

## Тенденції становлення фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні

Успішна реалізація сучасних вимог до оволодіння іноземними мовами (ІМ) та їх викладання на теренах шкільної освіти в Україні значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя ІМ. До вирішення проблеми підвищення цього рівня докладають своїх зусиль багато науковців і практиків: розробляються концепції і моделі професійної підготовки вчителя (О.Б.Бігич, 2004; С.Ю.Николаєва, 1995, 1999), вивчаються можливості вдосконалення окремих аспектів підготовки (В.В.Баркасі, 2004; Н.Ф.Бориско, 2000; Л.В.Бродська, 2006; С.В.Будак, 2003; О.М.Волченко, 2006; І.А.Закір'янова, 2006; Т.М.Колодько, 2005; Н.А.Молодиченко, 2002; С.О.Рябушко, 1999; Н.В.Савчак, 2000; Ю.С.Стиркіна, 2002; Я.О.Черньонков, 2006 та інші), досліджується зарубіжний досвід (І.П.Задорожна, 2002; І.В.Пасинкова, 2005; Є.С.Спіцин, М.І.Соловей, 1999). На тлі пошуків шляхів якісного поліпшення професійної освіти вчителя ІМ особливо гостро відчувається брак історичного досвіду в цій галузі. Разом з тим в Україні, як свідчать історичні документи й архівні матеріали, є цікаві набутки у справі організації професійної лінгвістичної освіти, досі невідомі широкому освітянському загалу.

З відкриттям перших романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах Київського і Харківського університетів (про що йшлося в попередній статті<sup>1</sup>) в Україні розпочалося становлення професійної підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов — на противагу вже тривалій та усталеній системі підготовки викладачів стародавніх (класичних) мов. Увесь наступний процес формування системи професійної підготовки вчителя ІМ у вітчизняних закладах вищої педагогічної освіти можна представити у вигляді кількох етапів:

- I — 1900-1917 рр. — етап розробки змісту фахової підготовки вчителя ІМ у контексті академічної університетської традиції;
- II — 1917-1930 рр. — пошуки нових організаційних форм професійної педагогічної підготовки в умовах творення радянської системи освіти;
- III — 1930-ті рр. — етап започаткування в Україні мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти і розробки її базового змісту;
- IV — 1940 — перша половина 1960-х рр. — завершення формування головних обрисів системи професійної підготовки вчителя ІМ;
- V — 1964-1991 рр. — розвиток системи професійної підготовки вчителя ІМ як органічного складника радянської системи вищої освіти;
- VI — 1991 рр. — донині — етап трансформаційних процесів у структурі та змісті професійної підготовки вчителя ІМ як відображення нового державотворчого курсу і зміни освітньої парадигми.

*Метою цієї статті є розгляд головних тенденцій формування системи фахової підготовки майбутніх учителів ІМ на етапах, що характеризують її становлення, а саме в період 1900-1964 рр.*

Отже, на початку ХХ ст. уперше в системі університетської підготовки в Україні у Київському і Харківському університетах було взято курс на фахову підготовку вчителів нових західноєвропейських мов. Першою особливою рисою діяльності університетів у цьому напрямі було введення спеціалізації студентів історико-філологічних факультетів за відділеннями (у тому числі романо-германським) лише на старших роках навчання. Підготовка студентів-неофілологів (як називали майбутніх фахівців з нових мов) у перші роки навчання так само, як і раніше, носила загальний історико-філологічний характер. Запровадження з червня 1906 р. предметної системи викладання замість курсової дозволяло студентам записуватися щосеместру на лекції та практичні заняття за власним вибором — в залежності від того, оцінки з яких предметів вони хотіли мати у своїх університетських дипломах.

Як на іншу особливу рису тогочасної неофілологічної фахової підготовки слід вказати на нестійкий склад фахових навчальних курсів, викликаний нестачею відповідно підготовлених викладачів. До таких, що читалися відносно постійно, відносилися навчальні предмети, які здавна викладалися на відділеннях класичної філології, серед них: історія західноєвропейської літератури, порівняльне мовознавство, готська мова, порівняльна граматики індоевропейських мов, санскрит. Після того як проблема викладацьких кадрів була вирішена — частково за рахунок відрядження молодих науковців для навчання за кордон, частково шляхом підготовки необхідних викладачів на власних університетських кафедрах, систематичним стали лекційні курси історичної граматики німецької і французької мов, граматики англійської мови, порівняльної граматики романських мов, вступу до германської і романської філології та інші. Крім того, спорадично викладалися такі курси, котрі сприяли розвитку у майбутніх фахівців лінгвістичних і соціокультурних знань в галузі нових мов і країн-носіїв цих мов: давньо-верхньо-німецька мова, зендська мова, індоевропейські старожитності, історія провансальської літератури, стародавньофранцузький епос, практичні заняття з історії Німеччини, історія англійської торгівлі і колоній тощо.

Велика кількість навчальних предметів, типових для класичного відділення історико-філологічного факультету, була досить красномовним свідченням ще однієї особливості тогочасної неофілологічної освіти — її так би мовити “похідного” характеру від змісту класичної філологічної підготовки. Зокрема, обов'язковим для студентів-неофілологів було читання латинських і грецьких авторів, участь у практичних заняттях зі стародавніх мов, вправлення у перекладах з російської мови на стародавні. Зазначимо принагідно, що тогочасні практичні заняття полягали у виконанні граматики вправ, усних і письмових перекладів, усному й письмовому викладі фонетичних та етимологічних питань за заданими темами, усній і письмовій інтерпретації літературних творів, читанні й аналізі студентських рефератів.

<sup>1</sup> Мисечко О.Є. Перші романо-германські відділення в університетах України: проекти і їх реалізація // Іноземні мови. — 2007. — № 1. — С.42-46.

Фахова освіта носила чітко виражений теоретичний характер. У середовищі університетської професури домінувала думка, що основу підготовки вчителя в університеті має складати фахова наука, а викладацькі вміння мають набуватися самостійно в ході індивідуальної практичної діяльності поза його стінами. Тому підготовка майбутніх учителів нових мов в університетах не передбачала будь-якої шкільної практики.

Організаційною особливістю університетського навчального процесу був досить гнучкий розклад лекцій та екзаменів, у якому склад предметів варіювався щосеместру і щороку, проте виділялися загальнофакультетські напівкурсіві іспити та іспити за відділеннями.

За університетським типом освіти будувалася діяльність і Київських вищих жіночих курсів, де в 1909/10 н. р. також було утворено романо-германське відділення. При тому, що вони загалом відповідали університетському рівню освіти, курси давали кращу практичну підготовку завдяки включенню до навчальних планів методики викладання іноземних мов і спеціальних практичних семінарів з нових мов, відкритих для тих слухачок, котрі планували присвятити себе педагогічній діяльності і в яких вони вдосконалювалися у практичному володінні французькою чи німецькою мовою і готувалися до її викладання.

Актуалізація з початку ХХ ст. суспільної потреби у скороченні обсягу вивчення класичних мов у закладах середньої освіти і більш широкому запровадженні викладання нових мов змушувала до посилення практичної підготовки вчителів цих мов. Як результат, з 1 вересня 1911 р. в усіх університетських містах розпочалося впровадження однорічних (невдовзі — дворічних) курсів для підготовки вчителів і вчительок середніх навчальних закладів, у тому числі з іноземних мов. Усі заняття на курсах розподілялися на загальні (педагогічні) й спеціальні. Спеціальні заняття призначалися для вивчення методик, методичних керівництв, навчальної літератури та практичним вправам у викладанні.

Таким чином, як провідні тенденції етапу започаткування фахової підготовки вчителів ІМ відзначимо її багато-предметність, академічний, науково-теоретичний характер і досить відчутний вплив класичної освіти на її зміст у стінах університетів; зростаючу потребу в посиленні практичного її спрямування і пошук форм реалізації такого спрямування.

З початком революційних подій 1917 року на українських землях, що входили до складу Російської імперії, розгорнувся процес реформування старої системи освіти й побудови нової — національно зорієнтованої. Колишні імператорські університети протягом 1917-1920 років продовжували жити своїм дореволюційним академічним життям, без суттєвих змін у формі та змісті своєї освітньої діяльності. І тому за новою схемою народної освіти УСРР, затвердженою на 1-й Всеукраїнській нараді з питань освіти (Харків, березень 1920), вони мали бути розформовані.

Проголошений в інструкції Наркомосу про державну систему вищих шкіл від 9 червня 1920 р. провідний принцип

побудови і здійснення академічної роботи у вищій школі встановлював, що “наука є знаряддям до організації ріжних боків нашого соціально трудового життя. Через те саме будова курсу і план викладання мусить направлятися до того, аби обов’язково дати студентам знання, призвичаїти їх до безпосередньої роботи в окремих галузях сучасного життя”<sup>1</sup>.

Таким чином, наукові знання у змісті професійної підготовки фахівців отримали нову функцію — забезпечення практично спрямованої діяльності у контексті певної трудової галузі. Характер навчально-методичної роботи у вузах мав бути змінений із суто академічного на практичний, з пасивно-рецептивного на активно-діяльнісний, спрямований на підготовку до роботи у конкретній сфері.

У ході організаційних трансформацій замість колишніх і новостворених університетів та закладів університетського типу почали апробуватися різні форми професійної педагогічної освіти: тимчасові/прискорені педагогічні курси (Київ), академія теоретичних знань (Харків, Одеса), інститут теоретичних наук (Катеринослав, Кам’янець-Подільський). Перші спроби заміни академічної університетської педагогічної освіти новими формами втім не призвели до бажаного посилення практичного спрямування підготовки майбутнього вчителя, у тому числі вчителя ІМ. Ніякої узгодженості в діяльності нових навчальних закладів не було, склад навчальних дисциплін суттєво різнився між собою.

Підготовка майбутніх учителів ІМ (нових і стародавніх) здійснювалася лише в Києві, Харкові, Одесі та Кам’янці-Подільському. Спеціалізація за відділеннями розпочиналася в них з другого року навчання. Як і раніше, вона була переважно науково-філологічною й літературознавчою. Методичної підготовки (ані теоретичної, ані практичної) до викладання іноземної мови в реальних умовах шкільної практики майбутні фахівці не отримували.

Незважаючи на перехідний характер і короткий час існування нових організаційних форм вищої школи, їх позитивна роль у становленні професійної освіти вчителя ІМ полягала, по-перше, у чітко вираженій тенденції до пріоритетності підготовки фахівців з нових мов і, по-друге, в остаточному відокремленні неофілологічного відділення від історичного, що дало поштовх до подальшого уточнення й удосконалення змісту неофілологічної освіти.

Наступним кроком у реформі вищої педагогічної школи на початку 20-х років ХХ століття стали інститути народної освіти (ІНО), котрі прийшли на зміну всім попереднім інституційним формам. Підготовка фахівців з іноземних мов здійснювалася на секції мови й літератури факультетів професійної освіти Київського, Одеського і Харківського ІНО, причому не протягом усього періоду існування цих навчальних закладів (1921-1930 рр.), а лише на його початку і в кінці, що було пов’язано зі змінами соціального замовлення на фахівців з ІМ. Така секція з 1-го курсу розбивалася на три групи: 1) слов’янських мов і літератур; 2) романських мов; 3) англосаксонських і германських мов.

Фахова підготовка майбутніх учителів (викладачів — у термінах тих часів) ІМ в ІНО полягала у підготовці “керівника

<sup>1</sup> Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти У.С.Р.Р. Випуск І. — Харків: Видання НКО, 1920. — С.51.

у вивченні однієї з новітніх мов ... на основі мови й літератури цієї країни”<sup>1</sup>, тобто не просто викладача знань, а організатора навчального процесу. Відповідно, оволодіння методами організації навчальної діяльності вважалося першим завданням фахової підготовки з мови й літератури на факультеті професійної освіти ІНО. Другим завданням було засвоєння “техніки мови”. Практика мови планувалася на всіх курсах як заняття в окремих групах. На першому місці у професійній підготовці викладача ІМ стояло не стільки практичне оволодіння фаховою мовою (всього 4 години на тиждень), скільки озброєння його методологічними засадами, формування загального і соціально-політичного світогляду, критичного мислення, організаторських і пропагандистських умінь.

По суті, власне філологічна підготовка виглядала дуже загальною, слабо прив’язаною до потреб глибокого вивчення конкретної мови: були відсутні такі традиційні вже наукові курси як вступ до романської/германської філології, історична граматики, порівняльна граматики романських/германських мов, історія фахової мови, латинська мова. Суттєво зменшилася кількість годин на ознайомлення з історією літератури народу, мова якого вивчалася. Натомість посилилася увага до соціальних основ мови і літератури та методологічних основ їх викладання.

Загалом, визначаючи місце ІНО у розвитку підготовки викладачів ІМ, слід виділити в ній наступні тенденції:

- було взято курс на посилення її педагогічної спрямованості, що було кроком уперед порівняно з колишньою університетською системою підготовки;
- відбулося виокремлення педагогічної практики і надання їй різних форм (педагогічної, громадсько-політичної, політехнічної), чого в попередній університетській програмі не було взагалі;
- урізноманітнювалися форми й методи організації навчального процесу, зростав їх творчий потенціал, центр ваги в організації навчального процесу переміщався з оволодіння чистою наукою на розробку методів навчання;
- вперше у змісті підготовки викладачів з’явився регулярний курс методики викладання мови;
- при збереженні загальної багатопредметності спостерігалося звуження мовно-літературної підготовки, особливо її культурологічного складника;
- відбулося обмеження кількості мов, обов’язкових для вивчення.

Недостатність власне мовної підготовки, притаманна ІНО, врівноважувалася діяльністю так званих державних курсів чужоземних мов (ДКЧМ), котрі існували паралельно з ними в освітньому полі України і по мірі скорочення секцій мов при ІНО почали перебирати на себе функцію підготовки вчителів.

На відміну від ІНО, з моменту свого виникнення трирічні курси стали осередком практичного оволодіння мовою. На першому році навчання перевага віддавалася фонетичному

опрацюванню навчального матеріалу, потім слухачі курсів навчалися писати і читати на засвоєних з голосу словах і виразах, переказували прочитане за питаннями, “вели розмову” у зв’язку з прочитаним. З письмових вправ виконувалися наступні: списування з дошки, потім — з книжки, відповіді на запитання до вивченого. За результатами першого року навчання слухачі курсів складали іспит з пояснювального читання з переказом прочитаного, потрібними граматичними роз’ясненнями і писали диктант за пройденим протягом першого року матеріалом.

На другому році навчання викладач організував продуктивну мовленнєву діяльність своїх учнів, написання диктантів з використанням пройденого матеріалу. Лексичний запас збільшувався за рахунок вивчення синонімів, похідних слів, фразеологізмів. Підбір навчального матеріалу здійснювався з урахуванням культурознавчої тематики. З 5-го по 9-й триместри навчальний курс розбивався на окремі курси з граматики, літератури і комерційної кореспонденції, програми до яких склалися окремо<sup>2</sup>. Випускники педагогічного відділення курсів чужоземних мов (4-й рік навчання) отримували досить суттєву, як на той час, методичну підготовку, в якій, по-перше, розглядалося використання останніх досягнень у галузі технічних засобів навчання, наприклад фонографа, при формуванні правильної вимови. По-друге, пропагувалися знання й використання новітніх світових методичних досягнень. По-третє, засвоєння теоретичного курсу спиралося на проведення спостережень в умовах реальної викладацької практики, аналіз побаченого, ведення щоденника спостережень, самостійне викладання іноземної мови слухачами та наукове дослідження з методичної тематики.

Загалом ДКЧМ відіграли значну роль у визначенні базового змісту фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ, особливо наприкінці 20-х років, коли в результаті проведеної уніфікації переліку й обсягу дисциплін, що на них викладалися, у змісті практичної мовної підготовки було вперше запропоновано аспектне викладання (граматика, фонетика, фразеологія, контрольні переклади, письмові роботи, бесіди з практичних питань, читання літератури й газет, бесіди за літературним матеріалом), а до числа теоретичних фахових курсів увійшли історія літератури, історія мови, порівняльне мовознавство, методи навчання мови й літератури, педпрактика<sup>3</sup>.

30-ті роки на фаховій підготовці вчителя ІМ відзначилися особливим чином — через створення в Україні вперше в історії вітчизняної вищої школи чітко структурованої мережі іншомовної лінгвістичної освіти зі спеціалізованими закладами професійної лінгвістичної освіти у своєму складі — чотирирічного Українського інституту лінгвістичної освіти (УІЛО, м. Київ) і трирічних лінгвістичних технікумів (у Харкові, Одесі, Миколаєві, Кам’янці-Подільському, Дніпропетровську, Риківі). Обидва типи навчальних закладів відносилися в той час до закладів вищої педагогічної освіти.

<sup>1</sup> Объяснительная записка к учебному плану факультета Профобра, 1921 г. — ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 2, спр. 281, арк. 133.

<sup>2</sup> Вищі Державні курси чужоземних мов. Програма 3-х річних курсів французької мови, 1931 р. — ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 10, спр. 818,, арк. 39-41.

<sup>3</sup> Аналіз учбових планів Харківських, Київських, Миколаївських та Одеських державних курсів чужоземних мов, б/д. — ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 9, спр. 1751, арк. 160.

Динаміка формування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у період 1935-1963 рр.

Перелік спеціальних навчальних дисциплін у планах підготовки за спеціальністю "Іноземна мова"						
1935 р.	1942 р.	1945 р.	1951 р.	1954 р.	1959 р.	1963 р.
Обов'язкові навчальні дисципліни						
Загальне мовознавство	Вступ до мовознавства	Основи мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства	Вступ до мовознавства
Практикум з ІМ	Іноземна мова: – практика усного мовлення	Іноземна мова: – практика	Практичний курс: – лексика	Основний курс: – лексика	Практика з ІМ	Практичний курс ІМ (з корективним курсом фонетики)
Фонетика ІМ	– фонетика	– фонетика	– фонетика	– фонетика	Фонетика	
Граматика ІМ	– граматика	– граматика	– граматика	– граматика	Граматика	
Спеціальний переклад	– загальний переклад – військовий переклад	– переклад з ІМ – переклад з рідної мови – військовий переклад	– переклад	– переклад	Переклад	
Лексикологія і стилістика	лексикологія і стилістика	лексикологія і стилістика	Теоретичний курс: лексикологія	Спеціальні курси: лексикологія	Спецкурси: лексикологія	Лексикологія
Історія ІМ	історія мови	історія мови	історія мови	історія мови	історія мови	Історія ІМ Теоретична фонетика Теоретична і нормативна граматики
—	—	—	фонетика	фонетика	—	
—	—	—	граматика	граматика	—	—
Всесвітня література	—	Всесвітня література	—	—	—	—
Література мови, що вивчається	Література країни	—	Література країни, мова якої вивчається	Література країни, мова якої вивчається	Література країни, мова якої вивчається	Література країн, мови яких вивчаються
Країна мови, що вивчається	Історія країни	—	Історія країни, мова якої вивчається	Історія країни, мова якої вивчається	Новітня історія країни, мова якої вивчається	Географія, історія і культура країн, мови яких вивчаються
	Географія країни	Географія країни	—	—	—	
Методика викладання	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ	Методика викладання ІМ
—	Латинська мова	Латинська мова	Латинська мова	Латинська мова	—	Латинська мова
—	—	—	Друга ІМ	—	—	—
—	—	—	Спецсеминар з методики	—	—	—
Факультативні курси/ курси за вибором						
Друга ІМ	Друга ІМ		Спецкурс із сучасної ІМ	Спецкурс із сучасної ІМ	Латинська мова	Друга ІМ
	Практичне вивчення діалектів відповідної ІМ		Спецкурс з філології (стилістика, граматики, історія мови, що вивчається)	Спецкурс з філології (стилістика, порівняльна граматики романських/германських мов)	Спецкурс з ІМ	Загальне мовознавство
	Стенографія іноземною мовою		Географія країни, мова якої вивчається	Географія країни, мова якої вивчається	Виразне читання на ІМ	Стилістика
			Спецкурс з перекладу	Спецкурс з перекладу	Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи	Синхронний переклад
			Порівняльна граматики російської і германських мов	Спецкурс з новітньої літератури країни, мова якої вивчається		Семинар з методики іноземної мови
			Порівняльна граматики мови, що вивчається, і рідної мови	Методика навчального кіно		Теорія і практика програмованого навчання



Разом з тим у кожному з них існували свої особливості. Скажімо, лінгвістичний інститут мав більш відчутний ухил у літературно-філологічну підготовку, давав значно суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови і літератури, передбачав вивчення двох мов — фахової і додаткової, виділяв години на факультативні дисципліни. Лінгвістичні технікуми були більш педагогічними за своїм спрямуванням, зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та поза-шкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

Завдяки появі цих перших спеціалізованих навчальних закладів у змісті тогочасної фахової іншомовної підготовки почали окреслюватися нові тенденції:

- відчутно збільшувалася кількість фахівців, що отримували кваліфіковану вищу лінгвістичну освіту і уніфікувалися вимоги до змісту такої освіти, розпочалася розробка типових навчальних планів;
- стрімко зростала частка у цій підготовці методичних знань, які урізноманітнювалися, починали обґрунтовуватися науковою теорією;
- із загальних уявлень про методи і цілі навчання мови виділилася галузь професійно спрямованого навчання мови у вищій школі як окремий методичний аспект;
- була розпочата робота над підручниками і додатковою навчальною літературою з іноземної мови для середньої і вищої школи;
- відбувався розвиток мовознавчих основ фахової підготовки, наприклад, розроблялися нові класифікації іншомовної граматики і правопису, формувалися уявлення про сучасну фонетику і морфологію ІМ, вводилася у науковий обіг нова галузь мовознавчих знань — яфетидологія;
- зростала кількість годин на вивчення фахової мови: 1120 аудиторних годин на основну і 485 — на додаткову мову в УІЛО, 846 годин — у лінгвістичному технікумі, поділу за аспектами при викладанні мови не вимагалось;
- посилювався акцент на ролі ІМ як засобу міжнародного спілкування, у зв'язку з чим ставилася проблема доцільності ознайомлення іншомовних філологів з міжнародною мовою есперанто.

У 1934-35 рр. у мережі професійних лінгвістичних навчальних закладів відбулися кардинальні зміни: УІЛО було переведено до Харкова, де його реформували у Харківський державний педагогічний інститут іноземних мов. У 1936 р. при ньому відкрився Харківський учительський інститут іноземних мов для підготовки вчителів V-VII класів. Лінгвістичні технікуми поступово зникли з освітньої карти України. Натомість розпочали роботу Дніпропетровський та Одеський інститути іноземних мов.

Виділення у структурі вищої педагогічної освіти самостійних педагогічних та учительського інститутів іноземних мов дало вагомий поштовх до подальшої розробки специфічного саме для іншомовної професійної школи змісту освіти. До кінця 1930-х років у ньому були здійснені певні інновації, які закріпилися у базовій фаховій освіті: відбувся поділ усього практичного курсу вивчення ІМ на

окремі аспекти: фонетику, граматику, практику мовлення; вперше були виділені як окремі навчальні курси лексикологія і стилістика; вперше з'явився навчальний предмет під назвою "Країна, мова якої вивчається" (а не просто географія чи економіка цієї країни, як це було до того); як прояв загальної тенденції до звуження спеціалізації професійної освіти з програми підготовки вчителів іноземних мов була видалена латинська мова й обов'язкова друга (додаткова) іноземна мова. Вивчення другої мови допускалося лише як факультативної дисципліни.

У роки повоєнного відновлення життєдіяльності країни в Україні продовжувалася організаційна розбудова системи професійної іншомовної освіти з метою забезпечення зростаючих потреб у вчителів ІМ: відкрився Київський педінститут іноземних мов, учительські інститути іноземних мов у Житомирі та Білій Церкві (пізніше перенесений у Горлівку), відділення іноземних мов учительських інститутів при педагогічних інститутах, факультети іноземних мов у педінститутах. Розширювалися можливості заочного навчання.

Зрушення у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов протягом IV етапу її формування відбувалися за такими напрямками: покращення навчально-методичного забезпечення вивчення і викладання ІМ навчальними програмами, підручниками, словниками, стабілізація життєдіяльності вищих навчальних закладів, уніфікація вимог кафедр; зменшення аудиторного навантаження на студентів і вивільнення часу для самостійної роботи і факультативного вивчення деяких предметів, у тому числі другої ІМ; введення курсів і практикумів за вибором; підвищення рівня науково-теоретичної підготовки майбутнього вчителя; збільшення годин на спеціальні дисципліни (у 1963 р. частка предметів циклу спеціальної підготовки становила 71%); виділення окремих курсів теоретичної фонетики і граматики; впровадження викладання фахових теоретичних курсів іноземною мовою; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зміцнення зв'язку вивчення мови з життям, з потребами її використання як засобу спілкування; варіативність підходів у викладанні мови — аспектного чи комплексного; зростання ролі літературознавчих дисциплін; посилення індивідуальної роботи зі студентами; перетворення кабінетів у центри самостійної роботи; розгортання студентської науково-дослідної роботи; ширше використання технічних засобів (фонолабораторій, кіно, телебачення).

Динаміка формування змісту фахової підготовки учителя-іншомовного філолога представлена у таблиці.

У результаті проведеного дослідження можна стверджувати, що на початок 1960-х років завершилося становлення системи фахової підготовки вчителя іноземної мови як у термінах інституційних форм (педагогічні інститути/факультети іноземних мов), так і в термінах її змісту (стабілізація базового змісту іншомовної лінгвістичної освіти).

У наступні періоди функціонування цієї системи, зазначені на початку статті, відбувався її розвиток, котрий супроводжувався відповідними часу інноваціями, доповненнями, проблемами і труднощами. Детальне вивчення цих етапів становить предмет подальших історично-наукових досліджень.

*О. Мисечко (Житомир)*