

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ І В РОСІЇ (1890–1918 рр.)

Б. І. Лабінська

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті розглядаються особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1890–1918 рр.). З'ясовані передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов. Проаналізовано навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Ключові слова: прямий метод, навчання іноземних мов.

Б. И. Лабинская. Особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1890–1918 гг.). В статье рассматриваются особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1890–1918 гг.). Выявлены предпосылки возникновения прямого метода, влияние смежных наук на развитие методики обучения иностранным языкам. Проанализировано обучение аспектов языка и видов речевой деятельности на западноукраинских землях и в России.

Ключевые слова: прямой метод, обучение иностранным языкам.

B. I. Labins'ka. Specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine and in Russia (1890–1918). The paper investigates the specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine in Russia (1890–1918). Preconditions of the origination of the direct method, the influence of closely-related sciences on the development of the methods of teaching foreign languages has been determined. Teaching of language aspects and communicative skills in Western Ukraine and in Russia have been analysed.

Key words: direct method, teaching foreign languages.

Вихід на сучасний рівень іншомовної підготовки потребує глибокого переосмислення накопиченого педагогічного досвіду, який забезпечить наукове підґрунтя побудови її теорії, дасть можливість урахувати всю багатогранність, динамічність і суперечливість методичних прийомів, уможливить глибше проникнення в суть ретроспективи методики навчання іноземних мов (ІМ) у західноукраїнських регіонах.

Аналіз методичних праць, зокрема І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов XIX–XX ст.); В. Є. Раушенбаха (проаналізував методи з I до XX століття); Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX століття); О. О. Миролубова (проаналізував стан методики навчання ІМ у XX–XXI ст.), Р. А. Кузнецової (досліджувала історію методики навчання ІМ у радянських немовних ВНЗ), С. М. Ніконової (проаналізувала розвиток методики навчання ІМ з 1900 до 1923 р.р.), Н. І. Гез, Г. М. Фролової (вивчали історію зарубіжної методики навчання іноземних мов) та ін. дає можливість стверджувати, що в історіографії методики навчання ІМ зазначена проблема на території західноукраїнських земель не була об'єктом дослідження вчених.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за **мету** визначити особливості реалізації прямого методу навчання ІМ на західноукраїнських землях (1890–1918 р.р.), проаналізувати передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов, описати навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Метод навчання розглядаємо як один із компонентів системи навчання ІМ, який будемо характеризувати за параметрами, запропонованими С. Ю. Ніколаєвою, а саме: фактичні дані; назва; наукові основи; методичні характеристики; критичний аналіз [7, с. 267].

Розвиток методики навчання ІМ на західноукраїнських землях відбувався в нерозривному зв'язку та під впливом світового, європейського, економічного, соціального і культурного прогресу. Методичні напрямки “руху Реформи” в європейських країнах вплинули на розвиток методики навчання ІМ на західноукраїнських землях. Зокрема, кінець ХІХ століття характеризується посиленням інтересу до навчання ІМ. Питання щодо навчання ІМ у цей період порушувалося як на крайових шкільних радах Галичини, Буковини, у тогочасних педагогічних виданнях Закарпаття, так і на державному рівні – в законодавчих освітніх документах, що зумовило зміни в навчальних програмах, підручниках, методі навчання ІМ тощо.

До провідних ідей у розвитку методики навчання ІМ на західноукраїнських землях у досліджуваний відрізок часу відносимо зміну мети навчання ІМ, що зумовила перехід від перекладних до прямого методу навчання ІМ.

Методичний напрям Реформи не був однорідним, у ньому брали участь лінгвісти, психологи, методисти: в Німеччині – Б. Еггерт, Г. Вендт, В. Фістор, Ф. Франке, М. Берліц, М. Вальтер; у Франції – Ф. Гуен, П. Пассі, Ш. Швейцер, Е. Сімоно, І. Карре; в Англії – К. Бройл; у Бельгії – С. Альж; у Данії – О. Есперсен; у Швеції – М. Пілмгрен.

Метод, який виник під час періоду реформ у європейських країнах, мав такі назви: антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наглядно-інтуїтивний, безпосередній (така назва трапляється в західноукраїнських методичних працях), прямий. Найбільш розповсюджена назва – прямий метод, яку ми будемо використовувати в нашій роботі.

Нагадаємо, що представники прямого методу виступали проти

- примату друкованого тексту;
- застиглих правил граматики, які не відповідали живій розмовній мові;
- відсутності уваги до вивчення фонетики;
- ізольованого вивчення слів;
- використання перекладу [4, с. 23].

Отже, у прямому методі на перший план висувалися практичні цілі, передусім навчання усного мовлення, що забезпечувало учням швидке, хоч і не цілком правильне, значною мірою обмежене володіння ІМ, а саме – можливість усно спілкуватися з іноземцями в межах невеликого діалогу. Прибічники цього методу передбачали, що дитина, яка вивчає ІМ, не знає ні перекладу, ні граматики; вона просто чує мову, намагається наслідувати її. Звідси випливає, що під час навчання ІМ слід уникати перекладу і граматики; учень повинен чути чужу мову, намагатися її наслідувати, у такий спосіб можливо оволодіти усним мовленням. Через це у процесі навчання необхідно було користуватися лише ІМ; учитель повинен з першого ж уроку відмовитися від застосування рідної мови, замінивши її мімікою, жестами, малюнками, синонімами, антонімами тощо. Щоб наслідувати вчителя, від учня вимагалось велике напруження уваги і сил. Утім, незважаючи на недоліки прямого методу, він набув великого поширення, зокрема, внаслідок чого тогочасна школа мала відповідати новій меті, зумовленій ходом суспільного розвитку.

Метою навчання ІМ на західноукраїнських землях у досліджуваний відрізок часу було формування умінь висловлювати власні думки в усній та письмовій формах, засвоїти відмінювання і синтаксис (на нижчому ступені), швидко розмовляти (на вищому ступені), знати на основі прочитаної іншомовної літератури найвідоміші твори ХVІІІ–ХІХ століть [13, с. 4]. Щодо ступенів навчання, їх розподіл на той час був таким: початкові класи (нижчий ступінь – I, II та III класи), середні класи (середній ступінь – IV, V та VI класи), старші класи (вищий ступінь – VII та VIII класи).

Принагідно зазначимо, що поняття про середній ступінь навчання ІМ нами віднайдено лише в галицьких програмах і методичних працях досліджуваного періоду. Даних про навчання ІМ на середньому ступені Буковини і Закарпаття не виявлено, йшлося про навчання в середніх класах, а не на середньому ступені. На цих землях навчання в основному поділялося на нижчий і вищий ступені. Отже, середні класи, слідом за галицькими методистами, називаємо середнім ступенем.

Згідно з соціальним замовленням суспільства в нових соціально-економічних умовах завданням тогочасних методистів на західноукраїнських землях було якомога швидше втілити нову мету в загальноосвітню школу. Тому, окрім соціальних факторів, велике значення мало досягнення суміжних для методики навчання ІМ наук.

Певний вплив на розвиток прямого методу навчання ІМ мали досягнення мовознавства. Так, новою течією в мовознавстві стала школа “младограматиків”, яка виникла у 70-х роках в Лейпцигу (Німеччина). Представниками цього напрямку були К. Бругман, Г. Пауль, Б. Дельбрюк, Г. Остгоф. Їхні ідеї полягали в ототожненні мови й народного духу, вивченні народної психології, яка виявлялася у звичаях, матеріальній і духовній культурі народу [4, с. 24]. На основі численних спостережень і зіставлень мовних явищ “младограматиків” створили чимало лінгвістичних законів у галузі фонетики і морфології. Їхньою основною заслугою була відмова від вербально-схоластичних методів дослідження, від старих поглядів на мову і вивчення живої розмовної мови, у визнанні пріоритету усного мовлення над писемним. Младограматиків заперечували будь-яке зіставлення, вважаючи, що мовний матеріал може бути зрозумілим лише з контексту, звідси і впливала вимога про навчання граматики індуктивним шляхом, що давало змогу накопичувати граматичний матеріал, узагальнювати його й отримувати результати. Крім того, вважалося, що слів без контексту не існує і тільки в контексті можна вивчати слова й знаходити причинний зв'язок між ними.

Школа младограматиків мала позитивний вплив на розвиток мовознавства: була обґрунтована важливість фонетики як у дослідженні мови, так і в навчанні ІМ, лінгвісти почали розрізняти звуки і букви; розроблена міжнародна фонетична транскрипція; фонетика виділялася в самостійну науку.

Принагідно зауважимо, що концептуальні засади младограматиків на західноукраїнських землях використовувалися частково, зокрема перевага усного мовлення над писемним не підтримувалася, оскільки писемне мовлення вдосконалювалося за допомогою формування вміння не лише висловлювати свої думки щодо прочитаних творів, побутових ситуацій, але й писати листи різного характеру, вести ділові папери. Тому вважаємо, що усне і писемне мовлення у той час були однаково важливими засобами опанування ІМ. Щодо ідеї ототожнення мови і народного духу, матеріальної і духовної культури народу, мова якого вивчалася, то вона була реалізована повною мірою. Це засвідчують навчальні програми, підручники і праці методистів, в яких йшлося про ознайомлення з культурою, звичаями народу і вивчення мовних явищ на основі зв'язаного за змістом тексту та різножанрової літератури. Крім того, зіставлення мовних явищ ІМ з рідною мовою у досліджуваний відрізок часу на всіх західноукраїнських землях вважалося одним із прийомів пояснення граматичного матеріалу.

Для лінгвістики того періоду був характерний психологічний підхід до аналізу мовних явищ. Зближенню двох наук сприяла поява в психології нової прикладної галузі – педагогічної психології. Головну роль у цій взаємодії зіграла асоціативна психологія, пізніше – експериментальна психологія В. Вундта, який досліджував властивості свідомості, уваги і пам'яті на основі зорових і слухових відчуттів. Він вважав, що формування у свідомості більш стійких відчуттів і уявлень залежить від кількості збуджених почуттів, причому найсильніші з них викликаються зоровими і слуховими відчуттями. В. Вундт стверджував, що в процесі мовлення речення виникають у свідомості як цілісне уявлення, складові частини якої створюються

під час говоріння. Асоціації, як пасивно пережиті процеси, не зводилися до простого об'єднання образів або елементів. Водночас В. Вундт уводить поняття аперцепції, тобто зумовленості сприйняття людиною тих чи інших предметів або явищ об'єктивного світу її попереднім досвідом та психологічним станом у момент сприйняття. Вона аналізує активно пережиті процеси [4, с. 25]. В цілому психологія цього періоду дала авторам реформи можливість виділити такі положення навчання ІМ: оскільки пам'ять ґрунтується на асоціаціях, запам'ятовування й забування вербального матеріалу залежить від міцності асоціативних зв'язків; переклад як основний прийом встановлення міжмовних асоціацій замінювався асоціаціями між поняттям і словом ІМ.

Зауважимо, що теоретичні основи асоціативної психології в досліджуваній відрізок часу використовувалися частково, зокрема, переклад залишався основним зв'язком між словом і поняттям.

На методику навчання ІМ мала вплив і гештальтпсихологія, представники якої (Вертхеймер М., Коффка К.) вважали, що першочергове завдання навчання – це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології, одиницею навчання мало бути не слово, а речення, яке являло собою щось ціле (гештальт).

Основні положення гештальтпсихології реалізувалися на західноукраїнських землях повністю, навчання говоріння відбувалося на основі цілих речень у контексті певної розмовної теми, за допомогою текстів художньої літератури.

Отже, як бачимо, певні концептуальні засади младограматиків, асоціативної психології використовувалися частково, а окремі, як наприклад, гештальтпсихології – цілком, що дає підстави говорити про обмірковане використання під час навчання ІМ нових напрямків, враховування умов навчання на західноукраїнських землях.

Проаналізувавши вплив лінгвістичних і психологічних ідей європейських учених на розвиток методики навчання ІМ, перейдемо до розгляду наукових праць на західноукраїнських землях досліджуваного періоду.

В інструкції для вчителів, яка подавалася в галицькій навчальній програмі з ІМ, затвердженій Міністерством віросповідань та освіти Австро-Угорщини, сказано, що метод навчання ІМ має відрізнятися від методу навчання рідної мови, в якій учні усвідомлюють уже відомі їм мовні явища, а також відрізнятися від методу, який використовували у навчанні стародавніх мов, під час якого не ставилися практичні цілі [13, с. 13].

Навчання чужих мов повинно було відбуватися за допомогою говоріння, що, на думку укладачів програми, мало спонукати учнів практично використовувати навчальний матеріал (лексико-граматичний – Б. Л.) зі шкільного підручника. Підкреслювалася необхідність відмовитися від будь-яких теоретичних знань про мову. Натомість обрати такий метод, який допоможе найшвидше досягнути мети – говоріння ІМ. Рекомендувалося виключити з навчання метод, що базувався на правилах граматики і перекладах, оскільки, як вважалося, такий метод може знадобитися тільки для поглиблення навчання мовних явищ. Обов'язковою умовою було пояснення різниці між особливостями говоріння німецькою і рідною мовою; не вдаватися до перекладу тексту рідною мовою; перевіряти зміст прочитаного тексту шляхом постановки запитань [13, с. 16–20].

У публікації Теодора Біленького “Записки учителя” (1893 р.) зазначалося, що для досягнення цілей навчання з ІМ – розуміти і вести розмову ІМ, вміти читати, писати – необхідний новий метод навчання. У нинішніх підручниках, за словами автора, враховані нові вимоги до навчання ІМ, а саме: учень вивчає назви предметів, відповідні дієслова та утворює речення; чим більше учень знає слів, тим легше йому утворювати речення й будувати розмову. Перш ніж переходити до нових слів, учителю з учнями слід повторити вивчені. Вчитель у початковій школі повинен пояснювати незнайомий лексико-граматичний матеріал учням так, щоб вони його зрозуміли

і могли правильно відповісти на запитання вчителя. Укладені педагогом запитання мали перевіряти не тільки навчальний матеріал з ІМ, а й знання рідної мови, розвивати мислення учня [3, с. 259–260].

Отже, у вищезазначеній статті автор вказує на необхідність впровадження нового методу навчання ІМ у підручники. Він акцентує увагу на потребі вивчення лексики і граматики. Автор був переконаний у тому, що навчання граматичного і лексичного матеріалу чужої мови допоже перевірити набуті знання рідної мови. Закріплення лексико-граматичного матеріалу пропонувалося здійснювати шляхом багаторазового повторення, унаслідок чого матеріал фактично запам'ятовувався напам'ять. Незважаючи на те, що автор на початку своєї праці наголошує на доцільності запровадження нового методу в підручники, він радить не відмовлятися від формування граматичних навичок і вмій з метою їх правильного використання під час побудови речення, відповідей на запитання вчителя. Відомо, що більшість представників прямого методу не звертали увагу на правильність використання граматичних конструкцій.

У доповіді професора гімназії м. Львова І. Боберського, виголошеній на конференції Крайової шкільної ради Галичини, сказано: щоб опанувати чужу мову, потрібно йти дорогою, якою проходить маленька дитина, тобто перебувати в іншомовному середовищі, в якому побуває та мова, яку учень вивчає. Такий природний метод впроваджений у життя Берліцом, щоб навчати дорослих людей розмовляти чужими мовами. Учень чує від учителя тільки чужу мову і в розмові з ним опановує її дедалі більше. Таким самим шляхом навчають німецької мови у гімназіях Галичини. Учні слухають кілька годин на тиждень ІМ і тільки після цього намагаються розмовляти нею [2, с. 130].

Отже, викладене вище дає можливість стверджувати, що вчителі для навчання ІМ використовували прямий метод. Для глибшого розуміння проблеми перейдемо до аналізу методики навчання ІМ за аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і Росії.

Навчання граматичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу стало не метою, а засобом навчання, знання ж граматики слугували для правильного вживання мови в усній та письмовій формах.

У навчальній програмі з ІМ (1905 р.) повідомлялося, що обсяг граматичних знань, які потрібно засвоїти на нижчому ступені, досить великий, тому необхідно рівномірно розподілити навчальний матеріал на два роки навчання [13, с. 17–18]. Такий розподіл був врахований у шкільних підручниках. Учитель мав право вибирати з граматичного довідника ті явища, на які на певному ступені навчання він мав звернути увагу учнів. Навчання граматичного матеріалу здійснювалося на основі тексту. Виокремлені граматичні конструкції з тексту та мовні правила до них необхідно було відпрацьовувати практично доти, поки учні не вміли застосовувати їх механічно. Теоретичну частину граматики не потрібно було докладно пояснювати (тут ідеться про численні винятки. – Б. Л.), її рекомендували подавати у вигляді формул (граматичних конструкцій. – Б. Л.), що уможливило, на думку укладачів програми, легше і краще запам'ятовування. Під час навчання граматичного матеріалу необхідно було дотримуватися індуктивного шляху – спостереження за мовними явищами в тексті і пояснення їх за допомогою інших, спеціально підібраних прикладів із подальшим узагальненням їх у вигляді моделі. В кінці пояснення подавалися граматичні правила, які учень мав вивчити за шкільним підручником [13, с. 23–24].

На середньому ступені граматичний матеріал радилося розширювати і подавати тільки ІМ та повторювати вивчений матеріал на нижчому ступені.

На вищому ступені новий граматичний матеріал не подавався, а лише повторювався попередньо вивчений.

Отже, як бачимо, після перших реформ 90-х років навчання граматичного матеріалу відбувалося на всіх ступенях. Значну його частину учні вивчали на нижчому ступені, розширювали знання граматичного матеріалу на середньому ступені. Граматичні правила в підручниках подавалися рідною мовою, що заперечувалося представниками прямого методу. Закріпленню граматичних знань слугували вправи на всіх ступенях навчання ІМ. На вищому ступені допускався переклад як засіб контролю за вивченим лексико-граматичним матеріалом.

У статті Д. Русачка сказано, що питання навчання граматики в народних школах дуже актуальне і дискусійне. Він наводив слова Джона Локка: "Люди вивчають мови лише для соціального пристосування та взаємного обміну ідеями в буденному житті. Для досягнення цієї мети найкоротшим, найправильнішим та найбільш натуральним є шлях вивчення мови через спілкування ІМ. З цієї точки зору, можна стверджувати, що незнання граматики не було недоліком. Можна розуміти один одного, не вивчаючи при цьому граматику" [14, с. 43]. Граматика, на думку тогочасного автора, давала справжній хаос у правилах, які заперечувалися значною кількістю винятків. Граматичні правила, на думку Д. Русачка, не розвивали ні *мислення*, ні *мовлення*, ні *читання*, ні *орфографію*, а отже, є зайвими [14, с. 43].

Таке бачення навчання граматичного матеріалу свідчить про дотримання автором класичних положень прямого методу, запропонованих реформаторами, які рекомендували навчати граматики індуктивно, без використання правил граматики. Автор був переконаний, що для навчання говоріння непотрібні ґрунтовні знання граматичного матеріалу.

Проаналізуємо праці, опубліковані після 1908 року (другої реформи). Зокрема, Б. Ферхер повідомляє, що питання навчання граматики неодноразово обговорювалося на сторінках педагогічних видань, у педагогічній літературі, на загальнодержавних, окружних конференціях, на яких було прийнято рішення, що граматика є не метою, а засобом для досягнення мети. Автор зауважує, що навчання граматики чужої мови повинно відбуватися на основі літературних творів шляхом виконання усних, а згодом письмових вправ, які сприяють практичному володінню мови в усній та письмовій формах. Б. Ферхер підкреслював, що навчання граматики рідної мови і навчання граматики ІМ повинно бути різним. Оскільки рідною мовою діти розмовляють неусвідомлено, то й навчання граматики рідної мови не складає таких труднощів, як навчання граматики чужої мови. Автор радить утворювати речення за зразками, багаторазово їх повторювати. В результаті такої роботи, на думку Б. Ферхера, учні проникають у "дух мови" і в них з'являється відчуття мови. Він рекомендував відмовитися від заучування різноманітних винятків із граматичних правил. Далі цитував мовознавця К. Бекера, погоджувався з ним у тому, що граматика повинна розглядатися на основі літературної мови (казки, байки, легенди, прозові твори) і за допомогою вчителя, який мав пояснювати граматичні явища [10, с. 129–145].

Як бачимо, Б. Ферхер для навчання граматики пропонує шлях, який базується на засвоєнні мовного матеріалу за допомогою наслідування й утворення нових форм за аналогією, виявленні граматичних явищ на основі контексту, які запам'ятовувалися у процесі виконання усних і письмових вправ, що підкреслювалося представниками прямого методу слідом за психологами того часу. Автор радить навчати граматики на основі текстів, пояснювати мовні явища і лише згодом переходити до формування граматичних навичок за допомогою вправ. Б. Ферхер ґрунтувався також на положеннях Ф. Франке про необхідність проникнення учнів у "дух мови" для створення в них відчуття мови за допомогою наслідування, багаторазового повторення тощо.

З такою думкою погоджується і К. Тумплірс, який стверджував, що навчання ІМ базується на спостереженні, пробуджує інтерес до мовних явищ, прокладає шлях до розуміння закономірностей мови. Говоріння є виявом внутрішніх процесів, воно встановлює зв'язок між тим, що дитина сприймає, думає, відчуває й відтворює і при цьому отримує знання з граматики. Граматика повинна розглядатися не як сукупність застиглих правил, а як набута безпосередньо зі світогляду й досвіду дітей скарбниця мовних явищ [9, с. 109–111].

Отже, К. Тумпліртц, слідом за Ф. Ферхером, пропонував вивчати мовні явища шляхом спостереження за ними у процесі говоріння. І лише після їх кількаразового повторення учні можуть ці граматичні конструкції використовувати в іншому контексті.

На окружній вчительській конференції вперше йшлося про книжку для вчителя і метод, яким потрібно керуватися під час навчання мови. Книжка, або методичний поради́ник для вчителів, згідно з рекомендаціями членів конференції, мав вміщати теоретичний граматичний матеріал і вправи з ключами, що, за словами Й. Стельцла, позбавить учителя від зусиль додатково підбирати навчальний матеріал до практичного заняття з мови [15, с. 169]. Крім того, Й. Стельцл виступав проти тих, хто змушував учнів повторювати й записувати за вчителем готові зразки, пропонуючи навчити школярів самостійно їх утворювати з частин речення [15, с. 170]. Виконання таких вправ, на його думку, розвивало вміння розпізнавати мовні явища, не спираючись при цьому на правила і дефініції [15, с. 171]. Його спосіб навчання ґрунтувався на засадах “розвивати, а не виявляти” і спонукати учнів мислити й розмовляти, виховувати самостійність [15, с. 172]. На нижчому ступені автор радив уникати роз’яснення значення слів, замінюючи їх унаочненням, а на середньому ступені повторювати навчальний матеріал попереднього ступеня і зменшувати обсяг допоміжних наочних засобів, замінюючи їх вправами [15, с. 236–237].

Отже, Й. Стельцл пропонував не тільки виявляти певні мовні явища в реченні й на їх основі будувати граматичні правила, а й розвивати навички володіння граматичними структурами під час говоріння і виконання письмових вправ. Вправи для формування вміння правильно використовувати ту чи іншу мовну конструкцію повинні були ґрунтуватися не на готовому реченні, а подаватися окремими членами речення, які учні мусили самі поєднати або за потреби відшукати нові та скласти в ціле, змістовно пов’язане речення. Крім того, вперше пропонувалася окремо книга для вчителя ІМ з вправами і граматичним довідником до них.

Таким чином, питання навчання граматичного матеріалу в досліджуваній період було неоднозначним. У результаті перших реформ 90-х років у навчальних програмах відсутній перелік граматичних тем для кожного класу, однак більшість підручників уміщали граматичний довідник, в якому подавалася теоретична частина рідною мовою. Методисти того часу вважали граматику засобом для навчання ІМ, без якого неможливо обійтися, при цьому теоретичну частину граматики пропонувалося звести до мінімуму. Автори другої реформи 1908 року, навпаки, пропонували повернутися до теорії граматики, але за умови, що вона залишиться засобом до оволодіння ІМ в усній і письмовій формах. Навчання граматичного матеріалу рекомендувалося здійснювати на трьох ступенях. Вивчення основних граматичних понять здійснювалося на нижчому ступені, розширення мовних явищ – на середньому, повторення граматичних закономірностей – на вищому ступенях.

Більшість методистів досліджуваного відрізка часу пропонували навчати граматики індуктивним шляхом, але при цьому не відмовлялися від вивчення правил граматики. Ознайомлення з граматичними структурами відбувалося на основі попередньо усно опрацьованого тексту. Закріплення граматичних знань відбувалося шляхом виконання лексико-граматичних вправ, перекладів на вищому ступені, написання диктантів, творів, листів, переказів тощо.

Якщо порівняти навчання граматичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу на західноукраїнських землях і в Російській імперії, то воно, на наш погляд, відбувалося в цілому однаково. Зокрема, О. О. Миролобов стверджував, що система навчання граматики характеризувалася низкою суперечливих моментів, одні з яких були наслідком минулого, а інші мали прогресивний характер (на той час – Б. Л.); наголошував на доцільності навчання граматичного матеріалу на основі контексту і спробі навчати граматики ІМ з урахуванням особливостей рідної мови за допомогою зіставлення [6, с. 45–46.]. Однак автор робить висновки, що змішування прийомів прямого і перекладних методів було передумовою утворення

зіставного методу, який не був реалізований через першу світову війну і революцію. Згодом зіставлення мовних явищ ІМ із рідною мовою, використання пояснення граматики ІМ рідною мовою тощо стануть основою “російського варіанта прямого методу”.

Отже, унаслідок невизначеності необхідності подання граматичного матеріалу на західноукраїнських землях, зокрема то усунування, то подання теоретичної частини граматики в підручниках, в окремих навчальних програмах (йдеться про Закарпаття) перелік граматичних тем наявний, в інших (Буковина і Галичина) відсутній. В інструкціях для вчителів, що містилися у навчальній програмі, після першої і другої реформ рекомендувалося звертатися до граматичних довідників, але без вивчення напам’ять правил, дефініцій і винятків; після другої реформи в середній школі радили посилити увагу до теоретичної частини граматики за рахунок годин, виділених на читання. У більшості методичних праць йшлося про індуктивний шлях навчання граматики, але з використанням правил з граматики, які необхідно було вчити напам’ять, виконання вправ для формування навичок і вмінь правильно їх використовувати під час усного і писемного мовлення. Пояснення граматики на нижчому ступені відбувалося рідною мовою. Така невизначеність щодо навчання граматичного матеріалу не давала бажаних результатів, про що свідчать відгуки вчителів ІМ, зафіксовані у відповідних публікаціях.

Навчання лексичного матеріалу відбувалося на основі текстів, до яких подавалися лексичні одиниці у словниковій формі з їх перекладом рідною мовою. Загальна кількість слів, що регламентувалася програмними вимогами, складала 1000 лексичних одиниць на рік [13, с. 21]. Окрім того, під час пояснення значення лексичних одиниць використовувалося унаочнення і, по можливості, добиралися синоніми.

На нижчому ступені навчання засобами семантизації слугували картинки, предмети тощо, на середньому – долучалися синоніми, антоніми, тлумачення ІМ, а на вищому ступені значення слів розкривалося в контексті.

Принагідно зауважимо, що дискусій щодо використання перекладу як засобу семантизації лексики на західноукраїнських землях не було. Погляди ж російських методистів на це питання розділилися: одні виступали за подання перекладу, інші – за безперекладні способи семантизації [6, с. 42]. У працях західноукраїнського регіону рекомендувалося паралельно використовувати невербальні засоби для кращого запам’ятовування слів на нижчому ступені. Спільним як для російських, так і для методистів на західноукраїнських землях було подання на нижчому ступені слів і виразів розмовного, побутового характеру, для середніх класів – лексичних одиниць, характерних для легкої прози, зміст яких взято з повсякденного побуту, для старших класів обиралися слова й вислови з різних галузей наук (історії, географії тощо). Крім того, в окремих типах середніх шкіл, зокрема реальних і торговельних, подавалася лексика фахового спрямування.

Отже, навчання лексики на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу мало також свої особливості: поряд із використанням невербальних засобів семантизації лексики застосовували переклад, що заперечувався прихильниками прямого методу. Закріплення лексичних одиниць відбувалося за допомогою вправ, діалогів, переказів прочитаного, написання творів тощо.

Навчання фонетичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу приділялося чимало уваги, оскільки правильно фонетично оформлене мовлення було однією із головних умов прямого методу, і всі педагоги на західноукраїнських теренах погоджувалися з таким вибором реформаторів у галузі методики навчання ІМ. Навчання фонетики відбувалося в такий спосіб: учитель читав голосно й повільно, чітко вимовляючи слова, речення, текст, за ним повторювали учні; пропущені помилки виправляли інші, кращі учні, а відтак промовляли хором. Для такої роботи використовувалася дошка, на якій учні писали важкі для вимови слова, вимовляючи їх, що, на думку А. Аліскевича, розвивало в учнів також уміння писемного мовлення [1, с. 5].

Учитель не повинен був переходити до нового матеріалу, доки всі учні не вміли правильно вимовляти слова й ставити наголос. У гімназіях рекомендувалося звертати увагу учнів на подібні за звучанням слова, пояснювати їх написання і значення, порівнювати з відповідними словами рідної мови (наприклад, в нім. мові – *legen* і *lehren*, в укр. мові – *косар*, *писар*). Автор рекомендував на початку кожного заняття прочитати кілька слів, дотримуючись при цьому правил вимови, написати їх і тільки тоді переходити до граматичних правил, пізніше до – говоріння [1, с. 9].

У навчальній програмі з ІМ зазначалося, що правильне говоріння вимагає передусім навчитися правильно вимовляти звуки, властиві ІМ. На вимову вчитель повинен був звертати увагу від самого початку навчання та стежити за цим на всіх ступенях навчання ІМ [13, с. 13].

Під час пояснення звуків у підручниках із різних ІМ рекомендувалося використовувати фонетичну транскрипцію, затверджену асоціацією фонетистів, подавався малюнок із зображенням апарату мовлення. Також реалізовувався вступний фонетичний курс, який вміщав правила фонетики та інтонації, вправи на формування навичок і вмінь правильної вимови.

Новим для навчання фонетики було використання грамофонних платівок із записами віршів, пісень, діалогів, текстів ІМ. На жаль, нами віднайдений лише один підручник з англійської мови із грамофонними платівками. Утім, вказівки у навчальній програмі на обов'язковість використання цього технічного засобу під час навчання ІМ у досліджуваному хронологічному періоді не було.

Отже, навчанню фонетики у досліджуваній період приділялося достатньо уваги. Більшість підручників містили вступний фонетичний курс, в якому були фонетичні правила і вправи на формування навичок правильної вимови. Використання грамплатівок і читання вчителями текстів давало можливість сконцентрувати увагу слухача на вимові, інтонації, вслухатися у ритм мови, що згодом полегшувало й поліпшувало відтворення звуків ІМ. До особливостей у навчанні фонетичного матеріалу відносимо порівняння семантики й написання подібних за звучанням слів ІМ і рідною мовою.

Принадно зауважимо, що в досліджуваній хронологічній період, за словами О. О. Миролюбова, ознайомлення учнів із апаратом мовлення, а також використання під час навчання траскрипції були відхилені відділом іноземних мов Педагогічного музею [6, с. 41].

Навчання говоріння. У навчальній програмі 1893 р. повідомлялося, що навчання говоріння на початковому ступені відбувалося за допомогою запитань учителя, на які учні повинні були дати правильні відповіді, що були стрижнем подальшого навчання і забезпечували в майбутньому самостійний переказ уривків із текстів, творів художньої літератури без допомоги запитань учителя [12, с. 102].

Запитання вчителя мало бути зверненням до усього класу, щоб кожен учень подумки підготував відповідь. Учитель мав добре обмірковувати і чітко ставити запитання учням. Наступне запитання повинно було логічно випливати з попереднього, оскільки такий вид роботи мав перетворюватися в діалог. Вчитель повинен був також передбачити відповідь учня, перевірити під час говоріння знання лексичного і граматичного матеріалу, які школярі використовували в цих відповідях. Зміст таких розмов відповідав тексту, що вивчався на даному уроці. Згодом учні мали самостійно передавати зміст тексту, без допомоги запитань, використовуючи вивчений лексико-граматичний матеріал.

На середньому ступені навчання спілкування між учнем і вчителем відбувалося тільки ІМ. Темати розмов спершу були тексти з повсякденного життя, які згодом розширювалися відомостями з інших галузей; переказ змісту прочитаного передавався у зміненій формі, наприклад, від третьої особи. Якщо учень відповідав, надто близько дотримуючись тексту, вчитель навідними запитаннями змушував його відступити від тексту та переказати фрагмент в іншій формі або розвинути думку з використанням фактичного матеріалу, який наводився раніше [13, с. 30].

Вивчення напам'ять фрагмента тексту на нижчому ступені складало 8–10 рядків дослівно або з невеликими змінами. Зміни допускалися у випадку, якщо учень зробить їх на основі раніше вивченого лексичного матеріалу [13, с. 21]. На середньому ступені вивчалися напам'ять фрагменти поетичних або прозових творів. Під час декламування вчитель повинен був звертати увагу на вимову, інтонаційне виділення голосом важливіших думок чи висловлювань [13, с. 31]. На вищому ступені предметом розмови був опис картин, видів, пейзажів, стародавніх скульптур, схеми грецьких стилів, виду Пантеону, сцен із німецьких легенд, видів середньовічного замку тощо [13, с. 55].

Отже, з віднайдених даних щодо навчання говоріння можна зробити висновок, що воно здійснювалося на всіх ступенях навчання ІМ. Темі для говоріння відображали реальні ситуації в соціальному відношенні. Важливою умовою під час говоріння було використання правильної вимови та лексико-граматичного матеріалу, який подавався до певної теми. Навчання говоріння рекомендувалося здійснювати також на основі прочитаних літературних творів тощо.

Навчання говоріння відбувалося на основі відтворення, що ґрунтувалося на імітації, яка в кінцевому результаті повинна була перейти в невимушену розмову. Мовленнєві зразки, які підлягали переказу, попередньо опрацьовувалися: пояснювався незнайомий лексико-граматичний матеріал, ставилися запитання до змісту прочитаного. Значну роль у розвитку усного мовлення мали побудова діалогів та інсценування текстів із заучуванням ролей, обговоренням дійових осіб.

Отже, навчання говоріння на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізку часу відбувалося на нижчому ступені на основі адаптованих текстів, які відображали живу повсякденну мову, що характерно для прямого методу, а на середньому і на вищому ступенях – *на уривках із художньої літератури, відомостях з історії, мистецтва тощо, що не підтримувалося реформаторами*. Особливістю реалізації прямого методу під час навчання говоріння був також *взаємозв'язок мислення й мовлення*, який проявлявся в переказі змісту прочитаного у змінній формі та передачі фрагмента твору з використанням фактичного матеріалу, який вивчався раніше. Такий вид роботи заперечував тези “прямістів” про те, що в мовленнєвій діяльності головну роль відіграють відчуття, а не мислення, інтуїція, розум, що призводило до відриву мови від мислення, до перебільшення ролі механічної пам'яті і будь-якого роду асоціацій, до отождолення процесів засвоєння мови в дорослих і дітей.

Навчання читання відбувалося на нижчому ступені шляхом вивчення учнями алфавіту і поділу слів на склади. Читання починалося з голосно й чітко прочитаного фрагмента тексту вчителем, після цього текст читали кілька учнів. Не рекомендувалося читати окремі речення, не пов'язані змістом, починати навчання потрібно було з читання текстів із найпростішою граматичною будовою. За змістом це були оповідання, описи, діалоги, все з тематики повсякденного життя та найближчого оточення, іноді вірші [13, с. 17–18]. Одночасно вчитель мав звертати увагу на вимову та виправляти допущені помилки.

На середньому ступені під час читання фрагментів творів художньої літератури попонювався обсяг лексичних одиниць. На цьому ступені навчання запроваджували обов'язкове домашнє читання. Це були тексти зі шкільних підручників або твори художньої літератури з бібліотеки, рекомендовані для цього ступеня, які не потребували пояснень учителя. Школярі мали вміти передавати зміст прочитаного усно або письмово.

На вищому ступені (V–VIII класи в гімназіях, V–VII класи в реальних школах) для читання подавалися твори історично-літературного характеру, поезія, проза, автобіографії відомих письменників тощо, які були у хрестоматіях і в окремих автентичних творах, що містилися у спеціальних виданнях для молоді.

Отже, навчання читання відбувалося на всіх ступенях середніх шкіл. Тексти підбиралися відповідно до фізичного розвитку учнів. На нижчому ступені тексти для читання відображали побутові ситуації, на середньому і вищому ступенях читалися різножанрові твори художньої літератури. Крім того, у цей період було впроваджено домашнє читання, що сприяло організації самостійної роботи учнів.

К. Томюк у виступі на конференції учителів 1893 р., що проходила в м. Кіцмань (територія Буковини – Б. Л.), виділяє такі види читання: механічне, або швидке читання; зрозуміле, або логічне читання; декламаційне читання [8, с. 199–201].

Під механічним читанням розумілося виразне швидке читання. До зрозумілого, або логічного читання, належало читання з інтонацією. Декламаційним вважалося таке читання, яке мало за мету викликати почуття інших і використовувалося в основному під час читання віршів, поезій тощо. Учням рекомендувалося уникати штучної, неприродної (“крикливої”) вимови. Упродовж уроку кожен учень повинен був прочитати або одне велике речення, або кілька малих. У середніх класах також необхідно було дотримуватися механічного і швидкого читання. У старших класах переважало зрозуміле й логічне читання. У всіх класах учитель використовував читання хором, із правильним наголосом та інтонацією. Навчання логічного читання у старших класах полягало в самостійному читанні вдома. Під час декламованого читання учням необхідно було звертати увагу на наголос.

Отже, навчання читання в досліджуваній відрізок часу приділялося досить багато часу, читання вважалося джерелом освіти, що розкривало чужі думки, спонукало учня самого думати, аналізувати прочитане. Розвиток навичок і вмінь читання вважався одним з основних завдань навчання ІМ на середньому і вищому ступенях. На нижчому ступені подавався легший матеріал (казки, оповідання), на середньому і вищому ступенях – складніший (проза, драма, поезія, тексти з історії, літератури, географії, мистецтва тощо країни, мова якої вивчалася), що розширювало світогляд школяра. Крім того, на середньому й вищому ступенях класне та позакласне читання набули також значення способу закріплення лексичних і граматичних знань. Мовний аналіз виконувався у найбільш складних уривках, решту матеріалу читали з метою загального охоплення змісту. Під час навчання читання допускався переклад, що було відхиленням від основних положень прямого методу.

Принадгдно зауважимо, що основоположниками прямого методу навчання ІМ рекомендувалося обговорювати теми, які відображали повсякденне життя. Однак такі представники прямого методу, як Х. Швейцер, Г. Світ, М. Вальтер, використовували у своїй практиці читання уривків художньої літератури в старших класах в обмеженому обсязі. Проте більшість реформаторів виступали проти примату друкованого тексту. Ставлення російських методистів до навчання читання в досліджуваній відтинку часу ґрунтувалося на засадах перекладного методу, опертого на досвід навчання латинської мови, оскільки навчання читання, на думку О. О. Миролубова, було основною практичною метою навчання ІМ [6, с. 40]. Новим у Західній Україні з 1890-х років було введення в навчальну програму з ІМ *домашнього читання*. Зміст прочитаних творів записувався учнями в окремому зошиті, а згодом перевірявся вчителем. Читання, згідно з переконаннями учителів ІМ на західноукраїнських землях, *вважалося засобом розвитку мови, мислення й мовлення*.

Навчання письма. У навчальній програмі 1893 р. повідомляється, що до письмових вправ потрібно включати завдання лише практичного значення – написання листів, листівок, переказів, телеграм, квитанцій, рахунків, свідоцтв, заяв тощо. Письмові вправи слід було опрацювати попередньо в школі, щоб кожен учень умів оформити певний документ без помилок. Приклади таких документів наводилися в підручнику. Після опрацювання зразків документів з учителем школярі мали вміти самостійно скласти такий документ ІМ. Завдання виконувалися в тій формі, яка прийнята в щоденному житті, – на спеціальному папері для листів, поштових бланках, цілих аркушах [12, с. 106].

Для навчання письма на нижчому ступені використовували комплекс вправ: а) дослівний або з невеликими змінами диктант опрацьованого тексту з підручника; б) орфографічні вправи тощо; в) написання вивчених раніше напам'ять текстів; г) переклад із рідної на ІМ.

На середньому та вищому ступенях рекомендувалося написання творів, пов'язаних із прочитаними творами художньої літератури. Головними завданнями письмових робіт були репродукція прочитаного, заміна стилістичної форми, а саме вміння передати оповідання чи опис у формі листа, здійснити опис оповідання від третьої особи, вміти конструювати речення в діалогічній або монологічній формах, перетворити діалог у форму монолога [13, с. 34–35].

На вищому ступені додавалися фрагменти творів, де наявні фразеологічні одиниці, які потрібно було правильно перекласти рідною мовою і пояснити їх значення, віднайти еквівалент у рідній мові.

Отже, як бачимо, вимоги до письмових робіт з ІМ майже нічим не відрізнялися від завдань, які пропонувалися під час навчання рідної мови. Навчання письма приділялася увага на всіх ступенях, а завдання ускладнювалися залежно від року навчання.

На думку Т. Біленького, письмові вправи – це ніби нитка в тканині духовного розвитку дитини, що показує ступеневий розвиток учня [2, с. 146–148]. Автор пропонував письмові вправи опрацьовувати спочатку усно і при цьому звертати увагу на індивідуальні, розумові здібності учнів, щоб не ставити занадто важкі завдання, які б школяр не міг виконати. Учителю зобов'язаний був організувати роботу з учнем так, щоб опрацьовані учнями завдання вважалися власною їхньою діяльністю і надавали їм впевненості при самостійному виконанні подальших завдань. На вищому ступені вчитель дозволяв учням самостійно виконувати вправи, потім перевіряв їх. Виконання вправ відбувалося на дошці, в зошитах під наглядом учителя. До видів письма відносили списування з книжки, написання з пам'яті, лексико-граматичні вправи, диктанти [2, с. 146–148].

К. Тумплірца зазначав, що вивчення звуків і складів пов'язане з навчанням орфографії. Під час навчання орфографії розвивається спостереження. Принцип роботи кожного заняття з орфографії був такий: спочатку подавалося те, що відповідало правилам і часто зустрічалося, пізніше – те, що відхилялося від норм і траплялося рідше в текстах. Для закріплення навичок правопису автор пропонував поділяти слова на групи з однаковим коренем, префіксом тощо [9, с. 109–111].

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що навчання письма відбувалося на всіх ступенях і передбачало виконання таких видів письмових робіт: написання диктантів, оповідань, творів, переказів; передача змісту прочитаних листів ділового і приватного характеру; записування вивчених напам'ять частин творів, віршів, прози тощо із подальшим порівнянням їх із друкованим текстом; виконання вправ (зміни форми слова або речення, утворення множини, доповнення речення, заповнення пропусків, написання слів з однаковим звучанням, але різним написанням); складання речень із певними граматичними конструкціями, переклад із рідної мови на ІМ і навпаки; письмові відповіді на запитання вчителя за темою з попереднім усним опрацюванням.

Крім того, письмо вважалося важливим засобом для кращого запам'ятовування й закріплення отриманих знань, практичного використання при написанні листів, листівок, переказів, телеграм, квитанцій, рахунків, свідоцтв, заяв та інших паперів залежно від типу навчального закладу. Використання різноманітних зразків творчих вправ розвивало мислення й спостережливість. Із метою індивідуалізації навчання ІМ було введено епістолярну форму письмових робіт (написання листів, у яких учениці обмінювалися різною інформацією), що розвивало вміння самостійно висловлювати власні думки в письмовій формі та розуміти повідомлення інших.

Зауважимо, що відомості про навчання письма основоположниками прямого методу і в працях російських учених відсутні, тому припускаємо, що цьому аспекту навчання не приділялося достатньо уваги. Російський методист О. О. Миролубов зазначав, що у працях

методистів досліджуваного періоду не було спеціальних розділів, присвячених письму, як і загалом усному мовленню, наявні тільки згадки про них у зв'язку з читанням як окремим видом вправ. Нерозробленість цього питання, на думку автора, пов'язана з тим, що писемне мовлення не розглядалося як мета навчання, а трактувалося лише як засіб [6, с. 37].

Навчання перекладу. Питання використання перекладу в досліджуваній відрізок часу було досить неоднозначним. У навчальних програмах після першої реформи у навчанні ІМ, проведеної в 90-х роках ХІХ ст., переклад текстів рідною мовою рекомендували не виконувати. Втім, якщо буковинські й галицькі методисти радили якомога менше вдаватися до усного й письмового перекладу й використовувати його лише в старших класах, то у програмах Закарпаття переклад пропонувалося здійснювати в кожному класі та розглядати його як важливий засіб для здійснення контролю лексичного і граматичного матеріалу.

Отже, вважаємо, що переклад не був повністю усунений із навчання ІМ у досліджуваній відрізок часу, що було відхиленням від положень прямого методу навчання ІМ.

Зауважимо, що в Російській імперії до 1918 року, як зазначає О. О. Миролубов, переклад з ІМ визнавався на середньому і вищому ступенях навчання. Методисти не відмовлялися від використання перекладів із російської на ІМ, але обмежували його застосування [6, с. 33]. Фактично таким самим було ставлення до перекладу й на західноукраїнських землях.

Таким чином, навчання ІМ на західноукраїнських землях у 1890–1918 рр. відбувалося на основі прямого методу, офіційно затвердженого в навчальних програмах, однак інструкцій щодо його використання, як і деяких положень, учителі ІМ не дотримувалися. Використання нового методу, окрім соціального замовлення суспільства – практично володіти усним і писемним мовленням, було пов'язано з розвитком суміжних наук – лінгвістики, психології, лінгвістичної теорії младограматиків, експериментальної психології, порівняльної психології, гештальтпсихології, концептуальні основи яких тогочасні методисти використовували у процесі практичної діяльності. Навчання ІМ відбувалося на трьох ступенях – нижчому, середньому і вищому, до кожного з яких висувалися певні вимоги щодо оволодіння ІМ. На нижчому ступені учень мав уміти читати, писати, спілкуватися ІМ у межах запропонованих програмою тем, які в основному відображали різні ситуації спілкування. Під час говоріння ІМ учень зобов'язувався правильно використовувати правила з фонетики і граматики. Вважалося, що граMATика краще опанується не за допомогою теорії, а за посередництвом практики, на основі усного мовлення. ГраMATика вважалася засобом опанування ІМ, а її навчання здійснювалося як індуктивним способом, так і за допомогою правил. Правила граматики в підручниках подавалися рідною мовою. Аналіз нових граMATичних конструкцій здійснювався тільки після того, як він був добре вивчений і не містив незнайомих для учнів слів. Використання рідної мови під час навчання граMATичного матеріалу допускалося тільки на нижчому ступені. Система навчання граMATичного матеріалу на західноукраїнських землях і в Російській імперії в цілому відбувалася однаково, тобто відмінностей у поясненні граматики, прийомах її навчання не було. Під час пояснення певних мовних явищ використовувалося порівняння граMATичних структур ІМ з рідною мовою. Пояснення значення лексичних одиниць здійснювалася за допомогою перекладу, унаочнення й синонімів. Російські методисти, на відміну від західноукраїнських, обстоювали безперекладні способи семантизації лексики. Навчання фонетичного матеріалу на західноукраїнських землях приділялася значна увага. Підручники містили правила вимови голосних і приголосних, зверталася увага на інтонацію, ознайомлювали учнів з апаратом мовлення, подавалися вправи на розвиток навичок правильної вимови. Новим для навчання фонетики було використання граMOфонних платівок із записами віршів, пісень, діалогів тощо. Різниця у навчанні фонетичного матеріалу російськими методистами полягала в тому, що вони під час навчання фонетики не використовували технічних засобів, ознайомлення з апаратом мовлення і порівняння слів, однакових за звучанням і різних за написанням і значенням

з відповідними словами рідної мови. Навчання читання на нижчому ступені відбувалося на основі текстів побутового характеру, казок, оповідань тощо. Новим, як уже зазначалося, було запровадження домашнього читання. Ставлення російських методистів до навчання читання в досліджуваній відтинку часу ґрунтувалося на засадах перекладного методу. Виконання письмових вправ здійснювалося після їх усного опрацювання. Навчання письма приділялося досить багато уваги, оскільки писемне мовлення було також метою навчання ІМ. Відомості про навчання письма основоположниками прямого методу наявні і в працях російських учених.

Навчання говоріння на нижчому ступені відбувалося на основі діалогів. Діалог між учителем і учнями був широко розповсюдженою формою роботи, оскільки сприяв активній діяльності учнів. Багаторазове прослуховування з імітативним відтворенням матеріалу змінювалося демонстрацією дій, показом предметів або картин, використанням жестів, інсценування тощо.

Навчальний процес будувався за схемою: вимова – говоріння – граматики – читання – письмо. Сприйняття на слух розвивалося за допомогою занурення учнів в атмосферу ІМ не тільки на уроці, але, як зазначав К. Тумпліртц, в позаурочний час, під час прогулянок. У цьому плані цікавими видаються рекомендації методистів, які радили вчителям у канікулярний час мандрувати з учнями містами (зокрема, Австрії) і практично використовувати набуті знання з ІМ упродовж навчального року та ознайомлюватися з культурою, історичними місцями відвідуваних міст [11, с. 70–75].

Навчання говоріння на середньому ступені відбувалося на основі текстів, які відображали розмовні теми. Крім того, учням подавалася інформація про географію, історію, традиції країни, мова якої вивчалася, а ознайомлення з різножанровою літературою було складовою змісту навчання ІМ. На цьому ступені учнів навчали висловлювати власні думки про зміст прочитаного в усній і письмовій формах. Повторення граматичних структур у контексті та утворення аналогічних речень вважалися основами опанування граматичного матеріалу. Навчання граматичного матеріалу здійснювалося на основі текстів із розширенням знань, набутих у попередніх класах. Нові лексичні одиниці добиралися також з опрацьованої художньої літератури. Використання рідної мови на практичних заняттях з ІМ обмежувалося.

На вищому ступені навчання ІМ базувалося на обговореннях різножанрових творів художньої літератури, предметів мистецтва, історії Риму і Греції, історичного, суспільного й культурного розвитку народу, мова якого вивчалася. Новий граматичний матеріал не подавався, а повторювався вивчений у попередніх роках на основі контексту. На цьому ступені обсяг лексичних одиниць розширювався за рахунок читання різної літератури (як художньої різножанрової літератури, так і текстів країнознавчої тематики), залежно від типу (реальна або ж класична гімназія) школи подавалася відповідна лексика. Номенклатура письмових завдань розширювалася за допомогою написання творів, листів, ведення документації тощо. Переклад на цьому ступені використовувався як засіб навчання.

Підсумовуючи вищесказане, можемо констатувати, що в методиці навчання ІМ на західноукраїнських землях (1890–1918 рр.) функціонував прямий метод, який реалізовувався шляхом комбінування окремих положень перекладного і прямого методів. Урахування у навчанні ІМ західноукраїнськими учителями лінгвістичних і психологічних закономірностей навчання ІМ, що належали вченим того часу, та пристосування їх до умов навчання, досвід учителів дають змогу говорити про наявність особливостей його реалізації, які полягали у відхиленні від класичних положень прямого методу навчання ІМ. Методистами на західноукраїнських землях було введено у навчання ІМ ознайомлення з авторами і творами художньої літератури, історію, географією, мистецтвом країни, мова якої вивчалася, зіставлення рідної та ІМ, взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності з провідною роллю читання адаптованих (на нижчому ступені), автентичних (на середньому і вищому ступенях) текстів, навчання граматики на нижчому ступені рідною мовою та повторення її на середньому

та вищому ступенях, використання перекладу як засобу перевірки знань. Позитивним було використання вербальної і невербальної наочності. До недоліків відносимо те, що навчання граматичного матеріалу відбувалося, в основному, на нижчому ступені та обмежувалося на вищому ступені. У зв'язку з цим з'являється низка статей, в яких автори висловлювали думки про низький рівень знань учнями граматичних конструкцій, що призводило до суттєвих помилок під час усного мовлення. Крім того, вимоги Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорщини під час складання державного іспиту після закінчення середньої школи щодо однакового рівня знань німецької мови україномовним учнем і носієм мови видаються нам досить високими, оскільки досягти таких результатів школярам-українцям у тогочасних умовах було досить складно.

Перспективним у вивченні цього питання може стати дослідження динаміки розвитку методики навчання ІМ на західноукраїнських землях до 1939 року, оскільки цей період не був об'єктом дослідження вчених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аліскевич А. Деякі замітки о початковій науці язика нїмецкого в народних / Андрій Аліскевич // Учитель. Орган руского товариства педагогічного. – Львів, 1904. – Ч. 1. – С. 5–9.
2. Біленький Т. Записки учителя / Теодор Біленький // Учитель. Орган руского товариства педагогічного. – Львів, 1893. – Ч. – 17 – С. 257–261.
3. Боберський І. Який матеріал належить впровадити, щоб на нїм могли ученики набирати вправи в буденнім стилю в мові і в письмі / Іван Боберський // Учитель. Орган руского товариства педагогічного. – Львів, – 1904. – Ч. 9. – С. 130–132, 145–147, 162–166.
4. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с.
5. Дещо з науки о вихованню // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, 1894. – XXVIII Jahrgang – S. 249–252.
6. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [монография] / Александр Александрович Миролюбов. – Москва : Ступени, Инфа – М, 2002. – 448 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навчальний посібник] / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
8. Томюк К. Читання / Кость Томюк // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, 1894. – S. 199–201.
9. Erstes deutsches Sprachbuch // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. Bücher und Zeitungen. – Czernowitz. – 1913. – II Heft, X Jahrgang. – S. 109–111.
10. Fercher B. Der vereinfachte grammatische Unterricht in der Volksschule / Balthasar Fercher // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1908. – Heft 3, V Jahrgang. – S. 129–145.
11. Mieczysław Z. O nauce synonymiki niemieckiej w naszymi szkołach średnich / Z. Mieczysław // Muzeum. – 1886. – Z. 4. – S. 205–206.
12. Plany Naukowe dla Szkół ludowych Pospolitych pięcio-i szescio-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcyą. Lwowie, 1893. – 108 S.
13. Plan nauki języka niemieckiego w szkołach średnich galicyjskich i Instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I – VIII. – Lwowie, 1905. – 56 s.
14. Rusceac D. Gramatica si insemna tatea ei pentru scoala poporala / D. Rusceac // Scoala organul : Reunionei scolare romane din Bucovina. – Cernaut, 1907. – N 2. – Pag. 43–47.
15. Stelzl J. Lindenthalers Sprechlehre / Johann Stelzl // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1910. – III Heft, VII – S. 168–173, IV Heft, S. 230–238.