

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

О.С.Пасічник

Анотація. Охарактеризовано основні етапи розвитку сфери раннього вивчення іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах у період 90-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.

Ключові слова: іноземна мова, раннє навчання, початкова школа, шкільний підручник, конструювання змісту навчання.

Аннотация. Проанализировано содержание основных этапов становления системы раннего изучения иностранных языков в отечественных общеобразовательных учебных учреждениях в период 90-х гг. ХХ века – начала ХХІ века.

Ключевые слова: иностранный язык, раннее обучение, начальная школа, школьный учебник, конструирование содержания обучения.

Summary. The author analyzes the milestones in the sphere of organizing foreign language learning in the primary schools of Ukraine in the period of 90s of the 20th century – beginning of the 21st century. Features of organizing content of foreign learning is determined for different periods.

Key words: foreign language, early learning, primary school, school textbook, content of education.

Постановка проблеми: В умовах, коли багатомовність є однією з ознак сучасного європейського життя, а в Україні переважна більшість населення не володіє принаймні однією іноземною мовою на рівні, достатньому для вирішення повсякденних елементарних проблем², особливої актуальності набуває питання ефективності іншомовного навчання. Вочевидь, для окресленої проблеми не існує однозначної відповіді, оскільки до чинників, що визначають низький рівень володіння іноземними мовами в Україні, можна віднести методологічні особливості організації освітнього процесу, якість навчально-методичного забезпечення у школах та вищих навчальних закладах, а також затребуваність іноземних мов у повсякденному та професійному житті наших співгромадян, яка не вирізняється сталістю. Якщо обмежитися методологічними аспектами, то один зі шляхів подолання проблеми низького рівня володіння іноземними мовами фахівці вбачають у необхідності запровадження їх обов'язкового раннього вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень: Окреслена проблема не є новою: аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури дає підстави стверджувати, що ХХ ст. було періодом інтенсивних пошуків відповідей на питання доцільності раннього навчання та його методичної організації. Так, психологічні аспекти проблеми раннього навчання іноземних мов відображені у працях Л.С.Виготського, В.В.Дронова, Д.Б.Ельконіна, І.О.Зимньої, О.М.Леонтьєва, В.М.Плахотника, які обґрунтовували його доцільність.

Можливість відносно легкого засвоєння іншомовного матеріалу пояснюється рядом чинників, зокрема фізіологічних. Серед чинників, які сприяють успішному оволодінню мовленням, виокремлюють здатність дітей до *імітації* та явище *імпринтингу* – здатності мозку дітей тривалий час зберігати сліди впливів, якщо вони співпали з певними періодами їхнього розвитку в ранньому віці. Так, фізіологи В.Пенфілд і Л.Робертс вважали, що дитина віком до 9 років – це спеціаліст з оволодіння мовленням. Після цього періоду розумові механізми мовлення стають менш гнучкими і не можуть гарантувати досягнення попередніх результатів [6, с. 217]. Згодом це положення було підтвержене американськими нейрофізіологами, які у процесі сканування спеціальною апаратурою кори головного мозку дітей віком від 3 до 15 років визначили, що у період між 7 і 11 роками відбувається прискорений розвиток тієї ділянки кори головного мозку, яка відповідає за розвиток мовлення людини. Висновок, який роблять дослідники, вказує на те, що «критичний період», коли діти мають найбільші здібності до вивчення ІМ, відповідає початковому етапу навчання у школі [12]. Усе це дало підстави вважати раннє навчання ІМ не лише можливим, але й перспективним напрямом шкільної іншомовної освіти.

Сьогодні питання методів раннього навчання іноземних мов та організації його змісту в Україні розробляють Н.П.Басай, О.Д.Карп'юк, А.М.Несвіт, В.Г.Редько, Н.П.Чумак.

© О.С.Пасічник

² Так, за даними соціально-демографічного обстеження «Молодь України. 2010», лише 37% опитаних у віці 15-34 років змогли похвалитися хорошими знаннями англійської мови [5, с. 146]. Припускаємо, що для старшого покоління цей показник є значно нижчим.

Формулювання цілей: проаналізувати методичні особливості раннього вивчення іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх закладах (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.) та особливості добору його змісту.

Основний зміст: Упродовж другої половини XX ст. навчання іноземним мовам (ІМ) у загальноосвітніх навчальних закладах здебільшого розпочиналося у 5-му класі (інколи з 4-го класу). Водночас, за побажанням батьків дозволялося організувати групи для занять ІМ в дошкільних навчальних закладах та в початкових класах загальноосвітньої школи. Проте це навчання часто мало експериментальну спрямованість і було зорієнтоване на отримання відповіді щодо доцільності раннього уведення дітей в іншомовне середовище та пошук ефективних методів його організації. Дискусії між противниками та прихильниками раннього навчання ІМ особливо інтенсифікувалися у період 80-х рр. XX ст. Зокрема 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. Можемо констатувати, що в цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів та психологів, які наводили на його користь вагомі аргументи. Проте в радянський період вітчизняної історії воно залишалося прерогативою шкіл з поглибленим вивченням ІМ і не було реалізоване в системі загальноосвітніх навчальних закладів.

Лише на початку 90-х рр. XX ст. поступове впровадження навчання ІМ у початкових класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів України стало одним із напрямів реформування вітчизняної системи освіти [7]. Ця поступовість зумовлювалася необхідністю створити оптимальні умови для організації навчального процесу: підготувати відповідних фахівців і навчально-матеріальну базу [7, 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, письмо. Головна мета пропедевтичного курсу – підготувати учнів до засвоєння основного курсу [7, 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 [7, с. 15]. 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 [7]. Характерно, що саме таким обсягом лексичного матеріалу мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х рр. XX ст. Проте 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 [8].

Також по-різному була представлена послідовність уведення 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 [7].

Навчання на початковому етапі передбачало формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, монологічному й 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 [7]. 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, мало дати учням можливість вести розмови на побутові теми, представляти інформацію про свою країну засобами ІМ.

Як бачимо, в 90-х рр. XX ст. відбулося поступове переосмислення ролі й місця ІМ, яке вона повинна займати у структурі професійних компетентностей фахівців нового покоління. Якщо питання доцільності раннього навчання ІМ на початку 90-х рр. XX ст. не викликало сумнівів, то невирішеним залишався ряд практичних аспектів. Зокрема, це нерозробленість методики раннього іншомовного навчання, 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. Значною мірою ці нормативні документи спиралися на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [1], що, поза сумнівом, вважалися квінтесенцією передового світового досвіду в галузі викладання ІМ та оцінювання навчальних досягнень учнів.

У 2002/03 навчальному році була завершена робота над створенням нових навчально-методичних комплектів для початкової школи з англійської, німецької, французької, іспанської мов. Тому в цей період 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 полягає у формуванні базових навичок і умінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній та старшій школі [2]. 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 [2].

Прикметно, що цей період характеризується появою значної кількості підручників, концепції яких мали як спільні риси, так і деякі відмінності. 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 достатньо володіють 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 [9, с. 48].

Варто звернути увагу на те, що вивчення 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 [11, 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, вміщені 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 [10, с. 82–83]. Саме тому в змісті чинних 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 [10, 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, унеможливає 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 [3, с. 540].

Деяко іншої точки зору стосовно ролі рідної мови у процесі іншомовної освіти дотримується решта авторів чинних 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: Ноу уо маю cuarto clases en la escuela. En casa todos los dias уо 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 дозволяє 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, зокрема й соціокультурний. 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 [4, с. 27].

Передбачається, що якість володіння ІМ після закінчення 4-го класу має відповідати рівню А1, визначеному у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1; 2], 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.

Сьогодні відбулися чергові зміни в організації шкільної іншомовної освіти, відповідно до яких початок вивчення першої ІМ змістився з 2-го класу до 1-го. 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: З огляду на викладений матеріал умовно можемо виокремити два періоди у вітчизняному досвіді раннього навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах. Перший етап, який охопив 90-ті рр. ХХ ст., характеризується відсутністю чіткого бачення концепції раннього навчання ІМ

у школі. Це період пошуків ефективних шляхів його організації, розробки відповідних програм та апробації авторських концепцій. Логічним завершенням періоду експериментів стала розробка відповідних концепцій і навчальних програм на початку XXI 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.

Сьогодні вивчення ІМ розпочинається з 1-го класу. Це потребує розробки нового навчально-методичного забезпечення, у якому має бути врахована вікова та інтелектуальна специфіка дітей цього віку. Водночас, вбачаємо, що комунікативно-діяльнісний підхід і надалі залишатиметься пріоритетним напрямом організації раннього навчання ІМ.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. 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. – 208с.
3. 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.
4. 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.
5. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / [за ред. Е. М. Лібанової]. – К. : Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. – 248 с.
6. Пенфилд В. Речь и мозговые механизмы / В. Пенфилд, Л. Робертс – «Медицина», 1964
7. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України 1994. – №22. – С. 13–32.
8. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 37 с.
9. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : [монографія] / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.
10. 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.
11. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – №2. – 2003. – С. 145–149.
12. Thompson P. M., Jay Giedd, et al, «Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps», Nature, March 9, 2000. p.190–193.