

ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ШЕСТИЛІТОК

У статті подається оглядовий аналіз фундаментальних праць із методики початкового курсу (навчання грамоти) української мови для визначення найбільш продуктивних складових елементів, чинників, етапів її становлення та пошук ефективних новітніх підходів у навчанні грамоти шестиліток.

Ключові слова: методика навчання, навчання грамоти, читання, письмо.

Сучасна методика навчання грамоти в початкових класах є результатом пізнання закономірностей процесу навчання української мови в початкових класах і ґрунтується на теоретичних положеннях педагогіки, психології та лінгвістики.

Навчання грамоти є стартовим майданчиком у світ освіти і доросле життя кожної особистості. Прихід до школи шестирічних учнів вимагає пошуку нових підходів до навчання першокласників, що враховували б вікові, фізіологічні й психологічні особливості дітей цього віку, а все нове повинно враховувати помилки й надбання попередників.

У сучасній початковій школі сформувалося цілісна і відпрацьована система методичного та організаційного забезпечення навчального процесу, яка продовжує розвиватися та вдосконалюватися, базові засади якої були закладені ще у XIX і XX століттях.

Процес *навчання грамоти* настільки складний, що його важко визначити однозначно. Період навчання грамоти – це один з найважливіших у житті особистості, коли формується первинна навичка читання, письма, розвиваються мислення й мовлення; формується свідомість й особистість в цілому. Він має певні складові, а саме: слухання-розуміння почутого – аудіювання; читання, письмо; говоріння: діалогічне, монологічне (усне і писемне), що об'єднуються в єдину систему мовлення.

Метою статті є аналіз фундаментальних праць із навчання грамоти для визначення найбільш продуктивних її складових, що й складають інваріантну основу методики, та тих загублених елементів, що можуть лягти в основу новітніх підходів до навчання грамоти шестиліток.

Питання навчання грамоти молодших школярів здавна турбувало вітчизняних і зарубіжних педагогів (М.Ф.Бунаков, В.П.Вахтеров, С.І.Дорошенко, В.А.Золотов, Д.Б.Ельконін, В.Я.Мельничайко, М.Монтессорі, М.О.Корф, Т.Г.Лубенець, М.Р.Львов, І.І.Паульсон, Т.Г.Размаева, Н.Н.Светловська, Н.Ф.Скрипченко, Д.І.Тихомиров, К.Д.Ушинський, Я.Ф.Чепіга та ін.).

Історичний огляд методів навчання грамоти XIX-XX ст. засвідчує, що сучасному аналітико-синтетичному методу передувало кілька методів (буквоскладовий, складовий, звуковий і синтетичний). Пошук ефективного методу навчання грамоти був тривалим. Одні вчителі вели дітей від частин (звуків чи букв) до цілого (складів, слів), інші – від цілого (речення, слова) до частин (звуків, букв), а треті застосовували і те й друге (поділ і сполучення – аналіз і синтез), комбінуючи їх [10, с.25-26].

Теоретико-лінгвістичне осмислення проблем методики навчання грамоти, започаткував російський педагог К.Д.Ушинський та його послідовники: М.Ф.Бунаков, Д.І.Тихомиров, В.П.Вахтеров, В.О.Флоров. Вони були прихильниками звукового аналізу і злиття звуків у складі й слова, що передбачав – на початку занять учитель знайомив учнів зі звуком, потім – друкованою буквою і лише після цього показував її письмове зображення на класній дошці, або на карточці розрізної азбуки, а потім – у книжці. Звуковий метод навчання грамоти у трьох різновидах (аналітичний, синтетичний і аналітико-синтетичний методи) поширився в середині XIX ст. і вважався як таким, що дає можливість швидко досягнути мети [11, с.28].

Звуковий аналітичний метод уперше був запроваджений у школах Росії В.А.Золотовим у 40-х роках XIX ст. [11, с.28]. Його метод “цілих речень” пропонував: викладати речення з розрізної азбуки або друкувати його на дошці; розкласти речення на слова усно за допомогою набору слів з розрізної азбуки; запам’ятати вимову кожного слова і його графічне зображення; склади поділити на звуки (усно), на букви (практично); учні мали запам’ятати кожну букву і її звукове значення. Букви за цим методом називались коротко, приблизно так, як позначували ними звуки: *б, в, г, д* і т. д.. Недоліком цього методу було те, що дітям доводилось механічно запам’ятовувати слова і склади без розуміння їх звукового складу, раніше ніж вони ознайомляться із значенням окремих букв [Там само].

Синтетичний звуковий метод широко пропагувався в Росії в другій половині XIX ст. педагогом М.О.Корфом [10, с.27; 11, с.28]. Цей метод передбачав вивчення окремих звуків і букв. Після ознайомлення учнів з кількома голосними і приголосними, звуками (*б, м, и, у, ш*) і відповідними до них буквами починалась синтетична робота: вивчені звуки і букви сполучались у склади й слова: *ам, ум, ма, му, ми, мама* і т. ін. Далі так само вивчались нові голосні й приголосні звуки і букви, складались нові склади й слова. М.О.Корф визначив складові функції процесу навчання: програма, засіб навчання, прийом навчання, бесіда, аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, наочність, розумові вправи, письмові роботи, урок правопису, списування [Там само].

Методичне трактування методу будувалась на основі того положення, що “читання є називання, перераховування звуків, позначених буквами” [11, с.29]. Недоліком цього методу було те, що окремий звук уважався як звук живої мови. Разом з тим, нам відомо, що в живій мові кожний звук набирає особливого характеру звучання залежно від сполучення його з іншими звуками і від способу вимови його в складі з іншими звуками.

У другій половині XIX ст. всю увагу методистів було зосереджено на *звуковому аналітико-синтетичному* методі навчання грамоти, який пропагувався в школах Росії. Його основоположником був російський педагог К.Д. Ушинський. Він склав читанку “Рідне слово” (перше видання вийшло в 1864 р.) і посібник до викладання за цією читанкою, де розробив своєрідну систему занять з навчання грамоти, відому під назвою “методу письма-читання” [10, с.28]. Методологічною основою якого є застосування однаковою мірою як аналізу (розклад слова на склади й звуки, виділення звуків з поданих слів), так синтезу (сполучення звуків, позначених буквами, в склади й слова та їх читання). При цьому, зауважує І.І.Козак [3, с. 22-24], в методичних колах точилася суперечка щодо визнання єдиного підходу до формування навички читання. Дискусійними були питання про одночасність чи відокремлення процесів навчання читання й письма.

Нас цікавлять погляди на методику навчання грамоти зі сторони інтегративної системи двох процесів: читання-письмо, письмо-читання. Прибічником навчання читання через письмо був К.Д.Ушинський. Відомо, що одним з найактуальніших методичних питань XIX ст. було саме питання *ступеня сумісності* процесів читання та письма.

В.П.Вахтеров і В.О.Флоров були прибічниками *одночасного* навчання читання й письма, спираючись на дані наукової фонетики, в кінці XIX ст. розробили систему розташування звукових і складових труднощів за принципом – від легкого до важкого, від простого до складного. Навчання грамоти рекомендують починати з читання друкованим шрифтом, припускають навіть деяке відставання письма від читання на початку навчання грамоти через його складність.

Услід за М.Ф.Бунаков, Д.І.Тихомировим, В.П.Вахтеровим, І.Паульсоном і В.О.Флоровим ідею *одночасного* навчання читання і письма підтримували педагоги Б.Гербач, В.Олександров, Н.Островська, Ф.Пуцикович, І.Рождественський та ін., які стверджували [4, с. 44-45; 11, с.30]:

- читання і письмо є двома тісно пов’язаними і взаємодоповнюючими функціями одного і того самого уміння;
- при роздільному навчанні учень сприймає читання і письмо як два різні, не пов’язані один з одним процеси;

- одночасне навчання забезпечує усвідомлення учнями письма як засобу вираження думок, а букв – як будівельного матеріалу для слів;
- письмо як діяльність повністю задовольняє природні потреби дитини у фізичних рухах та в самодіяльності особливо;
- історично письмовий шрифт виник раніше друкованого, тому й грамота людині потрібна насамперед для обміну думками на відстані, а вже потім і для читання книг.

Ціла низка педагогів, до яких входили А.Анастасієв, В.Зімніцький, Т.Г.Лубенець, М.Снігерьев, Я.Ф.Чепіга та ін. визнавали за доцільне *не поєднувати* два різних за природою процеси читання і письма, а проводити їх хоч і паралельно, але на різних уроках (читання, письмо), із різними методичними підходами. Представники цієї групи наполягали на відокремленому навчанні читання та письма, аргументуючи це тим, що [4, с. 44-45]:

- механізми процесів читання і письма істотно відрізняються: читання є діяльність аналітична, а письмо (як поєднання елементів у знаки) – синтетична;
- у навчанні читання букви мають повідомлятися в особливій послідовності (за ступенем складності звуковимови);
- правильне письмо передбачає неабиякі труднощі в технічному відношенні;
- одночасність у навчанні двох складних процесів суперечить педагогічному принципу “від легкого до важкого”;
- процесу читання легше і зручніше навчати на основі друкованих літер.

Разом із тим існували й інші погляди, на думку А.С.Пругавіна, було б доцільним надати вчителю право “з друкованого чи рукописного шрифту розпочинати вивчення азбуки..., або вести окремо навчання читання і письму” [6, с.209]. В.С.Костроміна рекомендувала *паралельно* з вивченням письма вчити учнів читати і “тим дати їм зброю для самостійного розвитку” [Там само].

Навчання грамоти вивчав і дослідник М.О.Мінц [6, с.209], який теж підтвердив існування думки тогочасних педагогів, методистів, що за краще “проводити окремо... навчання читання і письму так, щоб діти на уроках читання читали, а на уроках письма писали”.

І.І.Козак [3], досліджуючи історію українських букварів, робить висновки, що методична думка 1905 – 1920 рр. була схильна розглядати процес письма як явище другорядне, підпорядковане навчанню читання, саме тому, що при одночасному навчанні письму і читанню надзвичайно багато часу йшло на написання букв, а не на читання, тобто вивчення грамоти. Письмо почали розглядати як окремий навчальний предмет, що вимагає підготовчих вправ і здійснюється паралельно з навчанням читати.

Різні підходи до опанування грамоти: одночасне та роздільне навчання процесам читання і письма були пов’язані з проблемою послідовності у розміщенні звуків і букв на сторінках букваря. Традиційно, до 1917 р., трактувалося “зараз майже всіма признано, що найбільш раціонально вчити поруч друковані й рукописні літери, вчити паралельно читати й писати” [3].

Одночасне навчання читання і письма обумовлювало свій порядок встановлення послідовності літер у букварях, який ґрунтувався б на принципі наростаючих труднощів зображення букв і творення відповідних звуків мовлення в їх єдності.

Відомий педагог С.І.Миропольський наголошував на тому, що навчання грамоті є першою задачею школи і грамотність розумів як уміння читати й писати та виступав за синкрстичний метод навчання грамоті, тобто співставлення і порівняння, розглядав три види читання: механічне, свідоме і вишукане [6].

У свою чергу, російський письменник Л.М.Толстой пропонував свою власну методику “азів”, складів, тлумачень, “методику голосних і приставку до них приголосних, які вимовлялися разом із голосною”, і вважав, що всі методи хороші, але кожен зі свого боку має перевагу над іншими [6].

І.Шапошников був противником проти штучного поділу складів та слів на звуки, а також заперечував прийом синтезу виділених звуків [10, с.28-30]. Позитивним у автора методу було виділення “живих звуків”, який був направлений на пізнавальний розвиток дітей.

Я.Чепіга був прихильник методу цілих слів, вважаючи за доцільне, щоб учитель (самі учні) приносили до класу той предмет, з назви якого має розпочатися урок читання. Це слово записують на дошці. Потім учні з цим словом складають речення і викладають його з розрізної азбуки. Згодом перечитують речення і, таким чином, вивчають нове слово. Вчений відстоював принцип *паралельності* у навчанні читання і письма.

Розглядаючи метод “нормальних слів” І.І.Паульсона, усвідомлюємо, що його погляди близькі нам, а саме: “... ввести учнів в абстрактну царину грамоти можна лише тоді, коли слово у них викликати не лише образні, значеннєві уявлення, а й стане об’єктом звукового аналізу, який має бути перенесений зі сфери слуху в сферу зору”. Він пропонував досягти цього за допомогою *письма-малювання (друкування)*, яке *випереджувало* процес читання й істотно відрізнялося від каліграфічного письма. Проте відповідно до тогочасних уявлень про співвідношення між буквами та звуками мовлення, єдиним було визнано спосіб зображення звукового складу слова на письмі буквами. І, таким чином, за допомогою письма діти навчалися читати [7].

Процес читання і процес письма – різні з психологічної точки зору. У свій час Я.Чепіга підкреслював потребу вивчення вчителем психологічних передумов процесу засвоєння грамоти. Проблеми, які пов’язані з дослідженням особливостей мислення, пам’яті, мови, уваги надзвичайно важливі і в сучасній методиці початкового навчання грамоти.

Уже на початку ХХ ст. представники психології та фізіології визнають, що письмо є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори. Дослідження психологів Б.Едмана і Р.Доджа доводили, що процес читання – це розпізнавання письмових знаків, який відбувається виключно на основі загальної оптичної форми слів, тобто первинною у сприйманні учнів є не окрема буква, а слово як єдина зорова та моторно-акустична система [3].

На підтримку цієї теорії виступав відомий російський психолог О.Трошин, доводячи, що кількість прочитаних букв за одиницю часу збільшується в 4-5 разів, якщо ці розрізнені букви подавати у вигляді суцільних лексичних одиниць, тобто слів [3]. Відомо, що письмо – це процес, який протилежний читанню; при читанні йдемо від зорового сприймання до його значення, а при письмі – від значення – до його умовного зображення буквами (знаками).

З іншого боку, послідовники ідей В. Вундта заперечували спроможність молодших школярів-початківців навчитися читати за загальним контуром кожного слова. К.Тихомиров критично оцінював роботи О.Трошина і доводив, що розуміння природи дитячого читання пов’язане з теорією психофізичного паралелізму й обумовлюється поступовим нагромадженням у свідомості учня образів: звуків і відповідних їм букв, складів, невеликих слів тощо [4, с.47-49].

Причину різних підходів до навчання грамоти можна пояснити відсутністю урядових пропозицій щодо ведення навчання за певним методом, а різні науково-психологічні школи сприяли суперечливому погляду методистів на проблему визначення оптимального методу навчання грамоти.

Питання історії навчання грамоти та розвиток мовлення першокласників цікавило і цікавить сучасних лінгводидактів, методистів. Про це свідчать ряд статей: В.Антипець, В.Бадер, М.Вашуленка, О.Вашуленко, І.Гудзик, М.Мінц, І.Козак, О.Хорошківської та інших.

Як зазначає І.І.Козак, у “історії методичної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст.” не існувало єдиного погляду на процес оптимального методу навчання через відсутність єдиного погляду на співвідношення фонетичної та графічної системи мови [3; 4].

Читати – не значить вимовляти окремі літери за літерами, а значить узнавати, розуміти і вимовляти цілі слова за їх графічним нарисом, як ціле й конкретне, а не абстрактне, складене з дрібниць, що часто, крім звуку, ніякого уявлення не дають”. Але він

ніяким чином не пропонує метод цілих слів (на його недоліках ми вже зупинилися), а саме: використання всіх переваг знання певних слів дітьми, щоб починати їх читати за допомогою складів і звуків.

На початку ХХ століття з'являються перші праці з методики викладання української мови в школі, а також українські граматики, букварі (автори: Б.Грінченко, П.Дячан, О.Огоновський, Н.Осадці, С.Русова, С. Смаль-Стоцький, С.Черкасенко, Г.Шерстюк). Майже всі вони були побудовані із застосуванням нового на той час звукового методу навчання грамоти. В "Українському букварі для науки читання й письма" Б.Грінченка у зверненні до вчителів подаються поради щодо навчання дітей грамоти, серед яких автор виокремлює прийом проговорення слів, пропонує спочатку вивчати звуки, а потім – літери. Для закріплення вивченого автор пропонує списувати текст, ставити слова в потрібній граматичній формі.

Як на нас, цінними є перераховані вимоги до навчання читання ще у 1927 році [8]:

- 1) задіяти якнайбільше *органів відчуття* (зір, слух, дотиково-руховий досвід), для того щоб дитина мала яскравий образ слова, букви, які вивчаються; отримати відповідне чітке звучання та засвоїти написання. Кожне слово має бути побаченим, почутим і написаним;
- 2) заняття грамоти мають поєднуватися з якоюсь думкою, яка може зацікавити дитину (мотивація). Вона формує домінанту, об'єднує і спрямовує роботу, знищуючи нудність;
- 3) знання повинні відразу ж застосовуватися.

Свій метод "цілих слів" навчання читанню пропонує американський лікар, психолог Г.Доман, який переконує, що дитину потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей, починаючи з 6-8 місяців. Дослідження Г.Домана доводить, що дитина запам'ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12-15 разів. Для цього рекомендується писати слова на смужках щільного паперу розміром 10-15 см червоними прописними буквами заввишки 7,5 см, оскільки великі букви максимально прості для зору, а червоний колір здатний привернути увагу дитини. Перехід на чорні букви меншого розміру має бути поступовим [2, с.199-203].

Слід зазначити, що до середини ХХ століття так і не було вироблено єдиних науково обґрунтованих і експериментально підтверджених положень про особливості процесу формування початкових умінь з читання та письма.

Сьогодні на початку ХХІ ст. теж триває пошук оптимальних методів навчання грамоти шестирічок. Серед сучасників великий внесок у вдосконалення методики навчання грамоти та адаптації до вимог сьогодення звукового аналітико-синтетичного методу зробили наші українські методисти В.І.Бадер, М.С.Вашуленко, Р.П.Вовкотруб, Н.Ф.Скрипченко, О.В.Вашуленко, Л.О.Варзацька, І.П.Гудзик, В.Я.Мельничайко, К.І.Пономарьова, К.С.Прищепа, О.Н.Хорошковська та інші. Вони визнають за лінгвістичну основу методики навчання грамоти звуковий аналітико-синтетичний метод і є прихильниками не поєднувати, два різних за природою процеси читання і письма, а проводити їх хоч і паралельно, але на різних уроках (читання, письмо), із різними методичними підходами.

М.С.Вашуленко вніс великий особистий вклад у вдосконалення змісту діючих програм і підручників, вважаючи що зміни стали необхідними і неминучими у методиці початкового навчання. Він називає першу причину – "... в часи Костянтина Ушинського звуковий аналітико-синтетичний метод застосовувався у навчанні грамоти, як правило, *восьмирічних дітей*, тому на сучасному етапі він удосконалюється зусиллям методистів і вчителів-практиків відповідно до особливостей навчання *шестирічних* першокласників" [1, с.49].

К.С.Прищепа має власне бачення навчання грамоти шестирічок і розробила свій Буквар, який відрізняється структурою, змістом та дидактичними підходами: основою вивчення є слово, змінено порядок вивчення букв, введено нові позначення тощо.

Зробивши екскурс в історію методики граматики та фонетичних досліджень кінця XIX – початку XX ст., прийшли до висновку, що не було єдиного, науково вивіреного ефективного методу навчання грамоти. Не було єдиного принципу встановлення послідовності вивчення букв протягом букварного періоду. Однак у сучасній практиці навчання грамоти методисти, начебто, дійшли спільного висновку: найбільш продуктивним принципом встановлення послідовності вивчення літер у букварній частині підручника з навчання грамоти є принцип частотності їх уживання в письмових художніх текстах, створених для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Але є прихильники й інших підходів (К.С.Прищепа).

Отже, в XIX – XX століттях зроблено прорив у методиці навчання грамоти від буквоскладальної до звукової методики. Однак наукові праці минулого і сьогодення стан дають змогу визнати, що триває процес пошуку удосконалення діючого методу навчання грамоти шестиліток і досі.

У кінці XIX на початку XX ст. нами визначено стан тогочасної методичної думки щодо навчання грамоти. Дослідження проблеми показало, що методика навчання грамоти на зламі XIX – XX століть перебувала в стадії свого становлення: відсутність офіційно прийнятих обмежень, широке залучення зарубіжного досвіду; відсутність науково-експериментальних досліджень, змішування елементів різних методичних систем, які часом вступали в протиріччя один з одним, гальмували процес ефективного навчання дітей грамоти.

Слід визнати, що окремі емпіричні пошуки лінгводидактів, методистів і вчителів минулого становлять історико-педагогічну цінність для сучасних досліджень з проблеми, а після відповідного критичного переосмислення їх можуть поповнити творчий багаж доробок сучасників і стати базовими для нових підходів у навчанні грамоти, в основі яких поєднання наукових даних психолінгвістики, лінгводидактики з фундаментальними засадами наукових досліджень та підходів минулого до цієї проблеми.

Існування різних методів навчання грамоти було пов'язане з цілим комплексом причин, серед яких найбільш актуальною є дослідження саме психолого-педагогічних засад навчання взаємопов'язаних процесів читання, письма і розвитку мовлення першокласників. Саме цій темі буде приділено увагу в наступній статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник / Вашуленко М.С. – К.: Освіта, 2006. – 270 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.
3. Козак І.І. До питання суперечностей в українській букварній традиції кінця XIX – початку XX ст. // Початкова школа. – 2008. – № 9. – С. 22-26.
4. Козак І. Оригінальні прийоми навчання дітей грамоти за звуковим методом (Із досвіду педагогіки XIX ст.) // Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 47-49.
5. Методика викладання української мови / Під ред. Дорошенка С.І. – К.: “Вища школа”, 1992. – 398 с.
6. Мінц М.О. Методика навчання у народних школах XIX ст. / М.О. Мінц // Наукові праці. Том 86. Випуск 73. – С. 205-210.
7. Паульсон И. Методика грамоты по историческим и теоретическим данным / И.Паульсон. – Ч.2. – С.-Пб.: Изд. К.Л. Риккера, 1892. – 514 с.
8. Теряева М., Малютина А. Работа с первой группой в осенне-зимнем триместре / М.Теряева, А.Малютина. – Ленинград, 1927. – 124 с.
9. Титаренко С. Українські граматки // Вільна Українська Школа. – 1917.– № 3-4. – С. 206-210.
10. Чуйко Г.А. Методика викладання української мови в початкових класах: підруч. [для пед. училищ] / Чуйко Г. А. – К.: Радянська школа, 1966. – 340 с.
11. Чуйко Г.А., Білецька М.А., Школьна Г.Ф. Методика викладання української мови в початкових класах: підруч. [для пед. училищ] / Г.А. Чуйко, М.А.Білецька, Г.Ф. Школьна. – К.: Вища школа, 1975. – 384 с.

Кирык М. Ю.

ИСТОРИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЫ ПЕРВОКЛАСНИКОВ

В статье дается обзорный анализ фундаментальных трудов по методике начального курса (обучение чтению и письму) украинского языка для определения наиболее продуктивных составных элементов, факторов, этапов ее становления и поиск эффективных новейших подходов в обучении грамоте шестилеток.

Ключевые слова: методика обучения, обучение грамоте, чтение, письмо.

Kiryk M. Y.

HISTORY OF METHODS OF STUDIES OF DEED OF GRAMMAR OF FIRST-CLASS BOYS

This article deals with a review analysis of the fundamental works on methods of a primary course of the Ukrainian language (teaching reading and writing skills) for the determination of the most productive compound elements, factors, development states and searching for the most effective, newest approaches to the six-years teaching reading and writing skills, taking into consideration the differences in their perception.

Key words: the methodology of teaching, teaching reading and writing skills, reading, writing.

УДК 37.013

Кожуховська Л. П.

ГУМАНОЦЕНТРИЧНА СКЛАДОВА ЛІНГВОСОФСЬКОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОЛЕКСАНДРА БІЛЯЄВА

У статті визначаються основні напрями наукових пошуків О.М. Біляєва – відомого українського вченого-філолога, лінгводидакта, педагога; аналізуються найважливіші положення його наукових теорій та підкреслюється роль ученого у становленні сучасної методики навчання мови як науки.

Ключові слова: лінгводидактика, методика навчання української мови, гуманізм, українська мова, лінгвософська концепція.

Постановка проблеми. Необхідність та актуальність дослідження наукового спадку О.М. Біляєва – визначного мовознавця і лінгводидакта – зумовлюються потребою аналізу як наукового трактування вченим головних засад теорії і практики навчання рідної мови, так і його лінгвософських світоглядних позицій у контексті високого гуманізму й людяності. Науково-практична спадщина О.М. Біляєва становить один із найдосконаліших і найважливіших аспектів сучасної лінгводидактики, є основою для подальшого розвитку методичної науки, зокрема щодо трактування головних засад теорії і практики навчання рідної мови, форм і структури уроку, ступеневого поділу шкільної освіти тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В історіографії теорії і практики навчання української мови залишаються малодослідженими багато знакових постатей видатних учених-методистів, які створили український науковий простір цієї галузі знань. До таких постатей належить і О.М. Біляєв. Спроби аналізу ролі науковця та значення його праць у лінгводидактичній україністиці робили М. Пентилюк, І. Хом'як, Н. Голуб, Н. Остапенко, Л. Мамчур, О. Кучерук, автор цієї статті та ін. Життєвий і науковий шлях О. М. Біляєва був об'єктом дослідження на всеукраїнській науково-практичній конференції (Переяслав-Хмельницький, 2008), науково-практичному семінарі, організованому на пошанування вченого лабораторією навчання української мови НАПН України (Київ, 2010).

Метою нашої статті є систематизація гуманоцентричної складової лінгвософської світоглядної концепції Олександра Біляєва, наукового спадку вченого в контексті сучасного прочитання засадничих положень теорії і методики навчання української мови, власне,