

УДК 373.5.016:81;243(477.8)

Б. І. ЛАБІНСЬКА,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1918–1939 РР.)

У статті проаналізовано адміністративно-територіальні, національно-етнічні, освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов. Розкриті особливості методики використання змішаного методу в навчанні іноземного говоріння на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.). Окреслені перспективи подальших наукових досліджень з методики навчання іноземних мов на вказаній території.

Ключові слова: методика навчання іноземного говоріння, змішаний метод, західноукраїнські землі.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтерес до вивчення іноземних мов (ІМ) у всі часи був одним із пріоритетних, оскільки, крім виконання завдання розвитку особистості, є ресурсом формування мовленнєвих навичок і вмінь, оволодіння учнями іноземним говорінням. Саме суспільні запити зумовили освітню політику реформувати систему навчання іноземних мов (НІМ), переглядати структуру ступенів навчання, оновлювати зміст НІМ і зміст виховання засобами ІМ, удосконалювати навчальні програми й альтернативні підручники з ІМ.

Вивчення історії методики навчання іноземних мов (МНІМ) дозволить простежити шляхи еволюції методичних концепцій, тенденції розвитку, традиції та інновації, уможливить створення цілісної картини в галузі МНІМ, сприятиме упорядкуванню та систематизації набутих знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Аналіз джерельної бази дослідження, в якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії МНІМ, зокрема праць І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов XIX–XX ст.) – 1947; В. Є. Раушенбаха (проаналізував методи з I по XX ст.) – 1971; Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX ст.), – 1979; О. О. Миролюбова (проаналізував стан МНІМ у XX–XXI ст.) – 1973; Р. А. Кузнецової (досліджувала історію МНІМ у радянських немовних ВНЗ) – 1969; С. М. Ніконової (проаналізувала розвиток МНІМ з 1900 до 1923 рр.) – 1969; М. І. Рігер (дослідила історію розвитку методики навчання німецької мови Галичини з кінця XVI ст. до 1918 р.) – 1970; Т. І. Капітонової, Л. В. Московкіна, А. М. Щукіна (проаналізували методи навчання російської мови як іноземної) – 1979, 1987, 2008; Н. І. Гез, Г. М. Фролової (вивчали історію зарубіжної МНІМ) – 2008, дає можливість стверджувати, що розвиток МНІМ на землях західноукраїнського регіону не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Мета статті. Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету проаналізувати адміністративно-територіальні, національно-етнічні, освітньо-організаційні передумови виникнення змішаного методу навчання іноземних мов, розкрити особливості методики використання змішаного методу в навчанні іншомовного говоріння на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб глибше зрозуміти сутність досліджуваної проблеми, необхідно проаналізувати передумови розвитку МНІМ на західноукраїнських землях.

Адміністративно-територіальні передумови. Після розпаду Австро-Угорщини і падіння ЗУНР на карті Європи виникли нові держави. У складі Польщі опинилися землі Східної Галичини та Західної Волині, які поділялися на такі воєводства: Львівське, Станіславське, Тернопіль-

ське і Волинське. Територіально Львівський шкільний округ охоплював Львівське, Станіславське і Тернопільське воєводства, Волинський – одне Волинське воєводство. До Польської держави відійшли також землі Західної Волині та Полісся, які до березня 1921 року належали Російській імперії.

У складі Румунії опинилися Північна Буковина, Хотинський, Акерманський та Ізмаїльський повіти Бессарабії.

За Сен-Жерменською угодою Закарпаття увійшло до складу Чехословаччини.

Національно-етнічні передумови. Згідно зі статистичними даними у Східній Галичині та Західній Волині у складі Польської держави українців було 64,1 %, поляків – 16,2 %, німців – 0,8 % [2, с. 348], українців на Буковині у складі Румунії 9 %, румунів – 34 %, німців 11 % [2, с. 188], українців у складі Чехословаччини 62,1 %, угорців – 15,6 %, чехів та словаків – 4,5 % [2, с. 724].

Слід зауважити, що статистичні дані щодо національного складу населення Буковини, на наш погляд, не відповідали дійсності, адже відомо, що під час перебування Буковини у складі Австро-Угорщини кількість україномовного населення складала 42,16 %, тому дані, подані румунськими чиновниками, видаються досить сумнівними, що зміцнює нас у думці про денациональну політику румунського уряду щодо україномовного населення.

Водночас, за статистичними даними, значну частину жителів західноукраїнських земель упродовж досліджуваного періоду складали українці.

Освітньо-організаційні передумови. Період 20–30-х років ХХ ст. був досить складним у політичному аспекті щодо шкільної освіти. Незважаючи на важкі наслідки війни, колонізацію й утраквізацію шкільництва, уряди, які панували на західноукраїнських землях, намагалися утримати закладені здобутки в шкільній освіті та впровадити нові. Утім, якщо у 1911/12 навчальному році у Східній Галичині налічувалося 2 612 початкових шкіл з українською мовою навчання, то в 1920/21 навчальному році їх стало 1 930. Кількість польських початкових шкіл за ці роки зросла з 537 до 1 872 [11, с. 11]. За офіційною статистикою 1910/11 року, на Буковині на час її приєднання до складу Румунії була 531 народна школа, з них 216

шкіл з українською, 179 з румунською, 82 з німецькою, 12 з польською, 5 з угорською мовами навчання. Крім того, функціонували 6 німецько-українських і 2 румунсько-українсько-польські змішані школи, навчання в яких тривало шість років з додатковим повторним курсом. Обов'язкова початкова освіта на Буковині тривала сім років. Згодом, приблизно з 1920 року, усі україномовні школи переведені на румунську мову навчання. У повітах замість українських інспекторів призначено румунських. Крайовий шкільний інспекторат на Буковині мусив мовчки брати до відома те, що без нього ухвалювалося румунським керівництвом у галузі освіти. Під час навчання всіх предметів заборонялося використовувати україномовні підручники, їх замінювали на румуномовні [4, с. 9]. Чимало укладених підручників українською мовою залишалися не надрукованими, оскільки не отримували дозволу Міністерства віросповідань і освіти на їх друк. Інша картина спостерігалася на Закарпатті, зокрема станом на 1938 рік там існувало 463 школи з українською мовою навчання, 44 горожанські, 8 гімназій, 5 учительських семінарій, торговельна академія (середній навчальний заклад) та 2 торговельні школи. Навчання у школах відбувалося українською, чеською, угорською мовами [4, с. 25].

У Галичині державними мовами було проголошено польську й українську, на Буковині – румунську, у Закарпатті – чеську, українську.

Культурне й духовне життя українців на їх землях підтримувалося зусиллями свідомої еліти, яка в щоденній боротьбі за збереження рідної мови зуміла зорганізувати в політичних, економічних, культурних, релігійних та інших товариствах значні верстви населення. Відновлені після війни українські товариства “Українська школа”, “Український народний дім”, “Учительська громада”, “Руська бесіда”, “Жіноча громада”, “Взаємна Поміч Галицьких і Буковинських Учителів і Учительок”, “Просвіта”, “Рідна школа”, “Пласт”, “Русское культурно-просветительное общество имени Александра Духновича”, “Союз українок” тощо, незважаючи на утилки з боку влади, намагалися вести діяльність зі збереження української культури. У цій боротьбі важливу роль відіграла українська інтелігенція приватного шкільництва, яка сприяла відновленню ліквідованих державних шкіл з українською мовою навчання як осередків збереження історичної пам'яті та виховання національної свідомості українців.

Реформа шкільництва в Галичині мала позитивні боки, вона зосереджувала увагу на психічному розвитку учнів і мала рівні права фахового шкільництва із загальноосвітнім [8, с. 171]. Утім, великий відсоток учнів, які походили здебільшого із сіл, де були школи тільки найнижчих ступенів, не мали можливості навчатися в гімназіях.

Навчання іноземних мов у Галичині й на Волині було перенесено в середню школу. Устрій школи на той час мав три ступені: народну школу, гімназію й лицей, зарахування до останніх супроводжувалися вступними, а закінчення – випускними державними іспитами. Середня школа стала 6-річною і складалася з 4-річної гімназії і 2-річного лицю. Навчальна програма гімназії спиралася на програму загальноосвітньої початкової школи 2-го ступеня, тобто на 5–6-класну школу.

Стан українських народних і середніх шкіл Буковини у складі Румунії був досить складним. Школи з українською мовою навчання були ліквідовані або ж перейменовані на румуномовні. С. Лакуста стверджує, що з 1922 року українську мову “цілковито вигнано” зі шкіл, лише з 1929 року румунська влада дозволила навчати української мови як предмета, але більше на папері, як у дійсності. Багато провідних україномовних професорів, учителів із Буковини у зв’язку з репресіями з боку румунської влади в цей період переїхали до Галичини [6, с. 190].

Дослідження освіти на Буковині та надання об’єктивної оцінки стану розвитку МНІМ у досліджуваній період ускладнюється низкою причин, серед яких найважливіші – обмежена кількість рідномовних джерел. Українська преса, що сформувалася за часів Австро-Угорщини, видавалася нерегулярно і не могла висвітлювати освітні питання через цензурні утиски. Більшість статей, зокрема у газеті “Каменярі”, акцентували увагу не на методичних і дидактичних проблемах, а на суспільно-політичних аспектах боротьби школи за навчання українською мовою. Утім, незважаючи на досить складні соціальні умови, українська інтелігенція і молодь виявляла чимало ініціативи для збереження української культури та самобутності краю. Це виявлялося в розбудові “Народних Домів” по містах і селах, підтримці українських товариств, відкритті приватних шкіл тощо.

С. Повій свого часу зазначав, що українське шкільництво Закарпаття дуже молоде, його початки припадають на 1919 і 1920 роки. До того часу

гімназії були виключно угорські. Не було ні вчителів, ні книжок, ні будь-яких традицій [9, с. 198]. В “Урядовому Віснику” від 28.02.1920, виданому Шкільним відділом Цивільної Управи в Ужгороді, сказано, що згідно з Генеральним Статутом русинська (українська) мова є говором підкарпатських Русинів – офіційною мовою навчання в школах Підкарпатської Русі. Крім того, міністр освіти Габерман у 1919 році скликав анкету (конференцію, засідання – Б. Л.) учителів, які ухвалили рішення, що в школах необхідно ввести ту ж мову, яка є в українських школах Галичини, оскільки в такий спосіб можна запозичити україномовні підручники, що полегшить навчання [9, с. 200]. Важливим фактом було те, що для поліпшення стану освіти в краї було запрошено провідних педагогів Галичини, серед яких – А. Аліскевич, В. Бірчак, І. Паньковський та ін., які перенесли свій багатий освітній досвід, знання в закарпатські школи. Відомо, що А. Аліскевич був автором багатьох методичних статей з ІМ, підручників з НМ. У цей період в ужгородських педагогічних виданнях з’явилися його статті, де порушувалися питання освіти в цілому, пропонувалися нові шляхи розвитку шкільництва в краї, розглядалася проблема щодо індивідуального підходу до учнів з урахуванням їх особистих здібностей.

Отже, шкільна реформа на рубежі 20–30-х років на Закарпатті мала велике значення для розвитку освіти в краї. Великим досягненням було те, що учні мали можливість навчатися рідною мовою, розширено мережу горожанських шкіл у містах і великих селах, а галицькі педагоги збагатили закарпатські школи закладеними в рідній Галичині традиціями щодо навчання різних предметів й ІМ зокрема. У досліджуваний відрізок часу на Закарпатті існували народні, середні та фахові (торговельні, промислові тощо) школи.

У результаті освітніх реформ 30-х років на західноукраїнських землях нижчий ступінь охоплював усенародну школу – початкову ланку освіти, середній і вищий – середню школу. Східна Галичина і Західна Волинь мали триступеневу систему освіти, Буковина і Закарпаття – двоступеневу.

Проаналізувавши передумови розвитку МНІМ на західноукраїнських землях, перейдемо до опису методу НІМ.

Боротьба з полярностями двох антагоністичних методичних напрямів – граматико-перекладного і прямого – зумовила виникнення і роз-

виток змішаного методу НІМ. Відхиляючи екстремізм у вирішенні цілої низки методичних питань, прихильники “компромісного” напрямку намагалися зберегти все цінне, що було в цих методичних концепціях, об’єднати в одній концепції найбільш позитивні боки обох методів.

Із цього приводу доречними видаються нам висновки російських учених Н. І. Гез і Г. В. Фролової, які стверджують, що в основу змішаного методу не покладена оригінальна система методичних принципів залежно від того, які позиції в них переважають, їх можна віднести до змінених перекладних методів або до зміненого прямого методу НІМ [1, с. 90].

Представниками змішаного методу були І. Морріс, Д. Еберкромбі (Англія), П. Хегбольдт, Ч. Хендшин (США), Ф. Клоссе (Бельгія), Л. Маршан, А. Пенлош (Франція), Ф. Аронштейн, А. Болен, Р. Борнеман, Р. Мюнх, Е. Отто, Х. Флагстад, Ф. Шубель (Німеччина).

До основних положень змішаного методу відносять: взаємозв’язане навчання різних видів і перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший; використання граматичної теорії як одного із засобів оволодіння мовою; застосування рідної мови не тільки для контролю, але як засобу семантизації лексики; поєднання інтуїції з усвідомленням [1, с. 90–92].

Отже, усне мовлення виступало основою розумового розвитку, оскільки розвивало винахідливість, швидкість реакції, комбінаційні здібності при застосуванні раніше вивченого матеріалу. Обґрунтовувалася можливість і необхідність використання перекладу з однієї мови на іншу як засобу семантизації й контролю розуміння та обмежено як засобу закріплення мовного матеріалу. Граматика відігравала практичну роль і не використовувалася як мета НІМ. Відхилявся суто практичний, індуктивний шлях навчання граматичного матеріалу лише на основі контексту, тобто граматичне правило повідомлялося вчителем або виводилося самими учнями за допомогою вчителя та прикладів, відтак виконувалися вправи на застосування цього правила в усній формі. Основоположники цього методу вважали, що краще навчати історії, географії ІМ, ніж правил граматики. Особливо ретельно підбиралися тексти для читання. У молодших класах використовувалися різні розповіді з повсякденного життя, а у старших класах – тексти з історії, спорту, техніки, наукових

відкриттів, тексти – уривки із художньої літератури, приділялася увага вимові звуків та інтонації слів. Для навчання письма використовувалися такі види роботи, як практика постановки питань або відповіді на запитання до змісту прочитаного тексту, диктанти; записування вивченого напам'ять вірша, уривка із прози; безперекладні вправи (зміни форми слова тощо), заповнення пропусків, переклад з рідної ІМ, написання творів, переказів.

Таким чином, у змішаному методі говоріння залишилося основним засобом навчання ІМ. Основна мета навчання граматичного матеріалу полягала в його практичному використанні. Читання відіграло важливе значення для НІМ і слугувало основою для розвитку усного мовлення. Вважалося, що в процесі систематичного використання ІМ встановлюються міцні зв'язки іншомовної граматичної форми і слів з їхнім значенням. Переклад застосовувався з метою порівняння мовних явищ двох мов як один з ефективних і необхідних засобів попередження й подолання інтерферуючого впливу рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу. Ми погоджуємося з думкою російських учених, що змішаний метод НІМ в історії методики посідав вагоме місце і відрізнявся не стільки глибоким теоретичним обґрунтуванням, скільки методично обміркованими вирішеннями нагальних практичних питань НІМ [7, с. 266].

Ознайомившись з основними положеннями змішаного методу НІМ, проаналізуємо праці західноукраїнських педагогів з методики навчання іншомовного говоріння у досліджуваній відрізку часу.

Навчання говоріння здійснювалося на нижчому ступені, на основі коротких запитань і відповідей до змісту тексту, який попередньо читався вчителем. Зміст текстів висвітлював повсякденне життя учнів у школі та дома. У відповідях на запитання вчителя і переказі тексту необхідно було дотримуватися правильної вимови, наголосу, інтонації. На середньому ступені навчання, або в середніх класах, учень мав уміти вести дискусію, брати участь в обговоренні прочитаного твору художньої літератури. На вищому ступені навчання учень повинен був уміти розмовляти не тільки на теми з повсякденного життя, але й розповісти про події, які відбувалися в тогочасному суспільстві, передавати свої переживання і спостереження, вести дискусії з питань моралі й науки відповідно

до свого розумового розвитку [12, с. 19]. Крім цього, під час навчання говоріння використовувалася драматизація, зупинимося на її основних положеннях.

Зокрема під драматизацією в тогочасній школі розуміли всі види відтворень в особах, від постановки діалогів, драматичних ігор до справжньої художньо-сценічної дії, постановок готових п'єс [13, с. 8–11].

В основі драматизації була творча робота учнів, що передбачала самонавчання в грі, розвиток інтелекту, творчих здібностей учнів. І. Юцишин із цього приводу зазначав, що школа повинна розвивати в учнів активність, самодіяльність й творчість у “шкільній праці”. Педагоги і психологи відкрили в природі дитячих ігор – у дитячій драматизації – невичерпну силу й джерело активності й творчості молодого людського організму, вважаючи її важливим засобом розвитку творчих фізичних і духовних сил індивідуума [13, с. 11].

На думку М. Куція, драматизація – це інсценізація, яка об'єднувала кілька інстинктів дитини: наслідування, самостійну творчість, мову й рухи. Вона розвивала пам'ять, уяву, допомагала зрозуміти почуття й переживання інших людей [5, с. 12].

Б. Заклинський вважав драматизацію відображенням життєвих ситуацій, зміну в дитячій уяві абстрактних понять на живі обставини, які учень міг пережити під час інсценування, гри [3, с. 22].

Навчальний матеріал для драматизації відповідав віку, розвитку та інтересам учнів. Так, для учнів 8–11 років пропонувалося використовувати ігри, нескладні сцени, які висвітлювали працю людей, зокрема імпровізацію сцен (гра в лікаря, вчителя, батьків, торговця тощо). У середніх класах рекомендувалося інсценування казок, спів пісень, декламування уривків текстів, поезії тощо. У старших класах до інсценування приєднувалася постановка сцен з історії, літератури, побуту та п'єс, які учні складали самі [13, с. 9].

Висновок. Отже, драматизація пов'язувалася не лише з поняттям шкільного театру, старанно підготовленої вистави зі сценою, декораціями, бутафорією, костюмами, гримом, але й зі сценами, які відбувалися без попередньої підготовки, коли учні без будь-чого, так би мовити, експромтом могли сценічно передати зміст тексту, вірша, прози, драми,

відтворити певну побутову ситуацію ІМ у формі діалогу тощо. Щодо НІМ такий вид роботи розвивав уміння передавати з належною інтонацією зміст тексту, поповнював словниковий запас, долучав їх до самостійної роботи при виборі чи написанні самостійно п'єси для драматизації. Крім того, важливим моментом драматизації була постановка сцен побутового характеру, наприклад, на прийомі у лікаря, у незнайомому місті, на занятті в школі, в яких учні в діалогічній формі відображали ситуації з повсякденного життя. Усе це формувало вміння спілкуватися ІМ і в мовленнєвих ситуаціях використовувати вивчений лексико-граматичний матеріал. Ключовим моментом такої роботи було намагання зацікавити учня навчальним предметом, розвивати його творчі здібності. До драматизації необхідно було задіювати якомога більше учнів, оскільки це сприяло вираженню особистості учня, його ставленню до відтворення образу.

Отже, навчання говоріння в досліджуваній відрізку часу взаємопов'язувалося з читанням, тобто читання певного тексту було повторенням або доповненням до пройденої розмовної теми. Для передачі змісту прочитаного тексту використовувався не лише звичайний переказ, а й передача змісту в нових формах, наприклад, перетворення монологу в діалог або заміна часових форм, осіб тощо. У навчальних програмах шкіл у Галичині чітко вказувалося на те, чого повинен навчитися учень на кожному ступені навчання усного мовлення. Новим у навчанні говоріння було використання драматизації як при постановці прочитаних творів на сцені, так і інсценуванні побутових ситуацій, що вимагало від учня досить високого рівня сформованості мовленнєвих вмінь щодо використання мовного матеріалу.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку можуть стати аспекти мови та інші види мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях 1867–1939 рр.

Список використаної літератури

1. 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.

2. Енциклопедія українознавства : в 2 т. / за ред. проф. д-ра В. Кубійовича і проф. д-ра З. Кузелі. – Мюнхен ; Нью-Йорк, 1949. – 1230 с.
3. Заклинський Б. Методика усного і писемного стилю для всіх шкіл. Додаток : збірка практичних задач / Б. Заклинський. – Львів : Накл. Матвійчука, 1929. – 192 с.
4. Ігнат А. М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в ХІХ початок ХХ ст. : [конспект лекцій зі спецкурсу “Історичне краєзнавство”] / Андрій Михайлович Ігнат. – Ужгород : УжДУ, 1971. – 69 с.
5. Куцїй М. Драматизація в другому відділі народної школи / М. Куцїй // Шлях виховання й навчання. – 1927. – Ч. 9. – С. 12–14.
6. Лакуста С. Доля українських середніх шкіл в Румунії / Святослав Лакуста // Ювілейний науковий збірник до двадцятип’ятиліття товариства. – Львів : Учительська громада, 1935. – С. 190–197.
7. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : монография / Александр Александрович Миролюбов. – М. : Ступени ; Инфа-М, 2002. – 448 с.
8. Пеленський Є. Ю. Сучасне українське середнє й високе шкільництво в Галичині й на Волині / Євген Юліан Пеленський // Ювілейний науковий збірник до двадцятип’ятиліття товариства. – Львів : Учительська громада, 1935. – С. 167–180.
9. Повій С. Середнє шкільництво Закарпаття. Гімназії / Стефан Повій // Ювілейний науковий збірник до двадцятип’ятиліття товариства. – Львів : Учительська громада, 1935. – С. 198–204.
10. Сірополко С. Українське шкільництво на Буковині, у Галичині, на Закарпатті та в Канаді / Степан Сірополко. – Прага, 1932. – 72 с.
11. Шкільництво в західноукраїнських землях у ХХ сторіччі: аспекти історії та геополітики // Рідна школа. – 1997. – Ч. 3 (118). – С. 11–15.
12. Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytnie (projekt). – Lwów : Państwowe wydawnictwo Książek szkolnych, 1933. – 37 s.
13. Ющишин І. Драматизація в школі / Іван Ющишин // Шлях виховання й навчання. – 1927. – Ч. 1. – С. 8–11; Ч. 9. – С. 4–12.

Рецензент – доктор філологічних наук, професор Кушнерик В. І.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2014.

Лабинская Б. И. Особенности методики использования смешанного метода в обучении иноязычной речи на западноукраинских землях и России (1918–1939 гг.)

В статье проанализированы административно-территориальные, национально-этнические, образовательно-организационные предпосылки развития методики обучения иностранным языкам. Раскрыты особенности методики использования смешанного метода в обучении иноязычной речи на западноукраинских землях (1918–1939 гг.). Очерчены перспективы последующих научных исследований в методике обучения иностранным языкам на указанной территории.

Ключевые слова: *методика обучения иноязычной речи, смешанный метод, западноукраинские земли.*

Labinska B. I. The peculiarities of using mixed method in teaching foreign language speaking in western Ukraine (1918–1939)

We have analysed the administrative and territorial, national and ethnic, educational and organizational preconditions of language teaching methodology in the given article. We have disclosed the peculiarities of the methodology of using mixed method in teaching foreign language speaking in western Ukraine (1918–1939). In particular, speaking remained the primary means of teaching foreign languages of the mixed method. The main purpose of teaching grammar was in its practical use. Reading was essential for learning foreign languages and served as the basis for the development of oral speech. It was believed that during the systematic use of foreign languages strong relations between the foreign language grammatical forms and words with their meaning were being established. Translation was used to compare the linguistic phenomena of the two languages of as one of the most effective and appropriate means of preventing and overcoming the interfering influence of the native language, perceiving of educational material.

We have proven that the teaching speaking in mixed method in the studied area and selected chronological limits was closely connected to reading, i.e. reading a particular text was considered to be repetition or a supplement to the beforehand studied conversational topic in class. To transfer the contents of the previously read text they used not only regular retelling, but also rendering

the content in new ways, such as converting a monologue into a dialogue or change of tense forms, person etc. The school curricula of Galicia had a clear reference to what a student should learn at each stage of speaking teaching. The new element in teaching speaking was using dramatization. The important feature of dramatization was staging the scenes of everyday life, such as, for example, at the doctor's, in a strange city, in class at school, in which students in dialogue form would reflect the situations of everyday life. All of this was forming the ability to communicate in a foreign language and to use studied lexical and grammatical material in speech situations. The key point of the given practice was to attempt to interest the student in the subject and develop his/her creative abilities. As many students as possible were supposed to be involved in the dramatizing as it contributed to the expression of the individuality of a student, his/her attitude to recreating the image.

We have outlined the prospects for further research of methods of foreign languages teaching as to aspects of language and other types of speech activity in western Ukraine in 1867–1939.

Keywords: *methodology of teaching foreign language speaking, the mixed method of teaching foreign languages, western Ukraine.*