

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1918–1939 рр.)

Лабінська Богдана Ігорівна,
м. Чернівці

У статті досліджується метод навчання іноземних мов у Західній Україні (1918–1939 рр.). Проаналізовані праці західноукраїнських методистів. Визначені зміст та метод навчання іноземних мов у досліджуваній період.

Ключові слова: метод, навчання іноземних мов.

Вихід на сучасний рівень іншомовної підготовки потребує глибокого переосмислення накопиченого педагогічного досвіду, який забезпечить наукове підґрунтя побудови її теорії, дасть можливість урахувати всю багатогранність, динамічність і суперечливість методичних прийомів, уможливить глибше проникнення в суть ретроспективи методики навчання іноземних мов (ІМ) у західноукраїнських регіонах. Завдання обґрунтування цілісного ретроспективного знання й визначення його місця в сучасній методичці навчання ІМ зумовлене соціально-практичною потребою критичного аналізу історико-педагогічних умов трансформування школи як певного досвіду для творчого його осмислення в ході сучасної модернізації освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Уперше історію методів навчання іноземних мов дослідили: В. Раушенбах, який проаналізував методи навчання з І по ХХ століття, Г. Ведель продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття. І. Рахманов досліджував методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст., О. Миролюбов проаналізував стан методики навчання іноземних мов у Росії ХХ–ХХІ ст. Аналіз методичної літератури свідчить, що на сьогодні не узагальнений і не проаналізований накопичений досвід західноукраїнськими методистами ІМ і потребує системних досліджень.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету – проаналізувати наукові праці, навчальні програми, підручники західноукраїнських методистів і на їх основі визначити особливості реалізації змішаного методу навчання ІМ у Західній Україні (1918–1939 рр.).

У методичних рекомендаціях до навчальної програми Галичини зауважувалося, що з огляду на мету, визначену програмою, вік учнів і поради психологів, навчання ІМ повинно здійснюватися на основі безпосереднього методу (виділено укладачами програми), який на другому ступені поєднується з формально-аналітичним методом. Наголошується, що засвоєння ІМ повинно починатися з наслідування, у спосіб, наближений до того, як дитина вчиться мови з уст матері та від свого оточення. На початку навчання найкраще використовувати вправи в мовленні, систематично повторювані, з виключенням посередництва рідної мови, якщо це можливо. Необхідно тренувати передовсім вуха та інструменти мовлення й формувати вміння розмовляти ІМ. На першому ступені навчання, підкреслено в програмі, слід тривалий час виконувати вправи з мовлення, поки учні не звикнуть механічно використовувати найпростіші розмовні форми та поки вони не стануть вміннями і не створять підсвідомого відчуття мови. Тільки тоді можна приступати до закріплення отриманих відомостей та поглиблення знання мови шляхом пізнання [5, с.42-43].

Зокрема, шляхом пізнання рекомендувалося навчати будову мови. У школі це відбувалося індуктивним способом, шляхом аналізу тексту під керівництвом вчителя, що уможливлювало розуміння певних мовних явищ. На другому ступені, поряд з постійними вправами з розвитку мовлення – головним завданням учителя було розширити мовний матеріал, шляхом систематичного навчання граматики. Тільки після досягнення цієї подвійної мети учитель мав право приступити до ознайомлення учня з матеріальною та духовною культурою певного народу на основі читання фрагментів відповідних творів художньої та наукової літератури [5, с.42-43].

Як бачимо, у досліджуваній період було закладено елементи поетапного навчання ІМ, яке полягало у створенні різноманітних ситуацій для спілкування, що сприяли не лише колективній робо-

ті, але й навчали етикету спілкування. Таке спілкування породжувало зняття психологічного бар'єра, побоювання спілкуватися ІМ та сприяло розкриттю індивідуальних творчих здібностей учнів. Комплекс вправ, який існував на той час, був спрямований не тільки на засвоєння певного лексичного чи граматичного матеріалу, але й на розвиток вміння спілкуватися в усній та письмовій формах. Створення атмосфери трудової активності сприяло реалізації поставленої мети.

З метою збільшення зацікавленості ІМ учитель, у межах можливого, учитель повинен був враховувати індивідуальні інтереси учнів (особливо у вищих класах під час вибору творів для читання, тем для розмов, вправ, переказів), відмінності в інтересах хлопців і дівчат.

Безпосередній метод, як сказано в програмі 1933 р., не виключав категорично використання рідної мови, однак обмежував використання в тих випадках, коли інші засоби пояснення були недостатніми чи займали непропорційно багато часу. Якщо для пояснення іншомовного висловлювання контекст був недостатньо зрозумілий, а показ (жестикуляція, міміка, модель, картинка – неможливий), у такому разі необхідно було подавати відповідник рідною мовою, дбаючи про те, щоб коротке трактування рідною мовою негайно супроводжувалося іншомовним поясненням. Використання рідної мови слугувало також для контролю знань. Переклад рідною мовою допускався у ІV класі (2-3 рази на рік), як вправа, що дозволяла усвідомити різницю між іноземною та рідною мовами [5, с. 23].

Принадно хотілося б зауважити, що підручники, під час подання граматичного матеріалу звертали увагу на іншомовні граматичні явища, які відсутні в рідній мові.

З навчального матеріалу, розрахованого у програмі на чотири класи, вчитель мав дотримуватися рекомендацій, зокрема щодо того, які теми необхідно вибирати для забезпечення належного оволодіння ІМ. Урізноманітненість тем впливала з необхідності урахування вікових зацікавлень учнів та відображення реального життя. Під час навчання говоріння вчитель, на рівні гімназії, не тільки використовував літературні твори, а й описи, які розкривали теми буденного життя. Автори програми подавали для розгляду розмовні теми такі, як життя в місті та у селі, на вокзалі, в аеропорту, на вулиці, у метро, в автобусах; із життя та занять купця, робітника, ремісника, митця, вуличного торгівця та ін.; з побуту та роботи мешканців села з урахуванням пори року та ін., що було відсутнім у представників змішаного методу навчання.

Новим компонентом у навчальній програмі Галичини (1933 р.) було навчання країнознавства, причому для кожної мови передбачався інший матеріал, враховувалися ментальні особливості життя, культури та рис характеру народу носія певної мови. Під час ознайомлення з авторами художньої літератури, історію, географію чужого народу використовувалися наочний матеріал.

Культурознавче завдання реалізовувалося у процесі читання спеціально підібраної літератури. Ознайомлення з культурою іншого народу здійснювалося також в результаті зіставного навчання формальної сторони мови і характеру іншомовного носія як двох взаємопов'язаних процесів.

У досліджуваній період у програмі Галичини новим було впровадження кореляції з іншими навчальними дисциплінами. Під кореляцією автори програми розуміли міжпредметні зв'язки.

У навчальній програмі сказано, що учитель-неофілолог (тобто учитель ІМ, окрім латинської і грецької мов), з метою досягнення певної цілісності у навчанні ІМ, повинен був залучати відомості, отримані учнями під час навчання інших дисциплін, доповнюючи їх даними зі свого предмета. В І та ІІ класах неофілолог мав спиратися на матеріал, попередньо пройдений з історії та географії. Так, граматичні знання з латини (наприкінці І класу) допомагали краще зрозуміти мовні явища французької мови. Така кореляція повинна була здійснюватися впродовж усього часу навчання обох

дисциплін [5, с.25].

З історією та географією, сказано у навчальній програмі, кореляція здійснювалася у III та IV класах. Навчання ІМ в III класі охоплювало історичний матеріал у вигляді легенд, переказів, анекдотів на тему історії, відомостей з життя визначних людей, які висвітлювалися на основі знань відповідної епохи з частковим використанням ілюстрацій різних міст, шляхом ознайомлення з географічним розташуванням міст і держав [5, с.26].

У IV класі теми з ІМ містили відомості про сучасне життя іншого народу (суспільні, політичні, економічні питання), які були підґрунтям до окремих порівнянь під час навчання економіки та географії Польщі [5, с.26].

У навчальній програмі для гімназій і ліцеїв Буковини (1933 р.) сказано, що метою навчання ІМ було – вміти розмовляти у нескладних розмовних ситуаціях, читати і перекладати іншомовний текст за допомогою словника. Метод навчання – змішаний, що включає поєднання говоріння з перекладом [4, с.53]. Навчальна програма подає такі рекомендації: розбірлива вимова слів, однак не потрібно вимагати від учнів вимовляти слова так, як носії мови, достатньо того, щоб його мову розуміли; чітке читання з правильним наголосом, щоб прочитане речення було зрозуміле іншим; систематичне виконання перекладів з ІМ на рідну мову і навпаки у класі та розширення словникового запасу учня. Після перекладу тексту або частини твору, вивчення незнайомих слів переходити до дискусії (говоріння); лексичні одиниці закріплювати шляхом ведення діалогів; навчання граматичного матеріалу здійснювати на основі підручника впродовж всього навчального року; як домашнє завдання задавати переклад; до письмових робіт належали диктанти (у перших двох класах) на основі вивченого навчального матеріалу, переклад (в останніх двох класах) на основі знань лексичного і граматичного матеріалу без словника або переклад незнайомого тексту зі словником; диференціація навчання ІМ учнів з урахуванням особистих здібностей учнів [4, с.54].

Навчальних програм з ІМ, затверджених Міністерством освіти Закарпатті нами не віднайдено, нами віднайдені лише звіти, у яких внесено французьку, пізніше німецьку мови до переліку обов'язкових предметів. Англійську мову навчали у середніх школах з торгівельним напрямком. Утім у фундаментальній праці А. Волошина (1933 р) подається історичний огляд методів навчання ІМ та їх основоположників. Перелічуються граматико-перекладний, текстувально-перекладний і прямий методи. Автор стверджує, що для народної школи педагога рекомендували використовувати прямий метод. Рідна мова при цьому виступала як допоміжний засіб. Однак дитина повинна була вивчати іншомовні слова без допомоги перекладу, наглядним способом та за допомогою діалогів між вчителем і учнями. Починаючи з другого класу учень читав неважкі уривки на основі яких вивчалася граматики [1, с.74].

За даними Т.К.Завгородньої період 1918–1939 рр. характеризується тим, що учителі не притримувалися суворої регламентації у виборі тих чи інших методів навчання [3, с.170]. З одного боку, існувала тенденція до нехтування методів навчання. Стверджувалося, що головне – це результати праці, а якими способами взаємодії педагога й учня це досягнуто – не має значення. З іншого боку існувало використання оригінальності у навчанні ІМ, яка використовувалася без експериментальної перевірки, непродуманості, необґрунтованості, непристосованості до конкретних умов, від яких вчителі дуже швидко відмовлялися.

На першому етапі (нижча ступінь) розвиток навичок усного мовлення відбувався на основі предметної і зображувальної наглядності. Рідна мова допускалася у найнеобхідніших випадках. Цей мовленнєвий за своїм характером етап включав елементи читання, письма. Граматичні явища засвоювалися практично в усному мовленні. На вищому ступені навчання говоріння здійснювалося шляхом читання описів, оповідань та ін, зміст яких вміщав мовний матеріал, який був засвоєний раніше в усній формі і продовжували виконання усних вправ з використанням наглядності (розмови про видимі предмети та їх опис). На цьому ступені займало важливе місце читання, ознайомлення учнів з географічним положенням, традиціями, стилістичними особливостями письменників іншомовної культури. Незнайомі слова і

мовні форми, які зустрічалися в текстах, прозі, поезії тощо завжди напам'ять.

У досліджуваній період, незважаючи на прихильність західноукраїнських методистів до прямого методу і його практичних знань виступали за розвиток мислення учня усвідомленим шляхом, а не лише лише шляхом інтуїтивного розкриття значення слів та розуміння граматичних форм, а також імітативного використання їх в усній і письмовій формах. В основу принципу усвідомлення було покладено правило дії, а не механічний розвиток навички, як під час навчання за прямим методом. Відомо, що розвиток навичок усвідомленим шляхом формується швидше і зберігається довше. Принцип усвідомлення передбачав, що провідною роллю у оволодінні ІМ належить мисленню, що теорія мови (знання) займають належне місце в навчальному процесі і тісно взаємодіють з практикою (навичками і вміннями). Незважаючи на те, що граматику навчали індуктивним шляхом, "мовна здогадка" зводилася до мінімуму. Від учнів вимагалася чітке розуміння змісту текстів, перед читанням текстів учитель усно вводив новий лексико-граматичний матеріал. Поєднавши граматико-перекладний, текстувально-перекладний методи з прямим, методисти досліджуваного періоду намагалися створити такий метод, в якому могли б існувати елементи усвідомленості та інтуїції. Крім того взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності було надійним принципом навчання того часу, що представляло собою сутність кожного із цих видів і приклададо зусилля до переносу умінь і навичок з одного виду мовленнєвої діяльності на інший.

Підсумовуючи вищесказане, навчання ІМ в Галичині, на Волині і Закарпатті, згідно з віднайденими даними, відбувалося за допомогою комбінування прямого (на нижчому ступені навчання) і текстувально-перекладного методів (на вищому ступені), хоча й із перевагою положень прямого методу, що дає нам підстави стверджувати про застосування у навчанні ІМ змішаного методу. Методисти у досліджуваній відрізок часу виступали не лише за чисто практичні знання, але розвивали в учнів мислення, інтерес до навчання, який сприяв концентрації уваги, гостроті вражень, забезпечував багатство асоціацій. Такий інтерес учитель забезпечував, перш за все своєю діяльністю зокрема здійснюючи індивідуальний підбір вправ, текстів для читання, враховуючи зацікавлення учнів та ін. Новим у роботі вчителя було суспільно-громадське виховання засобами ІМ. Країнознавчі знання, які в кожній мові відображали характерні ментальні риси носія мови, виконували не лише пізнавальну функцію, а й сприяли суспільно-громадському вихованню. Міжпредметна інтеграція виступала засобом кращого розуміння, поглиблення та розширення знань ІМ.

Нагадаємо, що представниками змішаного методу в Англії були – І.Морріс, Д.Еберкромбі, у США – П.Хегбольдт, Ч.Хендшин, у Бельгії Ф. Клосс, Франції – Л.Маршан, А.Пенлош, у Німеччині – Ф.Бауман, Р.Мюнх, Р.Борнеман, Ф.Шубель, А.Болен та ін.

Ми поділяємо думку російських учених Н.І.Гез і Г.В.Фролової, які стверджують, що в основу змішаного методу не покладена оригінальна система методичних принципів залежно від того, які позиції в них переважають, їх можна віднести до змінених перекладних методів або до зміненого прямого методу навчання ІМ [2, с.90]. До основних положень змішаного методу відносять:

- взаємозв'язане навчання різних видів і перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший;
- використання граматичної теорії як одного із засобів оволодіння мовою;
- застосування рідної мови не тільки для контролю, але як засобу семантизації;
- поєднання інтуїції зі свідомістю [2, с.90–92].

Аналіз навчання ІМ за аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності, рекомендації укладачів навчальної програми Галичини і Буковини та вказівки А. Волошина щодо навчання ІМ на Закарпатті, змісту і структури підручників досліджуваних хронологічних і територіальних меж можемо констатувати, що у методиці навчання ІМ домінував змішаний метод. Урахування у навчанні ІМ західноукраїнськими учителями лінгвістичних і психологічних закономірностей навчання ІМ та пристосування їх до умов навчання, досвід учителів уможливив виділення таких положень змішаного методу, які залишилися незміненими:

- взаємозв'язане навчання різних видів і перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший;
- використання рідної мови для пояснення незнайомих лексичних і граматичних явищ;
- поєднання інтуїції зі свідомістю. Положення, які набули іншого тлумачення:
- індуктивне навчання граматичного матеріалу;
- використання перекладу (у Галичині обмежували використання перекладу в дозволяти його використовувати у старших класах, на Буковині переклад використовували з перших років навчання). Нові положення, які з'явилися у досліджуваній період
- індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його

- особистих здібностей;
- використання розмовних тем для навчання ІМ (більшість представників змішаного методу відкидали роль тематики і зміст матеріалу, який вивчається);
- сценізація – шкільні вистави (постановка творів, розігрування побутових ситуацій на сцені).

Отже, здійснений аналіз дає підстави стверджувати про використання у навчанні ІМ на західноукраїнських землях у 1918–1939 роках змішаного методу, який мав особливості реалізації, які полягали в індивідуалізації та диференціації навчання ІМ учнів з урахуванням їх особистих здібностей до оволодіння ІМ, використанні розмовних тем, сценізації.

Література та джерела

1. Волошин А. Загальна методика / Августин Волошин. – Ужгород: Накладом педагогічного товариства Підкарпатської Русі, 1933. – С.73-74
2. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: Учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И.Гез, Г.М.Фролова. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с.
3. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки): дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Завгородня Тетяна Костянтинівна. – Івано-Франківськ, 2000. – 439 с.
4. Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932-1933. – Bucuresti, 1933. – 61 p.
5. Program nauki w gimnazjach panstwowych. Języki obce nowozytne. – Lwow : Panstwowe wydawnictwo Ksiazek szkolnych, 1933. – 37 S.

Проанализированы труды западноукраинских методистов. Определены содержание и метод обучения иностранным языкам в исследуемый период,

Ключевые слова: метод, обучение иностранным языкам.

The author of the article has considered the method of teaching the foreign languages in Western Ukraine (1918–1939) as well as the works of west Ukrainian methodists. Content and method of teaching the foreign languages have been analysed.

Key words: method, learning foreign languages.

УДК371:343.85

ПРИЧИНИ ПОЯВИ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Лакуста Тетяна Дмитрівна,
м.Чернівці

Особливості розвитку сучасного суспільства відображаються на функціонуванні сімей різного типу. У статті аналізуються причини виникнення неповних сімей. До основних належать: смерть одного з подружжя, розлучення, позашлюбна народжуваність та масовий візді одного з членів сім'ї за кордон.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, розлучення, позашлюбна народжуваність.

Постановка проблеми. Сім'я – найменша складова демократії у суспільстві. Всі людські проблеми починаються і закінчуються у сім'ї. Саме в сім'ї формуються життєві та людські цінності, ставлення до себе й до інших, формується успішність або неблагополуччя у дорослому житті. Отже сім'я – це підґрунтя будь-якої особистості.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, яке зараз перебуває у соціально-економічній та політичній кризі, загострилися проблеми різного типу сімей (неблагополучні, багатодітні, неповні, сім'ї, у яких виховується дитина-інвалід та інші).

Макаренко А.С. назвав сім'ї, у яких немає одного з батьків «кособоками». Сьогодні ми називаємо ці сім'ї неповними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика увага до проблем неповної сім'ї, наслідків розлучення, окремих аспектів виховання дітей з розлучених сімей спостерігається ще з початку 70-х років минулого століття. Окремі питання виховання дітей з неповних сімей розкриті у працях педагогів, психологів, юристів України та колишнього СРСР – А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Богданової, В. Бондаревської, С. Максименка та інших [3].

Питання життєдіяльності розлученої сім'ї розглянуті в працях педагогів і психологів. Так, Г. Філанов розкриває об'єктивні

і суб'єктивні передумови деформації процесу виховання в неповних сім'ях. У дослідженні В. Костіва показано негативний вплив неповної сім'ї на моральне виховання підлітків[4]. Т. Лютова відмічає дефіцит спілкування дорослих з дітьми із неповних сімей. Проблеми впливу розпаду сім'ї на дітей дошкільного віку висвітлює Т.Гаврилова. Атмосферу неповної сім'ї, її виховну неповноцінність розкриває Т.Титаренко [5]. Мотиви та причини розлучень аналізують А. Волкова, Г. Навайтіс, Д. Чебет, О. Максимович, З. Макарова [3].

Значний внесок у вивчення неповних сімей зробили дослідження А. Дмитренка, Т. Рєпної та ін.

Мета статті – проаналізувати основні причини виникнення неповних сімей. В процесі реалізації висунутої мети, необхідно визначити поняття та особливості неповної сім'ї, дослідити мотиви їх утворення та можливості функціонування.

Виклад основного матеріалу. Під неповною сім'єю розуміють: 1) сім'ю, яка характеризується специфічною формою інститування, порушенням внутрішньої структури і деформацією подружніх і батьківських стосунків;

2) категорії сімей, в яких дитина до 16 років проживає з одним із батьків, що несе за неї повну відповідальність. Нерідко в таких сім'ях декілька дітей [5; 135].

Особливостями неповної сім'ї є наступні:

- утруднено економічну підтримку неповнолітніх членів сімей, бо така сім'я найчастіше є малозабезпеченою;
- порушено процес соціалізації дитини, тобто її входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння соціальних ролей і функцій внаслідок відсутності повноцінного суб'єкта сімейного виховання;
- порушено формування психологічної статі дитини, утрудне-