7,6	7,9	8,0
<i>Шведська</i>	6,5	7,7	7,2	7,2	6,8
<i>Німецька</i>	14,4	9,2	5,1	5,5	5,4
<i>Французька</i>	2,9	2,7	2,4	2,6	2,5
<i>Російська</i>	0,3	0,2	0,4	1,5	0,6
<i>Іспанська</i>	0,0	0,0	0,0	0,8	2,6
<i>Інші мови</i>	1,0	0,8	1,1	0,7	0,9
<b>Усього</b>	<b>35,3</b>	<b>29,5</b>	<b>23,7</b>	<b>26,2</b>	<b>26,7</b>

Як бачимо з таблиці, відсоток учнів, які вивчали англійську як мову А2 упродовж зазначеного періоду, дещо знизився. Це пояснюється зміною уподобань учнів щодо вивчення інших іноземних мов. Однак у 2018 р. англійська мова була найпопулярнішою серед учнів навіть як мова А2 (зазначимо, що у шведськомовних школах учні зазвичай обирають англійську як мову А2 [375]). Її вивчають ті, хто опанує іншу мову як мову А1. Відсоток школярів, які обирають факультативну мову, зменшився майже на 10,0 % з початку 2000-х років (з 35,3 % у 2000 р. до 26,7 % у 2018



р.), хоча в період з 2005 р. до 2010 р. інтерес до інших мов дещо зріс (з 0,8 % у 2005 р. до 1,1 % у 2010 р.). Загалом, трохи більше чверті школярів (26,7 %) у 2018 р. починали вивчати другу ІМ на початковому рівні.

Очевидним є той факт, що менш ніж за 20 років популярність німецької мови як мови А2 суттєво впала. Якщо у 2000 р. її обирали як мову А2 14,4 % учнів, то у 2018 р. ця цифра становила трохи більше 5,0 %. Має місце зниження інтересу й до вивчення французької та інших мов у цей період. В останні роки багато муніципалітетів повністю відмовилися від мов А2 у зв'язку з недостатністю фінансування [267, с. 14; 312, с. 4]. Це рішення ще більше підкреслює статус англійської мови А1 як найпоширенішої. Натомість, за показниками, наведеними у таблицях 2.3 та 2.4, помітно, що у другому десятилітті ХХІ століття спостерігається поступове підвищення інтересу до вивчення іспанської мови як однієї з найважливіших в Європейському Союзі.

Слід підкреслити, що вибір мови А2 впливає на те, до якої молодшої середньої школи йде учень після початкової, оскільки не всі мови А2 вивчаються в усіх цих школах. Зазначимо, що вибір мови для учнів, які почнуть вивчати А2 після 1 серпня 2023 р., більше не впливатиме на визначення середньої школи, якщо тільки учень не змінить початкову школу перед переходом до молодшої середньої [375].

З 6-го класу у початковій школі базової освіти розпочинається вивчення мови В1. Зазвичай у фінськомовній базовій освіті мовою В1 є друга національна мова, тобто шведська або, в окремих випадках (коли муніципалітет надає можливість), – англійська [374]. У шведськомовній базовій освіті діти обирають фінську як мову А1 та англійську як мову А2, яка замінює мову В1 і є загальною та обов'язковою [375]. Якщо фінськомовні учні обрали другу національну мову (шведську) та англійську в якості мов А1 та А2, тоді мова В1 для них не впроваджується [377]. Вивчення шведської мови готує учнів до планомірної та творчої роботи у різних групах, надає можливості налагодити мережу та спілкування з представниками Північних країн [378].

Таким чином, вивчення у початковій школі ІМ (А1, А2, В1) та культури їх носіїв зміцнює впевненість учнів у власних здібностях вивчати мови, сміливо ними користуватися як у формальному освітньому процесі, так і у вільний час та слугує основою для подальшого навчання.

Вивчення ІМ у *молодшій середній школі* (7-9 класи) здійснюється відповідно до Основ навчальної програми базової освіти (2014 р., розділ 15, підрозділ 15.4.3). Перелік іноземних мов, які вивчалися в початковій школі, доповнюється латинською мовою та деякими іншими, які не представлені значною кількістю учнів, що їх вивчають. Метою викладання і вивчення мов у 7-9 класах, вказано в Основах навчальної програми, є підтримка учнів у поглибленні навичок, набутих у початковій школі, допомога тим, хто має труднощі в навчанні. Викладання ІМ може бути інтегроване з викладанням інших предметів. У процесі навчання увага зосереджується на роботі в парах, невеликих групах, на спільному навчанні. Використовуються елементи драматизації, мовні ігри, ІКТ та ін. Це дозволяє учням випробовувати свої знання в різних комунікативних ситуаціях. Навчальна програма рекомендує використання Європейського мовного портфоліо як інструменту оцінювання володіння учнем ІМ [331].

У 8-му класі учень може розпочати вивчення факультативної мови В2. Зазначимо, що спектр мов В2, які пропонуються для вибору учням, у різних школах відрізняється [375]. У таблиці 2.5 представлена динаміка вивчення мови В2 за 18 років.

Дані таблиці говорять про те, що інтерес до німецької та французької мов на початку ХХІ століття знизився, тоді як популярність іспанської мови зросла – вона стала другою за популярністю мовою В2, витіснивши французьку, хоча ще у 2010 р. заінтересованість в її вивченні була відсутня. Зауважимо, що у 2016 р. Всесвітній економічний форум встановив рейтинг мов світу за порядком впливу, причому англійська, мандаринська (група діалектів китайської мови) та французька були на першому місці. Водночас було висловлене передбачення про те, що у 2050 р. іспанська

випередить французьку як третю найвпливовішу мову світу [312, с. 5].

Таблиця 2.5

**Динаміка вивчення мови В2 учнями молодшої середньої школи (2000 - 2018 рр.)**

(у %)

<b>Мова / рік</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<i>Німецька</i>	7,4	4,4	4,6	4,9	4,8
<i>Французька</i>	4,2	3,5	3,2	2,8	2,0
<i>Російська</i>	0,5	0,4	0,9	1,9	1,0
<i>Іспанська</i>	0,0	0,0	0,0	1,6	2,1
<i>Латинська</i>	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2
<i>Інші мови</i>	0,4	0,6	1,3	0,2	0,1
<b>Усього</b>	<b>13,0</b>	<b>9,3</b>	<b>10,1</b>	<b>11,6</b>	<b>10,3</b>

Й. Лехтонен, посилаючись на С. Карппанена (S. Karppanen), зазначає, що іспанська мова є не тільки однією з головних світових мов, але й такою, яка фонетично проста для вимови фінам (за артикуляційними ознаками звуки обох мов виявляють спільності). Вона користується великою популярністю серед школярів. Слід враховувати, що, не дивлячись на традиційно великий інтерес до французької та німецької мов, загальний спад інтересу до вивчення мов В2 на них позначився особливо, що видно з таблиці.

Отже, вивчення в базовій освіті 4-х ІМ сприяє поглибленню в учнів інтересу до різних стратегій опанування мовами та використання цих мов як засобу спілкування, мислення, творчої діяльності, отримання інформації, розуміння чужого світогляду і міжкультурної взаємодії.

Ключовим документом, яким сьогодні регламентується процес навчання ІМ у *старшій школі*, є Основи навчальної програми старшої середньої школи (Lukion Opetussuunnitelman Perusteet, 2019). Цей документ відповідає Закону "Право старшої школи" (Lukiolaki, 714/2018) [318] та Постанові Уряду про повну середню освіту

(Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta, 810/2018) [368]. У розділі 13 цієї Постанови вказується, що обов'язкове навчання мови організовано як довгострокову програму на основі програми А, виконаної в 1-6 класах базової освіти (А-мова), і як середньої навчальної програми на основі програми В1, виконаної в базовій освіті (В1-мова). Факультативне навчання мови організовується як короткий навчальний план на основі навчального плану В2 (В2-мова), починаючи з 7-9 класів основної освіти і як короткий навчальний план, починаючи зі старших класів середньої школи (В3-мова). Студент може вивчати більше однієї мови А. Викладання другої національної мови визначається програмою навчання як мова А або В1. Для учня, який звільнений від вивчення іншої рідної мови на підставі розділу 29 Закону "Право старшої школи", можна організувати викладання іншої рідної мови як мови В3. У середній школі, призначеній для молоді, пропонуються мови В2 або В3 як факультативне навчання принаймні двома різними мовами. У додатку 1 Постанови Уряду визначено, що у старшій середній школі на обов'язкове вивчення мови А передбачено 12 кредитів або 171 година 30 хв. (1 кредит – 14 годин 15 хв.), а на факультативні заняття – 4 кредити; мова В1 вивчається як обов'язкова протягом 10 кредитів та 4 кредитів факультативних занять; мови В2 та В3 вивчаються факультативно по 16 кредитів кожна [368].

У старшій школі продовжується вивчення тих мов, які розпочаті у базовій школі та передбачається ймовірність вибору нової мови. Сумарне навчання мовам залежить від індивідуального навчального плану учня, який включає вимоги матрикуляційного іспиту. Випускники старшої школи повинні володіти мовами А1 та В1 (володіння мовами А2 та В2 не є обов'язковим).

Іноземні мови є частиною мовної освіти старшої середньої школи, що сприяє розвитку багатомовної компетенції учня, яка складається з різних рівнів володіння рідною, національними та іноземними мовами, мультиграмотності, навичок роботи у різних мовних спільнотах та навчальних здібностей кожного учня. У програмі підкреслюється, що вивчення ІМ базується на широкому розумінні різноманітних

текстів. Універсальні мовні навички розвиваються завдяки їх інтерпретації та створенню текстових жанрів. Учень прогресує від базових до більш академічних мовних навичок [380].

Негативною тенденцією, яка має місце в системі навчання ІМ на рівні старшої середньої школи, зазначає С. Пойхонен (S. Poyhonen), є зниження кількості претендентів на вивчення В2 та В3 [335]. Це може суттєво впливати на кількість вивчення ІМ студентами у ЗВО, адже до них прийде менша кількість вступників, які володіють більшою кількістю ІМ. У старшій школі мов В3 можна обирати необмежену кількість. Динаміку їх вивчення дозволяє простежити узагальнення кількісних показників у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Динаміка вивчення мов В3 учнями старшої середньої школи у другому десятилітті ХХІ століття (у %)**

<b>Мова / рік</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>
<i>Німецька</i>	5,2	4,4	4,0
<i>Французька</i>	4,3	3,2	2,9
<i>Російська</i>	2,0	2,8	2,9
<i>Іспанська</i>	4,9	5,3	4,9
<i>Інші мови</i>	1,3	0,9	1,0
<b>Усього</b>	<b>17,7</b>	<b>16,6</b>	<b>15,7</b>

Як бачимо, вивчення мов В3 протягом 2010-х років ХХІ століття неухильно скорочувалося. Дещо зросла популярність російської та іспанської мов, але найбільший спад інтересу спостерігався до німецької та французької мов. Це пояснюється тим, на нашу думку, що багато учнів вивчають ці мови як А1, А2 та В2. Така ситуація мала місце і в 2019 р. [392].

Показовими для підтвердження скорочення кількості ІМ, які вивчалися учнями старших класів у 2018 р., є наступні дані: одну мову вивчали 1,1 %, дві мови 60,2 %, три мови 38,7 %.

три мови 32,2 %, чотири мови 5,6 %, п'ять мов 0,7 %, шість мов 0,1 % учнів [274].

Таким чином, динаміка вивчення мов учнями засвідчує: найбільш популярною є англійська мова, що підтверджується в дослідженнях фінських науковців І. Бухбергер [238], Й. Лехтонена [312], П. Нуолярві [328; 329], К. Сажавари [347; 348], К. Холла [267] та статистичними даними [305]. Це пояснюється значною роллю в житті підлітків та учнів старшої школи засобів масової інформації, комп'ютерів, інтернету, англомовних фільмів та ін. Однак підтверджена й тенденція до зменшення кількості мов, які вивчаються учнями. Й. Лехтонен зауважує, що менше ніж за 20 років вивчення мов школярами звузилося і стало у Фінляндії одностороннім. Крім обов'язкової другої національної мови, все більше людей вивчає лише англійську [312]. Це свідчить про те, що останніми роками відбувається різкий поворот у напрямку, який протилежний тому, що запропонований у ЗЄР і фінським Комітетом з мовних програм, а саме: зменшується кількість ІМ, які вивчаються; скорочується, а не збільшується час, відведений на вивчення ІМ у школах. Утвердження лідерства англійської мови призводить до занепаду вивчення інших мов, зауважує К. Холл. Причиною цього, на думку дослідника, є те, що розподіл кількості годин, які відводяться на ІМ, не сприяє факультативному їх вивченню, оскільки вони, як правило, одержують ті години, які залишились від обов'язкових предметів; була полегшена учням відмова від вивчення складних мов на користь «легших» предметів. При вступі до ЗВО більшість університетів не дають зайвих балів за знання мови А2, а це означає, що претенденти отримують однакову кількість балів за В-мову і за другу А-мову. Однак саме додавання додаткових балів за кожну мову при вступі до університету може мати позитивний вплив на вивчення ІМ, вважає один з відомих авторитетів з питань мовної освіти у Фінляндії С. Такала (S. Takala) [267, с. 8].

Після завершення загальної середньої освіти студенти складають Національний іспит на атестат зрілості (ylioppilastutkinto / studentexamen). Сьогодні складання такого іспиту регламентується "Законом про зрілість" (Laki ylioppilastutkinnosta, 2019) [393].

П. Салберг зазначає, що такий іспит вперше було проведено в 1852 р. як вступний до Гельсінського університету. Школярі мусили продемонструвати достатні академічні знання і володіння латиною. У наші дні іспит покликаний виявити, чи учні засвоїли знання й набули вміння відповідно до вимог основного національного курикулуму, а також – чи досягли вони рівня зрілості, відповідно до завдань загальної старшої школи. Щоб отримати сертифікат про складений іспит на атестат зрілості, учні повинні скласти щонайменше по 4 індивідуальні тести. Що стосується виявлення та оцінювання рівня мовної підготовки, то загальнообов'язковим є іспит із рідної мови – фінської, шведської чи саамі. А також кожен учень обирає три додаткові тести з переліку: друга рідна мова (наприклад шведська), ІМ (найчастіше – англійська). За бажанням учні можуть додати іспити з різних ІМ та інших навчальних предметів [162, с. 60-61]. С. Телла, використовуючи науковий доробок К. Крамш (С. Kramsch), наводить 5 "стандартів" навчання FL ("що студенти іноземних мов повинні знати та вміти на закінчення середньої школи"): 1) спілкуватися іншими мовами, окрім англійської; 2) здобувати знання та розуміння інших культур; 3) використовувати знання іноземної мови в інших дисциплінах для отримання інформації; 4) розвивати уявлення про природу мови та культури; 5) брати участь у багатомовних спільнотах вдома та в усьому світі [364, с. 9]. Слід зазначити, що у 2005 р. було скасоване оцінювання мовної підготовки зі шведської мови, що негативно позначилося на виборі її учнями для вивчення й викликало публічні дискусії. Як наслідок, урядова програма А. Рінне (А. Rinne) (прем'єр-міністр Фінляндії у 2019 р.) визнала, що у найближчі роки буде повернене складання іспиту зі шведської мови на здобуття атестату зрілості. Це буде мотивувати молодь до її вивчення [312].

Вивчення різних мов ефективно підтримують, вважає П. Нуолярві, старі двомовні школи: Ranskalais-suomalainen koulu (Lycee franco-finlandais d'Helsinki – Франко-фінський ліцей у Гельсінкі), Suomalaisvenalainen koulu (Финско-русская школа – Фінсько-російська школа), Saksalainen koulu (Deutsche Schule Helsinki – Німецька

школа в Гельсінкі), Helsingin eurooppalainen koulu – Європейське шкільне навчання в Гельсінкі та Kansainvalinen koulu – Міжнародна школа Гельсінкі з навчанням англійською мовою. Такі школи розташовані переважно в регіоні столиці Фінляндії, але деякі з них є й в інших містах. Навчання в цих школах здійснюється фінською мовою та мовою, на якій кожна школа спеціалізується. У Міжнародній школі Гельсінкі проводиться навчання англійською мовою, тоді як в Європейському шкільному навчанні воно здійснюється англійською, фінською та французькою мовами [328, с. 5-6]. Зазначимо, що навчальний план франко-фінського ліцею у Гельсінкі (2016 р.) представлений у додатку Б. У ньому вказується, що вивчення мови А1, яка є французькою, починається з 1-го класу по 4 години на тиждень протягом усієї базової освіти, а на вивчення мови В1, яка є шведською, виділено по 2 години на тиждень у 6-му та 9-му класах і по 1-й годині щотижнево у 7-му та 8-му класах. Діяльність двомовних шкіл сприяє розвитку в учнів необхідних мовних та культурних компетенцій, зумовлених інтернаціоналізацією, та зростанню багатомовності в суспільстві.

Окрім вищеназваних загальноосвітніх закладів, іншомовному навчанню приділяється увага у *професійно-технічній освіті*. За статистичними даними (2019 р.) 95,0 % учнів професійно-технічної освіти вивчали англійську мову, 87,5 % – шведську, 4,5 % – фінську, 0,3 % – французьку, 0,5 % – німецьку, 0,9 % – російську, 0,7 % – іспанську. На жаль, італійська та латинська мови не цікаві для учнів професійно-технічної освіти, 0,2 % учнів вивчають інші мови [357]. Як бачимо, і в ПТЗ найбільший інтерес в учнів викликають англійська та шведська мови.

Важливими для з'ясування мовної картини в середній загальній та професійно-технічній освіті Фінляндії є статистичні дані щодо кількості мов, які вивчалися учнями відповідного освітнього закладу у 2019 р. У старшій середній школі одну мову вивчали 0,9 %, дві – 63,1 %, три – 30,0 %, чотири – 5,1 %, п'ять – 0,6 %, шість – 0,1 % учнів [356]. У професійно-технічній освіті 2,8 % учнів не вивчають іноземні мови, одну



вивчали 7,9 %, дві – 86,7 %, три – 2,2 %, чотири – 0,3 %, п'ять – 0,1 %, шість – 0,0 % [357]. Таким чином, і в старшій середній, і в професійно-технічній освіті найбільша кількість учнів вивчали дві мови (відповідно 63,1 % та 86,7 % учнів). У старшій середній школі значний відсоток учнів вивчають три і більше мов (35,8 %). У професійно-технічній освіті значно менший відсоток учнів зацікавлених у вивченні трьох і більше мов (2,6 %). Це пояснюється прагненням випускників старшої школи продовжити навчання у ЗВО, де значення мовної підготовки є досить великим, та бажанням отримати освіту за межами Фінляндії. Учні, які здобувають професійно-технічну освіту, менш мотивовані до багатомовності, тому що викладання ІМ у ПТЗ тісно узгоджується з їх потребами, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Вивчення мов є також важливою складовою *вищої освіти*. Слід зазначити, що сучасна система вищої освіти Фінляндії сформувалася в 1990-і роки і продовжує зазнавати динамічних змін. Ця країна більше ніж удвічі випереджає інші держави Північної Європи за таким показником, як кількість ЗВО на один мільйон населення [155, с. 40]. Сьогодні у Фінляндії функціонує 14 університетів та 24 університети прикладних наук (до 2010 р. це були політехніки). Державні витрати на вищу освіту становлять 21,7 % сукупних витрат на освіту [42, с. 22], що у 2016 р. склали 5,7 % ВВП Фінляндії. З 2007 р. здійснювалося удосконалення законодавства, що регулює діяльність ЗВО. Воно полягало в наданні ЗВО більшої фінансової та управлінської незалежності для підвищення конкурентоспроможності й більш ефективного виконання завдань, які на них покладаються [155, с. 39]. Фінляндія є членом Європейської асоціації міжнародної освіти. Її ЗВО мають статус міжнародних інституцій вищої освіти, тому документи, які отримують випускники, визнаються більше ніж у 100 країнах світу [42, с. 18]. Згідно урядового Указу про університетські ступені (Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista 794/2004) випускник повинен продемонструвати досконале володіння фінською, шведською та принаймні однією ІМ,

що дозволяє стежити за розвитком своєї галузі та працювати в міжнародному середовищі [371]. Загалом студенти вивчають більше мов, ніж вимагає цей Указ, зазначає П. Нуоліярві [328, с. 7]. З цією метою університети пропонують низку мовних курсів, запроваджують стратегії внутрішньої інтернаціоналізації. Упродовж останніх двох десятиліть були реалізовані національні програми, які розроблені за вимогами CEFR, KORU, KIEVI/LANCOM, LAP (мови для загальнонавчальних цілей), LSP (мови за професійним спрямуванням) [43]. Наприклад, мовний центр університету Гельсінкі забезпечує викладання мови відповідно до вимог усіх факультетів. У 2011 р. існували елементарні, середні та спеціальні курси 17-ти мов. Таким чином, вибір мовних курсів, які були доступні для кожного студента, був різноманітним. П. Нуоліярві підкреслює, що особливо великого значення вивченню ІМ надають ті студенти, які навчаються на економічних спеціальностях та в майбутньому планують займатися бізнесом. Вибір мови цими студентами був таким: із 2663 студентів, які взяли участь в опитуванні, англійську мову вибрали 92,5 %, шведську – 79,9 %, німецьку – 48,0 %, іспанську – 28,9 %, з них 31,0 % жінок і 26,0 % чоловіків, французьку – 25,1 %, з них жінок 33,0 %, чоловіків 15,0 %; російську – 13,9 %; італійську – 3,9 %, з них 5,0 % жінок і 3,0 % чоловіків; японську – 3,1 %; інші – 3,7 % [328, с. 7].

Як бачимо, у ЗВО продовжується вивчення тих ІМ, які вивчалися в загальноосвітній школі. Студенти вивчають англійську й шведську мову та зосереджуються на вивченні мов професійного спрямування. Крім того, досить популярними є німецька, іспанська та французька мови. Однак, варто зауважити, що обирають французьку та іспанську мову частіше жінки, ніж чоловіки, що свідчить про прагматичні мотиви чоловіків, орієнтованих на використання мови в професійній діяльності більше ніж жінки. Це пояснюється різною мотивацією до вивчення ІМ: у чоловіків вона професійна, а у жінок комунікативна. Така ситуація характерна для багатьох країн світу, зазначає Н. Наливайко [109, с. 120]. В цілому ж ці дані говорять про зацікавленість студентів багатомовністю та розуміння її значимості в професійній

діяльності.

Підвищенню якості іншомовної підготовки фінських студентів сприяє організація інтернаціоналізованих програм навчання, мовних курсів у ЗВО, участь в європейських, скандинавських, трансрубіжних програмах академічної мобільності. Освітній процес у ЗВО Фінляндії орієнтований на навчання і виховання мобільних студентів, здатних діяти в умовах змінюваного міжнародного середовища.

Зазначимо, що академічна мобільність студентів є значимим явищем в інтеграційних процесах вищої освіти в умовах формування єдиного європейського освітнього простору. Посилення академічної мобільності студентів було позначене в якості одного з пріоритетних напрямків розвитку Болонського процесу в Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (2009 р.). Студентоцентроване навчання (*student-centred learning*) та мобільність допоможуть розвивати компетенції, яких сьогодні потребує ринок праці, та дозволять їм стати відповідальними громадянами. Конференція закликала всі країни до диверсифікації та розширення академічної мобільності студентів. За її прогнозами, до 2020 р. принаймні 20,0 % випускників ЗВО країн-учасниць Болонського процесу повинні пройти період навчання чи наукових досліджень за кордоном. Академічна мобільність студентів повинна стати відмінною рисою європейського простору вищої освіти, зазначено в Комюніке [68].

Великого значення академічній мобільності студентів надає Фінляндія. Основні тенденції її розвитку розглядаються в дослідженні М. Ставрук [171]. Вчена наголошує, що такими є: зростання потоків міждержавних переміщень студентів внаслідок глобалізації освіти; європеїзація вищої освіти в країнах-учасницях Болонського процесу; полілінгвізм і міжкультурна освіта; розширення міжнародного співробітництва ЗВО та ін.

Дослідниця підкреслює, що в цій країні створена державна система служб різних рівнів, яка займається питанням академічної мобільності студентів: зовнішня, що

включає міжнародні, регіональні (європейські, скандинавські) організації, і внутрішня, що складається з національного центру міжнародної мобільності СІМО та внутрішньовузівських центрів. Ефективність такої системи, зазначає М. Ставрук, забезпечується дотриманням педагогічних умов, до яких віднесені: реалізація національної стратегії інтернаціоналізації ЗВО; ефективна робота вузівських центрів академічної мобільності; забезпечення педагогічного, методичного, організаційно-управлінського супроводу процесу академічної мобільності студентів; залучення до роботи у ЗВО викладачів і співробітників із міжнародним досвідом роботи; надання грантів і позик фінським та іноземним мобільним студентам для їх облаштування у Фінляндії [171].

Академічна мобільність сприяє вирішенню одного із головних завдань вищої освіти, а саме допомагає сформувати професійну компетенцію високого рівня випускника ЗВО.

Таким чином, фінська держава розширює і забезпечує можливості для вивчення ІМ громадянами, підтримуючи тим самим формування "багатомовного європейця" та конкурентоспроможність фінів на міжнародному ринку праці.

Створена у Фінляндії система освіти впродовж життя забезпечує можливості для вивчення ІМ і після завершення навчання у ЗВО. Тому важливою складовою політики у сфері мовної освіти є *ІО дорослих*. Її організовують громадянські та робітничі коледжі, народні училища, літні університети, навчальні центри, професійно-технічні навчальні заклади та центри професійної освіти дорослих. У сфері освіти дорослих, яка не веде до отримання наукового ступеня, години викладання мови становили 11,0 % від усіх наданих годин викладання. Громадянські коледжі забезпечують найбільш повну мовну підготовку, що становить 75,0 % усієї мовної підготовки, організованої у сфері гуманітарних наук. У державних університетах – це 16,0 %, літніх університетах – 7,0 %, а у навчальних центрах – 2,0 % навчальних годин [373]. Мовна підготовка дорослих здійснюється також у базовій та старшій середній школі і врегульовується

Законом про базову освіту [303], Законом "Право старшої школи" [318] та Постановою Уряду про повну середню освіту [368]. У статті 46 Закону про базову освіту зазначено, що мета початкового етапу навчання – надати учню необхідні навички з різних предметів, одним з яких є ІМ [303]. У додатку 2 Постанови Уряду про повну середню освіту подано програму старшої середньої освіти для дорослих, яка, серед інших предметів, включає мови А, на обов'язкове вивчення яких виділено 12 кредитів, та 4 кредити на факультативні заняття; на обов'язкове навчання В1 – 10 кредитів та 4 кредити на факультативні заняття; на мови В2 та В3 програмою виділяється 12 кредитів на факультативні заняття [368].

Зазначимо, що фінським Законом про пільги на освіту дорослих (Laki aikuiskoulutusetuoksista) врегульовані їх права на державну підтримку під час навчання ІМ, якщо йдеться про освіту, що зазначена в Законі про професійно-технічну освіту (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017), Законі про університети прикладних наук (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014) та Законі про університети (Yliopistolaki, 558/2009), яка входить до сфери повноважень Міністерства освіти та культури і розвиває або доповнює професійні навички дорослого [391].

Така увага держави до освіти дорослих створює умови для вивчення мов упродовж життя. Однак, завданнями удосконалення мовної підготовки дорослих залишаються: урізноманітнення викладання мов, доповнення очного навчання дистанційним, електронним, самонавчанням та навчанням типу практикуму, що зробить його більш доступним [373].

Особливу групу дорослого населення складають *іммігранти*. Нормативно-правова база освіти іммігрантів розглядалася нами в підрозділі 1.3. Додамо, що в останні роки звертається особлива увага на вивчення дорослими іммігрантами фінської мови як другої. Закон про базову освіту дозволяє здійснювати освіту повністю або частково рідною мовою учня-іммігранта чи учнів, які не мають шведського чи фінського походження. Деякі місцеві органи влади пропонують або двомовну освіту,

або освіти рідною мовою: арабською, сомалійською, російською, в'єтнамською, естонською та ін. Фінська дослідниця М. Суні (M. Suni) зазначає, що вільний, природний та ситуативно гнучкий спосіб спілкування рідною та іншими мовами зараз розуміється як важлива частина професійних навичок. Тому для успішного працевлаштування важливо мати не тільки загальні знання фінської мови, але й володіти професійною лексикою. Науковець вказує, що в деяких випадках працевлаштуванню перешкоджає недостатній рівень володіння англійською мовою. Розуміючи це, роботодавці пропонують іммігрантам, яких вони вже працевлаштували, індивідуальну мовну підготовку. Також існує попит на володіння шведською мовою, особливо у двомовних сферах та у світі бізнесу. З іншого боку, деякі іммігранти безперешкодно знаходять роботу саме тому, що вони розмовляють рідною мовою – естонською, китайською або ін. М. Суні вважає, що знання різних мов, які пропонують іммігранти, безумовно, підвищить їх цінність у майбутньому [359]. Це свідчить про те, що фінська держава забезпечує іммігрантам доступ до якісної освіти та достойного життя, а вони, у свою чергу, сприяють розвитку фінської багатомовності.

Перевіркою мовних навичок дорослих у Фінляндії є Національний сертифікат володіння мовою (Yleiset kielitutkinnot). Тести складаються з: англійської, фінської, французької, німецької, італійської, саамської, іспанської та шведської мов [390]. Тестова система запрацювала в листопаді 1994 р. Існує три основні рівні: тест базового рівня (1-2), тест проміжного рівня (3-4) та тест поглибленого рівня (5-6). Для отримання фінського громадянства потрібно заповнити національний тест на знання фінської чи шведської мов на проміжному рівні (використання мови, що вивчається у повсякденному житті та для професійного спілкування) [328, с. 8-9]. Тож, як бачимо, Фінляндія надає можливість іммігрантам стати новими громадянами, ставлячи перед ними досить демократичні вимоги, виконання яких дозволить залишитися та працювати як на користь власної родини, так і економіки країни в цілому.

Зазначимо, що необхідність мовних навичок для населення Фінляндії з 1980-х

років була особливо актуальною. Це зумовлено тим, вважає К. Сажаваара, що кількість недержавних мов та оригінальних їх носіїв з 1995 р. весь час збільшувалась. На початку XXI століття у Фінляндії було більше 20 мовних груп [348, с. 15], тому зростає потреба у диверсифікації мов, які пропонуються для вивчення у системі освіти, та збільшення їх кількості.

Посилений вплив англійської мови на комунікативні практики не залишився непомітним у фінському суспільстві й викликав дискусії як серед спеціалістів, так і серед громадськості Фінляндії, зазначають С. Леппанен, Т. Нікула (Т. Nikula), К. Ніссінен (К. Nissinen) та ін. Цей вплив часто розглядався як руйнівна сила, що загрожує знищенню національної мови/мов та культури. З іншого боку, в публічних обговореннях англійська мова розглядалася як позитивне явище, «агент прогресу та розширення можливостей, що є абсолютно необхідним для фінів, якщо вони прагнуть надійно взаємодіяти зі світом поза межами Фінляндії» [313, с. 16]. Науковці вважають, що досліджень, які б виявили думку фінів про особливості присутності англійської мови у Фінляндії, порівняно мало і зазначають, що були проведені якісні тематичні дослідження про роль англійської мови в засобах масової інформації, освіті та бізнесі, а також деякі дискурсивні дослідження ставлення учнів до англійської мови. Ними виявлено, що поширення англійської мови не є односпрямованим процесом "захоплення" нею фінського суспільства, але швидше це процес, у якому англійська мова використовується фінами найрізноманітнішими способами для вирішення власних дискурсивних, соціальних та культурних цілей [313].

Саме такі дослідження, на нашу думку, дозволяють передбачати перспективи використання фінами мов у майбутньому й формувати мовну політику держави та розвиток системи Ю. Її структура сьогодні відповідає мовній політиці Фінляндії і покликана забезпечити багатомовність та плюрикультуралізм фінських громадян.

Не дивлячись на велику увагу, яка надається фінським урядом функціонуванню системи Ю в країні, існує ряд питань, на які ще потрібно відповісти. Аналіз практики

Ю показав, що багато молодих людей не бажають оволодівати іншими мовами, крім англійської. Крім цього, є неоднозначним відношення фінів до оволодіння шведською мовою: вони байдуже налаштовані на її вивчення, проте зацікавлені в збереженні шведської культури. Шведськомовні громадяни стурбовані зниженням значення вивчення шведської мови у школах, бо вважають, що це призведе до асиміляції фінською культурою шведської. Ще одним важливим питанням є те, як можна краще здійснити мовну підтримку дітей азіатських та африканських мігрантів у школі та як максимально використати посилення багатомовності у фінському суспільстві в цілому. Викликає стурбованість звуження спектру ІМ, які вивчаються у середніх загальноосвітніх школах та поширення погляду "англійської досить".

Через актуальність питання було розпочато пошук шляхів до його вирішення. Серед найбільш ефективних варто відзначити практику впровадження загальнодержавних та міжнародних проєктів у сфері мовної та Ю. Одним із них є *проєкт KIMMOKE* (Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke – проєкт диверсифікації та розвитку викладання мов), який впроваджувався у 1996-2001 рр. (частково до 2004 р.). У ньому взяли участь 275 шкіл та інших навчальних закладів у 39 муніципалітетах. Передбачалося збільшення кількості викладачів ІМ, урізноманітнення спектру ІМ та розширення пропозиції мовного інтегрованого навчання (у тому числі й через розробку мовних програм CLIL). Фінансування здійснювалося Міністерством освіти.

Проєкт KIMMOKE сприяв тому, що з 2003 р. до 2005 р. зросла кількість учнів, які вивчали німецьку, французьку та інші як А-мови. На жаль, це тривало недовго – фінансування було недостатнім. Позитивним аспектом цього проєкту було те, що він відкрив можливості для місцевих ініціатив. Наприклад, у маленькому муніципалітеті на півдні Фінляндії Халліко за підтримки Фінської національної ради освіти (FNBE) та Міжнародного проєкту NEOS (мережа шкіл, орієнтованих на Європу) зросла кількість тих, хто мав намір відвідувати курси німецької мови [267, с.14].



*Проект KIEPO* (Kielikiulutuspoliitinen projekti – проект мовної політики). Цей національний проект був реалізований у 2005-2007 рр. Він фінансувався Міністерством освіти. Координацію його здійснював Центр прикладних мовних досліджень університету Ювяскюля. Мета проекту полягала у вивченні засад та цілей фінської політики мовної освіти з точки зору багатомовності та "здійснення впливу як на зміст викладання мови, так і на організацію безперервної мовної підготовки та навчання впродовж життя, відповідно до принципів навчання" [337, с. 13]. Проект розглядав зміни в суспільстві та розвиток мовної освіти на міжнародному рівні, зокрема в рамках Європейського Союзу. Були розроблені відповідні рекомендації.

Короткострокові рекомендації стосувалися: удосконалення форм (необхідність зменшення чисельності груп для вивчення мови) та методів викладання ІМ (ширше використання інтернет-методів, методів дистанційного навчання та співпраці між школами); кращого використання можливостей вивчення мов поза школою (через засоби масової інформації, навчальні поїздки, міжнародні проекти); систематичної підтримки курсів занурення та CLIL; створення шкіл, що спеціалізуються на мовах та культурах.

Рекомендації щодо довгострокового розвитку мовної освіти представлені у формі п'яти альтернатив, які включають дві або три обов'язкові для вивчення ІМ плюс не обов'язкові. Вибір варіанту поєднання мов повинні зробити політики, вважає К. Холл [267]. Ці рекомендації мали вплив на мовну підготовку дорослих. У них наголошувалося на: необхідності створення рівних можливостей для навчання дорослих шляхом посилення регіонального та субрегіонального співробітництва між закладами, які забезпечують потреби у мовній освіті; підвищенні кваліфікації вчителів мови з урахуванням питань, пов'язаних із навчанням людей похилого віку та спеціальних груп, удосконалення їх навичок роботи з ІКТ [373]. Таким чином, результати проекту сприяли розвитку мовної освіти фінів в аспекті багатомовності та вивчення мови впродовж життя.

*Проект KIELO* (Kieltenopetus – викладання мови, 2009-2012 pp.). Цей проєкт був започаткований в університеті Гельсінкі Центром вивчення іноземних мов (ReFLect). Опис та аналіз результатів цього проєкту репрезентовані у роботах П. Харжанне (P. Harjanne), С. Телла (S. Tella) та Й. Реунамо (J. Reunamo) [271; 272]. KIELO був науково-дослідницьким проєктом з викладання та вивчення ІМ з погляду реальної практики ІО. KIELO – це національний та міжнародний проєкт. У Міжнародному співробітництві брали участь Японія, Чілі, Південна Корея та інші країни, у яких опитування проводилось у межах національного контексту [272, с. 913].

Метою дослідження в KIELO є опис, аналіз та інтерпретація того, як реально відбувається викладання ІМ у фінських школах [271, с. 137]. У ході реалізації проєкту основна увага приділялася ролі, статусу та значенню комунікативного викладання мови (Communicative Language Teaching – CLT) як актуальної педагогічної практики та методологічного підходу, що реалізується викладачами ІМ.

Комунікативне навчання мови є теоретичною основою проєкту KIELO. Основна мета CLT – розглянути значення та використання ІМ для спілкування в соціальній взаємодії. Тому основна увага при викладанні мови, вважають П. Харжанне та С. Телла, повинна бути зорієнтована на студента й охоплювати комунікативну дію стосовно обговорюваних завдань і тем [271, с. 142].

Проте дослідження, проведені при реалізації цього проєкту, дозволили констатувати, що викладачі віддають перевагу традиційному навчанню. Причиною цього є той факт, що вони звикли працювати з високо структурованою граматиною та скептично ставляться до того, що комунікативні завдання є "справжнім" викладанням. Досить часто цю думку поділяють і студенти [262]. Крім цього, причинами такого ставлення до CLT, вважають дослідники, є теоретична та практична підготовка викладачів, власний досвід, обмежений творчий підхід до нових методів навчання. Тому з 1980-х років CLT використовувалось не часто, але викладачі, які брали участь у дослідженнях, стверджували, що використовують CLT, хоча насправді віддають

перевагу традиційним граматичним підходам [271, с. 146]. Є спостереження, підкреслюють П. Харжанне й С. Телла, які показують, що на уроках використання англійської мови в спілкуванні з учнями і між учнями є мінімальним [271, с. 147].

При реалізації проєкту KIELO дослідниками виявлено й проаналізовано контекстно-залежний і контекстно-незалежний підходи до викладання ІМ та зроблено висновок про те, що викладання і навчання в контекстно-залежних викладачів у класах ІМ більше зорієнтоване на дотримання принципів CLT, ніж у класах контекстно-незалежних учителів. Однак на сьогодні відсутні дослідження, у яких було б з'ясовано переваги того чи іншого підходу до викладання ІМ через перевірку готовності студентів до спілкування ІМ [272, с. 921-922].

Кінцевими цілями проєкту KIELO було підвищення готовності викладачів мови до обговорення своєї педагогічної практики та пошук шляхів усунення виявлених недоліків. Це, на думку дослідників, підвищувало їх бажання впроваджувати нові способи викладання ІМ [271, с. 148]. Ці висновки були доповнені результатами проведеного у 2010 р. інтернет-анкетування членів Федерації викладачів ІМ Фінляндії (SUKOL) з метою виявлення їх ставлення до свого викладання та навчання учнів. Аналіз його результатів дозволив дослідникам зробити висновок про те, що викладачі позитивно ставляться до CLT. Однак, щодо використання цільової мови та автентичних матеріалів одержані суперечливі результати, тому, узагальнюючі дані вказують на не комунікативний підхід до викладання ІМ [272, с. 917-922]. Таким чином, урахування позитивних та негативних сторін у викладанні ІМ, виявлених цим проєктом, їх аналіз та наукове обґрунтування слугують розробці технології удосконалення підготовки майбутніх учителів/викладачів ІМ.

*Проєкт "FinGer"* (німецька як lingua franca в академічному та діловому контексті у Фінляндії). Цей проєкт започаткований в університеті Ювяскюля у 2007 р. Його мета полягала у вивченні ролі німецької як lingua franca [315] у Фінляндії, що радикально трансформується в європейському контексті. У цьому проєкті особлива увага

приділялася усній комунікативній практиці в академічному та діловому середовищі.

Проект складався з двох підпроектів: перший – опитування та другий – корпусний проєкт. За допомогою опитування, у якому взяли участь студенти магістратури університету Ювяскюля, були зібрані дані про використання мови та ставлення до різних мов, особливо німецької, а також вивчалася роль різних мов у навчанні, роботі в університетах та на підприємствах Фінляндії. Основним результатом аналізу відповідей респондентів стало те, що німецька мова все ще є другою за значимістю ІМ в академічному та діловому контексті, але рівень розмовної німецької мови респонденти оцінили досить низько, особливо стосовно інтерактивних навичок.

Другим підпроектом "Finger" був корпусний проєкт. Партнерами по співпраці у його рамках були науковці Лейпцизького університету в Німеччині, Астон Університету у Великій Британії, Вроцлавського університету в Польщі та Софійського університету в Болгарії. Мета корпусного проєкту полягала у зборі емпіричних доказів ролі німецької мови порівняно з фінською. Для цього був складений корпус з усного академічного дискурсу й зібрані дані про усну академічну німецьку мову, що планувалося інтегрувати до багатомовного корпусу Gewiss Інституту Гердера (Herder-Institut) в Лейпцигу. Цей корпус складався з даних про німецьку мову, зібраних в Німеччині, Великій Британії, Польщі та Болгарії, а також з паралельних корпусів для англійської, польської та болгарської мов. Його метою була концентрація результатів досліджень щодо різних дискурсних практик розмовної академічної німецької мови в різних країнах порівняно з відповідними практиками інших мов (і зокрема фінської). Він є багатомовним та мультимодальним, доступним для використання в дослідницьких та навчальних цілях. Крім цього, корпус пропонував цінний ресурс для міжкультурного навчання, вивчення мови, викладання та оцінювання.

Підсумки цього проєкту щодо ролі німецької мови як *lingua franca* у Фінляндії будуть дуже корисними в дискусіях щодо підходів, що базуються на фактичних даних,

до політики багатомовності та стратегій мовної освіти, підкреслює відповідальний дослідник цього проєкту С. Юленен (S. Ylonen) [255].

*Проєкт "Kielitivolі - 1"* (Мовний ярмарок - 1) був започаткований навесні 2009 р. Причиною розробки цього проєкту стала негативна тенденція, яка спостерігалася у школах Фінляндії – звуження спектру ІМ, які обиралися для вивчення школярами. Проєкт був національним і охоплював біля 100 муніципалітетів по всій країні. Мета полягала в тому, щоб зацікавити молодь вивченням інших мов, крім англійської (німецькою, французькою, шведською та ін.). Крім цього, великого значення надавалося поясненню ролі володіння людиною ІМ у її майбутньому кар'єрному рості. Диверсифікація мовної пропозиції для учнів вимагала підвищення кваліфікації вчителів та оволодіння ними сучасними інноваційними технологіями. Окреме фінансування надавалося Міністерством освіти і культури трьом мовним школам (вивчення мови в таких школах доповнює офіційну освіту або наявні знання ІМ [306]) і дев'яти пробним школам університетської освіти. Цей проєкт тривав до кінця 2011 р. Його продовженням був *"Kielitivolі - 2"* (Мовний ярмарок - 2), який почав діяти на межі 2011-2012 рр. та фінансувався Міністерством освіти і культури в період 2012-2013 рр. На цьому етапі проєкту підтримувалися цілі *"Kielitivolі - 1"*, здійснювався обмін передовим досвідом, надавалася допомога муніципалітетам, які ще не брали участі в цьому проєкті. Проєкт упроваджувався в мовних школах, у нормальних школах (Normaalikoulu – це педагогічні коледжі, їх у Фінляндії 11, вони функціонують при різних факультетах університетів [326]) та фінських школах за кордоном.

У проєктах *"Kielitivolі - 1,2"* пропонувалися цікаві онлайн-ресурси, за допомогою яких учні/студенти могли познайомитися з ІМ (німецькою, французькою, іспанською та ін.), яку хотіли б вивчати. На сайті знаходилися усі необхідні матеріали для вивчення ІМ як початківцями, так і тими, хто має більш високий рівень володіння мовою. У вільному доступі розміщені навчальні завдання, серед яких багато навчально-розвиваючих ігор, які учень може обрати самостійно та грати з напарником

онлайн або одноосібно [157].

Іншим популярним мовним проєктом є Svenska nu (Шведська зараз). Його цілі: зміцнення навичок шведської мови серед фінськомовних учнів шляхом залучення шведської молодіжної культури до фінських класів та пропонування альтернативи англосаксонській культурі; ілюстрація того, наскільки легко й приємно використовується шведська мова на практиці; пропозиція нового навчального матеріалу для учнів та вчителів. Під час проєкту організовується подальша освіта для викладачів. Svenska nu фінансується Фінляндією та Швецією, шведсько-фінським культурним центром Hanasaari – Hanaholmen та деякими приватними спонсорами. Проєктом передбачена співпраця з усіма фінськими школами у Фінляндії [339].

Проєкти "Kielitivolli - 1,2" та Svenska nu були спробою диверсифікації програм мовної освіти в загальноосвітніх школах муніципалітетів-учасників (2009-2011 рр.). Чинниками, які допомогали у вирішенні цього питання, була не лише державна субсидія, а й продумані місцеві плани, хороша інформація про дистанційну освіту з технічною підтримкою, різні форми підвищення кваліфікації для вчителів мов, підтримка створення груп одного віку та ін. Шляхом посилення співпраці між муніципалітетами та школами, а також підвищення обізнаності учнів про важливість багатогранних мовних навичок, протягом осені 2009 р. зросла кількість учнів, які вивчали шведську, французьку та ін. як факультативні мови А2. Найбільш популярною мовою А2 у цих школах була шведська. Крім того, частіше ніж раніше вивчалася англійська мова як А2 [328, с. 6]. Таким чином, мета проєкту була досягнута.

*Проєкт KIVAKO* (Посилення мовного резерву в університетах, 2018-2021 рр.) фінансувався Міністерством освіти і культури та розроблявся під керівництвом Університету Східної Фінляндії. У ньому взяли участь більше 100 співробітників із 25 різних університетів, які працювали для досягнення спільної мети, що полягала в створенні курсів із вивчення ІМ в університетах шляхом удосконалення вже існуючої пропозиції онлайн-навчання, а також створення абсолютно нових онлайн-матеріалів.

Завдання полягало в тому, щоб за допомогою цифрового педагогічного підходу створити віртуальне джерело, доступне для більшості студентів університетів. Розробники проєкту вважали, що цифровізація уможливило створення нових способів вивчення мов, адже мовні навички XXI століття включають вміння використовувати цифрові комунікаційні засоби, які постійно розвиваються, як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. Крім того, у рамках проєкту KIVAКО передбачалося створення цифрових навчальних матеріалів для застосування в курсах змішаного навчання. Проєкт KIVAКО охоплював 11 мов і багатомовну систему навчання eTandem для віртуального однорічного вивчення мови. Особлива увага надавалася мовам, які рідше вивчаються у Фінляндії. Навчання доступне для всіх студентів ЗВО Фінляндії через онлайн-платформу DigiCampus. Кожен університет пропонував певну кількість навчальних курсів у віртуальній мережі й, таким чином, отримував доступ до всієї загальної онлайн-пропозиції. Студентам надавався широкий спектр шляхів навчання мови та спілкування, які вони могли обирати відповідно до власного темпу вивчення мови. Тому в ході проєкту розроблявся онлайн-матеріал, який підтримує гнучкі моделі впровадження та альтернативні способи виконання завдань. Однією з ключових цілей KIVAКО було надання можливості організаціям-учасникам продовжувати пропонувати курси після завершення проєкту. Цей проєкт створив можливість для інтеграції студентів з іноземним походженням, які зможуть вивчати мову одне одного в інтернеті. У ході проєкту були створені інструменти для самооцінювання студентами свого володіння мовою, підвищення рівня мовної компетенції та розвитку міжпредметного навчання. Співпраця, розпочата під час проєкту, закріплює національну мережу, яка підтримуватиме розвиток цифрової педагогіки у вищій освіті в довгостроковій перспективі [338].

Таким чином, практика іншомовної освіти демонструє всеохоплюючу підтримку державою формального і неформального навчання для забезпечення реалізації мовної політики Фінляндії як члена Європейського Союзу.

## 2.2. Лінгводидактичні основи іншомовного навчання в освітньому дискурсі Фінляндії

Нова мета вивчення іноземних мов, що визначена у ЗЄР, вимагає змін у підходах і методах, які використовуються для реалізації нової парадигми іншомовної освіти в європейських країнах і, у тому числі, у Фінляндії. Такі зміни відбуваються, на думку Т. Пііппо (T. Piippo), у прямій відповідності як до цілей та умов у суспільстві, так і дослідження таких наук як філософія, психологія, педагогіка, лінгвістика, антропологія й соціальні науки [332]. С. Телла вважає, що FLE (іншомовна освіта) "не може бути належним чином розроблена, якщо ми не розуміємо минуле FLE від недавнього до теперішнього часу" [364, с. 1]. Аналізуючи основні тенденції, які мали місце в FLE в означений період, науковець підкреслює, що попередня практика (перша фаза) FLE не ґрунтувалася на якійсь конкретній теорії мови. У другій фазі (з початку 1900-х до останньої половини ХХ століття) домінував біхевіоризм у різних його формах, який будував вивчення мови на використанні ланцюга стимул, реакція, підкріплення. Відхід від нього почався у 1960-х роках, тому вже з кінця 1960-х наголос у вивченні мови був перенесений на практичне її використання, посилення комунікативної функції мови з метою кращого розуміння інших людей та культур. Ця тенденція була поширена у 1970-х роках, коли когнітивна психологія та когнітивізм укріпили свої позиції, "більшість викладачів мови стали розуміти, що природа навчання більш когнітивна та психодинамічна, ніж просте реагування на зовнішні подразники" [364, с. 4].

У 1950-1970-х рр. майже єдиним, який використовувався у викладанні мов у школах Фінляндії, був *граматико-перекладний метод*. Спершу він був розроблений для навчання латинської та грецької мов і зосереджувався в основному на письмовій мові. У той час уроки мови у фінських школах включали читання, переклад і вивчення правил граматики. Дуже мало завдань виконувалось мовою, яка вивчалася. Замість цього вчитель використовував рідну мову (фінську чи шведську) для пояснення,



обговорення чи використання граматичних правил і конструювання більш складних речень, зазначає у своєму дослідженні К. Лорен (C. Lauren) [310]. Усе навчання було фронтальним. Учні виконували вказівки вчителя, виправляли власні помилки.

С. Телла вважає, що "традиційний" (інколи використовується термін "академічний стиль"), орієнтований на граматику, підхід використовував переклад з рідної мови на цільову і навпаки. Позитивною стороною цього методу, зауважує науковець, посилаючись на думку спеціаліста з питань культури М. Байрама (M. Byram), є те, що він передбачає "бачити іншу мову і цінності та переконання, які вона втілює, через рамки власної мови, власних переконань і цінностей [364, с. 4-5], що підвищує значення володіння кожною людиною рідною мовою.

У загальноосвітній школі Фінляндії у 1970-х роках використовувався і аудіолінгвальний метод, який теж ґрунтувався на положеннях біхевіоризму, зауважує Т. Пііппо, що розглядав вивчення мови як формування звички: зовнішнє середовище (вчитель, уривок тексту письмового чи прослуханого в лінгафонному кабінеті) слугувало стимулом, який вимагав реакції учня. Реакції аналізувалися і відпрацьовувалися до автоматизму [332]. У такому навчанні учень був об'єктом, якого навчав і контролював учитель через зворотній зв'язок. Внутрішня сторона процесу навчання не бралась до уваги, "оскільки не була доступна для зовнішнього спостереження та об'єктивного наукового вимірювання. Індивідуальність думки та почуття того, хто вчиться, ігнорувалися як не наукові й не надійні" [295]. Цей метод, який заснований на структуралістській лінгвістиці, робить певний акцент на великій кількості візуалізацій при поданні лінгвістичного матеріалу. Він сприяє збереженню 4-х аспектів (або навичок) мови окремо, тобто аудіювання, говоріння, читання та письма. С. Телла вважає, що в 1970-х роках набули поширення інтегративні тести, у яких звертається увага на весь зміст речення або висловлювання, поєднання 4-х різних "навичок". Дослідник наголошує, що при використанні граматики-перекладного та аудіолінгвального методів FLE помилки розцінювалися як відхилення від правильної

лінгво-норми, а тому це було недоліком виконаного учнями завдання, тому їх слід було уникати "за будь-якої ціни". З часом було визнано, що "помилки належать до процесу навчання", "вони неминучі і навіть бажані", тому і учні, і вчителі "можуть вчитися та отримувати від них користь". Помилки виправдано вважаються природними елементами процесу навчання, констатує С. Телла [364, с. 5-6]. Разом з тим, вважає науковець, виправлення помилок в недалекому майбутньому стане "тонкою проблемою", адже мови швидко змінюються "частково через різноманітні контакти людей з іншими культурами як віртуально, так і через особисте спілкування". Виникнуть відхилення від усталених закономірностей використання мови, які необхідно буде враховувати. Тому слід розвивати "м'якість до автентичного, але не стандартного використання мови" [364, с. 12].

З кінця 1960-х - початку 1970-х років спостерігається підвищення уваги науковців до питань викладання і вивчення мов. Однією з причин цього стало створення на задоволення суспільних запитів у Фінляндії "peruskoulu", яка забезпечила всім дітям доступ до вивчення мов. Це вимагало прийняття адміністративних заходів, підвищення кваліфікації вчителів, розробки наукових засад методики викладання мов із урахуванням нових ідей, привнесених із-за кордону. Однак "розвиваючих змін у методиці викладання мов окремо від змін у системі освіти і суспільстві не відбулося", зазначає Р. Яатінен [283, с. 35-36].

Поштовхом для інновацій у галузі викладання та навчання ІМ у Фінляндії став розвиток суспільства технологій і знань, глобалізація, міжнародні культурні тенденції та ін.

Тож, наприкінці 1970-х і в 1980-х рр. набуло широкої популярності *комунікативне викладання мови* (CLT – Communicative Language Teaching), що означало значний прогрес у викладанні мов у цій країні. Цей підхід був прийнятий у школах Фінляндії разом із створенням і розвитком загальноосвітньої школи – "нарешті учні навчаться говорити і вчитися спілкуванню на уроках мови" [283, с. 36], тобто мета

його полягала у формуванні комунікативної компетенції в учнів [279]. Він і зараз, як і раніше, залишається найпоширенішим, зазначають П. Харжанне, С. Телла [271, с. 136], С. Гринюк [43, с. 52] та ін.

Британські вчені Дж. Річардс (J. Richards) і Т. Роджерс (T. Rodgers) у своїй роботі "Підходи та методи у навчанні мови" (Approaches and Methods in Language Teaching) зазначають, що "комунікативне викладання мови найкраще вважати підходом, ніж методом. CLT з'явилося в той момент, коли викладання мови в багатьох частинах світу було готове до зміни парадигми" [342, с. 172]. Цілком співзвучними є ідеї, які артикульовані в ЗЄР, де вказується на те, що вже багато років Рада Європи запроваджує підхід, що базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які допоможуть учням задовільняти ці потреби, і які відповідають їх характеристикам як учнів [58, с. 220].

Комунікативний підхід базується на комунікативній теорії мови. До основних її положень відносяться такі: мова – це система для вираження значень; головна функція мови – взаємодія і комунікація; структура мови відбиває її функціональне й комунікативне використання; основні одиниці мови – не її граматичні й структурні елементи, а категорії функціональних і комунікативних значень, які складають дискурс [268]. Відповідно до комунікативної теорії мови, метою вивчення мови повинно бути формування комунікативної компетенції (communicative competence), яку американський лінгвіст Д. Хаймс (D. Hymes) описав як те, що "оратор повинен знати, щоб ефективно спілкуватися в культурно-значущих параметрах" [279].

Принципи CLT, вважають П. Харжанне та С. Телла, розглядаються науковцями (Д. Нунан (D. Nunan), Д. Браун (D. Brown), Дж. Річардс, Т. Роджерс, Р. Елліс (R. Ellis) та ін.) як особливості CLT [271]. Серед них: цілісність компонентів комунікативної компетенції; залучення учнів до прагматичного, функціонального використання мови шляхом навчання на основі завдань; використання автентичних мови та засобів навчання; орієнтація викладання на учня, сприяння його автономії та підвищення

мотивації вивчення ІМ; заохочення учнів до участі в комунікативних ситуаціях під керівництвом, а не під контролем учителя; використання ІКТ; залежність ефективності вивчення ІМ від рівня мовної підготовки вчителя; взаємодія викладача й учня в класі з урахуванням автентичності та власного досвіду учня [271, с. 142-143]. Крім цього, у дослідженні С. Телли зазначено, що Б. ВанПаттен (B. VanPatten) узагальнив 5 основних принципів або найбільш помітних аспектів CLT: 1) значення завжди має бути в центрі уваги; 2) учні повинні бути в центрі навчальної програми; 3) спілкування є не тільки усним, але й письмовим і жестовим; 4) зразки автентичної мови, яка використовується серед носіїв мови, повинні бути доступними з початку навчання; 5) комунікативні заходи на уроці повинні бути цілеспрямованими. Є й інші аспекти, про які необхідно говорити, такі як: розвиток навичок, культурних знань та їх взаємодія з комунікативним спілкуванням, розвиток стратегічної компетентності та ін. [364, с. 5]. Всебічний розгляд науковцями основоположних засад CLT свідчить про багатогранність цього підходу. Ці принципи знаходяться в діалектичному взаємозв'язку, доповнюють один одного та визначають характер діяльності тих, хто викладає, і тих, хто вивчає мову.

Комунікативне викладання мови означало зміну парадигми в іншомовній освіті, адже основною його метою, на відміну від традиційної (граматико-перекладної) методики, вважають П. Харжанне та С. Телла, є "висловлення значення та використання іноземної мови для і в спілкуванні в соціальній взаємодії". Це змінило ролі викладача і студентів: учитель став наставником, радником; для ролі студента характерним стало підвищення вербальної активності, прагнення до співпраці, самоконтролю та відповідальності за власний процес навчання. Тому основна увага при вивченні ІМ повинна бути орієнтована на студента/учня й охоплювати комунікативну дію стосовно обговорюваних тем і завдань. Дослідники підкреслюють, що це приводить до групової роботи та спрямовує практику з цільовою мовою, іншими словами – до класичного "навчання на практиці" Д. Дьюї (J. Dewey). У CLT роль

навчальних матеріалів полягає в підтримці комунікативного використання мови за допомогою автентичних завдань та таких, з якими учні можуть зустрітися в позашкільному житті. У такому навчанні враховуються всі компоненти комунікативного володіння мовою: загальні компетенції та комунікативна майстерність, що активізує інтегровану практику всіх навичок (слухання, читання, письмо, говоріння) [271, с. 142-143]. Одна з основних переваг CLT, як стверджує М. Байрам, полягає в тому, що це допомогло завершити тривалу зміну цілей "від оволодіння іноземною мовою для розуміння високої культури великих цивілізацій до можливості використовувати мову для щоденного спілкування та взаємодії з людьми з іншої країни" [364, с. 5]. Проте, не слід протиставляти CLT та традиційні підходи до навчання ІМ на основі граматики, адже обидва базуються на одному мовному континуумі, але "їх фокус і те, як вони бачать мову, володіння мовою, викладання мови, і, що найважливіше, мета викладання мови багато в чому відрізняються" [271, с. 144].

У докторській дисертації П. Харжанне доведено позитивний потенціал CLT у вивченні шведської мови учнями фінської середньої загальноосвітньої школи [270]. Однак проведені дослідження показали, що вчителі надають перевагу традиційному навчанню. Це пояснюється рядом причин, а саме: труднощами у використанні CLT; недостатністю теоретичних знань та практичних умінь, власного досвіду, відсутністю бачення перспектив інноваційних підходів до вивчення ІМ; широке використання рідної мови учнів (фінської) при викладанні англійської мови та ін. Науковцями виявлено, що 60,0 % викладачів англійської мови у Фінляндії тільки 50,0 % часу уроку користуються цільовою мовою, тоді як менше 10,0 % повідомили про використання її у 75,0 % відведеного часу [271, с. 145-146]. Ці дані підтверджують прихильність більшості викладачів англійської мови до традиційного навчання.

Фінський науковець В. Кохонен вважає, що комунікативний як пізнавальний підхід до вивчення мови передбачає акцент на процесах вивчення мови, а не на

індивідуальності учня [295, с. 7]. Комунікативна компетенція – це передусім знання і навички людини, які вона здатна адекватно застосувати в комунікативних ситуаціях і досягти при цьому поставленої мети, тоді як вивчення ІМ має сформувати у тих, хто вчиться, міжкультурну компетенцію, яка ґрунтована на особистісних соціальних якостях і здібностях людини [290; 295].

Міжкультурна комунікативна компетентність як характеристика особистості передбачає важливість прийняття "сміливого відношення до іншості при зустрічах із людьми, розвиток поваги до культурного різноманіття" [295, с. 8]. Тому, зазначає П. Кайкконен (P. Kaikkonen), "найважливіша мета навчання іноземних мов – допомогти учням вирости з оболонки рідної мови та власної культури" [290, с. 64].

Наприкінці ХХ століття спостерігався відхід від абсолютизації комунікативного підходу та комунікативної компетенції в якості мети навчання іноземних мов і натомість посилення уваги до міжкультурної (соціальної) компетенції, вважає М. Тадеєва [193, с. 22]. Тому у 1990-ті роки відбулася нова зміна підходів до організації та перегляд методики викладання ІМ. У вивченні питань ІО спостерігався рух від когнітивних до соціокультурно-орієнтованих досліджень. Їхня сутність полягала в неможливості розглядати мовний дискурс у відриві від культурного та соціального контекстів і відповідно лінгвістично орієнтованої комунікативної компетенції було недостатньо в якості основної мети вивчення мови. Навіть термін "навчання мови" на межі століть став занадто вузьким, вважають Р. Яатінен та Т. Саарівірта, щоб описати те, що відбувається на уроках мови. Тому, зазначають учені, був уведений термін "мовна освіта", який розглядає вивчення іноземної мови як цілісне особистісне зростання в напрямі знання й оцінки власної мови й культури, вміння налагоджувати стосунки при зустрічі з людьми через іноземну мову [283, с. 37]. В. Кохонен вказує, що сучасне викладання мови повинно бути спрямоване на розробку робочих методів, які зміцнять незалежність думок, суджень та дій у поєднанні з соціальними навичками та відповідальністю. "Наші методи навчання – невід'ємна

частина нашої концепції людини. Це наша філософія практики... Нам потрібні справжнє мислення, засноване на прожитому і особисто пережитому відкритому діалозі в душі гуманістично-наукового підходу", підкреслює науковець [295, с. 12, 16].

Методи, які використовуються у вивченні, викладанні та дослідженні мов, мають розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей. У ЗЄР наголошується, що в цьому полягає методологічний принцип Ради Європи. Слідування йому "приводить до великої різноманітності цілей і до ще більшої різноманітності методів та засобів навчання" [58, с. 209].

У іншомовній освіті Фінляндії впроваджують різні підходи і методи навчання. Зазначимо, що у деяких дослідженнях ці поняття використовуються як взаємозамінні. Ми будемо користуватися цими термінами так, як ними послуговуються автори досліджуваних нами робіт.

У своєму дослідженні практики іншомовної освіти у Фінляндії П. Харжанне і С. Телла висловили думку про те, що "фінська іншомовна освіта характеризується еkleктично-вибірковим, хоча і критичним ставленням до методів, які використовуються у навчанні та практиці вивчення мови" [271, с. 137]. Цю думку поділяє українська дослідниця Н. Грицик [44, с. 1]. Аналіз ситуації "з минулого до теперішнього" дозволив С. Теллі зробити висновок про те, що основна тенденція щодо розуміння "стану мистецтва FLE" в сучасному суспільстві полягає в переході "від вузьких, строго закритих методів до більш складних, відкритих і багатограних підходів. Одним словом від одиничності до множинності" [364, с. 2]. Науковець підкреслює, що цей "етап був природним кроком до сучасного викладання, вивчення та навчання FL" [364, с. 4]. Аналізуючи методологічний підхід, який реалізується у фінських школах, С. Телла розглядає його як "еклектичний, хоча й критичний" і підкреслює, що "наразі жоден метод не використовується в наших класах FL. "Навпаки, багато різних елементів адаптованих, запозичених і модифікованих можуть бути знайдені та ідентифіковані з різних методологічних підходів". Науковець

зазначає, що "ці елементи походять із численних джерел", що ускладнює аналіз нинішньої ситуації з FLE, яка є "багатогранна, різноманітна і показово високо професійна у багатьох відношеннях". Науковець зазначає, що "CEFR не визначають жодної конкретної методології, яка повинна використовуватись в FLE, але це забезпечує основу для роздумів про навчання" [364, с. 8-9]. Найпопулярнішими у фінській іншомовній освіті сьогодні є: комунікативний підхід, функціональний підхід, особистісно-орієнтоване навчання, педагогіка партнерства, кооперативне навчання, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL). Окрім названих у Фінляндії при вивченні ІМ використовуються педагогіка вразливості, навчання через досвід, метод занурення, автономія учня й автономне навчання.

П. Салберг зазначає, що викладачі свідомо приділяють увагу урізноманітненню навчання ІМ, що є важливим і для планування, і для роботи в класі [162, с. 66]. Як бачимо, в арсеналі фінських учителів ІМ є різні підходи та методи навчання. Розглянемо їх докладніше.

*Функціональний підхід.* Дослідженню функціонального підходу до вивчення іноземної мови надається увага у роботах Е. Аальто (E. Aalto) [222, 223], Е. Бернса (E. Burns) [239], В. Гака [27], Н. Завідонової [150], М. Кочергана [75], Ю. Лазуткіної [90], С. Мустонен (S. Mustonen) [222], Л. Рабійчук [150] та ін.

Перші дослідження функціонального підходу до вивчення іноземної мови відносяться до 1920 р. [150]. У "Тезах Празького лінгвістичного осередку" в 1929 р. був проголошений основний принцип функціональної лінгвістики – розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження (цільове призначення мови) [75]. Професор антропології Лондонського університету Б. Маліновський описав дві важливі ознаки функціонального підходу до вивчення мови, а саме: контекст ситуації як невід'ємна складова для розуміння мови, а також соціальні й емоційні функції в комунікації. Цей науковий підхід був підтриманий вченими Празької лінгвістичної школи в 30-х роках ХХ століття. Згідно з їх вченням, функціональний підхід розглядає



мову як інструмент з багатьма функціями та завданнями в певній спільноті [150, с. 270].

Найбільш важливою функцією мови в суспільстві є комунікативна, яка реалізується через володіння усно-мовними вміннями співрозмовників. Ю. Лазуткіна зазначає, що рівень володіння такими вміннями найчастіше реалізується у граматиці, тому вивчення граматичних аспектів є основним в опануванні ІМ [90, с. 121].

Англійський дослідник Е. Бернс розглядає два основних погляди на викладання граматики для вивчення мови – формальний (логічний) та функціональний. Формальний підхід пов'язаний з іменем грецького філософа Арістотеля, який "бачив мову як сукупність складових: склади, аффікси, артиклі, іменники, дієслова й т. ін. з правилами їх поєднання". Послідовники цих поглядів систематизували й формалізували граматику англійської мови на описах класичних латинської та грецької мов. Ці погляди мають місце й сьогодні. Е. Бернс підкреслює, що в них "ідеться про мову як систему правил, які можуть бути окремо ідентифіковані й викладаються в певній послідовності". Цей підхід розглядає вивчення мови як "лінійний процес засвоєння однієї структури за іншою через повторення та формування навички" [239, с. 85-86].

Функціональний же підхід передбачає, що замість того, щоб відпрацьовувати мовні структури, оволодіння мовою повинне включати "мову у використанні". Е. Бернс вказує, що ці ідеї не мають відношення до мовних програм. Їх цінність у тому, щоб розглядати того, хто вивчає мову, не просто як поглиначу граматичних структур, а як активного користувача мовою [239, с. 87].

Думку про те, що використання мови є формою соціальної дії, у середині ХХ століття висловив Д. Хаймс. Він об'єднав поняття "комунікативність" і "компетенція" [279], а Е. Бернс, спираючись на науковий доробок М. Канале (M. Canale), схарактеризував комунікативну компетенцію як таку, що включає: соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну та мовну складові, що вплинуло на зміну акцентів у навчанні

– з вивчення граматичних структур на оволодіння комунікативними навичками [239, с. 87].

Отже, функціональний підхід до навчання ІМ ґрунтується на комунікативному та включає повний набір компонентів для отримання прагматичних навичок, тобто він має більш соціальне, ніж лінгвістичне застосування. Головними є саме цілі вивчення (задля чого вона вивчається) чи обставини (за яких мова використовуватиметься), зазначають Л. Рабійчук та Н. Завідонова. Передумовою для набуття функціональної та комунікативної компетентності є використання функції (визначення мети чи причини використання мови) та функціональної складової (певних фраз, які виражають функцію). Лексичні одиниці як функціональні компоненти, підкреслюють дослідники, можна поділити на 4 категорії: слова (words), словосполучення (collocations), сталі вирази (fixed phrases), та напівсталі вирази (semi-fixed phrases). Засвоєння таких лінгвістичних компонентів допомагає розвивати лексичну компетенцію тих, хто вивчає мову [150]. Таким чином, "функціональний підхід передбачає аналіз функціональної природи мовних одиниць та й мови загалом, за якого акцентується на призначені мовної одиниці", вважає М. Кочерган [75].

Функціональний підхід до вивчення мови набуває великої значимості при вивченні іноземної мови професійного спрямування. Функціональність мови, на думку М. Абдулаєвої, пов'язана з проблемою професіоналізації людини як процесу й результату набуття певних соціальних ролей і функцій [224, с. 2]. Функціональний підхід відіграє значну роль при розробці методів FLT (Foreign Language Teaching – вивчення іноземної мови), особливо при виборі мовного матеріалу. Одним із критеріїв такого вибору є потреби учнів, що дозволяє залучати їх до особистісно значущих ситуацій, які сприятимуть спілкуванню [224, с. 4].

Цю думку М. Абдулаєвої поділяє фінська дослідниця Е. Аальто (E. Aalto) й підкреслює, що використання функціонального методу дозволяє: обирати зміст навчання з урахуванням мовних потреб учнів; адаптувати навчальну програму,

структуру й послідовність навчання; використовувати автентичні матеріали та пропонувати учням самостійно формувати правила, що значно підвищує мотивацію учнів [223, с. 2].

Метою функціонального навчання є вміння спілкуватися, вважають Е. Аальто та С. Мустонен (S. Mustonen) і зазначають, що важливу роль у цьому відіграє навчальне середовище як таке, що підтримує навчання і створює можливості для вивчення мови та лінгвістичної обробки навчального матеріалу [222, с. 5-6]. Функціональне навчання мови спирається на функціональне мовне сприйняття і концепцію навчання, згідно з якою вивчення мови керується потребами учня у використанні мови, а навчання форм служить вираженню значень. Науковцями схарактеризоване функціональне навчання наступним чином: мова розглядається як засіб спілкування та результат спільної діяльності; акцент робиться на використанні мови; вивчення мови орієнтується на типові та часто вживані структури мови; помилки вважаються природною частиною процесу навчання; важлива власна активність учня; вчитель не регулює порядок навчання, а лише допомагає учневі слідувати власному шляху отримання знань; у навчанні повинен бути баланс між формою, значенням і використанням; важливим є отримання навичок усного мовлення [222, с. 7].

Для того, щоб учень міг побудувати структурні моделі окремих виразів, зазначають Е. Аальто та С. Мустонен, функціональне навчання мови задіює його абстрактне мислення. Учневі надається можливість навчитися розпізнавати мовні вирази, які він використовує в контексті роботи, та розуміти їх значення. Навчальні завдання та ситуації будуються максимально автентично, тому що вони включають тих, хто навчається, в активну цілеспрямовану діяльність, що готує до реальної мовної ситуації [222, с. 11-13].

Таким чином, у проаналізованих нами дослідженнях при розгляді одного й того самого лінгвістичного явища – цільового призначення мови – використовуються терміни функціональний підхід, функціональний метод, функціональне навчання, що

свідчить про його неоднозначне педагогічне тлумачення науковцями. Однак по суті всі вони передбачають посилення акценту на функціональній характеристиці мови, вимагають функціональної виправданості використання мови, доцільності тих чи інших граматичних засобів у певній ситуації, що дає змогу реально осмислити мовні особливості, навчитися свідомо користуватися ними. Це наближає процес навчання до реальності: мова засвоюється як жива функціональна система, у якій взаємодіють лексичні й граматичні явища, а кожне нове свідомо сприймається учнями як засіб удосконалення їхнього мовлення.

*Педагогіка партнерства.* Педагогіка партнерства є одним із чинників ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Для розкриття сутності педагогіки партнерства Т. Федірчик та В. Дідух з'ясовано зміст поняття "партнерство", що подається в роботах ряду науковців: І. Бех розглядає це поняття як "систему взаємин, які відбуваються в процесі певної спільної діяльності"; Я. Коломинський визначає "педагогіку партнерства" як "спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнюваності всіх її учасників"; М. Левківський розглядає це поняття як "організаційну форму спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації"; Н. Бібік – як "спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені й злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності" [202, с. 50-54].

У наведених визначеннях партнерство розглядається як система взаємин, як організаційна форма або спосіб взаємодії, які базуються на спільній діяльності, активній участі в її реалізації та рівноправності. Це засвідчує багатоаспектність означеного поняття, чітку визначеність системи взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу, яка ґрунтується на довірі в стосунках, добровільності й спільних інтересах з дотриманням визначених норм (прав та обов'язків). Ми розглядаємо педагогіку партнерства як підхід, яким створюються необхідні умови для встановлення

суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями, відносин довіри, взаємоповаги, взаємної відповідальності.

Для нашого дослідження вагоме значення має науковий доробок О. Вознюка, у якому здійснено аналіз природних витоків та історичних, соціально-педагогічних передумов становлення педагогіки партнерства та використання її у викладанні іноземних мов. Науковець вважає, що педагогіка партнерства є результатом розвитку вітчизняної педагогіки співробітництва [24, с. 10].

На основі порівняння кола феноменів, які окреслюються двома педагогіками, дослідник робить висновок про те, що педагогіка партнерства передбачає більш широке поле актуалізації соціально-педагогічного процесу, оскільки якщо в педагогіці співробітництва основний наголос робиться на спільній діяльності, то педагогіка партнерства охоплює партнерську взаємодію у всіх соціальних сферах [24, с. 11]. О. Вознюк наголошує, що на рівні інноваційних процесів розвитку сучасної освіти використання парадигми педагогіки партнерства передбачає зміну взаємин учасників освітнього процесу: від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання та формування відповідних компетенцій шляхом творчості та педагогіки партнерства [24, с. 2].

Таким чином, суб'єкт-суб'єктні стосунки становлять психологічну основу педагогіки партнерства. Цей тип взаємин зберігає за вчителем функцію управління, але дає учневі можливість діяти самостійно. Завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їх інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

У дослідженні О. Вознюка проаналізовано втілення педагогіки партнерства у педагогічній системі О. Ривіна, В. Шаталова, у методичній системі вивчення ІМ А. Границької, у методі Р. Каллана (R. Callan) щодо вивчення англійської мови, у комунікативній парадигмі вивчення іноземних мов [24, с. 19-34]. У рамках цієї

парадигми науковцем виокремлено декілька *технологій*, які використовують педагогіку партнерства: *тандем-технологія*, яка передбачає автономне (самостійне) вивчення іноземних мов двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі; у школі Г. Китайгородської (*метод активізації*) за рахунок техніки релаксацій і спільної роботи в групі відбувається активізація можливостей людської психіки; *драматико-педагогічна технологія* передбачає організацію навчання іноземних мов, що орієнтоване на дію; *комунікативно-ігровий метод* вивчення іноземних мов розроблено українським педагогом О. Паршиковою для навчання іноземної мови в початковій загальноосвітній школі [24, с. 34-37].

Організація навчання за цими технологіями сприяє не тільки оволодінню іноземною мовою, але й досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, формуванню комунікативної компетенції.

Для визначення ефективності стосунків партнерства, які, на думку О. Коханової, є найпродуктивнішою системою відповідних умов педагогічної взаємодії, дослідницею виокремлено наступні *критерії*: професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища; відкритість цілей дій обох сторін; позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності; підтримуюча взаємодія; високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування; аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів та ін. [74].

Урахування зазначених критеріїв сприятиме створенню необхідних умов для формування партнерських відносин між учителями та учнями, відносин взаємоповаги, зустріч з учнем як суб'єктом, а не об'єктом навчання. На таких засадах будується процес навчання у фінській школі. У дослідженнях фінських науковців розглядаються психологічні засади партнерства. В. Кохонен, посилаючись на науковий доробок М. Бубера (M. Buber), зауважує, що існує два типи відносин: "Я – Ти" та "Я – це". Перший тип – це відносини взаємності між суб'єктами як рівними партнерами в

розмові, що охоплює і Я, і Ти, а другий тип стосується відносин, у яких інший розглядається як об'єкт. Якість взаємодії між учасниками є чинником формування їх особистостей, вважає науковець. Дослідження В. Кохонена присвячене вивченню "наших переконань, поглядів на освіту та ролі учасників процесу" [295, с. 1]. Науковець вважає, що недавні дослідження в галузі прикладної лінгвістики підкреслили значення освітніх переконань учнів та вчителів щодо їх поведінки в класі та способів взаємовідносин. "Переконання" дослідник визначає як "соціально складні, інтерактивно витримані та обмежені часом припущення про ролі та обов'язки учасників інтерактивного навчально-освітнього процесу" [295, с. 1]. Саме вони формують уявлення вчителя про можливі дії в певних ситуаціях та їх наслідки. В. Кохонен зазначає, що відбулося перенесення акцентів на значення власних знань учнів як їх внеску у вивчення мови шляхом ініціативи та активності. Це призвело до зосередження уваги дослідників на "самих студентах, що навчаються взагалі та таких, що вивчають мову зокрема" [295, с. 2].

Однак, оскільки навчання і викладання виглядають як дзеркальне відображення учня і вчителя, що складають діаду в класі, то й необхідно враховувати ролі і вчителя, і учня, зауважує науковець. В. Кохонен використовує визначення поняття "роль" за Ф. Райлі (F. Riley): "це сукупність дискурсивних позицій, соціально виправданий набір прав і обов'язків (а також відповідальність і компетенція) виконувати певні категорії вчинку" [295, с. 5]. Роль передбачає розподіл прав, обов'язків і актів, що їх реалізують. Ролі доповнюють будь-яку діаду (наприклад, вчитель-учень), зазначає дослідник, причому обидва партнери мають визнані обов'язки в конкретних відносинах. Для того, щоб їх змінити або модифікувати, необхідні свідомі зусилля обох партнерів.

Побудова у фінських школах процесу навчання на засадах партнерства забезпечує реалізацію принципу дитиноцентризму у фінській освіті. Саме демократичний стиль педагогічного спілкування забезпечує дитині відчуття комфорту під час перебування в школі, нівелює тривожність по відношенню до вчителя та

процесу навчання. Першою ознакою таких демократичних стосунків є звертання до вчителя по першому імені, зазначає М. Гриньова [41]. Довіра вчителя до учнів у фінських школах є основою розвитку відповідальності, віри в себе та формування основних навчальних навичок.

Таким чином, педагогіка партнерства наскрізно пронизує усю систему освіти Фінляндії й іншомовну в тому числі. Реалізація її положень у навчанні іноземних мов дозволяє залучати учнів/студентів у процес навчання як відповідальних партнерів та сприяти формуванню мотивації до вивчення іноземних мов.

*Педагогіка вразливості.* Педагогіка вразливості є предметом дослідження фінського науковця Е. Брантмеєра [234], який сформулював і дав визначення поняттю "педагогіка вразливості" [234, с. 1]. Вразливість – це "акт мужності", підкреслює дослідник, і визначає педагогіку вразливості як "підхід до освіти, який включає вразливість та поглиблене навчання через процес самовираження та взаємне розкриття інформації учителем та однокласниками у класі". Передумова така: "ділитися, спільно вчитися і визнавати, що ви не знаєте". Він радить учителям ділитися з учнями своїм життєвим досвідом, відкривати свою особистість і тоді навчальна програма буде "проживатися", а навчання стане актуальним, буде значущим за межами класу й основою для здобуття нових знань та формування цінностей [234, с. 2-3]. "Педагогіка вразливості" при вивченні ІМ сприяє виявленню унікальності учня та вчителя, коли вони, виходячи кожен із своїх знань та досвіду, разом обговорюють та осмислюють нову інформацію, не бояться помилятися та визнавати власні помилки. Це, на нашу думку, насичує процес вивчення іноземної мови позитивними емоціями.

Е. Брантмеєр зазначає, що розробляє цю педагогіку як "мультикультурний викладач миру в контексті освіти вчителів, але вона може бути поширена на різні дисципліни та викладацьку діяльність в різних освітніх закладах. Концепція проста – відкрийте себе, контекстуалізуйте себе в різних суспільних конструкціях і системах, визнайте, що не знаєте, і будьте людиною". Не дивлячись на таку, здавалося б,



простоту, підкреслює науковець, це досить складне утворення, зважаючи на змінюваність ролей вчителя й учнів у процесі навчальної взаємодії. Необхідність знання учителем правильних відповідей, яких очікують учні/студенти, накладає на нього велику відповідальність. Тому таке навчання – це завжди "ризик розкриття інформації, ризик змін, ризик невідомості, ризик невдачі поглибити навчання". Науковець, посилаючись на науковий доробок К. Бейна (K. Bain) та Д. Браффа (D. Bruff), трактує поглиблене навчання як таке, що включає концептуальне розуміння, критичність мислення та веде до "адаптивної експертизи" (або "адаптивного інтелекту", як його назвав Е. Брантмеєр), дозволяє людині гнучко та швидко реагувати на реальні проблеми [234, с. 1-2].

Науковець вважає, що включення мислення вищого порядку (аналіз, синтез, оцінка, застосування та ін.) при проживанні навчальної програми робить її настільки ж важливою і цікавою для учнів, як і зміст книги чи сторінка тексту. Таке навчання має, на думку Е. Брантмеєра, великі переваги. Воно залучає учнів до пізнання самого життя, дозволяє створити в процесі спільного навчання клімат довіри та практику критичної саморефлексії, яку дослідник розглядає як ситуацію, коли учень "ставить під сумнів власні погляди, цінності та поведінку". Спільне навчання змінює набори ролей викладачів та студентів, робить їх співучасниками у "пошуках знань, розуміння та мудрості". Позиціонування себе як співавтора під час викладання руйнує асиметричні відносини влади в класі й створює комфортну безпечну обстановку для спільного навчання [234, с. 4].

Педагогіка вразливості розробляється Е. Брантмеєром у контексті "гуманної педагогіки". Дослідник вважає, що педагоги можуть моделювати процес навчання та "розумно використовувати розкриття інформації поряд з демократичними методами управління аудиторією" [234, с. 7]. У такому навчанні викладач передає учням особистий досвід, у тому числі негативний, і це є невід'ємною частиною навчального процесу, підвищує мотивацію до навчання, зміцнює в учнів упевненість у своїх силах,

створює довірливу атмосферу в класі.

Слід відзначити, що "педагогіка вразливості" має дещо спільне з "педагогікою партнерства". Однак відмінним є те, що таке навчання робить викладача більш відкритим і незахищеним перед учнями, що, безперечно, підсилює взаєморозуміння та демократичність у стосунках вчитель-учень. Цей підхід ще не знайшов широкого відображення в науковій літературі й потребує, на нашу думку, подальшого дослідження.

*Особистісно-орієнтоване навчання.* Зорієнтованість процесу навчання на особистість учня має свої витoki з гуманістичної педагогіки і спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації освіти. Звертаючись до поняття "особистісна орієнтація навчання", С. Яценко зазначає, що "враховуючи відсутність єдиного підходу, складність та недостатню розробленість категорійного апарату, у сучасній педагогічній теорії спостерігається тенденція до визначення категорії "особистісної орієнтації" шляхом переходу від більш розроблених підходів і технологій особистісного чи особистісно орієнтованого підходу" [220, с. 117]. Науковцем здійснено аналіз сутності і співвіднесеності понять "особистісний підхід", "особистісно орієнтований підхід до процесу навчання" і зроблено висновок про те, що "у сучасній педагогічній теорії поняття "особистісно-орієнтований" у написаннях "особистісно-орієнтований", "особистісно-зорієнтований", "особистісноорієнтований", "особистісно орієнтований" і т.і. співвідноситься з такими категоріями як підхід, освіта, навчання, освітній процес, педагогіка" [220, с. 118], принцип, засіб. Це свідчить про відсутність у науковому доробку різних авторів усталеної позиції щодо означених категорій, що, на нашу думку, дещо ускладнює їх розгляд.

Особистісно-орієнтоване навчання визначається С. Яценко як "педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя, врахуванням їх природних

нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально-компетентної особистості" [220, с. 118]. Метою особистісно-орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. У такому навчанні створюються умови для розкриття та розвитку індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня, допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні, формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя [126, с. 34].

У вітчизняній концепції особистісно-орієнтованої освіти обґрунтована природа та умови реалізації особистісно-розвивальних функцій навчання, розроблені рекомендації для практики освіти, яка повинна стати альтернативою традиційному навчанню [126]. Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді зовні заданих зразків, еталонів та стандартів пізнавальної діяльності, орієнтуючи їх на потреби суспільства, то особистісно-орієнтоване навчання виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня. У навчанні відбувається "зустріч" того, що задається, та суб'єктного досвіду, його "окультурювання", збагачення. "Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно-орієнтована педагогіка", вважає О. Пехота та ін. [126, с. 32].

Особистісно-орієнтована освіта є теоретичною базою побудови системи ІО, зокрема особистісно-діяльнісний (комунікативно-діяльнісний) підхід, зазначає М. Прадівляний [132, с. 117]. Відповідно до нього в центрі навчального процесу є особистість, її мотиви, цілі та потреби. Об'єктом навчання виступає іншомовна діяльність у взаємозв'язку таких її видів як: говоріння, слухання, читання, письмо, переклад. У сучасних умовах відбувається зміщення акценту з догматичної передачі інформації та пасивного засвоєння знань на підвищення мовної активності тих, хто

навчається. Ю. Корницька вважає, що "автономне оволодіння способами взаємодії з навколишнім світом вимагає зміни характеру навчального процесу і способу діяльності його суб'єктів", адже "мовні знання не передаються безпосередньо від викладача студенту, як вважалося раніше, а формуються в процесі особистісно-значущої діяльності". Для успішного оволодіння іноземною мовою, вважає науковець, необхідне створення сприятливого навчально-виховного середовища, що передбачає врахування особистих інтересів, індивідуальних особливостей студента та створення умов для максимальної самостійності й активності навчання [71]. На думку дослідників (О. Бігич [189], І. Задорожна [60], Ю. Корницька [71], М. Опачко [120], О. Синеккоп [166] та ін.), прийнятним для вирішення цих завдань є особистісно-діяльнісний підхід. Як гуманний та інклюзивний підхід він дозволяє кожному учневі знайти свій власний шлях у навчанні й розвитку іншомовних навичок, створює умови для самовираження особистості, розвитку її потенціалу та набуття досвіду через активну діяльність.

У монографії, автором якої є О. Бігич та ін., здійснена спроба укласти модель сучасного студента як активного суб'єкта вищої освіти, контекстом системного розвитку особистості якого і різновидів його діяльності є особистісно-діяльнісний підхід. Науковцями розглядаються складники такого підходу - особистісний та діяльнісний, які є взаємозв'язаними, оскільки студент виступає одночасно активним суб'єктом іншомовної мовленнєвої діяльності та інших видів навчальної діяльності, що визначають його особистісний і діяльнісний розвиток. Особистісний підхід до навчання визначає формування засобами навчання таких особистісних якостей, як спрямованість, громадянська активність, творчі здібності і вміння та ін. Діяльнісний підхід до навчання передбачає організацію інтенсивної пізнавальної діяльності студентів, адже лише через власну діяльність, зокрема учіння, студент засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості. В "цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості", вважає О. Бігич [189, с. 8].

У контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання ІМ у зарубіжній теорії й практиці виокремлюється концепція автономії учня та автономного навчання (learner autonomy; autonomously directed learning) А. Холека (H. Holec) [278] та Д. Літтла (D. Little) [316], яка спочатку розроблялася в зв'язку з навчанням іноземних мов дорослих у рамках іншомовної підготовки в спеціальних цілях, а потім була перенесена до навчальних закладів і стала предметом досліджень у контексті безперервної освіти [132, с. 116].

Дослідженню концепції автономії учня, який вивчає мову, та автономного навчання надається увага в роботах П. Біммеля (P. Bimmel) [231], Д. Літтла [316], У. Рампійона (U. Rampillon) [231], А. Холека [278] та ін. У них розглядаються основні поняття, джерела, теорії автономії та наслідки її для педагогічної практики.

Д. Літл зазначає, що концепція автономії учня передбачає, що той, хто навчається, користується високим ступенем свободи, адже, по суті, автономія – це здатність до відокремлення, критичної рефлексії, прийняття рішень та незалежних ідей, розвиток певного виду психологічного відношення до процесу і змісту свого навчання. Поняття "автономія" позначає і певну міру незалежності від контролю інших, хоч і не відкидає його [316, с. 11].

Науковець вважає, що основоположним документом для розгляду питання про автономію учня у вивченні мови є звіт А. Холека, підготовлений для Ради Європи в 1979 р. під назвою "Автономія у вивченні іноземних мов" (Autonomy and Foreign Language Learning). А. Холек визначає автономію як "здатність брати на себе відповідальність за своє навчання", тобто відповідати за всі його аспекти [316, с. 14]. Однак автономія учня не призводить до нівелювання ролі вчителя повністю, адже він повинен навчити учнів працювати самостійно, передавати їм мовні знання, уявлення про міжкультурні норми та розвивати навчальну компетенцію, зазначають П. Біммель і У. Рампійон [231, с. 27-32]. За умови володіння учнями навичками самостійної роботи та стратегіями навчання змінюються ролі вчителів та учнів – учителі зосереджуються

більше на контролі процесу навчання, а учні беруть активну участь у заняттях.

Якщо традиційно програма навчання складається без урахування індивідуального досвіду, потреб і прагнень учнів, зазначає Д. Літл, то в навчанні ж, яке побудоване на автономії учня, вона будується на врахуванні його минулого досвіду, сучасних і майбутніх потреб та цілей. Тому оволодіння знаннями стає більш цілеспрямованим, зникають бар'єри між навчанням і життям, автономна поведінка переноситься на інші сфери життя. Це створює можливості для більш ефективної участі того, хто вчиться, у житті суспільства [316, с. 15].

Таким чином, сучасні підходи до вивчення ІМ (особистісно-орієнтоване навчання, автономія учня та автономного навчання) підкреслюють значимість власного внеску учнів/студентів у вивчення мови, "...адже навчання – це процес створення нових знань через трансформацію досвіду", вважає В. Кохонен і додає, що "мовний, комунікативний, культурний особистий досвід необхідний для вивчення мови, але він повинен бути осмислений, щоб дійсно відбувалось навчання" [297, с. 1].

Основний принцип такого навчання полягає в тому, що досвід відіграє у ньому значну роль. Навчання стає трансформаційним, коли людина переглядає свої переконання щодо якісно нових поглядів на світ і емансипаційним у тому сенсі, що вона відчуває себе вільною від обмежень на власні варіанти тлумачення явищ. Центральним елементом навчання є саме особистий досвід, а ключем до його вивчення – критична рефлексія. Науковець розглядає таке навчання як циклічний процес, що інтегрує безпосередній досвід, рефлексію, абстрактну концептуалізацію та дії [295, с. 9].

Емпіричне навчання, на думку В. Кохонена, включає чотири компоненти: студент/учень усвідомлює процеси, які дозволяють йому вчитися; він бере участь у рефлексії, що зв'язує теперішнє і майбутнє навчання; досвід і зміст особистісно важливі; залученість у навчання всіх "я": тіла, думок, почуттів і дій, а не тільки розуму. Тобто учень навчається як цілісна особистість [297, с. 2], а попереднє навчання є

ресурсом для поточного та подальшого навчання [295, с. 9].

П. Салберг зазначає, що фінська освітня система постала на ідеях Д. Дьюї (J. Dewey), який вважав "найважливішим шляхом до розуміння власний досвід учня", а "мудрість фінської освіти проста: завдання вчителя – допомагати учням проявлятися якнайкраще" [162, с. 216]. Тому "в учнів мають бути добре підготовлені й обґрунтовані з освітнього погляду індивідуальні навчальні плани, спільно розроблені й погоджені з вчителями, батьками та самими учнями" [162, с. 212]. Такі плани максимально враховують рівень підготовки учня, його інтереси, нахили та потреби, тобто "сприяють найповнішій реалізації принципу особистісно-орієнтованого навчання", зауважує М. Тадеєва. Науковець підкреслює, що об'єктивний аналіз досвіду організації практики навчання іноземних мов у багатьох країнах Європи, у тому числі Фінляндії, свідчить про те, що їх моделі іншомовної освіти забезпечують реалізацію цього принципу [193, с. 22].

Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання, навчання через досвід та концепція автономії учня й автономного навчання мають багато спільного: навчання і виховання поєднуються в єдиний процес підготовки учнів до життя в суспільстві; процес навчання будується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах між вчителями та учнями, що забезпечує активний діалог і підтримку учня; суб'єктний досвід та власна діяльність стають засобами розвитку людини. В межах таких підходів підвищується відповідальність учня за результати навчання, у тому числі за вивчення ІМ, змінюються орієнтири, за якими відбувається життя людини та її взаємодія із соціальним середовищем.

*Кооперативне навчання.* Поняття "кооперативне навчання" (кооперація (лат. cooperatio – співробітництво)) означає працювати спільно, при цьому кожен, хто кооперується, виконує свою конкретну частину роботи і представляє її результати групі [152, с. 161]. Це навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду [285].

У соціальній психології малою групою називають соціальне об'єднання 7+-2 особи, які мають єдину мету, схожі інтереси і потреби в спілкуванні та спільній діяльності, знаходяться в безпосередньому контакті один з одним [6, с. 261]. Такі групи створюються у межах класу, що дає можливість враховувати рівень підготовленості, здатність до взаємодії, особисті симпатії учнів.

Дослідженню кооперативного навчання надається увага в роботах вітчизняних (М. Байда, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Ратовська та ін.) та зарубіжних, у тому числі фінських (К. Арнадоттір (K. Arnadottir), Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson), Д. Елліс (D. Ellis), С. Каган (S. Kagan), С. Кескінен (S. Keskinen), Р. Сілтала (R. Siltala), Р. Славін (R. Slavin), К. Сміт (K. Smith), Ю. Суомала (J. Suomala), В. Таатіла (V. Taatila) та ін.) науковців.

У науковому доробку американських дослідників Д. Джонсона та Р. Джонсона [287] розроблені теоретичні засади кооперативного навчання, витоками якого є теорія соціального взаємозв'язку, теорія навчання, спрямована на когнітивний розвиток, та теорія навчання, що має витоки з біхевіоризму. Науковці стверджують, що почали досліджувати кооперативне навчання та створення структур спільного навчання, оскільки воно побудоване на основі людської природи, суть якої в тому, що люди не можуть вижити, не співпрацюючи з іншими [288]. А С. Каган пояснює необхідність такого навчання тим, що в майбутньому спільна командна робота, взаємодія та спілкування будуть необхідні працівнику на робочому місці, тому навчання має включати не тільки індивідуальну та конкурентну, а й кооперативну взаємодію [289].

Основною передумовою теорії соціальної взаємодії є спосіб структурування такої співпраці, який визначає, яким чином окремі особистості взаємодіють, та як це впливає на результат взаємодії. Позитивна взаємодія (кооперація) має в результаті просунуту взаємодію, так як окремі особистості підтримують зусилля одне одного в прагненні навчатись. При негативній взаємодії (змагання) типовим результатом є взаємозв'язок опору, так як окремі особистості утруднюють успішність інших у



прагненні перемогти [8].

У структурі кооперативного навчання Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють 5 елементів, які, на їх думку, забезпечують успіх, це: позитивна взаємозалежність, індивідуальна підзвітність, соціальні навички, особиста взаємодія та групова обробка результатів навчання. Позитивна взаємозалежність між членами групи, вважають науковці, є найбільш важливим чинником успішності кооперативного навчання [286]. У такому навчанні учні/студенти не просто запам'ятовують те, що їм розповідає вчитель, а оволодівають знаннями, активно взаємодіючи з іншими учасниками групи, узагальнюють результати спільної роботи та встановлюють зв'язок між новими та раніше набутими знаннями.

У кооперативному навчанні деяких нових ознак набувають функції вчителя. Його головне завдання, підкреслюють дослідники, переконати учнів у можливості успішного досягнення мети та спонукати їх до самостійного пошуку. Далі він виступає як фасилітатор – помічник, рівноправний учасник групи, який формує в учнів здатність координувати їх діяльність із діяльністю партнерів і не допускає переростання суперечностей у зіткнення позицій та інтересів [288, с. 31].

Успішність такої діяльності вчителя полягає, перш за все, у формуванні малих груп у відповідності до певних рекомендацій, вважають Д. Джонсон і Р. Джонсон, а саме: врахування оптимальної чисельності групи, однорідності чи гетерогенності її, можливості організації наставництва серед членів групи та ін. [286]. Взаємодіючи в одній групі з однолітками, які знаходяться на подібних рівнях когнітивного розвитку, учні можуть отримати такі знання, які їхній когнітивний розвиток готовий сприйняти, адже під час роботи з іншими учні вчаться найбільше тоді, коли когнітивний розвиток їх партнерів близький або трохи вищий за їх власний. Подібні когнітивні рівні можуть призвести до вивчення нової лексики та синтаксису навіть з більшим успіхом, ніж при роботі з учителем [228, с. 21-22].

Д. Джонсон і Р. Джонсон надають великої уваги якості малих груп та виділяють

їх три типи: неформальні (створюються на обмежений на уроці час для виконання коротких завдань), формальні (можуть існувати декілька тижнів для виконання поставленого завдання) та кооперативні базові (для виконання завдань протягом семестру) [286]. Вибір учителем типу групи залежить від мети і конкретного змісту завдань, які необхідно вирішувати в процесі вивчення мови, врахування індивідуальних особливостей членів групи, їх взаємовідносин, моделі та стратегії навчання.

У наукових студіях Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана та Р. Славіна (R. Slavin) запропоновані моделі кооперативного навчання, порівняльний аналіз яких здійснено в дослідженні К. Арнадоттір. Більшість моделей кооперативного навчання рекомендують використовувати гетерогенні групи, вважає науковець [228, с. 33, 35]. Ці моделі мають спільні риси (розвивають в учнів уміння співпрацювати, допомогти одне одному, готують їх до соціальної адаптації та ін.) та особливі, що відрізняють їх (модель С. Кагана спрямовує навчання на розвиток критичного мислення, а Д. Джонсона, Р. Джонсона та Р. Славіна на усунення конкуренції в класі). Впровадження таких моделей кооперативного навчання у вивчення мови створює можливості для спільного оволодіння нею, коли учні/студенти можуть говорити цільовою мовою більше часу. Саме ґрунтовна практика є єдиним способом розвитку в учнів/студентів продуктивних мовних навичок, які "ведуть до вільного володіння мовою як відносно необмеженим автоматичним режимом обробки мовних форм, коли учень може вести розмову, не думаючи про кожне слово або речення, яке створює", вважає К. Арнадоттір [228, с. 45-46].

Спираючись на науковий доробок В. Філлморе (W. Fillmore), дослідниця наводить 4 види вільного володіння мовою, такі як: здатність включатись в розмову без зайвих коливань; вміння підготувати і висловити змістовні речення; вміння висловлюватись відповідно до контексту; творчо підходити до використання мови. Володіючи цими навичками, людина може функціонувати в середовищі, яке вимагає

комунікації. Тому, вважає науковець, кооперативне навчання досить добре вписується в конструктивістські теорії щодо освіти, оскільки учні активніше конструюють власні знання в соціальній взаємодії. Спільні методи навчання є ідеальним інструментом, коли справа торкається викладання мов, адже найважливіший елемент вивчення мови полягає в тому, що студенти повинні використовувати цю мову на практиці. На думку К. Арнадоттір, кооперативне навчання не лише надає учням таку можливість, але також дозволяє їм відкривати її як джерело словникового запасу і граматики для себе [228, с. 19].

Кооперативне навчання є предметом дослідження фінських науковців Р. Сілтала (R. Siltala), Ю. Суомала (J. Suomala), В. Таатіла (V. Taatila), С. Кескінена (S. Keskinen) та ін., які розглядають його як інноваційний процес організації навчання і підкреслюють, що на груповому рівні кооперативного навчання індивідуальне стає більш змістовним [353, с. 1]. Ці науковці вважають, що "нерозумно розглядати кооперативне навчання в його сучасній формі як спільну роботу в групі або метод навчання. Це скоріше філософський напрям, в основі якого різні гуманістичні та конструктивістські концепції навчання" [353, с. 4]. У фінській шкільній системі "конструктивізм, орієнтований на індивіда, був головною концепцією навчання у 1990-х роках", а "кооперативне навчання змінилося в бік посилення співробітництва, комуналізму та колегіальної культури", вважає С. Телла [364, с. 4, 9].

Р. Сілтала та ін. розглядають учня як незалежно вмотивовану, самоспрямовану й відповідальну особу, яка усвідомлює свої власні рішення. Тому, на їх думку, індивідуальне навчання в малих групах більш значуще, ніж в індивідуальній формі навчання. Головною метою кооперативного навчання дослідники вважають залучення учнів до активної діяльності, спрямування їх на розвиток соціальних навичок, підвищення самооцінки, мотивації та відповідальності за своє і чуже навчання [353, с. 4]. Таке бачення цими науковцями головної мети кооперативного навчання наближає його до навчання за концепцією автономії учня та автономного навчання, яке

здійснюється у фінських школах. Особливе значення має мовна взаємодія, адже в процесі навчання відбувається обговорення навчальної теми, обмін думками, формулювання вирішення проблеми [353, с. 5], що сприяє збагаченню лексичного запасу та розвитку комунікативних умінь учнів.

Важливе місце в керівництві навчанням, яке здійснюється вчителем, займає спільний з учнями аналіз та оцінювання роботи в малій групі за відповідними критеріями. Така діяльність включає обговорення та оцінку як індивідуальної роботи, так і команди в цілому, ефективність кооперування зусиль, міжособистісних взаємин тощо [353, с. 5]. Тому найважливішим в кооперативному навчанні, на думку Р. Сілтала та ін., є визнання того, що вирішення загальних цілей веде до досягнення й індивідуальних [353, с. 12].

Навчання у малих групах здійснюється вчителем шляхом впровадження технологій, яких сьогодні відомо дуже багато [152, с. 161-162; 76]. Стрімке поширення комп'ютерів, смартфонів та інших мобільних приладів уможливило їх використання з метою організації співпраці в малих групах через інтернет. Сьогодні більшість студентів мають доступ до соціальних мереж (Facebook, Twitter, Instagram, Google+, LinkedIn та ін.) і цього не можна не брати до уваги, вважає М. Сідун. Дослідниця зазначає, що з 1990-х років у США почали використовувати комп'ютери для так званого комп'ютерно-опосередкованого співробітництва в "гібридних" (від англ. "hybrid") чи "змішаних" (від англ. "blended") заняттях, коли частина матеріалу вивчається в режимі технологій кооперативного навчання обличчя-до-обличчя, а частина опрацьовується в міні-групах чи парах із використанням комп'ютера. Нею здійснено аналіз можливостей використання класичних технологій кооперативного навчання (наприклад, "Навчання разом та поодино", "Ажурна пилка", "Навчання в малій групі-команді" та ін.) у взаємозв'язку з інформаційними в процесі вивчення студентами ІМ. Науковець підкреслює, що особливою відмінністю технологій кооперативного навчання є можливість їх використання як у змішаному, так і в

"перевернутому навчанні" ("flipped learning") та підвищення інтерактивності тих, хто навчається, у процесі кооперативного командного викладання [170].

*Змішане навчання* (blended learning) або інтеграція навчання віч-на-віч та в онлайн-режимі досліджується в роботах С. Аллена (S. Allen), Ч. Грема (C. Graham), Ч. Дзюбана (C. Dziuban), П. Москаль (P. Moskal), А. Норберга (A. Norberg), Н. Сицилії (N. Sicilia), Л. Флоріді (L. Floridi) та ін. і широко використовується у ЗВО. У дослідженні, проведеному на замовлення Департаменту освіти США для вивчення дистанційної освіти (2008 р.), *змішане* навчання визначили як "комбінацію онлайн-навчання та навчання в класі зі скороченим часом перебування студентів у класі" [247, с. 1].

У наш час існує зростаючий дослідницький інтерес до вивчення наслідків такого навчання як для викладачів, так і для студентів, адже, зазначає Л. Флоріді, наш світ змішаний настільки, ... що перетворився на "інфосферу" (як біосферу), де ми живемо як "інфорги" [260]. Ч. Дзюбан та ін. вважають, що введення ІКТ або спеціалізованого штучного інтелекту за умови досконалого інтерфейсу зможе ефективно співпрацювати з учителем, підвищить його роль та дозволить зосередитися на учнях. Зрештою, це можна назвати "трансформаційним проривом" [247, с. 3].

Дослідження показали, що змішане навчання надає можливість оптимізувати навчання віч-на-віч завдяки ефективному використанню онлайн-компонентів та приводить до покращення успішності й задоволеності студентів таким навчанням у порівнянні з очними курсами, і має помірний позитивний ефект у співставленні з повністю онлайн або традиційним навчанням віч-на-віч [247, с. 8, 4].

Торкаючись історії змішаного навчання, А. Норберг (A. Norberg) зазначає, що таке навчання не є новим [325]. Воно має місце з часів Середньовіччя, коли в освіту прийшла технологія підручників. В час, коли професор читав студентам лекції з єдиного існуючого рукопису, книги змінили парадигму викладання та навчання. Сьогодні змішане навчання є "повільним передчуттям", реалістичним наступним

кроком та передвісником суттєвих змін у вищій освіті [247, с. 12].

Технологія *перевернутого навчання* досліджується в роботах К. Арфстром (K. Arfstrom), К. Макнайт (K. McKnight), П. Макнайт (P. McKnight), Л. Сенні (L. Senni), Н. Хамдан (N. Hamdan) та ін. Таке навчання передбачає перестановку місцями лекції і практичного заняття. Авторами такого навчання, вважає К. Арфстром та ін., є Дж. Бергманн (J. Bergmann) та А. Семс (A. Sams), які у 2007 р. почали використовувати відеозаписи та інше програмне забезпечення для запису своїх лекцій, щоб після розміщення їх в Ютубі (YouTube) учні/студенти змогли отримати доступ до них у будь-який час і де це зручно. Крім цього, на веб-сайтах таких, як Академія Хана ("Khan's Academy") чи Тед-Ед ("TED-Ed") розміщені матеріали, які викладачі можуть використовувати для підготовки онлайн-варіанту теоретичної частини. Дослідники вказують, що учні/студенти самостійно вивчають цей матеріал і приходять до класу підготовленими, що дає можливість викладачам приділяти більше уваги застосуванню знань за допомогою різноманітних стратегій активного навчання, у тому числі обраної викладачем класичної технології кооперативного навчання. Перевернуте навчання використовується при вивченні різних навчальних предметів, у тому числі іноземної мови. К. Арфстром та ін. зазначають, що в традиційних класах при вивченні англійської мови учні докладають багато зусиль для розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу. При перевернутому навчанні учні можуть самостійно у зручних умовах працювати над засвоєнням понять у своєму власному темпі. Це навчання, яке орієнтоване на учня [269].

Технологія перевернутого навчання використовується в ЗВО Фінляндії. Вперше воно було введене в Університеті Східної Фінляндії у 2015 р. Професор Університету Тампере М. Саарелайнен (M. Saarelainen) розробив flip-flow ("перевернутий потік") для фінських умов. Таке навчання може бути використане для підготовки спеціалістів різних галузей і в Університеті Тампере поступово впроваджується все ширше. Це відповідає запитам студентів, які виявлялися шляхом опитування. Згідно з його

результатами, більшість студентів висловила позитивне ставлення до такого навчання, однак третина опитаних бажали б навчатися традиційно. Зважаючи на це, Університет Східної Фінляндії протягом 2016-2018 рр. готував і заохочував викладачів до ширшого впровадження перевернутого навчання (Flipped Classroom або Flipped learning). Мета полягала в тому, щоб змінити культуру викладання в університеті на таку, що активізує студентів. Такі можливості створюються в перевернутому навчанні, коли використовуються інформаційні технології [258]. Таке навчання є одним із способів переходу від традиційного навчання до нових методів, які краще відповідають потребам майбутнього [330].

Прикладом використання перевернутого навчання у вивченні іноземної мови є діяльність Л. Сенні (L. Senni), яка впроваджує таке навчання на курсах італійської мови в Лапландському університеті. Цей курс має 4 кредити за обсягом і складається з контактного викладання та самостійної роботи в інтернеті. Матеріали для самонавчання, які доступні в Moodle, були створені у зв'язку з проектом KIVAKO (2018-2021 рр.), у якому приділяється увага мовам, які рідше вивчаються у Фінляндії, але необхідні, і використовуються студентами для підготовки до контактного навчання. Студенти готуються до групових занять, вивчаючи лексику та граматичні теми самостійно за межами навчальної аудиторії. Таким чином, контактне навчання може зосередитися на тренуванні усних навичок, адже засвоєння мови не відбувається на лекціях, зазначає науковець. Викладання мови може й повинно бути активним, тому що студентів потрібно підготувати до використання мови у професійній діяльності. Відповідно, перевернуте навчання "безумовно має значення" [350], адже таке навчання акцентує увагу на навичках взаємодії і замість попередньої пасивної ролі студенти стають активними учасниками навчання. Тому у 2018 р. Європейська асоціація практичних досліджень з покращення навчання (EAPRIL) обрала діяльність Університету Східної Фінляндії з розвитку перевернутого навчання під назвою "Flipping Finland" як найкращий європейський дослідницький та практичний

навчальний проєкт [259].

Технологія *кооперативного командного викладання* розглядається в наукових працях Т. Вадкінс (T. Wadkins), В. Возняка (W. Wozniak), М. Лівітт (M. Leavitt), Р. Міллера (R. Miller) та ін. Таким викладанням передбачається проведення навчального заняття двома чи декількома викладачами. М. Лівітт зазначає, що кооперативне командне викладання має багато педагогічних та інтелектуальних переваг: воно може допомогти створити динамічне та інтерактивне середовище навчання, надати викладачам корисний спосіб моделювання мислення студентів/учнів у межах або між дисциплінами, в тому числі ІМ, надихає на нові дослідницькі ідеї та інтелектуальне партнерство між викладачами [311, с. 2]. Таке навчання дозволяє студентам спостерігати за інтелектуальними дебатами високого рівня, інтеграцією в дії, вчитися шанобливо дискутувати, висловлюючи професійну незгоду. Участь у занятті більше ніж одного викладача збільшує можливості для їх взаємодії зі студентами, заохочує останніх до більш активної участі в процесі навчання, що має позитивний вплив на його результати [386].

Поєднання класичних технологій кооперативного навчання з технологіями змішаного навчання, перевернутого навчання й кооперативного командного викладання сприяли їх популяризації в різних країнах світу. Фінляндія стала однією з перших, яка повномасштабно впровадила кооперативне навчання в окремих університетах, а згодом і в школах [162, с. 65]. Таке навчання стало педагогічним підходом, який широко практикується у всій системі освіти. Це вирізняє її з-поміж більшості інших країн, зазначає П. Салберг. Фінську дев'ятирічну загальноосвітню школу, впроваджену на початку 1970-х, було побудовано на ідеї регулярного навчання в малих групах учнів різного походження. Проте, кооперативне навчання в його сучасній формі ввійшло в усі фінські школи після національної реформи курикулуму 1994 р. Перед тим дослідники і тренери з кооперативного навчання Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Коен та ін. відвідували Фінляндію, щоб "навчати фінських учителів і



тренерів своїх методів викладання" [162, с. 183].

Хоча кооперативне навчання не було проголошене обов'язковою для всіх шкіл педагогічною практикою, підкреслює П. Салберг, у деяких рекомендаціях вчителям пропонувалося вносити елементи такого навчання у звичне викладання. Відтоді кооперативне навчання у Фінляндії стало невилучною складовою первинної педагогічної освіти і однією з найпопулярніших тем у професійному розвитку вчителів і керівників шкіл [162, с. 183].

Таким чином, навчання в малих групах є дієвим методичним інструментом формування комунікативної компетенції, чому сприяють його методичні засади, а саме: використання групової роботи, у ході якої учні перебувають в умовах позитивної взаємозалежності, індивідуальної і групової підзвітності та відповідальності, спілкуються та ведуть діалог. Саме діалог породжує взаємодію та відіграє вирішальну роль у розвитку мови. М. Бахтін зазначає, що життя за своєю природою є діалогічним: "Жити означає брати участь у діалозі: поставити питання, прислухатися, відповісти, погодитись тощо. Тому в діалозі людина бере участь повністю і протягом усього свого життя" [229]. Отже, знання мов удосконалюється в соціальних процесах взаємодії між людьми, яка активізується під час навчання у малих групах. Використання змішаного навчання, перевернутого навчання та кооперативного командного викладання є інноваційним та потребує подальшого дослідження.

*Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL).* У контексті функціонального оволодіння ІМ та принципу інтегрованості особливої уваги заслуговує методика CLIL (Content and Language Integrated Learning), яка досліджується в різних країнах такими дослідниками, як: М. Каньядо (M. Canado), Д. Койл, (D. Coyle), М. Мартін (M. Martin), Д. Марш (D. Marsh), П. Мехісто (P. Mehisto), К. Ніємінен (K. Nieminen), Х. Паділла (H. Padilla), Ю. Руднік, Я. Сейккула (J. Seikkula), Л. Харвіайнен (L. Harviainen), Е. Харроп (E. Harrop), А. Хартіала (A. Hartiala) та ін. Цей термін був запропонований фінським дослідником у галузі багатомовної освіти Д. Маршем у 1994 р. для

позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів (або окремих розділів) іноземною мовою [161]. CLIL – це загальний термін, що охоплює будь-яку діяльність, у якій "іноземна мова використовується як інструмент вивчення немовного предмета, коли і мова, і предмет відіграють спільну навчальну роль" [319, с. 58]. Причиною появи такого навчання стала "безпрецедентна кількість студентів по всьому світу, які вивчають зміст предметів англійською мовою. Попит на таке навчання зростає в геометричній прогресії", зазначають Д. Марш та М. Мартін [321, с. 1]. Це пояснюється змінами в політичній та освітній сферах Європи й світу в цілому.

Предметно-мовне інтегроване навчання *не є новим* підходом у вивченні ІМ чи навчального предмета. Принцип вивчення ІМ через предметний зміст розглядався відомим чеським педагогом Я. А. Коменським (J. A. Comenius), який підкреслював ефективність активного вивчення ІМ, та педагогом словацького походження М. Белом (M. Bel), який великої уваги в розвитку комунікативної компетенції надавав віковим особливостям учнів та ознайомленню їх із культурою країн, мови яких вивчаються. Д. Койл зазначає, що навчання іншою, ніж рідна, мовою існує вже понад 5000 р. У Люксембурзі двомовна освіта має місце з 1843 р., а тримовна – з 1913 р.; на Мальті – з ХІХ століття; у Болгарії – з 50-х рр. минулого століття; у Естонії – з 1960-х рр. ХХ століття, а перші французько-німецькі двомовні школи в Німеччині створені в 1969 р. Крім того, у 1953 р. була започаткована багатомовна мережа європейських шкіл, щоб врахувати мовне розмаїття дітей мобільних європейських державних службовців [243, с. 543-544]. Таким чином, багатомовне навчання має давню історію використання в різних країнах світу.

Дослідники Л. Дейл (L. Dale), Д. Койл (D. Coyle), П. Худ (P. Hood), Д. Марш та ін. вважають, що підґрунтям виникнення предметно-мовного інтегрованого навчання є ідеї білінгвізму, теорії когнітивного навчання, конструктивізму, білінгвального навчання, методу занурення, а також вивчення мови через контент. Основою для створення *технології CLIL* стали канадські програми мовного занурення (language

immersion), британські програми LAC (Language Across the Curriculum – використання міжпредметних зв'язків для вивчення ІМ) та американські програми вивчення ІМ з опорою на зміст предмета (Content based Instruction) [158, с. 117]. CLIL став прикладом освітньої конвергенції, яка призводить до створення інноваційних підходів та методів, що допомагають викладачам та учням адаптуватися до потреб громади, у якій вони живуть і працюють [321, с. 1-2]. Інновацією CLIL є синтезування різних методик і забезпечення гнучкого підходу до навчання, вказують Д. Фріголс (J. Fregols), М. Мартін, П. Мехісто та ін. [322].

Д. Марш у 2001 р. уточнив сутність цієї методики: CLIL розглядає вивчення іноземної мови як засіб оволодіння іншими предметами, що у свою чергу забезпечує формування в того, хто навчається, потреби в навчанні, що дозволяє йому переосмислити і розвинути власні здібності в комунікації, у тому числі й рідною мовою [159, с. 63]. Уточнення полягало в тому, на нашу думку, що в цьому визначенні сутності предметно-мовного інтегрованого навчання акцент перенесено на роль такого навчання у формуванні в учнів/студентів мотивації до вивчення ІМ. Д. Ковакс (J. Kovacs) зазначає, що у 2005 р. Д. Марш запропонував використати CLIL як загальний термін для різних технологій дуального характеру, у яких увага надавалась тематичному змісту й мові, що вивчається [299, с. 48-49].

У дослідженні Д. Марша та М. Мартін CLIL розглядається як міждисциплінарний підхід, який може бути реалізований через різні моделі, де увага приділяється одночасно як темі, так і мові [321, с. 4]. У науковій літературі розглядаються три моделі CLIL: м'яка (soft, language-led), жорстка (hard, subject-led) та часткове занурення (partial immersion). Перша модель спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту; друга означає, що 50,0 % навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються ІМ; третя посідає проміжне положення і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються ІМ [158, с. 117]. Різноманітність варіантів CLIL консолідується у формі модульних

підходів, які є міждисциплінарними, а також як викладання цілісних предметів з використанням іноземної мови, зазначають Д. Марш та М. Мартін [321, с. 7].

Предметно-мовне інтегроване навчання використовується у Фінляндії офіційно з 1991 р. [161, с. 2] і може трактуватися по-різному, як наприклад, навчання іноземних мов, мовне занурення, навчання на засадах змісту [324, с. 20], тобто термін CLIL використовується як загальний, що охоплює різні варіанти і моделі навчання [161, с. 2].

Фінський дослідник К. Ніємінен розглянув зв'язок *методу занурення* (або EAL – English as an Additional language – англійська як додаткова мова) та *CLIL*. Він вважає, що CLIL має своє коріння в мовному зануренні, "CLIL його онук" [324, с. 5]. Занурення означає добровільну програму вивчення мови для всіх, хто розмовляє мовою більшості як своєю рідною. Цей метод, зазначає К. Ніємінен, був створений у Канаді й уперше впроваджений там у 1965 р. Сьогодні кожен учень у всіх провінціях Канади має можливість навчатись через мовне занурення. Слід відзначити, що в цій країні існують різні програми такого навчання, які відрізняються за певними критеріями: за віком дитини (раннє, відкладене, пізнє мовне занурення) та за кількістю мови в зануренні (повне або часткове). Найпоширеніший метод – повне мовне занурення на ранніх етапах навчання [324, с. 9].

У Фінляндії таке навчання вперше було впроваджене в 1987 р. у місті Вааса за ініціативи групи політично активних жінок цього міста після переговорів між державною і місцевою владою. Там було використане, так зване, повне занурення на ранніх етапах навчання – у дошкільних закладах для дітей п'ятирічного віку. Мовою занурення була шведська. Учитель розмовляє з дітьми тільки шведською, але добре розуміє фінську. Слова й вирази доповнюються засобами не мовної комунікації – ілюстраціями, жестами й т. ін. Науковець зазначає, що на півдні Фінляндії крім повного використовується і раннє часткове занурення [324, с. 8].

Таке навчання далі використовується в загальноосвітній школі, де воно здійснюється фінською мовою. Це, вважає К. Ніємінен, унеможлиблює втрату дітьми

свого зв'язку з фінською культурою. Спочатку все навчання здійснюється шведською мовою (80,0 % -100,0 % занурення) і лише з часом вводиться фінська мова (до 50,0 %). Учні, які вчаться в класі занурення, вивчають також англійську, німецьку і французьку мови.

Сьогодні мовне занурення як метод вивчення ІМ використовується в навчанні дітей з 3-х-6-тирічного віку до закінчення учнями дев'ятого класу. Цей метод використовується для учнів/студентів різного віку, включаючи дорослих. У більшості випадків мовою занурення є англійська. Бажаючих навчатись у таких класах більше, ніж доступних місць. Тому школи використовують мовні тести та вимагають, щоб дитина пройшла 2-3-річну підготовку з англійської мови в дитячому садку, які в більшості є приватними. Відповідно, фактор матеріального забезпечення й платоспроможності батьків є досить вагомим у справі іншомовного навчання. Цей факт розцінюється окремими науковцями, серед яких І. Бухбергер, як сегрегація дітей в перші роки навчання. Однак така ситуація є характерною не тільки для фінської системи освіти, а й для інших європейських країн, підкреслює науковець [238, с. 197].

Фінляндія була серед перших європейських країн, що впровадили CLIL, тому її називають країною народження CLIL [161]. Фінські науковці А. Хартіала та Л. Харвіайнен відзначають, що "CLIL не новий метод навчання, але сьогодні знову дуже популярний" [274]. Дослідники приєднуються до думки тих учених, які вважають, що цей метод суміщає вивчення іноземних мов і різних предметів. Тому метод CLIL передбачає вирішення двох цілей: вивчити предмет і навчитися користуватися ІМ. На уроках іноземна й рідна мови, у більшості випадків, використовуються одночасно. Основні моменти теми дуже часто уточнюються обома мовами й після цього виконуються практичні завдання тільки ІМ. "Навчання на практиці життєво важливе для досягнення успіху у вивченні іноземної мови", підкреслюють науковці. Суттєвим моментом у реалізації CLIL, на їх думку, є заохочення учнів до використання нової мови навіть на етапі дуже скромного

володіння її навичками. Саме це сприяє формуванню позитивного відношення до вивчення ІМ [274, с. 20, 22].

Організація CLIL у різних школах відрізняється кількістю мов, предметами, що викладаються іноземною мовою, але навчальна програма відповідає Національній основній навчальній програмі Фінляндії [327]. Фінські школи пропонують таке навчання різними іноземними мовами: шведською, англійською, німецькою, російською, французькою та іспанською. Існують також варіації в кількості англійської мови, яка використовується під час одного уроку. Деякі програми CLIL рекомендують учителю на одному уроці використовувати лише англійську мову, інші допускають використання рідної мови від 0 до 75,0 % часу уроку [161, с. 3].

CLIL використовується і в професійних коледжах та університетах. У професійних коледжах на вивчення ІМ відводиться менша кількість годин, ніж у загальноосвітній школі, тому що комунікативна компетенція студента коледжу полягає у володінні ним, перш за все, професійною лексикою. Певні потенційні можливості для більш широкого використання CLIL має співробітництво вчителя мови та вчителя-предметника. Така співпраця передбачає, що "вчитель-предметник – "CLIL-мислячий", цікавиться інтерактивним і комунікативним навчанням. Було б ідеально залучати в таке співробітництво спеціалістів з виробництва", підкреслює К. Ніємінен [324, с. 25].

Українські науковці І. Шевченко та О. Кордюк, посилаючись на слова вченої Колумбійського центрального університету Р. Муноз-Луни (R. Munoz-Luna), говорять про те, що "взаємозв'язок змісту та вивчення мов став загальноприйнятою практикою європейської вищої освіти. CLIL є наслідком нещодавньої європейської політики, спрямованої на вивчення інших мов у природних умовах, ... та є природним і необхідним наслідком парадигматичної та педагогічної еволюції у навчанні іноземної мови. Мовні форми та структури поступилися місцем контексту, ставлячи комунікаційні цілі в основу мовного викладання". Дослідники зауважують, що в такому конструктивістському оточенні завдання викладачів розширюються – тепер

їхня відповідальність полягає у визначенні потреб студентів або учнів та стратегій навчання, щоб забезпечити їх контекстною та змістовною інформацією. Робота з різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу студента або учня предметною термінологією, готує його до подальшого навчання та застосування отриманих знань і умінь. Профілізація викладання ІМ дозволяє звернутися до комунікативних ситуацій типових для майбутнього професійного й загальнолюдського спілкування студентів або учнів. Отже, "традиційні методи навчання мови порушені. Головне місце посідає цілісна та всеохоплююча методологія CLIL, що відповідає конструктивізму і містить численні методи та міждисциплінарні концепції", підкреслюють дослідники. [351, с. 32-33].

Англійською дослідницею Е. Харроп (Е. Harrop) здійснено порівняльний аналіз методики предметно-мовного інтегрованого навчання та навчання зануренням, що дозволило їй виявити дві риси, які відрізняють їх. Перша – інтеграція мови та змісту. У CLIL ці два елементи переплітаються і набувають однакового значення, хоча в різних випадках наголоси можуть різнитися. Друга відмінність – гнучкість для розміщення широкого кола соціально-політичних та культурних реалій європейського контексту. Ця відмінність, відзначає науковець, підкріплена теоретичною базою, яку зазвичай називають "моделлю 4С" [273]. Зазначимо, що ця модель була розроблена Д. Койл у 1999 р., щоб забезпечити основу для об'єднання різних аспектів CLIL з метою підтримки розвитку педагогіки предметно-мовного інтегрованого навчання [243, с. 549-550]. Суть цієї моделі – в цілісному підході, де інтегровані зміст (content), спілкування (communication), пізнання (cognition) та культура (culture). Ці особливості й забезпечили широку популярність предметно-мовного інтегрованого навчання як методики, що відповідає мовній політиці європейських держав, зазначає Е. Харроп [273].

Багатьма науковцями (М. Грінфелл (M. Grenfell), Д. Ласагабастер

(D. Lasagabaster), Р. Літбоум (R. Lightbown), М. Мартін, Д. Марш, Е. Харроп та ін.) була досліджена ефективність такого навчання, виявлені позитивні аспекти й ті, які обмежують його використання.

Узагальнимо позитивні аспекти методики CLIL: знання і використання декількох мов має структурний або інший позитивний вплив на мислення та мозок людини, що підтверджено дослідженнями нейронауковців (Д. Марш) [321, с. 7]; таке навчання призводить до вищих рівнів досягнень у MFL (Modern Foreign Language – сучасні іноземні мови), покращує інтегративну та інструментальну мотивацію учіння, зменшує занепокоєння учнів (М. Грінфелл) [264]; CLIL забезпечує натуралістичне середовище, де мову можна легше засвоїти, орієнтуючись на значення (П. Літбоум) [314]; це навчання дозволяє вдосконалити мовні навички та предметні знання, не вимагаючи для цього додаткових годин у навчальному плані; підвищується позитивне ставлення учнів до вивчення ІМ (Д. Ласагабастер) [308]; CLIL дозволяє учням виходити за межі власного лінгвістичного діапазону, що є ключем до мовного розвитку (Ф. Болл) (P. Ball) [230]; CLIL приводить до кращого розуміння учнями культури окремих народів, формування толерантного ставлення до чужомовності, допомагає їх інтернаціоналізації, тому властивий йому міжкультурний дух підвищує актуальність культурологічної спрямованості такого навчання (Е. Харроп) [273].

Не дивлячись на позитивні характеристики, у дослідженнях ряду науковців висловлюються думки про те, що CLIL "концептуально недостатньо зрозумілий, охоплює надширокий спектр можливих альтернативних програм" (Д. Марш, М. Каньядо та Х. Паділла) [320, с. 10]; існують структурні труднощі, пов'язані з його впровадженням: відсутність необхідної кількості викладачів та недостатня їх підготовка, складність у забезпеченні навчальними матеріалами, необхідність долати небажання батьків та ін. (Е. Харроп [273, с. 58], Ю. Руднік [159; 160]); таке навчання висуває до учнів високі вимоги, тому їм доводиться поступатися досягненням максимальних результатів з навчального предмета, щоб підвищити рівень майстерності



з іноземної мови, багатьом із них властива низька самооцінка (Я. Сейккула-Лейно (J. Seikkula-Leino)) [349, с. 328].

Попри це, Аналітичний центр прогнозування розвитку мов на 2010 - 2020 рр. надав ряд показників, які свідчать про те, що CLIL продовжуватиме розвиватися як платформа для викладання мов. До них відносяться: соціально-демографічні зрушення; науково-технічні інновації; нові вимоги до знань та компетентності; імперативи сталого розвитку; глобалізаційні процеси та ін. [321, с. 9].

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) – це багатогранний феномен, який запроваджувався і продовжує використовуватися в різних країнах світу (Бельгія, Естонія, Іспанія, Італія, Латвія, Німеччина, Польща, Фінляндія, Чехія та ін.), але відрізняється залежно від соціокультурних властивостей населення, мовної політики держави, підтримки органів влади та освіти, відношення до традиційного та альтернативних видів навчання, підготовки професійних наставників, які позитивно ставляться до інноваційних підходів викладання, та ін.

Таким чином, у визначені хронологічними рамками нашого дослідження три етапи розвитку іншомовної освіти у Фінляндії перевага надавалася таким методам і підходам до вивчення іноземних мов: на першому етапі (1950-1969 рр.) – граматико-перекладному та аудіолінгвальний методам і функціональному підходу; на другому етапі (1970-1999 рр.) – комунікативному і функціональному підходам, методу занурення, кооперативному та предметно-мовному інтегрованому навчанню (CLIL); на третьому етапі (2000–2018 рр.) – комунікативному, особистісно-орієнтованому, функціональному підходу, педагогіці партнерства, педагогіці вразливості, автономії учня та автономному навчанню, навчанню через досвід, предметно-мовному інтегрованому навчанню (CLIL), кооперативному навчанню і технології змішаного перевернутого навчання та кооперативного командного викладання.

### **2.3. Позитиви фінського досвіду іншомовної освіти в контексті практики іншомовного навчання в Україні**

Іншомовна освіта в Україні, пройшовши тривалий і складний шлях розвитку, у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття є компонентом системи освіти. Її становлення відбувалося на початку ХХ століття, коли основною метою мовної освіти стала реалізація таких ключових завдань: передача накопичених знань; всебічний розвиток особистості; виконання соціального замовлення суспільства [84, с. 18].

Їх вирішення супроводжувалось доданням протиріч: між новими вимогами суспільства до якості й змісту освіти та недостатньою готовністю задовольнити ці вимоги вітчизняною школою; між варіативністю типів середніх навчальних закладів та недостатньою диференціацією цілей і змісту вивчення у них ІМ; між соціальним замовленням на володіння кількома мовами і складнощами виділення в навчальних планах достатнього часу на їх вивчення; між офіційною позицією щодо початку вивчення ІМ у школі та практичною готовністю дітей до ефективного сприймання нової мовної системи [206, с. 183].

Друга половина ХХ століття ознаменувалася розширенням міжнародних контактів, які сприяли зародженню глобалізаційних процесів у світі та міграції населення. Тому володіння громадянами іноземною мовою стало ознакою й вимогою часу, а рушієм розвитку системи іншомовної освіти – протиріччя, які багато в чому повторюють вищеназвані.

Здобуття Україною статусу незалежної держави та прагнення до вступу в ЄС актуалізували питання про розбудову такої системи іншомовної освіти, яка б відповідала досягненням європейських країн у цій галузі й потребам громадян України.

Прикладом для нашої держави може бути Фінляндія, яка успішно вирішує питання формування багатомовного громадянина своєї країни, Європи та світу. Про це свідчать наступні статистичні дані (2017 р.): 93,0 % людей віком 18-64 роки

розмовляють іноземними мовами; 78,0 % розмовляють більше, ніж однією іноземною мовою; 24,0 % жінок розмовляють щонайменше 4-ма мовами; найпоширенішою комбінацією двох мов, якими розмовляли двоє з трьох дорослих, були шведська та англійська; близько третини говорили англійською та німецькою мовами і майже стільки ж шведською та німецькою [355]. Одним із важливих чинників забезпечення таких показників є мовна політика Фінляндії, яка здійснюється на підґрунті документів, що розробляються фінським урядом, постанов і рекомендацій РЄ, ЄС та ін.

В Україні мовна політика в кінці ХХ - перших десятиріччях ХХІ століття теж регламентується важливими державними документами, а реформування її здійснюється з урахуванням мовної політики ЄС та РЄ. У цих документах простежується спрямованість на забезпечення належних умов для вивчення українцями ІМ на всіх освітніх рівнях – від дошкільної освіти до післядипломної.

Одним із цих документів є "Національна доктрина розвитку освіти", прийнята на Всеукраїнському з'їзді працівників освіти у 2002 р. У ній вказано, що основні положення програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття") виконуються, але виникла необхідність у більш чіткому окресленні перспектив розвитку освіти в Україні, що зумовлено необхідністю підвищення її якості з урахуванням викликів часу. У тексті цього документу з'ясовано сутність державних поглядів на це питання через визначення основних напрямків реформування освіти в Україні, а саме: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів та ін. [110].

Цей довгостроковий документ сформулював прагнення освітян України до змін, які наблизатимуть систему освіти до врахування особистих потреб тих, хто вчиться, створення умов для навчання протягом усього життя через запровадження інноваційних форм, методів і засобів навчання. Інтеграція ж вітчизняної освіти до

європейського та світового освітніх просторів вимагає удосконалення системи освіти і, у тому числі, іншомовної, шляхом оновлення цілей, навчальних планів і програм вивчення ІМ на різних освітніх ступенях.

Вивчення матеріалів джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що в Україні вже в першому десятиріччі ХХІ століття, так як і в інших європейських країнах, були зроблені кроки, які свідчать про прагнення реформувати ІО, насамперед шкільну. Про це свідчить Постанова Кабінету Міністрів України "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання" (від 16.11.2000 р. №1717) [146].

Документом, імплементація якого дозволить долати мовні бар'єри між Україною та ЄС, є видання в Україні в 2003 р. "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", що "дало поштовх до уніфікації мовної освіти, її рівневої сертифікації, уможливило розробку Рамкових програм з іноземної мови, вплинуло на зміст іншомовної освіти, визначення мети навчання тощо [28, с. 375].

Тому в 2005 р. були розроблені "Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі" та "Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах". У них ІМ визнана важливим засобом міжкультурного спілкування. Вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, є своєрідним інструментом пізнання іншої культури та поширення власної. У Концепціях представлена сукупність узагальнених методичних положень щодо раціональної організації навчально-виховного процесу з ІМ в умовах, заданих соціальним замовленням [67].

Однак стрімкі перетворення в соціально-політичній та економічній ситуації в Україні вимагали прискорення змін у мовній політиці задля реформування іншомовної освіти. Рекомендації щодо таких змін були розроблені українською дослідницею Н. Пелагешею (2009 р.). Суть їх полягає у наступному:

- одним із пріоритетів державної мовної політики визначити подолання мовного бар'єру між Україною та ЄС, про що має бути зазначено в Концепції державної мовної політики України;
- започаткувати окремі державні програми, спрямовані на підвищення комунікативної спроможності українських громадян;
- за прикладом країн-членів ЄС оголосити вивчення ІМ в Україні політичним пріоритетом та внести зміни в Національну доктрину розвитку освіти про обов'язковість вивчення не менше двох ІМ та запровадження в школах України індикатора лінгвістичної компетентності;
- провести переговори з Єврокомісією щодо проведення нею в Україні заходів, спрямованих на популяризацію мовної політики ЄС [122].

Втілення цих рекомендацій сприяло б підвищенню якості іншомовної освіти в Україні, тобто вивченню ІМ громадянами на тому рівні, який забезпечується у європейських країнах.

Програмним документом в освітній сфері стала поява "Білої книги національної освіти України" (2010 р.). Тут зазначено, що загальноприйнятою цивілізаційною нормою сьогодні є досконале володіння національною державною мовою та інтернаціональною англійською. Однак у мовній освіті України поширена негативна тенденція, яка полягає в тому, що більшість учнів вивчають лише одну англійську мову й рівень її досить низький. Це пояснюється відсутністю орієнтації навчання ІМ на комунікативні методики, недостатністю забезпечення мультимедійними засобами навчання та ін. [16, с. 29].

Розв'язання цих проблем у документі пов'язується з: розробкою різних моделей мовної освіти з урахуванням послідовності введення мов; запровадженням двомовного навчання; розробкою нових і модернізацією традиційних мовних курсів на основі компетентнісного підходу до навчання мови, який передбачає зміщення акцентів з мовної (лінгвістичної) складової на розвиток здатності успішно користуватися мовою в

реальному житті; забезпечення шкільних мовних курсів належними засобами навчання; підготовкою фахівців з двох (трьох) мов; зміщенням акцентів у мовній підготовці на нижчі освітні рівні; забезпеченням 100,0 % знання учнями і студентами англійської мови [16, с. 29].

Основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів на розвиток освіти, іншомовної в тому числі, було конкретизовано в "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р." (2013 р.). У цьому документі підкреслюється, що за останні роки з цією метою здійснено ряд заходів, серед яких ті, які стосуються мовної освіти, а саме: оновлено її систему, що забезпечує обов'язкове оволодіння державною мовою, можливість опановувати рідну та ІМ, а вивчення ІМ стало обов'язковим з 1-го класу (згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, затвердженого у 2020 р., вивчення другої ІМ є можливим, але не обов'язковим [53]).

Не дивлячись на ці позитивні позиції, серед завдань, визначених у Національній стратегії, є "створення умов для вивчення іноземних мов" [111], а "проблема реалізації міжкультурної іншомовної освіти в різних типах навчальних закладів потребує подальшого всебічного аналізу і вирішення", вважає С. Ніколаєва [115]. Про це свідчить аналіз стану міжкультурної іншомовної освіти в Україні, який, не зважаючи на певні досягнення, не відповідає сучасному соціальному замовленню. Згідно результатів онлайн-дослідження TNS, 89,0 % опитаних вчили англійську мову, однак лише 18,0 % володіють нею на рівні вище середнього. Проте українці розуміють необхідність знати мови – 2/3 респондентів запевнили, що планують їх вивчати. Найбільш популярною серед іноземних мов є англійська – її планує вивчати половина опитаних, а 97,0 % хотіли б, щоб її вивчали діти [175]. Незадовільний рівень володіння ІМ молодими українцями підтверджується і досить низькими результатами ЗНО. Так у 2019 р. при складанні ЗНО з англійської мови не подолали поріг 12,7 %, у 2020 р. – 7,35 %, у 2021 р. – 11,0 %; з німецької мови у 2019 р. – 20,6 %, у 2020 р. – 11,41 %, у 2021 р. – 11,49 %; з французької мови у 2019 р. – 12,3 %, у 2020 р. – 7,8 %, у 2021 р. –

8,94 %; з іспанської мови у 2019 р. – 16,7 %, у 2020 р. – 11,3 %, у 2021 р. – 15,8 %. [174]. Залишає бажати кращого й рівень іншомовної підготовки випускників ЗВО. Тому "слід звернути увагу на розроблення концепції міжкультурної іншомовної освіти, де буде представлений всебічний аналіз стану іншомовної освіти на сучасному етапі, визначені її цілі й завдання, основні напрями розвитку, будуть окреслені принципові засади вдосконалення підготовки педагогічних кадрів з іноземних мов і описані очікувані результати", вважає С. Ніколаєва [115].

З метою удосконалення системи ІО науковцями України приділяється велика увага дослідженню питань навчання ІМ громадян різного віку в сучасних умовах. Вивчаються:

- тенденції розвитку ІО в Україні в контексті євроінтеграційного виміру (В. Гаманюк, Ю. Кузьмінська, Т. Пахомова, Г. Савицька, М. Тадеєва та ін.);
- теоретичні засади навчання ІМ на початковому етапі середньої школи (О. Бігич, Р. Мартинова, В. Плахотнік, В. Редько, Т. Шкваріна та ін.);
- проблеми реформування ІО на рівні середньої школи (О. Бігич, В. Буренко, Л. Годунко, О. Коваленко, Т. Литньова, С. Ніколаєва, М. Тадеєва та ін.);
- іншомовна освіта у ЗВО (В. Гаманюк, Р. Гришкова, Т. Квасюк, О. Круглій, О. Кузнецова, Ю. Кузьмінська, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, М. Прадівляний та ін.);
- професійно-педагогічна підготовка вчителів ІМ (В. Безлюдна, О. Бігич, Н. Бориско, Ю. Кажан, Т. Кристопчук, О. Місечко, І. Оніщук, Т. Самойлюкевич та ін.).

У науковому доробку цих учених знайшли підтвердження ідеї про: необхідність внесення змін у викладання ІМ на всіх рівнях освіти; переорієнтація його на багатомовність; вивчення мов міжнародного спілкування, які є офіційними мовами ООН, ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій; про зміну цілей оволодіння ІМ – не знання лексики і граматики має бути кінцевим результатом вивчення ІМ, а міжкультурна комунікативна компетенція як результат якісної ІО.

У 2016 р. розпочато реформу середньої школи. Це було зумовлено тим, що, за

експертними оцінками, успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього, стверджується в "Концептуальних засадах реформування середньої школи". Потрібна докорінна реформа, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності України. Тому Колегією МОН України 27 жовтня 2016 р. був ухвалений документ "Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи" [117]. У ньому пояснено ідеологію змін в освіті, які були закладені в розроблення проєкту нового закону "Про освіту", прийнятого Верховною Радою України 5 вересня 2017 р. [145]. Тут сформульовані положення, які дають можливість стверджувати, що в українській системі освіти здійснюються зміни як щодо якості викладання ІМ, так і щодо їх кількості, підходів до викладання та ролі вчителя у навчальному процесі. Так, у розділі І (ст. 7) вказується, що держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської, у державних і комунальних закладах освіти. Крім цього, "одна або декілька дисциплін можуть викладатися двома чи більше мовами – державною, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу". Цим утверджується необхідність впровадження в українській іншомовній освіті підходів, які широко використовуються в європейських країнах, у тому числі у Фінляндії, – мовне занурення, CLIL та ін.

Серед дванадцяти ключових компетентностей, названих у Законі "Про освіту" (розділ II ст. 12), та формування яких визнається метою освіти, другою названа "здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами". Таке формулювання суті іншомовної компетентності переорієнтовує процес викладання ІМ на комунікативний підхід, який із 1970-х років XX століття широко впроваджується в європейських країнах і у Фінляндії та на який спрямовують процес



навчання іноземних мов ЗЄР.

Надзвичайно важливими є викладені у розділі VI (ст. 54) цього Закону положення про те, що "педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники мають право на: академічну свободу, включаючи право на вільний вибір форм, методів і засобів навчання, педагогічну ініціативу; розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, методик компетентнісного навчання" [145]. Це свідчить про розвиток в Україні культури довіри до вчителя, що на порядок підвищує його авторитет, одночасно збільшуючи відповідальність за якість процесу навчання іноземних мов.

Зазначимо, що довіра до вчителя, його високий авторитет та престижність професії є однією із характерних особливостей фінської освіти. Багато науковців вважають довіру до вчителя одним із чинників високих рейтингів освіти Фінляндії у світі [42; 162], адже незалежність та свобода вчителя підвищує його готовність до постійного професійного зростання та саморозвитку, що прямо впливає на якість процесу навчання.

Законом "Про освіту" передбачено розроблення стандартів освіти (розділ IV ст. 32), які визначають вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня. Нові освітні стандарти ґрунтуються на Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" (2006 р.), але не обмежуються нею.

Початком освітньої реформи вітчизняної системи шкільної іншомовної освіти є 2018-2019 навчальний рік. Державний стандарт початкової освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р.) визначив ключові компетентності (їх 11) учнів початкової школи. Серед них другою названа "здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, ... можливість розуміти прості висловлювання ІМ, спілкуватися нею у відповідних

ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування" [52].

Компетентнісно-орієнтованому навчанню ІМ учнів 1-4 класів як початковому етапу в усій структурі вітчизняної шкільної освіти надається увага в науковому доробку В. Редька. Науковець розглянув дидактичні, психологічні й методичні особливості організації навчального процесу в початковій школі та визначив основні напрямки трансформації змісту навчання ІМ учнів цього віку відповідно до компетентнісної парадигми. Учений вважає, що організація навчання за певною моделлю процесу іншомовного спілкування вимагає виконання школярами відповідних навчальних операцій та дій, спрямованих на оволодіння механізмами мовлення. Оптимальним засобом спілкування є мовленнєва ситуація, підкреслює В. Редько. Такий підхід до конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання сприяє формуванню в учнів іншомовного комунікативного досвіду, оволодіння початковими комунікативними вміннями шляхом реалізації взаємозв'язку мови і культури [154, с. 10-15].

Значним кроком у наближенні іншомовної освіти України до загальноєвропейських стандартів є розроблена в рамках реалізації Концепції НУШ Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти (2019 р.). У програмі враховано положення Закону України "Про освіту" (2017 р.), Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) та визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання. Головна мета навчання іноземних мов у початковій школі – формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим із віковими можливостями молодших школярів [198, с. 16].

Програма дуже чітко орієнтує вчителя на використання потенціалу ІМ у формуванні ключових компетентностей засобами інтегрованих змістових ліній та на загальні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо сформованості комунікативної компетентності.

Важливо зазначити, що ця навчальна програма є рамковою і не обмежує діяльність учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми, що є характерною особливістю програм іншомовної освіти у Фінляндії. Саме рамковість сприятиме творчому підходу вчителів до викладання ІМ, диверсифікації та автономності початкових шкіл та вчителя. Крім того, ця програма враховує наказ Міністерства освіти і науки від 05.08.2016 р. № 948 "Про затвердження змін до навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів", який вимагає розвантаження навчальних програм для учнів початкових класів, у тому числі з іноземних мов, загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів [143].

Важливою гарантією реалізації програм з ІМ є створення сучасних навчально-методичних комплексів. Авторами підручників з ІМ для молодших школярів є відомі українські науковці Н. Басай (німецька мова), О. Карп'юк, І. Самойлюкевич (англійська мова), В. Редько (іспанська мова), Н. Чумак (французька мова) та ін. Важливу роль у процесі навчання ІМ молодших школярів відіграють дидактичні матеріали. З березня 2020 р. почав діяти ухвалений МОН України наказ №143 "Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи". У цьому документі представлений сучасний асортимент обладнання з урахуванням вимог стандарту початкової освіти, новітніх освітніх технологій і методів навчання в початковій школі. Навчальним матеріалам (розвивальні ігри, навчальні набори та ін.) властиві інформативність, практичність, висока якість, зручність, можливість креативно використовувати їх у процесі навчання ІМ, особливо для учнів початкової школи, у якій перевага надається ігровій діяльності школярів [199].

На кінець 4-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів у вивченні іноземної мови досягають рівня А1 [48, с. 1] (інтродуктивний або "відкритий" елементарний користувач – може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб) [58]. Це основа, на якій будується вивчення іноземних мов учнями в наступній ланці середньої

освіти.

Вивчення ІМ у базовій освіті (5-9 класи) у 2017-2018 навчальному році здійснювалося за оновленими "Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов" та "Програмами для загальноосвітніх навчальних закладів. Друга іноземна мова 5-11 класи" [136], які були затвердженні наказом МОН України від 07.06.2017 №804. Відповідно до листа МОН України №1/9-436 від 09.08.2017 "Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у ЗНЗ у 2017/2018 н.р.", які підготовлені спільно з НАПН (Національна академія педагогічних наук) України та інститутом Модернізації змісту освіти, пропонується внесення до цих навчальних програм змін із організації навчально-виховного процесу. Ці зміни полягають у вдосконаленні застосування компетентнісного підходу до навчання ІМ у контексті концептуальних засад Нової української школи [213]. Оновлені програми з ІМ максимально наближені до вимог сучасності. Оволодіння ІМ у контексті міжкультурної парадигми передбачає формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених новими навчальними програмами [107].

Серед завдань ІМ у реалізації мети базової загальної середньої освіти визначаються і ті, які передбачають формування в учнів уміння обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб та ефективно користуватися ними для самостійного вивчення ІМ. Таке формулювання завдань свідчить про те, що програма надає великої ваги учнівській автономії з ІМ та автономному навчанню, на що звертається увага в ЗЄР. Зазначимо, що такий підхід до вивчення ІМ має місце у фінській школі (про що ми говорили в підрозділі 2.2. нашого дослідження). Автономія учня підвищує його відповідальність за вибір засобів досягнення навчальних та особистих цілей. Ці засоби можуть бути різноманітними і дозволяють не тільки індивідуалізувати процес навчання мови та органічно об'єднати

групову, самостійну, дистанційну роботу, а й розширюють і збагачують можливості учнів у формуванні власного мовного портфоліо, яке може бути свідченням їхніх досягнень та успіхів в іншомовному навчанні. Л. Годунко зауважує, що уже розроблено український варіант ЄМП [56], однією з функцій якого є можливість для учнів самостійно оцінювати навчальні досягнення в процесі вивчення ІМ. ЄМП проходить апробацію у п'яти регіонах України під координацією О. Карп'юк [32, с. 179].

Державний стандарт базової середньої освіти був затверджений 30 вересня 2020 р. До його розробки були залучені міжнародні експерти з проєктів: "Нова українська школа – 2" (Польща), "Демократична школа" Європейського Центру Ім. Вергеланда (Норвегія), "Фінська підтримка реформ української школи" (Фінляндія). Це дозволило врахувати досвід названих країн у модернізації системи освіти і наблизити процес навчання ІМ у базовій школі України до європейських зразків, фінського в тому числі.

У Державному стандарті немає поділу на предмети, натомість є освітні галузі – це означає, що розробники освітніх та навчальних програм зможуть як втілювати певну навчальну галузь через окремий предмет, так і комбінувати їх для інтеграції.

Зазначимо, що у фінській школі одним із варіантів здійснення інтегрованого підходу є не об'єднання в одне ціле декількох предметів, а вивчення "феноменів", "явищ". Такі уроки називаються "уроками життя" і їм відводиться досить тривалий час на протязі навчального року. Цей підхід має міжнародну назву PBL (Phenomenon - based teaching and learning – англ. феномено-орієнтоване навчання і викладання), або простіше: викладання і вивчення явищ. Він став результатом еволюції методів науково-практичних інтенсивів і методики навчання Task Based Learning and Teaching (навчання і викладання, яке орієнтоване на вирішення конкретного завдання), які прийшли на зміну системи PPP (Presentation – Practice – Production), коли спочатку йде начитка лекцій, а потім учні виконують вправи на засвоєння теоретичного матеріалу й

далі переходять до використання знань на більш практичних прикладах. Але фіні пішли ще далі в реалізації цього підходу до навчання, зазначає М. Писаревський. Учні самі вирішують (або приймають активну участь у рішенні), який "феномен" вони будуть вивчати на наступній сесії – знаходять тему, яка найбільш цікава (наприклад, питання міграції чи зміна клімату) і заглиблюються в економічні, соціальні, демографічні, екологічні, хімічні й інші аспекти цього питання. Так у школярів складається розуміння складності взаємозв'язків у світі, розвивається критичне і комплексне мислення, що й передбачається інтегрованим навчанням [127].

Державний стандарт базової середньої освіти України містить опис компетентнісного потенціалу та вимоги до обов'язкового навчання учнів у 9-ти галузях освіти, чітко окреслює ключові компетентності, якими оволодівають школярі після закінчення кожного з двох циклів – адаптаційного (5-6 класи), базового предметного навчання (7-9 класи) та наскрізні уміння. Серед 11-ти ключових компетентностей, як і у Державному стандарті початкової освіти, друге місце посідає "здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами". Ця компетентність реалізується через предметні компетентності.

Компонентний склад ключової компетентності "спілкування ІМ" сприяє формуванню в учнів готовності до міжкультурної комунікації. Після закінчення 9-го класу учні загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу ІМ, досягають рівня А2+ (елементарний користувач, середній або "виживання"). Учні спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ – рівня В1 (рубіжний незалежний користувач), а ті, хто оволодіває другою ІМ, – рівня А2 (середній елементарний користувач). Ці рівні характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із ЗЄР [48].

У старшій школі вивчення ІМ у 2017-2018 н.р. здійснювалося згідно "Навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи" [107]. Ці програми є

чинними з 1 вересня 2018 р. Навчання ІМ у профільній школі не розглядається як автономний процес, а відбувається відповідно до навчального та іншомовного досвіду, набутого учнями в початковій та основній школі, з урахуванням вікових можливостей та комунікативних потреб старшокласників. Зміст навчання зумовлює формування в учнів готовності до іншомовної міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, які визначені навчальною програмою. На кінець 11-го класу учні загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу ІМ, досягають рівня В1 (рубіжний незалежний користувач); учні спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ – рівня В2 (просунутий незалежний користувач), а ті, хто оволодіває другою ІМ, – рівня А2+ [48]. Випускники закладів професійно-технічної освіти повинні володіти ІМ, на думку С. Ніколаєвої, на рівні В1-В2 (рубіжний та просунутий незалежний користувач, професійно орієнтоване спілкування) [115, с. 61].

Мовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти в Україні. Реформування її в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти, переосмислення мети вивчення ІМ у вищій школі, формування додаткової мотивації до оволодіння ІМ як засобом міжнародного спілкування. Ефективне навчання ІМ у ЗВО набуває сьогодні особливої актуальності, адже, який би рід занять не обрав студент для себе в майбутньому, незнання ІМ істотно збіднить його перспективи кар'єрного росту та можливості вільного пересування в сучасному світі. Тому об'єктивний рівень фахової підготовки майбутнього спеціаліста визначається сформованістю його професійних та особистісних якостей, серед яких володіння соціокультурними знаннями та якісні вміння міжкультурного спілкування посідають важливе місце.

На викладання ІМ у ЗВО України сьогодні істотно впливають ЗЄР. Цей документ враховано при розробленні Типових програм з першої ІМ для університетів/інститутів, які готують вчителів і перекладачів, оскільки підготовка вчителів ІМ в Україні поки що "не відповідає західним вимогам" [114]. У зв'язку з тим, що англійська мова є

найпопулярнішою для вивчення в ЗВО і задоволення мовних потреб студентів різних спеціальностей, за погодженням з МОН України та за сприяння Британської Ради було розроблено Програму з англійської мови для професійного спілкування (АМПС, 2005 р.). Аналіз її змісту свідчить, що він спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного й професійного спілкування. Мовна поведінка вимагає набуття як лінгвістичної, так і прагматичної та соціокультурної компетенцій, вважає Р. Гришкова [46].

У затвердженому та введеному в дію у 2019 р. Стандарті вищої освіти України для спеціальності 035 "Філологія" галузі знань 03 "Гуманітарні науки" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти серед загальних компетентностей випускника названа "здатність спілкуватися іноземною мовою", а серед спеціальних (фахові, предметні) – "усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами". До результатів навчання здобувачів вищої освіти цього рівня віднесено: "вільно спілкуватися з професійних питань із фахівцями та нефахівцями державною та іноземною(ими) мовами усно й письмово, використовувати їх для організації ефективної міжкультурної комунікації", "знати принципи, технології і прийоми створення усних і письмових текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами". У пояснювальній записці цього Стандарту підкреслено, що "ЗВО самостійно формує перелік дисциплін, практик та інших видів освітньої діяльності, необхідних для набуття визначених Стандартом компетентностей, список яких не є вичерпним. ЗВО при формуванні освітніх програм конкретизують визначені в Стандарті компетентності й результати відповідно до певної філологічної спеціалізації та можуть зазначати додаткові [173].

У ЗВО України студенти продовжують вивчати ті мови, які вони вивчали в школі (англійська, німецька, французька, іспанська, італійська та ін.). Найчастіше це англійська мова як перша ІМ. Роль її як світової мови міжнародного спілкування не



тільки означає, що вона виступає як загально визнаний засіб досягнення взаєморозуміння між носіями різних національних мов. Вона також тягне за собою нові виклики, що вимагають зміни традиційної культурологічної моделі навчання англійської мови, яка полягає в необхідності включення в процес викладання ІМ інформації про культурні особливості тих, хто бере участь у конкретній ситуації комунікації і утворює так звану "спільноту користувачів" цією мовою. І. Оніщук зазначає, що подібний термін – "community of practice" був уведений у західну наукову термінологію в 80-90-х рр. ХХ століття. Він був створений для користувачів англійської мови як мови міжнародного спілкування в спільних цілях, наприклад, участі в міжнародних проєктах і конференціях, незалежно від їх лінгвальної та культурної приналежності [119, с. 133].

Тому міжкультурна парадигма ІО призводить до формування нової ролі мовної освіти в сучасному інформатизованому світі. С. Ніколаєва вважає, що ефективна її реалізація забезпечується використанням наукових підходів, одним з яких є культурологічний. У його структуру науковець включає: соціокультурний, лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, етнографічний, полікультурний та міжкультурний підходи [116, с. 5].

Як бачимо, культурологічний підхід є багатоаспектним системним утворенням, адже в процесі впровадження його в іншомовну освіту всі названі складові мають місце як частини цілого й спрямовують її на формування в сучасного студента ЗВО найважливіших компетенцій. До них М. Тадеєва [195] включає наступні:

- соціально-політична компетенція, яка полягає в психологічній готовності приймати ефективні рішення і брати на себе відповідальність за їх реалізацію;
- інформаційна компетенція – суть її науковець визначає як сукупність готовності та потреби працювати з сучасними джерелами інформації в професійній та побутовій сферах діяльності;
- комунікативна компетенція є багатокомпонентною та визначається як

сукупність мовної та соціокультурної складових, будь-який фахівець повинен мати досить високий рівень цієї компетенції в усній та письмовій мові, про що свідчать положення ЗЄР. Науковець підкреслює, що ця тенденція повинна стосуватися як рідної, так й іноземних мов;

– соціокультурна компетенція часто розглядається як один із компонентів комунікативної, проте останнім часом її почали виділяти як самостійну мету освіти, пов'язану не стільки з комунікативними вміннями з ІМ, скільки з готовністю та здатністю жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі.

Дослідницею проведений аналіз різних аспектів названих компетенцій і зроблений висновок про те, що "комунікативна компетенція може по праву розглядатися як ведуча і стрижнева компетенція, оскільки саме вона лежить в основі розвитку всіх інших компетенцій" [195, с. 215]. Тому комунікативна спрямованість навчального процесу з ІМ, його максимальна наближеність до реального процесу спілкування сьогодні є домінуючими у викладанні ІМ у ЗВО. Основна мета ІМ полягає не лише в оволодінні ситуаційними, тематичними та партнер-орієнтованими комунікативними компетенціями, але й у здатності до "міжкультурної комунікації", вважає В. Гаманюк. Проте досягти бажаного її рівня студентами як немовних спеціальностей, так і філологів, неможливо в зв'язку з тим, що на вивчення ІМ виділяється дуже мало годин (лише 2 години на тиждень протягом першого року навчання) [30, с. 66]. Тому у викладанні ІМ у ЗВО необхідно використовувати такі підходи, методи і технології навчання, які стимулюють мотивацію вивчення ІМ студентами, готують їх до життя в умовах ринкових відносин, це: особистісно-орієнтований, функціональний підходи, ІКТ, технології кооперативного, перевернутого, змішаного навчання, кооперативного командного викладання, CLIL та ін., які широко використовуються в зарубіжній методиці викладання ІМ, у тому числі й у Фінляндії.

Використання таких підходів і методів є особливо актуальним в умовах

дистанційної освіти, яка набула поширення в останні роки в зв'язку з COVID-19 та руйнуваннями, завданими повномасштабним вторгненням російських військ у нашу країну. Такій освіті властивий опосередкований характер телекомунікаційного спілкування "викладач - студент", що обмежує можливості міжособистісної взаємодії і, у певній мірі, є її недоліком. Але вона припускає максимальну активізацію самостійної роботи студентів, що в умовах навчання в ЗВО особливо важливо, вважає В. Безлюдна. [9, с. 6-7].

Випускники ЗВО повинні досягти визначених рекомендованих рівнів володіння ІМ як результату реалізації ІО. У Концепції іншомовної освіти в Україні, проект якої запропонований С. Ніколаєвою, описана модель рівневої міжкультурної іншомовної освіти, у якій для випускників ЗВО пропонуються наступні рівні оволодіння ІМ: для студентів немовних спеціальностей – рівень В2 (бакалаврат – мова професійного спілкування); рівень С1 (магістратура – мова просунутого професійного спілкування; аспірантура – мова наукового спілкування); для студентів мовних спеціальностей – рівні С1, С2 (бакалаврат – мова для академічних цілей і мова професійного спілкування); рівень С2 (освітньо-професійна магістратура – мова просунутого професійного спілкування; освітньо-наукова магістратура – мова наукового спілкування; аспірантура – мова просунутого наукового спілкування) [115, с. 61].

Науковцем пропонуються дуже високі рівні володіння іноземною мовою випускників ЗВО. Зважаючи на те, що з 32-х не англомовних країн Європи Україна за рівнем знання англійської мови перебуває на 28 місці, ці рівні, на нашу думку, є складними для практичної реалізації. Тому в 2019 р. МОН України за допомоги Британської Ради було розроблено й схвалено Концепцію розвитку англійської мови в університетах. Документ передбачає організацію мовних курсів та інтенсивів, володіння англійською мовою на рівні не менш як В1 стане обов'язковою умовою для вступу, В1+, якщо студент бажає отримати диплом бакалавра. Для старших рівнів – магістри та доктори філософії з академічним компонентом – обов'язковий буде рівень

В2. Частину профільних дисциплін пропонується зробити англomовними та проводити регулярні "скринінги знань". Зокрема запровадити обов'язкове ЗНО з іноземної мови після бакалаврату [70].

Досягнення цих рівнів забезпечується не тільки організацією вивчення ІМ у ЗВО, а й різними формами іншомовної освіти, участю в міжнародних програмах, проектах та ін. Особливу роль відіграє академічна мобільність студентів. Головною її метою, яка визначена в Болонських документах, є надання можливості отримати різносторонню європейську освіту з обраного напрямку підготовки, забезпечити доступ до визнання центрів знань, де традиційно формувались провідні наукові школи, розширити пізнання студентів у всіх сферах європейської культури, прищепити почуття громадянина Європи [207, с. 45; 208].

У зв'язку з цим великого значення набуває вивчення теорії і практики академічної мобільності студентів ЗВО Фінляндії, яка є експериментальним майданчиком ЄС у царині вищої освіти. Співробітництво в області освіти України і Фінляндії дозволяє говорити про можливість організації академічної мобільності студентів в рамках партнерських відносин між двома країнами з використанням її різних форм (традиційних і не традиційних). Традиційні форми включають вертикальну мобільність (студент проходить повний курс навчання) і горизонтальну (короткотермінове навчання – кілька місяців, семестр або декілька семестрів). Горизонтальну мобільність можливо реалізувати через державні (міждержавні) програми академічної мобільності; програми, організовані різними фондами і не комерційними організаціями; багатосторонні міжвузівські програми обміну студентами; двосторонні програми на базі партнерських відносин ЗВО; індивідуальну (спонтанну) мобільність студентів; участь в українсько-фінських науково-дослідницьких проектах і конференціях, проходження практики і стажувань у закордонному ЗВО і т. ін.; змішану форму ("вікно мобільності"), суть якої полягає в тому, що при наявності в ЗВО затвердженої програми предметів на семестр існує

можливість їх заміни і перестановки з урахуванням побажань студентів. До нетрадиційних форм академічної мобільності відносять: міжнародні програми ЗВО для одержання спільних ступенів та віртуальну мобільність з використанням дистанційного навчання студентів. Реалізація організаційних форм академічної мобільності визначає ефективні механізми її забезпечення [171].

В Україні, як і у Фінляндії, з метою розширення можливостей для учнів/студентів у вивченні ІМ та їх спектру, удосконалення підготовки вчителів та викладачів ІМ впроваджуються іншомовні проекти. Їх можна диференціювати за метою та категоріями тих, хто приймає в них участь. Так, проєкт "Європа у школи" [141] та "Програма обміну майбутніх лідерів" (FLEX) [135] включали, перш за все, учнів загальноосвітніх шкіл і надавали їм можливість підвищити рівень володіння іноземними мовами та формувати громадянські якості через ознайомлення з політикою та життям школярів Європейського Союзу ("Європа у школи") або розширити знання про життя американського суспільства, його цінності та виконання різноманітних громадських робіт ("Програма обміну майбутніх лідерів" (FLEX)).

Проєкти "Англійська мова для університетів" [233], "Шкільний вчитель нового покоління" [212] та ін. ставили за мету допомогти українським ЗВО в розробці сталих практик викладання англійської, впровадження стандартів володіння англійською мовою в університетах й покращення рівня викладання та вивчення мови. Стипендіальна програма "DAAD/OSI" [176] охоплювала випускників та молодих викладачів ЗВО України. Мета її – покращення становища у сфері викладання німецької мови та налагодження контактів між німецькими та українськими вченими.

З метою розвитку співпраці вчителів та учнів європейських шкіл була започаткована навчальна програма "eTwinning" [134]. Ця програма є потужним стимулом для вивчення ІМ, покращення рівня використання ІТ-технологій, розширення можливостей дізнатися більше про культуру інших країн Європи та завести нових друзів. У свою чергу українські вчителі мають нагоду контактувати та

обмінюватись досвідом з учителями інших країн Європи. Програмою міжнародної співпраці у сфері освіти, молоді та спорту є нова програма Еразмус+ [140], що має на меті підтримку освітнього, професійного та особистісного розвитку громадян ЄС і поза його межами, розвиток інновацій та посилення європейської ідентичності, підтримку можливості навчальної та академічної мобільності в освіті.

Ряд проєктів ("Післядипломна освіта вчителів англійської мови" [138], "Вчителі англійської мови – агенти змін" [139], "Викладання англійської мови як іноземної" [26] та ін.) спрямовані на підвищення професійної підготовки вчителів англійської мови. Їх метою є створення кращих можливостей для інтеграції українців у світову громаду шляхом вивчення англійської мови, а також підвищення професійних знань, умінь та навичок учителя, які дозволять йому перейти на вищий рівень у своєму розвитку. Така увага до удосконалення підготовки вчителя саме англійської мови пояснюється тим, що ця мова є найпоширенішою ІМ, яка вивчається в школах і ЗВО України.

Беззаперечний інтерес для України, на нашу думку, представляє чотирічна програма співпраці між Україною, Фінляндією і ЄС. Коротка назва проєкту "Навчаємось разом". Роботи тривали до липня 2022 р. і складались із трьох кластерів:

кластер 1. Підготовка вчителів – включає в себе підтримку підготовки вчителів 1-4 класів для реалізації програм НУШ, а також розробку альтернативних систем професійного розвитку, включаючи онлайн-курси і систему наставництва та сертифікації;

кластер 2. Популяризація освіти – включає підтримку підвищення обізнаності про реформу освіти, формування позитивного ставлення до освіти та вчителя;

кластер 3. Освітнє середовище – включає підтримку розробки і використання електронної платформи для фахівців і учнів у галузі освіти, а також розробку стандартів для директорів шкіл та виробництво навчальних матеріалів.

Наскрізний для всіх кластерів мовний компонент пов'язаний з удосконаленням викладання української мови як другої для національних меншин. Йдеться про

підготовку вчителів, комунікаційні кампанії та розроблення навчальних матеріалів.

У межах кожного кластеру визначені певні завдання, які реалізуються через такі активності, як: методичні тренінги / семінари для викладачів, розробка сертифікаційного курсу "викладання англійської мови як другої" для викладачів української мови в школах національних меншин, підтримка впровадження електронної освітньої платформи, обмін знаннями та досвідом з питань управління і керівництва у сфері освіти у Фінляндії та ін. [142].

Цим переліком не вичерпуються всі мовні проєкти, які впроваджуються в Україні. Як бачимо, у них велика увага надається вивченню ІМ учнями та модернізації підготовки вчителя як однієї із центральних фігур іншомовної освіти.

У кінці ХХ - перших десятиріччях ХХІ століття у підготовці вчителя ІМ відбулися позитивні зміни, відзначає В. Безлюдна. Вони полягають у тому, що в змісті педагогічної освіти перевага надавалась педагогічним ідеям і теоретичним уявленням, які сформувалися на основі культурологічних, особистісно-орієнтованих, діяльнісних засадах; підвищувалася роль самостійної роботи студентів; у спеціальній фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ велика увага надавалась створенню варіативних навчальних планів, які спрямовували навчальний процес на підготовку спеціаліста, що має знання не тільки про систему мови, а й про культуру країни, мову якої вивчає; запровадження в навчально-виховний процес ЗВО інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для вивчення ІМ та ін. [9]. Перспективними напрямками вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, вважає дослідниця, є: формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розроблення і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ у процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів ІМ та удосконалення системи контролю якості їх підготовки, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, впровадження перспективного зарубіжного досвіду [9, с. 10].

Однак, не зважаючи на позитивні зміни, які властиві іншомовній освіті в Україні, "реальність у сфері іншомовної освіти виглядає не дуже привабливо", вважає В. Гаманюк. Науковець підкреслює, що серед проблем, які потребують вирішення, перша стосується урізноманітнення іншомовної пропозиції. У більшості регіонів країни школи відмовляються від навчання німецької, а тим більше французької, іспанської мов, збільшуючи кількість груп англійської. Тому потребує вирішення наявний дисбаланс в іншомовній пропозиції. Друга проблема полягає в тому, що ще й донині залишається не реалізованим принцип наступності між ланками дитячий садок – початкова – середня – старша – вища школа. Ще однією проблемою є невідповідність навчально-методичних комплексів за змістом і формою, хоча сьогодні для всіх ланок іншомовної освіти існує безліч різного роду навчальних матеріалів. Насамперед, це стосується мовного компоненту, тому що мова зазнає змін, а вони не завжди оперативно вносяться до НМК (навчально-методичні комплекси). Ще одна проблема – невідповідність матеріальної бази навчальних закладів сучасним вимогам. На жаль, на нашу думку, ця проблема в 2022-2023 рр. в умовах війни Росії проти України стала ще більш актуальною. Тому, вважає В. Гаманюк, пріоритетними напрямками розвитку іншомовної освіти в Україні мають стати: формування сучасної системи безперервної мовної освіти за умов забезпечення наступності між усіма її ланками; підвищення якості навчання ІМ із урахуванням вимог як вітчизняних, так і європейського рівня; забезпечення доступності вивчення двох ІМ згідно рекомендацій Ради Європи; вдосконалення системи незалежного оцінювання рівня іншомовних знань; активізація інноваційних процесів у іншомовній освіті; безперервне підвищення кваліфікації вчителів ІМ та профілізація їх педагогічної підготовки [28, с. 381-382].

Фінляндія успішно вирішує такі проблеми у сфері іншомовної освіти, тому її система вивчення ІМ асоціюється з якістю, новаторством і доступністю. Корисними для України, на нашу думку, особливо з огляду на складні історичні та актуальні сьогодні мовні питання, у період формування нового суспільства в умовах війни і



боротьби за незалежність, є наступні аспекти:

- врахування суспільно-політичних чинників та історичних передумов багатомовності в Україні, що забезпечило успіх фінській освіті та іншомовній у тому числі;

- розширення спектру сучасних мов, які вивчаються в системі іншомовної освіти нашої держави з урахуванням мов національних меншин, права яких Україна зобов'язалася забезпечити, підписавши Європейську хартію регіональних мов або мов меншин;

- використання ІМ як засобу навчання різних предметів (CLIL – предметно-мовне інтегроване навчання);

- впровадження третьої ІМ ще у межах шкільної освіти з урахуванням партнерських відношень України з тими країнами, які підтримують наш народ у складні військові часи;

- урізноманітнення можливостей для опанування ІМ у закладах системи освіти та поза ними;

- моніторинг якості іншомовної освіти, яка здійснюється на різних ступенях системи освіти;

- збільшення кількості годин на вивчення ІМ у закладах освіти різних рівнів;

- надання учням знань і навичок, які необхідні для подальшого навчання і роботи, реалізації інтересів, всебічного розвитку;

- створення відповідних умов і формування в учнів потреби у вивченні ІМ та саморозвитку впродовж життя;

- удосконалення професійної підготовки вчителів ІМ шляхом створення можливостей для стажування в країнах, мова яких вивчається;

- забезпечення автономності учня, вчителя, школи;

- довіра до вчителя суспільства, батьків, учнів.

## Висновки до розділу 2

У цьому розділі розглядалися теорія і практика іншомовної освіти у Фінляндії крізь призму мовної політики цієї держави, її організаційні та лінгводидактичні засади, а також можливості використання її досвіду в умовах освітньої системи України.

Визначено, що реформа освіти, яка відбулася у 1970-х роках, замінила подвійну систему елементарної й граматичної освіти загальноосвітньою школою *peruskoulu*, яка стала стрижнем фінської освітньої системи. Були внесені зміни в систему освіти фінською мовою, що уможливило перегляд питання про те, які мови і впродовж якого часу потрібно вивчати. Фінським школярам була надана можливість вивчати три мови, з них дві іноземні. Встановлено, що розроблений Міністерством освіти Фінляндії перший важливий План національної мовної політики закріплював і створював умови для реалізації багатомовності. Цим планом були закладені основи подальшої фінської мовної політики, яка спрямовувалась на розширення спектру вивчення іноземних мов громадянами різного віку і протягом усього життя. Завдяки цій політиці Фінляндія створила систему іншомовної освіти, яка відповідала цілям Білої книги Європейської Комісії щодо вивчення мов і була в авангарді розвитку мовної освіти в Європі.

З'ясовано, що вивчення іноземних мов є обов'язковою складовою на всіх рівнях системи освіти. Мовна освіта, що надається до початкової, не пов'язана з навчальними програмами формального вивчення мови й повинна бути організована з використанням методів і засобів відповідних віковому розвитку дітей – в ігровій формі. У початковій школі (1-6 класи) вивчення ІМ починається, згідно нових навчальних програм, які набули чинності на початку 2020 р., не пізніше другого семестру 1-го класу. Вже у початковій школі учень знайомиться і вивчає три мови – дві обов'язкові і одну факультативну. У молодшій середній школі (7-9 класи) учні починають вивчення ще однієї факультативної мови.

Вибір мов для вивчення у школі є широкий: англійська, шведська, французька,

німецька, російська, іспанська та ін. У старшій середній школі продовжується вивчення тих мов, які розпочаті у базовій школі, і, крім цього, надається можливість вибору нової мови для факультативного вивчення. Таким чином, після завершення повної середньої школи учні зможуть спілкуватися 6-ма мовами Європейського Союзу (чотирма іноземними та двома національними).

Вивчення ІМ продовжується у ЗВО не тільки у формальному навчанні, а й доповнюється іншими формами, такими як додаткові курси іноземних мов, програми мобільності студентів та ін. Встановлено також, що в освіті дорослих особлива увага державою надається створенню умов для вивчення ІМ іммігрантами, кількість яких зростає в останні десятиліття. Разом з тим, у цій країні заохочується використання мов іммігрантів у сферах побутового обслуговування – в цьому вбачається розширення можливостей для фінів вивчати іноземні мови та знайомитися з культурою інших країн світу.

Таким чином, мовна освіта є важливою частиною навчальної програми фінської середньої загальноосвітньої школи, закладів вищої освіти та освіти дорослих і покликана забезпечити формування міжкультурної комунікативної компетенції громадян різного віку.

Разом з тим виявлено негативні тенденції, які мають місце в іншомовній освіті Фінляндії, а саме: скорочення кількості іноземних мов, що вивчаються учнями; зменшення часу на їх вивчення; зростання інтересу до вивчення англійської мови знижує зацікавленість вивченням інших мов, не дивлячись на розуміння їх значимості фінами, та ін. Тому Міністерством освіти і культури вживаються заходи щодо подальшого удосконалення системи мовної освіти Фінляндії. Важливу роль у вирішенні цього завдання відіграють національні та міжнародні мовні проєкти, які фінансуються державою і міжнародними організаціями. Вони спрямовуються на виявлення реального стану вивчення мов у Фінляндії, диверсифікацію мовної пропозиції, підвищення інтересу як підґрунтя мотивації до вивчення іноземних мов.

Виявлено особливості методики викладання ІМ у Фінляндії. Це: право вчителя на розробку власної навчальної програми та вибір послідовності вивчення тем, відсутність чітких вимог щодо використання методів і підходів викладання іноземних мов, певна їх еkleктичність у викладанні ІМ та ін. З'ясовано, що вчителями і викладачами ІМ перевага надається комунікативному викладанню мови. Крім цього, використовується кооперативне, змішане, перевернуте навчання та командне викладання, педагогіка партнерства, функціональний підхід, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), педагогіка вразливості, метод занурення, навчання через досвід, особистісно-орієнтоване навчання та ін. Встановлено, що ці методи і підходи максимально спрямовують процес навчання на учня та ведуть до його автономії.

Констатовано, що Фінляндія, яка успішно вирішує питання формування багатомовного громадянина своєї країни, Європи та світу може бути прикладом для України у вирішенні цього завдання. Адже, не дивлячись на те, що система ІО в Україні в останні десятиліття розвивається досить динамічно (удосконалюється необхідна законодавча база з урахуванням рекомендацій РЄ та ЄС, Україна бере участь у міжнародних мовних проєктах, створюються умови для підвищення ефективності викладання ІМ у різних ланках системи освіти та ін.), аналіз стану міжкультурної іншомовної освіти, незважаючи на певні досягнення, не відповідає сучасному соціальному замовленню. Тому є доцільним використання елементів досвіду Фінляндії. Зокрема, у систему іншомовної освіти України можуть бути впроваджені такі, як: диверсифікація мов, що вивчаються у закладах освіти; збільшення часу на вивчення іноземних мов за рахунок перегляду кількості годин, які виділяються на вивчення російської літератури; право вчителя на розробку власної навчальної програми та вибір послідовності вивчення тем; впровадження концепції автономії учня та автономного навчання як варіанту здійснення особистісно-орієнтованого підходу та ін.

Основні наукові положення та результати розділу знайшли відображення у публікаціях: [165; 179; 181; 183; 186; 187; 358].

## ВИСНОВКИ

Відповідно до мети і завдань досліджено розвиток системи іншомовної освіти Фінляндії у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття, що дало можливість констатувати наступне.

1. Фундаментом написання історико-педагогічних дисертацій є джерельна база як сукупність опублікованих та неопублікованих джерел. Великий обсяг джерел інформації, які використано на різних етапах дослідження, було систематизовано з використанням системного підходу до розуміння сутності джерельної бази. Джерельний комплекс був складений, виходячи із завдань роботи, характеру й особливостей історіографічного процесу, значущості й інформативної цінності різнофахових публікацій та включав такі групи джерел: *нормативно-правові документи*: офіційні документи Фінляндії та офіційні документи України (закони, постанови, розпорядження, звіти тощо); *праці теоретико-методологічного характеру* (дисертації, монографії та ін.) вітчизняних та зарубіжних учених за такими напрямками: філософія освіти; методологія та методика педагогічних досліджень; порівняльно-педагогічні дослідження проблем розвитку мовної та іншомовної освіти у вітчизняній та освітніх системах зарубіжних країн; праці, які розкривають теоретичні, теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади мовної та іншомовної освіти в умовах багатомовності. Наукові роботи фінських, українських та зарубіжних учених, які присвячені вивченню іншомовної освіти Фінляндії, диференційовано за такими аспектами: історія мовної освіти Фінляндії, мовна освіта та політика мовної освіти Фінляндії, науково-методичні засади мовної освіти Фінляндії, програми мовної освіти, інноваційні підходи та методи в мовній освіті Фінляндії, сучасне й майбутнє англійської, шведської та інших європейських мов у Фінляндії; *науково-методичні джерела* (збірники наукових праць, вітчизняні й фінські наукові та науково-методичні журнали, публікації в яких охоплюють теоретичні, історичні, методичні,

соціолінгвістичні аспекти розвитку іншомовної освіти у Фінляндії та Україні в другій половині ХХ - на початку ХХІ століття); *статистичні звіти й аналітичні матеріали* щодо динаміки мовної ситуації у Фінляндії та характеристики мовної ситуації в Україні, процесів пов'язаних з інтеграцією, мобільністю, використанням іноземних мов тощо в обох країнах.

Аналіз джерельної бази дав можливість визначити три періоди в історіографії проблеми розвитку іншомовної освіти у Фінляндії: *1950-1969 pp.* – період активізації дослідження багатомовності науковцями Європи та світу в цілому; *1970-1999 pp.* – спрямованість зусиль науковців на удосконалення методики інтенсивного навчання мов на основі ідей зарубіжної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та ін., підвищення уваги до іншомовної освіти іммігрантів, що зумовлено вступом Фінляндії до ЄС; *2000 -2018 pp.* – підвищення уваги науковців до дослідження нових підходів та методів іншомовної освіти, імплементація документів РЄ та ЄС, зокрема ЗЄР щодо політики мультилінгвізму та плюрилінгвізму.

У теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації завдань педагогічного дослідження значну роль відіграє система понять і термінів. Поняттєвий апарат як знакова модель дослідження включає такі ключові поняття: "*освіта*", "*іншомовна освіта*", "*система іншомовної освіти*", "*білінгвізм*", "*мультилінгвізм*" та "*мовна політика*". Встановлено, що в науковій літературі існують різні підходи до їх визначення. Поняття "*освіта*" використовується в різних значеннях та контекстах і в дослідженні розглядається в декількох площинах: з точки зору філософії, соціології, історії педагогіки, педагогіки як феномен, що виконує соціокультурні функції, стаючи необхідним і важливим чинником розвитку як окремих сфер (економіки, політики, культури), так і всього суспільства в цілому. Важливою складовою освітньої системи є *іншомовна освіта* – соціально-педагогічне явище, яке представлено як організація освітнього процесу, що дозволяє тим, хто навчається, вивчати іноземну мову та культуру її носіїв у штучно створених умовах і є джерелом формування особистості з

високим рівнем іншомовної компетенції. Вивчення іноземної мови в штучно створених умовах відбувається у закладах *системи іншомовної освіти*. Будучи складовою системи освіти, система іншомовної освіти структурно повторює її і включає дошкільну іншомовну освіту, шкільну іншомовну освіту, іншомовну освіту, яка здійснюється в професійно-технічних навчальних закладах, ЗВО та іншомовну освіту дорослих. Життя в сучасному транзитивному суспільстві вимагає від людини володіння понад однією мовою, що спричинило появу таких феноменів як "*білінгвізм*" та "*мультилінгвізм*", які розглядаються дослідниками з точки зору лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики та педагогіки. У нашому дослідженні білінгвізм окреслено як однаково досконале володіння двома мовами в різних умовах спілкування. Завдяки глобалізаційним процесам та відкриттю кордонів між країнами відбулося зміщення акценту з білінгвізму як провідної/основної форми мовної взаємодії на мультилінгвізм. Наш науковий пошук дозволив визначити це поняття як соціально-культурний феномен з великим комунікативним потенціалом, який реалізується, перш за все, за допомогою вивчення індивідом іноземних мов і занурення в чужі культурні спільноти, щоб сформувати високий рівень іншомовної комунікативної компетенції задля досягнення міжкультурної комунікації. Така комунікація уможливорюється завдяки вдалій *мовній політиці* кожної окремої країни як комплексу цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання.

2. Іншомовна освіта є одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти, економіки та міжнародних зв'язків Фінляндії. Це зумовлено: по-перше, національним складом населення цієї країни (фіни складають 93,4 % від загальної кількості населення країни, шведи – 5,6 %, саами – 0,1 %, роми – 0,1 % та ін.); по-друге, зростаючим для молоді значенням володіння англійською як ІМ та такою, що є основною у реалізації її майбутніх цілей та намірів; по-третє, впровадженням у цій

країні, яка є членом Європейського Союзу, нормативних документів, що розкривають вимоги до організації іншомовної освіти в країнах, що належать до цього наддержавного утворення та ін.

Систематизація наукової інформації, яка здійснена з урахуванням хронологічного та тематичного принципів, дозволила простежити генезу систем іншомовної освіти у Фінляндії та Україні, розглядаючи їх у соціальному, культурному й науковому контекстах, простежити динаміку досліджуваного феномену в різні історичні епохи, розкрити в історичній ретроспективі прогресивні та регресивні фактори, які впливали на розвиток системи іншомовної освіти в цих країнах, та виокремити три етапи в розвитку системи іншомовної освіти у Фінляндії у визначений рамками дослідження час: *1950-1969 pp.* – **підготовчий** – підготовка до суттєвих якісних змін в освіті Фінляндії, іншомовній у тому числі; *1970-1999 pp.* – **модернізаційний** – період реформування освітньої системи, диверсифікація мовної пропозиції та впровадження ідей зарубіжної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та ін. у методику іншомовної освіти Фінляндії; *2000 – 2018 pp.* – **уніфікаційно-сертифікаційний** – вирішення проблем у сфері багатомовності об'єднаної Європи, багатомовного навчання, що зумовлено необхідністю підготовки підростаючих поколінь до життя в умовах глобалізованого світу, освіти впродовж життя.

Визначено, що передумовами становлення та розвитку системи іншомовної освіти Фінляндії є: геополітичне становище, що зумовило необхідність вивчення громадянами Фінляндії іноземних мов; прагнення до диверсифікації економічних, культурних зв'язків та забезпечення комунікації в усіх сферах життя; поглиблення міжнародного співробітництва, попит на ринку праці; перехід країни від аграрного, орієнтованого на внутрішній ринок, до високо розвиненого індустріального суспільства; входження до складу ЄС, підтримка Фінляндією його мовної політики, що орієнтована на культурну й лінгвістичну багатомовність народів Європи, формування



плюрилінгвального громадянина; попит на мови як наслідок глобалізації й інтеграції Фінляндії в європейський і світовий економічний, політичний, освітній та культурний простір; врахування перспектив розвитку інтеграційних процесів у світі та місця в них Фінляндії.

3. Сьогодні Фінляндія є тримовною – фінська, шведська та саамська є офіційними мовами. Мовна політика в цій країні є підґрунтям фінської моделі організації мовного простору та будується: на мовних традиціях, що склалися протягом усього попереднього історичного розвитку на підставі геополітичних процесів; на врахуванні положення Фінляндії в сучасному глобалізованому світі; із розумінням потреб держави, суспільства й забезпечує їх духовне та культурне збагачення.

Мовна політика Фінляндії втілюється в державних документах, якими регулюється мовна та іншомовна освіта (Закон про основи шкільної системи (1968 р.), нова Рамкова програма для загальноосвітньої школи (1994 р.), спеціальна стратегічна Програма викладання іноземних мов та інтернаціоналізації освіти "Назустріч випробуванням: викладання мови в новій інтернаціональній Фінляндії" (1997 р.), Закон про базову освіту та розподіл годин у базовій освіті (2012 р.), Закон про експериментування з іншою рідною мовою в базовій освіті (2018 р.) та ін.)

Великий вплив на розвиток іншомовної освіти у Фінляндії мають документи РЄ та ЄС, зокрема: "Європейська хартія регіональних мов або мов меншин" (1992 р.), "Про покращення і диверсифікацію навчання мов в освітніх системах країн Європейського Союзу" (1995 р.), "Біла книга з освіти та навчання. Викладання та навчання. На шляху до суспільства, що навчається" (1995 р.), "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (2001 р.), "Нова рамкова стратегія з мультилінгвізму" (2005 р.), «Від лінгвістичного розмаїття до плюрилінгвальної освіти: керівництво для розвитку мовної політики у Європі» (2007 р.), "Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання" (2008 р.), "Рекомендації з плюралістичних підходів до мов і культур" (2012 р.), Супровідний том ЗЕР (2018 р.)

тощо.

Зміни в системі ІО, зумовлені удосконаленням мовної політики Фінляндії, спрямовувалися на створення необхідних інструментів для просування мовного різноманіття, мотивацію фінів до оволодіння ІМ, впровадження умов до їх вивчення впродовж усього життя та удосконалення мовної підготовки, охоплення спектру можливостей офіційного та неофіційного навчання, забезпечення усіх громадян засобами, які допоможуть сформувати й розвинути міжкультурну комунікативну компетенцію та ін.

4. Вивчення ІМ є обов'язковою складовою на всіх рівнях системи фінської освіти, яка включає: дошкільну, повну загальну середню (початкова, 7-13 років, 1-6 класи, молодша, 13-16 років, 7-9 класи та старша, 16-19 років, 10-12 класи) школу, ЗВО та освіту дорослих. Особливістю повної загальної освіти є ранній початок вивчення ІМ (з 1-го класу) та їх кількість, що становить дві обов'язкові мови, а також три мови за вибором. Фінській школі притаманна диверсифікація іноземних мов: учні мають можливість вибрати для вивчення англійську, французьку, німецьку, іспанську, італійську та ін. Тому після закінчення повної загальної середньої освіти учні можуть спілкуватися 4-ма іноземними (плюс друга національна) та рідна мовами. Рекомендованими для вивчення проголошено японську, китайську та арабську мови. Вивчення ІМ у ЗВО Фінляндії здійснюється відповідно до державних документів про вищу освіту та вимог Болонського процесу. Студенти продовжують вивчати ті мови, які необхідні для реалізації їх професійних цілей. Важливою складовою політики Фінляндії у сфері мовної освіти є іншомовна освіта дорослих, особливу групу яких складають іммігранти. Іншомовна освіта в цій країні не обмежується лише формальним вивченням ІМ, а доповнюється участю тих, хто вивчає мови, у національних та міжнародних проєктах, кінцевими цілями яких є підвищення мотивації до вивчення ІМ упродовж життя.

Аналіз теоретико-педагогічних, організаційних та методичних засад навчання ІМ

у Фінляндії в умовах мультилінгвізму засвідчує тенденцію до їх модернізації в цілому. Це зумовлюється уніфікацією європейських стандартів в ІО, підґрунтям яких є теоретико-методологічні положення вивчення ІМ, які розробляються науковцями різних країн. Тому ІО у Фінляндії сьогодні розвивається із врахуванням: комунікативної теорії мови – комунікативний підхід, функціональний підхід; конструктивістської теорії щодо освіти, теорії соціального взаємозв'язку, теорії навчання, яка спрямована на когнітивний розвиток, теорії навчання, що має витoki з біхевіоризму – кооперативне, змішане, перевернуте навчання та кооперативне командне викладання; гуманістичних та соціокультурних концепцій навчання – особистісно-орієнтоване навчання, концепція автономії учня та автономного навчання, навчання через досвід, педагогіка партнерства, педагогіка вразливості. Широко впроваджується викладання немовних предметів засобами ІМ (CLIL).

Завдяки креативному використанню вчителями сучасних лінгводидактичних засад вивчення ІМ, досягнуті успіхи іншомовної освіти Фінляндії виражаються в таких статистичних даних (2017 р.): 93,0 % людей віком 18-64 роки розмовляють іноземними мовами; 78,0 % розмовляють більше, ніж однією іноземною мовою; 24,0 % жінок розмовляють щонайменше 4-ма мовами.

5. На підґрунті аналізу стану розвитку ІО в досліджуваній нами країні виявлено можливості для більш широкого використання здобутків Фінляндії в удосконаленні функціонування системи ІО в Україні. Ця проблема стала ще більш актуальною та нагальною в умовах війни Росії проти народу України, що призвела до вимушеної масової еміграції мільйонів людей до країн Європи і не тільки. Тому на часі є впровадження в нашій країні досвіду ІО Фінляндії, який виражений у наступних аспектах: диверсифікація ІМ, які вивчаються в системі іншомовної освіти, з урахуванням необхідності володіння громадянами офіційними мовами ЄС, мовами країн-партнерів по боротьбі з ворогом та мовами національних меншин, права яких Україна зобов'язалася забезпечити, підписавши Європейську хартію регіональних мов

або мов меншин; забезпечення вивчення іноземних мов на засадах CLT (комунікативного викладання мови); використання CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням ІМ та ЗВО; збільшення часу на вивчення іноземних мов за рахунок перегляду кількості годин, які виділяються на вивчення російської літератури; надання автономії школам у розробці навчальних програм з ІМ, що підвищить довіру до вчителя та престиж вчительської професії; ширше впровадження національних та міжнародних мовних проєктів; організація вузівських центрів академічної мобільності студентів; створення умов для ІО впродовж життя. Вивчення ІМ, зокрема англійської, сьогодні набуває особливої актуальності ще й у зв'язку з тим, що Президентом України до Верховної Ради подано законопроект, яким передбачається офіційне закріплення статусу англійської як однієї з мов міжнародного спілкування в Україні.

У дисертації започатковано наскрізний розгляд системи ІО Фінляндії, що потребує подальших поглиблених досліджень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2006. 54 с.
2. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 10–13.
3. Академія Обу. Шведськомовний університет у фінському місті Турку. Офіційний сайт університету. URL: <https://www.abo.fi/>.
4. Андрущенко В. П. Духовная культура как фактор идейно-нравственного развития личности: проблемы эффективности : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. Минск : БГУ, 1990. 29 с.
5. Арешонков В. Ю. Педагогічна самоорганізація в системі безперервної освіти: термінологічно понятійний аналіз. URL: [eprints.zu.edu.ua](http://eprints.zu.edu.ua)
6. Артюшина М. В. Групова згуртованість, організованість і спрацьованість команди. *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі* : навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. Київ : КНЕУ, 2007. С. 261-283.
7. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі URL: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE\\_Ukrainian\\_.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Ukrainian_.pdf)
8. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 23 с.
9. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (1948-2016 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 43 с.
10. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. Дніпро : ЛІРА, 2016. 645 с.

11. Бейліс Н. В. Розвиток німецькомовної освіти в загальноосвітніх школах України в кінці ХХ - на початку ХХІ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Вінниця, 2020. 397 с.
12. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 505 с.
13. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5-10.
14. Бібік Н. Нова українська школа : poradnik для вчителя. Київ : Літера ЛТД. 2018.
15. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 485 с.
16. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інформ системи, 2010. 342 с.
17. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Умань, 2014. 400 с.
18. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Киев, 2000.
19. Бутова В. О. Організаційно-педагогічне забезпечення якості освіти у загальноосвітніх школах Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2018. 311 с.
20. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979. 260 с.
21. Валігура О. Білінгвізм та аспекти його дослідження. *Збірник наукових праць "Studia Methodologica"*. 2007. № 20. С. 66-70.
22. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2002. 40 с.

23. Вербенець А. А. Розвиток інклюзивного навчання в середніх навчальних закладах Мальти (друга половина XX - початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.01. Кривий Ріг, 2019. 311 с.
24. Вознюк О. В. Використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов. Житомир, 2021. 41 с.
25. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2002. 576 с.
26. Волонтерські проекти "Викладання англійської як іноземної" та "Молодіжний розвиток". URL: <https://shirokeschool2.jimdofree.com>
27. Гак В. Г. Міжмове порівняння та викладання іноземної мови. *Іноземні мови у школі*. 1979. № 3. С. 3-11.
28. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2012. 483 с.
29. Гаманюк В. А. Європейські освітні стандарти як орієнтир іншомовної освіти в Україні. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 39. С. 170-177.
30. Гаманюк В. А. Готовність до міжкультурної комунікації як стратегічна мета іншомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокристування України*. 2016. № 233. С. 64-70.
31. Гаманюк В. А. Міжкультурна компетенція у структурі фахової підготовки учителів іноземних мов. *Актуальні питання філології і методики викладання мов* : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 26-27 квітня 2018 р. Кривий Ріг, 2018. С. 163-170.
32. Годунко Л. В. Реформування шкільної іншомовної освіти в Чеській та Словацькій Республіках у руслі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 244 с.
33. Головіна О. Як вивчають англійську мову у фінських школах. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vyvchayut-anglijsku-movu-u-finskyh-shkolah/>

34. Голубнича Л. О. Джерела педагогічної історіографії. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2012. Вип. 32. С. 33-46.
35. Голубнича Л. Класифікація джерел історіографії педагогічної персоналії. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 15. С. 162-167.
36. Голубнича Л, Каданер О. Класифікація сучасних джерел педагогічної історіографії. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 19-31.
37. Голубовська І. О. Термінографія, мультилінгвізм, мультидисциплінарність: напрямки майбутніх досліджень. *Лінгвістика XXI століття*. 2015. С. 3-23.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
39. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям : навч. посіб. Київ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
40. Горбань О. В. Феномен освіти в транзитивному суспільстві. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2015. С. 1-9.
41. Гриньова М. Освітній трансформер : Фінляндія як натхнення. URL: <http://education-ua.org/ru/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiya-yak-natkhennya>
42. Гринюк С. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний ун-т. Київ, 2013. 200 с.
43. Гринюк С. П. Мовна освіта у Фінляндії: сучасність, проблеми, перспективи. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. № 3. С. 49-55.
44. Грицик Н. Інноваційні методи навчання ІМ: досвід Фінляндії. URL: <https://tinyurl.com/e8rvdsa4>
45. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007.



46. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв, 2006. С. 145-148.
47. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
48. Гуменюк І. Б. Вивчення англійської мови в умовах Нової української школи. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180813\\_statja\\_7.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180813_statja_7.pdf).
49. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
50. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 67–70.
51. Гуріна А. Білінгвізм як спосіб інтеграції учнів у європейський полікультурний соціум. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4. С. 52-55.
52. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
53. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
54. Європейська зона навчання протягом усього життя - це реальність і Резолюція Ради (ЄС) про навчання протягом усього життя. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text)
55. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Закон України від 15.05.2003. № 802-IV. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_014#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text)
56. Європейське Мовне Портфоліо / уклад. О. Карп'юк. Тернопіль : Лібра Терра,

2008. 112 с.
- 57.Європейський мовний портфель. Інструмент для реалізації Загальноєвропейської компетенції володіння іноземної мови. URL: <https://tinyurl.com/2pdnb6wn>
- 58.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
- 59.Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.
60. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2013. № 1. С. 89-96.
- 61.Зозуля І.Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти : матеріали XLVI наук.-техн. конф. підрозділів ВНТУ., м. Вінниця, 22-24 березня 2017 р. Вінниця, 2017. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2186>
- 62.Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008 р. 608 с.
- 63.Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 360 с.
- 64.Кетола Э. Революция 1917 года и обретение Финляндией независимости. *Отечественная история*. 1993. № 6. С. 27–45.
- 65.Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. Полтава : ПОШПО, 2006. 328 с.
- 66.Клинге М. Имперская Финляндия. Санкт-Петербург : Изд-во Колокол-пресс, 2005. 616 с.
- 67.Книга вчителя іноземної мови: довід-метод. вид. / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П.

- Кудіна. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240 с.
68. Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, 2009 р. URL: <https://tinyurl.com/2p8mjmhx>
69. Конституція України : офіц. текст. Київ : КМ, 2013. 96 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
70. Концепція розвитку англійської в університетах. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
71. Корницька Ю. Особистісно-діяльнісний підхід в навчанні іноземних мов студентів технічних ВНЗ. URL: [http://www.rusnauka.com/7\\_NITSB\\_2014/Pedagogica/2\\_159301.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2014/Pedagogica/2_159301.doc.htm)
72. Король Л. Білінгвізм: психолінгвістичний вимір. *Психолінгвістика*. Острого, 2011. Вип. 8. С. 46-52.
73. Коротун О. Сучасні підходи до іншомовної підготовки різних категорій дорослих у процесі неформальної освіти. URL: <https://tinyurl.com/4uzfmm5y>
74. Коханова О. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. 104 с.
75. Кочерган М. П. Функціональна лінгвістика. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=15075>
76. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960—1998 рр.). Львів : Світ, 1999. 488 с.
77. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї : людина, освіта, соціум : монографія. Київ : Грамота, 2007 р. 575 с.
78. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 42 с.
79. Круглій О. Іншомовна освіта у ВНЗ України та Польщі. Досвід і перспективи. URL: <https://tinyurl.com/3s7ph5tn>

80. 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. Харків, 2003.
81. Кузнецова О. Ю. Перспективи іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в євроінтеграційному вимірі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2013. Вип. 6 (72). С. 76-81.
82. Кузнецова О. Ю. Питання іншомовної освіти в контексті інтеграційного розвитку вищої освіти в Європі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Сумський державний педагогічний університет імені АС Макаренка*. 2014. №5 (39). С. 10-19.
83. Кузнецова О. Ю. Тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*. Полтава, 2016. Вип. 18. С. 170-176.
84. Кузьмінська Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти в Україні. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2017. № 1(4). С. 16-21.
85. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 312 с.
86. Купчик Л. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти німецькомовних країн (Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну і Люксембургу) в умовах загальноєвропейських інтеграційних процесів (90-ті роки ХХ - 10-ті роки ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2016. 20 с.
87. Кучера Т. Неперервна освіта як сенс життя. URL: <https://tinyurl.com/msyx6kn5>
88. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 17–23.
89. Лазуткіна Ю. А. Інноваційні стратегії розвитку освіти при вивченні іноземних мов у ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(4). С. 161-168.

90. Лазуткіна Ю. А. Граматичний аспект вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 61-62. С. 120-126.
91. Левчук П. Г. Мовна політика в країнах Європейського Союзу та Україна. Аналіз та приклади добрих практик. *Збірник наукових праць "Мова : класичне - модерне - постмодерне"*. 2016. Вип. 2. С. 91-102.
92. Лісковацька Х. М. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 12 с.
93. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 465 с.
94. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : МАУП, 1994. 196 с.
95. Лунячек В. Е. Освіта Фінляндії: досвід для адаптивного управління. *Адаптивне управління: теорія і практика*. 2017. № 2 (1). URL: [http://am.eor.by/images/adapt/Vol.2/17\\_am\\_02\\_lunyachek.pdf](http://am.eor.by/images/adapt/Vol.2/17_am_02_lunyachek.pdf)
96. Мазниченко В. М. Навчання іноземних мов у контексті політики плюрилінгвізму. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 1 (44). С. 270-274.
97. Макаров И. В. Очерки истории Реформации в Финляндии (1520-1620-е гг.): формирование национальной церковности. Портреты Выдающихся Деятелей финской Реформации. Санкт-Петербург : Реноме, 2007. 560 с.
98. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 44 с.
99. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : монографія. Київ : Ленвіт, 2005. 381 с.
100. Мейнандер Х. История Финляндии. Линии, структуры, переломные моменты. Москва : Весь Мир, 2008. 286 с.

101. Мелин Я., Юхансон А., Хеденборг С. История Швеции. Москва : Весь мир, 2002. 400 с.
102. Мільто Л. О. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Збірник наукових праць "Витоки педагогічної майстерності"*. Полтава, 2017. С. 163-168.
103. Місечко О. Є. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Шлях освіти 1(63)*, 2012. С. 19-23.
104. Мови Фінляндії. Національні та мови меншин. URL: [https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B8\\_%D0%A4%D1%96%D0%BD%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B4%D1%96%D1%97](https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D0%A4%D1%96%D0%BD%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B4%D1%96%D1%97)
105. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іноземної освіти в Королівстві Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2012. 198 с.
106. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-те вид., доп. і перер. Київ, 2007. 656 с.
107. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи : наказ Міністерства освіти і науки від 07.06.2017 р. № 804. URL: <https://tinyurl.com/usbucatk>
108. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи : наказ Міністерства освіти і науки від 23.10.2017 р. № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
109. Наливайко Н. Вплив гендеру та гендерних ролей на якість вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2010. №9 (68). С. 117-121
110. Національна доктрина розвитку освіти. Київ : МОН України, 2002. 232 с.

111. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
112. Ніколаєва С. Ю. Основы индивидуализации процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1989. 495 с.
113. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. Вип. 3-4. С. 5-10
114. Ніколаєва С. Ю. Іншомовна освіта в Україні : міфи і реальність. *Іноземні мови*. 2013. Вип. 4. С. 3-9.
115. Ніколаєва С. Ю. Концепція іншомовної освіти в Україні : розробка і реалізація. *World Science*. 2016. Вип. 4(8). С. 60-61.
116. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні : ключові проблеми. *Іноземні мови*. 2016. № 2. С. 3-9.
117. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України. 2016. 40 с.
118. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 410 с.
119. Оніщук І. І. Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ - початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Вінниця, 2019. 361 с.
120. Опачко М. В. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя фізики з дидактичного менеджменту. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2018. Вип. 2. С. 196-200.
121. Осова О. О. Іноземні мови у контексті Європейської мовної політики. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 300-309.
122. Пелагеша Н. Мовна політика як інструмент розвитку комунікативного простору Європейського Союзу. URL:

<http://old.niss.gov.ua/Monitor/Juli2009/23.htm>.

123. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. Київ : ТОВ "СІКГРУП Україна", 2015. 652 с.
124. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–542.
125. Петриченко Н. Європейський досвід впровадження плюрилінгвізму в систему освіти. *Нова парадигма*. 2017. Вип. 132. С. 52-64.
126. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб / за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
127. Писаревський М. Освіта у Фінляндії: школи без стін, навчання без оцінок. URL: <https://www.google.com/amp/s/innovationhouse.org.ua/amp/statti/obrazovanye-v-fynlyandyu-shkoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>
128. Піляєв І. С. Фінляндія / наук. ред. А. Г. Бульвінський. Країни світу й Україна : енциклопедія. Київ : Вид-во Фенікс, 2017. Т. 1. С. 168-187.
129. Полгородник Д. В. Формування англійськомовної картини світу Ірландії в умовах незбалансованої двомовності : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2010. 350 с.
130. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / упоряд. О. І. Локшина. Київ : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
131. Похлебкин В. В. СССР — Финляндия: 260 лет отношений. 1713–1973. Москва : Международные отношения, 1975. 408 с.
132. Прадівляний М. Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2016. № 4, С. 115-119.
133. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws.show/1556-18#Text>



134. Програма "eTwinning". URL: <http://www.etwinning.com.ua/pro-etwinning-plus/sho-take-etwinning-plus/>
135. Програма обміну майбутніх лідерів (FLEX). URL: <https://americancouncils.org.ua/programs/future-leaders-exchange-program/>
136. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Друга іноземна мова 5-11 класи. Київ, 2017. URL: <https://tinyurl.com/ye23xpdw>
137. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"): Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#top>
138. Проєкт Британської Ради "Післядипломна освіта вчителів англійської мови". URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/insett>
139. Проєкт "Вчителі англійської мови - агенти змін". URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2015-12-16-v-ukrayini-startuvav-proekt-%C2%ABvchiteli-anglijskoyi-movi-%E2%80%93-agenti-zmin%C2%BB>
140. Проєкт "Еразмус+". URL: <https://erasmusplus.org.ua/>.
141. Проєкт "Європа у школи". URL: [https://www.goethe.de/ins/ua/uk/m/spr/unt/ver/arc/eus.html#accordion\\_toggle\\_20839091](https://www.goethe.de/ins/ua/uk/m/spr/unt/ver/arc/eus.html#accordion_toggle_20839091)
142. Проєкт "Фінська підтримка реформи української школи". URL: <https://nus.org.ua/articles/navchayemos-razom-finska-pidtrymka-reformy-ukrayinskoyi-shkoly/>
143. Про затвердження змін до навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки від 05.08.2016 р. № 948. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0948729-16#Text>.
144. Про Концепцію державної мовної політики: Указ Президента України від 15 лютого 2010 р. N 161/2010 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161/2010#Text>

145. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№178-179). С. 10-22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
146. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2700/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2700/).
147. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 13.07.2020 р. № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
148. Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин: Закон України від 15.05.2003 р. № 802-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15#Text>
149. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 179 с.
150. Рабійчук Л. С., Завідонова Н. І. Функціональний підхід до вивчення іноземної мови. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів* : зб. матеріалів VI Міжнар. наук. конф. III Міжнар. наук. конгресу Society of Ambient Intelligence, (м. Київ, 2–10 квіт. 2020 р.). Київ : КНЕУ, 2020. С. 269–271.
151. Расила В. История Финляндии. Петрозаводск : Изд-во Петрозаводского у-та, 2006. 360 с.
152. Ратовська С. В. Технології кооперативного навчання як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів. *Науковий Вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2012. Вип. 1.31. С.158-164;
153. Редько В. Г. Теорія і практика конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2017. 47 с.
154. Редько В. Г. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті - прерогатива Нової української школи. *Іноземні мови в школах України*,

2018. Т. 4. С. 10-15.
155. Родюк Н. Ю., Лазаренко Н. І., Чед Д. Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії. *Молодий вчений*. 2018. №5. 2. (57.2). С. 38-40.
156. Родюк Н. Ю. Фінський досвід функціонування середньої освіти. *Збірник тез доповідей "Нова українська школа в умовах викликів сучасності"*. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. 2019. С. 175.
157. Роль русского языка в школе Восточной Финляндии в 2010-е годы. Куопио (Финляндия), 2014. 85 с. URL: <https://tinyurl.com/nhansfsn>
158. Рудичик О. М. Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2020. № 2 (131). С. 116-121.
159. Руднік Ю. В. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): мировой опыт. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 2013. С. 63-67.
160. Руднік Ю. В. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 338 с.
161. Руднік Ю. В. Метод контекстно-языкового интегрированного обучения в школах Финляндии: организационный дискурс. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3202/1/Rudnik\\_Y\\_SEND\\_!3\\_FLMD\\_PI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3202/1/Rudnik_Y_SEND_!3_FLMD_PI.pdf)
162. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Чого може навчитися світ з останніх змін у Фінляндії / наук. ред. Р. Б. Шиян. Харків : Вид-во "Ранок", 2019. 240 с.
163. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми : СДПУ, 1999. 300 с.
164. Сергєєва О. Ю. Державна мовна політика в Україні: європейський контекст : автореф. дис. ...канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Харків, 2011. 19 с.

165. Сидоренко Т. Д., Ступак К. Є. Досвід фінської освіти: мистецький аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ, 2022. Спецвипуск. Том 2. С. 115-119.
166. Синєкоп О. Особистісно-діяльнісний підхід у англomовному диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 71-77.
167. Сисоєва С. О. Роль освіти в сучасному світі. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711946/1/rol-osv.sys.pdf.pdf>
168. Система освіти Фінляндії - у гонитві за лідерством. URL: <https://www.google.com/amp/s/www.ukrinform.ua/amp/rubric-world/2239681-sistema-osviti-finlandii-u-gonitvi-za-liderstvom.html>
169. Ситняківська С. М. Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2019. 673 с.
170. Сідун М. До проблеми реалізації технології кооперативного навчання в підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 339-347.
171. Ставрук М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сургут, 2011. 349 с.
172. Стан української мови в Україні в 2020 р. : статистичні дані. URL: <https://language-policy.info/2020/11/oprylyudneni-rezultaty-doslidzhennya-pro-stanovysche-ukrajinskoji-movy-v-ukrajini-v-2020-rotsi/>
173. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 "Філологія" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti>

174. Статистичні дані проведення ЗНО з англійської мови у 2021 р. URL: [https://osvita.ua/test/rez\\_zno/82826/](https://osvita.ua/test/rez_zno/82826/)
175. Статистичні дані щодо вивчення іноземних мов в Україні. URL: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1660714230844114&id=1588966274685577](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1660714230844114&id=1588966274685577)
176. Стипендіальна програма "DAAD/OSI". URL: <http://science.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/01/main/857>
177. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2015. 39 с.
178. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2373/1/V\\_Burenko\\_V\\_Redko\\_IMVSSH\\_4\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2373/1/V_Burenko_V_Redko_IMVSSH_4_IPPO.pdf)
179. Ступак К. Є. До питання гендерної рівності у Фінляндії. *Гендерна парадигма освітнього простору*. Кривий Ріг, 2017. Вип. 6 (2). С. 88-90.
180. Ступак К. Є. Іншомовна освіта у Фінляндії. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2018. С. 146-149.
181. Ступак К. Є. Освіта дорослих в Україні та Фінляндії. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 99-101.
182. Ступак К. Є. Білінгвізм як історично обумовлена особливість Фінляндії. *Scientific achievements of modern society* : abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>
183. Ступак К. Є. Вивчення феноменів як шлях виховання критичного мислення у

- фінських школярів. *Гуманітарно-педагогічна освіта : здобутки, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. (з міжнародною участю) (м. Дніпро 20 листоп. 2020 р.). Дніпро : Акцент ПП, 2020. С. 82-86.
184. Ступак К. Є. Мультилінгвізм як феномен ХХІ століття. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 4. С. 19-21.
185. Ступак К. Є. Основні напрями освітньої політики Фінляндії. *Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2020. Vol 11 (2). P. 6-13.
186. Ступак К. Є. Реалізація рефлексивної моделі практики освіти у сучасній фінській школі. *Освітній вимір*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 55. С. 46-59. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378>.
187. Ступак К. Є. Чинники успіху фінської системи освіти. *Topical issues of the development of modern science* : abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Sofia : Publishing House ACCENT, 2020. Pp. 847-855. URL: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science\\_12-14.02.2020.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf).
188. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його “околиці”. *Шлях освіти*. 2005. No 4. С. 43-47.
189. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень : монографія / за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2014. 148 с.
190. Сюкияйнен И. И. Революционные события 1917–1918 гг. в Финляндии. Петрозаводск : Карельское книжное изд-во, 1962. 312 с.
191. Тадеєва М. І. Білінгвізм в мовній освіті європейських країн: досягнення і проблеми. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2009. №1. С. 111-115.
192. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи : монографія. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2010.

432 с.

193. Тадеєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 40 с.
194. Тадеєва М. І. Концептуальні засади розвитку іншомовної освіти в європейських країнах. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. 2012. Вип. 25. С. 237-240.
195. Тадеєва М. І. Сучасні цілі та виклики безперервної іншомовної освіти в Україні. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. №5 (98). С. 204-218.
196. Талалай Ю. О. Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 230 с.
197. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
198. Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
199. Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи. наказ Міністерства освіти і науки від 07.02.2020 р. № 143. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text>.
200. Університет Турку – заснований у 1920 р. другий за розміром університет Фінляндії після Гельсінського університету. URL: [https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82\\_%D0%A2%D1%83%D1%80](https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%A2%D1%83%D1%80)

[%D0%BA%D1%83](#)

201. Устименко В. В. Мовна підготовка у системі освіти Канади в умовах багатомовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2018. 262 с.
202. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50-54;
203. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
204. Філософія освіти: навч. посіб. / за наук. ред. В. П. Андрущенка та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 342 с.
205. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
206. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2015. 248 с.
207. Хоружий Г. Ф. Вища освіта: соціальна природа, структура і функції. Полтава : Полтавський літератор, 2013. 308 с.
208. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти : монографія. Полтава : Дивосвіт, 2016. 381 с.
209. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : 2018. 294 с.
210. Чередніченко О. І. Багатомовність і концептуальна картина світу. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Іноземна філологія*. Київ, 2002. Вип. 32/33. С. 7-10.
211. Шведська мова. Скандинавська мова, яка належить до північногерманської групи індоєвропейської мовної сім'ї. URL: <https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%81%D>



[1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0](#)

212. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 - березень 2014). Київ : Ленвіт, 2014. 60 с.
213. Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році. Лист МОН України №1/9-436 від 09.08.2017 URL: [https://zakononline.com.ua/documents.show/123144\\_123144](https://zakononline.com.ua/documents.show/123144_123144).
214. Юссила О. Великое княжество Финляндское. 1809–1917. Хельсинки : Ruslania Books Oy, 2009. 860 с.
215. Як і коли з'явилася англійська мова. Історія. URL : <http://poradu24.com/english/yak-i-koli-zyavivsvya-anglijska-mova-istoriya.html>
216. Яковлева О. Багатомовність як імператив доби й її значення для модернізації системи вищої освіти України. *Вісник інституту розвитку дитини*. 2011. Вип. 16. С. 5-14.
217. Яковлева О. Моделі організації мовного простору в Європі : контрактивний аспект. *Віче*. 2012. № 20. С. 29-32.
218. Яковлева О. В. Багатомовність як тренд суспільного розвитку та чинник модернізації освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2016. Вип. 47(2). С. 93-105. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_filos\\_2016\\_47\(2\)\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2016_47(2)_12).
219. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 358 с.
220. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно-орієнтованої освіти *Збірник наук.-метод. праць "Проблеми освіти"*. Київ, 2015. №85. С. 116-122.
221. Яшкіна В. Мультилінгвізм або культурне розмаїття. URL. [http://www.multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles\\_contents/141107015309.pdf](http://www.multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles_contents/141107015309.pdf)
222. Aalto E., Mustonen S., Tukia K. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen

- lahtokohtana. *Virittaja*. 2009. 113(3), P. 3-20.
223. Aalto E. Kohti funktionaalista S2-opetusta. Проблемы методики обучения финскому языку. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 54 с.
224. Abdullaeva M. A. Functional approach in teaching English grammar to the University students. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/functional-approach-in-teaching-english-grammar-to-the-university-students>
225. Alanko I. Kun Suomi putos puusta. URL: <https://varieng.helsinki.fi/series/volumes/05/chapter1.html>
226. Altbach P.G., Kelly G.P. New Approaches to Comparative Education. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1986. 342 p.
227. Apeltauer E. Bilingualismus – Mehrsprachigkeit : Deutsch als Fremdsprache. *Ein internationales Handbuch*. Berlin : Walter de Gruyter, 2001. S. 228–238.
228. Arnadóttir K. H. Cooperative Learning in Foreign Language Teaching. Reykjavik, 2014. 71 p.
229. Bakhtin M. "Speech genres" and other late essays. Austin : University of Texas Press, 1986. 208 p.
230. Ball P. What is CLIL? 2012. URL: <http://www.onestopenglish.com>
231. Bimmel P, Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. Munchen : Langenscheidt, 2000. 208 S.
232. Bloomfield L. Language. Chicago: University of Chicago Press, 1984. 580 p.
233. Bolitho R., West R. The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension, 2017. 134 p. URL: <https://tinyurl.com/mtf555zh>
234. Brantmeier E. Pedagogy of Vulnerability: Definitions, Assumptions, and Applications. Oxford. 2013. 19 p. URL: <https://tinyurl.com/3mz8m7y4>
235. Braun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Gottingische Gelehrte Anzeigen*. 1986. № 4. S. 115–130.
236. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and

- roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1. No 2. P. 209 – 224.
237. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. London: Pearson Education; 6th edition. 2014. 416 p.
238. Buchberger I. A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education in Finland. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*. 2002. No 25. P. 185-202.
239. Burns E. Functional approaches to teaching grammar in the second language classroom. In book: Teaching English grammar to speakers of other languages. London: Routledge. 2016. P. 84-106.
240. Castells M, Himanen P. Finnish model of the information society. Helsinki : Sitra, 2001. 130 p.
241. CEFR Companion Volume with New Descriptors. URL: <https://www.equals.org/2018/06/20/the-cefr-companion-volume-launch-conference-may-2018-tim-goodier/>].
242. Council conclusions on language competences to enhance mobility. URL: <https://tinyurl.com/32cjtffd>
243. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Vol. 10. P. 543-562.
244. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
245. Dale L., Van Der Es W., Tanner R. CLIL Skills. Leiden: European Platform (Internationalising education), 2011. 272 p.
246. Developing and implementing a curriculum for plurilingual and intercultural education. URL: <https://www.google.com/url?q=https://rm.coe.int/16806ae621&sa=U&ved=2ahUKEwjH782gzdPxAhVDiYsKHdZdB7wQFjAAegQICBAB&usg=AOvVaw3xtdrpsPjZJe->

[7L1ebJlnM](#)

247. Dziuban C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. P. 1-16.
248. Education in a multilingual world. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728/PDF/129728eng.pdf.multi>
249. EDU. HEL. Helsingin kaupunki. URL: <https://helsinki.inschool.fi/>
250. Ellis D. G. Small Group Decision Making: Communication and the Group Process. New York: McGraw-Hill, 1994. 352 p.
251. Erityislaki saamen kielen kayttamisesta viranomaisissa. URL: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910516>
252. European Charter for Plurilingualism. URL: <https://tinyurl.com/4c5bumf5>
253. European Commission : Multilingualism : An Asset for Europe and A Shared Commitment. Brussels : European Communities. 2008. 35 p.
254. Facing the Future Language Educators across Europe / written by F. Heyworth, V. Dupuis. Strasbourg: Council of Europe. European Centre for Modern Languages. 2003. 156 p.
255. FinGer - German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland. URL: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/en/research/research-projects/FinGer>
256. Finland is changing the teaching of languages. URL: <https://learningscoop.fi/finland-is-changing-the-teaching-of-languages-1-2/>
257. Finnish National Agency for Education. URL: <https://www.oph.fi/en>
258. Flippauksesta hyviä tuloksia Tampereen yliopistossa. URL: <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/flippauksesta-hyvia-tuloksia-tampereen-yliopistossa>
259. Flippaus” valittiin parhaaksi tutkimuksen ja käytännön opetuksen projektiksi

- Euroopassa. URL: <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/flippaus-valittiin-parhaaksi-tutkimuksen-ja-kaytannon-opetuksen-projektiksi-euroopassa>
260. Floridi L. *The 4th revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 272 p.
261. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. URL: <https://www.google.com/url?q=https://rm.coe.int/16802fc1c4&sa=U&ved=2ahUKEwiKu6eF49HxAhVspYsKHezOAHgQFjABegQICxAB&usg=AOvVaw3da7JAikW9idiThZHG1Ig6>
262. Gatbonton E., Segalowitz N. Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review*. 2005. 61 (3). P. 325–353.
263. Green Paper on migration and mobility. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52008DC0423>
264. Grenfell M. *Modern Languages across the curriculum*, London : Routledge, 2002. 232 p.
265. Halinen I. *The New Educational Curriculum in Finland*. In book: *Improving the Quality of Childhood in Europe* / edit. M. Matthes and others. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, 2018. P. 75-89.
266. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa. URL: [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_114+2017.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_114+2017.aspx)
267. Hall C. Recent developments in Finnish language education policy : a survey with particular reference to German. *German as a foreign Language*. Joensuu, 2007. No 3. P. 1-24.
268. Halliday M. A. K. *Studies of English Language. Collected Works of M. A. K. Halliday* / edit. Jonathan. London: Continuum. 2005. Vol 7. P. 1-71.

269. Hamdan N., McKnight P., McKnight K., Arfstrom K. A Review of Flipped Learning. URL:  
[https://www.researchgate.net/publication/338804273\\_Review\\_of\\_Flipped\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning).
270. Harjanne P. 2006. Mut ei tää oo hei midsommarista! ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Doctoral dissertation (monograph). Department of Applied Sciences of Education. Helsinki, 2006. 408 p.
271. Harjanne P. & Tella S. Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms : revisiting the KIELO Project's rationale and research. In book: Language Education and Lifelong Learning. Joensuu : Joensuun yliopistopaino, 2009. P. 135-154.
272. Harjanne P., Reunamo J., Tella S. Finnish Foreign Language Teacher's Views on Teaching and Study Reality in Their Classes: The KIELO Project's Rationale and Results. *Journal of Language Teaching and Research*. 2015. Vol. 6, No 5. P. 913-923.
273. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. 2012. URL:  
[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop\\_Content.pdf](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf)
274. Hartiala A., Harviainen L., Vieraan kielen oppimista ja vieraskielistä oppimista. URL:  
[http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/9sf.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/9sf.pdf).
275. Haugen E. The Norwegian Language in America, a Study in Bilingual Behavior. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1953. Vol. 2. 384 p.
276. Haugen E. Bilingualism in the Americas. Alabama : American Dialect Society, 1956. 159 p.
277. Helsingin yliopisto on Suomen suurin ja vanhin tiedekorkeakoulu. URL:  
[https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Helsingin\\_yliopisto](https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Helsingin_yliopisto)
278. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981. 53 p.

279. Hymes D. On communicative competence. In book: Sociolinguistics. Baltimore : Penguin Education, 1972. P. 269–293.
280. Inha K. Vuosi kärkihanketta takana. URL: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>
281. Institute for the Languages of Finland. URL: <https://www.kotus.fi>
282. Jaatinen R. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. In book: Experiential Learning in Foreign Language Education. London: Routledge, 2001. P. 106-140.
283. Jaatinen R., Saarivirta T. The Evolution of English Language Teaching during Societal Transition in Finland - A mutual relationship or a distinctive process. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 39, Iss. 11. P. 28-44.
284. Jessner U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*. 2008. No. 41 (1). P. 15-56.
285. Johnson D. W. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. Washington D.C. : School of Education and Human Development, George Washington University, 1991. No.4. P. 137—145.
286. Johnson D. W. & Johnson R. T. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Massachusetts: Allyn and Bacon. 1991. 242 p.
287. Johnson D. W. and Johnson R. Joining Together : Group Theory and Group Skills. Massachusetts : Allyn and Bacon, 1996. 624 p.
288. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. Cooperative Learning Returns To College. *Change*, 1998. Vol. 30, № 4. P. 27-35.
289. Kagan S. Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, 1994. 450 p.
290. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education. In book: V. Kohonen, P. Kaikkonen, R. Jaatinen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign*

- language education*. London: Pearson Education, 2001. P. 61–105.
291. Kansallinen perusopetussuunnitelma. URL: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66741>
292. Kaspar Rajaranta on kohta kielitaituri – Opiskelee jo ensimmäisellä luokalla saksaa, ranskaa, espanjaa ja englantia. URL: <https://www.aamulehti.fi/pirkanmaa/art-2000007273565.html>
293. Kielilaki. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1922/19220148>
294. Kohonen V. Student autonomy and teachers' professional growth. In book: Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin : Authentik, P. 147-159.
295. Kohonen V. On the notions of the language learner, student and language user in FL education: building the road as we travel. 2006. URL: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59950>
296. Kohonen V. Experiential Learning in Foreign Language Education. London : Routledge, 2014. 200 p.
297. Kohonen V. Learning to learn through reflection an experiential learning perspective. University of Tampere. URL: [http://archive.ecml.at/mtp2/elp\\_tt/results/dm\\_layout/00\\_10/05/supplementary%20text%20e.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/dm_layout/00_10/05/supplementary%20text%20e.pdf)
298. Komorowska H. Polityka językowa — warianty rozwiązań w krajach europejskich. *Języki obce w szkole*. 2004. Nr 1. S. 38–46.
299. Kovacs J. CLIL - early competence in two languages. In book: The world at their feet : children's early competence in two languages through education. Budapest : Eotvos Jozsef Konyvkiado, 2014. p. 15-97.
300. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424#L2P8>
301. Laki koulujärjestelman perusteista. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1968/19680467>



302. Laki pakollisesta koulutuksesta. URL: <https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Oppivelvollisuus>
303. Laki perusopetuksesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
304. Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171134>
305. Language choices of full secondary comprehensive school pupils in 2010 URL: [https://stat.fi/til/ava/2010/01/ava\\_2010\\_01\\_2010-12-14\\_tie\\_001\\_en.html](https://stat.fi/til/ava/2010/01/ava_2010_01_2010-12-14_tie_001_en.html)
306. Language school. URL: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Language\\_school](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Language_school)
307. Larsson L. O. Gustav Vasa - Landsfader eller tyrann? Stockholm: Bokforlaget Prisma, 2002. 398 p.
308. Lasagabaster D., Sierra J.M. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*. 2009. Vol 64/4. P. 366-375.
309. Latomaa S., Nuolijarvi P. The Language Situation in Finland. *Current Issues in Language Planning*. 2002. Vol. 3, No 2. P. 95-202.
310. Laurén C. Kielikylpykoulu ja sen taustaa. *Kielikylpymenetelma: Kielenkaytto mielekkaaksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 1991. No 1. P. 11-22.
311. Leavitt M. C. Team teaching : benefits and challenges. *Speaking of teaching : Stanford University Newsletter*. 2006. Vol.16. (1). P.1–6.
312. Lehtonen J. Näin koululaisten kieliopinnot ovat yksipuolistuneet 2000-luvulla: englanti jyrää, varsinkin saksan suosio romahtanut – ”Rahakysymys”. URL: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/12512201-c1f5-4de8-9c86-6037b8a2091f>
313. Leppanen S. and others. National survey on the English language in Finland : Uses, meanings and attitudes. Helsinki : Research Unit for Variation, Contacts and Change in English, 2011. Vol. 5. 385 p.
314. Lightbown P., Spada N. How Languages are Learned. Oxford : OUP, 2006. 322 p.
315. Lingua franca. URL: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Lingua\\_franca](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca)

316. Little D. Language Learner Autonomy : Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. Vol. 1. P. 1-17.
317. Little D., Immigrant Pupils Learn English : A CEFR-related empirical study of L2 development. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 322 p.
318. Lukiolaki. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>
319. Marsh D. CLIL/EMILE The european dimension. Jyvaskyla : UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 204 p.
320. Marsh D., Canado M., Padilla J. CLIL in Action : Voices from the Classroom. URL: [https://www.researchgate.net/publication/293814891\\_CLIL\\_in\\_Action\\_Voices\\_from\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/293814891_CLIL_in_Action_Voices_from_the_Classroom)
321. Marsh D., Martin M. J. Introduction: Content and Language Integrated Learning. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh\\_frigols\\_clil\\_intro\\_ts\\_me.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf)
322. Mehisto P., Marsh D., Fregols J. Uncovering CLIL. Content and Language integrated learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: MacMillan, 2008. 238 p.
323. MINEDU. Rising to the challenge : language teaching in the new international Finland. Strategy programme for language teaching and internationalization of education. Opetusministerio, Koulutus - ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki. 1997.
324. Nieminen K. Aspects of Learning Foreign Languages and Learning WITH Foreign Languages : Language Immersion and CLIL. Jyvaskyla University of Applied Sciences. Teacher Education College, 2006. 59 p.
325. Norberg A. From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education : doctor. dissert. Umea : Umea University, 2017. 96+7 p.
326. Normal school. URL: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Normal\\_school](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Normal_school)
327. Northern CLIL: Greetings from Turku, Finland. URL:

- <https://www.onestopenglish.com/clil/northern-clil-greetings-from-turku-finland/501039.article>
328. Nuolijarvi P. Language education policy and practice in Finland. URL: <http://efnil.org/documents/conference-publications/london-2011/the-role-of-language-education-in-creating-a/15-Pirkko-Nuolijarvi.pdf>
329. Nuolijarvi P. The Language of the Third Generation. The Linguistic Adaptation of Representatives of the Large Age Groups who have moved to Helsinki from Southern Ostrobothnia and Northern Savo, Helsinki : Finnish Literature Society, 1986.
330. Opiskelijoilla positiivinen näkemys opettajiensa taidoista käänteisen opetuksen jälkeen. URL: <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/opiskelijoilla-positiivinen-nakemys-opettajiensa-taidoista-kaanteisen-opetuksen-jalkeen>
331. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. URL: <https://tinyurl.com/4h7ty6da>
332. Piippo T. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys vieraiden kielten opiskelussa ja kielikasvatuksessa: haasteita ja mahdollisuuksia. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälentoimijuus*. Helsinki : OKKA, 2009. P. 39–72.
333. Piri R. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvalintoimintaympäristö. Soveltavan kielentutkimuksenkeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2001. 329 p.
334. Plurilingual Education in Europe. 50 Years of International Co-operation / Council of Europe. Strasbourg, 2006. 19 p.
335. Poyhonen S. Foreign Language teaching in basic and secondary education in Finland. URL: <https://silo.tips/download/foreign-language-teaching-in-basic-and-secondary-education-in-finland>.
336. Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. URL: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/PRES\\_02\\_930](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/PRES_02_930)
337. Project KIEPO. URL:

- <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo>
338. Project KIVAKO. URL: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-korkeakoulut-kielivarantoa-kehittamassa>
339. Project Svenska Nu. URL: <https://www.svenskanu.fi/>
340. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>
341. Recommendation CM/Rec of the Committee of Ministers to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism. 2008 URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1)
342. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 270 p.
343. Ringbom H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 143 p.
344. Roberts M. The Early Vasas: A History of Sweden 1523-1611. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. 532 p.
345. Saamen kielet. URL: <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/saame#alku>
346. Saamen kielilaki. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086>
347. Sajavaara K. Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän Yliopisto, 1998. 193 sivua.
348. Sajavaara K., Luukka M. R., Pöyhönen, S. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. In book: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. University of Jyväskylä : Centre for Applied Language Studies, 2007. P. 13-44.
349. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 2007. Vol. 21. P. 328-341.
350. Senni L. Aktivoiva kieltenopetus roolipelien avulla: kokemuksia italian kielen

- alkeiskurssista yliopistolla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 2020. Vol. 11, No 1. P. 1-7.
351. Shevchenko I. V., Kordyuk O, M. The methodology of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars. URL: <http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-12>
352. Siirtolaisuus Suomeen. URL: [https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Siirtolaisuus\\_Suomeen](https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Siirtolaisuus_Suomeen)
353. Siltala R., Suomala J., Taatila V., Keskinen S. Cooperative Learning in Finland and in California during the innovation process, 2007. URL: <https://www.researchgate.net/publication/237772225>
354. Skutnabb-Kangas T. Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights? New York : Routledge, 2000. 824 p.
355. Statistics Finland. URL: [https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku\\_2017\\_04\\_2018-12-12\\_kat\\_003\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_003_fi.html)
356. Statistics Finland. URL: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tau\\_001\\_en.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_001_en.html)
357. Statistics Finland. URL: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tie_001_fi.html)
358. Stupak K. Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a Finnish innovation). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2021. IX (100). Issue 256. P. 34-38.
359. Suni M. Maahanmuuttajien vieraiden kielten koulutus. URL: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marras-joulukuu-2011/maahanmuuttajakin-tarvitsee-tyoelaman-kieli-ja-viestintataitoja>
360. Suomen perustuslaki. URL : <https://oikeusministerio.fi/perustuslaki>
361. Suomen hallituksen kansallinen strateginen ohjelma. URL: <https://vnk.fi/julkaisu?pubid=6405>
362. Takala S. Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1984. 528 p.

363. Takala S. Language policy and language teaching policy in Finland. *National foreign language planning: practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 1993. P. 54-71.
364. Tella S. Some Recent-to-Future Trends in Foreign Language Education in Finland: From Singularity to Multiplicity. In book: *New Approaches to learning and teaching foreign languages: Personal Online Paths (POP)*. Bratislava: Comenius University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature. 2005. P. 16–27.
365. The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. URL: <https://carap.ecml.at/CARAPinCanada/PluralisticApproachestoLanguagesandCultures/tabid/3272/language/en-GB/Default.aspx>
366. Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa kieltenopetusta varten. URL: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten>
367. Valimaa J. The Founding of the Royal Academy of Turku. In book: *A History of Finnish Higher Education from the Middle Ages to the 21st Century*. Springer, 2019. P. 75-86.
368. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810>
369. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
370. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidm45053757412000>
371. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. URL:

- <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
372. Varieng. Studies in variation, contacts and change in english. URL: <https://varieng.helsinki.fi/series/volumes/05/chapter9.html>
373. Vieraan kielen aikuiskoulutus. URL: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/toteutus/aikuiskoulutus>
374. Vieraat kielet: Helsingin kaupunki. URL: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/kaikkien-opiskelemat-kielet/>
375. Vieraat kielet: Kieliohjelma ja kielivalinnat. URL: <https://www.nurmijarvi.fi/kuntalaisen-palvelut/lasten-nuorten-ja-perheiden-palvelut/opetus-ja-koulutus/perusopetus/opetus-ja-opiskelu/kieliohjelma/>
376. Vieraat kielet: kielivalinnat vuosiluokilla 1-6. URL: [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_1\\_6](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6)
377. Vieraat kielet: kielten opiskelun mahdollisuudet lukiossa. URL: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-opiskelun-mahdollisuudet-lukiossa>
378. Vieraat kielet: Reisjärven Perusopetuksen opetussuunnitelma. URL: <https://peda.net/reisjarvi/ops-2016/ol/1vmosotjksl/tjknvnl/1tkk/rkbv3>
379. Vieraiden kielten opiskelu. URL: <https://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus-jyvaskylassa/vieraiden-kielten-opiskelu>
380. Vieraita kieliä lukiossa: Lukion Opetussuunnitelman Perusteet 2019. URL: <https://tinyurl.com/2p92k385>
381. Vildomec V. Multilingualism. Leiden : A. W. Sythoff, 1963. 262 p.
382. Vipunen. Statistics Finland. URL: [https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista)
383. Vitikka E., Krokfors L., Hurmerinta E. The Finnish National Core Curriculum. Structure and Development. *Miracle of Education*. 2015. P. 83-96.

384. Vittomakielilaki. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150359>
385. Väestö 31.12. muuttujina Alue, Kieli, Sukupuoli, Vuosi ja Tiedot. Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. Viitattu 22.9.2021. URL: [https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Suomen\\_v%C3%A4est%C3%B6](https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Suomen_v%C3%A4est%C3%B6)
386. Wadkins T., Miller R., and Wozniak W. Team Teaching: Student Satisfaction and Performance. *Teaching of Psychology*. 2006. Vol. 33. No. 2. P. 118-120.
387. Weinreich U. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton, 1953. 134 p.
388. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 1995. 70 p.
389. Work with UNESCO. Education for all. The Year 2000 Assessment. Finland. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219399>
390. Yleiset kielitutkinnot (YKI). URL: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieli-ja-kaantajatutkinnot/yleiset-kielitutkinnot-yki>
391. Yleissivistävä koulutus, ammatillinen ja tekninen sekä yliopistollinen tuki aikuiskoulutukselle. URL: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20001276>
392. Yliopistoissa ja vieraiden kielten kouluissa. URL: <https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/>
393. Ylioppilastutkinnot. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190502>
394. Young Finnish people take test PISA. URL: <https://www.statista.com/statistics/986919/pisa-student-performance-by-field-and-score-finland/>
395. Zelensky V. O. speaks to Finnish Parliament. URL: <https://tinyurl.com/3wxvb7w7>
396. Zetterberg S. Main outlines of Finnish history. URL: <https://finland.fi/life-society/main-outlines-of-finnish-history/>



# ДОДАТКИ

**ДОДАТОК А**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземних мов

Кафедра англійської мови і літератури з методикою викладання

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Перший проректор

\_\_\_\_\_ Оксана Остроушко

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**Робоча програма спецкурсу**

**«ФІНСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ»**

Ступінь вищої освіти	Магістр
Галузь знань	01 Освіта/педагогіка
Спеціальність, Предметна спеціальність	014 Середня освіта 014.02 Середня освіта (Мова і зарубіжна література (англійська))
Додаткова предметна спеціальність	014.02 Середня освіта (Мова і зарубіжна література (німецька))
Освітня програма	Англійська мова, німецька мова, зарубіжна література

## ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

### Розробник робочої програми:

Ступак К.Є., аспірант кафедри педагогіки

### Рецензент

\_\_\_\_\_

Робоча програма спецкурсу затверджена на засіданні кафедри англійської мови і літератури з методикою викладання " \_ " \_\_\_\_ 20\_\_р., протокол № \_\_.

Робоча програма спецкурсу затверджена на засіданні вченої ради факультету іноземних мов " \_ " \_\_\_\_ 20\_\_р., протокол № \_\_)

### Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_

Робочу програму перезатверджено на 202\_\_ - 202-\_\_ навчальний рік без змін (засідання кафедри англійської мови і літератури з методикою викладання від " \_ " \_\_\_\_\_ 20\_\_ р., протокол № \_\_\_\_\_)

Робочу програму перезатверджено на 202\_-202-\_\_ навчальний рік зі змінами й доповненнями (засідання кафедри англійської мови і літератури з методикою викладання від " \_ " \_\_\_\_\_ 20\_\_р., протокол № \_\_\_\_\_)

### Завідувач кафедри

### 1. Опис спецкурсу

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика спецкурсу
		<b>Денна форма навчання</b>
Кількість модулів – 1	Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка (шифр і назва)	Нормативна
Модулів –?	Спеціальність (професійне спрямування) 011 Освітні, педагогічні Науки, 014 Середня освіта (Іноземні мови)	<b>Рік підготовки</b>
Змістових модулів – 4		<b>Семестр</b>
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____ (назва)		<b>7-й</b>
Загальна кількість Годин – 30		<b>Лекції</b>
Тижневих годин для денної форми навчання: Аудиторних – 1 Самостійної роботи студента – 1,5		Ступінь: бакалавр
	<b>Підсумковий контроль</b>	
	<b>2 год</b>	
	<b>Самостійна робота</b>	
	<b>16 год</b>	
	<b>Індивідуальні завдання</b>	
	<b>0 год</b>	
	Вид контролю: атестація	

#### Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 14/16

## 2. Мета та завдання спецкурсу

Глобалізаційні процеси та міграція населення, які стали характерними особливостями світу в другій половині ХХ століття, здобуття Україною незалежності та прагнення до вступу в ЄС актуалізували необхідність володіння громадянами нашої країни іноземними мовами. Особливо на часі стало знання європейських та світових мов з 24 лютого 2022 р. Військова навала росії змусила мільйони громадян України переселитися в інші міста, у тому числі за кордони нашої держави. Володіння ІМ стає життєвою необхідністю. Тому сьогодні в системі іншомовної освіти потрібні зміни, які б дозволили створити громадянам України такі умови для вивчення іноземних мов, які б відповідали досягненням європейських країн у цій галузі.

Прикладом реалізації такого завдання для України є Фінляндія, яка успішно вирішує питання формування плюрилінгвального громадянина своєї країни, забезпечуючи йому можливості для мобільного перебування на європейському континенті та за його межами. Це підтверджують такі статистичні дані (2017 р.): 93,0 % людей віком 18-64 роки розмовляють іноземними мовами; 78,0 % розмовляють більше, ніж однією іноземною мовою; 24,0 % жінок розмовляють щонайменше 4-ма мовами; найпоширенішою комбінацією двох мов, якими розмовляли двоє з трьох дорослих, були шведська та англійська; близько третини говорили англійською та німецькою мовами і майже стільки ж шведською та німецькою.

**Мета спецкурсу** – ознайомити студентів із особливостями системи ІО у Фінляндії, сприяти розвитку мотивації до вивчення ІМ, виховувати толерантне ставлення до іншомовності.

**Завдання спецкурсу:** засвоєння студентами знань про історико-педагогічні передумови розвитку іншомовної освіти у Фінляндії; сприяти розумінню ролі і значення нормативно-правових документів Фінляндії, Ради Європи та ЄС у формуванні мовної політики цієї держави; засвоєння студентами знань про структуру та організацію сучасної іншомовної освіти у Фінляндії; ознайомлення з інноваційною методологією викладання іноземних мов у Фінляндії; розкрити роль неформальної іншомовної освіти у формуванні міжкультурної комунікативної компетенції.

У результаті вивчення спецкурсу студент **повинен:**

- знати основні етапи розвитку іншомовної освіти у Фінляндії;
- володіти поняттями "іншомовна освіта", "білінгвізм", "мультилінгвізм", "мовна політика";
- орієнтуватись в сучасних підходах до викладання іноземних мов у Фінляндії;
- розуміти важливість впливу національних та загальноєвропейських інституцій на законодавче забезпечення функціонування іншомовної освіти у Фінляндії.

**уміти:**

- аналізувати фінський досвід викладання мов;
- пов'язувати розвиток історико-педагогічних явищ із суспільними та соціо-

культурними процесами;

- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у розвитку історико-педагогічних явищ;
- інтегрувати культурний контекст у процес навчання мови;
- користуватися вітчизняними та зарубіжними джерелами для розкриття певної теми, яка пов'язана з іншомовною освітою Фінляндії;
- застосовувати здобуті знання для вдосконалення власної професійної діяльності;

**Міждисциплінарні зв'язки:** Історія педагогіки, Порівняльна педагогіка, Загальна педагогіка, Методика викладання іноземних мов, Лінгвокраїнознавство, Політологія.

### 3. Програма спецкурсу

#### ***ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Історико-педагогічні засади розвитку іншомовної освіти у Фінляндії***

**Тема. Становлення і розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії в минулому і сьогоденні**

Географічні, етнічні та національні особливості Фінляндії як однієї зі Скандинавських країн. Національний склад населення, державні мови та мови національних меншин

Іншомовна освіта як наукова категорія. Розвиток іншомовної освіти у Фінляндії в різні історичні періоди (шведський, російський та період функціонування незалежної держави). Затвердження офіційної двомовності у XIX столітті. Поняття білінгвізму та характеристика його як історично обумовленої особливості Фінляндії. Сучасна багатомовність: мультилінгвізм та плюрлінгвізм – ознаки мовної ситуації у Фінляндії.

Чинники успіху іншомовної освіти як складової системи освіти у Фінляндії (прагнення громадян до освіти (іншомовної в тому числі) як фінська національна традиція; потреби держави, суспільства та окремих громадян у вивченні іноземних мов; створення державою умов для задоволення цих потреб у закладах формальної та неформальної освіти; трансформація Фінляндії з аграрної у високорозвинену індустріальну країну; бажання стати частиною єдиного європейського співтовариства задля розширення економічних та політичних зв'язків Фінляндії зі світом).

#### ***ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Фінляндія на шляху до кардинальних змін у мовній освіті***

**Тема. Мовна політика Фінляндії**

Мовна політика як комплект пропозицій та пріоритетів у системі освіти.

Трактування цього поняття вітчизняними та зарубіжними науковцями. Регулятивна функція мовної політики та її реалізація, що вимагає розробки відповідними інституціями різних держав нормативно-правових документів.

Основні державні документи, які регламентували створення системи іншомовної освіти у Фінляндії в період становлення незалежної держави. Удосконалення законодавства про освіту. Реалізація у Фінляндії загальноєвропейської тенденції орієнтації на "живі" європейські мови. Німецька як перша іноземна мова в період до Другої світової війни.

Зростання значення іншомовної освіти. Роль у цьому трьох політичних Комітетів з питань освіти. Рекомендації про створення обов'язкової дев'ятирічної муніципальної загальноосвітньої школи, яка забезпечить вивчення учнями іноземних мов, що є гарантією переходу на вищі освітні рівні. Поступовий поворот до західного світу з англійською мовою як засобом інтернаціоналізації. Важлива роль керівних інституцій РЄ та ЄС у створенні умов для розвитку мультилінгвізму в європейських країнах.

Загальнодержавна системна реформа освіти (1970-ті рр.). Кардинальні зміни в освітній парадигмі Фінляндії. Закон про основи шкільної системи (Laki koulujärjestelmän perusteista, 1968 р.), який увів peruskoulu, чим забезпечувалися рівні права громадян для отримання освіти вищого рівня, у тому числі іншомовної. Перший Національний Курикулум (Suomen kansallinen opetussuunnitelma, 1970 р.). Створення умов для вивчення у базовій освіті трьох мов, з них дві іноземні. Головна мета мовної освіти у Фінляндії – забезпечення якнайширшого спектру іноземних мов для вивчення на всіх рівнях системи освіти. Перший План національної мовної політики (Kansallinen kielipoliittinen suunnitelma, 1978 р.) – втілення ідей багатомовності. Обговорення питання про введення першої іноземної мови у початковій школі (1-6 класи).

Пріоритет у мовній політиці Фінляндії – підтримка полікультурності. Утвердження понять мультикультуралізму (багатокультурності, інтеркультурності, транскультурності) як ознак світового культурного розвитку. Створення Європейського Союзу та пріоритетні цілі його мовної політики. Фінляндія – член Європейського Союзу (1995 р.). Впровадження Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Зміна мети навчання мови. Перехід від оволодіння мовою окремо до розвитку плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції, у якій всі мови взаємопов'язані та взаємодіють.

### ***ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. Організаційні засади іншомовної освіти Фінляндії***

#### **Тема: Система іншомовної освіти у Фінляндії**

Вивчення іноземних мов – обов'язкова складова на всіх рівнях системи фінської освіти. Структура фінської системи освіти: дошкільна освіта; дев'ятирічна базова освіта; повна середня освіта; вища освіта.

Психолого-педагогічні засади раннього вивчення іноземних мов (дошкільна

освіта). Особливість мовних занять з дошкільнятами.

Вивчення іноземних мов у початковій школі. Нові базові навчальні програми для викладання мови А1 для учнів 1-2 класів базової освіти. Мета навчання іноземних мов учнями цього віку. Дидактична гра як основний метод вивчення іноземних мов учнями 1-2 класів. Комунікативна спрямованість навчання іноземних мов у 3-6 класах фінської початкової школи. Обов'язкова та факультативна мови у початковій школі. Основи навчальної програми базової освіти (2014 р.). Мета навчання іноземних мов у 7-9 класах. Основи навчальної програми старшої середньої школи (2019 р.). Диверсифікація мовної пропозиції на різних рівнях загальноосвітньої школи. Обов'язкові та факультативні мови. Національний іспит на атестат зрілості. Вивчення іноземних мов у професійно-технічній освіті.

Іншомовна освіта у ЗВО. Заклади вищої освіти у Фінляндії. Організація іншомовної освіти на засадах рішень Болонського процесу. Заходи підвищення якості іншомовної підготовки фінських студентів.

Іншомовна освіта дорослих. Різноманітні заклади сфери освіти дорослих. Нормативно-правова база організації освіти дорослих та іммігрантів. Національний сертифікат володіння мовою як перевірка мовних навичок дорослих.

#### ***ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4. Лінгводидактичні засади іншомовної освіти у Фінляндії***

##### **Тема: Підходи і методи іншомовного навчання у Фінляндії**

Поняття про підходи та методи навчання. Характеристика традиційних методів навчання (граматико-перекладний та аудіолінгвальний методи). Відхід від біхевіоризму, утвердження когнітивізму у викладанні, вивченні та навчанні іноземних мов. Комунікативна теорія мови як наукова основа комунікативного підходу. Позитивний потенціал CLT (комунікативне викладання мови) в іншомовній освіті. Формування комунікативної компетенції як мета CLT. Рух від когнітивних до соціокультурно-орієнтованих досліджень у вивченні питань іншомовної освіти. Міжкультурна комунікативна компетентність як характеристика особистості.

Функціональний підхід як спосіб осмислення граматичних засобів у реальній мовній ситуації. Два основних погляди на викладання граматики для вивчення мови – формальний (логічний) та функціональний. Фінські дослідники про мету функціонального навчання та його характеристику.

Педагогіка партнерства як один із чинників ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Зміст поняття "партнерство". Сутність педагогіки партнерства. Фінський дослідник В. Кохонен про психологічні засади педагогіки партнерства. Ефективність стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відповідних умов педагогічної взаємодії.

Фінський дослідник Е. Брантмеєр – автор педагогіки вразливості. Визначення



поняття "педагогіка вразливості" як підходу до освіти, який включає вразливість, поглиблене навчання через процес самовираження, взаємне розкриття інформації учителем та однокласниками у класі. Переваги педагогіки вразливості. Спільне і відмінне "педагогіки партнерства" і "педагогіки вразливості".

Поняття "особистісно-орієнтованого навчання". Українські вчені про мету і завдання особистісно-орієнтованого навчання. Особистісно-діяльнісний (комунікативно-діяльнісний) підхід як теоретична база побудови системи іншомовної освіти. Зарубіжна теорія і практика про концепцію автономії учня та автономного навчання як шлях реалізації особистісно-орієнтованого підходу в іншомовній освіті. Автономія учня у вивченні мови. Роль учителя в реалізації цієї концепції. Особистісно-орієнтоване навчання, концепція автономії учня та автономного навчання про значимість власного внеску учнів у вивчення мови. Компоненти емпіричного навчання. Спільні риси особистісно-орієнтованого навчання, концепції автономії учня та автономного навчання і навчання через досвід.

Поняття "кооперативне навчання". Теоретичні засади кооперативного навчання, його структура, функції учителя. Малі групи як умова ефективності кооперативного навчання. Моделі кооперативного навчання. Фінські дослідники про кооперативне навчання як філософський напрям, в основі якого різні гуманістичні та конструктивістські концепції навчання. Поєднання класичних технологій кооперативного навчання з технологіями змішаного, перевернутого навчання та кооперативного командного викладання. "Flipping Finland" як найкращий європейський дослідницький та практичний навчальний проєкт.

Поняття "предметно-мовне інтегроване навчання" (CLIL). Коротка історія CLIL. Предметно-мовне інтегроване навчання як міждисциплінарний підхід. Фінські дослідники про зв'язок методу занурення та CLIL. Фінляндія – країна народження CLIL. Використання такого навчання в освітніх закладах різних рівнів Фінляндії. Фінські та зарубіжні дослідники про позитивні аспекти CLIL і ті, які обмежують його використання. CLIL як платформа для викладання мов у майбутньому.

## ***ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 5. Неформальна іншомовна освіта у Фінляндії***

### **Тема: Мовні проєкти як додаткова платформа для вивчення іноземних мов**

Проблемні питання в практиці іншомовної освіти у Фінляндії. Роль загальнодержавних та міжнародних проєктів у розширенні можливостей вдосконалення іншомовної компетенції громадян Фінляндії. Диверсифікація та розвиток викладання мов (проєкт КИММОКЕ, 1996-2001 рр.). Зміни в фінському суспільстві та розвиток мовної освіти в Європейському Союзі (проєкт КІЕРО, 2005-2007 рр.). Результати цього проєкту - сприяння розвитку мовної освіти фінів в аспекті багатомовності та вивчення мови впродовж життя. Національний та міжнародний проєкт з викладання та вивчення іноземної мови з погляду реальної практики іншомовної освіти (проєкт КІЕЛО, 2009-

2012 pp.). Комуникативне навчання мови – теоретична основа проєкту KIELO. Дослідження відношення викладачів іноземних мов до традиційного навчання та CLT (контекстно-незалежний і контекстно-залежний підходи до викладання іноземних мов). Аналіз та наукове обґрунтування позитивних та негативних сторін у викладанні іноземних мов (результати проєкту) як основа розробки технологій удосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Вивчення ролі німецької мови як lingua franca в академічному та діловому контексті у Фінляндії (проєкт "FinGer", 2007 р.). Два підпроєкти: опитування та корпусний проєкт. Результати проєкту FinGer. Національні проєкти "Kielitivoli - 1" (2009-2011 pp.), "Kielitivoli - 2" (2011-2013 pp.) та Svenska Nu як спроби диверсифікації програм мовної освіти в загальноосвітніх школах муніципалітетів-учасників. Зростання кількості учнів, які вивчали відмінні від англійської мови як результат цих проєктів. Національний проєкт KIVAKO. Мета – розробка курсів із вивчення іноземних мов в університетах через удосконалення та створення нових онлайн-матеріалів за допомогою цифрового педагогічного підходу. Результати проєкту – створення можливостей для інтеграції студентів з іноземним походженням для вивчення мови одне одного в інтернеті.

#### 4. Структура спецкурсу

Назва змістових модулів і тем	Кількість годин		
	Денна форма навчання		
	Усього	Лекції	Самостійна робота
1	2	3	4
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Історико-педагогічні засади розвитку іншомовної освіти у Фінляндії</i></b>			
<b>Тема 1.</b> Становлення і розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії в минулому і сьогоденні	4	2	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Фінляндія на шляху до кардинальних змін у мовній освіті</i></b>			

<b>Тема 2.</b> Мовна політика у Фінляндії	4	2	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. Організаційні засади іншомовної освіти Фінляндії</i></b>			
<b>Тема 3.</b> Система іншомовної освіти у Фінляндії	4	2	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4. Лінгводидактичні засади іншомовної освіти у Фінляндії</i></b>			
<b>Тема 4.</b> Підходи та методи іншомовного навчання у Фінляндії	10	4	6
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 5. Неформальна іншомовна освіта у Фінляндії</i></b>			
<b>Тема 5.</b> Мовні проекти як додаткова платформа для вивчення іноземних мов	4	2	2
Модульний контроль	2		
<b>Усього годин</b>	30	12	16

### 5. Теми лекційних занять

№ з/п	Теми лекційних занять	К-сть год
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Історико-педагогічні засади розвитку іншомовної освіти у Фінляндії</i></b>		
1	<p style="text-align: center;"><b>Тема 1.</b> Становлення і розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії в минулому і сьогоденні</p> <p style="text-align: center;">План</p> <p>1.1. Географічні, етнічні та національні особливості Фінляндії як однієї зі Скандинавських країн.</p> <p>1.2. Іншомовна освіта у Фінляндії в різні історичні періоди (шведський, російський та період функціонування незалежної держави).</p> <p>1.3. Білінгвізм як історично обумовлена особливість Фінляндії.</p> <p>1.4. Мультилінгвізм та плюлінгвізм – ознаки сучасної Фінляндії</p> <p>1.5. Чинники успіху іншомовної освіти як складової системи освіти у Фінляндії.</p>	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Фінляндія на шляху до кардинальних змін у мовній освіті</i></b>		

2	<p style="text-align: center;"><b>Тема 2. Мовна політика Фінляндії</b></p> <p style="text-align: center;">План</p> <p>2.1. Поняття "мовна політика". Основні державні документи, які регламентували створення системи іншомовної освіти у Фінляндії в період становлення незалежної держави.</p> <p>2.2. Фінляндія на шляху до реформування системи освіти, іншомовної в тому числі (післявоєнний час до 1970-х рр.).</p> <p>2.3. Зміни в системі іншомовної освіти після здійснення реформи (1970-і роки).</p> <p>2.4. Сучасна мовна ситуація у Фінляндії.</p>	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. Організаційні засади іншомовної освіти Фінляндії</i></b>		
3	<p style="text-align: center;"><b>Тема 3. Система іншомовної освіти Фінляндії</b></p> <p style="text-align: center;">План</p> <p>3.1. Структура системи освіти у Фінляндії та іншомовної в тому числі.</p> <p>3.2. Раннє вивчення іноземних мов.</p> <p>3.3. Шкільна іншомовна освіта. Шкала розподілу годин вивчення іноземних мов у початковій, базовій і старшій школі.</p> <p>3.4. Вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти Фінляндії.</p> <p>3.5. Іншомовна освіта дорослого населення.</p>	2
<b><i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4. Лінгводидактичні засади іншомовної освіти у Фінляндії</i></b>		
4	<p style="text-align: center;"><b>Тема 4. Підходи і методи іншомовного навчання у Фінляндії</b></p> <p style="text-align: center;">План</p> <p>4.1. Поняття "підходи" та "методи" навчання. Комунікативний підхід до викладання іноземних мов.</p> <p>4.2. Функціональний підхід як спосіб осмислення граматичних засобів у реальній мовній ситуації.</p> <p>4.3. Партнерська педагогіка – чинник ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.</p> <p>4.4. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземних мов</p>	4

	<p>4.5. Педагогіка вразливості – підхід до освіти, який включає вразливість та поглиблене навчання.</p> <p>4.6. Кооперативне навчання як співпраця у малих групах.</p> <p>4.7. Предметно-мовне інтегроване навчання – інструмент вивчення мови й немовного предмета.</p>	
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 5. Неформальна іншомовна освіта у Фінляндії</b>		
5	<p><b>Тема 5. Мовні проєкти як додаткова платформа для вивчення іноземних мов</b></p> <p style="text-align: center;">План</p> <p>5.1. Роль національних і міжнародних мовних проєктів у вирішенні проблем фінської іншомовної освіти</p> <p>5.2. Проєкт диверсифікації та розвитку викладання мови</p> <p>5.3. Проєкт мовної політики</p> <p>5.4. Викладання та вивчення іноземної мови з погляду реальної практики іншомовної освіти (проєкт)</p> <p>5.5. Німецька як лінгва франка в академічному та діловому контексті</p> <p>5.6. Проєкти "Мовний ярмарок - 1,2" і "Шведська зараз" та їх роль у розширенні спектру мов, які вивчаються у закладах освіти Фінляндії</p> <p>5.7. Удосконалення вивчення іноземних мов в університетах Фінляндії (проєкт).</p>	2
<b>Всього:</b>		12

### 6. Самостійна робота студентів

Витрати часу на виконання самостійної та індивідуальної роботи студентами ДФН:

№ з/п	Вид самостійної роботи	Навантаження академічних годин
1	Опрацювання лекційного матеріалу	4
2	Опрацювання джерельної бази спецкурсу	6
3	Підготовка до підсумкового контролю	2
4	Виконання студентами есе на тему «Мій мовний проєкт для України»	4

### 7. Методи навчання

З метою досягнення цілі та вирішення завдань спецкурсу використовуються традиційні (лекція, бесіда, самостійна робота та ін.) методи, ІКТ (комп'ютерна підтримка освітнього процесу, презентації та ін.), що забезпечують оновлення педагогічного процесу.

### 8. Методи контролю

Оцінка знань та умінь студентів зі спецкурсу "Фінський досвід організації іншомовної освіти" здійснюється з використанням модульного контролю (тести), виконання завдань передбачених для самостійної роботи студентів.

**Поточне оцінювання** здійснюється шляхом контролю систематичності та активності роботи студента під час лекцій, ведення конспектів лекцій.

### 9. Шкала оцінювання навчальних досягнень студента

Інтервальна шкала	Оцінка в балах за шкалою ECTS	Оцінка ECTS	Рівень компетентності	Оцінка за національною шкалою для екзамену
4,51-5,00	90-100	A	Високий (творчий)	відмінно
4,01 -4,50	82-89	B	Достатній (конструктивно-варіативний)	добре
3,51-4,00	75-81	C		
3,01-3,50	69-74	D	Середній (репродуктивний)	задовільно
2,51-3,00	60-68	E		
1,51-2,50	35-59	FX	Низький (рецептивно-продуктивний)	не задовільно з можливістю повторного складання
0,00-1,50	0-34	F		не задовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

## 10. Рекомендована література

1. Вознюк О. В. Використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов. Житомир, 2021. 41 с.
2. Голубовська І. О. Термінографія, мультилінгвізм, мультидисциплінарність: напрямки майбутніх досліджень. *Лінгвістика XXI століття*. 2015. С. 3-23.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Закон про мову (Kielilaki). URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1922/19220148>
5. Закон про старшу школу для іммігрантів та носіїв іноземних мов (2018). URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>
6. Конституція Фінляндії (Suomen perustuslaki). URL: <https://oikeusministerio.fi/perustuslaki>
7. Макаров И. В. Очерки истории Реформации в Финляндии (1520-1620-е гг.): формирование национальной церковности. Портреты Выдающихся Деятелей финской Реформации. Санкт-Петербург : Реноме, 2007. 560 с.
8. Освіта дорослих (Vieraan kielen aikuiskoulutus). URL: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/toteutus/aikuiskoulutus>
9. Писаревський М. Освіта у Фінляндії: школи без стін, навчання без оцінок. URL: <https://www.google.com/amp/s/innovationhouse.org.ua/amp/statti/obrazovanye-v-fynlyandy-shkoly-bez-sten-ucება-bez-otsenok/>
10. Прадівляний М. Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2016. № 4, С. 115-119.
11. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Чого може навчитися світ з останніх змін у Фінляндії / наук. ред. Р. Б. Шиян. Харків : Вид-во "Ранок", 2019. 240 с.
12. Статистичні дані (Statistics Finland). URL: [https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku\\_2017\\_04\\_2018-12-12\\_kat\\_003\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_003_fi.html)
13. Статистичні дані (Statistics Finland). URL: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tau\\_001\\_en.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_001_en.html)
14. Статистичні дані (Statistics Finland). URL: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tie_001_fi.html)
15. Ступак К. Є. Освіта дорослих в Україні та Фінляндії. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 99-101.
16. Ступак К. Є. Білінгвізм як історично обумовлена особливість Фінляндії. *Scientific achievements of modern society : abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>
17. Ступак К. Є. Основні напрями освітньої політики Фінляндії. *Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2020. Vol 11 (2). P. 6-13.
18. Aalto E., Mustonen S., Tukka K. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lahtokohtana. *Virittaja*. 2009. 113(3), P. 3-20.
19. Brantmaier E. *Pedagogy of Vulnerability: Definitions, Assumptions, and Applications* Charlotte, 2003. 282 p. URL: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://blogit.jamk.fi/tecsummerschool/files/2013/05/Ed-Brantmeier-Pedagogy-of-Vulnerability-Definitions-Assumptions-Applications.pdf&ved=2ahUKEwiGiZLlxfxhXrsosKHX6fAegQFjAAegQIAxAC&usq=AOvVaw1pvrLdvSv\\_w8Wgs5zKK3K](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://blogit.jamk.fi/tecsummerschool/files/2013/05/Ed-Brantmeier-Pedagogy-of-Vulnerability-Definitions-Assumptions-Applications.pdf&ved=2ahUKEwiGiZLlxfxhXrsosKHX6fAegQFjAAegQIAxAC&usq=AOvVaw1pvrLdvSv_w8Wgs5zKK3K),



20. Buchberger I. A Multilingual Ideology in a Monolingual Country. *Language Education in Finland*. 2002. P. 185-202.
21. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007. 10:5. P. 543-562.
22. FinGer - German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland. URL: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/en/research/research-projects/FinGer>
23. Hall C. Recent developments in Finnish language education policy : a survey with particular reference to German. *German as a foreign Language Journal*. Joensuu, 2007. P. 1-24.
24. Harjanne P. & Tella S. Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms : revisiting the KIELO Project's rationale and research, Joensuu : Joensuun yliopistopaino, 2009. P. 135-154.
25. Johnson D. W. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. Washington D.C. : School of Education and Human Development, George Washington University, 1991. No.4. P. 137—145.
26. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. Cooperative Learning Returns To College. *Change*, 1998. Vol. 30, № 4. P. 27-35.
27. Kohonen V. On the notions of the language learner, student and language user in FLeducation: building the road as we travel. *Language learners of today*, 2006. P. 1-21.
28. Laki perusopetuksesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
29. Marsh D. CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä : UniCOM, Continuing Education Centre, P.O.Box 35. 2002. 204 p.
30. Marsh D., Canado M., Padilla J. CLIL in Action : Voices from the Classroom. URL: [https://www.researchgate.net/publication/293814891\\_CLIL\\_in\\_Action\\_Voices\\_from\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/293814891_CLIL_in_Action_Voices_from_the_Classroom)
31. Poyhonen S. Foreign Language teaching in basic and secondary education in Finland, Jyväskylä, P. 1-23. URL: <https://silo.tips/download/foreign-language-teaching-in-basic-and-secondary-education-in-finland>.
32. Project KIEPO. URL: <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo>.
33. Project KIVAKO. URL: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-korkeakoulut-kielivarantoa-kehittamassa>
34. Project Svenska Nu. URL: [www.svenskanu.fi/](http://www.svenskanu.fi/).
35. Suomen perustuslaki. URL: <https://oikeusministerio.fi/perustuslaki>
36. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810>
37. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
38. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pdm45053757412000>

## 11. Тестові завдання для підсумкового контролю знань студентів із спецкурсу

1. Фінляндія - це країна, яка розташована в:
  - а) Азії; б) Африці; в) Європі
2. У цій країні офіційними мовами є:
  - а) фінська, англійська, шведська;
  - б) англійська, фінська, саамська;

в) фінська, шведська, саамська.

3. Необхідність вивчення фінами іноземних мов зумовлюється:

- а) фінська не використовується за межами Фінляндії;
- б) наявністю інтересу фінів до вивчення іноземних мов;
- в) розвиненим туристичним сектором, який розрахований на іноземців.

4. Статус цивілізованої мови фінська здобула завдяки просвітницькій діяльності:

- а) М. Агрікола; б) Г. Порсан; в) Й. Снелльман.

5. Система іншомовної освіти у Фінляндії включає:

- а) школи, заклади вищої освіти, мовні проєкти, літні табори, курси;
- б) дитячий садок, повну загальну середню освіту, ЗВО, освіту дорослих;
- в) дитячі садки, школи, інтернет-ресурси, університети, університети прикладних наук.

6. Мовна ситуація у Фінляндії регламентується:

- а) Конституцією Фінляндії, Законом про мову; ЗЄР;
- б) Законом про мову та іншими законами Фінляндії щодо функціонування системи освіти,

документами РЄ та ЄС, Конституцією Фінляндії;

в) документами РЄ та ЄС, постановами Міністерства освіти і культури Фінляндії, Конституцією Фінляндії.

7. Найпопулярнішими іноземними мовами у Фінляндії є:

- а) шведська, англійська, іспанська, французька;
- б) німецька, французька, англійська, іспанська;
- в) іспанська, латинська, російська, естонська.

8. Вивчення іноземних мов розпочинається у фінських школах:

- а) із 3-го класу; б) із 5-го класу; в) із 1-го класу.

9. Учні базової школи обов'язково вивчають:

- а) дві іноземні мови; б) одну іноземну мову; в) три іноземні мови.

10. Учні повної загальної середньої школи можуть вивчати:

- а) дві іноземні мови; б) п'ять іноземних мов; в) чотири іноземні мови.

11. У викладанні іноземних мов широко використовуються:

- а) граматико-перекладний метод, комунікативне викладання мови, метод занурення;
- б) кооперативне навчання, предметно-мовне інтегроване навчання, комунікативне викладання

мови;

в) аудіолінгвальний метод, навчання через досвід, функціональний підхід.

12. Найпопулярнішим у викладанні іноземних мов є:

- а) кооперативний підхід;
- б) предметно-мовне інтегроване навчання;
- в) комунікативне викладання мови.

13. Аббревіатура CLIL означає:

- а) граматико-перекладний метод;
- б) предметно-мовне інтегроване навчання;
- в) особистісно-орієнтоване навчання.

14. В іншомовній освіті Фінляндії спостерігається наступна негативна тенденція:

- а) відсутність у школярів інтересу до вивчення іноземних мов;
- б) звуження спектру вивчення іноземних мов школярами;
- в) вивчення іноземних мов відкладається на період навчання у старшій школі.

15. Відношення фінів до вивчення шведської мови:

- а) необхідно вивчати; б) не потрібно вивчати; в) вивчати за бажанням

16. Мовою *lingua franca* у Фінляндії є:

- а) фінська; б) німецька в) англійська

17. Плюрилінгвізм - це:

- а) багатомовність окремої особи; б) багатомовність групи; в) одномовність окремої особи

18. Мультилінгвізм – це:

- а) багатомовність суспільства; б) багатомовність окремої особи; в) розширення спектру

вивчення іноземних мов.

19. Висловіть Вашу думку про фінську систему іншомовної освіти.

20. Які елементи системи іншомовної освіти Фінляндії, на Вашу думку, доцільно використовувати в Україні

Автор

\_\_\_\_\_ Ступак К. Є.



<b>Vuosiluokka</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>Yht.</b>
<b>Taide- ja taitoaineet</b>										
Kuvataide	1	1	1	1	1	2	1	1		<b>9</b>
Musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		<b>8</b>
Liikunta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	<b>18</b>
Käsityö	1	1	1	2	2	2	2			<b>11</b>
Kotitalous							3			<b>3</b>
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset			2		2			2	2	<b>8</b>
<b>Taide- ja taitoaineet yhteensä</b>										<b>57</b>
<b>Muut oppiaineet</b>										
Oppilaanohjaus							0,4	0,2	0,8	<b>1,4</b>
A2 englanti				2	2	2	2	2	2	<b>12</b>
Valinnaiset aineet								2	3	<b>5</b>
<b>Kokonaistuntimäärä</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>242</b>

## ДОДАТОК В

## Мері-Лапландський регіональний

## навчальний план 2016р

## Поділ годин комуни Торніо

	vuosiluokat									Valtak.	
<b>AINEET</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	yhTEensä	minimi
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	4	4	3	4	3	42	42
A-kieli			2	2	3	2	2	2	3	16	16
B-kieli						2	2	2	2	8	6
Matematiikka	3	3	3	4	4	4	3	4	4	32	32
<b>Ympäristö- ja luonnontieto:</b>											31
Ympäristöoppi	2	2	2	3	3	2				14	
Biologia ja maantieto							2	2	3	7	
Fysiikka ja kemia							2	3	2	7	
Terveystieto							1	1	1	3	
Uskonto/ET	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10	10
Historia ja yhteiskuntaoppi				1	2	2	2	2	3	12	12
<b>Taide- ja taitoaineet:</b>											
Musiikki	1	1	1	1	1	1	2			8	8
Kuvataide	1	1	1	1	1	2	2			9	9
Käsityö	2	2	2	2	2	2	3			15	11
Liikunta	2	2	3	2	2	2	2	3	2	20	20
Kotitalous							3			3	3
taito- ja taide/valinnaisaineet			1	1	1			2	2	7	11
Oppilaanohjaus							1	1	1	3	2
Valinnaiset aineet				1	1	1		3	3	9	9
<b>Oppilaan viikkotuntimäärä</b>	19	19	22	24	25	25	31	30	30	225	222
			A2-k	2	2	2	2	2	2		
<b>Oppilaan vähimmäistuntimäärä</b>	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	
				26	27	25	31	30	30	228	

## Поділ годин громади Сімо

### Simon kunnan perusopetuksen tuntijako 1.8.2016 alkaen.

	vuosiluokat										Valtak.
<b>AINEET</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	yhteensä	minimi
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	4	4	3	4	3	42	42
A-kieli			2	2	3	2	2	2	3	16	16
B-kieli						2	2	1	1	6	6
Matematiikka	3	3	3	4	4	4	3	4	4	32	32
<b>Ympäristö- ja luonnontieto:</b>											31
Ympäristöoppi	2	2	2	3	3	2				14	
Biologia ja maantieto							2	2	3	7	
Fysiikka ja kemia							2	3	2	7	
Terveystieto							1	1	1	3	
Uskonto/ET	1	1	1	1	2	1	1	1	1	10	10
Historia ja yhteiskuntaoppi				1	2	2	2	2	3	12	12
<b>Taide- ja taitoaineet:</b>											
Musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		8	8
Kuvataide	1	1	1	1	1	2	1	1		9	9
Käsityö	2	2	2	2	2	2	3			15	11
Liikunta	2	2	3	3	2	2	3	2	2	21	20
Kotitalous							3			3	3
taito- ja taide/valinnaisaineet			2					2	4	8	11
Oppilaanohjaus							1	1	1	3	2
Valinnaiset aineet				1	1	1		3	2	8	13
<b>Oppilaan viikkotuntimäärä</b>	19	19	22	24	25	25	30	30	30	224	222
<b>Oppilaan vähimmäistuntimäärä</b>	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	

## Поділ годин міської комуни Кемі

KEMIN KAUPUNKI  
Sivistyspalvelut/perusopetus

Koulutuslautakunta 9.6.2015 § 72

PERUSOPETUKSEN TUNTIJAKO 1.8.2016 ALKAEN

AINEET	vuosiluokat									yhteensä	Valtak. minimi
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	4	4	3	4	3	42	42
A-kieli			2	2	3	2	2	2	3	16	16
B-kieli						2	2	1	1	6	6
Matematiikka	3	3	3	4	4	4	3	4	4	32	32
Ympäristöoppi	2	2	2	3	3	2					
Biologia ja maantieto							2	2	3	7	
Fysiikka ja kemia							2	3	2	7	
Terveystieto							1	1	1	3	
<i>Ympäristö- ja luonnontietoaineet yhteensä</i>				14				17		31	31
Uskonto/ET	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10	10
Historia ja yhteiskuntaoppi				1	2	2	2	2	3	12	12
Musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		8	8
Kuvataide	1	1	1	1	1	2	2			9	9
Käsityö	2	2	2	1	1	1	3			12	11
Liikunta	2	2	3	2	2	2	2	3	2	20	20
Kotitalous							3			3	3
Taito- ja taideaineiden valinnaiset			1	2	2	1		2	3	11	11
<i>Taide- ja taitoaineet yhteensä</i>				41				22		63	62
Oppilaanohjaus							1	0	1	2	2
Valinnaiset aineet	1			1	1	1		3	3	10	9
<b>Oppilaan viikkotuntimäärä</b>	20	19	22	24	25	25	30	29	30	224	222
<b>Oppilaan vähimmäistuntimäärä</b>	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	222
Vapaaehtoinen A2-kieli				2	2	2	2	2	2	12	12
<b>Oppilaan viikkotuntimäärä, sis A2 kieli</b>				26	27	27	32	31	32	236	234



## Поділ годин громади Кемінмаа

LIITE 21, Sivistyslautakunta 27.5.2015 § 119

KEMINMAAN KUNNAN PERUSOPETUKSEN TUNTIJAKO 1.8.2016 alkaen

	vuosiluokat										Valtak.
<b>AINEET</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yhteensä	minimi
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	4	4	3	4	3	42	42
A-kieli			2	2	3	2	2	2	3	16	16
B-kieli						2	2	1	1	6	6
Matematiikka	3	3	4	4	4	4	3	4	4	33	32
Ympäristöoppi	2	2	2	3	3	2				14	
Biologia ja maantieto							2	2	3	7	
Fysiikka ja kemia							2	3	2	7	
Terveystieto							1,2	0,6	1,2	3	
<b>Ympäristö- ja luonnontieto:</b>											31
Uskonto/ET	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10	10
Historia ja yhteiskuntaoppi				1	2	2	2	2	3	12	12
<b>Taide- ja taitoaineet:</b>											
Musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		8	8
Kuvataide	1	1	1	2	1	1	1	1		9	9
Käsityö	2	2	2	2	2	2	3			15	11
Liikunta	2	2	3	3	3	3	3	2	2	23	20
Kotitalous							3			3	3
taito- ja taide/valinnaisaineet								2	2	4	11
Oppilaanohjaus							0,8	0,4	0,8	2	2
Valinnaiset aineet					1	1		4	4	10	9
<b>Oppilaan viikkotuntimäärä</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>224</b>	<b>222</b>
<b>Oppilaan vähimmäistuntimäärä</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>222</b>	

## ДОДАТОК Г

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації в наукових фахових виданнях України

1. Ступак К. Є. Основні напрями освітньої політики Фінляндії. *Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2020. Vol 11 (2). P. 6-13. URL: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2020.02.006>

2. Ступак К. Є. Реалізація рефлексивної моделі практики освіти у сучасній фінській школі. *Освітній вимір*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 55. С. 46-59. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378>.

3. Сидоренко Т. Д., Ступак К. Є. Досвід фінської освіти: мистецький аспект. *Збірник наукових праць «Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова»*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск. Том 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. \_С. 115-119. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.22>

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях України,  
які включено до міжнародних наукових баз

4. Stupak K. Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a finnish innovation). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2021. IX (100). Issue 256. P. 34-38. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-07>

Публікації в інших наукових виданнях

5. Ступак К. Є. До питання гендерної рівності у Фінляндії. *Гендерна парадигма*

освітнього простору. Кривий Ріг, 2017. Вип. 6 (2). С. 88-90.

6. Ступак К. Є. Іншомовна освіта у Фінляндії. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2018. С. 146-149.

7. Ступак К. Є. Освіта дорослих в Україні та Фінляндії. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 99-101.

8. Ступак К. Є. Білінгвізм як історично обумовлена особливість Фінляндії. *Scientific achievements of modern society* : abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>

9. Ступак К. Є. Вивчення феноменів як шлях виховання критичного мислення у фінських школярів. *Гуманітарно-педагогічна освіта : здобутки, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. (з міжнародною участю) (м. Дніпро 20 листоп. 2020 р.). Дніпро : Акцент ПП, 2020. С. 82-86.

10. Ступак К. Є. Мультилінгвізм як феномен ХХІ століття. *Збірник наук.-метод. праць "Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах"*. Кривий Ріг, 2020. Вип. 4. С. 19-21.

11. Ступак К. Є. Чинники успіху фінської системи освіти. *Topical issues of the development of modern science* : abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Sofia : Publishing House ACCENT, 2020. Pp. 847-855. URL: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science\\_12-14.02.2020.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf).

## LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE TOPICS OF DISSERTATION

### *Publications in scientific professional editions of Ukraine*

1. Stupak K. Ye. Osnovni napriamy osvითnoi polityky Finliandii. Humanitarian Studios : Pedagogics, Psychology, Philosophy. 2020. Vol 11 (2). P. 6-13. URL: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2020.02.006>

2. Stupak K. Ye. Realizatsiia refleksyvnoi modeli praktyky osvity u suchasni finskii shkoli. Osvitnii vymir. Kryvyi Rih, 2020. Vyp. 55. S. 46-59. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378>.

3. Sydorenko T. D., Stupak K. Ye. Dosvid finskoi osvity: mystetskyi aspekt. Zbirnyk naukovykh prats «Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova». Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Spetsvypusk. Tom 2. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2022. S. 115-119. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.22>

### *Publications in scientific periodicals of other states*

4. Stupak K. Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a finnish innovation). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2021. IX (100). Issue 256. P. 34-38. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-07>

### *Publications in other scientific editions*

5. Stupak K. Ye. Do pyannia hendernoi rivnosti u Finliandii. Henderna paradyhma osvითnoho prostoru. Kryvyi Rih, 2017. Vyp. 6 (2). S. 88-90.

6. Stupak K. Ye. Inshomovna osvita u Finliandii. Innovatsii v osvითi: suchasni pidkhody do profesiinoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov : materialy mizhnar. nauk.-

prakt. konf. Nizhyn : PP Lysenko M. M., 2018. S. 146-149.

7. Stupak K. Ye. Osvita doroslykh v Ukraini ta Finliandii. Zbirnyk nauk.-metod. prats "Pedahohichne Kryvorizhzhia : pedahohichniy almanakh". Kryvyi Rih, 2018. Vyp. 4. S. 99-101.

8. Stupak K. Ye. Bilinhvizm yak istorychno obumovlena osoblyvist Finliandii. Scientific achievements of modern society : abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Liverpool : Cognum Publishing House, 2020. Pp. 764-771. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-1-3.04.2020.pdf>

9. Stupak K. Ye. Vyvchennia fenomeniv yak shliakh vykhovannia krytychnoho myslennia u finskykh shkoliariv. Humanitarno-pedahohichna osvita : zdobutky, problemy, perspektyvy : materialy vseukr. nauk.-prakt. konfer. (z mizhnarodnoiu uchastiu) (m. Dnipro 20 lystop. 2020 r.). Dnipro : Aktsent PP, 2020. S. 82-86.

10. Stupak K. Ye. Mulylinhvizm yak fenomen KhKhI stolittia. Zbirnyk nauk.-metod. prats "Pedahohichne Kryvorizhzhia : pedahohichniy almanakh". Kryvyi Rih, 2020. Vyp. 4. S. 19-21.

11. Stupak K. Ye. Chynnyky uspikhu finskoi systemy osvity. Topical issues of the development of modern science : abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Sofia : Publishing House ACCENT, 2020. Pp. 847-855. URL: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science\\_12-14.02.2020.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf)

## ДОДАТОК Д

Міністерство освіти і науки України  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**  
**(ДДПУ)**

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

27.01.23 № 06-10-26/1 на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Ступака Кирила Євгенійовича**, поданої на здобуття ступеня доктора  
 філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки на тему  
**«Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина ХХ -  
 початок ХХ ст.)»**

Результати дисертаційної роботи Кирила Євгенійовича Ступака є актуальними в умовах активної трансформації іншомовної освіти у контексті європейського вектору розбудови вітчизняної освітньої системи, активізації міжнародної комунікації як наслідку євроінтеграційних процесів. Тому упродовж 2021-2022 рр. у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» здійснювалося впровадження результатів дисертаційної роботи. Зокрема, наукові напрацювання аспіранта використовувалися викладачами кафедри в процесі здійснення освітньої діяльності, впроваджувалися елементи авторського спецкурсу «Фінський досвід організації іншомовної освіти» під час вивчення дисциплін «Методика викладання іноземних мов», «Загальна педагогіка». Окремі аспекти проблеми, висвітлені у роботі, обговорювалися на засіданнях методичних об'єднань вчителів іноземних мов під час проходження педагогічної практики здобувачами університету.

Теоретична цінність дисертаційного дослідження К. Є. Ступака полягає у поглибленні знань майбутніх учителів іноземної мови щодо шляхів забезпечення високої якості іншомовної освіти у нашій країні на основі досвіду Фінляндії. Відзначимо, що дисертаційне дослідження К. Є. Ступака має практичне значення, оскільки спрямоване на удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ступака Кирила Євгенійовича обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи (протокол № 6 від 27.01.2023 р.).

Ректор



Світлана Омельченко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**(КДПУ)**

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34  
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

02 ЛЮТ 2023

№ 08-24/3

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження  
**Ступака Кирила Євгенійовича**  
**«Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.)»**, що подається на здобуття ступання доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Іншомовна освіта стає невід'ємною частиною загальнолюдської цивілізації завдяки тому, що забезпечує оволодіння культурою іншої країни через мову її носіїв. Європейські прагнення України, входження у єдиний європейський освітній простір, мобільність громадян вимагають модернізації іншомовної освіти, що законодавчо закріплено у Законах України "Про освіту" (2017 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), Концепції "Нова українська школа" (2016 р.). Це передбачає звернення до досвіду тих країн, система іншомовної освіти яких дозволяє задовольнити потреби громадян щодо рівня іншомовних знань на досить високому рівні. Однією з них є Фінляндія, що свідчить про актуальність теми дисертації Ступака К. Є. та вдалий вибір країни для аналізу.

Упродовж 2020-2022 рр. у Криворізькому державному педагогічному університеті здійснювалася апробація та впроваджувалися результати наукового дослідження Ступака К. Є.

Цінними є узагальнення автора дисертації щодо структури та функціонування системи іншомовної освіти Фінляндії у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття. Автором опрацьована значна кількість наукових джерел вітчизняних, зарубіжних та фінських авторів, в яких досліджується

001630

політика, теорія та практика мовної освіти у Фінляндії. Корисними для використання є також узагальнення щодо фінського досвіду організації іншомовного навчання у закладах формальної і неформальної освіти у межах національних та європейських мовних проєктів.

У рамках нормативних і вибіркових дисциплін, пропонованих на програмах «Освітні, педагогічні науки» та «Методика навчання іноземних мов» третього (освітньо-наукового) рівня» було впроваджено матеріали наукового доробку автора («Організаційні засади іншомовної освіти (навчання іноземних мов) у Фінляндії», «Підходи до іншомовного навчання у науковому дискурсі Фінляндії», «Методичні засади навчання іноземних мов у Фінляндії»), що дозволило ознайомити здобувачів з позитивними практиками іншомовного навчання.

Проведене впровадження у педагогічний процес результатів дослідження Ступака К. Є. засвідчило їх актуальність, що дозволяє рекомендувати запропоновані автором матеріали для використання у педагогічній роботі та для подальших наукових розвідок.

РЕКТОР



Ярослав ШРАМКО





Україна

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені Вадима Гетьмана»

03057, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1. Тел.: (044) 456-50-55, (044) 371-61-19, mail: office@kneu.edu.ua

д. 02.2023 № 1/08  
 На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження

**Ступака Кирила Євгенійовича**

на тему "Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.)", поданого на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2022-2023 рр. у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана здійснювалася впровадження авторського спецкурсу «Фінський досвід організації іншомовної освіти» у викладання дисциплін кафедри педагогіки та психології, зокрема: «Психологія та педагогіка», «Педагогіка», «Методологія та дидактика професійної освіти» та інших.

Впровадження спецкурсу дисертанта дало змогу ознайомити студентів з організацією іншомовної освіти у Фінляндії як країни, успіхи якої визнані у світі. Це сприяло поглибленню мотивації студентів до вивчення освіти Фінляндії, удосконаленню знань майбутніх професіоналів про особливості здійснення іншомовної освіти у різних типах навчальних закладів цієї країни. Крім того, цінним є висвітлені автором дослідження особливості організації освітнього процесу у фінських закладах освіти, навчально-методичного супроводу навчання іноземних мов, інших практик, які суттєво покращують якість іншомовних знань громадян.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними і мають вагоме теоретичне й практичне значення у процесі підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Анатолій КОЛОТ

040928



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02  
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

Дд. Дд. Дд. № д 16 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження  
**Ступака Кирила Євгенійовича**  
на тему «Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга  
половина ХХ – початок ХХІ ст.)», поданого на здобуття ступеня доктора  
філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційної роботи К. Ступака були апробовані впродовж 2021-2022 рр. шляхом упровадження авторського спецкурсу «Фінський досвід організації іншомовної освіти» в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка за напрямом підготовки 011 Освітні, педагогічні науки (освітній ступінь «магістр»), а також шляхом включення його окремих тем у навчальні програми дисциплін «Педагогіка» та «Порівняльна педагогіка» (освітній ступінь «бакалавр»).

Упровадження спецкурсу, розробленого К. Ступаком дало змогу ознайомити студентів із організацією іншомовної освіти у Фінляндії як країни, успіхи якої визнані у світі. Це сприяло поглибленню мотивації студентів до вивчення іноземних мов й удосконаленню знань здобувачів освіти про особливості здійснення іншомовної освіти в різних типах закладів освіти цієї країни. Крім того, цінним є висвітлені автором дослідження щодо особливостей організації освітнього процесу у Фінляндії, навчально-методичного супроводу навчання іноземних мов, інших практик іншомовного навчання, які суттєво покращують якість іншомовних знань громадян.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними і мають вагомe теоретичне й практичне значення у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 8 від 31.01.2023 р.).

Проректор з науково-педагогічної  
(наукової) роботи



Ольга КУДРИНА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
Телефон: 234-11-08  
E-mail: rector@npu.edu.ua

26.08.2023 № 195  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження

**Ступака Кирила Євгенійовича**

на тему «Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина XX - початок XXI ст.)», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Україна як член сучасного європейського освітнього середовища обрала для себе цінності західної цивілізації, які зосереджені на формуванні плюрилінгвальної особистості із досконалим володінням іноземними мовами. Зважаючи на це, у нашій державі відбувається активне реформування системи освіти, у тому числі іншомовної. Тому особливо цінним слід вважати вивчення й узагальнення теорії та практики іншомовної освіти у європейських країнах, зокрема у Фінляндії, досягнення якої викликають інтерес у всьому світі (окремі аспекти висвітлено у дослідженні Ступака К. Є., що підкреслює його актуальність).

Предметом дослідження автора були структура та функціонування системи іншомовної освіти Фінляндії у другій половині XX - на початку XXI століття, які вивчалися на матеріалах наукового доробку відомих вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бутова, О. Валігура, В. Гаманюк, С. Гончаренко, С. Гринюк, С. Ніколаєва, М. Тадеєва, Ю. Талалай та ін.), зарубіжних (К. Бейкер, У. Вайнрайх, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Д. Марш, Д. Хаймс та ін.) та фінських (Е. Аалто, Д. Койл, Т. Саарівірта, П. Харжанне, Р. Яатінен та ін.) науковців.

Схвальної оцінки заслуговує ретроспективний аналіз становлення і розвитку іншомовної освіти у Фінляндії, виокремлення актуальних теоретичних положень та позитивних практик іншомовного навчання, які забезпечують оволодіння усіма громадянами цієї країни кількома іноземними мовами.

Упродовж 2021-2022 рр. на педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова здійснювалася апробація та впроваджувалися результати наукового дослідження Ступака Кирила Євгенійовича. Особливо цінними для використання у освітньому процесі

виявилися матеріали, що узагальнюють відомості щодо теорії та практики іншомовної освіти у Фінляндії в контексті загальноєвропейських і світових тенденцій розвитку мовної та іншомовної освіти, аналіз актуальних методик іншомовного навчання, виокремлені автором рекомендації для використання фінського досвіду у вітчизняній системі освіти.

Проведене впровадження у педагогічний процес результатів дослідження Ступака К. Є. засвідчило їх достовірність та актуальність, що дозволяє рекомендувати запроновані автором матеріали для використання у педагогічній роботі і як матеріал для подальших наукових розвідок.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 7 від 20 лютого 2023 року).

Проректор з наукової роботи  
УДУ імені Михайла Драгоманова,  
доктор фізико-математичних наук, професор



Григорій ТОРБІН

Заступник декана з наукової роботи та  
міжнародних зв'язків педагогічного факультету  
УДУ імені Михайла Драгоманова,  
доктор педагогічних наук, професор

Олена МАТВИЧКО