

15. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.289. – Спр.171.
16. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.469. – Спр.119.
17. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.300. – Спр.252.
18. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.304. – Спр.91.
19. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.306. – Спр.102.
20. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.3-15. – Спр.138.
21. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.315. – Спр.57.
22. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.316. – Спр.86.
23. ДА м. Києва. – Ф.16. – Оп.469. – Спр. 151.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ГАЛУЗІ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

О.С. Пасічник

Постановка проблеми: Зміни, що відбуваються на міжнародній арені, вихід України на європейській та світовий простір зумовлюють зростання інтересу до іноземних мов, посилення мотивації їх вивчення. Збільшення попиту на іноземні мови вимагає перегляду підходів до їх навчання, зокрема, у середній школі, оскільки саме тут формуються базові механізми оволодіння нею як засобом спілкування, які в майбутньому будуть розвиватись і вдосконалюватись відповідно до особистісних потреб людини. Одним із завдань забезпечення змісту іншомовної освіти у сучасній середній школі є питання створення підручників нового покоління. Хоча основні концептуальні положення, які визначають напрями цієї роботи, вже розроблені [1, 2, 10], вивчення досвіду вітчизняного підручникотворення в історичному аспекті має важливе значення для подальших пошуків у цій галузі та розвитку методики навчання іноземних мов. Ефективність дослідження будь-якого явища, що перебуває в умовах постійного розвитку та детерміноване часовими межами, буде набагато вищою у випадку, якщо укладена його чітка періодизація. Вона дозволить систематизувати знання, та виокремити ті компоненти досліджуваного явища, що набувають пріоритетного значення у певний період часу, допоможе пояснити поступальний розвиток процесу, що в сукупності сприятиме кращому розумінню досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень: Питання добору та структурування змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов у вітчизняній та зарубіжній науці в останні десятиліття досліджували Н.П. Басай, Т.П. Бевзенко, Р.Ю. Мартинова, А.М. Несвіт, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Т.Л. Сірик, Н.К. Склярєнко та ін. О.О. Миролубов у своїй монографії «Історія розвитку вітчизняної методики» (видання російською мовою) розглядає етапи розвитку російської шкільної методики навчання іноземних мов і водночас дає характеристику засобів навчання на кожному з цих етапів, починаючи з середини ХІХ ст. і завершуючи 80-ми рр. ХХ ст., що створює засади для проведення аналогічних досліджень у сфері вітчизняної методики та підручникотворення, оскільки система шкільної іншомовної освіти України тривалий час була нерозривно пов'язана з російською. Аналіз джерельної бази з проблематики статті вказує на те, що досі не проводилася періодизація вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): в історичному аспекті проаналізувати об'єктивні умови розвитку вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти, визначити критерії, на основі яких буде укладена його періодизація. Це дозволить чіткіше усвідомити процес розвитку досліджуваної проблеми та визначити пріоритетні напрями у сфері сучасного підручникотворення.

Основна частина: Розпочинаючи періодизацію будь-якого наукового явища, варто пам'ятати, що наука – це живий органічний процес і будь-яка систематизація, в тому числі і періодизація, представляє собою жорстку структурну решітку, яка накладається на цей процес ззовні, а тому не може відобразити його повною мірою чи переконливо **пояснити**

його зміст. Однак, саме періодизація дозволяє зробити значний обсяг наукової інформації доступним для розуміння і вивчення. Цінність періодизації визначається тим, наскільки повно і вичерпно вона відображає сутність досліджуваної проблеми, і тим, наскільки вона сприяє її розумінню.

Перш ніж запропонувати розгляд конкретних етапів становлення вітчизняного підручникотворення, варто зазначити, на яких принципах воно базується. Зазвичай, у розв'язанні завдань, пов'язаних з періодизацією, за основу береться хронологія. У нашому випадку хронологія присутня, але вона не є головним критерієм.

На наш погляд, періодизація вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти має базуватися на принципі пріоритетності тих завдань, які розв'язуються засобами навчальної літератури з метою вибору адекватної відповіді на соціальні запити суспільства щодо предмету іноземної мови. Під час укладання періодизації ми також враховуватимемо нормативну базу, оскільки саме вона визначає основні напрями та пріоритети розвитку змісту освіти держави.

Зважаючи на вищезазначене, ми виділяємо три періоди у сфері вітчизняного підручникотворення: *Експериментальний* – 80-ті рр. ХХ ст., *Перехідний період* – 1990 – 1995 рр., *Комунікативно-діяльнісний* – 1996 – початок ХХІ ст.

Логічним вважаємо окреслити передумови, які спонукали до створення вітчизняної шкільної іншомовної літератури в умовах радянської школи, коли існувала єдина налагоджена система створення і постачання підручників. До головних чинників можна віднести невдоволення практикою шкільної іншомовної освіти наприкінці 70-х – в першій половині 80-х рр. ХХ ст., про що повідомлялося на сторінках педагогічної преси (“Иностранные языки в школе”, республіканський науково-методичний збірник “Методика викладання іноземних мов”). Окрім того, шкільна практика вимагала фахівців, які володіли б іноземною мовою, як засобом спілкування. Результати регулярних діагностуючих перевірок свідчили про те, що учні не засвоювали навчальний матеріал предмету у повному обсязі. Недостатній рівень підготовки учнів був обумовлений об'єктивними причинами, закладеними в умовах навчання. Насамперед, це стосувалося методу навчання: починаючи з 60-х рр. ХХ ст. у шкільній іншомовній освіті використовувався адаптований до умов вітчизняної школи варіант прямого методу, за якого основною практичною метою навчання передбачалося формування в учнів усно-мовленнєвих умінь і навичок спілкування. Відповідно до цієї вимоги будувалася система шкільної іншомовної освіти та конструювалися підручники. Згідно з засадами прямого методу з навчального процесу виключалася опора на рідну мову, що мало на меті створити повністю іншомовне середовище і тим самим сприяти якіснішому засвоєнню мовленнєвого матеріалу. Навчання граматичного матеріалу відбувалося на основі структур та аналогій, а не чітких правил, тому вони не використовувались у змісті навчальної літератури. Окрім того, в загальноосвітній школі письмо було не метою, а засобом навчання [6, 12]. Письмові вправи не представляли окремої програми навчальних дій. Вони були факультативним засобом, який використовувався у змісті домашніх завдань і мав сприяти структурному оформленню мовлення, опанування техніки читання. Також у підручниках не передбачалися перекладні вправи.

На жаль, запозичена у зарубіжних методистів пряма методика не виправдала себе в умовах радянської школи. Очікувані результати не були досягнуті через ігнорування умов, необхідних для навчання за цією методикою, а саме – велика наповнюваність груп і мала кількість навчальних годин, які відводилися для вивчення іноземних мов, негативно позначалися на формуванні мовленнєвих умінь учнів. Не сприяло розвитку повноцінного говоріння і скорочення словникового мінімуму, який зменшився з 2400 у 1950 році до лише 850 одиниць активної лексики у 1980-х рр. Як зазначалося в педагогічній пресі, після закінчення загальноосвітньої школи переважна більшість випускників не могла вести бесіди на типові розмовні теми, як це передбачала програма, і читати тексти без використання словника.

Така ситуація спонукала науковців і педагогів розпочати пошук шляхів подолання суперечностей між вимогами програми і шкільною практикою. Зокрема, вони вбачали їх у

перегляді цілей і методів навчання іноземних мов, що, у свою чергу, передбачало створення нової навчальної літератури. Заходи з реформування системи освіти всередині 80-х рр. [3, 4] створювали сприятливі умови для проведення методологічних експериментів і нововведень.

Початок 80-х рр. ХХ ст. є відправною точкою для укладення періодизації вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти, оскільки в цей час в Науково-дослідному інституті педагогіки України у результаті пошуків нових, більш ефективних шляхів навчання іноземних мов, було створено серію експериментальних посібників, які мали на меті усунути методичні прорахунки шкільної практики і в майбутньому стати альтернативою чинним на той час підручникам, або ж повністю їх замінити. Першими були посібники з англійської (В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова), французької (О.Т. Тімченко, Н.М. Василевецька) та іспанської мови (В.Г. Редько), які базувалися на засадах свідомо-практичного методу. Їх відмінною рисою було те, що вони передбачали взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання, слухання) з перших уроків, широке використання рідної мови та перекладних вправ. У вивченні граматики замість аналогій автори посібників пропонують використовувати чіткі правила. Всупереч програмі письмо виступає метою, а не лише засобом навчання [9].

Під час підготовки навчальних посібників авторський колектив намагався забезпечити їх максимальну доступність як для учнів, так і для вчителів. Для перших був підібраний навчальний матеріал, необхідний для формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, а для учителів – структура посібника пропонувала зручну схему побудови кожного уроку, послідовність виконання якої мала сприяти досягненню навчальних цілей; час уроку, що залишався, учитель міг використовувати на свій розсуд. На відміну від чинних підручників, для серії експериментальних посібників не створювалася книга для вчителя, яка б регламентувала послідовність виконання операцій з навчальним матеріалом. На думку авторського колективу, такий підхід мав на меті дати вчителям змогу експериментувати і не обмежувати їх творчий потенціал.

Для першого етапу вітчизняного підручникотворення характерно те, що в цей період намітився відхід від прямого методу у навчанні іноземних мов, відбувся перегляд практичних цілей навчання і була зроблена спроба навчити використовувати знання мови без обмеження сфер її застосування, про що свідчило створення нової навчальної літератури.

Перехідний період отримав назву за аналогією з *“Програмою розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період”* (1990 – 1995 рр.). Згідно з цим документом мали бути переглянуті підходи до організації і змісту освіти у зв'язку з переходом України до ринку і найголовніше – мав здійснитися перехід до особистісно-орієнтованого навчання. Програма вказувала на головний недолік навчально-методичного забезпечення – його безальтернативність та слабку орієнтацію на задоволення індивідуальних запитів і нахилів учнів. Згідно з Програмою мали бути розроблені нові навчальні програми та навчально-методичні комплекси на конкурсних основах. У системі освіти проведено виокремлення державного і шкільних компонентів. Це означало, що вибір плану та підручників, за якими буде проводитися навчання в школі, відбувається на основі уподобань дирекції та батьків (диференціація і варіативність змісту навчання) [5]. Такий підхід сприяв урахуванню індивідуальних інтересів учнів у процесі навчання, сприяв розробці та впровадженню нових методик у сфері іншомовної освіти, що знайшло відображення у способах добору та конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов.

У цей період відбувається перехід до навчання іноземних мов на основі вітчизняної навчальної літератури – підручники радянських авторів і унітарний підхід до освіти поступово відходять у минуле. На початку 90-х рр. завершилася перевірка експериментальних посібників з іноземних мов, яка засвідчила високу ефективність покладеної в їх основу концепції, і вони набули статусу підручників, які видавалися великим тиражем з оновленим змістом та ілюстраціями в кольоровому оформленні.

У 1990 році вперше з'явилася книжка для вчителя до експериментальних посібників з англійської, французької та іспанської мов. Зважаючи на те, що до числа тих мов, які широко вивчаються у загальноосвітніх навчальних закладах України, належить і німецька, робота над створенням підручника з вивчення якої в рамках експерименту не проводилась, а тому

виникла необхідність заповнення цієї прогалини у змісті шкільної іншомовної освіти. Тому вже у 1994 році було випущено підручник з німецької мови (автор Н.П. Басай), який базувався на концепції експериментальних посібників з англійської, французької та іспанської мов. Таким чином, була створена перша повна серія вітчизняних підручників для навчання основних чотирьох європейських мов, які базувалися на єдиній концепції.

Принципи нової освітньої політики держави почали втілюватись у створенні варіативних за своїм змістом підручників. Так, новий навчально-методичний комплекс, роботу над створенням якого у першій половині 90-х рр. розпочав колектив авторів під керівництвом Н.К. Скляренко, започаткував нову серію підручників з англійської мови для середньої загальноосвітньої школи. Головне положення, з якого виходив авторський колектив, було те, що спілкування є основою комунікативності, а тому автори прагнули засобами нового НМК навчити англійської мови через спілкування, концентроване введення мовного і мовленнєвого матеріалу в основному навчальному тексті-полілозі значного обсягу, індивідуалізацію навчального процесу, використання рідної мови та паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності зі збереженням усної основи в I четверті [11]. Під час створення цих підручників використовувалися положення сугестопедичної системи Г. Лозанова, який стверджував, що мозок вбирає з потоку інформації те, що відповідає індивідуальності людини. А щоб було з чого вибирати, такої інформації має бути багато. Тому новий НМК побудований з урахуванням навчальної програми середньої загальноосвітньої школи, але обсяг його мовного і мовленнєвого матеріалу значно більший. Положення сугестопедичної системи враховували й інші автори, зокрема Т.П. Бевзенко. Також розпочалася робота над підручником з англійської мови Т.Л. Сірик. Новий НМК відповідав вимогам навчальної програми і відзначався комунікативною зорієнтованістю свого змісту.

Таким чином, проблеми диференціації шкільної іншомовної освіти вирішувалися засобами підручника, які містяться у ньому самому. Це дозволяло різним групам учнів навчатися практично за різними програмами, хоча уся навчальна література створювалася відповідно до вимог однієї навчальної програми. Підручники суттєво відрізнялися між собою лише закладеними в їх зміст уявленнями авторських колективів про процес навчання, способи добору змісту, використання текстових і позатекстових матеріалів.

В галузі підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти першої половини 90-х рр. ХХ ст. почали реалізовуватися принципи нової освітньої політики держави, спрямовані на індивідуалізацію та забезпечення варіативності змісту навчання. Перехідний період, по суті, підготував підґрунтя для переходу до навчання іноземної мови на основі комунікативного підходу та варіативності змісту іншомовної освіти.

Виокремлення періоду другої половини 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. в окремий етап вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти обумовлене початком формування нормативної бази, яка орієнтувала педагогів і авторів навчальної літератури на перехід до навчання іноземних мов на основі комунікативних методик. За кількістю тих завдань, які розв'язувалися у сфері шкільної іншомовної освіти за останнє десятиліття, *комунікативно-діяльнісний* період є доволі об'ємним у порівнянні з попередніми етапами.

Ключова роль у трансформаційних процесах у сфері шкільної іншомовної освіти цього періоду належить прийняттю *“Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти”* (РРЕ) на початку ХХІ ст. [2]. Цей документ, хоч і має рекомендаційний статус, але прагнення максимально врахувати його положення в оновленні змісту іншомовної освіти свідчить про те, що Україна не лише визнає високий статус іноземних мов і потребу в їх вивченні, але й необхідність переходу до комунікативних методів навчання як одних з найбільш ефективних і перспективних, що підтверджується результатами їх застосування в більшості країн Європи упродовж останніх 15-20 років. Рекомендації з мовної освіти пропонують перелік тем для спілкування в навчальному процесі, визначають мовленнєві компетенції, рівні володіння мовою та наголошують на вивченні декількох іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Прийняття цього документу дозволяє виробити єдині підходи до викладання іноземних мов та оцінювання отриманих знань, умінь і навичок, а також спонукало до

оновлення змісту державних стандартів, прийняття нової концепції навчання іноземних мов і удосконалення навчальних програм.

З прийняттям РРЕ у навчанні іноземних мов відбувається зміщення акцентів від так званого граматико-перекладного методу навчання іноземних мов, в основі якого лежить формування граматичної компетенції [7], до формування в учнів комунікативної компетенції. Це знайшло своє відображення в оновлених навчальних програмах [8] і способах добору змісту підручників з іноземних мов. За такого підходу основна увага звертається на функції лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативно спрямованого оволодіння навчальним матеріалом. У центрі комунікативного підходу перебуває творча діяльність учня, котру спрямовує вчитель засобами пошукових, особистісно-зорієнтованих завдань і за допомогою проектної діяльності.

У 2001 відбувся перехід до 12-річної школи, де навчання першої іноземної мови розпочинається з другого класу. Ці заходи мали позитивний вплив на шкільну іншомовну освіту, оскільки дитина в ранньому віці набагато краще засвоює мову, з одного боку, і це задовольняло попит на поглиблене навчання іноземних мов, з іншого. В основу навчальної програми 12-річної школи покладено формування комунікативної компетенції, а її методичні засади узгоджені з РРЕ.

Трансформаційні процеси, що відбулися у системі шкільної іншомовної освіти за останні десять років, не могли не позначитися на вітчизняному підручникотворенні. Сьогодні іншомовна навчальна література конструюється для 2-12 класів (5-12 класу – для вивчення другої іноземної мови) з урахуванням комунікативно-зорієнтованого підходу до навчання іноземної мови, де вона розглядається як засіб міжкультурного спілкування. Вправи на механічне відтворення в цих підручниках зведені до мінімуму, а їх місце займають ігрові ситуації, робота з партнером, вправи на пошук помилок, порівняння та знаходження аналогій, які підключають не лише пам'ять, але й логіку, навчаючи учнів аналітичного та образного мислення. Оскільки мова тісно переплітається з культурними особливостями країни, то кожен НМК включає країнознавчий матеріал. Передбачені в підручниках сфери спілкування максимально наближені до реальних умов спілкування з представниками іншомовної культури, а також всебічно забезпечують учнів тим обсягом навчального матеріалу, який дозволяє підтримувати комунікацію в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Безперечним позитивним аспектом залишається те, що під час добору змісту підручників використовуються автентичні матеріали і прагнення передати “живу” іноземну мову засобами “життєвих прикладів” напівреальних персонажів. Серед навчальної літератури, створеної з урахуванням таких принципів, варто виділити чинні підручники з англійської мови – автори О.Д. Карп'юк, Р.Ю. Мартинова, А.М. Несвіт, В.М. Плахотник, Т.М. Сірик, німецької – Н.П. Басай, З.Л. Павлюк, С.І. Сотникова, французької – Т.В. Голуб, Н.П. Чумак та іспанської – В.Г. Редько та ін.

Сьогодні підручник, хоч і є основним засобом навчання, він не може повною мірою самостійно забезпечити досягнення цілей, визначених навчальною програмою щодо рівня володіння іноземною мовою, тому його використання супроводжується робочими зошитами, аудіо та відео матеріалами. У зв'язку з дедалі ширшим використанням комп'ютерних технологій у сучасній школі з'явилися можливості розширення спектру засобів навчання за рахунок створення програмних навчальних продуктів. Розробкою програмних засобів навчання здебільшого займаються колективи під керівництвом авторів чинних підручників, а тому вони виступають не окремим, а інтегральним компонентом навчання, який відповідає основній концепції підручника цього автора. Використання програмних засобів паралельно з підручниками розв'язує два основні завдання: насамперед, це спонукає до комунікативної активності учнів, створює додаткові можливості щодо глибшої індивідуалізації та диференціації навчального процесу, а також готує учнів до життя у світі інформаційних технологій, формуючи в них відповідні компетенції.

Наявність широкого спектру варіативних підручників і концепцій, на основі яких вони базуються, пропонує різні варіанти досягнення єдиних цілей, визначених навчальною програмою, і створює сприятливі умови для демократизації навчального процесу.

Висновки: У вітчизняному досвіді підручникотворення є багато такого, що і сьогодні має наукову і практичну цінність, а тому його необхідно враховувати в оновленні змісту шкільної іншомовної освіти та конструюванні нової навчальної літератури на сьогоднішньому етапі. Запропонована схема періодизації вітчизняного підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти є інструментом, який має допомогти дослідникам у цій галузі виділити з великого обсягу наукової інформації основне. Це допоможе відобразити ті глибинні зміни, які відбувалися в системі іншомовної освіти в більш зручному для науковців аспекті, а також врахувати цей досвід при доборі змісту нових підручників, як головних засобів реалізації трансформаційних процесів в системі шкільної освіти.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Довідник учителя німецької мови в запитаннях та відповідях. Під ред. Корогодіна С.Ф. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – С.32–42.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Леввіт, 2003. – 273 с
3. Наказ Міністерства освіти УРСР від 04.07.1984 «Про проведення республіканського конкурсу по виготовленню саморобних навчально-наочних посібників та приладів з основних наук» // Сборник приказов и инструкций Минпроса УССР. – № 16.
4. Постановление ВС СССР от 12.04.1984 об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы // <http://www.bestpravo.ru/ussr/data02/tex12897.htm>.
5. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1990–1995 рр.) // Інформаційний збірник міністерства народної освіти УРСР. – 1991. - №15–16. – С. 3–36.
6. Программа средней школы. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский) IV-X классы // Иностранные языки в школе. – 1980. - №1. – С.8–18.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови (5-11 класи). – К.: Перун, 1998.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови (2-12 класи). – К.: Перун, 2005. – 207 с.
9. Плахотник В.М., Мартынова Р.Ю. Методическое руководство к экспериментальным учебным пособиям для 5-х и 6-х классов – К.: Радянська школа, 1990 – 103 с.
10. Редько В.Г., Басай Н.П. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // Книга вчителя іноземної мови. під ред. Коваленко О.В. – Х.: Торсінг-Плюс, 2004. – С. 45–52.
11. Складенко Н.К., Смелякова Л.П. Методичні засади альтернативного навчально-методичного комплексу для 5-го класу «English through Communication» // Методика викладання іноземних мов. – 1994. – Вип. 23. – С. 13–17.
12. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.