

МЕТОДИЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ У 20-Х РОКАХ ХХ СТ.

Стаття знайомить зі змістом теоретичної та практичної професійно-методичної підготовки викладачів іноземної мови в інститутах народної освіти та на державних курсах чужоземних мов, де протягом 20-х років минулого століття здійснювалася така підготовка. В основі дослідження – архівні матеріали.

У сучасній концепції професійної підготовки вчителя іноземної мови (Ю.І. Пасов) методична майстерність педагога розглядається як стрижневий, системоутворюючий чинник. Разом із психолого-педагогічними та спеціальними фаховими знаннями вона характеризує його професійну компетентність, визначає рівень володіння професією. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на нинішньому етапі її розвитку складається з оволодіння науково обґрунтованим теоретичним курсом, набуття початкового практичного досвіду навчальної діяльності, формування ціннісної професійно-особистісної орієнтації та розвитку пізнавальних, комунікативних, проєктивних, рефлексивних та інших стратегій, котрі забезпечували б самостійне творче вирішення професійних задач.

Над проблемою вдосконалення методичної підготовки вчителя іноземної мови сьогодні плідно працюють вітчизняні вчені-практики, розробляючи загальні кваліфікаційні вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти (С.Ю. Ніколаєва), визначаючи провідні тенденції сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови (О.Б. Бігич), вивчаючи теоретичні основи покращення його мовної міжкультурної підготовки (Н.Ф. Бориско). Формування загальних основ професійної підготовки вчителя здійснюється на фоні вирішення більш конкретних задач: формування професійної компетентності (В.В. Баркасі), професійної культури (Я.О. Черньонков) та культури педагогічного спілкування (С.О. Рябушко) майбутніх учителів іноземних мов, розвитку їх творчого потенціалу (С.В. Хмельковська) тощо.

Разом із тим, при розробці різноманітних аспектів сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови важливо враховувати історичний досвід, набутий у процесі становлення цього напрямку вищої педагогічної освіти. За своєю аксіологічною та культурно-історичною роллю, він є ціннісно-смісловим орієнтиром у процесі розробки моделі професійної підготовки, важливим інструментом професійного самоусвідомлення в соціокультурному контексті.

На жаль, історіографічний огляд вітчизняних дослідницьких розвідок засвідчує, що досвід методичної підготовки вчителя іноземної мови в Україні досі не отримав достатнього висвітлення. Тому метою цієї статті є заповнення однієї з інформаційних прогалин – аналіз особливостей методичної підготовки учителів іноземних мов в Україні протягом 20-х років ХХ ст., які можна вважати початковим етапом формування системи професійної підготовки таких фахівців.

У спадок новій системі вищої педагогічної освіти, котру почали створювати після встановлення в Україні радянської влади, дісталася нерозробленість методики навчання іноземної мови як самостійної науки, що проявилася в майже повній відсутності спеціальних методичних навчальних курсів у ході професійної підготовки іншомовного філолога. Постійне викладання курсу методики майбутнім учителям іноземних мов, як доводить наше дослідження, розпочалося лише з організацією на початку 20-х рр. ХХ ст. Інститутів народної освіти (ІНО) і відділень так званих "чужоземних" мов у деяких із них. Власне і тоді цей курс у різних ІНО мав різноманітні назви: "Методика викладання німецької/французької мови" (Одеський ІНО), "Практичні питання викладання мови й літератури" (Харківський ІНО), "Методика викладання мови та письменства" (Київський ІНО), "Методика і шкільна практика" (робфак Київського ІНО). Як бачимо, він міг бути як дуже вузьким і зосереджуватися на викладанні конкретної мови, так і мати дуже широку назву, охоплюючи питання викладання і мови, і літератури. Зрозуміло, що так само варіативним був і зміст цього курсу. Переважаючою формою подачі матеріалу були лекції та у деяких випадках практичні заняття (семінари). Викладався курс протягом останнього року навчання.

В основу професійної підготовки майбутнього педагога закладалася пошукова діяльність, оволодіння істиною досвідним шляхом. Наявність у викладача лише певної суми знань вважалася недостатньою професійною вимогою. Значно важливішим рахувалося вміння викласти ці знання. Надзвичайно гостро поставала проблема розробки методу передачі знань учням. Школа оголошувалася "основною лабораторією, головною навчальною майстернею" в підготовці майбутнього вчителя. Тому прив'язаність до реальної шкільної практики ставала важливою рисою підготовки вчителя іноземної мови в ІНО. Проходження шкільної практики передбачалося протягом усіх 3-х років навчання за наступними етапами: 1) студенти-першокурсники мали відвідувати так звані "спостережувальні" дитячі установи, вести спостереження і "протоколювати" їх із наступним обговоренням у вигляді доповідей на семінарах в ІНО; 2) практиканти середнього курсу повинні були працювати у "практичних" дитустановах чи клубах як помічники постійних працівників; 3) від студентів випускного курсу вимагалася самостійна педагогічна робота в "досвідно-показових та лабораторних закладах", де керівники-методисти чи студенти-добровольці проводили "ілюстративні заняття" з дітьми, демонструючи певні нові методи роботи [1: 59]. Таким чином, методична підготовка майбутнього вчителя в ІНО мала яскраво виражену особливість, відмінну від попередньої і сучасної практики вищої школи, - вона будувалася в напрямку від емпіричних спостережень до знайомства з теоретичними основами, які вивчалися на 3-му курсі.

Недостатня розробленість теоретичних основ методики викладання іноземних мов спонукала майбутніх викладачів цих мов переносити в умови шкільної практики ті методичні прийоми, за якими їх навчали у вищій школі. Особливо показовою в цьому плані є діяльність державних курсів чужоземних мов (ДКЧМ), де справа навчання професійного володіння мовою була пріоритетною.

Початковий досвід розгортання роботи перших в Україні державних курсів – Харківських – свідчить про активне використання ними прямого методу навчання іноземної мови. Українські методисти, у порівнянні з російськими колегами, як виявляється, більш буквально дотримувалися західноєвропейського тлумачення цього методу. Така думка складається з опису прямого методу в його застосуванні на цих курсах: "Прямий метод, що веде прямим шляхом, тобто усно від думки до її вираження, від практики до теорії, є єдино розумним методом для викладання сучасних мов. ... Прямий метод є приведений у логічну систему порядок у викладанні мови без застосування перекладу. Спираючись на дійсність, він навчає учня перенести свої думки одразу на чужу мову. Він чинить як мати, як вчитель, котрі навчають дитину своєї рідної мови. Він веде крок за кроком від простого до складного, від відчутного до дотик до відстороненого" [2].

Зауважимо, що, як доводить О.О. Мирослюбов, російська методика "приймаючи прямий метод, пішла дещо іншим шляхом у порівнянні з методикою Заходу" [3: 95]. По-перше, підкреслює він, російський варіант характеризувався більшою терпимістю до використання рідної мови і визнавав переклад як засіб контролю розуміння тексту чи знаряддя закріплення мовних конструкцій, чого, як бачимо з наведеної вище цитати, намагалися уникати українські методисти. По-друге, для російського варіанту було притаманним використання порівняння з рідною мовою, тобто поєднання прямого методу з порівняльним. Ті ж з українських методистів, котрі намагалися застосувати прямий метод, слідували основному його постулату, прийнятому західною методикою: відтворенню при навчанні іноземної мови тих самих процесів, які відбуваються, коли дитина оволодіває своєю рідною мовою, що виключало порівняння з рідною мовою.

На нашу думку, яка ґрунтується на висновках сучасних історико-педагогічних досліджень розвитку української педагогічної науки в 20-х роках минулого століття, переважаним аргументом, що пояснює подібні відмінності у трактуванні прямого методу між російськими й українськими методистами, може бути загальна більш виразна в молодій українській педагогічній науці "орієнтація на Захід" [4: 125]. Виходячи з тих самих педологічних настанов, що й уся радянська педагогічна наука, "педагогіка в Україні на початку 20-х років розвивалася паралельно з педагогічною наукою Заходу (вільного виховання або педоцентризму) і спиралася переважно на розвиток рефлексології ..." [4: 134]. Українські педагоги виявилися більш прихильними до західних матеріалістичних ідей про розвиток індивіду на основі знання про його властивості, інстинкти, процеси взаємодії з суспільством, детермінованість його поведінки спадковістю й середовищем, соціальними умовами тощо. Саме теорія рефлексології, як підкреслює О.О. Мирослюбов, "виправдовувала" західний варіант прямого методу навчання іноземної мови як шляху багаторазового відтворення стимулів, в результаті якого закріплювалася реакція [3: 93].

Загалом під вагою виявлених у процесі дослідження фактів складається думка, що справі запровадження новітніх методів викладання іноземної мови більше сприяла діяльність ДКЧМ, ніж ІНО, оскільки перші більше уваги приділяли саме навчанню мови як фаху, а останні – загальній педагогічній підготовці іншомовного фахівця. Наприклад, у проекті ДКЧМ (1923 р.) з приводу процесу навчання мови як фаху давалися наступні рекомендації: "В основу викладання на курсах покладена натуральна система (читай – "прямий метод навчання" – зауваження наше. – О.М.). Вся робота як в групах, так і в клубі ведеться на мові, що вивчається. ... В кожному уроці чисто лекційній частині приділяється по-можливості менше часу. Більша частина уроку надається активній роботі учнів, котрі ведуть жваву бесіду під керівництвом викладача. При цьому викладач близько знайомиться з особливостями й недоліками кожного учня окремо. Така індивідуалізація викладання є необхідною умовою успішності в справі вивчення мови. ... Великі класи перетворюються неминуче в аудиторію, що не говорить чужоземною мовою, а слухає лекцію про неї. Про плчевні результати такого "лекційного методу" говорити не доводиться. В кожній групі повинно бути в середньому не більше 6-7 чоловік" [5].

Щодо теоретичної підготовки з методики, то на відміну від ІНО, на ДКЧМ викладання окремого методичного курсу було розпочате лише разом із введенням наприкінці 20-х років спеціального "педагогічного" курсу (на 4-му році навчання). Педагогічна практика обмежувалася проведенням занять з іноземної мови в гуртках чи групах при робітничих клубах для бажаючих вивчати мову. На жаль, нам не вдалося виявити окремих програм із методики навчання іноземних мов, що використовувалися при підготовці майбутніх педагогів в ІНО – слід думати, через нетривале існування відділів чужоземних мов при них. Проте тим більш цінним свідченням про теоретичні й практичні задачі тогочасної методичної підготовки викладачів іноземної мови є "Програма з методики викладання англійської мови та граматики" Херсонських державних курсів чужоземних мов, що була запроваджена приблизно наприкінці 20-х років минулого століття. Для повноти уявлення про зміст цієї підготовки наведемо повністю текст програми:

" I триместр.

1. Місце методики серед інших педагогічних дисциплін. Мета викладання методики.
2. Залежність методу викладання від різних поглядів на мову і від мети викладання: формальних, загальноосвітніх, утилітарних. Фізіологічний та психологічний бік мови.
3. Історичний нарис метод викладання чужих мов до реформи. Методи конструктивно-семітичні, аналітичні, генетичні. Їхні головні представники. Загальні риси граматичних метод.
4. Реформа в Німеччині і її натхненник ВІЕТОР. Фонетична метода в країнах. Реформа в Англії, Америці, Росії.

5. Натуральна, пряма метода. Її основи. Проблема рідної мови у справах вивчення чужих мов. Зовнішня та внутрішня наочність. Берліц і Гуен. Їхня однобічність. Комбінована метода. Лябораторна метода чужих мов при комплексній системі навчання.

6. Мета навчання чужих мов в єдиній Трудшколі і методи викладання. Погляди на чужі мови в дореволюційній Росії, перший період Революції і тепер.

7. Примірні програми навчання за роками навчання. 1-й рік навчання. Курс пропедевтичний, його особливості. Питання про фонетику в Трудшколі. Особливості англ. мови, що вимагають приділяти особливу увагу в цьому питанні. Вправи, що сприяють набувати звички правильної вимови. Підручники з фонетики. Звукові таблиці. Фонограф. Наочність, як основа навчання на 1-му році. Наочні приладдя. Картини, моделі. Накопичення лексичного матеріалу, пасивне і активне оволодіння. Розмова, як сама мета і як метод. Розговорні вправи. Матеріал для них. Читання, його техніка. Прийоми для набування звичок правильного читання. Умови, яким він повинен задовольняти. Свідоме читання. Методи, щоб розкрити значіння слів. Питання про переклад. Читання в середніх та старших групах. Пояснювальне і курсівне, перевага першого. Домашнє читання. Особливості середнього і старшого концентру. Місце граматики в Трудовій школі. Індуктивна метода викладання. Як проробляти і закріплювати граматичний матеріал. Обсяг матеріалу. Граматичні таблиці, мета їхня. Письмові роботи за роками навчання, мета їхня. Методи, щоб їх переводити. Характер письмових робіт на 1-му році навчання. Різні прийоми, щоб виробити правильні звички в письмі. Письмові роботи, що мають за мету викликати активність учнів. Колективні письмові роботи. Методи, щоб перевести письмові роботи, домашні і класні. Різні способи виправляти письмові роботи.

II триместр.

Частина практична (шкільна практика)

1. Різноманітність кляси, що залежить від різної підготовки і здатності учнів до мов. Засоби, що сприяють активізації кляси. Індивідуальна і колективна робота. Обов'язкові і факультативні завдання. Хорові відповіді і хорове читання. Їхня мета.

2. Колективна проробка виправлення індивідуальних робіт. Питання про облік роботи. Мети і методи, щоб його переводити. Навчальні приладдя. Роля книги, зошиту, словника.

3. Планування лекцій. Головні моменти. Примірні лекції для першого року навчання:

а) розговорні, проробка статтів: 1) лексична, 2) граматична;

б) за таблицями: 1) накопичення нового матеріалу, 2) повторення пройденого.

4. Зразкові лекції різного типу письмових робіт.

5. Розбор підручників, (що існують) для 1-го року навчання з методологічного боку.

III триместр.

На 3-му триместрі заняття носять виключно практичний характер і головні риси полягають ось в чому:

1) Обмірковують відвідування лекцій (матеріали нагромаджуються ще з минулих триместрів, коли слухачі ведуть щоденники).

2) Готують і проводять лекції і колективно їх обмірковують.

3) Читання рефератів, усних і письмових на загальні і окремі теми методики викладання чужих мов, для чого передбачається широко користуватися новішою чужоземною літературою з цієї галузі" [6].

Судячи з представленої вище програми, розробка методичної теорії в досліджуваній період відбувалася в тісному зв'язку з історією викладання іноземних мов на Заході та в Росії. Вона була твердо зорієнтована на тогочасні цілі викладання іноземної мови у школі, готувала до роботи з підручником та різноманітними наявними засобами навчання, в тому числі наочністю, спонукала до врахування у навчальному процесі вікових особливостей дітей середнього і старшого віку, різної їх підготовки і мовних здібностей. Програма охоплювала навчання різних мовних аспектів (фонетики, лексики, граматики) та видів мовленнєвої діяльності (читання, усне мовлення – "розмова", письмо). У побудові навчального процесу враховувалися такі загальнодидактичні вимоги, як активізація та індивідуалізація роботи на уроці та поза ним.

Слід відзначити кілька позитивних моментів цієї програми: по-перше, використання найостанніших технічних засобів навчання, наприклад, фонографа при формуванні правильної вимови. По-друге, вся програма пронизана знанням і використанням новітніх світових методичних досягнень (від окремих методичних прийомів, наприклад, диференціювання пасивного й активного оволодіння лексику, індуктивний метод викладання граматики тощо до написання рефератів з використанням новітньої зарубіжної методичної літератури). По-третє, засвоєння теоретичного курсу спиралося на проведення спостережень в умовах реальної викладацької практики, аналіз побаченого, ведення щоденника спостережень, самостійне викладання іноземної мови слухачами та наукове дослідження з методичної тематики.

З термінології, використаної у програмі, можна зробити висновок, що це був переклад на українську мову російської програми. Це, з одного боку, є свідченням того, що українські методисти у розробці наукової теорії орієнтувалися на російських колег, з іншого боку, наводить на думку, що їм приходилося задумуватися над створенням україномовних методичних термінів.

Отже, підсумовуючи аналіз стану методичного забезпечення викладання іноземних мов у 20-х роках ХХ ст., можна стверджувати, що воно розвивалося в напрямку від повної відсутності курсу методики викладання іноземної мови в закладах, що готували майбутніх вчителів, до появи окремих методичних курсів, поєднання теоретичної методичної підготовки з викладацькою практикою, проведення шкільної практики протягом кожного року професійної підготовки вчителя, запровадження перших програм з методики, побудованих на новітніх зарубіжних та вітчизняних методичних досягненнях. До недоліків змісту методичної складової

тогочасної професійної підготовки вчителя іноземної мови слід віднести недостатню теоретичну обґрунтованість та переважаючий емпіричний характер методичних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Орехов Д. О практике студентов педВУЗов // Шлях освіти. – 1924.– №8. – С. 58-76.
2. ЦДАВОВУ України. – Ф.166. – Оп.4. – Спр.831. – Арк.4.
3. Мирослюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА, 2002. – 448 с.
4. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
5. ЦДАВОВУ України. – Ф.166. – Оп.2. – Спр.1514. – Арк.12.
6. ЦДАВОВУ України. – Ф.166. – Оп.9. – Спр.1751. – Арк.11-12.

Матеріал надійшов до редакції 17.05. 2007 р.

Мисечко О.Е. Методическая составляющая подготовки преподавателей иностранных языков в Украине в 20-х годах ХХ ст.

Стаття знайомить з содержанием теоретической и практической профессионально-методической подготовки преподавателей иностранных языков в институтах народного образования и на государственных курсах иностранных языков, где в течение 20-х гг. прошлого столетия такая подготовка осуществлялась. В основе исследования – архивные материалы.

Myssechko O.Ye. Methodological component of Foreign Languages teachers' training in Ukraine in 1920s.

The article presents the content of theoretical and practical professional methodological training of teachers of foreign languages at the Institutes of People's Education and State Courses of Foreign Languages where such training was conducted in 1920s. The research is based on archival materials.