

ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

За нових умов розвитку суспільства, яке й вимагає оновлення змісту освіти, актуалізується проблема наукового й методологічного осмислення підходів до конструювання змісту з позицій національної освіти й потреби входження України до світового освітнього простору. Теоретичну основу таких підходів у галузі мовної освіти дошкільників складає історичний досвід, надбання вітчизняної педагогічної й лінгводидактичної науки та практики.

Логіка дослідження окресленої проблеми вимагає розгляду сутності, функцій змісту мовної освіти дітей дошкільного віку, аналізу вже зробленого й визначення найважливіших подальших напрямів розвитку теорії. До їх визначення можна підійти, на наш погляд, лише через аналіз еволюційних змін, що відбулись у змісті навчання дітей рідної мови відповідно до вимог держави, науки і практики, потреб особистості. Відтак, об'єктом наукового опису й аналізу даної статті виступив один з елементів теорії змісту навчання рідної мови як багаторівневої системи, а саме категорія “зміст навчання мови”. Опис ґрунтується на аналізі нині чинних теоретичних концепцій і програм мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а також тих, на які орієнтувалися на попередніх етапах розвитку української дошкільної лінгводидактики.

Сучасні дослідники проблем навчання дошкільників рідної мови (А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, К.Л. Крутій, Т.А.Садова та ін.) неодноразово зверталися до аналізу різних аспектів навчальних програм, оскільки системного функціонального аналізу розвитку змісту мовної освіти дошкільників ще не було зроблено.

До 1986 р. зміст навчання дошкільників рідної мови було представлено в комбінованих розділах програм виховання в дитячому садку. У 1986 р. вперше було виокремлено завдання з розвитку мовлення в самостійний розділ, а в 90-х рр. з'явилися базова (de facto), варіативні, колективні й авторські програми навчання й виховання дітей у дошкільних закладах освіти з окремим мовленнєвим розділом та тематичні, повністю присвячені розвитку мовлення дітей дошкільного віку. При цьому по-різному розкривалася функція мовної освіти.

Слід зазначити, що відповідно до концепції змісту загальної освіти [1: 104-118] усі навчальні предмети є багатофункціональними, але в кожному з них виокремлюється провідна функція - та, заради якої предмет введено до навчального процесу. Відповідно до провідної функції визначається й провідний компонент змісту навчання, що й визначає специфічний внесок предмета у формування цілісної культури особистості.

Незважаючи на відсутність у програмах попередніх років чітко визначених цілей навчання дітей рідної мови, за структурою й змістовим наповненням програмового розділу можна зорієнтуватися в тому, яку роль було відведено розвитку мовлення дітей у процесі виховання й навчання в дитячому садку, оскільки виокремленні в тексті програми розділи й підрозділи, їх послідовність опосередковано відображають ієрархію й взаємозв'язки різних цілей виховання та навчання.

У програмі 1938 р. [2] основну увагу було спрямовано на розвиток виразного мовлення дітей і формування навичок поведінки в процесі мовлення через декламацію віршів, при цьому спеціальному мовлен-

нєвому розвитку дитини уваги не приділялось, тобто на змісті програми позначились ідеї теорії вільного виховання, поширені в радянській педагогіці у 20-30-х рр. ХХ ст.

У програмі 1947 р. [3] було дещо поглиблено зміст роботи з розвитку рідної мови, при цьому першочергова увага зверталася на збагачення словника дитини й оволодіння правильною звуковимовою, розвиток виразного мовлення. Провідним засобом розвитку мовлення, як і в попередній програмі, були матеріали художніх творів. Об'єктивні умови розвитку радянської держави в 40-і рр. не сприяли проведенню наукових досліджень у галузі розвитку мовлення дітей дошкільного віку, що й позначилося на змісті програми: запропонований матеріал для збагачення словника був недоступний для розуміння дітей дошкільного віку, завдання з розвитку звукової культури мовлення не конкретизовано, не визначено завдання з розвитку зв'язного мовлення. Упорядники програми у визначенні провідних напрямів роботи з розвитку мовлення керувалися не надбаним науковою теорією, а орієнтувалися на погляди провідних ідеологів марксизму-ленінізму. Так, в одній із праць Н.К.Крупської [4] висловлено зауваження щодо необхідності формувати словник дитини на матеріалі сучасного життя, розширювати світогляд дошкільника через спостереження за живою природою, працею людей, їх стосунками, що беззаперечно було враховано при роботі наступних програм. Зокрема, зміст розділів “Рідна мова”, “Ознайомлення дітей з навколишнім світом”, “Ознайомлення з природою” об'єднано в один синтетичний розділ, який проіснував у програмах до 1985 р.

50-і роки ХХ ст. можна охарактеризувати як час посиленої популяризації кращого досвіду педагогів, початку наукової розробки питань у галузі методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку (Л.І. Глухенька, О.М. Лещенко, Є.Ф. Лукіна, Є.К. Сухенко). Слід зазначити, що в той час методика розвитку рідного мовлення вивчала проблеми не лише розвитку усного мовлення, а й, за аналогією до шкільного навчання мови, висвітлювала питання навчання грамоти, ознайомлення з навколишнім і художньою літературою. У ці роки вперше в мовленнєвому розділі програми з'явилися завдання з формування граматично правильного мовлення [5]. Ця проблема під впливом марксистського вчення про мову близько тридцяти років ігнорувалась у шкільному й дошкільному навчанні. Лише у 1950 р. внаслідок проведення Всесоюзної дискусії щодо вивчення граматики в школі мовознавці категорично засудили хибне “нове вчення” про мову, у зв'язку з чим посилилась увага до ролі граматики в розвитку мовлення дитини. І науковці, і практики, узагальнюючи емпіричні знання, дослідили закономірності й особливості опанування дітьми граматичним боком рідного мовлення, визначили умови й засоби його формування (А.М. Богущ; О.М. Гвоздьов; Г.Ф. Лоза; Г. Хакен), що й було відображено у змісті наступних програм.

У цей період під впливом “комунікативної революції” в мовознавстві більш рельєфно окреслилася функція рідної мови у процесі виховання дітей, у зв'язку з чим виокремилися й конкретизувалися завдання з розвитку зв'язного мовлення дітей. Крім того, дошкільна психологія здобула важливі дані й сфо-

рмулювала висновки щодо закономірностей психічного розвитку дошкільнят, що дозволило розглядати навчання як чинник формування нових здібностей дитини (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська).

На виконання рішення постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку” (1959 р.) в дитячих садках було об’єднано дітей від 2,5 місяців до 7 років і розподілено за окремими віковими групами. На цей час у науці було одержано багато даних, які розкривали значення спілкування з дорослими для психічного розвитку немовляти (М.П. Денисова, М.Л. Фігурін та ін), внаслідок чого було розроблено чітку систему цілеспрямованих впливів на дітей раннього віку (Н.М. Аксаріна, М.М. Щелованов) і доведено, що саме в процесі спілкування виробляються й удосконалюються емоційні реакції дитини, внаслідок чого вже в півроку в неї формується елементарна пізнавальна діяльність (М.І. Лісіна).

Ці та інші умови сприяли створенню в 60-х рр. навчальної програми якісно нового рівня, в якій було наголошено на основних завданнях формування особистості нової людини (звісно, з ідеологічними нахилами), а навчання дітей рідної мови розглядалось як засіб її всебічного розвитку – розумового, морального, фізичного, естетичного [6]. Цей підхід, хоч і не конкретизований у мовленнєвих розділах програми, оскільки він ґрунтувався не на дослідженнях науковців з проблем лінгводидактики, а на партійних вимогах формувати особистість дитини відповідно до положень морального кодексу будівника комунізму, усе ж засвідчував спробу врахувати в процесі навчання інтереси суспільства й інтереси дитини, що знайшло своє продовження й розвиток у сучасній українській дошкільній лінгводидактиці.

У програмі наголошувалося на тому, що вчити дітей правильно розмовляти необхідно одночасно з пізнанням навколишнього світу, що й відображала структура програми, в якій провідне місце і за ієрархією, і за обсягом займав розділ “Ознайомлення з навколишнім світом і словникова робота” [7]. При цьому процесуальний аспект програми було зорієнтовано відповідно до філософських положень про взаємозв’язок мови і мислення, мови й свідомості, слова й поняття. Отже, провідну функцію змісту навчання мови можна визначити як формування основ діалектико-матеріалістичного світогляду засобами рідної мови на ґрунті знань про суспільство й природу, а не розвиток рідного мовлення. Підтвердженням цього є тематичне наповнення компонентів змісту, просякнуте світоглядними ідеями, бідність мовленнєвих завдань і майже повна відсутність елементів творчої мовленнєвої діяльності.

Проведене дослідження засвідчило, що й наступні програми виховання і навчання дітей у дитячому садку (1970, 1975, 1986 рр.) подавали зміст навчання дітей рідної мови відповідно до визначеного ідеологічного підходу, спрямовуючи розвиток мовлення дітей на правильне відображення в мовленні сприйнятого.

У програмі 1970 р. певні зміни пов’язані з фактом переходу початкової школи з 4-річного на 3-річне навчання, тому основну увагу в процесі розвитку мовлення дитини необхідно було привертати до забезпечення наступності в роботі дитячого садка й перших класів школи. У цій програмі вперше було наголошено на необхідності особливо уважно ставитися до виховання мовленнєвої культури дитини й формування

в неї початків навчальної діяльності, що на сучасному етапі розвитку теорії цілепокладання і змісту навчання мови виразилося у формуванні навчально-мовленнєвої діяльності й загальної культури мовленнєвого спілкування.

У 80-х рр. методика розвитку рідної мови, збагачена власними дослідженнями й науковим надбанням суміжних наук (педагогіки, психології, мовознавства, фізіології тощо), виокремилася в самостійну галузь педагогічної науки. Це, відповідно, сприяло виокремленню в програмах [8] мовленнєвого матеріалу в самостійний розділ, оскільки “мова – основа розвитку дитини, а формування більшості мовленнєвих умінь і навичок ... успішно здійснюються не принагідно в ході ознайомлення з навколишнім, а на спеціальних заняттях” [9]. Аналіз програм 1985-1986 рр. і супровідних публікацій у журналі “Дошкільне виховання” засвідчив відсутність чітко визначеного концептуального підходу до формування нового, самостійного розділу програми. Але слід відзначити структурування його відповідно до основ української мови як мовознавчої науки, а саме: виховання звукової культури мовлення – фонетика, формування граматичної будови мови – граматики, словникова робота – лексика, розвиток зв’язного мовлення – синтаксис. При цьому не висувалися завдання, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення дітей, що підсилює зазначену аналогію. Упорядники програми не обґрунтували добір змістових одиниць для обов’язкового засвоєння, не розкрили послідовність їх розподілу й зв’язки між ними, що допомогло би вихователям усвідомлено організувати свою діяльність. Крім того, мовний аспект змісту навчання було представлено в такій послідовності: виховання звукової культури мовлення, формування граматичної будови мови, словникова робота, розвиток зв’язного мовлення, хоч у методичних настановах науковці радили вихователям розпочинати комплексні мовленнєві заняття з розвитку зв’язного мовлення [10] як провідної одиниці змісту навчання, а завдання з лексики, граматики, фонетики послідовно й органічно пов’язувати з розвитком зв’язного мовлення. Зміст роботи з розвитку мовлення дітей у програмі було розподілено на сім вікових груп, хоча не всі завдання було конкретизовано (наприклад, “учити граматично правильно змінювати слова, що вживаються в повсякденному житті” [10: 118]) й подано у динаміці з року в рік.

Продовжуючи традиції, які склалися й закріпилися в попередні роки, у програмі (1986 р.) було коротко розкрито зміст роботи з розвитку мовлення в повсякденному житті та на заняттях з інших розділів програми, що дозволяє характеризувати представлений підхід до розвитку мовлення як систему навчання, розвитку й виховання дітей у певній предметній сфері. На жаль, у наступних програмах питання про зв’язок роботи з розвитку мовлення на заняттях і в повсякденному житті не отримало продовження, висвітлення. На нашу думку, саме системний підхід до розвитку мовлення дитини в дошкільному закладі є гнучкою формою відображення в змісті навчання на рівні навчального матеріалу актуальних завдань, які можна вирішувати оперативно, не очікуючи змін у програмі. Тому вважаємо за доцільне збереження й розвиток традиції, що склалася в дошкільній лінгводидактиці, визначити зміст розвитку мовлення з урахуванням роботи в повсякденному житті й на заняттях з інших розділів програми виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі.

У 1993 р. в незалежній Україні було затверджено єдину національну освітянську програму (“Освіта. Україна XXI століття”), яка визначала стратегію розвит-

ку освіти на найближчі роки відповідно до запитів особистості, потреб суспільства й світових досягнень людства. Для реалізації програми потрібно було конкретизувати її в регіональних і галузевих освітянських програмах відповідно до визначених принципів. Слід зазначити, що принцип варіативності освіти почали втілювати в дошкільному вихованні ще до появи самої програми “Освіта” – через галузеві програми “Малюк” (1991 р.), “Дитина” (1993 р.) та регіональні – “Українське дошкільня (1993 р.), “Дитина в дошкільні роки” (1992 р.), тематичні – “Розвиток українського мовлення у дошкільників” (1991 р.) і т. ін. Основне їх призначення – оновлення змісту освіти відповідно до потреб оновленого суспільства і його найменших громадян. Крім того, програми перестали бути знеособленими, кожна з них складалася з урахуванням поглядів і досвіду певних науковців і практиків, що й обумовило їх різноманітність і специфіку кожної програми.

На змістовому наповненні програм, зокрема їх мовленнєвих розділів, відбулася загальна тенденція, що склалася в лінгвістиці другої половини ХХ століття, – вивчати не лише систему мови, а й людину, що розмовляє цією мовою, сприймає її, інтерпретує по-своєму. У 80-х рр. у загальній лінгводидактиці оволодіння системою мови розглядалося не як самоціль, а як дієвий засіб розвитку культури спілкування. Тому процес навчання мови потрібно було зорієнтувати на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях: пізнавальній (знання про світ, мову, про себе); регулятивній (взаємодія з іншими людьми); ціннісно-орієнтаційній або емоційно-оцінній (висловлення власної думки, оцінки, розвиток поглядів і переконань); етикетній (уміння вступати в мовленнєвий контакт, підтримувати його) тощо, тобто зміст процесу навчання повинна визначати саме комунікативна орієнтація [11].

Так, характерною ознакою змістового наповнення мовленнєвого розділу програми “Малюк” (автори А.М.Богущ, О.М. Кириченко, Н.О.Орланова, К.І. Стрюк) є його спрямованість на розвиток умінь мовленнєвого спілкування, про що свідчить найбільш повне, розгорнуте, послідовне представлення цього аспекту навчання мови в програмі. Зокрема, розділ “Наші співрозмовники”, який складається з підрозділів: “Спілкування з дорослими”, “Спілкування з однолітками”, “Етичні засади спілкування”, “Маленькі оповідчі” містить завдання з розвитку зв'язного мовлення, функціональне спрямування яких на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних засад спілкування не викликає сумнівів, оскільки окреслене рельєфно, конкретно, послідовно. Водночас, необгрунтованою залишається послідовність розташування інших мовленнєвих розділів – “У світі слів”, “У світі звуків”, “Дитяча граматики”. Відрізняється програма “Малюк” від попередніх і своєю структурою: мовленнєві завдання для дітей віком від першого року життя до сьомого представлено одним цілісним блоком і вже в межах мовленнєвого розділу поділено за віковими групами, що, на думку авторів, “дасть змогу уникнути жорсткої вікової адресованості програмних вимог” [12: 7] і допоможе вихователю добирати навчальний матеріал відповідно до можливостей і здібностей кожної дитини. Інструментальну функцію програми детально представлено в методичних рекомендаціях до програми.

В іншому варіанті програми виховання і навчання дітей дошкільного віку – “Дитини” [13] – завдання з мовленнєвого розвитку представлено в інтегрованому розділі, що на думку авторів (М.С. Вашуленко, Н.Я. Дзюбишина, О.М. Кириченко, Н.В. Кудикіна, О.Н. Хорошківська), повинно забезпечити системність, комплекс-

ність у виховній роботі. Незважаючи на те що навчальний матеріал викладено у традиційних рубриках: “У світі звуків”, “Слово до слова – зложиться мова”, “У країні Граматики”, “Ми розмовляємо”, концептуальний підхід авторів до реалізації змісту програми має більш культурознавче, ніж мовознавче спрямування. Зокрема, одне із завдань програми передбачає прилучення дітей до рідної мови як до сфери людської культури, а спілкування в різних його формах розглядається не як кінцева мета навчання, а основний засіб розвитку мовлення для засвоєння дитиною всього багатства виражальних і змістових засобів, що містяться в рідній мові. Отже, інтеграція мовленнєвого розділу з “Ознайомленням із навколишнім” має на меті не збагатити словник дітей на чуттєвій основі, як це було представлено в програмах 60-70-х рр., а, навпаки, через спілкування допомогти малюкам пізнати навколишній світ, навчитися орієнтуватись у ньому, сформувати в них відповідне ставлення до різних його явищ. Цей зовсім новий в українській дошкільній лінгводидактиці концептуальний підхід потребував чіткої інструментальної підтримки його реалізації, тому авторський колектив орієнтував вихователя на пошук методів і прийомів роботи, “які найкраще відповідають його здібностям, можливостям” [13: 10]. Крім того, поєднання мовленнєвих завдань із завданнями, спрямованими на ознайомлення дітей з художньою літературою, за концепцією, повинне було слугувати прилученню дітей до основ морально-етичної й художньої культури, натомість у рубриці “У нас у гостях книжка”, що є складовою мовленнєвого розділу, перевага надавалася розвитку загальнонавчальних умінь дитини. За відсутності в програмі чіткого визначення поняття “художня культура” не можна визначити, наскільки вдало представлено цей аспект у змісті програми, при цьому в кінцевих показниках розвитку дитини серед критеріїв навченості не означено вміння щодо дотримання основ морально-етичної й художньої культури.

Незважаючи на зазначені недоліки програми, зумовлені, на наш погляд, недостатньою увагою до розробки теоретичного обґрунтування змісту навчання рідної мови, концептуальний підхід, представлений у програмі “Дитина”, відобразив тенденції, що намігались у 90-і рр. в теорії навчання мови (О.О. Беляєв, М.С. Вашуленко, М.І. Пентилюк та ін.): поєднання вивчення мови з вивченням культури її носіїв і пошуки оптимальних шляхів цього поєднання; створення цілісного пізнавального процесу, в якому вивчення української мови поєднується з вивченням інших предметів.

Вочевидь, поштовхом до такого бачення української мови як навчального предмета стали державотворчі процеси в Україні, потребам відродження якої найбільше відповідало національне виховання, а серед його актуальних завдань – гуманізація освіти, її орієнтація на соціалізацію, безпосередній розвиток Людини, відродження національної культури, а також та особлива роль, яку було відведено при цьому українській мові й мовній освіті.

Програми “Малюк” і “Дитина”, нині чинні в українській дошкільній освіті, побудовано з урахуванням сучасних наукових засад програмотворення провідними науковцями в галузі української лінгводидактики. Хоча програми вважаються варіантними, педагоги різних регіонів України у своїй діяльності орієнтувалися на них як на базові, оскільки регіональна програма “Українське дошкільня” була за своєю суттю трохи осучасненим варіантом програми 1986 р., а створена в Запоріжжі “Дитина в дошкільні роки” (1992р.) на програму не претендувала й була лише керівництвом для вихователів дошкільних закладів та батьків.

Слід також підкреслити, що жодна із зазначених програм, хоч і вважалася варіантною, не визначала, що саме в змісті навчання і в якому напрямі педагог може й повинен змінювати в навчальному процесі, варіювати, збагачувати, а що повинно залишатися постійним, незмінним, не залежним від умов навчання й складати інваріантне ядро змісту навчання.

Таким чином, визначилася ще одна лінгводидактична проблема, в основі якої лежить протиріччя між необхідністю враховувати розмаїття умов навчання й відсутністю чітко визначеного обов'язкового змістового мінімуму навчання, який при різних концептуальних підходах до мовної освіти повинен був гарантувати стабільний кінцевий результат навчання в усіх дошкільних закладах освіти. Розв'язати це протиріччя на державному рівні спробували через прийняття Базового компонента дошкільної освіти, в якому визначено державні вимоги до освіченості й вихованості випускника дошкільного закладу. Цей нормативний документ повинен був стати основою для створення варіативних програм, додатків до чинних програм та програмно-методичних розробок, "теоретичною платформом" [14: 7] для створення змістової основи дошкільної освіти. Натомість і через 5 років свого існування нормативний документ залишився непрацюючим проектом.

Своє бачення базисної основи розвитку українського мовлення дошкільників представила в авторській тематичній програмі "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" А.М. Богуш. Для теорії обґрунтування змісту навчання рідної мови цей доробок цікавий за багатьма показниками, передусім тим, що зміст мовної освіти враховує поліфункціональність мови й мовлення та принципи навчання дітей рідної мови. Крім того, у передмові до програми охарактеризовано провідні одиниці змісту навчання (мовна, мовленнєва, лексична, фонетична, граматична, діалогова, комунікативна компетенції), до кожної з них представлено ієрархію типових завдань і розкрито процесуальний аспект їх реалізації.

Отже, більше ніж шістьдесят років систематично й послідовно на емпіричному й теоретичному рівнях відбувалось удосконалення змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку, що відобразилося в його провідній функції та виразилося в ускладненні, розширенні й збагаченні змісту навчання мови.

Провідна функція змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики – це розвиток культури мовленнєвого спілкування, що відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства й науки в епоху постмодерну і постнеокласику, коли визнається важливість буття не лише економіки, політики, а й національних культур, а отже, першочергово увага звертається на формування культурних засад особистості.

Передумови для окреслення такої сучасної функції змісту навчання рідної мови виникли в 50-70-х рр. під впливом відповідних процесів у суміжних науках (мовознавстві, психології, соціолінгвістиці), а теоретичне обґрунтування вона отримала в 90-х рр. під впливом загальних культурознавчих процесів у суспільстві, науці, освіті.

Упродовж 30-90-х рр. відбувалось поступове ускладнення змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку в напрямі від одиничних елементів (розвиток виразного мовлення) до розгалуженої системи елементів (компетентність, мовна і мовленнєва компетентність) змісту, а також його розширення через введення одиниць усіх мовних рівнів (фонетики, лексики, граматики, синтаксису) і збагачення, що

знайшло своє вираження в різноаспектному наповненні процесу навчання мови, де поряд з мовленнєвим спрямуванням представлено народознавчий, комунікативний, психологічний, культурознавчий аспекти як відображення поліфункціональності мови і мовлення. При цьому перші спроби особистісного спрямування процесу навчання мови було зроблено в 60-х рр. під впливом мети загальної освіти, яка орієнтувала на всебічний розвиток особистості дитини, а передумови інтеграції навчальної й мовленнєвої діяльності виникли в 70-х рр. у зв'язку з необхідністю суттєво покращити підготовку дошкільників до навчання в школі. У цей же час під впливом міжнаукових інтеграційних процесів рельєфно окреслилася необхідність у вихованні мовленнєвої культури дитини, а також була започаткована традиція системно підходити до розвитку мовлення дітей у дошкільних закладах освіти й визначати зміст навчання мови з урахуванням роботи в повсякденному житті й на заняттях з інших розділів програми.

Отже, те, що існувало в історичному минулому української дошкільної лінгводидактики як натяк, спроба, отримало впродовж десятиліть подальший розвиток, стало в сучасній теорії змісту навчання мови необхідним елементом лінгводидактичної теорії у вигляді: орієнтації змісту навчання на потреби суспільства й особистості; обґрунтування навчально-мовленнєвої діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови для передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду; змістової інтеграції різних розділів навчальної програми з мовленнєвим розділом і обґрунтування таких полікомпонентних видів діяльності, як навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва; структури змісту навчання відповідно до основ мовознавчої науки: виховання звукової культури мовлення, словникової роботи, формування граматично правильного мовлення, розвитку зв'язного (діалогічного і монологічного) мовлення, – що відповідає логіці розвитку дошкільної лінгводидактики й виправдало себе в практичній діяльності.

Крім того, у ретроспективних лініях проведеного дослідження ми побачили явище, яке проіснувало майже чверть століття в лінгводидактиці й було замінене на протилежне, але впродовж наступних п'ятнадцяти років наполегливо про себе нагадувало. Це інтеграція пізнавальної й мовленнєвої діяльності, що в 60-80-х рр. була представлена поєднанням цих змістових компонентів у розділах "Ознайомлення з навколишнім і розвиток мовлення", "Ознайомлення з природою і розвиток мовлення", "Розширення орієнтування в навколишньому і розвиток мовлення", а в 90-х рр. знайшло вияв у інтегрованому розділі навчальної програми "Дитина" – "Мова рідна, слово рідне", до якого введено пізнавальні завдання для ознайомлення з книжкою ("У нас в гостях книжка") і підрозділ "Любий малечі про цікаві речі".

Якщо це явище з часом не послабило свою дію, а проявилось на новому етапі історії в новій якості, вважаємо, дослідження, пов'язані з цим явищем лінгводидактичних проблем, які ґрунтуються на протиріччі між тим, що процес мислення безпосередньо пов'язаний з процесом мовлення, і відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо формування мислительних операцій засобами рідної мови, перспективним напрямом розвитку теорії змісту навчання мови.

Усі ці здобутки стали підґрунтям для побудови сучасних підходів до конструювання змісту навчання мови, які різняться своїм концептуальним спрямуван-

ням і в яких по-різному розкривається функція мовленнєвої освіти. Серед них – спрямованість на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних заasad спілкування; прилучення до багатства людської культури; формування особистісної компетентності для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в різних конкретних умовах спілкування. Слід зазначити, що не всі концептуальні підходи представлено в українській дошкільній лінгводидактиці на рівні загального теоретичного уявлення про склад, елементи, структуру й функції змісту навчання мови. Зокрема, “культуроснавчий” підхід представлено лише на рівні розробки навчальної програми, провідну функцію навчання мови відображено в змісті непослідовно, не визначено провідний компонент змісту навчання, а отже, не показано специфічний внесок мовного розділу у формування цілісної культури особистості. Водночас концептуальний підхід, що орієнтує на формування мовленнєвої компетенції, отримав теоретичне обґрунтування, яке чітко визначає не лише провідний компонент змісту навчання – мовленнєву компетенцію дошкільника, а й елементи змісту навчання (лексична, фонетична, граматична, діалогова компетенції), окреслено їх обов’язкове змістове наповнення, що можна інтерпретувати як основу для визначення інваріантної частини змісту навчання мови. Такою ж повнотою обґрунтування представлено й “комунікативний” концептуальний підхід до конструювання змісту мовної освіти дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения /Под ред.В.В.Краевского. – М.: Педагогика,1978. – 353с.
2. Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Изд-во Наркомпроса.,1938. – 118с.
3. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1947. – 140с.
4. *Крупская Н.К.* Замечания на проект программы для детского сада // О дошкольном воспитании. – М.,1973. – С.165.
5. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1955. – 160с.
6. Програма виховання в дитячому садку. – К.: Рад.шк., 1966. – 228с.
7. Программа воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1970. – 173с.
8. Програма виховання та навчання в дитячому садку. – К.: Рад.шк.,1986. – 208с.

На основе анализа теоретических концепций и программ речевого развития детей дошкольного возраста, на которые ориентировались на предыдущих этапах развития украинской дошкольной

Слід зазначити, що в жодному з побудованих в українській дошкільній лінгводидактиці теоретичних уявлень про зміст навчання мови не показано взаємозв’язки і взаємозалежності між елементами самої структури змісту навчання мови і взаємозв’язки з елементами структур змісту навчання інших розділів програми, що позначається й на процесуальному аспекті змісту навчання мови, і на самому процесі навчання, позбавляючи його логіки в частині конструювання елементів змісту впродовж конструювання комплексного чи інтегрованого мовленнєвого заняття.

На нашу думку, вирішення цієї проблеми на теоретичному й емпіричному рівнях – перспектива в розвитку теорії змісту навчання рідного мовлення дітей дошкільного віку.

Отже, аналіз мовленнєвих розділів програм виховання і навчання, де зафіксовано історію розвитку змісту навчання рідної мови дітей у дошкільних закладах освіти, допоміг осмислити логіку його становлення з позиції вищого, зрілого етапу розвитку української дошкільної лінгводидактики, зрозуміти причини появи окремих елементів у змісті навчання мови, віднайти усталені, а відтак, необхідні для сучасної лінгводидактичної теорії елементи змісту навчання мови, а також історичні тенденції, традиції, що визначають майбутній напрям розвитку теорії змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

9. *Лаврентьева О.Г.* Головный ориентир – всебичный розвиток //Дошкільне виховання.–1986.–№5.–С.15-16.
10. *Богущ А.М.* Підхід – комплексний. Розв’язання програмних завдань на заняттях з розвитку мови //Дошкільне виховання. – 1986. - №8. – С.10-14.
11. *Бим И.Л.* Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла //Советская педагогика. – 1989. - №3. – С.73-76.
12. *Малятко.* Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.,1999. – 286с.
13. *Дитина:* Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку.–К.:Освіта,1993. 272с.
14. *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні:* Проект. – К.,1998. – 47с.

Подано до редакції 15.07.05

РЕЗЮМЕ

лингводидактики, определены сущность и функции содержания языкового образования дошкольников и перспективы развития лингводидактической теории.

SUMMARY

The essence and functions of language education of children of pre-school age and further directions of linguodidactic theory development are determined

due to the analysis of theoretical conceptions and programs of language development of children under school age.