

Б. І. ЛАБІНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ І В РОСІЇ (1918–1939 РР.)

Розглядаються особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1918–1939 рр.). З'ясовані передумови виникнення змішаного методу. Проаналізовано навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на основі навчальних програм, підручників та тогочасних наукових статей. Зроблена порівняльна характеристика методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії. Обґрунтовані основні положення змішаного методу навчання іноземних мов та сформульовані особливості їх реалізації в досліджуваному регіоні.

Ключові слова: розвиток методики, змішаний метод, навчання іноземних мов, західноукраїнські землі.

Б. И. ЛАБИНСКАЯ

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ЗАПАДНОУКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ И В РОССИИ (1918–1939 ГГ.)

Рассматриваются особенности реализации смешаного метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1918–1939 гг.). Выяснены предпосылки возникновения смешаного метода. Проанализировано обучение аспектов языка и видов речевой деятельности на основе учебных программ, учебников и научных трудов тех времен. Сделана сравнительная характеристика методики обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России. Обоснованы основные положения смешаного метода обучения иностранным языкам и сформулированы особенности их реализации в западноукраинском регионе.

Ключевые слова: развитие методики, смешанный метод, обучение иностранным языкам, западноукраинские земли.

B. I. LABINSKA

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF IMPLEMENTING THE COMBINED METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN UKRAINE AND IN RUSSIA (1918–1939)

The paper investigates the specific characteristics of implementing the combined method in teaching foreign languages in Western Ukraine and in Russia (1918–1939). Preconditions of the origin of the combined method have been ascertained. Teaching language aspects and communicative activities has been analyzed on the basis of curricula, manuals and scientific articles of those times. Comparative studies of foreign language teaching methodology in Ukraine and in Russia have been carried out. Fundamentals of the combined method of teaching foreign languages have been substantiated and peculiarities of their realization in the region under investigation have been formulated.

Keywords: methodology development, combined method, teaching foreign languages, Western Ukraine.

Сучасні уявлення про місце та роль методики навчання іноземних мов (МНІМ) на західноукраїнських землях до 1939 р. органічно вписуються в теорію глобалізації як розширення, поглиблення ретроспективних знань на фоні паралельних процесів диференціації, регіоналізації і мультикультуралізму. Дослідження специфіки розвитку МНІМ у західноукраїнському регіоні дає змогу збагатити конкретно-історичним матеріалом ідею багатовимірності історичного процесу, виявити причини і наслідки різноманіття існуючих підходів, принципів, методів навчання іноземних мов (НІМ).

Проблеми, що стосуються історії МНІМ, висвітлюються в працях І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст.); В. С. Раушенбаха

(проаналізував методи до XX ст.); Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX ст.) [1], О. О. Миролубова (проаналізував стан МНІМ у XX–XXI ст.) [5] та інших науковців. Однак можна стверджувати, що розвиток МНІМ в Західноукраїнському регіоні не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Метою статті є визначити особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов (ІМ) на західноукраїнських землях в 1918–1939 рр., проаналізувати передумови виникнення змішаного методу, описати навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Боротьба з полярностями двох антагоністичних методичних напрямів – граматико-перекладного і прямого – зумовила виникнення і розвиток змішаного методу НІМ. Відхиляючи екстримізм у вирішенні багатьох методичних питань, прихильники компромісного напрямку намагалися зберегти все цінне, що було в цих методичних концепціях, об'єднати в одній концепції найбільш позитивні сторони обох методів.

У рекомендаціях щодо НІМ, які пропонувала галицька навчальна програма 1933 р., спостерігалось певне обмеження використання рідної мови, що було характерним для прямого методу НІМ. Утім, в підручниках лексико-граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Новим у цій програмі були вказівки щодо комбінації прямого і перекладних методів НІМ. На нижчому ступені рекомендувалося використовувати прямий метод (його називали ще безпосереднім, тобто без використання рідної мови) НІМ і намагатися якомога менше звертатися до рідної мови. На середньому й вищому ступенях радили більше звертати уваги на вивчення мовних явищ, при цьому вдаватися до перекладних методів (формально-аналітичного, формального, тобто граматико-перекладного, аналітичного – текстуально-перекладного) НІМ. Якщо до 1918 р. такі явища, як поєднання двох методів НІМ, можна було спостерігати лише під час опису практичної діяльності вчителя ІМ у відповідних наукових статтях, то у 1921 р. комбінування методів передбачено офіційно навчальною програмою з ІМ, затвердженою міністерством віросповідань і освіти Польщі. Крім того, у навчальних планах з ІМ для кожного класу подавався перелік тем з граматики, чого не спостерігалось в попередньому досліджуваному періоді.

Отже, враховуючи зазначені вказівки у галицьких навчальних програмах щодо методу навчання, приходимо до висновку, що як у 1921 р., так і в 1933 р. відбувалося комбінування прямого методу на початку НІМ і перекладних на середньому й вищому ступенях НІМ.

Враховуючи віднайдені навчальні програми, підручники та методичні праці з ІМ, можемо констатувати, що НІМ у школах в Закарпатті в досліджуваній відрізок часу відбувалося на основі змішаного методу НІМ. За основу були взяті традиції, закладені галицькими методистами, та досвід європейських учених, який вчителі ІМ мали можливість переймати під час проходження курсів підвищення кваліфікації у європейських країнах.

У навчальній програмі з ІМ в Буковині чітко регламентувався змішаний метод НІМ, який фактично також поєднував прямий і перекладні методи НІМ.

Отже, беручи до уваги навчальні програми, рекомендації щодо методичних дій у НІМ, укладені підручники ІМ, вважаємо, що в досліджуваній період використовували змішаний метод НІМ, який беремо за основу у подальшому аналізі розвитку МНІМ вказаного проміжку часу.

Ознайомившись з основними концептуальними ідеями змішаного методу НІМ у навчальних програмах досліджуваного періоду, проаналізуємо праці західноукраїнських педагогів з МНІМ в цей час.

Навчання граматичного матеріалу. З 30-х років XX ст. навчання граматичного матеріалу відбувалося так: на нижчому ступені навчання вчитель писав на дошці пізнані вже практично (під час говоріння) мовні явища і пояснював їх за участю учнів у формі запитань та відповідей, після чого формулював разом з учнями відповідне граматичне правило, яке згодом учні вчили напам'ять з підручника. Важливою умовою було усвідомлення, тобто розуміння, граматичних конструкцій. У середніх класах учні повинні були сформулювати правило на багатьох прикладах із контексту найпростішим способом, а вже після цього звернутися до граматичного довідника і вивчити це правило. У старших класах, окрім формулювання правила, учням необхідно було самим наводити приклади до певних граматичних конструкцій, а згодом

виконувати вправи для розвитку граматичних навичок у процесі говоріння. Новий граматичний матеріал на вищому ступені не подавався, переважно повторювався попередньо вивчений.

У процесі навчання граматичного матеріалу у школах Галичини й Закарпаття не рекомендувалося звертатися до використання рідної мови. Однак до неї все ж вдавалися для додаткового пояснення певного мовного явища, рекомендувалося вчити правила напам'ять, порівнювати окремі граматичні форми ІМ із рідною мовою. У віднайдених підручниках ІМ у школах цих земель граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Окрім того, пояснення правил граматики рідною мовою супроводжувалося поясненням тих же правил ІМ зі значною кількістю прикладів та вправами. У підручниках, які використовувалися в школах Буковини, для закріплення граматичного матеріалу подавався переклад, чого не було у віднайдених підручниках галицьких методистів. Усе це дає змогу робити висновок, що навчання граматичного матеріалу у школах на різних територіях західноукраїнських земель мало свої особливості, втім необхідність розуміння граматичного матеріалу і усвідомленого його засвоєння притаманно всім частинам регіону. Формування граматичних навичок під час говоріння цілком відповідало основам, закладеним представниками змішаного методу НІМ. Виняток становить використання перекладу з рідної мови іноземною для контролю знань граматичного матеріалу, що не використовувалося основоположниками цього методу.

Навчання граматичного матеріалу до 30-х років у Російській Республіці, як зазначав О. О. Мироліубов, обмежувалося практикою в мові, це видавалося на той час важливішим, ніж глибоке усвідомлення граматичних явищ. Такий спосіб навчання цього аспекту зумовлений тим, що воно відбувалося у старших класах і не пов'язувалося із формуванням навичок [5, с. 104]. В кінці 30-х років граматичний матеріал пропонувалося пояснювати тільки індуктивним шляхом, рекомендувалося здійснювати переклад [5, с. 161–162]. Як бачимо, у навчанні граматичного матеріалу як російськими, так і західноукраїнськими методистами до 1939 р. пропонувався індуктивний шлях навчання (на західноукраїнських землях він ґрунтувався на змішаному методі НІМ і мав свої особливості – використання правил граматики) та повернення до використання перекладу з ІМ рідною і навпаки, які широко застосовувалися в перекладних методах НІМ.

Навчання лексичного матеріалу відбувалося на основі певного тексту. Спочатку прослуховувався текст, а після цього вчитель писав на дошці нові слова, пояснював їх значення і демонстрував різницю між вимовою та написанням. Згодом переходили до читання і переказу тексту. Після цього нові лексичні одиниці записували у зошит і вивчали їх напам'ять.

У шкільних підручниках ІМ усіх частин західноукраїнських земель значення лексичних одиниць подавалося рідною мовою, а їх засвоєння перевірялося написанням конкретних письмових робіт.

Закріплення та контроль засвоєного учнями словникового запасу відбувався шляхом виконання усних і письмових вправ. У досліджуваній період розрізняли активну і пасивну лексику. До активної відносили лексичні одиниці розмовної мови, які найчастіше використовувалися під час спілкування у побутових ситуаціях й засвоювалися при виконанні різних вправ. Решта слів належали до пасивної лексики. За 4 роки навчання учень повинен був засвоїти майже 1800 слів активної лексики, розкладеної так: 1 клас – близько 600, 2 клас – біля 400, 3 клас – 400, 4 клас – приблизно 400 одиниць. До 1800 лексичних одиниць входили також граматичні терміни тощо. Крім словникового запасу, учень мав знати найчастіше вживані ідіоматичні мовні звороти та їхній переклад.

Отже, навчання лексичного матеріалу здійснювалося шляхом ознайомлення з новими словами за допомогою усних вправ, після цього переходили до читання й письма. Навчання лексичних одиниць відбувалося за допомогою текстів для створення прямих асоціацій, а поза контекстом (у письмових та усних вправах) – з метою їх кращого запам'ятовування. Основним критерієм оцінювання роботи була не кількість засвоєних слів, а вміння правильно використовувати лексичні одиниці в усному та писемному мовленні. Новим у навчанні лексичного матеріалу був його поділ на активний і пасивний. Активізація лексичних одиниць здійснювалася шляхом читання та виконання усних і письмових вправ, інсценування, формування лексичних навичок під час навчання говоріння.

Відзначимо, що навчання лексичного матеріалу до 40-х років XIX століття в Росії відбувалося, в цілому, так само, як і в школах на західноукраїнських землях. Утім, у методичних працях тогочасних російських методистів спостерігалася відмова від понять

«активна» і «пасивна» лексика, натомість було введено поняття «продуктивна» і «рецептивна» щодо лексики і пояснювалася різниця в роботі з цією лексикою [5, с. 153]. У працях західноукраїнських методистів тлумачення таких понять як «продуктивна» і «рецептивна» по відношенню до лексики відсутнє.

Навчання фонетичного матеріалу здійснювалося шляхом повторення вимови вчителя. Педагог повинен був звертати увагу учнів на вимову нових звуків, наголос, інтонацію, які не мали відповідника в рідній мові, повторюючи їх, за потреби, кілька разів. У досліджуваній період рекомендувалося використання грамофонних платівок для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови, а також уведення фонетичної транскрипції (тобто передача вимови літер за допомогою спеціальних знаків) і пояснення анатомічної будови інструментів мовлення під час артикуляції (вимови) певних звуків. Утім, аналіз підручників ІМ показав, що не всі вони використовували знаки фонетичної транскрипції, затверджені Міжнародною асоціацією фонетистів. Часто автори підручників застосовували написання в дужках іншомовних слів буквами рідної мови учнів.

Отже, навчання фонетичного матеріалу в досліджуваній період було важливим етапом на шляху до оволодіння іншомовним говорінням. Воно здійснювалося з використанням технічних засобів (платівки із записами пісень, віршів, діалогів). Окрім того, підручники містили комплекс вправ для формування слуховимовних (артикуляційних і ритміко-інтонаційних) навичок. Навчання фонетичного матеріалу розпочиналося на початковому етапі навчання, а на середньому і вищому ступенях контролювалося у процесі читання. Зразком для наслідування був насамперед учитель, записи на грамофонних платівках, радіотрансляція. Окремі підручники подавали як фонетичні правила, так і вправи для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови звуків. Уперше навчальною програмою з ІМ рекомендувалося використовувати грамофонні платівки, віднайдені в підручниках, укладених до 1918 р., але рекомендацій щодо їх використання в навчальних програмах з ІМ в цей час не було. Новим у НІМ на західноукраїнських землях було запровадження навчання сценічної вимови для інсценування творів, розмовних ситуацій з повсякденного життя.

Зауважимо, що російськими методистами в 30-х роках ХХ ст. було розроблено вступний фонетичний курс, основним завданням якого був розвиток навичок вимови, усного мовлення. Матеріал підбирався з урахуванням фонетичних вимог, підкреслювалося, що навчання письма можливе лише після набуття усних навичок. Методистами рекомендувалося використовувати транскрипцію [9, с. 146]. Як бачимо, навчання фонетичного матеріалу в Росії і на західноукраїнських землях мало однакові завдання, які полягали у формуванні навичок вимови й усного мовлення усвідомленим шляхом не лише на основі наслідування вимови вчителя, а й за допомогою правил артикуляції звуків тощо.

Навчання говоріння здійснювалося на нижчому ступені, на основі коротких запитань і відповідей до змісту тексту, який попередньо читався вчителем. Зміст текстів відображав 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, тобто 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, а 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 [9, с. 19]. Крім цього, під час навчання говоріння використовувалася драматизація, завдання якої полягало у розвитку навичок і вмінь усного й писемного мовлення.

Отже, навчання говоріння в досліджуваній час взаємопов'язувалося з читанням, тобто читання певного тексту було повторенням або доповненням до пройдені розмовної теми. Для передання змісту прочитаного тексту використовувався не лише звичайний переказ, а й передання змісту в нових формах, наприклад, перетворення монологу в діалог або заміна часових форм, осіб тощо. У навчальних програмах шкіл у Галичині чітко вказувалося, 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.

Методика навчання говоріння російськими методистами була іншою наприкінці 20-х років. Так, О. О. Миролубов зауважував, що у плані навчання усного мовлення не було зроблено нічого нового, у жодному посібнику не було розділу або параграфу, присвяченому спеціально навчання усного мовлення, робота над усним мовленням розглядалася як засіб оволодіння мовою, а у 30-х роках усні вправи у старших класах зовсім усувалися із практики, тобто на останньому етапі вся праця зводиться до самостійної роботи учнів з текстом [9, с. 109]. У 30-х роках ситуація суттєво не змінилася, це пояснювалося тим, що метою навчання в школі вважалося читання, а усне мовлення розглядалося як засіб навчання [9, с. 163].

Навчання читання відбувалося за допомогою підручника та читанок з адаптованими текстами, фрагментами текстів з художньої літератури, поезіями, віршами тощо, які учні читали індивідуально, групами або хором. Читання слугувало не лише фонетичною вправою, прочитані тексти були основою діалогів між учителем і учнями і між самими учнями, а тексти – матеріалом для навчання граматики й виконання письмових вправ, контролем правильної вимови звуків.

При підборі творів для читання враховувався обсяг знань школярами мовного матеріалу, літературна цінність твору як джерела інформації для пізнання життя й культури іншого народу, вік учнів, наявність у тексті виховних елементів. Із літературних жанрів рекомендувалося вибирати прозу, яка найкраще і найбільш доступно віддзеркалювала повсякденне життя та тогочасну дійсність [9, с. 29].

У досліджуваний період продовжувало існувати класне і домашнє читання. Для читання в класі використовували підручник. У 3 і 4 класах учні читали літературні твори, журнали для молоді, науково-популярні видання. У процесі читання зверталася увага на інтонацію в реченні, наголос у словах, експресивність (емоційність – Б. Л.). Літературні твори для домашнього читання, відрізнялися від текстів, які читалися на уроці. Твори, призначені для домашнього читання мали враховувати індивідуальні інтереси учнів і бути легшими, ніж ті, які опрацьовувалися в школі з учителем. Роль учителя полягала в заохочуванні учня до такого виду домашньої роботи та готовності надати йому пораду при виборі й опрацюванні твору [9, с. 30].

У досліджуваний період читання поділялося на вивчаюче та ознайомлюване. Вивчаюче читання передбачало ретельне опрацювання учнями тексту, тобто проводився ґрунтовний мовний аналіз і заглиблення в зміст прочитаного.

Ознайомлюване читання слугувало для розвитку мовної інтуїції. Цей вид читання використовувався здебільшого для домашнього читання.

Отже, навчання читання в досліджуваний проміжок часу було не лише шляхом знайомства з культурою, історією народу, мова якого вивчалася, а й пов'язано з навчанням усного і писемного мовлення. Читання було підґрунтям для діалогів між учнями, способом закріплення граматики, розширенням словникового запасу. Тексти для читання ретельно підбиралися з урахуванням віку учнів. На нижчому ступені учні читали казки, тексти, які відображали побут тощо. На вищому ступені учнів ознайомлювали з історією, географією, визначними письменниками та їхньою творчістю, науковими та технічними винаходами, розвитком промисловості тощо. На початковому етапі читання проводилося у формі фонетичної вправи, однак поступово тексти ставали основою діалогів між учителем і учнями та між самими школярами. Перед тим, як приступити до читання тексту, учні слухали його без зорової опори, відповідали на запитання вчителя, потім переходили до читання і з'ясування нових слів. На вищому ступені читання, зокрема й домашньому, використовувалося як засіб закріплення граматики, розширення словника й один із шляхів ознайомлення з культурою іншого народу. Тексти для домашнього читання на цьому ступені підбиралися з урахуванням інтересів учня.

Відмітимо, що навчання читання у 20-х роках ХХ ст. у Росії, на думку О. О. Миролубова, було цілком навчання і розглядало два питання: перехід до читання після усних уроків або усного вступного курсу; читання як центр роботи над мовою на подальших етапах навчання. Більшість методистів рекомендували переходити спочатку до написаного, а пізніше до надрукованого тексту, що було продиктовано їх бажанням уберегти учнів від одночасної зустрічі з двома труднощами: письмовим і друкованим шрифтом [5, с. 104–105]. Як

бачимо, на західноукраїнських землях навчання читання, як і в російських методистів, передувало усне мовлення, а до навчання письма переходили після того, як учні навчилися читати. Ставлення до читання як центру роботи над мовою на середньому й вищому ступенях НІМ у російських і західноукраїнських методистів було майже однаковим, різниця полягала лише у запропонованій термінології. У російських методистів того періоду розрізнялося старанне й курсорне читання, або пояснювальне і бігле читання. Пояснювальне читання передбачало об'єднання, завершення цілого ряду попередньо зроблених усних вправ, бесід щодо тематики тексту, складання усного резюме; пояснення слів і граматичних форм на прикладах, перевірку розуміння змісту прочитаного тощо. Курсорне читання полягало в підсвідомому засвоєнні конструкцій мови [5, с. 106–107]. У 30-х роках навчання читання, відповідно до настанов російських методистів, зводилося до читання тексту вчителем і переказу змісту російською мовою (на пізнішому етапі переказ не практикувався); ознайомлення з граматичними формами і словами, необхідними для загального розуміння тексту і пояснення їх значення. Читання учнями тексту супроводжувалося проникненням у зміст тексту, з особливим наголошенням на тому, чого не було в рідній мові, відтак переходили до перекладу тексту. Тобто робота над текстом зводилася до його розуміння, а переклад виступав як контроль розуміння змісту тексту [5, с. 108]. У 30-х роках у радянських методистів з'явилося також «читання про себе» в старших класах та «гучне, чітке читання» як критерій уміння учня передати своє розуміння тексту [5, с. 167–168]. Як бачимо, навчання читання відбувалося майже однаково в російських і західноукраїнських школах. У поняття старанного і курсорного читання російськими методистами того часу вкладався такий самий зміст, як у вивчаюче і ознайомлювальне читання методистами на західноукраїнських землях, а гучне читання відповідало експресивному. Що стосувалося читання мовчки, яке рекомендувалося здійснювати в старших класах, воно, на наш погляд, відповідало домашньому читанню.

Навчання письма, згідно з вимогами навчальних програм з ІМ на західноукраїнських землях, повинно було здійснюватися з моменту, коли учні ознайомилися з письмовими знаками й почали більш-менш вправно читати. Особливо це стосувалося французької і англійської мов, в яких існувала велика різниця між вимовою та написанням. Письмові вправи поділялися на такі види: орфографічні вправи: переписування слів (без вказівки на значення рідною мовою), частин абзаців, віршів по пам'яті (автодиктант – Б. Л.), написання диктантів; граматичні вправи: підбір прикладів на певні граматичні правила; зміна однини на множину і навпаки; вправи з лічби; зміни осіб та часів, вправи на відмінювання іменників, займенників і дієслів, будова простого та складного речення тощо; мовно-стилістичні вправи: відповіді на питання, складання запитань до абзаців, короткі описи, особливо стосовно повсякденного життя, прості перекази абзаців прози тощо [5, с. 47].

Крім того, до письмових робіт відносили перетворення монологічного тексту в діалог або драматизовану форму, доповнення певних текстів особистими висновками учнів, переклади (на 4 році навчання), написання листів різного характеру, наведення самостійно підготовлених на певне граматичне правило прикладів [5, с. 31–32].

У навчальній програмі з ІМ в Буковині до письмових робіт, окрім зазначених вище, відносили переклади з ІМ рідною і навпаки, які здійснювалися з першого року навчання [5, с. 10].

Як дізнаємося з галицької програми 1933 р., шкільне міжнародне листування відіграло важливу роль у навчанні письма. Учні листувалися з іноземними однолітками, пізнаючи таким чином іншомовне середовище й культуру. Написання листів розвивало в учнів уміння письмово висловлювати свої думки, що сприяло кращому оволодінню ІМ. Таке завдання виконувалося учнями старших класів під керівництвом учителя, який не мав права нав'язувати учням листування, а міг тільки порадити, допомогти, оскільки це було добровільним видом роботи.

Отже, навчання письма вважалося важливим способом закріплення отриманих лексичних і граматичних знань. Письмові вправи слугували засобом запам'ятовування слів і граматичних форм. Формування каліграфічних і орфографічних навичок починалося з переписування текстів, в яких заздалегідь опрацьовували лексичний і граматичний матеріал. Після цього вводилися вправи з трансформаціями в тексті (щодо форми і змісту), диктанти, переказ тексту, переклад тощо.

Зауважимо, що російські методисти у 20-ті роки XIX століття, за словами О. О. Миролубова, не приділяли уваги письмовим вправам [5, с. 110]. Так, у 30-ті роки розрізняли: уміння технічно правильно відтворювати букви, орфографічні вміння і вміння в

письмовій формі передавати думки. Причому останньому приділялося найменше уваги [5, с. 170]. Як бачимо, навчання письма радянськими методистами приділялося менше уваги, ніж методистами на західноукраїнських землях, оскільки в навчальних програмах в Галичині й Буковині писемному мовленню відводилася суттєва роль, про це свідчить навчання листування, підготовка сценаріїв для драматизації, висловлювання ставлення до змісту прочитаного твору, передача власних почуттів тощо. Крім того, у Галичині вміння писемного мовлення залишалось в досліджуваний період однією із цілей НІМ.

Навчання перекладу в галицьких навчальних програмах пропонувалося здійснювати на останньому році НІМ, тоді як в навчальних програмах, укладених в Буковині, переклад рекомендувалося виконувати з першого року навчання, при чому не тільки з ІМ, а й ІМ. Переклад у школах Буковини був також другою, важливою ціллю НІМ.

У процесі НІМ у Галичині, як уже зазначалося, використання рідної мови категорично не виключалося, однак її застосування обмежувалося у тих випадках, коли інші засоби пояснення були недостатніми або займали непропорційно багато часу. Якщо вчитель стверджував, що для пояснення іншомовного виразу контекст недостатньо зрозумілий, а показ (жестикуляція, міміка, модель, картинка) не можуть його пояснити, в такому разі необхідно було подавати відповідник рідною мовою учнів, дбаючи про те, щоб коротке пояснення рідною мовою замінювалося іншомовним поясненням. Тлумачення рідною мовою певного виразу чи речення було також продиктоване потребою перевірки, для розуміння того, чи правильно учень зрозумів відповідне значення, тобто рідна мова мала бути засобом контролю. Переклад рідною мовою певного тексту можна було використовувати тільки у 4 класі (2–3 рази в рік) як вправу, що дозволяла усвідомити різницю між іноземною та рідною мовами [9, с. 23]. Проте у підручниках з ІМ у досліджуваний період часу у школах на всіх західноукраїнських землях граматичний матеріал подавався рідною мовою, деякі підручники поряд з граматичним правилом рідною мовою пояснювали це саме правило ІМ. Всі лексичні одиниці перекладалися рідною мовою учнів.

Отже, вважаємо, що в Галичині, Західній Волині й Закарпатті рідна мова використовувалася для пояснення значення лексичних одиниць і граматичних правил, а переклад як вправа - тільки в старших класах. У школах Буковини навчання перекладу здійснювалося з першого року НІМ і вважалося однією з важливих цілей НІМ.

Таким чином, здійснений аналіз дає підстави стверджувати про використання в НІМ на західноукраїнських землях у 1918–1939 рр. змішаного методу, який мав свої особливості реалізації, які полягали в індивідуалізації та диференціації НІМ учнів з урахуванням їх особистих здібностей до оволодіння ІМ, використанні розмовних тем і драматизації. Позитивним досягненням за змішаним методом було навчання граматики як важливої частини вивчення мови, наслідком чого стало збільшення кількості граматичних вправ для формування навичок і розвитку вмінь правильного застосування граматичних конструкцій в усному й писемному мовленні. Упродовж НІМ на різних ступенях враховувалося поступове ускладнення навчального матеріалу. Обґрунтованою була вимога розвивати відчуття мови шляхом порівняння її з рідною. Таке зіставлення здійснювалося у процесі навчання граматичних конструкцій, які були відсутні в рідній мові і найважчими для розуміння учнями. Однак чимало цінних методичних рекомендацій не була повністю реалізована у процесі НІМ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г. Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 54 с.
2. Волошин А. Загальна методика / Августин Волошин. – Ужгород: Накладом Пед. товариства Підкарпатської Русі, 1933. – С. 73–74.
3. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
5. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: монография / А. А. Миролюбов. – М.: Ступени; Инфа-М, 2002. – 448 с.
6. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

7. Program gimnazjum Państwowego. Gimnazjum Niższe. Język Polski, historia, języki Nowożytnie. – Warszawa: Książnica Polska; Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych; Drukarnia Rolnicza, SP. ZOG. ODP. ZŁOTA 24, 1921. – 48 s.
8. Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932–1933. - București, 1933. – 61 p.
9. Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytnie (projekt). – Lwów: Państwowe wydawnictwo Książek szkolnych, 1933. – 37 s.