

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

О. С. Пасічник,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: bez-nicka@ukr.net*

Автор аналізує вітчизняний та зарубіжний досвід навчання іноземних мов у початковій школі у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. У статті визначено чинники, що сприяли впровадженню раннього навчання іноземних мов, та охарактеризовано динаміку розвитку методичних поглядів до окресленої проблеми. Значну увагу звернено на особливості добору змісту навчання та його відображення у вітчизняних підручниках з іноземних мов.

Ключові слова: раннє навчання іноземних мов; молодша школа; підручник; тенденції розвитку; компетентнісний підхід; конструювання змісту навчання.

Постановка проблеми. Однією з найбільш характерних глобальних тенденцій у сфері сучасної іншомовної освіти є обов'язкове вивчення іноземних мов у початковій школі. Утвердженню цієї ідеї та закріпленню її статусу в нормативних документах передували тривалі роки експериментальних досліджень та наукових дискусій у галузі методики, лінгвістики та психології. Особливо актуалізувалося пошуки в цій галузі у другій половині ХХ ст., коли інтенсифікувалися інтеграційні та глобалізаційні процеси, розпочалося створення єдиного європейського ринку праці. Метою досліджень було вивчити психофізіологічні особливості дітей у розрізі їх здантостей до оволодіння нерідними мовами в умовах штучно створеного іншомовного середовища та, на основі цих напрацювань, обґрунтувати найбільш оптимальні форми та методи навчальної діяльності у масовій школі.

Аналіз останніх досліджень. Серед науковців, які працювали над питаннями раннього навчання іноземних мов³ та споріднених проблем у ХХ ст. можемо виокремити прізвища В.В. Алякринського, Л.С. Виготського, Н.Д. Гальскової, О.І. Негневицької, С.Л. Рубінштейна, Дж. Брунера, В. Пенфілда, Г.Е. Піфо, Е. Пулгрема тощо. Вивченню проблеми навчання іноземних мов у історичній ретроспективі важливим присвячено фундаментальне дослідження О.О. Миролубова, в якому акумульовано тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Російській імперії та СРСР упродовж 1860 р. – 90-х рр. ХХ ст. Різнобічно висвітлюються аспекти розвитку навчання іноземних мов та підготовки вчителів на території України упродовж ХІХ–ХХ ст. у працях О.Є. Місечко.

³ Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4-6 років), а також навчання в 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6-10 років). У межах статті автор зосереджує увагу на навчанні учнів початкової школи (1-4 класи).

На початку 90-х рр. ХХ ст. навчання іноземних мов перетворюється на глобальну тенденцію. Відповідно, увага до цього аспекту іншомовної освіти зростає, база напрацювань попередніх десятиліть поступово доповнюється новими ідеями (комунікативна та соціокультурна спрямованість навчального процесу, впровадження елементів ігрової діяльності тощо) та реалізовується у змісті перших підручників на навчально-методичних комплектах для початкової школи України (Н.П. Басай, О.О. Коломінова, О.А. Паршикова, В.М. Плахотник, Н.К. Полонська, В.Г. Редько, С.В. Роман, Т.Л. Сірик, Г.С. Чекаль та ін.).

Формулювання цілей статті. проаналізувати вітчизняний та зарубіжний досвід навчання іноземних мов у початковій школі; виявити чинники, що зумовили доцільність навчання першої іноземної мови в початковій школі; охарактеризувати динаміку розвитку методичних поглядів та підходів до організації навчання іноземних мов у початковій школі, визначити особливості добору змісту навчання та його представлення у навчальній літературі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду дає змогу зробити висновок про те, що проблемі раннього навчання іноземних мов (ІМ) завжди приділяли значну увагу (В.В. Алякринський, Л.С. Виготський, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, С.Л. Рубінштейн, Г.В. Рогова, О.О. Леонтєв, В.С. Цетлін, О.С. Ханова, Дж. Брунер, В. Пенфілд, Г.Е. Піф, Е. Пулгрем та ін.). Ключовими питаннями, на які намагалися дати відповідь педагоги, лінгвісти та психологи були: 1) в якому віці варто розпочинати навчання ІМ у закладах освіти та 2) яким чином організувати систему оволодіння новою мовою, щоб вона забезпечила належну результативність.

Пік зацікавленості окресленою проблемою в США та країнах Західної Європи припадає на 50-ті рр. ХХ ст. Основний акцент робився на тому, що діти молодшого шкільного віку мають кращі здібності до оволодіння новими мовами; висувалося припущення, що старші школярі більше зосереджені на вивченні основ наук, а тому їм не цікаве вивчення нового предмета на елементарному рівні [2, с. 11]. Також уважалося, що іншомовна освіта має потенціал до формування позитивного та більш толерантного уявлення про інші культури, сприятиме зближенню націй – проблеми, яка була особливо актуальною для повоєнного світу. Ці процеси супроводжувалися активними обговореннями як на рівні окремих держав, так і під час міжнародних заходів за підтримки ЮНЕСКО та Ради Європи. Такий ентузіазм був притаманний не лише державним інституціям, але й батькам, які прихильно ставилися до нової ініціативи [2, с. 11]. Однак, перші розвідки у цій галузі не дали однозначної відповіді. Так, навчальний експеримент *FLES (Foreign Language in Elementary School)* не виправдав себе в США, у той час як подібний підхід до навчання французької мови у школах Англії, навпаки, продемонстрував порівняно високу ефективність навчання, зазначає Д. Роуландс [1]. Така неоднозначність отриманих результатів призвела до згорання розпочатих проєктів в одних країнах, але окреслилася як одна з провідних тенденцій реформування системи шкільної освіти в інших [2, с. 12].

Глобалізаційні тенденції, які стали характерними для Європи другої

половини ХХ ст., а також потреба у фахівцях, які володіли б іноземними мовами на належному рівні були основними рушійними чинниками запровадження раннього навчання ІМ. Серед перших, хто запровадив обов'язкове навчання ІМ у початковій школі стали країни Північної Європи: Данія (1958 р.), Швеція (1962 р.), Фінляндія (1970 р.), Ісландія (1973 р.). Окрім соціально-політичних чинників, у скандинавських країнах на той час уже сформувалися стійкі традиції до здійснення іншомовного навчання, а пропонувані проекти та ініціативи лише прискорювали закріплення офіційного статусу ІМ [2, с. 15]. Після реформування систем освіти в 1980-90-х рр. поступово було запроваджене обов'язкове навчання ІМ в інших країнах Європейського Союзу: Австрія (1983 р.), Нідерланди (1985 р.), Португалія (1989 р.), Греція та Італія (1993 р.) тощо. Нині практично в кожній країні ЄС передбачається обов'язкове навчання ІМ у початковій школі. Таке рішення було прийняте країнами ЄС у 2006-2008 рр. (за виключенням Ірландії та Великобританії). Загалом навчання ІМ у країнах Європи розпочинається у віковому діапазоні 5-9 років. В окремих випадках – раніше – у дошкільних навчальних закладах (Іспанія, Мальта). У середньому на ІМ в початковій школі відводиться 10% загального навантаження, тобто 2-3 години на тиждень, а у деяких країнах – до 5–8 годин [3, с. 10].

Беззаперечним фактом є те, що ініціативи щодо запровадження обов'язкового навчання ІМ у початковій школі в розвинених країнах Західного світу характеризувалося системністю, масштабністю та належною фінансовою підтримкою. Результати численних експериментів засвідчили, що найбільш успішний контекст для оволодіння ІМ у ранньому віці створюють ситуації її природного використання з метою вирішення комунікативних завдань в умовах, де ця мова слугує засобом спілкування. Це зумовлювало упровадження комунікативно-діяльнісного підходу до організації процесу оволодіння мовою. Розроблена на його засадах навчальна література, яка на початку 90-х рр. ХХ ст. уперше потрапить на ринки пострадянських країн, змусить вітчизняних педагогів, методистів та авторів підручників переглянути усталені погляди на методику навчання ІМ та визначення цілей навчання.

Паралельно із науковими пошуками в галузі раннього навчання ІМ у розвинених країнах Заходу, аналогічні процеси відбувалися і у колишніх республіках СРСР. Хронологічно вони були більш розтягненими в часі, а через особливості соціально-політичного устрою держави дослідження характеризувалися деякою “захищеністю” від впливів Західного світу. Загалом така автономність зумовлює цінність напрацювань вітчизняних науковців для методичної науки, яка мала “власний шлях розвитку”.

Аналіз вітчизняного досвіду засвідчує, що упродовж другої половини ХХ ст. навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах здебільшого розпочиналося у 5-му класі (інколи з 4-го). Водночас, за побажанням батьків дозволялося організовувати групи для занять ІМ у дошкільних закладах та в початкових класах загальноосвітньої школи. Проте ці заходи здебільшого мали експериментальну спрямованість і були зорієнтовані на отримання відповіді щодо доцільності уведення дітей дошкільного та раннього шкільного віку в

іншомовне середовище та пошук ефективних методів його організації. Загалом раннє навчання було прерогативою шкіл із поглибленим навчанням ІМ. Перший експеримент щодо навчання ІМ у початковій школі, починаючи з 3-го класу було здійснено у 1940 р. Він охопив кілька десятків шкіл найбільших міст СРСР (Москва та Ленінград). Процес навчання базувався на засадах усвідомлено-порівняльного підходу. Згідно з тогочасною програмою навчання передбачалося формування в учнів навичок письма та читання та оволодіння значним обсягом теоретичного матеріалу; аудіюванню та говорінню відводилася другорядна роль. Хоча з початком Другої світової війни цей експеримент довелося згорнути, він дав змогу виявити як недоліки, так і позитивні сторони раннього навчання ІМ, а також переглянути деякі методичні засади його організації [9, с. 29].

Після війни активно почали розглядатися питання покращення викладання ІМ, у тому числі і їх раннього вивчення. В новій програмі було сформульоване положення про те, що навчання ІМ у початковій школі розглядається як підготовчий курс в володінні мовою; було окреслено вокабуляр обсягом 300 лексичних одиниць для репродуктивного засвоєння; навички усного мовлення та письма не входили до цілей навчання. Основний пріоритет, як і раніше, належав формуванню умінь і навичок читання. Таке формулювання цілей, вочевидь, зумовлювалося відсутністю можливостей спілкуватися з носіями мови. Відтак, у центрі уваги методистів були питання навчання читання та ідеологічного виховання, у той час як іншим видам мовленнєвої діяльності відводилася допоміжна роль.

На початку 60-х рр. ХХ ст. відбулося зниження вікового порогу для масового вивчення ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах. Також у цей період почали відкриватися спецшколи з викладанням ряду предметів ІМ, що також зумовлювало необхідність розробляти засади її раннього навчання.

Результати експериментів 40-70-х рр. ХХ ст. засвідчили перспективність долучення дітей до процесу оволодіння ІМ в молодшому шкільному віці та слугували засадами для рекомендацій щодо упровадження навчання ІМ у початковій школі. Зокрема було обґрунтовано підходи до організації систематичної навчальної діяльності учнів поза межами мовного середовища. Поручено одне з ключових питань методичної науки щодо співвідношення та врахування рідної мови в процесі іншомовної підготовки учнів початкової школи, а також можливість формування у дітей позитивного ставлення до оволодіння ІМ тощо [9, с. 30]. Попри деякі досягнення у цій галузі, експериментальна діяльність щодо навчання ІМ у початковій школі була згорнута.

У 80-х рр. ХХ ст. розпочався новий етап, коли вчергове інтенсифікувалися дискусії між противниками та прихильниками раннього навчання ІМ. Про це свідчить аналіз змісту публікацій у журналі *«Иностранные языки в школе»*, який на той час вважався однією з основних платформ оприлюднення результатів наукових досліджень та критичного розгляду нових ідей у сфері іншомовної освіти. На важливість проблеми раннього навчання указує й те, що це питання стало однією з тем обговорення на конференції ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (Москва, 1985 р.). Було визначено, що найбільш оптимальним для початку навчання ІМ є вік 5–8 років, коли дитина вже оволоділа системою рідної мови і

більш усвідомлено підходить до оволодіння новим мовним кодом [9, с. 30]. Під впливом комунікативного підходу, який входив у практику середньої школи у цей період були обґрунтовані психологічні умови формування в учнів здатності вирішувати елементарні комунікативні завдання на основі усвідомленого використання мови (О.І. Негневицька).

Можемо констатувати, що в цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів та психологів, які наводили на його користь вагомні аргументи. Проте, як і раніше, воно залишалося прерогативою шкіл із поглибленим вивченням ІМ, і не було остаточно реалізоване в системі загальноосвітніх навчальних закладів. Лише у 1987 році розпочався широкомасштабний експеримент щодо навчання ІМ у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Його результати засвідчили, що діти не втомлюються від уроків, переважна більшість засвоює запропонований матеріал, розуміє інструкції вчителя і може висловлюватися на елементарні теми. Крім того, батьки засвідчували бажання дітей продовжувати мовні ігри вдома зі своїми іграшками, що підтверджувало зростання інтересу дітей цього віку до вивчення мови [5].

Іншою особливістю цього періоду стало те, що в цей час розпочалося створення навчальної літератури з англійської, німецької, та французької мов та її апробація. Характерно, що до створення навчальної літератури в цей період долучилися вітчизняні педагоги. Так, В.М. Плахотником та Т.Л. Сірик було підготовлено посібник для навчання англійської мови в 1-му класі (для спеціалізованих шкіл). Відповідно до концепції авторів, перший рік навчання розглядався як усний вступний курс. Під час уроку учень мав запам'ятовувати матеріал, сприймаючи його усно. Посібник уміщував ілюстративні матеріали, на основі яких і організовувався навчальний процес. Водночас, для учителів (та батьків) у кінці посібника уміщувалися тексти поурочних завдань англійською мовою [11]. Усна основа навчання була зумовлена тим, що в учнів 1-го класу недостатньо сформована техніка читання рідною мовою. З одного боку, нова та складна орфографія іноземної мови могла негативно позначитися на мотивації учнів до навчання, а з іншого – психологічні дослідження констатували, що учні молодшого шкільного віку краще сприймають нову інформацію через слуховий канал. Відтак, тривале усне випередження мало гарантувати, що в умовах штучно створеного іншомовного середовища учні мали змогу починати говорити, подолавши психологічний бар'єр. В другому класі розпочиналася систематична робота над читанням (зокрема на основі підручника І.М. Верещагіної для англійської мови).

Узагальнення вітчизняного та зарубіжного науково-практичного досвіду 40-80-х рр. ХХ ст., дає змогу виокремити такі чинники, які зумовили започаткування раннього навчання ІМ:

- традиційний початок вивчення ІМ у 5-му класі не є ефективним, оскільки учні середнього шкільного віку мають розвинене мислення, а відтак примітивний за змістом навчальний матеріал з іноземної мови (оволодіння звуками і буквами ІМ, простота висловлювань, характерна для початкового етапу тощо) не задовольняє їхні пізнавальні потреби. Вони знаходяться в тому

перехідному віці, коли соромляться виконувати звукові (фонетичні) вправи. Також учні розпочинають систематично вивчати основи наук з усіх предметів і не мають достатньо часу, щоб розвивати навички іншомовного спілкування. Водночас, учні молодшого шкільного віку охочіше виконують такі завдання. Відтак, раннє навчання ІМ давало змогу співвіднести вікові особливості учнів із складністю навчального матеріалу.

- молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для лінгвістичного розвитку дитини завдяки здатності дітей до імітації та імпринтингу. Діти швидко й ефективно можуть оволодівати рідною, а водночас й ІМ, завдяки тому, що процес навчання у дітей відбувається не інтелектуально, а інтуїтивно. Практика свідчить, що з віком людина втрачає інтуїтивні здібності до оволодіння мовою, натомість їх витісняють інтелектуальні здібності, і цей процес стає складнішим. Згодом нейрофізіологічні дослідження підтвердили, що у період між 7 і 11 роками відбувається прискорений розвиток тієї ділянки кори головного мозку, яка відповідає за розвиток мовлення людини. В той же час, у період статевого дозрівання, пік якого припадає на 13-15 років, розвиток цієї ділянки кори головного мозку різко припиняється. Висновок, який роблять дослідники вказує на те, що «критичний період», коли діти мають найбільші здібності до вивчення іноземних мов відповідає початковому етапу навчання в школі. Безперечно, це не означає, що в учнів не можуть розвиватися мовленнєві навички на старшому етапі, просто їх формування більш ускладнене, аніж у період стрімкого росту кори головного мозку [4].

- навчання ІМ у початковій школі сприяє гармонійному розвитку дитини, розвиває її загальні та лінгвістичні властивості. Воно не лише закладає базу для продовження навчання ІМ в основній школі, але й створює передумови для оволодіння другою ІМ.

Усе це давало підстави вважати раннє навчання ІМ не лише можливим, але й перспективним напрямом шкільної іншомовної освіти.

На початку 90-х рр. ХХ ст. поступове впровадження навчання ІМ у початкових класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів України стало одним із напрямів реформування вітчизняної системи освіти [12]. Як зазначалося в Інформаційному збірнику Міністерства освіти України (1994 р.), ця поступовість зумовлювалася необхідністю створити оптимальні умови для організації навчального процесу: підготувати відповідних фахівців і навчально-матеріальну базу [12, с. 14]. Перший рік навчання рекомендувалося розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, упродовж якого в учнів мали сформуватися необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Головна мета пропедевтичного курсу – підготувати учнів до засвоєння основного курсу [12, с. 14].

Зважаючи на те, що відповідна вітчизняна навчальна література на той час ще не була створена, вчителям рекомендувалося використовувати різноманітні посібники й матеріали для початкового навчання, як ті, що були вже видані, так і ті, що мали з'явитися найближчим часом [12, с. 15]. Після розпаду СРСР підручники І.М. Верещагіної та інших авторів не перевидавалися. З метою заповнення вакууму, що утворився, було підготовлено й видано кілька

вітчизняних доробків. Проте вони не завжди відповідали запитам тогочасних педагогів. Водночас, на ринку навчальної літератури почали з'являтися автентичні зарубіжні підручники. Засади, на яких вони базувалися багато в чому суперечили тому, до чого звикли пострадянські вчителі: пропонувалося імпліцитне засвоєння нового навчального матеріалу, індуктивний спосіб пред'явлення лексичного та граматичного матеріалу. Оволодіння мовою значною мірою базувалося на тих алгоритмах, якими дитина оволодіває рідною мовою (прямий і натуральний метод). Звичним до дедуктивного та усвідомленого методу навчання педагогам було не просто прийняти те, що правила читання вважаються неважливими, що в підручниках не надається транскрипція. Відтак, зарубіжними виданнями у початковій школі користувалися здебільшого як додатковими.

Оскільки у цей період для навчання ІМ у початковій школі використовувалася різноманітна навчальна література, в якій лексичний і граматичний матеріал не завжди узгоджувався, то в навчальній програмі не вказувалося, яким саме матеріалом і в якій послідовності мали оволодівати учні, натомість зазначався лексичний мінімум для кожного року навчання. Так, для першого року він становив 100 лексичних одиниць, для другого – 250, третього – 500, четвертого – 850 [12]. Характерно, що саме таким обсягом лексичного матеріалу мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х рр. ХХ ст. Безумовно, він був завеликим, що, вочевидь, усвідомлювали й автори навчальної програми, тому в змісті її оновленої версії від 1996 р. він був зменшений до 400 лексичних одиниць для початкової школи [13].

Також по-різному була представлена послідовність введення граматичного матеріалу у змісті різних підручників і посібників для навчання ІМ на початковому етапі, а тому вивчення окремих граматичних явищ дозволялося переносити на інший рік навчання у залежності від того, якою навчальною літературою користувався учитель [12].

Навчання на початковому етапі передбачало формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, монологічному і діалогічному мовленні, а також письмі. На кінець початкового етапу навчання обсяг висловлювання кожного співрозмовника у діалогічному мовленні мав становити не менше 5 правильно оформлених реплік, у монологічному мовленні обсяг висловлювання становив не менше 7 фраз. Також на кінець початкового етапу учні мали вміти висловлюватися в письмовій формі. Обсяг висловлювання – не менше 7 фраз [12]. Переклад на початковому етапі розглядався як важливий засіб оволодіння мовним матеріалом і видами мовленнєвої діяльності.

Передбачалося, що досягнення рівня знань, умінь і навичок, який був запропонований у програмі, мав дати учням змогу вести розмову на побутові теми, представляти інформацію про свою країну засобами ІМ.

Можемо констатувати, що питання доцільності раннього навчання ІМ на початку 90-х рр. ХХ ст. не викликало сумнівів. Водночас, невирішеним залишався ряд практичних аспектів. Зокрема, це нерозробленість методики

навчання ІМ у початковій школі, відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення та необхідність створення якісно нової шкільної навчальної іншомовної літератури для тих учнів, які в 5-му класі не розпочинають, а продовжують вивчення ІМ.

Якісно новим періодом у галузі шкільної іншомовної освіти став початок ХХІ ст., який супроводжувався розробкою нових навчальних програм, планів та концепцій іншомовного навчання [10, с. 115–120]. Значною мірою ці нормативні документи спиралися на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, що, поза сумнівом, вважалися квінтесенцією передового світового досвіду в галузі викладання ІМ та оцінювання навчальних досягнень учнів. У 2002/03 навчальному році з'явилися нові навчально-методичні комплекти для початкової школи з англійської, німецької, французької, іспанської мов та було розпочато обов'язкове вивчення ІМ як загальноосвітнього предмета з 2-го класу.

Раннє вивчення ІМ на початку ХХІ ст. мало свої особливості, які знайшли відображення у навчальній програмі, а також у Концепції навчання ІМ у середній загальноосвітній 12-річній школі. Практична мета навчання полягала у формуванні базових навичок і умінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній та старшій школі [6]. На цьому етапі має здійснюватися формування умінь і навичок спілкування в усній і писемній формах у межах визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів [6].

Прикметно, що цей період характеризується появою значної кількості підручників, концепції яких мали як спільні риси, так і деякі відмінності [10, с. 64–67]. Так, протягом майже усього періоду навчання ІМ у початковій школі домінуючими завданнями є завдання за зразком у тому числі й для розвитку креативного мислення. Основною одиницею для уведення лексичного і граматичного матеріалу є мовленнєвий зразок, який у змісті підручників для початкової школи, за можливістю, подається з опорою на засоби унаочнення (ілюстрації). Зважаючи на те, що, розпочинаючи вивчення нової мови, учні ще не володіють достатньою мірою графікою як на продуктивному, так і на рецептивному рівнях, пропонувалося проводити пропедевтичний курс під час якого учні мали б навчатися писати й озвучувати літери, складати короткі слова і речення [14, с. 48].

Варто звернути увагу на те, що навчання ІМ на різних етапах початкового навчання має свої особливості. Так, порівнюючи підручники для 2-го класу з підручниками для 3-го і 4-го, виявляємо, що перші пропонують для вивчення ІМ ті способи, якими дитина вчиться говорити рідною мовою. Тобто, відбувається синтетичне образне навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань. Тому увага учнів зосереджується на змісті завдання, а не на його структурі, що полегшує засвоєння матеріалу дітьми [16, с. 146]. На переконання Н.П. Чумак, на цьому етапі не варто вдаватися до пояснення граматичних, фонетичних і лексичних явищ. Але, оскільки у дітей з часом розвиваються аналітичні здібності, то у змісті підручників для 3-го і 4-го класів з'являються пояснення граматичних явищ українською мовою, до якої автори звертаються тоді, коли вважають це ефективним. В.Г. Редько зазначає,

що теоретичні коментарі, розміщені у підручнику, мають виконувати допоміжну функцію і використовуватися за умови, що вони сприятимуть практичному оволодінню граматичним явищем. На його переконання, підручник не повинен містити значного за обсягом опису фонетичної системи, граматичної будови та інших аспектів мови, оскільки це не передбачено шкільним курсом вивчення ІМ [15, с. 82–83]. Саме тому в змісті чинних на той час підручників не знаходимо значної кількості граматичних правил.

У змісті всіх аналізованих підручників для початкової школи передбачається виконання нескладних комунікативних завдань з елементами творчості з опорою на мовленнєвий зразок. В.Г. Редько мотивує це тим, що творчі завдання ще досить складні для самостійного виконання, у той час як опора на зразок слугує для учнів алгоритмом, що сприяє формуванню відповідних творчих умінь. У той же час, на його думку, кількість таких вправ і завдань має зменшуватися і вже у 4-му класі перевага надається творчим вправам, які виконуються без опори на зразок [14, с. 47].

У зв'язку з утіленням принципу функціональності у навчальний процес за комунікативно орієнтованою методикою постає питання про використання перекладу в якості опори або засобу навчання. Це питання автори підручників вирішують по-різному. Так, методика, яка пропонується у змісті підручників О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт унеможлиблює зіставлення рідної мови з іноземною. Тобто рідна не використовується у якості засобу навчання. Використання рідної мови для інструкцій і пояснень у змісті цих підручників зведене до мінімуму вже на першому році навчання ІМ, а семантизація лексики відбувається за рахунок засобів наочності, представлених у змісті підручника. На переконання О.Д. Карп'юк, це сприяє безперекладному розумінню і засвоєнню мовного матеріалу [7, с. 540].

Деяко іншої точки зору стосовно ролі рідної мови у процесі іншомовної освіти притримується решта авторів тогочасних підручників. Серед них, зокрема, й автори перших вітчизняних підручників з ІМ, які ще у 80-90-х рр. ХХ ст. вказували на важливість перекладу (Н.П. Басай, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та ін.). На початку ХХІ ст. їхні погляди залишилися незмінними, тому в змісті їхніх підручників рідна мова використовується для семантизації нової лексики, пояснень нового матеріалу, передбачаються перекладні вправи. Так, у підручниках В.М. Плахотника і Н.К. Полонської вони представлені майже в кожному уроці. У той же час, у серії підручників Н.П. Басай, В.Г. Редька, Н.П. Чумак для перекладних вправ характерна нетиповість у порівнянні з традиційним перекладом, оскільки автори пропонують частковий, а не повний переклад речень. Це означає, що учням пропонується замінити в реченнях окремі українські слова або вирази відповідними іншомовними еквівалентами: *Нou yo maю cuarto clases en la escuela. En casa todos los días yo роблю gymnasia...* (В.Г. Редько «Hola–3», с. 20), *Bruno і Fatima зустрічаються, вітаються. Bruno пропонує яблуко і банан.* (Н.П. Чумак «Французька мова, 5 клас, 1-й рік навчання», с. 20). З одного боку, такий підхід дає змогу акцентувати увагу учнів лише на тому мовному явищі, яке вивчається, а з іншого – це пов'язано з намаганням авторів створити

іншомовне середовище. Незважаючи на те, що автори зазначених підручників визнають важливість використання рідної мови, аналіз їх змісту засвідчив, що кількість перекладних вправ у змісті нових підручників порівняно з підручниками попереднього періоду значно зменшилася.

Соціокультурний компонент також визначається важливим для усіх етапів навчання, у тому числі й для початкового, оскільки в цей час закладаються основи подальшого навчання ІМ, а тому тут мають бути враховані усі компоненти іншомовного навчання, у тому числі й соціокультурного. У свою чергу, це вимагало оновлення змісту навчання – кожен компонент необхідно було збагатити соціокультурними елементами, таким чином, щоб шкільна іншомовна освіта сприяла формуванню умінь і навичок міжкультурної комунікації. Включення соціокультурного компонента на початковому етапі навчання не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки дає змогу реалізувати принцип комунікативної спрямованості й організувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови. Набуття соціокультурних компетенцій допоможе учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій мови і таким чином досягати спілкування, максимально наближеного до реального.

Те, що навчання ІМ неможливе без урахування особливостей культури цієї країни, її побуту, менталітету її громадян сьогодні не потребує додаткових доказів. Тому, починаючи з першого року вивчення ІМ, автори вітчизняних підручників включають до їх змісту доступні для розуміння учнів молодшого шкільного віку елементи культури країн, мови яких вивчаються. У першу чергу, це знайомство реалізується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які також містять у собі зразки, характерні для автентичного мовлення. Уже в 4-му класі вивчення ІМ націлене на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається. Також на цьому етапі навчання у змісті деяких підручників передбачається незначна кількість завдань, де учні мають порівняти деякі аспекти життя в країнах мова, яких вивчається, з тими, що характерні для України. Зокрема, знаходимо це в підручниках з іспанської мови В.Г. Редька, англійської мови А.М. Несвіт. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу учні мають розповісти як святкується новий рік в Іспанії (В.Г. Редько «Hola–4», с. 161), а також написати листа уявному товаришу з Іспанії про те як це свято відмічається в Україні (В.Г. Редько «Hola–4», с. 157). Тобто, як зазначає О.Д. Карп'юк, на початковому етапі відбувається поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчої і соціокультурної інформації [8, с. 27].

Передбачалося, що якість володіння ІМ після закінчення 4-го класу має відповідати рівню А1, визначеному у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [6], який вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови. Це точка, перебуваючи в якій, учень може використовувати у спілкуванні прості засоби, ставити і відповідати на нескладні запитання побутового характеру для задоволення конкретних потреб, використовуючи

обмежений лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.

Нині відбулися чергові зміни в організації шкільної іншомовної освіти, відповідно до яких початок вивчення першої ІМ змістився з 2-го до 1-го класу. Це логічно, оскільки більшість дітей, які сьогодні приходять до школи, мають досвід вивчення ІМ у дошкільних навчальних закладах. Тому такий крок дає змогу забезпечити наступність між дошкільною та початковою ланками освіти.

Висновки: Результати науково-педагогічних пошуків у галузі раннього навчання іноземних мов в умовах масової школи в другій половині ХХ ст. засвідчили доцільність та перспективність цього напрямку шкільної освіти. Так, було встановлено, що мозок дітей молодшого шкільного віку має спеціалізовану здатність до оволодіння мовою, а сам процес сприяє гармонійному та різнобічному розвитку дитини.

Попри те, що розробки та дослідження в галузі окресленої проблеми здійснювалися у багатьох розвинених країнах другої половини ХХ ст., педагоги та методисти в колишніх республіках СРСР не завжди могли ознайомитися з досягненнями своїх західних колег чи взяти участь у методичних дискусіях через особливості політичного устрою своєї держави, що унеможлилював контакти та налагодження тісної співпраці з зарубіжними педагогами. Така автономність спричинила різні траєкторії розвитку методик навчання ІМ для початкової школи в СРСР та розвинених країнах Заходу. Тому на початку 90-х рр. ХХ ст., коли вітчизняні педагоги отримали змогу познайомитися з напрацюваннями зарубіжних колег (методиками, навчальною літературою), ці розбіжності спричинили своєрідне зіткнення педагогічних парадигм. Відтак, лише 90-ті рр. ХХ ст., стали періодом ознайомлення із зарубіжними методиками та засобами навчання; розпочався процес їх адаптації до умов вітчизняної школи, розробки відповідних програм та апробації авторських концепцій. Логічним завершенням періоду експериментів стала розробка відповідних концепцій і навчальних програм на початку ХХІ ст., які значною мірою спиралися на міжнародний досвід у цій галузі. Раннє навчання ІМ стало обов'язковою складовою програми початкової школи (з 2-го класу), а комунікативно-діяльнісний підхід до організації навчання ІМ із соціокультурною спрямованістю його змісту з було визначено основоположними засадами іншомовної освіти.

Нині навчання ІМ розпочинається з 1-го класу. Це потребує оновлення підходів та навчально-методичного забезпечення, у якому має бути врахована вікова та інтелектуальна специфіка дітей цього віку. Вбачаємо, що комунікативно-діяльнісний підхід і надалі залишатиметься пріоритетним напрямом організації раннього навчання ІМ, проте актуальною є розробка засад навчання ІМ на засадах компетентнісного підходу. Це дасть змогу більш повно врахувати пізнавальні запити та інтелектуальні можливості молодших школярів та сформувати уміння і навички, необхідні для життя у мультикультурному конкурентному світі, де формування здатності вирішувати складні комунікативні завдання є одним із ключових пріоритетів шкільної освіти.

Використані джерела

1. David Rowlands, Towards F.L.E.S. in Britain, Part I The Modern Language Journal, Vol. 56, No. 1 (Jan., 1972), p. 13–20.
2. Foreign Language Teaching in Primary Schools: Issues and Research. – Irish National Teachers' Organisation, Dublin, 1991. – 67 p.
3. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 170 p.
4. Thompson P. M., Jay Giedd, Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps", Nature, March 9, 2000. p. 190–193.
5. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 20–26.
6. Іноземні мови. 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова) : Програми для загальноосвіт. навч. закл. та спеціалізов. шк. з поглибл. вивч. іноз. мов. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.
7. Карп'юк О. Д. Обґрунтування концепції авторської серії навчальних видань з англійської мови для початкових класів загальноосвітніх шкіл України / О. Д. Карп'юк // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 532–542.
8. Карп'юк О. Д. Тарас у Біла в гостях. Про зміст і специфіку навчання за комплектом англійської мови «English-4» / О. Д. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – №3. – 2003. – С. 26–29.
9. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / З. Н. Николаевна.- Москва, 2014. – 427 с.
10. Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Пасічник. Житомирський держ. ун-т. – Житомир, 2011. – 256 с.
11. Плахотник В. М., Сірик Т. Л. Англійська мова. Навчальний посібник для 1 класу шкіл з викладанням ряду предметів англійською мовою. Видання друге. – К. : Радянська школа, 1987.
12. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України 1994. – №22. – С. 13–32.
13. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 37 с.
14. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : [монографія] / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.
15. Редько В. Г. На засадах єдиної концепції : особливості побудови шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №5. – С. 78–86.
16. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – №2. – 2003. – С. 145–149.

References:

1. David Rowlands, Towards F.L.E.S. in Britain, Part I The Modern Language Journal, Vol. 56, No. 1 (Jan., 1972), p. 13–20.
2. Foreign Language Teaching in Primary Schools: Issues and Research. – Irish National Teachers' Organisation, Dublin, 1991. – 67 p.
3. Thompson P. M., Jay Giedd, Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps", Nature, March 9, 2000. p. 190–193.
4. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 170 p.

5. Inostrannyj jazyk dlja samyh malenkih: vchera, segodnja, zavtra // Inostrannye jazyki v shkole. – 1987. – #6. – S. 20–26.
6. Inozemni movy. 2–12 klasy, 5–12 klasy (2-gha inozemna mova) : Prohramy dlja zaghaljnoosvit. navch. zakl. ta specializov. shk. z pohlybl. vyvch. inoz. mov. – K.; Irpinj: Perun, 2005. – 208 s.
7. Karpjuk O. D. Obruntuvannja koncepciji avtorskoji seriji navchaljnykh vydanj z anghlijskoji movy dlja pochatkovykh klasiv zaghaljnoosvitnykh shkil Ukrainy / O. D. Karpjuk // Problemy suchasnogo pidruchnyka : Zb. nauk. pracj. – K. : Pedagoghichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 532–542.
8. Karpjuk O. D. Taras u Bila v ghostjakh. Pro zmist i specyfyku navchannja za komplektom anghlijskoji movy «English–4» / O. D. Karpjuk // Inozemni movy v navchaljnykh zakladakh. – #3. – 2003. – S. 26–29.
9. Nikitenko Z. N. Metodicheskaja sistema ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovanija: dissertacija ... doktora pedagogicheskix nauk: 13.00.02 / Z. N. Nikolaevna.- Moskva, 2014. – 427 s.
10. Pasichnyk O.S. Tendentsii konstruiuvannja zmistu pidruchnykiv z inozemnykh mov dlja zahaljnoosvitnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (80-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.): Dys.... kand. ped. Nauk : 13.00.01 / O.S. Pasichnyk. Zhytomyrskyi derzh. un-t. – Zhytomyr, 2011. – 256 s.
11. Plakhotnyk V. M., Siryk T. L. Anghlijska mova. Navchaljnyj posibnyk dlja 1 klasu shkil z vykladannjam rjadu predmetiv anghlijskoju movoju. Vydannja drughe. – K. : Radjansjka shkola, 1987.
12. Pro postupove zaprovadzhennja vyvchennja inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zaghaljnoosvitnykh shkil // Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy 1994. – #22. – S. 13–32.
13. Prohramy dlja serednykh zaghaljnoosvitnykh shkil. Inozemni movy, 1–11 klasy. – K. : Perun, 1996. – 37 s.
14. Redjko V. Gh. Linghvodydaktychni zasady navchannja inozemnoji movy uchniv pochatkovoji shkoly : [monohrafija] / V. Gh. Redjko. – K. : Geneza, 2006. – 136 s.
15. Redjko V. Gh. Na zasadakh jedynoji koncepciji : osoblyvosti pobudovy shkiljnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov / V. Gh. Redjko // Inozemni movy v navchaljnykh zakladakh. – 2006. – #5. – S. 78–86.
16. Chumak N. P. Navchyty ditej korystuvatysja movoju iz zadovolennjam / N. P. Chumak // Inozemni movy v navchaljnykh zakladakh. – #2. – 2003. – S. 145–149.

Пасечник А.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Автор анализирует отечественный и зарубежный опыт обучения иностранным языкам в начальной школе во второй половине XX в. – в начале XXI в. В статье определены факторы, способствовавшие внедрению раннего обучения иностранным языкам, а также охарактеризована динамика развития методических взглядов к обозначенной проблеме. По мнению автора, отечественная методика в сфере раннего обучения иностранным языкам развивались по своей траектории, а множество зарубежных разработок по этой оставались неизвестны широкому кругу отечественной педагогической общественности. Это обусловило столкновение педагогических парадигм в начале 90-х годов XX века, когда на рынке учебной литературы появились зарубежные издания и отечественные педагоги получили возможность познакомиться с коммуникативными методиками западных коллег. В начале XXI века множество идей западной педагогики были адаптированы к условиям отечественной школы. Коммуникативно-деятельностный подход был положен в основу новой парадигмы обучения иностранным языкам; на его основе были разработаны учебные программы, учебники и концепции обучения иностранным языкам.

Сегодня процесс обучения иностранным языкам в школе необходимо дополнить компетентностной составляющей. Это даст возможность строить процесс обучения

иностранным языку таким образом, чтобы стимулировать развитие у учеников практико ориентированных коммуникативных умений и навыков, которые являются неотъемлемым качеством человека, живущего в мультикультурном и конкурентном мире.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам; младшая школа; учебник; тенденции развития; компетентностный подход; конструирования содержания обучения.

Pasichnyk O.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

The article outlines main trends of teaching foreign languages (FL) at primary school in the period of the second half of the 20th century – beginning of 21st century. Numerous researches made it possible to consider learning FL in an early age a perspective and efficient strategy to implement in primary school. The author concludes that most methodologists and educators in the former USSR were unable to freely exchange ideas with their counterparts in Western countries. This situation caused development of different approaches to teaching FL at primary school which were challenged in the 1990s when Post-Soviet educators and methodologists got access to a wide range of foreign textbooks and learned about communicative approach to teaching FL. It took some time for these ideas to be critically considered and adapted to academic conditions and methodology of Post-Soviet countries. At the beginning of the 21st century communicative approach to FL learning was accepted as a general strategy. Its principles were reflected in the new curriculum and Concepts of foreign language learning; new series of school textbooks were developed.

Nowadays it is deemed that process of FL learning must be supported by ideas of competence based approach. Its implementation is to encourage development of practically-orientated communicative skills which are an indispensable characteristic of a person living in multicultural and competitive world.

Keywords: primary school; development trends; competence-based approach; content of foreign language learning; early foreign language learning.

УДК 373.3+372.881.161.2

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

О. М. Петрук,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання

мов національних меншин та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: k.ordinat@ukr.net

У статті висвітлено проблему використання підручника для формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови як державної. Аналізуються матеріали підручників української мови для 3-4 класів з точки зору їх націленості на мовленнєвий розвиток, формування комунікативної компетентності учнів шкіл з мовами навчання національних меншин.

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативний підхід, комунікативна компетентність, види мовленнєвої діяльності, підручник української мови.