

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

На правах рукопису

ТУМАК ОКСАНА МИХАЙЛІВНА

УДК [373.091.3.016:811.111](477.85) “187/1918”

**ДИСЕРТАЦІЯ**

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ  
МОВИ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

О. М. Тумак

Науковий керівник Лабінська Богдана Ігорівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Тернопіль – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Тумак О. М. Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018.

У дисертації подано комплексне дослідження становлення та розвитку методики навчання англійської мови на Буковині у 1872–1918 рр. як складного методичного явища, окреслено його методологічну основу та проаналізовано джерельну базу; обґрунтовано періодизацію розвитку методики навчання англійської мови на Буковині та визначено особливості реалізації методів навчання англійської мови на Буковині у досліджуваній відрізок часу; проаналізовано навчальні програми та підручники з англійської мови; окреслено можливості реактуалізації продуктивних ідей історико-педагогічного досвіду методики навчання англійської мови на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. Дослідження здійснено із використанням підходів, принципів і методів чотирьох рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного.

Згідно з виділеними критеріями визначено основні етапи розвитку навчання англійської мови на Буковині у 1872–1918 рр.: I етап – 1872–1900 рр. – становлення методики навчання англійської мови; II етап – 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання англійської мови.

Перший етап характеризується становленням методики навчання англійської мови на Буковині. Мета навчання англійської мови зазначена у навчальних програмах: дати учням знання з граматики, сформувані навички читання і перекладати тексти з англійської мови німецькою і навпаки. Підручники з англійської мови були двох типів: граматичні довідники і книги для читання. Аналіз навчальних програм та підручників засвідчив

застосування перекладних (граматико-перекладного і текстуально-перекладного) методів навчання. Реалізація цих методів здійснювалася на основі мовного підходу та з дотриманням основних дидактичних і окремих методичних принципів. Навчання за перекладними методами мало свою специфіку на Буковині: навчання вимови, писемного мовлення і ознайомлення з культурою англomовних країн.

Другий етап – розвиток методики навчання англійської мови на Буковині. Цей етап характеризується зміною мети навчання, переглядом попереднього досвіду і спробами впровадження нових методів навчання англійської мови. Метою навчання англійської мови було вміти оформляти думки усно і письмово, читати різножанрову літературу, перекладати з англійської мови на німецьку і навпаки, знати основні правила граматики і знаходити в текстах приклади, що їх ілюструють.

Підручники з англійської мови другого етапу поділяємо на три групи: граматичні довідники, підручники і книги для читання. Вперше в підручниках з'являються грамофонні платівки, прослуховування яких спрямоване на удосконалення вимови.

Проаналізовані навчальні програми та підручники з англійської мови, що їх використовували на Буковині в зазначений період, вказують на реалізацію прямого методу навчання. Для процесу навчання англійської мови характерне використання мовленнєвого, інтегрованого та культурологічного підходів, застосування базових дидактичних і методичних принципів. До особливостей прямого методу на Буковині відносимо: навчання теоретичних аспектів мови і реалізацію перекладних форм роботи.

**Ключові слова:** методика навчання англійської мови, Буковина, передумови розвитку, періодизація, ретроспектива, навчальні програми, підручники з англійської мови, підхід, метод, дидактичні принципи, методичні принципи.

## RESUME

**Tumak O. M. The emergence and development of English language teaching methods in Bukovyna (late 19th and early 20th centuries).** – Qualified scientific work. As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical studies, Speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic languages) (011 – Educational, pedagogical studies). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2018.

The thesis is devoted to the problem of the development of the English language teaching methods in Bukovyna in the late 19th and early 20th centuries.

The methodological basis of the research has been specified and the source base has been analyzed. The periodization of the development of the English language teaching methods in Bukovyna has been substantiated and the peculiarities of the implementation these methods in the studied period have been determined. The main preconditions for the development of the English language teaching methodology in Bukovyna have been described: historical-social, national-ethnic and educational-organizational factors that both directly and indirectly influenced the development of the English language teaching methodology in Bukovyna. English curricula and textbooks have been analyzed. The possible reactualization of the productive ideas of the historical and pedagogical experience of the English teaching methods in Bukovyna in the late XIX and early XX centuries has been outlined. The research was carried out with the help of the approaches, principles and methods of four levels: philosophical, general-scientific, specific-scientific and technological.

According to the selected criteria, the main stages of the development of teaching English in Bukovyna in 1872–1918 were determined: I stage – 1872–1900 – the emergence of the English language teaching methodology; II stage – 1900–1918 –the development of the English language teaching methodology.

The first stage is characterized by the formation of the English language teaching methodology in Bukovyna. The purpose of teaching English was

mentioned in the schools curricula: to provide students with the knowledge of grammar, to develop reading skills to and translate English texts into German and vice versa. The English textbooks of the first period were divided into two groups: grammar references and readers. The analysis of the school curricula and English textbooks proved the use of the translation teaching methods (grammar-translation and textual-translation). The realization of these methods was carried out on the basis of the linguistic approach and with the observance of the basic didactic and some methodological principles. Teaching English by the translation methods had its own peculiarities in Bukovyna: teaching pronunciation, developing writing skills and acquaintance with the culture of the English-speaking countries.

The second stage was the period of the development of the English language teaching methodology in Bukovyna. This stage is characterized by the change of the learning goals, revision of previous experience of teaching English and the attempts to replace the existing methods with the new, more effective ones. The purpose of learning English was to be able to speak and express thoughts in written forms, read versatile literature, translate from English into German and vice versa, know basic grammar rules and find examples to illustrate them.

The English textbooks of the second period were divided into three groups: grammar references, textbooks and readers. The textbooks included gramophone records, listening to which was aimed at improving the pronunciation.

The analyzed curricula and English textbooks indicate the use of the direct teaching method. The process of learning English is characterized by the use of speech, integrated and cultural approaches, and the application of basic didactic and methodological principles. The peculiarities of the direct method implementation in Bukovyna include: teaching theoretical aspects of the language and the wide use of the translation forms of work.

**Key words:** English language teaching methodology, Bukovyna, development background, periodisation, retrospective, curriculum, English language textbooks, approach, method, didactic principles, methodological principles.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Публікації у фахових наукових виданнях України:*

1. Тумак О. М. Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови на Буковині (1880–1890 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2014. Вип. 704. С. 188–192.
2. Тумак О. М. Методичні аспекти навчання англійської мови в різних типах жіночих шкіл Буковини (початок ХХ ст.). *Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2014. С. 176–180.
3. Тумак О. М. Особливості навчання англійської мови в чоловічих школах Буковини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. № 35 С. 185–188.
4. Тумак О. М. Реалізація прямого методу навчання в підручниках з англійської мови для жіночих шкіл Буковини (початок ХХ ст.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 154-157.
5. Tumak O. The survey of English textbooks used in female schools in Bukovyna (1900–1918). *Advanced Education*. Kyiv, 2016. Vol. 5. pp. 14–21. DOI: 10.20535/2410-8286.61242. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/61242/68006> (Last accessed: 24.06.2018)
6. Тумак О. М. Критерії визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови в закладах освіти Буковини (кінець ХІХ – початок ХХ століть). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки*. Тернопіль, 2016. №4. С. 233– 239.
7. Тумак О. М. Ретроспектива методики навчання англійської мови на Буковині (кінець ХІХ ст.). *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2017. № 9. С. 115–121.

8. Тумак О. М. Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.). *Педагогічний альманах*. Херсон, 2018. С. 282–288.

*Навчально-методичний посібник*

9. Тумак О. М., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання англійської мови на Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.): навч. посіб. / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2018. 144 с.

*Праці, які додатково відображають зміст дисертації*

10. Тумак О. М. Англійська мова в шкільних навчальних програмах Буковини в 1880-1890х роках. *Пути оптимизации научных исследований*. Тезиси доклада XI (LI) Международной научно-практической конференции (Горловка, 20-21 ноября 2014 г.). Горлівка: ФЛП Пантюх Ю.Ф., 2014. С. 42–44.
11. Тумак О. М. Дидактичні принципи навчання англійської мови в чоловічих школах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). *Cutting-edge science – 2015*. Materials of the XI international scientific and practical conference. Pedagogical science. Sheffield: Science and Education LTD, 2015. Vol. 14. p. 15–18.
12. Тумак О. М. Підручники з англійської мови в період виникнення методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1890 р.р.). *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний проце.*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 8-9 грудня 2017р.). Тернопіль, 2017. С. 273–276.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>10</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>11</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1872–1918 рр.).....</b>	<b>19</b>
1.1. Концептуальні засади дослідження.....	19
1.2. Джерельна база дослідження .....	34
1.3 Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1918 рр.).....	52
Висновки до першого розділу.....	66
<b>РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1872–1900 рр.) .....</b>	<b>69</b>
2.1. Передумови становлення методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.).....	69
2.2. Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови.....	72
2.3. Зміст і структура підручників з англійської мови.....	84
2.4. Реалізація перекладних методів навчання англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.).....	108
Висновки до другого розділу.....	119
<b>РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1900–1918 рр.).....</b>	<b>123</b>
3.1. Передумови розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (1900–1918 рр.).....	123
3.2. Навчальні програми з англійської мови у досліджуваній відрізок	



часу.....	126
3.3. Зміст і структура підручників з англійської мови на Буковині.....	139
3.4. Особливості реалізації прямого методу навчання англійської мови на Буковині (1900–1918 рр.).....	155
Висновки до третього розділу.....	169
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>174</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>180</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>209</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ІМ – іноземні мови

КШР – Крайова шкільна рада

МВіО – Міністерство віросповідань і освіти

Ц. к. – цісарсько-королівський

ДАЧО – Державний архів Чернівецької області

НІМ – навчання іноземних мов

МНІМ – методика навчання іноземних мов

НАМ – навчання англійської мови

МНАМ – методика навчання англійської мови

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Ретроспективне вивчення методики навчання англійської мови (МНАМ) на Буковині нерозривно пов'язане із сучасними науковими пошуками в цій галузі. У процесі реалізації нових методичних стратегій навчання англійської мови посилюється увага до історико-педагогічного досвіду, накопиченого впродовж різних історичних періодів.

МНАМ, як будь-яка інша наука, успішно еволюціонує та прогресує завдяки знанням про свій історичний розвиток, які є не лише предметом наукового пошуку теоретиків педагогіки, а також складником професійної компетентності сучасних учителів-практиків АМ. По-перше, вивчення досвіду минулого, як позитивного, так і негативного, дає змогу проаналізувати процеси, що відбувалися багато років тому, оцінити роботу тогочасних фахівців і зробити певні висновки щодо подальшої праці на методичній ниві. У такий спосіб отримуємо змогу зрозуміти закономірності розвитку МНАМ та заглибитися в суть концепцій навчання англійської мови у минулому, визначити їх переваги й недоліки, оскільки історія характеризується своєю циклічністю та здатністю повторюватися, отримуючи різні інтерпретації. Важливим є переосмислення здобутків минулого і застосування досвіду в сучасних умовах. Дослідження особливостей процесу навчання англійської мови в історико-педагогічному розрізі допоможе ефективніше визначити цілі та завдання на майбутнє. Отже, знання історії МНАМ постає невід'ємним компонентом професійної компетентності вчителя АМ.

У цьому контексті цікаво розглянути в історичній ретроспективі розвиток МНАМ в західноукраїнському регіоні, зокрема на Буковині, характерною рисою якого завжди була поліетнічність, екзогlossen та дисбалансована ізольована багатомовність, розмаїття віросповідань та культур, що детерміноване його унікальним географічним розташуванням, а

також перебуванням цього краю у складі різних держав упродовж його багатоміткової історії.

Під час аналізу наукової літератури виокремлено праці, що стосуються розвитку МНАМ на Буковині. Оскільки дослідження має історичний характер, воно ґрунтується на здобутках учених, які займалися вивченням історії Буковини кінця ХІХ – початку ХХ ст. Зокрема, В. Ботушанський студіював розвиток сільського господарства Буковини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. та історію освіти на Буковині в ХІХ – на початку ХХІ ст., О. Добржанський розглядав національний рух українців Буковини другої половини ХІХ – початку ХХ ст., А. Жуковський описував історію Буковини від минулого до сучасності та ін.

Розвитку освіти Буковини присвячено роботи І. Житарюка (досліджував математичну освіту і науку Буковини та Північної Бесарабії в міжвоєнний період (1918–1940 рр.)), О. Пенішкевич (проаналізувала розвиток українського шкільництва на Буковині ХVІІІ – початок ХХ ст.), Л. Кобилянської (схарактеризувала становлення та розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті роки ХІХ – початок ХХ ст.)), І. Петрюк (досліджувала становлення й розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)) та ін. Тенденції розвитку МНІМ у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) висвітлено у роботах Б. Лабінської.

Аналіз наукових праць учених, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої проблеми, засвідчує, що в методичній науці немає цілісного й системного дослідження, у якому б висвітлювалися питання становлення і розвитку МНАМ на Буковині (кінця ХІХ – початку ХХ ст.).

З огляду на це, а також зважаючи на сучасні вимоги суспільства до професійної компетентності учителів/викладачів англійської мови; потреби оновлення процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом поглиблення знань з історії методики навчання англійської мови за допомогою конкретно-історичного матеріалу щодо регіональних

особливостей розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.) тема нашої дисертації «**Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX століття)**» є актуальною.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження є частиною комплексної науково-дослідної теми Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог» (державний реєстраційний номер 0113U003330). Тему дисертації затверджено вченою радою ТНПУ імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 23.02.2016 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 27.09.2016 р.).

**Об'єктом дослідження** є теорія і практика навчання АМ на Буковині (кінець XIX – початок XX століття).

**Предметом** – становлення і розвиток МНАМ у різних типах шкіл на Буковині з 1872 по 1918 рр.

**Мета** роботи полягає в обґрунтуванні періодизації розвитку МНАМ на Буковині у кінці XIX – на початку XX століття, виявленні етапів та особливостей розвитку шляхом здійснення ретроспективного та системно-концептуального аналізу.

Досягнення визначеної мети передбачає виконання таких **завдань**:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження й окреслити історіографію його вивчення;
- 2) схарактеризувати вплив історико-соціальних, національно-етнічних і освітньо-організаційних засад на розвиток МНАМ в обраних хронологічних і територіальних межах та визначити періодизацію розвитку МНАМ на Буковині в кінці XIX – на початку XX століття;

- 3) на основі аналізу навчальних програм, підручників, наукових статей із МНАМ для різних типів шкіл описати процес НАМ у досліджуваній період, зокрема з'ясувати його специфіку на етапах становлення і розвитку МНАМ;
- 4) визначити методичні підходи та принципи навчання, що відповідали кожному з етапів, розкрити концептуально-методичні основи методів навчання АМ та схарактеризувати особливості їх реалізації в різних типах шкіл на Буковині в обраних хронологічних межах.

**Хронологічні рамки** досліджуваного явища охоплюють період із 1872 р. по 1918 р. Визначення висхідної хронологічної межі зумовлене появою АМ в навчальних програмах шкіл Буковини, затверджених Міністерством віровизнань і освіти (МВіО) Австро-Угорщини. Завершується дослідження 1918 роком, тобто періодом розпаду Австро-Угорщини і приєднанням Буковини до складу Румунії.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів: *загальнонаукових* (аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення), які застосовано з огляду на системний, синергетичний і парадигмальний підходи; *конкретно-науковий методичний апарат* представлено регіональним, хронологічним підходами, методами критичного аналізу літературних джерел, який уможливив вивчення вітчизняних та зарубіжних праць, освітніх документів, навчальних програм і підручників з АМ; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів тих часів, що здійснювалося шляхом аналізу підходів, дидактичних і методичних принципів, методів, прийомів, методичних рішень; історико-структурним (дозволив структурувати накопичену історико-методичну інформацію, співвіднесення її з певними історичними періодами), історико-генетичним (допоміг визначити хронологію виникнення і розвитку МНАМ на Буковині та розробити її періодизацію), історико-порівняльним (став підґрунтям для простеження розвитку МНАМ на різних етапах), історико-системним (дав змогу вивчити процес розвитку МНАМ у різних типах загальноосвітніх шкіл

на Буковині досліджуваного періоду, уможливив опис компонентів системи МНАМ у 1872–1918 рр. в історичній ретроспекції) і методом термінологічного аналізу, який застосовано з метою тлумачення окремих термінів відповідно до предмета дослідження; на *технологічному рівні* використано метод відбору архівних документів і наукових джерел для оприлюднення і аналізу невідомих раніше документів, нарративний метод, який допоміг упорядкувати розповідь про історичні події у хронологічній послідовності; герменевтичний метод дослідження, що уможливив дослівне збереження автентичного змісту під час перекладу й тлумачення його саме так, як він розумівся тодішніми авторами, з використанням категорійно-поняттєвого апарату тих часів, зі збереженням мови оригіналу в назвах підручників, статей та інших літературних джерел.

**Джерельна база наукової розвідки.** Для реалізації мети дослідження використано архівні матеріали Державного архіву Чернівецької області (фф. 3, 211, 213, 228, 233, 239, 244, 274, 277, 390), серед яких підручники, посібники, навчальні програми, нормативні документи і матеріали, організаційно-розпорядчі документи Міністерства віросповідань та освіти Австро-Угорщини; літературні джерела з окресленої проблеми (монографії, збірники наукових праць, матеріали конференцій), кандидатські та докторські дисертації, а також їх автореферати).

**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що *вперше* в методичній науці:

- комплексно і системно розглянуто наукову проблему – історію розвитку МНАМ на Буковині (кінець XIX – початок XX століття), яка до цього часу не була предметом спеціального дослідження;
- схарактеризовано головні передумови розвитку МНАМ на Буковині (кінець XIX – початок XX століття), зокрема історико-соціальні та освітньо-організаційні, які безпосередньо або опосередковано впливали на її розвиток;

- визначено й обґрунтовано періодизацію МНАМ на Буковині (І етап – 1872–1900 рр. – становлення методики навчання АМ; ІІ етап – 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання АМ);
- описано процес НАМ на Буковині в досліджуваний відрізок часу;
- визначено методичні підходи, принципи, методи навчання англійської мови на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ століття).

У процесі дослідження *уточнено*:

- критерії до визначення етапів розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ століття);
- реалізацію підходів і принципів навчання АМ на Буковині у досліджуваний період.

До наукового обігу введено маловідомі та невідомі архівні документи, історичні факти, пов'язані з розвитком методики навчання АМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ століття).

*Подальшого розвитку в дисертаційній роботі набули:*

- систематизація джерельної бази дослідження за хронологічним та проблемним підходами;
- аналіз розвитку МНАМ в реальних і дівочих школах Буковини (1872–1918 рр.).

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у створенні робочої навчальної програми спецкурсу «Методика навчання англійської мови на Буковині (1872–1918 рр.): теорія і практика»; написанні навчального посібника «Практикум з методики навчання англійської мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)», призначеного для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти ІІІ–ІV рівнів акредитації за спеціальностями: 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)), 035.04 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) (Англійська мова і література); матеріали дослідження можуть бути використані для викладання навчальних курсів на факультетах



післядипломної освіти вчителів АМ, у наукових пошуках студентів, магістрантів та аспірантів.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 21 від 04.05.2018 р.), Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (довідка про впровадження № 1595/01-12 від 08.05.2018 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 14/17-1276 від 10.05.2018 р.), Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (довідка про впровадження № 2/4-409 від 14. 05. 2018 р.).

**Апробація результатів** здійснювалася на міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема: «Пути оптимизации научных исследований» (м. Горлівка, 2014), «Cutting-edge science – 2015» (Science and Education LTD, м. Шеффілд, 2015), «Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 2016), «Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний простір» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 2016), «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 2017).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертації відображено у 13 одноосібних публікаціях, із них: 7 статей у фахових виданнях України, 1 публікація у міжнародному виданні, що входить до наукометричної бази Web of Science, 1 навчальний посібник, 3 – в матеріалах і тезах науково-практичних конференцій.

**Особистий внесок здобувача.** Усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику «Практикум з

методики навчання англійської мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)», опублікованому у співавторстві, здобувачем розроблено змістове наповнення, 80 % тестових завдань та додатки до посібника.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (297 найменувань, із них 104 – англійською, німецькою, польською і румунською мовами, 30 – архівні матеріали), 7-ми додатків. Повний обсяг роботи – 306 сторінок, зокрема 179 – основного тексту. Дисертація містить 8 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (1872–1918 рр.)

#### 1.1. Концептуальні засади дослідження

Характерними рисами наукового дослідження є цілеспрямованість, досягнення усвідомлено поставленої мети, чітке формулювання завдань, пошук нового, творчість, відкриття невідомого, висунення оригінальних ідей, нове висвітлення розглянутих питань, систематичність, доказовість, послідовне обґрунтування узагальнень та висновків.

Умовою розвитку будь-якої науки є досягнення значущих результатів на основі методологічного підґрунтя. Методологія (гр. *methodos* – метод + *logos* – вчення) – це вчення про науковий метод пізнання, а також система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовується в певній науці. Г. Бірта та Ю. Бургу вважають, що методологія – складна, динамічна, цілісна, субординована система способів, прийомів, принципів різних рівнів, сфери дії, спрямованості, евристичних можливостей, змістів, структур [13, с. 25].

Методологія як вчення забезпечує наукове пізнання методами і прийомами розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової та практичної діяльності, що відображають властивості й зв'язки реального світу [87, с. 16–17].

Методологічне обґрунтування визначає загальний підхід до дослідження й водночас розкриває конкретніші твердження, є методологічними орієнтирами, що розвивають лінійну або кумулятивну систему наукового знання.

Розподілимо нашу науково-дослідну діяльність на такі етапи: проектування – формування наукової гіпотези, технологічна фаза – перевірка гіпотези і рефлексивна фаза – оцінка отриманих результатів. На підставі цього, віддамо перевагу такій схемі методології наукового пошуку:

- 1) визначення наукового апарату й тезаурусу (базових понять) дослідження;
- 2) з'ясування умов, структури та особливостей науково-пошукової діяльності під час розгляду поліаспектної історико-педагогічної проблеми;
- 3) установлення логічної послідовності нашої діяльності: (об'єкт→предмет→мета →завдання →форми →засоби →методи →результати);
- 4) окреслення історичних меж дослідження (вибір ключових подій, які служать пунктами початку і кінця певного часового періоду), виокремлення періодів та етапів.

Методологічний апарат нашого дослідження зумовлений міждисциплінарним характером роботи. Як справедливо зазначає Б. Могильницький, немає єдиної моделі міждисциплінарного синтезу, як не може бути єдиного набору дисциплін, що беруть у ньому участь. Усе залежить від предмета дослідження, його масштабності. Тому міждисциплінарний характер історії МНАМ пропонуємо розглядати як соціально-історичну парадигму ретроспекції методичних досліджень, яка детермінує пріоритет методологічних зв'язків історії України, педагогіки, психології, лінгвістики, філософії, МНАМ [115, с. 18].

У наукових дослідженнях прийнято виділяти чотири рівні методології: *філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний*. Кожен із цих рівнів має відносну автономію. Методам кожного рівня притаманна власна специфіка: вони безпосередньо не зумовлені методами інших рівнів, а лише можуть бути їх виявом. Тут діє загальний принцип ієрархії: найбільш загальний рівень – *філософський* – є передумовою дії інших рівнів, утілюється в них як загальне в особливому та одиничному. Водночас стан цих нижчих рівнів зумовлює буттєвість вищого.

На *філософському рівні* методологія виконує два типи функцій: виявляє смисл наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку стосовно практики, суспільства, культури людини; розв'язує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності, виходячи за

межі філософії, хоча й спирається на розпрацьовані нею світоглядні й загальнометодологічні орієнтири та постулати. Ми зосереджуємо увагу на *принципах об'єктивності, єдності історичного й логічного.*

*Принцип об'єктивності* зобов'язує розглядати конкретні події та явища в усій їхній складності, багатогранності й суперечливості, спиратися на сукупність позитивних і негативних фактів у їхньому істинному змісті. До того ж, принцип об'єктивності маркований певною суб'єктивністю, залученням до процесу наукового пошуку людини-дослідника з його творчою індивідуальністю.

Принцип об'єктивності спричинює вимогу доказовості, обґрунтування вихідних посилянь, логіки дослідження і його висновків. У зв'язку з цим, особливого значення набувають установлення та облік усіх фактів, пов'язаних із дослідженням, та їх правильне тлумачення. Достовірність фактів необхідна. Доказовість також передбачає альтернативний характер наукового пошуку, можливість оцінити всі варіанти рішення, виявити всі погляди щодо предмета дослідження.

*Принцип єдності логічного та історичного* вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. Історичний аналіз можливий тільки з позицій певної наукової концепції на основі уявлень про структуру та функції тих чи тих елементів і відносин, а теоретичний аналіз неспроможний без вивчення генезису (походження, становлення) об'єкта. Тому відмінність між історико-педагогічним і теоретико-педагогічним дослідженням – лише в акценті на той чи той аспект єдиного дослідницького підходу [65, с. 43–44].

З розглянутого принципу випливає вимога наступності, врахування накопиченого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого. Цей принцип є вагомим для нашого дослідження, адже розвиток МНАМ на Буковині в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. закладає фундамент для розвитку МНАМ у регіоні. Тому важливо встановити передумови і першопричини початку його

становлення, а також простежити еволюцію досліджуваного явища, опираючись на теоретичні засади методики та історії педагогіки.

До загальнонаукового рівня методології, який характерний для більшості наукових досліджень, ми уналежнюємо *системний, синергетичний і парадигмальний підходи*. На наш погляд, саме вони дадуть змогу комплексно дослідити історико-соціальні, освітньо-організаційні передумови, самоорганізацію освітнього процесу, що охоплює всі його компоненти, у тому числі суб'єкти педагогічної взаємодії, які окреслять багатоваріантність шляхів еволюції, вибір альтернатив подальшого розвитку МНАМ тощо. Адже *системний підхід* полягає в комплексному дослідженні великих і складних об'єктів (систем), вивчення їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин.

Згідно із загальною теорією систем (Л. Берталанфі), *система* – це цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин.

Основними ознаками системи є наявність:

- 1) найпростіших одиниць – елементів, які її виформовують;
- 2) підсистем – наслідку взаємодії елементів;
- 3) компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами;
- 4) внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами;
- 5) певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат;
- 6) системоутворювальних зв'язків у структурі, що об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему;
- 7) зв'язку з іншими системами зовнішнього середовища [9, с. 25].

Кожну конкретну науку, діяльність, об'єкт можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, склад, структуру. До загальних

характеристик системи уналежнюють цілісність, структурність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізацію. Навчання ІМ у середніх навчальних закладах визначають як систему, функціонування якої зумовлюють багато чинників. Основними з них є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання і виховання, принципи та зміст навчання [129, с. 79].

Навчання АМ – спеціально організований процес, у ході якого в результаті взаємодії вчителя та учня здійснюється засвоєння та відтворення англomовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети [129, с. 29]. З огляду на цільове призначення МНАМ, виокремимо такі структурні компоненти системи:

- Мета НАМ: запланований результат педагогічної діяльності;
- Зміст НАМ: сукупність знань і вмінь, які учень повинен засвоїти у процесі навчання;
- Завдання НАМ: набуття знань з АМ та вмінь практично використовувати ці знання в повсякденному житті або професійних цілях;
- Засоби НАМ, предмети матеріальної та духовної культури, що їх використовують у процесі навчально-виховної роботи і за допомогою яких реалізується мета НАМ;
- Форми НАМ: заняття в школі, виконання домашніх завдань тощо;
- Методи НАМ: впорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань;
- Результат НАМ: володіння АМ на відповідному рівні.

Усі структурні компоненти системи перебувають у складних системоутворювальних зв'язках і взаємодіють між собою та навколишнім середовищем через функціональні зв'язки. Система розвивається, змінюється її архітектура, проте зберігається системоутвірний чинник – мета. Структурні елементи системи НАМ взаємодіють у певному функціональному

середовищі та нормативному полі під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, зокрема штучно створених людиною (нормативно-правова база та науково-методичне підґрунтя). Упорядковувальним чинником системи НАМ є результат, оскільки саме він через зворотній зв'язок впливає на всю систему.

Суспільство відповідно до соціально-економічних умов існування та з урахуванням потреб учнів формулює “соціальне замовлення” школі, яке передбачає виховання певного типу особистості. Через низку нормативно-правових документів та законодавчих актів здійснюється оформлення визначеної суспільством мети, що сприяє формуванню відповідного змісту навчання взагалі, НІМ і НАМ зокрема. Мета детермінує зміст системи, який деталізується через завдання і реалізується в певних формах через різноманітні засоби. Залежно від масштабу завдань визначається рівень ієрархії системи, який устанавлює зв'язки координації (з іншими системами аналогічного рівня) і зв'язки субординації (зовнішні зв'язки). Для системи НАМ на Буковині вибрано наступний розподіл рівнів ієрархії: 1) Міністерство віросповідань і освіти Австро-Угорщини; 2) Крайова Шкільна Рада Буковини; 3) Чернівецька повітова шкільна рада; 4) школа.

Отже, застосування системного підходу уможливило не лише визначити суть поняття “МНАМ”, а й окреслити тезаурус нашого дослідження – тематичний словник спеціальних термінів, який максимально охоплює поняття, що стосуються організаційно-педагогічних засад НАМ, а саме: “система НАМ”, “зміст НАМ”, “нормативно-правова база НАМ”, “науково-методичне забезпечення НАМ”, “організація НАМ”, “результат НАМ”.

Побудова дослідження з опертям на хронологічний підхід надала змогу в чіткій послідовності простежити зміни у МНАМ на Буковині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. і сприяла випрацюванню періодизації її розвитку.



Сутність *синергетичного (синергійного) підходу* полягає в дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур. Він реалізується в дослідженні систем різної природи: фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних тощо.

Предметом синергетики є механізми спонтанного формування і збереження складних систем, зокрема тих, які перебувають у стані стійкої нерівноваги із зовнішнім середовищем. У сферу його вивчення потрапляють нелінійні ефекти еволюції систем будь-якого типу, кризи й біфуркації – нестійкої фази існування, які передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку. Біфуркаційні процеси – руйнування старих структур і поява низки можливостей для переходу системи у нову якість. Застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного наукового напрямку, на думку О. Сухомлинської, є правомірним для історико-педагогічних досліджень, оскільки дає змогу залучити різні концепції та підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів.

В. Виненко також вважає, що використання синергетичного підходу є доречним для аналізу педагогічної практики, оскільки системі освіти притаманний біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, чергування хаосу та порядку [34, с. 5].

Синергетичний підхід реалізований в нашому дослідженні в контексті самостворенних біфуркацій у МНІМ на Буковині, що мало відбиток на вивчення АМ.

*Парадигмальний підхід* у педагогіці обґрунтували О. Сухомлинська, М. Богуславський, Г. Корнетов та ін. Парадигма, за визначенням О. Сухомлинської, – “одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як

системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)” [177, с. 24]. Між цими протилежностями, на думку авторів, розвивається педагогічне знання.

Погоджуємося з думкою Є. Коваленко, що для адекватного розуміння логіки історико-педагогічного процесу важливо враховувати, що в еволюційному розвитку педагогічного знання неможливо виокремити якусь одну-єдину універсальну тенденцію еволюції (наприклад, від авторитаризму до гуманізму), яка б не залежала ні від цивілізаційного різноманіття суспільств, ні від вияву педагогічної культури в різних народів. Для історичного розвитку педагогічної теорії і практики характерною є зміна чи переорієнтація цілей і напрямів їх еволюції, що пов’язано як зі зміною в розвитку суспільного ладу, так і з часовими пошуканнями інтересу педагогічної громадськості до різних новацій в освіті й вихованні або ж з перемогою однієї з концепцій чи теорій (парадигм), що конкурують між собою. Однією з особливостей педагогічного знання є те, що в ньому не відбувається характерної для багатьох природничих наук прямої зміни одних теорій іншими. Більшість теорій і концепцій в історико-педагогічному просторі співіснують одночасно або поперемінно. Так, на початку ХХ ст. відбувся науковий прорив у рамках реформаторської педагогіки, коли вчені виконували низку дослідницьких програм, працюючи практично на одному дослідницькому майданчику, але в різних педагогічних парадигмах [79, с. 28–29].

Вивчення історико-педагогічного процесу засвідчує, що науково-педагогічне знання традиційно розвивалося через безперервне висунення нових гіпотез і створення таких концепцій, у яких та чи та проблема знаходила поглиблене й усебічне висвітлення. Тим самим не відбувалося спростування загальної ідеї, вираженої у формі гіпотези, концепції й теорії, а зазнавала критики лише та конкретна форма її вияву, яку мала ця гіпотеза, концепція і теорія в кожний конкретний час. Розвитку педагогічного знання

властивий динамізм. Це вимагає поліпарадигмального підходу до вивчення історико-педагогічного процесу [79, с. 30]. Отже, поліпарадигмальний підхід “передбачає історіографічне висвітлення логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах” [52, с. 53].

Дослідження особливостей розвитку МНАМ у регіоні ми здійснювали в загальній парадигмі МНІМ на Буковині, визначаючи передумови становлення МНАМ, що нерозривно пов’язане з досягненнями історичної науки та історії педагогіки.

Дотримуючись наведеної ієрархії, загальнонауковою основою дослідження ми обрали загальні положення теорії пізнання та основні принципи діалектики. Теорія пізнання допомогла виявити й розкрити сутність знання про організаційно-педагогічні основи МНАМ на Буковині, а дотримання основних принципів – причинності, багатофакторності, загального зв’язку, системності та історизму – надало підстави не лише розглянути педагогічні явища в історичній динаміці, з урахуванням об’єктивних та суб’єктивних чинників історичного розвитку, а й у частковому побачити загальне. При цьому загальнонаукові гносеологічні принципи для історико-педагогічного дослідження вважаємо концептуально важливими, оскільки, спираючись на них, ми вивчали тогочасний стан досліджуваного об’єкта, встановлювали етапи та перспективи його розвитку; демонстрували перетворювання його змісту в конкретних умовах певного історичного етапу. Саме дотримання названих принципів допомогло найповніше врахувати чинники, умови та причини розвитку МНАМ на Буковині в указаному часовому проміжку.

Міждисциплінарність у нашому дослідженні, формування його методології в історичному ракурсі МНАМ зумовлює використання сукупності *конкретно-наукових підходів і методів*, які представлені в дисертації, насамперед *регіональним, хронологічним підходами, методами*

*критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів АМ.*

Сучасна дослідниця регіоналістики Я. Верменич зазначає, що роль регіонів, яка в сучасному світі неухильно зростає, визначають як один із найважливіших чинників інверсії зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку суспільних систем. Відтак і регіоналістика набуває статусу системно-динамічного інтердисциплінарного знання, сфера якого охоплює не лише ієрархію центрів і периферій усередині окремої країни, але й регульований спеціальними механізмами простір “зверх” державних кордонів [29, с. 24]. Сучасні українські регіони відрізняються один від одного не лише господарською та соціальною структурою, але й суспільними настроями, відмінними зовнішніми орієнтаціями населення, специфічними етноконфесійними проблемами. Установлення місця і ролі історичного знання в цьому процесі, історичних умов формування української території, особливостей культури та ментальностей населення регіонів України виступає як необхідна передумова подолання диспропорцій регіонального розвитку [29 с. 25].

Зазначене вище обґрунтовує використання *регіонального підходу* в нашому дослідженні, що дає змогу визначити особливості становлення й розвитку освіти в буковинському регіоні та розкрити соціально-культурні характеристики Буковини в складі Австро-Угорщини.

Не менш важливим для нашого дослідження є *хронологічний підхід*, що передбачає викладення історичного матеріалу в хронологічній послідовності, на всіх етапах розвитку історичного явища. Хронологічний підхід застосовуємо в ході розпрацювання періодизації МНАМ на Буковині, опису навчальних програм і підручників з АМ.

*Метод критичного аналізу літературних джерел* уможливив дослідження навчальних програм, підручників з АМ і публікацій у періодиці того часу, що дає змогу виокремити способи реалізації методів НАМ на Буковині (перекладних методів і прямого методу).

*Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів* дало підстави створити повну картину процесу НАМ на Буковині, визначити прийоми, які застосовувалися в межах реалізації методів НАМ.

До конкретно-наукового рівня методології досліджуваної проблеми ми беремо до уваги також методи дослідження, які використовують в історичних дослідженнях: історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-системний і метод термінологічного аналізу.

Так, *історико-структурний метод* (розподіл феномену минулого на складники) забезпечив розробку структури дослідження, яке ґрунтується на встановленні передумов розвитку МНАМ на Буковині в кінці ХІХ – на початку ХХ ст., вивченні навчальних програм та планів з АМ, детальному аналізі підручників з АМ, а також визначенні особливостей реалізації методів НАМ на Буковині. За допомогою історико-структурного методу на основі розроблених критеріїв виокремлено етапи розвитку МНАМ на Буковині у період дослідження.

*Історико-генетичний метод* перебуває в числі найпоширеніших в історико-педагогічних дослідженнях. Сутність його полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін досліджуваної реальності в процесі її історичного руху. Цей метод дає змогу значною мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта дослідження. При цьому історичне явище відображається в найбільш конкретній формі. Пізнання йде послідовно від одиничного до особливого, а потім – до загального. За природою генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації – описовим. Генетичний метод дозволяє показати безпосередність причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей історичного буття, охарактеризувати індивідуальність та виразність історичних подій та особистостей.

*Історико-порівняльний метод* також утрадиційнився в історичних наукових студіях. Він ґрунтується на порівняннях – важливому методі наукового пізнання, без якого не обходиться жодне наукове дослідження.

Об'єктивною основою для порівняння є те, що минуле повторюється та є внутрішньо зумовленим процесом. Багато явищ тотожні чи подібні за внутрішньою сутністю і відрізняються лише просторовою або тимчасовою варіацією форм. Водночас ті самі або подібні форми можуть бути наповнені різним змістом, а тому в процесі порівняння виформовуються передумови для пояснення історичних фактів, розкриття їх сутності. У нашому дослідженні метод дав змогу порівняти особливості МНАМ на Буковині на різних етапах її розвитку.

Установлення регресу чи прогресу різних явищ минулого та формулювання відповідних висновків і оцінок на основі порівняння та зіставлення уможливило розробку періодизації МНАМ, типологію змістових форм, виявлення процесуальних та змістових аспектів МНАМ, формулювання висновків.

*Історико-системний метод* широко застосовано в працях істориків. Це обумовлено поглибленням історичних досліджень як із погляду цілісного охоплення досліджуваної реальності, так і з позиції розкриття внутрішніх механізмів функціонування суспільних систем. Основою застосування цього методу в історії є єдність у суспільно-історичному розвитку одиничного, особливого й загального. Реально та конкретно ця єдність оприявлена в історичних системах різного рівня. Функціонування і розвиток охоплює та синтезує ті основні складники (компоненти), що увиразнюють історичну реальність, а саме: окремі неповторні події, історичні ситуації і процеси. Очевидно, що всі названі події та процеси не тільки казуально обумовлені й мають причинно-наслідкові зв'язки, але і взаємопов'язані між собою функціонально. Завданням системного аналізу в дисертації є формування цілісної комплексної картини процесу НАМ на Буковині в другій половині XIX – на початку XX ст.

Згідно з принципами історико-системного підходу, МНАМ як систему у нашому дослідженні розглядаємо в контексті загальної середньої освіти Буковини, що зазнавала впливу суспільно-політичних та соціально-

економічних процесів. При цьому основною думкою дослідження послужило твердження про залежність змісту та організації МНАМ від системи взаємозв'язків: урядової освітньої політики, громадської думки, розвитку педагогічної науки та МНІМ в Австро-Угорщині загалом і на Буковині зокрема. Наголосимо, що в нашому дослідженні йдеться лише про зміни, які відбулися в МНАМ у зв'язку із трансформаціями системи шкільної освіти на Буковині в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

*Метод термінологічного аналізу* уможливив пояснення окремих термінів відповідно до предмета дослідження: «підхід», «принцип», «метод», «програма», «підручник» тощо. Як відомо, різні педагогічні та методичні терміни мають кілька тлумачень, тому під час розгляду певних явищ дослідження необхідно було пояснити значення цих термінів з метою уникнення двозначності та невизначеності формулювань.

*Технологічний рівень наукового аналізу* – це методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може входити до масиву наукового знання. До технологічного рівня належать *метод відбору архівних документів і наукових джерел, нарративний та герменевтичний методи.*

Оскільки важливою частиною нашого дослідження є робота з архівними документами, *метод відбору архівних документів* дав змогу виокремити з усього масиву саме ті документи, які безпосередньо стосувалися предмета дослідження. Основна робота відбувалася в Державному архіві Чернівецької області, де особливу увагу приділено фондам Буковинської крайової управи, Крайової шкільної управи Буковини та шкіл Буковини, де вивчалася АМ.

Важливе значення для дослідження історико-педагогічного процесу має *нарративний метод* (Л. Ваховський, Н. Сейко, І. Троцук). Наратив (або оповідь) – це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й у спробі його об'єктивно описати. Історико-педагогічні події набувають форми

і смислу, структурного поділу на початок, середину, кінець етапу, періоду, процесу тощо. Наратив дає змогу описувати історико-педагогічний процес як зв'язний контекст, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності й науковості. У площині наративного методу історія педагогіки – “це не тільки те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо” [24, с. 43].

*Герменевтичний метод* також уналежнюють до філософського рівня методології та асоціюють, передовсім, із тлумаченням філологічних, філософських, юридичних, історичних і релігійних текстів. Цей метод має безпосередній стосунок до нашого дослідження у ході інтерпретації дібраних матеріалів, при цьому здійснено спробу зберегти автентичність їх змісту, зважаючи на специфіку історичного періоду. Зокрема це актуально для перекладу навчальних програм з АМ та вступних зауважень авторів підручників з АМ.

Загальновідомо, що якість результатів історико-педагогічного дослідження зумовлена не лише застосованими процедурами, засобами й методами науково-пошукової діяльності, а й ступенем об'єктивності аналізу змісту явищ і подій, їх головних чинників та рушійних сил. Реальність, у тому числі й педагогічна, є цілісною. Однак її вивчають у різних ракурсах (наукових дисциплін). Предмет нашого дослідження є складним і багатоаспектним явищем, отож здійснення його аналізу неможливе без залучення широкого спектру знань не лише з методики, а й із суміжних галузей – історії, педагогіки, психології, лінгвістики. Тобто специфіка предмета дослідження потребувала застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази. Складність предмета дослідження зумовила й необхідність урізноманітнення наукових підходів до вивчення історико-педагогічної реальності, оскільки кожен із них обґрунтовує хоча й сутнісні, але однобічні характеристики об'єкта. Методологія нашого дослідження унаочнена в Таблиці 1.



Таблиця 1

**Методологічні засади дослідження проблеми  
розвитку методики навчання англійської мови  
на Буковині  
(кінець XIX – початок XX ст.)**

Рівні методології	Методологічні засади
Філософський рівень	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип об'єктивності;</li> <li>• принцип єдності історичного й логічного.</li> </ul>
Загальнонауковий рівень	<ul style="list-style-type: none"> <li>• системний підхід;</li> <li>• синергетичний підхід;</li> <li>• парадигмальний підхід.</li> </ul>
Конкретно-науковий рівень	<ul style="list-style-type: none"> <li>• регіональний підхід;</li> <li>• хронологічний підхід;</li> <li>• метод критичного аналізу літературних джерел;</li> <li>• метод вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів англійської мови;</li> <li>• історико-структурний метод;</li> <li>• історико-генетичний метод;</li> <li>• історико-порівняльний метод;</li> <li>• історико-системний метод;</li> <li>• метод термінологічного аналізу.</li> </ul>
Технологічний рівень	<ul style="list-style-type: none"> <li>• метод відбору архівних і наукових джерел;</li> <li>• наративний метод;</li> <li>• герменевтичний метод.</li> </ul>

Отже, аналіз проблеми розвитку МНАМ на Буковині в кінці XIX – на поч. XX ст. здійснювався на основі чотирирівневого методологічного апарату, який передбачав набір певних підходів, методів, принципів до наукового дослідження. Вибір методологічного інструментарію зумовлений міждисциплінарним характером дослідження. Філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний рівні дали змогу вивчити проблему всебічно, урахувавши особливості МНАМ на Буковині у зазначений історичний період.

## 1.2. Джерельна база дослідження.

Якість історико-педагогічного дослідження значною мірою залежить від його джерельної бази, яка повинна забезпечити оптимальне охоплення найістотніших фактів у всій їх конкретності.

*Джерельна база* – це сукупність джерел, на які спирається історичне пізнання. Одним із перших термін “джерельна база” (на противагу термінові “джерелознавча база”) запровадив С. Шмідт у 60-ті роки ХХ ст. За визначенням М. Ковальського та Ю. Святця, джерельна база – це сукупність (система) джерел різноманітних типів, родів, видів та різновидів, що акумулюють оптимальну інформацію про історичний процес, явище, подію. Довідник із джерелознавства історії України витлумачує джерельну базу як сукупність джерел, на які спирається історичне пізнання. Вона охоплює джерела, що є продуктом людської діяльності, а також ті, що не залежать від неї: природничі, географічні тощо.

За своєю структурою джерельна база нагадує компоненти джерельної інформації. Вона має два основних рівні: а) первісна, або початкова, джерельна база, що сформувалася паралельно з подіями чи невдовзі після них і внаслідок стихійних лих, соціальних катаклізмів, революцій, воєнних подій, недбайливого зберігання або цілеспрямованих акцій частково, а інколи й цілком, могла бути втраченою; б) реальна джерельна база – джерельний корпус або комплекс джерел, що зберігся до наших днів.

Реальна джерельна база ділиться на дві великі підгрупи: 1) актуалізована джерельна база, тобто історіографічно засвоєна через публікації археографічного характеру, аналізу або цитування в наукових дослідженнях; 2) потенційна джерельна база, що реально існує, але невідома історикам. Вона може бути виявленою, дослідженою та оприлюдненою. Реальна база неухильно збагачується в результаті пошуку, виявлення наявних, але ще не відомих і не залучених до наукового обігу джерел, поповнення внаслідок створення нових пам'яток, що накопичуються у

процесі діяльності людей. Ідеться про величезний масив сучасної інформації, документообігу, періодичної преси, службового і приватного листування, кіно-, фото-, фоно-, відео-, документів, мемуарів та спогадів, матеріалів конкретно-соціологічних досліджень тощо.

Межі джерельної бази, її склад і характер завжди визначаються проблематикою та характером дослідження. Вона має хронологічні й географічні ознаки.

Важливе значення для практики наукового історичного дослідження має окреслення й аналіз джерельної бази конкретної проблеми, що є предметом дисертації тощо. Незалежно від її обсягу й мети, кожен науковець має дотримуватися принципу всебічного дослідження джерельної бази обраної проблеми.

Відбираючи джерела ми використовували такі принципи:

- принцип різноманітності інформації, сутність якого полягає в тому, що інформація, яку містять різні джерела, має взаємно доповнюватись, бути різноманітною та якнайповніше відображати всі аспекти предмета дослідження;

- принцип надійності даних: дані, які містяться у відібраних джерелах, мають забезпечувати надійність отриманої первинної інформації, тобто вони повинні надавати повну й достовірну інформацію;

- принцип оптимального охоплення релевантних історичних фактів: джерела мають надавати змогу створити повну картину того чи того історичного періоду.

*За ступенем формалізації* опрацьовані джерела поділяємо на:

- 1) *традиційні*, представлені джерелами писемної традиції (біографії, мемуари, брошури, газетний і журнальний матеріал, оголошення тощо);

- 2) *формалізовані* джерела, у тому числі архівні матеріали: офіційні документи, протоколи, звіти, огляди; нормативно-правові документи (освітні статuti, положення, офіційне листування в галузі освіти тощо); навчально-методичні документи (навчальні програми, плани, підручники АМ, методичні

листи, рекомендації тощо);

3) *інтерпретаційні* джерела: монографії, наукові праці, статті тощо [100, с. 8].

Використання історіографічної періодизації уможлиблює класифікацію опрацьованих джерел за хронологічним принципом, оскільки історіографічні праці, які належать до часового простору (кінець XIX – початок XX ст.), охопленого дисертаційним дослідженням, розглядаємо і як джерельні.

Проблемно-тематичний розподіл джерел за *ступенем дотичності* здійснюємо на такі групи:

- 1) джерела, які безпосередньо висвітлювали процес становлення та розвитку МНАМ у різних типах шкіл на Буковині в 1872–1918 рр.;
- 2) наукові публікації, що виформовують методологічну основу дослідження: це філософські й загальнонаукові праці, роботи з методології наукового й історико-педагогічного дослідження;
- 3) праці історико-педагогічної галузі, які в різний час, зазвичай із починаючи з другої половини XIX ст., відображали розвиток педагогічної освіти на різних частинах України, і наукові дослідження, що стосувалися професійної підготовки вчителів ІМ на території України.

За *ступенем функціональності* використані в дослідженні джерела поділяємо на:

- 1) *нормативно-правові акти*, що регулювали систему освіти в досліджуваній період. До них належали закони, розпорядження МВіО Австро-Угорщини, КШР; навчальні програми, плани, підручники АМ для середніх шкіл, затверджені зазначеним вище міністерством;
- 2) *архівні документи*: звіти про діяльність навчальних закладів досліджуваних часів, листування крайової шкільної ради із МВіО, рецензії на навчальні підручники з АМ, проекти навчальних програм, розпорядження КШР тощо. У ході дослідження проаналізовано фонди Державного архіву Чернівецької області (фф. 3 (Буковинська крайова управа), 211 (Крайова шкільна управа Буковини), 213 (Окружний шкільний інспекторат Буковини, м. Чернівці),

228 (Державний ліцей “Арон Пумнул” в м. Чернівці), 233 (Православний жіночий ліцей “Єлена Доамна” в м. Чернівці), 239 (Учительська семінарія при Крайовій шкільній раді), 244 (Школа з підготовки вчителів (чоловіча) в м. Чернівці), 274 (Державна жіноча гімназія “Олтя Доамна” в м. Чернівці), 277 (Школа з підготовки вчителів (жіноча) “Марія Войкіца” в м. Чернівці), 390 (Екзаменаційна комісія для кандидатів на вакансії вчителів загальних народних та міщанських шкіл в м. Чернівці));

3) *нарративні джерела*: публікації на сторінках періодичних видань (кінець XIX – початок XX століття): “Учитель”, “Наша школа”, “Каменярі”, “Буковина”, “Bukowiner Schule”, “Bukowiner pädagogische Blätter”, “Bukowiner Schul-Zeitung“, “Bukowiner Lehrstimme“, “Neue Freie Lehrer-Zeitung”, що видавалися на Буковині; монографії, які являють собою історичні дослідження різного часу видань; статистичні описи тощо.

Для пошуку наукової літератури використано фонди низки бібліотек: Наукової бібліотеки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівецької обласної універсальної наукової бібліотеки імені Михайла Івасюка, бібліотеки Київського національного лінгвістичного університету.

Характерною рисою джерельної бази нашого дослідження є її міждисциплінарність, що пояснюємо, по-перше, різнобічною специфікою обраної теми, по-друге, особливостями методології, яка на різних рівнях аналізу фактичного матеріалу перебуває на перетині багатьох наук.

Оскільки фундаментом написання історико-педагогічних дисертацій є джерельна база, ми використали підхід, який останнім часом набув популярності в історичній науці – наукової джерелознавчої критики. Погоджуючись із сучасними концепціями науковців, вважаємо, що абсолютно всі джерела, навіть нормативно-правові акти, мають зазнавати наукової критики. Для аналізу документів (постанови, інструктивно-методичні листи, розпорядження, накази тощо) використано кілька груп методів, основними серед яких обрано загальнонаукові – аналіз, синтез,

порівняння, хронологія. При цьому виокремлено два аспекти: 1) аналітичний (сукупність обов'язкових елементів: визначення зовнішніх особливостей історичної пам'ятки, доведення її автентичності (справжності)); прочитання тексту джерела; установлення часу, місця, авторства, обставин і мотивів походження; тлумачення (інтерпретація) тексту; визначення вірогідності джерела, його надійності, наукової значущості; 2) синтетичний (формування такого комплексу джерел на основі критичного аналізу надасть змогу отримати сукупність науково перевірених фактів з досліджуваної проблеми).

За аналізу джерел використано метод головного масиву (не маючи можливості вивчити абсолютно всі документи з проблеми дослідження, ми намагалися проаналізувати якомога більшу їх частину), а також вибіркового метод, коли аналізувалася так звана вибіркова сукупність джерел, сформована за певними правилами. Використання цих методів дало підстави зробити достовірні висновки щодо розвитку МНАМ на Буковині.

У процесі дослідження опрацьовано як “первинні”, так і “вторинні” матеріали, що містилися в періодиці. До первинних ми уналежнили статті, інформаційні повідомлення про історичні події тощо; вторинні матеріали – це огляди літератури, рецензії, анотації, тематична бібліографія тощо. Аналіз змісту цих матеріалів надав змогу отримати інформацію про те, на яких проблемах у той чи той період часу концентрувалася увага педагогів-науковців і практиків, у який спосіб здійснювалися наукові дослідження і як їх результати впливали на педагогічну практику в процесі НАМ на Буковині в досліджуваний відрізок часу.

Загалом у ході дослідження проаналізовано монографії, статті та дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук за спеціальностями “Загальна педагогіка та історія педагогіки”, “Теорія і методика навчання (германські мови)”, “Теорія і методика навчання (романські мови)”, “Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни”, “Теорія та методика професійної освіти”.

Отже, вивчивши різні підходи до здійснення історико-педагогічного дослідження, в основу нашого наукового пошуку покладено логіко-структурний алгоритм аналізу МНАМ на Буковині:

1. Установлення причин оновлення змісту НАМ в їх взаємозалежності та взаємозв'язку з МНАМ: суспільно-політичні (забезпечення функціонування системи суспільного устрою; характер та зміст державної політики, зокрема освітньої; взаємодія педагогічної громадськості з інститутами влади; зміст національної державної політики, потреби особистості і суспільства, стан шкільної освіти).

2. З'ясування принципів (ключових ідей) і напрямів розвитку МНАМ на Буковині.

3. Виокремлення організаційних аспектів: хід, або перебіг (етапи) освітніх реформ, що спричинили появу МНАМ на Буковині у ХІХ ст.; механізми та засоби їх реалізації.

4. Установлення змісту та методів оцінювання результатів НАМ.

6. Окреслення наслідків – позитивного і негативного досвіду; закономірностей, які варто враховувати надалі та помилок, що не варто повторювати.

Вважаємо за доцільне розпочати аналіз випрацьованої нами періодизації розвитку МНАМ, умовно поділивши історіографію досліджуваної проблеми на два періоди:

I період (1872–1900 рр.) – праці, написані в ході становлення методичних знань, у яких тлумачення МНАМ здійснювалося емпірично-описовим способом, що відбувалося шляхом спостереження за практичною діяльністю й було орієнтоване на поодинокі педагогічні ситуації, які описувалися в умовах перебування Буковини у складі Австро-Угорщини;

II період (1900–1918 рр.) – праці періоду розвитку МНАМ, в яких враховувалися умови навчання україномовного населення, були перші спроби теоретично обґрунтувати набутий практичний досвід.

Застосовуючи хронологічний і проблемно-тематичний підходи до класифікації джерельної бази нашого дослідження, розглянемо детальніше найвагоміші наукові праці.

Перший історіографічний період – 1872–1900 рр. презентують наукові праці, надруковані за часів Австро-Угорської імперії професорами середніх і вищих навчальних закладів. Це були документи законодавчого, історико-освітнього, методичного характеру, навчальні програми, підручники з АМ, річні звіти навчальної діяльності певної школи, у яких автори розкривали зміст, цілі, засоби НАМ.

Історико-освітні проблеми цього періоду висвітлені в працях таких німецькомовних авторів, як Н. Бідерман, І. Вольф, Р. Кайндль, Ф. Ціглауер, а також українськомовними освітянами, серед яких А. Аліскевич, Я. Біленький, І. Карбулицький, М. Кордуба, І. Копач, І. Левицький, О. Попович, С. Смаль-Стоцький, І. Ющишин та ін. До нормативно-правових документів зараховуємо законодавчі акти – “Законь з дня 14 мая 1869, котрим устанавлюються засады учения дотично школь народних” (1870); німецькомовні навчальні програми “Programm der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1870/1872/1873/1874/1875/1876/1880/1881/1882/1883/1884/1885/1886/1887/1889/1891/1892/1893/1894/95”.

Річні звіти висвітлювали тогочасний стан і діяльність навчальних закладів, наводили перелік навчальних предметів, указували кількість годин, відведених на кожну дисципліну, виокремлювали підручники тощо: Achter Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1872 von Director Dr. Wenzel Korn, Sechster Jahresbericht der gr. or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1870 vom Direkor Dr. Wenzel Korn, Neunten Jahresbericht der gr. or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1873 vom Direkor Dr. Wenzel Korn, Elfter Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1875. Von Direktor



Dr. Wenzel Korn, Siebzenter Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule zu Czernowitz (1881), XXX. Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1877 von Director Dr. Wenzel Korn” (1877), Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1893/94 von Director Dr. Wenzel Korn (1894), XXXI. Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1894/95 von 94 von Director Dr. Wenzel Korn (1895), XXXII. Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1895/96 von Constantin Madyczewski” (1896), XXXIV. Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1897/98 von Constantin Madyczewski (1898), Dritter Jahres-Bericht des k. k. Staatsuntergymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1899/1900 (1900), Erster Jahresbericht über die evang. vierclassige Knaben und Mädchenschule in Czernowitz 1878/79 (1879), Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1899/1900 von Heinrich Klauser, k.k. Regierungsrath und Gymnasialdirector (1900).

Важливе місце належить підручникам з АМ, які педагоги використовували під час першого етапу розвитку МНАМ на Буковині. До них належать підручники, написані здебільшого німецькою мовою, однак були віднайдені також англomовні підручники До *англomовних* підручників належать: Т. Е. Еббот “A Shakesperian Grammar. For the use of schools” (1888), У. Мейвор “The English Spelling Book” (1851), Л. Мюррей “English Grammar, adapted to the different classes of learners. With an appendix” (1826). До *німецькомовних* підручників належать: П. Гандс “Englische Sprachlehre nach Ollendorfs Methode” (1856), Т. Гаспі “Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht“ (1883), Г. Гезеніус “Lehrbuch der englischen Sprache” (1881), “Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken”, К. Дойчбайн “Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache für höhere Schulen” (1895), Е. Зеелігер “Englisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehr-Anstalten”

(1877), Зонненбург “Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche für österreichische Schulen” (1895), К. Г. Клермонт “Schlüssel zu den Übungen in Clairmont’s Syntaxis der Englischen Sprache, wodurch jeder Schüler seine Fehl, ohne Hülfe eines Lehrers, ausbessern kann” (1838), Г. Крюгер “Englische Ergänzungsgrammatik und stilistisches Regeln” (1898), Кукла “Kuklas vollständige Englische Conjugations-Tabelle”, Е. Мецнер “Englische Grammatik. T. I: Die Lehre vom Worte” (1880), “Englische Grammatik. T. II: Die Lehre von der Wort- und Satzfügung”, Г. Плешнер “Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache. Für Schulen und zum Selbstunterricht” (1846), Й. Ротвелл “Vereinfachte, theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache” (1868), Ф. Шмідт “Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung” (1896).

Для другого історіографічного періоду – 1900–1918 рр. – характерним був не тільки опис наявної МНАМ, а й критичний аналіз попередніх прийомів, пошук можливостей використання позитивного вітчизняного й зарубіжного досвіду. Пошуки нових підходів, принципів і методів були основними елементами в науковому обґрунтуванні МНАМ, тісно пов’язаними з методиками інших іноземних мов, що їх вивчали на Буковині. Саме тому в навчальних програмах і підручниках з АМ, наукових працях простежуємо нові методичні концептуальні засади прямого методу НАМ, які на той час були актуальними в європейських країнах, фіксуємо спроби пристосувати їх до умов НАМ на Буковині.

Першими з-поміж українськомовних досліджень із розвитку освіти на Буковині були теоретичні праці і публікації І. Карбулицького “Розвій народного шкільництва на Буковині”, (1905), С. Смаль-Стоцького “Буковинська Русь: Культурно-історичний образок” (1897). Ці праці вважаємо джерелами, у яких розглянуто важливі сторінки історії українських шкіл у контексті суспільно-політичних, економічних, освітньо-організаційних процесів і національно-культурного відродження Буковини.

До нормативно-правових документів відносимо розпорядження, збірники законодавчих розпоряджень тощо: “Розпорядження ц. к. Краєвої Ради Шкільної в справі введення нових плянів науки для шкіл народних з дня 7. марта 1893, Ч. 1741” (1893); “Sammlung der Bukowiner Volksschul. – Gesetz” (збірник законодавчих розпоряджень щодо освіти на Буковині) (1899); навчальні програми для різних типів шкіл, які використовували на Буковині: “Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1891/92 von Chr. Wüfl” (1891), “Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1892/93/94 von Dr. C. Tumlirz” (1893/94); “Lehrplan zweijährigen Fortbildungscurses für Mädchen in Czernowitz Veröffentlicht vom Vereins-Curatorium” (1912); річні звіти, у яких подавалися навчальні плани, перелік підручників, іспитів, в деяких описувалися нововведення щодо прийомів, методів НАМ “Jahresbericht des k. k. I Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres” (1900/1901/1902/1907/1908/1910/1911/1912/1913), “Jahresbericht des öffentlichen Städtichen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz” (1901/1902), “XXIX Jahresbericht des k. k. Staats-Ober-Gymnasiums in Radauz (in der Bukowina) über das 37. Schuljahr” (1908/1909/1910/1911), “XXXV Jahresbericht des k. k. Staats-Ober-Gymnasiums und V. Jahresbericht der rum.-deutschen Abteilung in Radauz (in der Bukowina)” (1915).

Проблеми укладання українськомовних підручників з усіх предметів та ІМ зокрема, відтворено в публікаціях І. Герасимовича (“Підручник у справах шкільних. Збірка шкільних законів і розпорядків wraz із взірцями урядового діловодства і кореспонденції”) (1914), (1909), К. Лучаківського (“До історії видавництва українських шкільних книжок”) (1910), О. Поповича.

З-поміж підручників з АМ виділяємо *польськомовний* – Г. Бергера “Łatwa Metoda gruntownego nauczzenia się w krótkim czasie języka Angielskiego z pomocy lub bez pomocy nauczyciela z kluczem” (1897); *німецькомовні підручники* – Й. Еллінгера і П. Батлера “Lehrbuch der englischen Sprache. Ausg.

B. T. 3: A short English Syntax and exercises with an English-German and a German-English glossary” (1907), Г. Вендта “Syntax des heutigen T. I: Die Wortlehre“ (1911), Е. Гаускнехта “The English students. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde” (1903), Г. Гезеніуса “Englische Sprachlehre” (1905), Т. Голдшмідта “Bildertafeln für den Unterricht im Englischen” (1907), Л. Кельнера “Sonnenburgs Grammatik der englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche für österreichische Schulen” (1906), А. Мюллера “Englische Gedichte. Für den Schulgebrauch” (1912), Е. Недлера “Englisches Lesebuch für Mädchenlyzeen und andere höhere Töchterschulen” (1913), С. Рунге “Englische Gespräche” (1911), В. Свободи “Lehrbuch der englischen Sprache und andere höhere Mädchenschulen. T. I : Elementarbuch” (1908), “Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen. T. I : An English Primer” (1915), Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen. T. II: A first English Reader” (1915), “Lehrbuch der englischen Sprache“ (1915), “Literary Reader” (1905), “Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Geschäftssprache” (1906), В. Фієтора “Englische Schulgrammatik. T. I: Laut- und Wortlehre” (1906), В. Франца “Shakespeare Grammatik” (1900), А. Шварц “Englisches Lesebuch für Real- und Handelsschulen sowie für die mittleren Klassen realer Vollenstanlten”; *англомовний* підручник – С. Гамбургер “English Lessons. After S. Alger method. For the first instruction in foreign languages with Ed. Hölzel’s pictures by Sophie Hamburger” (1903); *румуніомовні* підручники – Г. Вальтука “Manual metodis de conversațiune engleză” (1915), “Conversațiuni engleze (English dialogues). На жаль, українськомовних підручників з АМ у зазначений період не було.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять праці М. Д. Берліца “The Berlitz method for teaching modern languages. English part. Book I” (1896, 1917), “Second book for teaching English” (1911, 1916). Як один із основоположників прямого методу НІМ, у своїх підручниках М. Берліц

викладає основні положення власного методу, дає рекомендації щодо його практичного застосування на уроках АМ, а також пропонує уроки, розроблені ним самим, у яких зреалізовано його методичні ідеї.

Загалом у ході дослідження віднайдено й опрацьовано 64 навчальні програми та річні звіти, 42 підручники з АМ.

Окрему підгрупу становлять праці, присвячені МНІМ; це, зокрема публікації А. Аліскевича (“Наука чужих мов, її межі і труднощі і можливі висліди” – 1904), О. Іванчука „Non scholae, sed vitae. З нашої середньої школи” (1906), С. Канюка “Питання і відповідь” (1908), Н. Спишула „Перше вчити самої мови, відтак аж граматики” (1908), К. Томюка “Читання” (1894), “Як належить розуміти і розважати деякі засади педагогічні” (1903), а також теоретичні праці, С. Канюка “Дидактика доповнена “основами логіки” (1911); *німецькомовні* Я. Стельцла “Lindenthalers Sprechlehre” (1910), *польськомовні* Я. Шаротти “O nauczaniu języków żyjących w szkołach srednich” (1908); “Głos w sprawie uczenia się języków francuskiego i angleskiego” (1912).

Вагомими, на наш погляд, є праці О. Поповича щодо навчання мови, у яких автор подавав також рекомендації для навчання чужих мов, обстоюючи принцип системного навчання (від легкого до складного), принцип наступності тощо. Омелян Попович – відомий педагогічний, громадський діяч Буковини, якого називали батьком українського шкільництва на Буковині [146, с. 314]. Хоча цей автор більше відомий у царині методики навчання української мови, відомо, що він укладав підручники з української мови німецькою мовою (Ropowicz E. “Ruthenisches Sprachbuch”, 1898), в яких використовував передові на той час прийоми НІМ [115, с. 82].

Цікавою є праця С. Канюка, у якій подано класифікацію питань, що ними мав користуватися вчитель у роботі з учнями. Серед форм навчання автор виділяв: викладову (акроматичну, монологічну), наприклад, опис і оповідання, котрі мали бути короткими, простими, легко зрозумілими; показову – застосування моделей, образів, малюнків, таблиць; пам’ятеву (мнемонічну) – вивчення віршів, правил, уривків прози; питальну (еротематичну), яка

передбачала евристичну бесіду, що спонукала дітей зв'язано висловлюватися, стимулювала їхній інтерес, сприяла вчительському контролю за процесом засвоєння знань учнями. Погоджуємося з думкою О. Пенішкевич, що таке урізноманітнення методики використання запитань учителя до учнів у сучасних умовах сприяло б реалізації важливого завдання школи – розвитку творчого мислення учнів [146, с. 110].

У праці Г. Піддубного “Буковина. Її минуле і сучасне” (1928 р.) розглянуто окремі аспекти розвитку народної освіти, у яких автор подає статистичні дані про початкову та середню ланки освіти.

До другої групи літературних джерел зараховуємо наукові публікації, які виформували методологічну основу дослідження: О. Адаменка, Ю. Бабанського, Л. Березівської, С. Гончаренка, В. Ільїна, Н. Кудикіної, В. Кременя, О. Місечко, Б. Могильницького, О. Новікова, Н. Сейко, О. Сухомлинської, Є. Хрикова, Є. Юдіна. На філософському рівні зверталися до праць В. Андрущенко, В. Байлука, В. Загвязинського, П. Копніна, В. Лекторського, В. Садовського, В. Швирьова; на загальнонауковому рівні, розглядаючи *системний підхід* спиралися на дослідження В. Горбатенко, І. Зязюна, В. Загвязинського, В. Краєвського цінні відомості почерпнуто з праць О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, І. Зимньої, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, А. Щукіна та ін.; аналіз *синергетичного підходу* зумовив звернення до наукових досліджень М. Богуславського, В. Бранського, О. Вознюк, О. Робуль; урахування *парадигмального підходу* ґрунтувалося на опрацюванні досягнень таких учених, як Н. Аліфіренко, О. Бондаревської, Н. Гальскової, Н. Гупана, Н. Лизь, Г. Корнетова, Т. Куна; на конкретно-науковому рівні, аналізуючи *регіональний підхід*, ми спиралися на дослідження Я. Верменич, М. Костриці, І. Студнікова, О. Сухомлинської, О. Черепанової та ін.; побудова дослідження з врахуванням *хронологічного підходу* зумовила звернення до публікацій Ф. Корольова, З. Равкіна, Н. Гупана; *конкретно-наукові методи дослідження* МНАМ ґрунтувалися на працях О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, А. Щукіна та ін.; технологічний рівень наукового дослідження

сприяв зверненню до праць О. Адаменко, В. Загвязинського, О. Новікова, Є. Хрикова.

Освіті Буковини присвячено монографію О. Пенішкевич “Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX століття)” (2002 р.). Учена-педагог проаналізувала динаміку розвитку українського шкільництва на Буковині з 1774 по 1918 рік, розкрила структуру управління освітою в Австро-Угорщині (XVIII – початок XX століття), висвітлила зміст і методичне забезпечення навчально-виховного процесу в школах Буковини, виявила особливості й тенденції шкільної освіти в зазначений період, показала особливості підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо. У розділі “Науково-методичні основи організації навчально-виховного процесу в школах Буковини” авторка аналізує зміст і особливості викладання навчальних предметів гуманітарного циклу, серед яких виокремлює ІМ і розглядає їх як вагомий компонент гуманітарної освіти у змісті шкільної освіти, що було невід’ємною ознакою культурної освіченої людини другої половини XIX ст. Утім, авторка не розглядає МНАМ у 1774–1918 рр. на Буковині. Однак зазначена робота уможливила сформування цілісної картини розвитку освіти на Буковині та допомогла з’ясувати, у яких умовах відбувалося становлення МНАМ у краї в період дослідження.

Монографія І. Житарюка “Математична освіта і наука Буковини та Північної Бессарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.)” (2008 р.) написана про період, який не охоплює рамки нашого дослідження, однак, будучи історико-педагогічною роботою, ця праця допомогла сформулювати ідеї побудови дослідження в галузі методики, яке сплановане в історичному аспекті.

У кандидатських дисертаціях Л. Кобилянської “Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX ст.)” (1998 р.), І. Петрюк “Становлення і розвиток загальної середньої освіти Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.)” (1998 р.) розкрито особливості освітніх процесів регіону в досліджуваний відрізок часу. Л. Кобилянська

проаналізувала динаміку змісту освіти в народних школах краю, навчальні плани, програми, підручники початкових шкіл. У роботі І. Петрюк простудійовано процеси розвитку загальної середньої освіти в кінці XVIII – на початку XX ст. Педагог виокремила періоди розвитку цієї ланки освіти, дала характеристику основним типам середніх загальноосвітніх закладів, проаналізувала зміст освіти.

Тенденціям розвитку МНІМ у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) присвячено докторську дисертацію та монографію Б. Лабінської (2014 р.), у яких важливе місце посідає МНІМ на Буковині. Авторка охарактеризувала адміністративно-територіальні, національно-етнічні, освітньо-організаційні передумови виникнення, становлення та розвитку МНІМ на західноукраїнських землях; детально обґрунтовано періодизацію та встановлено методи, підходи і принципи НІМ у різних типах шкіл у досліджуваній період. Дослідниця описує особливості реалізації методів НІМ Західній Україні, акцентуючи увагу на методиці навчання німецької та французької мови.

Важливий внесок в історію Буковини зробив колектив авторів-істориків С. Костишин, В. Ботушанський, О. Добржанський, Ю. Макар, О. Масан, Л. Михайлина, які в книзі “Буковина. Історичний нарис” (1998 р.) подали систематизований виклад історії буковинського краю з найдавніших часів до наших днів. Детально висвітлено питання заселення краю, його соціально-економічного, суспільно-політичного і національно-культурного розвитку у складі різних держав. Відомості, отримані з цієї книги дозволили сформулювати передумови становлення та розвитку МНАМ на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст.

Відзначимо працю В. Ботушанського “Нариси з історії освіти на Буковині (XIX – початок XX ст.)” (2017 р.), у якій автор описує окремі події, явища, факти, процеси історії становлення та розвитку народного шкільництва, середньої класичної і фахової, а також вищої освіти на Буковині австрійського періоду та часів незалежної України.



Праці проблемно-тематичного, історичного характеру охоплюють наукові праці, у яких розглянуто історію педагогіки на різних західноукраїнських землях. Пріоритетною підставою для звернення до цих праць було те, що предметом вивчення в них є, передовсім, історична проблематика, що її розв'язують зазвичай із застосуванням історичних методів дослідження.

Питанням розвитку освіти на всій території Західної України присвячено докторську дисертацію І. Курляк “Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.)” – 2000 р., монографію З. Нагачевської “Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.)” – 2007 р., кандидатську дисертацію М. Рігер “До історії розвитку методики навчання живих іноземних мов на західноукраїнських землях (з кінця XVI ст. до 1918 р.)” – 1970 р.; кандидатську дисертацію Д. Герцюка “Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX ст.)” – 1995 р. та ін. які, розкривають сутність освітньої політики, організації управління освітою, що є актуальним для проведення нашого дослідження в рамках територіальних і хронологічних меж.

Цінну інформацію для наукового пошуку містять докторські дисертації О. Місечко “Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)” – 2011 р., М. Ветчинової “Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века” – 2009 р., кандидатські дисертації А. Долапчі “Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття” – 2008 р., яка розглядала проблеми підготовки вчителів іноземних мов, Н. Борисової “Теоретичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933)”.

У контексті нашого дослідження варто відзначити науковий доробок І. Курляк, яка здійснила історико-педагогічне дослідження процесу

становлення й розвитку ступеневої класичної освіти (середньої і вищої) на західноукраїнських землях у ХІХ – першій половині ХХ століття, вдаючись при цьому до порівняльно-педагогічного аналізу класичної освіти на західноукраїнських землях і в Російській імперії, беручи до уваги чотири регіони – Галичину, Буковину, Закарпаття, Волинь, які в різний час були під владою інших держав.

Праця В. Звоздецької присвячена освітньо-виховній роботі українських громадських організацій Буковини у другій половині ХІХ – 30-х роках ХХ ст. Синтезувавши діяльність півтора десятка просвітянських, жіночих, молодіжних, учительських, релігійних й інших інституцій з утвердження української національної школи, дослідниця довела, що одним з основних напрямів розв'язання цього завдання стало забезпечення національного компоненту змісту освіти в патронуваних ними навчально-виховних закладах. Це виявилось через посилення українознавчого й “культурно-краєзнавчого” компонентів у викладанні навчальних дисциплін та його поєднанні з національно-орієнтованою позашкільною й просвітницькою діяльністю.

Відзначимо роботу Я. Мельничук (Вишпінської), яка вирізняється системним підходом до висвітлення організаційних засад, методів, форм навчання музики в народних, середніх загальноосвітніх та музично-професійних школах Буковини наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. Відстежуючи їхню еволюцію у контексті впливів європейської та вітчизняної педагогічної науки і музичного мистецтва, автор виявила й охарактеризувала методи навчання співу в народних школах краю.

Освітніми питаннями займалася О. Цибанюк, яка у своєму дисертаційному дослідженні “Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)” (2008 р.) вивчала проблему управління системою фізичного виховання школярів на Буковині, розробила її структурну модель, розкрила функціонування її органів та кадрове й технічне забезпечення тощо.

У праці В. Мужичка “Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919–1939 рр.)” (2011 р.) здійснено порівняльний аналіз законодавчої бази фізкультурно-спортивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл Буковини, Галичини та Закарпаття, показано їхню специфіку, яка за міжвоєнного періоду зумовлювалася перебуванням регіонів у різних державно-політичних системах. Із таких позицій науковець характеризує її програмове та методичне забезпечення, зіставляє проекти й розробки українських педагогів альтернативні державним, що містили національні компоненти фізичного виховання учнів.

Ці науковці детально вивчали суспільно-політичні, соціокультурні передумови розвитку шкільництва, відтворено об’єктивну картину розвитку освітніх закладів та інституцій в окремих регіонах України. У зазначених працях показано специфічні умови, пов’язані з постійною зміною держав, до складу яких вони входили, суть освітньої політики, організацію управління освітою в досліджуваній період. Зазначені історіографічні праці за темою нашого дослідження послужили і джерельним матеріалом, і орієнтиром для оцінки в ході роботи над висновками. Однак у працях вищезгаданих авторів не подавався ретроспективний аналіз МНАМ на Буковині, оскільки ця проблема для них не була ключовою.

І. Рахманов у монографії “Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков” всебічно і глибоко проаналізував методи, виокремив їх основні характеристики, запропонував їх класифікацію за різними ознаками, упорядкував термінологію. Це дослідження мало всі необхідні ознаки методичної теорії, оскільки представляло систему узагальнених знань, пояснень закономірних відношень, наявних у процесі НІМ, тому воно логічно вписувалося в контекст педагогічних і методичних досліджень 40-х років ХХ ст.

Систематизований опис методів з І ст. по ХХ ст. здійснено В. Раушенбах у 70–80-х рр. Автор розкрив основні методичні напрями в системі

НІМ, презентував фрагменти оригінальних документів, проаналізував методи НІМ у Російській імперії та в Європі, продемонстрував концептуальні ідеї як російських, так і європейських методистів, увиразнив рівень розвитку базових наук у досліджуваній хронологічній період.

Г. Ведель описав і охарактеризував історію методів НІМ, починаючи із середньовіччя до XX століття, розкрив історію появи методів, виділив методичні концепції найвідоміших представників того чи того напрямку. Особливу увагу приділено опису методичних принципів, що їх покладено до основи методу, наданню їм філософського і психологічного обґрунтування, яке базувалося на результатах конкретних, практичних досліджень.

Отже, написання роботи зумовило залучення широкого кола друкованих джерел, різних за походженням та інформаційними можливостями. Проведений аналіз історіографії дослідження дає підстави констатувати, що проблема розвитку МНАМ на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.) досі не була об'єктом дослідження вчених, ще не склалося історіографічної традиції вивчення цієї проблеми, у результаті чого стан її науково-історичної розробки є недостатнім. Тому метою нашого наукового дослідження є часткове заповнення цієї прогалини з огляду на динамічні процеси, які відбувалися в розвитку МНАМ на буковинських землях у 1872–1918 рр.

Підсумовуючи зазначене вище, робимо висновок, що давно назріла потреба окремого цілісного дослідження історії МНАМ у різних типах шкіл на Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.), спробу представлення результатів якої в українській методичній літературі здійснено вперше.

### **1.3 Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1918 рр.)**

Однією з важливих методологічних проблем дослідження методики в історичному ракурсі, на думку багатьох дослідників, є питання періодизації –

визначення певних періодів розвитку історико-педагогічного явища, оскільки ця процедура дає змогу не лише фіксувати якісні та кількісні зміни у предметі наукового дослідження, а й систематизувати опрацьований матеріал та узагальнювати його за певними параметрами. Періодизацію розвитку МНАМ на Буковині у 1872–1918 рр. обрано структурним фундаментом дисертації, її розкриттю присвячено цей підрозділ.

Для кращого осмислення сутності періодизації в педагогіці звертаємося до напрацювань учених-педагогів, що досліджували зазначену проблему. Значний внесок у цій галузі був зроблений такими науковцями, як Л. Березовська, Н. Гупан, В. Кравець, Я. Каракура, О. Сухомлинська, О. Школа та ін.

Н. Гупан під періодизацією розуміє “логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генези проблеми та визначальних етапів її розвитку” [53, с. 19]. Учений констатує: “Періоди в історико-педагогічних дослідженнях є складниками загального процесу, який видозмінюється в часі. У межах періодів, що утворюють систему певного феномена, спостерігається трансформація його сутності” [52, с. 54].

Періодизацію розглядають як метод, що дає змогу створювати цілісну модель певного історичного (у тому числі історико-педагогічного) явища як концентрованого виразу його темпорально-стадіальної структури.

Науковці здійснили спробу класифікувати різні типи періодизацій, що були розроблені:

- загальна (загальноісторична) і спеціальна (пов’язана з принципами і специфікою конкретних дисциплін);
- тотальна й локальна (що відповідно до рівнів регіональності виражає логіку регіональних процесів);

- лінійна (членування історичного процесу чи іншого об'єкта на періоди, кожний з яких представлений однопорядковими та рівними за значенням явищами) та лінійно-ієрархічна, у якій лінійна періодизація постає як окремий випадок.

Випрацьовуючи періодизацію, потрібно враховувати основні її компоненти, наповнюючи їх конкретним змістом:

- об'єкт періодизації – явище-процес, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу;
- суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає специфіку перебігу історичного часу й виражається в його основних категоріях: ера, доба, період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент, віха тощо;
- атрибут періодизації – назва суб'єкта-інтервала [140, с. 37].

Н. Гупан наводить різні підходи до предмета історико-педагогічної науки, акумулює та аналізує їх у своєму дослідженні: “Є. Дніпров визначає дві його складові: історію педагогічних ідей та історико-педагогічної діяльності; В. Безрогов, Г. Матуліс, розрізняють історію освіти, історію педагогічної думки, історію педагогічного звичаю або педагогічної ментальності; О. Сухомлинська, виокремлює вивчення творчого доробку видатних педагогів (“персоналія”)” [53, с. 5].

Погоджуємося з думкою О. Сухомлинської, що періодизація педагогічної думки в Україні потребує нового виміру. Освітні процеси завжди є відображенням загального стану культури й суспільства, тому історія педагогіки ХХ ст. – це “зліпок з розвитку держави” [175, с. 16].

Нам імпонує думка О. Школи, що періодизація – це поділ процесу розвитку науки на відтинки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, установленими на основі об'єктивних принципів та критеріїв. Цей поділ може мати загальний характер і стосуватися всієї науки або її частини, якій притаманні певні відмінні риси,

що зумовлюють детальніше виділення часових рамок. Тому періодизацію структурно можна представити у такий спосіб: епоха, період, етап [198, с. 2].

Надзвичайно цінними для нашого дослідження є здобутки буковинського педагога О. Пенішкевич, яка провела масштабне наукове дослідження розвитку українського шкільництва в Буковині (XVIII – початок XX ст.). Вчена однією з перших розробила періодизацію зазначеного педагогічного феномена, розділила його на 6 етапів, які охоплюють історичний період із 1774 р. по 1918 р., детально обґрунтувавши вибір хронологічних рамок та пояснивши чинники, які зумовили поступ українського шкільництва Буковини, а саме: “1) вплив загального процесу економічного розвитку країн заходу і потреба внаслідок цього у кваліфікованій робочій силі; 2) розвиток національної освіти в самій Австрії, що не могло не позначитися на становищі в завойованих нею землях; 3) цивілізована і гуманна політика Австрійської монархії щодо освіти взагалі; 4) розвиток і посилення українського національного руху на Буковині, послідовна діяльність кращих представників української інтелігенції” [146, с. 53–54]. Вважаємо, що ці чинники безпосередньо та опосередковано впливали на стан методики навчання АМ в навчальних закладах Буковини як невід’ємного компонента освітнього процесу краю в зазначений період.

Сучасний методист Б. Лабінська досліджувала методику навчання іноземних мов у межах західноукраїнських земель у другій половині XIX – першій половині XX ст. та висунула такі критерії для періодизації історії методичних ідей: 1) історичні, соціальні та політичні чинники, які впливали на розвиток методики навчання ІМ; 2) вплив зарубіжної методики навчання іноземних мов; 3) зміни в методичній науці, пов’язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання [116, с. 30].

Ураховуючи наведені вище думки науковців, визначимо власні критерії для поділу досліджуваного явища на періоди його розвитку. Вважаємо за доцільне спиратися передусім на: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання АМ; 2) розвиток суміжних із МНАМ

наук; 3) зміну мети навчання АМ на досліджуваній території та в обраних хронологічних межах.

Відповідно до визначених критеріїв встановлено основні етапи розвитку методики навчання АМ на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.), що характеризуються часовими межами та сутнісними особливостями розвитку мети, змісту, форм та методів навчання АМ у школах краю: 1872–1900 рр. – становлення методики навчання АМ; 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання АМ.

Перший етап (1872–1900 рр.) характеризується належністю Буковини до Австро-Угорщини та надання їй статусу коронного краю.

Територіальні межі дослідження охоплюють територію Буковини під час управління Австро-Угорщини. Буковина в складі Австро-Угорщини поділялась на такі шкільні та адміністративні повіти (округи): Чернівці як автономне місто та Чернівецький повіт, Гурагумора, Кимполунг, Кіцманський, Радівецький, Серетський, Сторожинецький, Вижницький, Сучавський, Заставна (входила до Кіцманського повіту), Вашківці (входили до Вижницького повіту).

*Історико-соціальні умови.* Щоб краще розуміти, у яких умовах розвивалося шкільництво на Буковині в другій половині ХІХ століття та що спричинило формування МНАМ в краї, звертаємось до робіт буковинських дослідників, які зробили значний внесок у дослідження історії Буковини. Зокрема, відомий буковинський вчений О. Добржанський зазначає, що Буковина, перебуваючи у складі Австрії, пройшла складний шлях до здобуття автономності. Після окупації австрійськими військами у вересні 1774 р. Буковина офіційно приєдналася до Габсбурзької імперії у травні 1775 р. та отримала назву “Буковинський дистрикт” (інші назви, які трапляються в джерелах, – “Чернівецький генералат” та “Галицький прикордонний генералат”). У 1784 р. край поділено на 4 дистрикти, а в 1786 р. його приєднують до Галичини. Унаслідок революції 1848 року Буковина визнана окремим автономним краєм із титулом герцогства, що мало свою крайову конституцію [22, с. 69–70 ].



У квітні 1860 року Буковина знову ввійшла до складу Галичини, однак це тривало недовго, і вже наступного року суттєво змінюється основний закон монархії. Буковина знову отримує самоврядування та навіть має свій крайовий герб. У результаті подальших змін у конституції Австро-Угорщини влада монархії широко декларує демократичні свободи, зокрема, рівність усіх громадян перед законом, свободу пересування, занять, право володіти рухомим і нерухомим майном, вільно висловлювати свої думки, видавати часописи, сповідувати свою віру, учити й навчатися рідною мовою, подавати прохання, збиратися на наради, засновувати товариства, партії, інші об'єднання [22, с. 71].

Професор В. Ботушанський вважає, що перебування Буковини у складі Австрії мало позитивні наслідки для краю, оскільки дало змогу українському населенню об'єднатися в межах однієї держави з українцями сусідньої Східної Галичини і Закарпаття. Крім того, створювалися сприятливіші умови для ширших зв'язків із більш цивілізованими європейськими країнами [22, с. 75].

Варто зазначити, що в цей період на Буковину переселилися чисельні представники різних національностей (німці, австрійці, євреї, поляки, липовани (російські старообрядці), словаки, вірмени, цигани), а отже, край став найбільш багатонаціональним серед усіх австрійських провінцій (9 націй). Характерною рисою Буковини (у складі монархії) була поліетнічність, екзогlossen та дисбалансована ізольована багатомовність, розмаїття віросповідань та культур. Відзначаючи заробітчанський характер міграції та створення нових поселень за національно-професійними ознаками, можемо вести мову про тогочасну замкненість мовно-культурних систем кожної окремої новозаселеної нації (до 1850-х років) [185, с. 188].

Після національно-демократичної революції 1848–49 років мовна ситуація істотно змінилася, враховуючи дозвіл на відкриття національних шкіл. Прості буковинці знали на розмовному рівні від трьох до п'яти та більше мов, а для службовців усне та письмове знання двох-трьох мов було обов'язковим, що посилювало мовну інтерференцію [22, с. 76].

Історики констатують, що, незважаючи на відмінність національного складу, мови, культури, традицій і звичаїв, усі жителі краю називали себе буковинцями і вносили елементи національної своєрідності в його економічне і духовне життя [22, с. 82]. На нашу думку, ця особливість Буковини була сприятливим чинником для розвитку вивчення іноземних мов у краї, де розмовляли різними мовами й толерантно ставилися до світових культур.

Важливими були революційні події на теренах Європи впродовж ХІХ ст. Проголошені якобінцями ідеї свободи, рівності й братерства створили сприятливу атмосферу для боротьби за демократичні перетворення в усьому світі. Результатом буржуазних революцій 1848–1849 рр., якими була охоплена Європа, було становлення буржуазної демократії в більшості європейських країн. Утвердження буржуазних відносин у більшості держав, подібність соціально-економічного та суспільно-політичного ладу, становлення світового ринку, активні ділові, дипломатичні, революційні, культурні зв'язки, новий рівень засобів комунікації обумовлювали появу тенденції взаємодії та зближення культур.

Промисловий переворот, що завершився в 60–80-х роках ХІХ ст., охопив Німеччину, Францію, Австро-Угорщину та інші європейські країни. У цей час сформовано аграрно-промислове господарство, створено економічні передумови для утвердження індустріальної цивілізації. Хід промислового перевороту мав свої особливості в кожній країні, рівень їх економічного розвитку, місце у світовому виробництві були різними, проте загальними стали нові вимоги до представників робочого класу. Постала потреба в освоєнні нових навичок, а з розвитком міжнародної торгівлі актуальними стали знання іноземних мов.

В. Ботушанський пише, що до приєднання до Австро-Угорщини “Буковина була майже повністю аграрним краєм, де сільське господарство базувалося на примітивній середньовічній перелоговій системі землеробства та праці феодально залежних селян” [22, с. 85] . Унаслідок революції 1848–

1849 рр. і відповідних реформ на Буковині було скасовано панщину, десятину, пропінацію (монопольне право поміщиків на виробництво й збут спиртних напоїв) та інші феодальні повинності і привілеї. До того ж, історики зауважують: аграрна реформа була порівняно обмеженою, однак загалом вона створила сприятливіші умови для розвитку продуктивних сил у краї за моделлю вільного підприємництва, ринкових відносин, зростання числа власників землі та господарств.

Паралельно із сільськогосподарським виробництвом значна частина сільського населення була зайнята домашніми промислами, а міського – ремеслом і промисловістю. Починаючи із середини XIX ст. більшість галузей промисловості краю почали інтенсивно розвиватися. Промислове виробництво супроводжувалося технічним переоснащенням, застосуванням різних машин і пристроїв, спочатку природних сил, а потім і механічних двигунів. Важливим кроком було застосування парових машин, з яким пов'язаний так званий промисловий переворот. Промисловий поступ сприяв розвитку суспільства, сформувалися нові вимоги до працівників, постала потреба в підвищенні їх кваліфікації, покращенні їхнього освітнього рівня, відкрилися можливості до подорожей закордон, спілкування з представниками інших країн, культурного та освітнього обміну, перейняття досвіду від населення більш розвинених держав.

Після аналізу *історико-соціальних умов*, перейдемо до розгляду *освітньо-організаційних передумов*, що безпосередньо зумовили розвиток МНАМ на Буковині. Більшість істориків поділяють думку, що приєднання Буковини до Австро-Угорщини мало позитивний вплив на культурно-освітній розвиток краю. Зокрема, О. Добржанський переконаний, що найяскравіше цей процес зазнає активізації з початку 70-х років XIX ст. Школу відділено від церкви і підпорядковано крайовій шкільній раді та міністерству культів і освіти. Вводиться обов'язкове семирічне навчання дітей, кількість шкіл зростає. Якщо у 1850 р. їх було 55, то на 31 грудня

1912 р. – 537, з них 214 з українською мовою навчання та 19 змішаних, де однією з мов викладання була українська [22, с. 183–184].

Дослідниця історії буковинського шкільництва О. Пенішкевич зауважує, що “так звана “весна народів” у Європі не обминула й буковинських українців” [146, с. 29]. Однак учена змушена констатувати, що прагнення до знань українців Буковини гальмувалося низкою складних об’єктивних і суб’єктивних причин. Перша з них: злиденні умови життя більшості населення. Друга причина: незначна кількість української інтелігенції, яка напередодні Першої світової війни не перевищувала 1100 осіб (0,36 % від усього населення краю). Про це писали Ю. Федькович, С. Воробкевич, С. Смаль-Стоцький, О. Попович, І. Герасимович, В. Сімович, І. Карбулицький. Третя причина: прагнення австрійського уряду до онімечення Буковини. 146: складність національних стосунків між румунами й українцями [146, с. 31–32].

Разом із тим О. Пенішкевич робить висновок, що, “незважаючи на несприятливі обставини, потяг українців Буковини, її національної еліти до політичного, культурного та освітнього прогресу був сильнішим за них” [146, с. 33]. Важливим чинником було створення культурно-освітніх та учительських товариств на теренах краю (“Руська Бесіда”, “Руська Рада”, “Народний дім”, “Руська школа”, “Взаємна поміч буковинських та галицьких учителів та учительок”, “Вільна організація українських вчителів Буковини”), а також інтенсивний розвиток політичної та педагогічної преси Буковини.

Завдяки законам 1867–1869 рр. держава підпорядкувала собі народну освіту, утвердила її світський характер, обмежила вплив церкви, змінилися діяльність шкіл, статус учителів, почала функціонувати нова система управління народною освітою. Створена в 1869 р. Крайова Шкільна Рада (КШР) була вищою інстанцією у справах нагляду та керівництва школами Буковини. Їй підлягали навчальні заклади, що входили в коло діяльності

повітових шкільних рад, педагогічні семінарії, середні навчальні заклади, приватні і спеціальні школи, початкові школи [66; 67].

До компетенції КШР входило: контроль за діяльністю повітових і місцевих (общинних) шкільних рад, педагогічних семінарій, затвердження директорів і викладачів шкіл, що знаходилися на утриманні общин, затвердження учбових планів і підручників для середніх, ремісничих та початкових шкіл, складання річних звітів про стан шкільної справи в краї [66; 67].

Цісарським декретом від 8 липня 1895 р. права і повноваження шкільних рад були розширені в напрямку посилення нагляду за діяльністю навчальних закладів. Наказом Міністерства віровизнань та освіти (МВіО) Австро-Угорщини від 18 березня 1908 р. КШР надавалися додаткові права з нагляду за середніми навчальними закладами [273].

Головою КШР був начальник Буковинської крайової управи. Крім цього, членами ради були: два представники Виконавчого комітету Буковинського сейму, один референт із питань адміністративно-господарських шкільних справ, крайові шкільні інспектори, представники віровизнань (двоє від православної церкви, по одному від інших віровизнань), два представники від учителів і один від Чернівецької міської общини. Крім голови і представників Виконавчого комітету Буковинського сейму, усі члени ради призначалися указом цісаря згідно з поданням МВіО.

Під час вступу на посаду члени ради присягали цісарю. Законом від 26 березня 1869 р. встановлювалися посади крайових шкільних інспекторів. Вони призначалися Указом цісаря за пропозицією МВіО, крайовий шкільний інспектор зобов'язаний був перевіряти підлеглі йому початкові та середні школи, як з навчально-педагогічних, так і з адміністративно-господарських питань.

КШР Буковини підпорядковувалася безпосередньо МВіО, цьому ж міністерству надсилались річні звіти і протоколи засідань. КШР підпорядковувалися повітові, міські та общинні шкільні ради. Рада

припинила свою діяльність 1918 р. в зв'язку з розпадом Австро-Угорщини [157, с. 56–57].

Мусимо зазначити також і негативні моменти в розвитку буковинського шкільництва. Гостро стояло питання з підручниками, написаними рідною мовою учнів. Серед віднайдених нами в архівах та бібліотеках немає жодного підручника з англійської мови, укладеного українською. Усі підручники німецькомовні, видані в Австрії. Це могло впливати на засвоєння навчального матеріалу українськомовними учнями.

Водночас варто відзначити і позитивні тенденції, що мали свій вплив на розвиток освітнього процесу Буковини. Період 1867–1890 рр. характеризується прийняттям конституційних законів і формуванням системи освіти на Буковині. О. Пенішкевич позитивно оцінює політику австрійського уряду щодо розвитку освіти та вважає її досить ліберальною [146, с. 53]. Прийняті закони були прогресивними, сприяли відмові від застарілих середньовічних норм, стали причиною розвитку інтелігенції, поклали початок боротьби за самобутність українського народу. Уряд був змушений піти на пошуки компромісу з населенням краю, дати йому ширше право вибору в освіті, що відобразилося на національному та культурному відродженні українців [146, с. 42].

Отже, освіта краю починає стрімко розвиватися, на загальнодержавному та місцевому рівнях приймають прогресивні для шкільництва закони, які сприяють розвитку освіти. У навчальних програмах і планах різних типів шкіл з'являється дисципліна “Англійська мова”. Ключовою тенденцією означеного етапу був пошук шляхів подолання відриву мовної освіти в Буковині від потреб суспільства. НАМ стало складником загального процесу НІМ у краї в час, коли та сама система навчання застосовувалася для вивчення мертвих (латинська, старогрецька) і живих (англійська, німецька, польська, італійська, французька) мов. У цей проміжок часу, на нашу думку, побутував граматико-перекладний метод навчання АМ, основною рисою якого було вивчення граматики та дослівний переклад. Це відображено у віднайдених підручниках з АМ, що їх

використовували в зазначений період, а також у змісті та цілях навчання АМ, указаних у програмних документах, у яких значну увагу приділяли опису граматичних конструкцій, необхідних для засвоєння учнями.

На розробку граматико-перекладного методу НАМ мали вплив ідеї порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі, а їхні елементи можуть взаємозамінюватися. Отже, мова вивчалася заради знань про її структуру. Крім того, граматико-перекладний метод ґрунтувався на положеннях асоціативної психології, які полягали в тому, що всі психічні процеси поділені на окремі елементи, які потім поєднуються у свідомості індивідуума за законами асоціацій. Тому навчання АМ базувалося на запам'ятовуванні та зіставленні мовних явищ у рідній та англійській мовах.

У зазначений період знаходимо підручники з АМ для читання художніх творів, так звані хрестоматії, а в перевиданнях уже наявних на той час підручниках – розділи для читання зв'язних текстів, зокрема з історії Великої Британії. Це доводить застосування текстуально-перекладного методу НАМ, що характеризується приділенням значної уваги засвоєнню мовного матеріалу з допомогою перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії з рідною мовою. Тому цей період у методиці навчання АМ був, на нашу думку, перехідним – періодом початку становлення методики навчання АМ.

У тогочасних підручниках зафіксовано великі за обсягом пояснення граматики, які мають дедуктивний характер, малу кількість прикладів, вправи для перекладу, що вміщують речення, не пов'язані між собою за змістом. Відсутні завдання, які сприяли б розвитку усного мовлення. Упродовж 1872–1890 рр. метою навчання АМ було надати учням знання граматичного матеріалу, сформувати навички й розвинути вміння читання й перекладу текстів з АМ рідною мовою і навпаки.

Другий етап (1900–1918 рр.) – розвиток МНАМ на Буковині. У досліджуваний період відбувалися реформи в середній школі, відкривалися жіночі школи, де навчали АМ, змінювалася мета НАМ.

Зазначимо, що до 1900 р. АМ на Буковині вивчалася тільки в одній школі – православної вищій реальній школі в Чернівцях (Gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz), де навчалися тільки особи чоловічої статі. Це засвідчують віднайдені в архіві та бібліотеці шкільні річні звіти та програми. Тільки з 1900 р. знаходимо цю навчальну дисципліну в програмних документах інших шкіл Буковини, зокрема, міському жіночому ліцеї в Чернівцях (Das städtische Mädchen Lyzeumin Czernowitz), ц. к. першій державній гімназії в Чернівцях (K. k. I. Staatsgymnasium in Czernowitz), державній вищій гімназії в Радівцях (Staats-Ober-Gymnasium in Radautz). Також з'являються інші (крім загальноосвітніх шкіл) навчальні заклади, де вивчалася АМ. Наявність таких закладів зафіксована в документах ДАЧО, Фонд 3, опис 2, справа 16547 (листування з православною консисторією Буковини про видачу субсидії курсам при жіночій школі для вивчення іноземних мов (1895 р.)) і справа 24229 (листування з Чернівецьким міським магістратом про відкриття в м. Чернівці школи з вивчення іноземних мов “The Berlitz School” (1907–1908 pp.)), а також оголошення в газеті “Буковина” про набір на мовні курси.

8 серпня 1908 року розпочинається реформування середнього шкільництва. Створюються восьмикласні зреформовані реальні гімназії, які поєднували в собі риси як класичної гімназії, так і реальних шкіл. У наступному році видано нові навчальні плани для реальних шкіл (8 квітня 1909 року, ч. 14741) і для класичних гімназій (20 травня 1909 року, ч. 11662). Навчання в реальній школі тривало сім років. Реформа 1909 р. запровадила двоступеневу систему загальної середньої освіти, що спричинило поділ гімназії на два рівні – нижчий (I–IV кл.) і вищий (V–VIII кл.).

Період із літа 1914 р. до осені 1918 р. історично характеризується драматичними подіями, пов'язаними з тим, що Буковина стала місцем бойових дій, які негативно позначилися на процесі всього розвитку краю, а особливо на освітніх процесах. Багато шкіл знищено або частково зруйновано чи перетворено на госпіталі. Учителі були мобілізовані до австро-угорського війська, дехто став



добровольцем Легіону Українських Січових Стрільців. Окупація Буковини Румунією в 1918 р. пригальмувала розвиток українського шкільництва в краї на багато років поспіль.

Незважаючи на сумні події тих років, методика навчання АМ вийшла на якісно новий рівень свого розвитку, особливо до початку війни. Саме цей період характеризується реалізацією прямого методу навчання АМ, який пов'язаний із поширенням в Європі так званого “руху реформи”. Цей рух знаменитий тим, що він спричинив розпрацювання нових методів навчання іноземних мов, зумовив друк великої кількості методичної літератури, періодики, привернув увагу широкого загалу до вивчення іноземних мов. Одним із плодів зазначеного явища є створення так званого прямого методу, що також відомий у методиці як антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наочно-інтуїтивний, безпосередній.

Появу прямого методу спричинили ідеї лінгвістичної школи младограматиків, які вважали вимову важливою передумовою усного мовлення. Крім того, значний внесок у розвиток методики НАМ був здійснений представниками педагогічної психології, експериментальної психології та гештальтпсихології. Ідеї цих наук, що розвинулися на початку ХХ ст., полягали у визначенні важливої ролі візуального і слухового сприйняття під час НАМ, що стало причиною використання наочності на уроках АМ. Гештальтпсихологія дала розуміння значення цілого на протигагу елементам, тому методисти рекомендували вивчати не тільки слова, а цілі словосполучення чи фрази, зосереджуватися на контекстуальному представленні лексики, імітації, повторенні для кращого закріплення матеріалу.

Ознаки й базові принципи прямого методу знаходимо в програмних документах та підручниках другого періоду. Так, у річних звітах та програмах реальної гімназії, міського дівочого ліцею та першої гімназії в Чернівцях зазначена практична мета навчання АМ, а саме: опанування усним мовленням, уміннями спілкуватися на побутові теми та в професійному

житті, формування умінь читання англомовної художньої літератури з контролем розуміння текстів, ведення особистої кореспонденції, а також написання творчих робіт на різноманітну тематику.

Отже, другий етап розвитку методики навчання АМ у закладах освіти Буковини був найпродуктивнішим і найперспективнішим з огляду на впровадження нових ідей та пошук шляхів реалізації прогресивних підходів до вивчення сучасних мов, які панували в тогочасній Європі.

Беручи до уваги викладене вище, ми виокремили такі етапи розвитку методики навчання АМ на Буковині (наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.): І етап – 1872–1900 рр. – становлення МНАМ в краї; ІІ етап – 1900–1918 рр. – розвиток МНАМ в умовах реформування мовної освіти. Зазначимо, що будь-яка періодизація умовна та виходить з особливостей об'єкта дослідження, методології дослідження, ідеології, соціальних умов тощо. Запропонована нами періодизація розвитку МНАМ в закладах освіти Буковини в період панування Австро-Угорщини може бути дещо нечіткою та потребувати уточнень, оскільки початок і кінець кожного періоду не завжди чітко окреслений державними документами. До того ж вона може служити основою подальших досліджень розвитку методичної думки в НАМ в Буковині.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретико-методологічне обґрунтування розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) має міждисциплінарний характер. Обрані методологічні засоби і орієнтири чотирьох рівнів – *філософського* (загальних принципів пізнання й філософських категорій, що визначили загальну гносеологічну орієнтацію дослідження, а саме принципів об'єктивності, єдності історичного й логічного тощо), *загальнонаукового* (системного, синергетичного, парадигмального підходів), *конкретно-наукового* (регіонального, хронологічного підходів і методів критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи

вчителів АМ, історико-структурного, історико-генетичного, історико-порівняльного, історико-системного, методу термінологічного аналізу), *технологічного* (методу відбору архівних і наукових джерел, нарративного і герменевтичного методів) – заклали наукове підґрунтя для вивчення досліджуваної проблеми.

Аналіз джерельної бази здійснено з опорою на підходи до класифікації історичних матеріалів. Джерельну базу розділено на три групи. Перша група – джерела, які безпосередньо висвітлювали процес становлення і розвитку МНАМ у різних типах шкіл на Буковині в 1872–1918 рр. Друга група – наукові публікації, що виформовують методологічну основу дослідження. Третя група – праці історико-педагогічної галузі, які в різний час, здебільшого, починаючи з другої половини ХІХ ст., відображали розвиток педагогічної освіти на Буковині.

Написання дисертаційної роботи зумовило залучення широкого кола друкованих джерел, різних за походженням та інформаційними можливостями. Проведений аналіз джерельної бази дослідження дає підстави констатувати, що проблема розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) досі не була об'єктом дослідження вчених, ще не склалося в науковій літературі традиції вивчення цієї проблеми.

Характеристика розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) охоплює обґрунтування періодизації етапів розвитку МНАМ. Ретроспективний аналіз становлення і розвитку МНАМ на Буковині дозволи розробити критерії переходу від одного до іншого етапу розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання АМ; 2) розвиток суміжних із МНАМ наук; 3) якісні зміни в методиці навчання АМ на досліджуваній території та в обраних хронологічних межах. Згідно з цими критеріями визначено основні етапи розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): І етап – 1872–1900 рр. – становлення методики навчання АМ; ІІ етап – 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання АМ.

Основні положення першого розділу викладено в таких публікаціях автора: [190; 192].

## РОЗДІЛ 2

### СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1872–1900 рр.)

#### 2.1. Передумови становлення методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.).

Для детального вивчення будь-якого історико-педагогічного дослідження важливим є з'ясування першопричин походження явища, що його розглядають, і в цьому контексті неможливим є уникнення вивчення передумов становлення методики НАМ.

Ураховуючи належність Буковини досліджуваного періоду до Австро-Угорської імперії, яка, зі свого боку, була повноцінним учасником світового та європейського життя, визначаємо наявність загальних тенденцій, притаманних усім європейським країнам, та регіональних особливостей, що були характерні саме для краю і комплексно сприяли розвитку іншомовної освіти.

О. Ботушанський зазначає, що зародження середньої освіти в Чернівцях (і на Буковині загалом) пов'язане із заснуванням відповідно до імператорського указу від 10 січня 1808 р. першої Чернівецької гімназії імені імператора Франца І. У ній, як у класичній гімназії, значну увагу приділяли ґрунтовному вивченню мов, літератури, зокрема грецької, латинської, німецької, етики, риторики тощо. Згідно з освітньою реформою 1849 р. у гімназіях та реальних школах почали вивчати релігію, мовні науки і літературу, факультативно – крайові та європейські мови [21, с. 62–63].

О. Пенішкевич також зауважує, що в другій половині ХІХ ст. відбувається цілеспрямоване реформування середньої освіти на Буковині. Вважалося, що за своїм змістом середня освіта в краї відставала від розвинених країн Європи, тому починаються пошуки посилення гімназійних курсів через предмети, які раніше були нешкільними. Відповідно до

цісарського указу від 15 вересня 1849 р. був ухвалений “Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії”, згідно з яким реформування середньої освіти передбачало структурні та концептуальні зміни у змісті навчання в реальних школах і гімназіях [146, с. 147].

Цей процес став рушійною силою для відкриття нових закладів середньої освіти. Так, у 1860 р. в Сучаві відкрито освітній заклад, який поступово став гімназією, пізніше – у Радівцях. У 1898 р. відкрито другу чернівецьку гімназію. Водночас відбувалося заснування реальних шкіл: у 1863 р. відкрилася вища реальна школа в м. Чернівці [66, с. 67].

Усвідомлюючи значення освіти для жінок, указом від 1872 р. австрійський уряд зобов’язав дівчат і жінок відвідувати початкові школи. Згодом, у 1896 р., МВіО видало розпорядження для жінок скласти іспит зрілості в гімназіях, що відкрило їм перспективу здобути вищу освіту [146, с. 83]. У досліджуваній відрізок часу в навчальних програмах для жіночих шкіл з’явилася дисципліна “Англійська мова”, яка була введена з п’ятого по сьомий клас. Ці заходи уряду стали важливим поштовхом для освіти всього жіноцтва, до того ж вони підготували підґрунтя для відкриття нових типів навчальних закладів – жіночих ліцеїв, метою яких була освіта дівчат.

Навчання АМ має свою давню традицію і глибоке історичне коріння на Буковині. Необхідно зазначити, що обговорення викладання АМ здійснювалося й раніше, оскільки до 1872 року цей предмет належав до небов’язкових дисциплін. “Англійська мова”, як навчальна дисципліна, була введена вперше, як вже було сказано, у 1872 р. у реальних школах Буковини з відповідною метою і навчальним матеріалом для кожного року навчання.

Аналіз віднайдених у бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича джерел засвідчують, що буковинські вчителі АМ мали доступ до літератури, виданої в європейських країнах, були обізнані з тенденціями розвитку тогочасної методики навчання АМ.

Друга половина XIX століття прикметна зростанням інтересу до нових мов як з боку суспільства, так і з боку лінгвістів-науковців, які зосередили свою увагу на дослідженнях історико-порівняльного мовознавства та асоціативної психології.

Орієнтуючись на основні ідеї порівняльно-історичного мовознавства і лінгводидактики застосовували такий прийом навчання, як порівняння з рідною мовою певних мовних явищ ІМ, здебільшого тих, які були відсутніми в рідній мові. Крім того, лінгвістичною основою для АМ на Буковині були знання системи навчання німецької мови. Оскільки обидві мови належали до германської групи, їх елементи могли взаємозамінюватися. Концептуальні ідеї порівняльно-історичного мовознавства створювали підґрунтя для зіставлення фонетичних, лексичних і граматичних мовних явищ.

Побудова всієї системи НІМ відбувалася на основі класичних мов, що пов'язуємо з асоціативною теорією, використанням прийомів, які впливали із законів асоціативної психології: багаторазове механічне повторення, заучування напам'ять, переклади з метою встановлення асоціацій між словами рідної та ІМ як двома видами однорідних зразків. В основу запам'ятовування граматичного й лексичного матеріалів покладено закони асоціації, що впливали на розвиток пам'яті.

МНАМ на Буковині в досліджуваний відрізок часу базувалася на методах навчання класичних мов, що вважалося вершиною мовного розвитку. Метою НАМ було знання граматичного матеріалу АМ, читання та перекладу легких творів художньої літератури (прозових та поетичних), знання історії англійської літератури [203, с. 135–137].

Саме тому мету НАМ зумовили наукові здобутки інших наук – порівняльно-історичного мовознавства, асоціативної психології, які, зі свого боку, давали певні методичні ідеї, теоретичні засади для НІМ.

## 2.2 Загальна характеристика навчальних програм та планів з англійської мови

Передусім звертаємо увагу на те, що весь методичний матеріал, який піддавався дослідженню, належить до кінця XIX – початку XX ст. Ми намагаємося дослівно зберегти автентичний зміст у перекладі й тлумаченні його саме так, як його розуміли тодішні автори, використовуючи категорійно-поняттєвий апарат тих часів і зберігаючи мову оригіналу. Сучасну методичну термінологію будемо використовувати для аналізу певних явищ, а також надбання поточної методичної науки, критерії, розроблені методистами, – для опису давніх програм і підручників з англійської мови.

Коли йдеться про програмні документи закладів освіти Буковини в кінці XIX ст., варто зауважити, що вони суттєво відрізняються від сучасних програм. Розглянемо визначення А. Щукіна, автора лінгводидактичного енциклопедичного словника: “програма – це засіб навчання, інструктивно-методичний документ, який визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, які слід засвоїти, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання, що створюється на основі освітнього стандарту. Програма навчання супроводжується пояснювальною запискою, в якій розкриваються завдання навчання, характеризується структура програми навчання, послідовність вивчення матеріалу, організаційні форми навчання. Значне місце відводиться викладу навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного, тем і ситуацій спілкування). У додатках до програми навчання додаються список навчальних підручників і література для читання” [199, с. 242]. Більшість визначених А. М. Щукіним компонентів наявні в проаналізованих нами навчальних програмах з АМ.

Ми віднайшли тогочасні шкільні документи: “програми” (Programm), а також “річні звіти” (Jahresbericht), які за структурою і змістом нагадують сучасні програмні документи. Зауважимо, усі програми написані німецькою мовою як офіційною мовою Австро-Угорщини. Це журнали, здебільшого



однакового змісту: спочатку йде передмова, у якій зазвичай міститься інформація про навчальний заклад; у деяких програмах знаходимо нариси з історії цього закладу. Далі подано викладацький склад школи з переліком дисциплін, яких вони навчали, а також певна інформація про регалії вчителів, більшість з яких на той час мали звання професорів. Наступним розташований навчальний план (Lehrplan), у якому у формі таблиці представлено обов'язкові дисципліни, розподілені по класах, і їхня сітка годин. Після навчального плану бачимо розділ “Необов'язкові предмети”, а далі – опис навчального матеріалу, цілей та змісту навчання кожної окремої дисципліни (обов'язкової та необов'язкової), розділ “Підручники”, у якому зазначено назви й автори підручників для кожного предмета. Опісля надається інформація про вимоги до іспитів, де чітко вказано завдання, наприклад, сторінка з книги для перекладу (йдеться про англійську мову).

У цих програмах також фіксуємо перелік методичної літератури, що нею була укомплектована бібліотека школи, і якою, очевидно, користувалися вчителі під час підготовки до занять. Окрім педагогічних журналів та газет, у цьому розділі описано й книги художньої літератури. Зокрема, ми натрапляли на віршовані та прозові твори англомовних авторів.

У кінці звітів подано поіменний перелік учнів, де вказана певна особиста інформація про них: їх місце проживання, національність та рідна мова. Б. Лабінська зауважує, що ця риса характерна тільки для програмних документів Буковини (порівняно з іншими західноукраїнськими землями, які належали до Австро-Угорської імперії) [100, с. 55]. Також дослідниця зазначає, що кожна буковинська школа мала свої програми, надруковані їх дирекцією. За словами автора, це були нормативно-правові документи, які являли собою цілісну систему сформульованих цілей ІМ, структурований зміст навчання, навчальний план [100, с. 53].

Для аналізу навчальних програм з англійської мови, укладених на Буковині (1872–1890 рр.), беремо за основу критерії, розроблені Б. Лабінською: відповідність соціальному замовленню

суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну навчання іноземної мови (НІМ); наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку; наявність навчального плану; наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників ІМ для різних типів шкіл [116, с. 13–14].

У процесі пошуку проаналізовано і вивчено річні звіти і програми різних типів шкіл Буковини досліджуваного періоду. Серед них річні звіти одно-, дво-, три- і чотирікласних народних шкіл, початкових шкіл, першої, другої та третьої державних гімназій, вищих гімназій, нижчих гімназій, міських ліцеїв Чернівців та Буковини, торговельної школи м. Чернівці, сільськогосподарської школи. Однак, як було згадано вище, у цих школах не вивчали АМ у зазначений період. Тому для детального вивчення беремо вищу реальну школу м. Чернівці.

Проаналізуємо програмні документи вищої реальної школи м. Чернівці, де зафіксовано факт вивчення АМ. Православна вища реальна школа (Православний чоловічий ліцей “Митрополит Сильвестру” м. Чернівці, Die griechisch-orientalische Oberrealschule in Czernowitz / Liceul ortodox de băieți “Mitropolitul Silvestru” din Cernăuți) була відкрита 1863 р. в м. Чернівці. Утримувалася на кошти православного релігійного фонду Буковини. У 1870 р. реорганізована в семикласну і прирівнювалася до класичних восьмикласних гімназій. До 1918 р. школа підпорядковувалась МВіО Австро-Угорщини та Буковинській КШР. Після входження Буковини до складу Румунії підпорядковувалась Міністерству освіти Румунії [157, с. 67].

О. Пенішкевич зазначає, що реальні школи були фактично новим типом навчальних закладів, який повинен був забезпечувати не тільки загальнокультурний розвиток учнів, а загалом дати їм знання, потреба в яких

зростала відповідно до розвитку промисловості, техніки, науки. Послідовники класичної освіти, побудованої на стародавній мові й культурі, з великим опором здавали свої позиції тим, хто бачив реальні потреби сучасності [146, с. 64].

Згідно зі статутом 1851 року, для реальних шкіл був запропонований навчальний план, який мав політехнічну та економічну спрямованість і містив обов'язковий та варіативний компоненти. Провідними рисами цього плану порівняно з класичними гімназіями є домінування практичних і математичних предметів. О. Пенішкевич зазначає, що за реформою 1870 року МВіО ввело нову структуру цього закладу, яка складалася з вищої і нижчої реальної школи із семирічним терміном навчанням. За новим навчальним планом кількість обов'язкових предметів скорочено за рахунок вилучення дисциплін технічно-прикладного циклу і збільшено кількість годин на вивчення математики, фізики, природописної історії. Більше уваги приділяється вивченню сучасних іноземних та крайових мов. Погоджуємося з думкою О. Пенішкевич, що нові модифікації в навчальних планах реальних шкіл урахували мовно-етнічні особливості краю та передбачали посилення взаємозв'язків між природничо-математичними і гуманітарними циклами та їх координацію у змісті освіти [146, с. 64].

Отже, у 1872 році в навчальному плані реальної школи з'являється АМ. Вона стає обов'язковим предметом паралельно з іншими шкільними предметами, такими, як релігія, німецька мова, друга регіональна мова, французька мова, географія та історія, математика, фізика, геометрія, природнича історія, креслення та каліграфія. Англійську починають вивчати у 5-му класі, продовжують в 6-му та 7-му, по 3 год. на тиждень. За допомогою Таблиці 1 можна визначити співвідношення навчальних годин, призначених для вивчення АМ, до класних годин, виділених на інші мови (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Кількість годин для навчання мов  
у вищих реальних школах Буковини**

Предмет	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	4	3	4	3	3	3	3
Французька мова	5	4	4	3	3	2	2
Крайова мова (за вибором батьків)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Англійська мова	–	–	–	–	3	3	3

Отже, бачимо, що англійську мову учнів починають вивчатися, коли в них уже є знання з німецької та французької мов. На нашу думку, в цьому є позитивний момент, адже доведено, що при вивченні ІМ в дитини формуються певні навчальні вміння учіння, які вона потім застосовує під час вивчення іншої мови. Більше того, німецька й англійська мови належать до германської групи мов, відповідно в цих двох мовах дуже багато спільного з теоретичного погляду, особливо в граматиці. Із французької мови, як відомо, в англійську було запозичено багато лексичних одиниць, що могло стати в нагоді учням для збагачення лексики. Тогочасні вчителі це добре розуміли й використовували ці знання. Знаходимо підтвердження цих припущень у самій програмі. Наведемо фрагменти програм з АМ, укладених у період з 1872 по 1890 рр.

Мета навчання АМ – знати граматичний матеріал, уміти читати й перекладати тексти з АМ на німецьку та навпаки. Отже, під час опису

навчального матеріалу з АМ фіксуємо такі рядки (предметний зміст переданий зі збереженням термінології та порядку, як він викладений в оригінальному тексті; переклад німецькомовних джерел наш. — О. Т.): “Читання і вивчення наголосу з постійним застосуванням законів пересуву звуків та проведенням аналогії з германськими та романськими елементами англійської мови; вправління на чисельних уривках для читання. Вивчення форм за допомогою порівняння з німецькою та французькою граматики. Читання розповідної та описової прози” [203, с. 71–72].

Як бачимо, в 1872 році, коли АМ була введена в навчальні плани Чернівецької вищої реальної школи, у програмі дуже коротко та в загальних рисах описано навчальний матеріал та стисло зазначено методи його викладу. Відтак можемо зробити висновок, що на занятті з АМ приділяли увагу передовсім читанню, фонетиці та граматиці, і саме читання служило основним засобом навчання. Зауважимо, що підручник з АМ не вказаний.

Уже наступного 1873 року спостережено зміну кількості навчальних годин, зазначених у планах – у 5-му, 6-му та 7-му класах 3–2–2 години відповідно. Отже, виформовується тенденція до скорочення годин, відведених на вивчення АМ. Опис матеріалу вже більш детальний: 5-й клас за аналогією 1872-го року, 6-й клас: “Повторення морфології, ґрунтовніше опрацювання синтаксису, у т. ч. вивчення стану й часів. Знання найважливіших правил словотвору (дери́вації та складання основ). Письмові вправи. Читання” [255, с. 71–72]. Таким чином, відзначимо ускладнення навчального матеріалу, конкретизацію граматичних тем, появу письмових завдань, а також важливе місце відведено для повторення вже пройденого. Знову ж таки підручник з АМ не вказано. Тільки в 1875 році підручник з АМ згадано у “Переліку навчальних книг вищої реальної школи в м. Чернівці”, віднайденому в ДАЧО. Це Т. Гаспі “Англійська розмовна грамати́ка для шкіл і приватних занять”, видана в м. Гайдельберг у 1874 р. (фото в додатку А).

Представимо зміст навчальної програми 7-ми класної вищої реальної школи в Чернівцях за 1880–1881 н. р. У навчальному плані вказано серед

обов'язкових дисциплін 3 іноземні мови: німецька, французька й англійська, яку вивчають лише в 5-му класі (3 години на тиждень). Отже, основний матеріал: “Навчити читати й вимові на основі легких для розуміння правил звуків; інтонація із застосуванням знань про германське та романське походження слів; морфологія всіх частин мови з униканням застарілих або вузькоспеціальних випадків окремих форм; синтаксис простих речень; зв'язок між головним реченням і другорядними, оскільки ці знання є важливими для розуміння уривків читання; усні та письмові переклади англійських речень німецькою мовою та навпаки. Диктанти англійською мовою, що стосуються граматичного матеріалу та прочитаних творів. Усі 14 днів на домашнє завдання – переклад великої кількості речень з англійської мови. У II семестрі – читання легких прозових оповідань” [295, с. 93]. Зазначений також підручник, що використовувався для вивчення АМ у цій школі: “Грамматика англійської мови Зонненбурга”.

На 108-й сторінці наведено перелік книг англомовних авторів, закуплених для бібліотеки школи: Т. Маколей “Розповіді про лорда Клайва і У. Гастінгса”, К. Лемб “Розповіді про Шекспіра”, Дж. Свіфт “Пригоди Гуллівера”, У. Ірвінг “Альгамбра”, Ч. Діккенс “Цвіркун у запічку”, “Різдвяна історія в прозі”, Дж. Байрон “Шільйонський в'язень”. Це засвідчує, що вчителі та учні школи мали доступ до англомовної літератури, і це давало їм змогу ближче ознайомитися з культурою країни, мову якої вони вивчали.

У 1882 році кількість годин, виокремлених на вивчення предмета “Англійська мова”, збільшується: уведено по три години щотижня у 5-му і 6-му класах. Отже, у 6-му класі “завершується вивчення морфології, відбувається ускладнення граматики, вивчення складних випадків множини, синтаксису, повторення частин мови, простих і складнопідрядних речень. Розглядаються базові правила словотвору, застосовуючи порівняння з німецькою та французькою мовами. Для практичних завдань рекомендовано великі за обсягом переклади прозових творів з німецької мови на АМ. Для перевірки рівня сформованості письмових навичок використовують

диктанти, пов'язані з прочитаними творами. Розвиток англomовного читання відбувається на основі зразків розповідного, описового та епістолярного жанрів, а також нескладних історичних творів з підручників” [258, с. 38]. На с. 58 указано підручники, за яким відбувалося навчання – Г. Гезеніус “Підручник з англійської мови” і Е. Зеелігер “Книга для читання з англійської мови”.

З метою збільшення класів для вивчення АМ, у 1883-1884-му роках ця дисципліна стає обов'язковою в 5, 6 і 7 класах. Розглянемо програмні вимоги в 7-му класі: “Завершення синтаксису, вивчення складних конструкцій з дієприкметниками і герундієм, еліптичні речення, пунктуація; переклади з мови викладання на англійську як домашнє завдання, а з часом – складні розділи з англomовних творів мовою викладання під час занять у класі; читання історичної, зображальної та ораторської прози, а також основних драматичних сцен із Шекспіра і завершених фрагментів з класичних творів або дидактики; спроби усного переказу прочитаного англійською мовою” [257, с. 38]. У переліку підручників бачимо ті самі, що і в 1882 р.

У 1890-х роках АМ закріплює свої позиції в навчальних планах реальної школи, де для її вивчення виділено 3 тижневих години в 5, 6 і 7 класах. Отже, у 5-му класі програма пропонує спершу засвоєння вимови, далі – вивчення морфології. Обов'язковим було заучування напам'ять уривків з прочитаних творів, вправи для практики усного мовлення та перекази. Значну увагу відведено перекладам з німецької мови англійською. Для перевірки знань учнів учителям рекомендовано проводити диктанти в кінці кожної теми [295, с. 42].

У 6-му класі, згідно з програмою 1893-го року, відбувалося вивчення основних правил синтаксису. Основна рекомендація – багато читати творів розповідного та описового характеру, утворювати запитання та відповіді на основі прочитаного та переказувати основний зміст. Особливий акцент зроблено на заучування матеріалу напам'ять, використання домашніх завдань, класних робіт і диктантів [295, с. 44].

Відповідно, у 7-му класі матеріали для читання ускладнюються, для вивчення запропоновано дидактичну та історичну прозу, а також сучасну поезію. Для вправлення в говорінні практикували перекази творів і заучування їх напам'ять. Для актуалізації знань відбувалося повторення всієї граматики. На етапі контролю здобутих знань вдавалися до написання перекладів із німецької мови на АМ, а також складання листів.

У розділі “Підручники” рекомендовано книги авторів Е. Надера і А. Вюрцнера “Початкова книга для вивчення АМ”, “ГраMATика” (E. Nader und A. Würzner “Elementarbuch der englischen Sprache” (1890), “Grammatik“), а для читання – підручник тих самих авторів “Книга для читання” (“Lesebuch” (1891)) [295, с. 51]. У 1895–1896 н. р. програма подає вже інші підручники. Для засвоєння граматичного матеріалу запропоновано книгу авторів Ю. Баудіша і Л. Кельнера “Англійська граMATика” (J. Baudisch und L. Kellner “Englische Grammatik“), а для робіт із читання – Е. Надер і А. Вюрцнер “Англійська хрестоматія для вищих освітніх закладів” (E. Nader und A. Würzner “Englische Lesebuch für höhere Lehranstalten“).

Далі подано завдання для іспиту зрілості з АМ: переклад уривка з твору У. Робертсона [295, с. 67].

Зауважимо, що в кінці річного звіту узагальнено відомості про учнів, які навчалися в реальній школі, зокрема вказано їхню рідну мову. У цьому розділі спостережено, що в 1893–1894 н. р. у 5-му, 6-му і 7-му класах, де вивчали АМ, було 79 – німецькомовних, 5 – румуномовних, 4 – українськомовних, 22 – польськомовних і 2 учні, які розмовляли чеською та угорською мовами.

У навчальному плані за 1897–1898 н. р. знаходимо вказівку на метод, за допомогою якого рекомендувалося навчати сучасних іноземних мов, у тому числі й АМ. Тут згадується так званий “аналітично-прямий” метод. Такого терміна не існує в сучасній методиці. Припускаємо, що мається на увазі прямий метод НАМ у поєднанні з деякими принципами і підходами



перекладних методів, які опиралися на читання та детальне вивчення граматики.

Програми вищої реальної школи були затверджені КШР. Зауважимо, що віднайдені навчальні програми відповідали вимогам МВіО, яке вважало важливими вміння читати іншомовні тексти (у нашому випадку – англomовні), перекладу з АМ рідною мовою, вміння вести письмову кореспонденцію АМ, а також знання англomовної літератури, усе це було ознакою високоосвіченої людини. У цих програмах досить конкретно сформульовано цілі навчання АМ та вказано підручник як основний засіб навчання. Чітким є поділ на семестри, що відображається в тексті програм, а семестрів – на тижні. Це ілюструється в описах домашнього завдання, де вказано, скільки тижнів відводиться на формування навичок перекладу та письма. Важливим структурним елементом програми є наявність навчального плану, за допомогою якого маємо змогу оцінити місце предмета “Англійська мова” серед інших навчальних дисциплін. Особливо добре це показано в сітці тижневих годин, відведених на вивчення кожного предмета. Для навчальних планів характерні коливання обсягу годин у різні роки, що засвідчує, що впровадження нової дисципліни викликало неоднозначні думки й реакції з боку дирекції школи і самих учнів та їх батьків.

Зважаючи на те, що вища реальна школа м. Чернівці була навчальним закладом загальноосвітнього спрямування, можна констатувати, що програма з АМ у цій школі цілком відповідала такому типу навчальних закладів: об’єктом для вивчення обрано загальноповсюдну лексику. Мовний матеріал, що його пропонували для засвоєння, описаний детально. Він охоплює перелік граматичних тем, поданих за принципом “від простого до складного”. До того ж простежено систематичність і послідовність у виборі тематики. Цей підхід спостерігається при відборі літературного матеріалу, коли для читання пропонують автентичні твори класиків: спочатку нескладні оповідання, а згодом – уривки з історії Великобританії, філософська проза чи драматургія В. Шекспіра. Вважаємо, що матеріалів та завдань недостатньо

для розвитку усного мовлення учнів. Лише у 1882 році фіксуємо вимогу усного переказу прочитаних творів. Вправа на переказ є репродуктивною, однак такий вид роботи недостатньо ефективний для формування умінь говоріння.

У навчальній програмі не вказано засоби поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ, що, на нашу думку, є негативним моментом, оскільки не дає змоги побачити весь обшир умов навчання АМ на Буковині в період з 1872 р. по 1900 р. Утім, позитивним моментом є наявність переліку підручників з АМ, що їх пропонували для реальних шкіл у той період.

Розглянемо таблицю, яка ілюструє відповідність проаналізованих програм критеріям, обраним для їх аналізу. Відповідність/невідповідність навчальних програм з ІМ певному критерію зобразимо через зазначення наявних або відсутніх компонентів у таблиці (“+” – відповідає, “-” – не відповідає, “0” – відповідає частково). Таке схематичне відтворення уможливить узагальнення та порівняння результатів аналізу навчальних програм з АМ на Буковині (1872–1900 рр.). Розгляд складників буде здійснено в хронологічному порядку, а саме:

1 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1872 р.);

2 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1873 р.);

3 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1880 р.);

4 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1882 р.);

5 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1884 р.);

6 – навчальна програма з АМ для вищої реальної школи м. Чернівці (1894 р.) (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Результати аналізу навчальних програм  
з англійської мови (1, 2, 3, 4, 5, 6),  
що використовувалися на Буковині  
(1872–1900 рр.)**

Критерії аналізу навчальних програм з АМ	Навчальні програми з АМ					
	1	2	3	4	5	6
1. Відповідність соціальному замовленню суспільства.	+	+	+	+	+	+
2. Ухвалення відповідним державним освітнім органом.	+	+	+	+	+	+
3. Конкретність визначення цілей, змісту і терміну НІМ.	+	+	+	+	+	+
4. Наявність методичних рекомендацій для організації процесу НІМ.	0	0	+	+	+	+
5. Відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку.	+	+	+	+	+	+
6. Наявність навчального плану.	+	+	+	+	+	+
7. Наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання.	0	+	+	+	+	+
8. Рекомендації з використання засобів поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ.	0	0	+	+	+	+
9. Наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників з АМ для різних типів шкіл.	-	+	+	+	+	+

Варто зазначити, що соціальне замовлення розуміємо як затребуваність суспільством знань з АМ для ведення дипломатичних переговорів, обговорення багатосторонніх відносин з метою зміцнення міжнародних зв'язків, торговельної та наукових співпраці, культурних обмінів. Потреба у фахівцях з АМ мала відображення в навчальних програмах з АМ, затверджених МВіО Австро-Угорщини, зі свого боку, підручники з АМ повинні були відповідати вимогам програми.

Отже, проаналізувавши програми з англійської мови першого етапу, можна констатувати, що вони були переобтяжені граматичним матеріалом. Очевидною є зайва теоретизація та надмірне захоплення перекладними формами роботи. Основна цільова настанова того часу – прагнення навчити учнів читати і перекладати англійською мовою, однак основну увагу акцентовано на засвоєнні граматичного матеріалу та читанні творів різножанрової літератури.

Не спостережено методичних рекомендацій щодо організації процесу навчання англійської мови, окрім поради пояснювати граматичний матеріал за допомогою порівняння з німецькою та французькою мовами і проведення відповідних аналогій. Отже, важливе місце відводилося аналізу як елементу процесу мислення під час засвоєння іноземної мови. Це дає нам право вести мову про застосування перекладних методів навчання англійської мови, невід'ємною рисою яких є аналіз. Констатуємо також домінування німецької мови як мови викладання на уроках англійської мови.

### **2.3. Зміст і структура підручників з англійської мови**

Дослідженням змісту і структури сучасних підручників займалися такі науковці, як А. Арутюнова, Н. Басай, В. Безпалько, О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, Г. Віддоусон, К. Віллінг, Н. Гальскова, Л. Калініна, О. Коломінова, С. Ніколаєва, В. Редько, В. Плахотнік, С. Роман, Н.

Скляренко, які зверталися до проблем змісту, структури, критеріїв та способів оцінювання підручників з ІМ.

Загалом було визначено чотири типи методичних орієнтирів, за допомогою яких можна проаналізувати той чи той підручник: формальний, функціональний, структурний та суб'єктивний. Формальні критерії передбачають уточнення бібліографічних даних підручника, його оформлення та повноцінну комплексність. Щодо оформлення, то важливу роль відіграють ергономічні показники, а саме якість поліграфічного виконання, дизайн, читабельність. За функціональними критеріями необхідно враховувати вікові, фізіологічні, психічні та індивідуально-психологічні характеристики учнів. До структурних характеристик уналежнюємо обґрунтовану назву підручника, чітку представленість змісту, зрозуміле структурування (зорієнтоване на досягненні послідовності й концентричності подання мовного та мовленнєвого матеріалу від уроку до уроку), раціональну організацію процесуального аспекту змісту навчання, орієнтацію на особистісно-орієнтовану модель навчального процесу. Важливим також є суб'єктивний критерій, який визначає особистісне ставлення учнів та вчителів до відповідного підручника.

У процесі аналізу підручників з АМ, що їх використовували на Буковині в кінці ХІХ ст., можемо взяти за основу згадані вище критерії, розроблені видатними педагогами-методистами сучасності. Однак не всі вони можуть бути актуальними для нас, адже дослідження обмежене певними історичними рамками. Наприклад, неможливою видається оцінка за суб'єктивним критерієм, адже вона передбачає опитування учнів та вчителів, даних про яке немає у віднайдених нами історичних документах. Тому варто враховувати особливості досліджуваного історичного періоду та спробувати застосувати надбання сучасної методичної науки.

Погоджуємося з думкою Н. Бориско, яка зазначає, що підручник відіграє домінуючу роль у навчанні ІМ і виконує низку важливих функцій, серед яких: основні – моделювальна (зумовлює та визначає всі

елементи системи навчання та їх взаємозв'язки), навчальна (є основним засобом навчання іншомовного міжкультурного спілкування) та керуюча (втілює вимоги програми та керує діями учнів і вчителів на уроках, у самостійній і позакласній роботі); додаткові – інформувальна (є джерелом лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації), компенсувальна (компенсує за допомогою автентичних матеріалів різних засобів презентації, відповідних вправ і завдань відсутність мовно-культурного середовища, реальних ситуацій і партнерів для спілкування), мотивувальна (є засобом створення в учнів і вчителів мотивації різних видів, стимулює їх до участі в іншомовній комунікації), функція індивідуалізації (містить матеріали, які дають змогу враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів, що зумовлюють їх індивідуальні стилі і темпи оволодіння іноземною мовою і культурою та іншомовним спілкуванням), функція професійного спрямування (містить матеріали для розвитку в учнів професійно-значущих іншомовних комунікативних умінь, необхідних для їхнього подальшого навчання в напрямі обраної професії; робить вагомий внесок у підвищення психолого-педагогічної і методичної кваліфікації вчителів), функція контролю (вміщує тестові матеріали для контролю й оцінювання, самоконтролю і самооцінювання щодо досягнення цілей навчання іноземної мови та культури), організаційно-планувальна (структурує та організує процес навчання і вивчення іноземної мови й культури навколо циклів та уроків, допомагає вчителю планувати і здійснювати навчально-виховний процес, а учню – самостійну роботу з вивчення іноземної мови і культури); метафункції – адаптивно-оптимізувальна (адаптується учителем на практиці до реальних умов і активно впливає на навчальний процес і вдосконалює його) і діагностична (є надійним засобом перевірки ефективності різних методичних концепцій) [129, с. 138–139]. Спробуємо з'ясувати, чи виконували згадані вище функції підручники з АМ, що їх використовували на Буковині в закладах освіти в період становлення МНАМ.

Методист Н. Бориско розпрацювала критерії для аналізу навчально-методичних комплексів, які можемо застосувати в ході аналізу віднайдених нами підручників з АМ: соціальне замовлення суспільства; конкретні навчальні й методичні умови; психологічна та методична концепція навчально-методичних комплексів; цілі навчання ІМ; зміст навчально-виховного процесу; структура й обсяг; макроструктура; мікроструктура; технічне виконання окремих компонентів [18, с. 25].

Розглянемо підручники з АМ першого етапу розвитку методики навчання АМ на Буковині. Зазначимо, що навчальні видання того часу були двох видів: граматичні довідники, у яких викладено правила граматики АМ та тренувальні вправи, і книги для читання, так звані хрестоматії, що містили різножанрові тексти для читання вдома.

Отже, “Підручник з англійської мови”, укладений др. Г. Гезеніусом у 1881 році, був рекомендований МВіО для навчання АМ в реальних школах Буковини. У передмові автор зазначає, що це друге, вдосконалене видання, виконане з урахуванням зауважень та побажань колег-учителів, які використовували цю навчальну книгу у своїй практиці. Г. Гезеніус зізнається, що порядок розташування граматичного матеріалу був складним питанням для нього. Тому автор вирішив поділити теоретичний блок на частини мови, серед яких дієслово подано в кінці викладу, оскільки вивчення дієслівних форм спричинювало значні труднощі для учнів, більше, ніж інші теми [225, с. III].

Автор констатує, що уникав використання малопоширених слів, щоб не перевантажувати пам'ять учнів додатковою інформацією, а також скоротив формулювання правил, наскільки це було можливо, для полегшення їх сприймання і розуміння. Зазначено, що у такий спосіб було досягнуто повноти і вичерпності матеріалу, а також висловлено сподівання, що підручники з граматики знайдуть застосування для ефективності занять у школі.

За словами Г. Гезеніуса третя частина підручника представлена вправами для формування граматичних навичок і кращого запам'ятовування правил. Для досягнення цієї мети автор пропонує масив речень для усного та письмового перекладу з німецької мови на англійську. У деяких вправах це окремі речення, не пов'язані між собою за змістом, в інших – зв'язні тексти. Г. Гезеніус повідомляє, що друга частина завдань, умовно позначена літерою “Б”, насамперед призначена для опрацювання учнями, які проходять навчальне навантаження вдруге.

Четверта частина книги – словник, у якому розміщено слова, що трапляються у вправах. Автор пропонує учням вивчати слова до того, як вони виконають переклад, щоб уже в процесі роботи над завданням вони могли зосереджуватися суто на граматичних моментах. Власні назви, що можуть повторюватися у вправах, подано в алфавітному порядку в четвертій частині підручника.

Отже, “Lehrbuch der englischen Sprache” Г. Гезеніуса, рекомендований для вивчення АМ у реальній школі, як зазначається у навчальних програмах досліджуваного відрізка часу, складається з чотирьох частин: Перша частина (Морфологія і найважливіші правила синтаксису), Друга частина (Синтаксис, поєднаний із розширенням морфології), Речення і уривки текстів для перекладу (третя частина), Словник до вправ і алфавітний покажчик власних назв (четверта частина), що трапляються у вправах. Зауважимо, що підручник написаний німецькою мовою. Ідеться про формулювання граматичних правил та інші пояснення теоретичного матеріалу. Крім того, всі приклади, що їх подано АМ, теж перекладено німецькою.

У першій частині книги спочатку подано коротку довідку про правила фонетики АМ. Автор пояснює правила читання букв на позначення голосних звуків та буквосполучень, даючи кілька прикладів слів із цими звуками. Після фонетичних правил учні починають вивчати морфологію, зокрема такі теми, як: артикль, відмінювання іменників, дієслово “to have” (примітно, що відразу показано всі граматичні часи, стани і способи цього дієслова), “to be”



(також всі форми), присвійний відмінок та множина іменників, форми окремих дієслів у активному і пасивному станах, порядок слів, особові, присвійні й інші види займенників, структурування запитань, допоміжні дієслова, числівники, прислівники, неправильні дієслова, модальні дієслова, прийменники і сполучники.

Друга частина підручника також починається з правил уживання артиклів, де пояснення вже значно більше за обсягом, розширене, проілюстроване більшою кількістю прикладів, що їх систематизовано, додаються винятки тощо. Те саме стосується інших граматичних тем, що їх описано детальніше, ніж у першій частині. Крім того, з'являються теми “Герундій” і “Дієприкметник”, а також “Пунктуація”. Цікавою видається таблиця дієслів і прикметників, що вживаються з певними прийменниками (її подано в кінці курсу після неправильних дієслів).

Як уже зазначалося вище, у третій частині підручника розміщені вправи на закріплення пройденого граматичного матеріалу. Зауважимо, що всі практичні завдання мають рецептивно-репродуктивний, некомунікативний, невмотивований характер, де учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі. У цьому підручнику дібрано завдання для перекладу з німецької мови на англійську, причому ілюстративна частина представлена низкою речень, не пов'язаних між собою за змістом. На початку вправи автор указує, на основі якого матеріалу і параграфа базується та чи та вправа. Вважаємо, що цих вправ замало для ґрунтовного засвоєння граматичного матеріалу, оскільки вони не сприяли повною мірою формуванню навичок говоріння. Будучи одноманітними й достатньо складними, вправи на переклад не створювали в учнів позитивного ставлення до вивчення АМ та давали низьку мотивацію.

Утім, зважаючи на стан розвитку методики навчання АМ в Європі, на нашу думку, підручник Г. Гезеніуса був кроком уперед та ознакою прогресивних тенденцій, що мали місце на Буковині в зазначений період. Він виконував основні функції, покладені на підручник з іноземної мови того

часу: моделював елементи навчання та їх взаємозв'язки, служив основним засобом навчання, задовольняв вимоги навчальної програми з АМ. Другорядні функції зреалізовано лише частково: підручник є граматичним довідником і служить джерелом лінгвістичної інформації для учнів і, таким чином, виконує інформаційну функцію. Навчальне видання структурує та організовує процес навчання АМ завдяки його поділу на розділи і теми, даючи вчителю змогу планувати і здійснювати навчально-виховний процес.

“Підручник з англійської мови”, укладений Г. Гезеніусом, частково відповідав згаданим вище критеріям, за якими прийнято оцінювати навчальні книги, а саме: формальному, за яким підручник має привабливий дизайн, практичне оформлення, чіткий друк, сприйнятливі шрифти. У навчальній книзі спостережено хорошу якість поліграфічного виконання, стриманий дизайн і читабельність. Незважаючи на те, що підручнику більше ста років, він зберігся в бібліотеці в доброму стані.

Інший підручник з АМ, який ми віднайшли, підготував до друку Т. Гаспі (“*Englische Konversations-Grammatik*” (1883 р.). У передмові до підручника зазначено, що вперше цей підручник був опублікований у 1850 р., тобто до 1883 р. було 18 перевидань. Такий успіх підручника автор пояснює використанням дієвого методу навчання АМ, що полягає в послідовності розгортання теоретичного матеріалу, різноманітним репертуаром вправ до лекцій, а також прикладів, уривків для читання, що в комплексі забезпечувало успішне застосування підручника на уроках АМ. За цей час підручник був значно вдосконалений.

Окрім того, автор додав матеріали для збагачення словникового запасу учнів, який використовувався у вправах та питаннях, скоротив деякі оповідання та додав інші. Також було запропоновано ще кілька перекладів. Правила граматики були деталізовані, окремі теми об'єдналися, з'явилися також нові. Т. Гаспі додав 3 нові лекції та короткі оповідання з метою розвитку вмінь спілкування.

Підручник “Englische Konversations-Grammatik” складається з 2 частин, у яких подано теоретичний граматичний матеріал. Примітно, що перша частина розділена на “лекції”, а друга – на “уроки”. Як і в попередньому підручнику, навчання починається з основних фонетичних правил читання голосних та приголосних. Пізніше автор пояснює деякі особливості вимови АМ, наголосу та типів складів. Починаючи зі с. 27, учні вивчали правила граматики у формі коротких лекцій, написаних німецькою мовою. Автор наводить багато прикладів для кращого розуміння теми. Також ми можемо бачити виноски з перекладом лексичних одиниць, які трапляються в практичних завданнях. Після кожної лекції наведено вправи різних типів: читання текстів, вправи на переклад та діалоги. Вправи для читання представлено реченнями, не пов’язаними одне з одним за змістом. Наприклад:

1. *I have the pen.* 2. *He has the table.* 3. *She has the ink.* 4. *It has the spoon.*

Вправи на переклад представлено реченнями німецькою мовою.

Наприклад:

1. *Ich habe den Tisch.* 2. *Er hat die Lampe.* 3. *Sie hat das Glas.*

Розмовні завдання мали форму діалогів:

*Lehrer (teacher).*

*Schüler (pupil).*

*Have I the pen?*

*You have the pen.*

*Has he the ink?*

*Yes, he has the ink.*

*Has she the paper?*

*Yes, she has the paper.*

Із кожною лекцією вправи ускладнюються змістово та презентують більше ілюстративного матеріалу.

Першу частину підручника Т. Гаспі закінчують таблиці з переліком неправильних дієслів, окремими формами множини іменників іноземного походження, скорочень, поданих в алфавітному порядку. У цій частині можемо проаналізувати зразки листів і тлумачення пунктуаційних знаків.

Друга частина підручника також містить систему граматичних правил та вправ, але тут теоретичний матеріал подано коротко, а кількість вправ

збільшується. До того ж вправи представлено зв'язаними текстами як для читання АМ, так і для перекладу з німецької на англійську. Наприклад:

Exercise 1.

*Der Schneider, der Schuhmacher und der Hutmacher haben etwas gefunden. Das Gold und das Silber der Reisenden. Das Fleisch, das Brot und der Wein. Die Männer, die Weiber und die Kinder sind in der Stadt. Ich gehe (am going) zu dem Metzger, dem Bäcker und der Wäscherin.*

Reading Exercise 2.

The Travelers.

*A tailor, shoemaker and hatter found a purse. – The Travelers looked at the gold and silver, and said: “We will send to the town and buy something to eat and drink”. The hatter went, and took no notice of the men, women and children in the streets. He went to a baker’s and a butcher’s to buy meat and bread. He bought also cheese, fruit, wine and beer.*

Conversation.

Question.

Answer.

*Who found a purse outside the town?*

*A tailor, shoemaker and hatter.*

*What did they do with the gold and silver?*

*They kept it for themselves.*

*Why did the hatter leave his companions?* *To buy meat and bread and other things.*

Отже, той самий лексичний мінімум практикується в усіх вправах уроку, що допомагає учням ефективніше вивчати слова. Наприкінці другої частини автор подає фразеологічні одиниці та прислів'я. Можна припустити, що друга частина мала на меті повторити матеріал першої. У кінці підручника додано зразки діалогів, казки, історії тощо для кращого практичного опанування учнями лексикою та граматиною АМ. Також можна прочитати деякі нариси з історії Англії, ознайомитися з таблицею правління британських монархів, хронологію найвідоміших англомовних авторів із назвами їхніх кращих творів.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що підручник Т. Гаспі відобразив основні ідеї методики НАМ, яка розвивалася в Європі у другій половині ХХ століття. Книга мала логічну структуру, цікаве розташування навчального матеріалу та містила елементи граматичних довідників та читанок. Автор підручника намагався враховувати вимоги навчальної програми, роблячи книгу зручною як для учнів, так і для вчителів АМ. Підручник виконував більшість основних функцій та відповідав вимогам поточного навчального плану для різних типів середніх шкіл Буковини досліджуваного історичного періоду.

Наступним віднайденим підручником з АМ є “Спрощена, теоретична та практична шкільна граматики англійської мови” Й. С. С. Ротвелла (“Vereinfachte, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache”). Підручник призначений для навчання англійської мови в гімназіях, середніх школах для дівчат та інших навчальних закладах. Передмова до книги описує основні цілі та структуру підручника. Автор увиразнює значення вивчення класичних мов з освітньою метою, але зазначає, що важливість вивчення нових мов дедалі частіше визнають і цінують у суспільстві. Й. С. С. Ротвелл переконаний, що ключовим елементом навчання іноземної мови є говоріння, і саме формування мовленнєвих навичок є першочерговим завданням для будь-якого вчителя [273, с. I].

Автор зауважує: “Корисно знайомитися з мудрістю давніх людей через їхні твори, але, без сумніву, не менш корисним буде спілкування з різними народами, які нас оточують, їхньою мовою. Той, хто тільки хоче мати справу з давниною, не набагато розумніший, ніж мусульманин, який знищує всі книги, оскільки, на його думку, лише Коран містить все те, що варто знати. Найкраще було б поєднати вивчення класичного з новими мовами, оскільки під час вивчення мертвої мови немає свіжої, живої частини молодого духу, яка завжди панує в процесі спілкування живими мовами” [273, с. I].

Автор перелічує переваги підручника, а саме:

- класифікація навчального матеріалу, тобто поділ на орфографію та синтаксис, що дає учням змогу швидко й ґрунтовно ознайомитися з усіма частинами мови, перш ніж переходити до правил синтаксису;
- поділ на завершені розділи, з поданням їх чіткого змісту на початку викладу, що полегшує пошук необхідної інформації; також важливою є точність, із якою всі правила та абзаци пронумеровано;
- транскрипція до кожного слова, що після його озвучування вчителем повинна полегшити учням запам'ятовування орфоепічної норми;
- спосіб, за допомогою якого розрізняють і пояснюють початкові і часові форми дієслів, вивчення яких спричинює найбільші труднощі в опануванні кожною мовою;
- наскрізні примітки, що пояснюють та інтерпретують багато особливостей АМ;
- доступність і чіткість викладу матеріалу, що дає змогу будь-кому легко отримати глибокі знання з ІМ, але особливо через систему опитування. Учні могли задавати питання про граматичні особливості тієї чи тієї конструкції та уникати труднощів, щоб потім чіткіше і зрозуміліше пояснити правила й відповідати на запитання учителя;
- репертуар слів, діалогів, зразків, адрес і додатків, поданих в алфавітному порядку для спрощення їх використання.

Й. С. С. Ротвелл також акцентує увагу на методі, яким він користувався протягом довгих років з “найбільшим успіхом”. Автор підручника зауважує, що кожен учитель обирає власний метод, але передусім необхідно враховувати вікові особливості та індивідуальні здібності учнів.

У передмові до видання Й. С. С. Ротвелл радив розпочинати навчання АМ з ознайомлення з алфавітом, правилами читання певних букв і буквосполучень. На кожному уроці необхідно планувати кілька хвилин на формування вимовних навичок. При цьому важливим було використання знань із фонетики під час говоріння. Пізніше автор підручника рекомендував переходити до вивчення правил уживання артиклів, займенників і завершити

вивченням дієслова. Рекомендовано приділяти особливу увагу повторенню пройденого матеріалу і читанню, зокрема читанню вголос діалогів, поданих у кінці підручника. Упродовж усього навчання учні повинні вчити слова до текстів і граматичні форми. Важлива роль належить вивченню прислівників, прийменників і сполучників, без яких видається неможливим формування правильно структурованих речень АМ. У кінці необхідно запам'ятати всі допоміжні й неправильні дієслова [273, с. III].

Й. С. С. Ротвелл повідомляє, що його хрестоматія може бути чудовим доповненням до цього підручника, якщо учні опрацювали всі уривки текстів для читання, у хрестоматії розміщено прозові уривки різних жанрів, що супроводжуються ремарками та запитаннями до них.

Також Й. С. С. Ротвелл рекомендує свою “Книгу з письмового перекладу та листів” (“Rothwell’s English translation book and letter press”), у якій подано зразки всіх видів листування, судових та торговельних документів, вправи до всіх частин мови, історії для перекладу з німецької на АМ, що їх розглядають як доповнення до граматики.

Отже, структурно підручник Й. С. С. Ротвелла охоплює три частини та додатки. У першій частині подано граматичні правила у формі запитань і відповідей. Лінгвістичні особливості англійської мови порівнюються з німецькою мовою, наведено влучні приклади. Розглянемо приклад із підручника (мовою оригіналу):

*Vom Eigenschaftswort (Adjective)*

*Frage. Muss das Eigenschaftswort im Englischen, wie im Deutschen, mit dem Hauptworte in Geschlecht und Zahl übereinstimmen?*

*§ 8. Antwort. Die Adjektive, wie die Artikel im Englischen ändern sich gar nie, weder wegen Geschlecht, Zahlform, noch Beugefall des Hauptworts, zu welchem sie gehören, nicht einmal wenn sie als Hauptwörter gebraucht werden.*

*Singular*

<i>Männlich</i>	<i>Weiblich</i>	<i>Sächlich</i>	<i>Männlich</i>	<i>Weiblich</i>	<i>Sächlich</i>
<i>N. A good father</i>	<i>Mother</i>	<i>book</i>	<i>Ein gut. Vater</i>	<i>Eine gut. Mutter</i>	<i>Ein gut. Buch</i>
<i>N. The good father</i>	<i>Mother</i>	<i>book</i>	<i>Der gut. Vater</i>	<i>Die gut. Mutter</i>	<i>Das gut. Buch</i>
<i>G. The good father's</i>	<i>mother's</i>	<i>book's</i>	<i>Des g. Vaters</i>	<i>Der g. Mutter</i>	<i>Des g. Buches</i>
<i>D. to the good father</i>	<i>mother</i>	<i>book</i>	<i>Dem g. Vater</i>	<i>Der g. Mutter</i>	<i>Dem g. Buch</i>
<i>Ac. The good father</i>	<i>mother</i>	<i>book</i>	<i>Den g. Vater</i>	<i>Die g. Mutter</i>	<i>Das g. Buch</i>
<i>Abl. Of, from, by the good father</i>	<i>mother</i>	<i>book</i>	<i>Von dem guten Vater</i>	<i>Von der guten Mutter</i>	<i>Von dem guten Buche</i>

### *Plural*

*N. the good fathers, mothers, books die guten Väter, Mütter, Bücher*

Друга та третя частини також містять граматичні правила у формі питань та відповідей, як у першій частині, і завдань, тобто фраз із певними граматичними явищами. Для кожного слова подано приклад – речення, що не пов'язані за змістом з іншими реченнями. Спорадично констатуємо кореляції прикладів окремих граматичних структур АМ з латинською та французькою мовами.

Перший додаток (А) містив лексичні одиниці до таких тем: I. Про Всесвіт. II. Пори року та місяці. III. Дні тижня. Визначні дні. IV. Про елементи. V. Про людей. Про дітей. Про стосунки. VI. Про людське тіло. VII. Світське та церковне буття. VIII. Про душу. П'ять відчуттів. Про їжу та напої. IX. Про тварин. Про чотириногих тварин. X. Одяг. XI. Земля. XII. Вода. Час. У другому додатку, в підрозділі (В) у формі діалогів представлено



такі теми: Особисті розмови. I. Привітання. II. Час дня. III. Прогулянка. IV. Зоологічний сад. V. Про погоду. VI. Театр. VII. Вечеря. VIII. Візит. IX. Обід. X. Сад. XI. Про подорожі.

Другий додаток охоплював А. Уривки для читання: I. *A singular Justification* (Обґрунтування). II. *Diamond cut Diamond* (Діамант ріже діамант). III. *Beware of Vulgar and Mischievous Companions* (Остерігайтеся вульгарних та химерних товаришів). Б. *Erklärung der Namen der Wochentage* (Пояснення назв днів тижня). С. *Geschichte der englischen Sprache* (Історія англійської мови). Для кожного тексту в нижній частині сторінки в примітках наведено переклад невідомих лексичних одиниць.

Третій додаток містить слова та мовні кліше для формулювання окремої думки в різних видах кореспонденції, зокрема: А. Формула для короткого адресата. I. Королівській сім'ї. II. До дворянства та шляхти. III. Духовенству. IV. Послам, тощо. V. Морським офіцерам. VI. Військовим офіцерам. Б. Ділове листування. III. Примітки щодо бізнесу та ін. Зразки векселів, квитанцій тощо. Приклади розпоряджень, рахунків-фактур, квитанцій. V. Циркуляр.

Проаналізуємо фрагмент до “*Formel zu brieflichen Adressen*“. (I. In the royal family):

1. *An den König (Königin)*                                *To the King (The Queen)*

*Aufschrift: To the King's (Queen's) Most Excellent Majesty.*

*Anrede: Sire (Madam), oder Most Gracious Sovereign, oder May it please Your Majesty.*

*Schluss: I remain with the most profound veneration, Sire (I remain, Madam), Your Majesty.*

2. *An königl. Prinzen, Prinzessinnen und Herzöge.*

*Aufschrift: To His (Her) Royal Highness the Prince (Princess) of Wales.*

*To His (Her) Royal Highness the Duke (Duchess) of York.*

*Anrede: Your Royal Highness, oder Sir, (Madam)*

*Schluss: I remain with the greatest respect, Sir (I have the honor to be, Madam), Your Royal Highness's most obedient and most devoted Servant.*

*Conclusion: I remain with the greatest respect, Sir (I have the honor to be, Madam), Your Royal Highness's most obedient and most devoted servant.*

Четвертий додаток містив перелік власних назв, багато з яких були винятками з правил.

На нашу думку, автор запропонував власний метод навчання АМ, який ґрунтувався на прийомах перекладних методів НІМ і прямого методу НІМ. Порівняння граматичних структур АМ із структурами німецької мови (рідною мовою для німецькомовного населення), латинською та французькою мовами було типовим для граматико-перекладного методу НАМ. Особливу увагу приділено запам'ятовуванню граматичних правил, про що автор згадує в передмові до видання. Крім того, професор Й. С. С. Ротвелл ставив за мету, щоб його учні перекладали уривки для читання з англійської на німецьку мову. Особливості демонстрації теми, характерні для запропонованого підручника, спостережено в поясненні граматичного матеріалу через питання та відповіді. Ілюстративними є приклади офіційної та приватної кореспонденції. Підбиваючи підсумок, можна констатувати, що автор мав намір сформувати необхідні мовні та мовленнєві навички за допомогою матеріалу підручника.

На жаль, ми змогли знайти єдиний підручник із серії уроків АМ, запропонованих у досліджуваному періоді, втім припускаємо, що для навчання АМ пропонували три підручники: Підручник з АМ для нижчого рівня з правилами вимови та читанням текстів; Граматика з АМ, яка містила теоретичний матеріал та невелику кількість текстів для перекладу з певною граматичною структурою, лексичними одиницями на окремі теми спілкування, моделями діалогів для повсякденного життя тощо; Хрестоматія з АМ для читання, яка знайомила учнів з літературою різних жанрів.

Ми віднайшли ще один підручник з граматики, що його рекомендувала програма з АМ і який використовувався в реальній школі в кінці XIX ст. Це

“Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche für österreichische Schulen“ під редакцією Ю. Баудіша і Л. Кельнера. Відмінною рисою цього підручника є відсутність передмови до видання, що дещо ускладнює розуміння цільових настанов авторів. Граматичний блок видання потребує, як на нас, детальнішого аналізу.

Підручник охоплює дві частини, має чітку структуру. Перша частина – теоретичного характеру – поділена на 120 параграфів, з-поміж яких такі розділи, як “Вимова”, “Морфологія”, “Синтаксис”. Друга частина вміщує 45 лекцій, об’єднана назвою “Книга вправ”.

На початку першої частини подано англійський алфавіт, правила читання літер на позначення голосних звуків та їхніх сполучень у різних позиціях у словах, вимова приголосних, німих літер та правила наголошування. Правила читання подано у стислій формі, кожне правило проілюстровано низкою слів AM з їхньою транскрипцією, паралельно з якими розміщено їх переклад німецькою мовою. Наприклад:

*Aussprache der Konsonanten:*

§20. *c = s vor e, i, (y), z. B. ice Eis, face Gesicht, sonst = k [280, с. 4].*

Вивчення морфології розпочинається із засвоєння основних правил утворення множини іменників, словотвору, роду, відмінювання іменників, присвійного відмінку, прислівників, ступенів порівняння прикметників, різних видів займенників. Далі відбувається перехід до розгляду дієслова та його часових форм. Після дієслів подано числівники, де описано їхні види, способи запису дати, години, дробів та математичних дій. У кінці морфології узагальнено перелік усіх прийменників і сполучників із чисельними прикладами їх уживання. Зауважимо, що граматичні правила невеликі за обсягом і мають чітке формулювання, а ілюстративна частина значно ширша. Автори продовжують подавати транскрипцію більшості слів, що траплялися в прикладах:

*§ Bildung des Plurals.*

1) *week, weeks* (<sup>u</sup>iks), *name, names* (ne<sup>i</sup>mz). *Durch Anhängung eines s, welches nach stimmlosen Lauten (k, p, t, f) wie s, sonst wie z zu sprechen ist.*

2) *church, churches, brush, brushes* (Bürste), *glass, glasses* (glâsĭz), *fox, foxes*. *Durch es (ĭz) nach Zischlauten.*

*Folgende Substantive auf f bilden den Plural auf ves: calf, calves* (kâvz) *Kalb, half, halves* (hâvz) *Hälfte, knife, knives* (naivz) *Messer, leaf, leaves* (livz) *Blatt, life, lives* (laivz) *Leben, loaf, loaves* (lo<sup>u</sup>vz) *Laib Brot, thief, thieves* (thĭvz) *Dieb, wolf, wolves* (<sup>u</sup>ulvz) *Wolf. Ein Analogon dazu bilden path Pfad, bath Bad, oath Eid, die in der Mehrzahl stimmhaftes th haben, und house* (haus) *houses* (hauzĭz) [p. 8].

У розділі “Синтаксис” презентовано такі теми, як артикль, присвійний відмінок, фрази з “of”, давальний і знахідний відмінки, члени речення, модальні дієслова, непряма мова, сполучники, наказовий спосіб, дієприкметники, герундій, інфінітив, займенники, порядок слів, інверсія, розділові знаки, поділ на склади, словотвір, суфікси, префікси іншомовного походження.

Остання частина “Книга вправ” містить параграфи, що дублюють попередні частини підручника. Тут ми фіксуємо значну кількість слів та речень, що ілюструють той чи той граматичний матеріал. Трапляються вправи, до складу яких входять англomовні прислів'я і приказки:

*There is many a slip between the cup and the lip. Between two stools one falls to the ground. Still waters run deep. Love will creep where it cannot go* [280, с. 79].

Починаючи з 14-ї лекції, з'являються діалоги й тексти на різноманітну тематику: планети і всесвіт, корисні копалини, речовини, історичні події, політика, тварини, свята, подорожі, гроші, тіло людини. У 16-у лекцію введено тексти для читання, після яких подано запитання щодо змісту текстів. Рідше можна спостерігати зауваження німецькою мовою щодо певних граматичних моментів. Тексти стають дедалі складнішими і більшими за обсягом.

У кінці підручника автори вмістили перелік лексичних одиниць, що трапляються у вправах, із їх перекладом на німецьку мову. Іноді крім німецького перекладу, запропоновано також французький варіант. Після словника подано англо-німецький словник, де слова розміщено в алфавітному порядку. Далі автори підручника розташували вправи для перекладу з німецької мови на англійську.

Уважаємо, що підручник Ю. Баудіша й Л. Кельнера відповідав чинній програмі. Зміст і структура цього підручника з граматики дали змогу вчителям організувати навчальний процес з АМ так, щоб досягти максимально високих результатів. Для опрацювання учням запропоновано велику кількість прикладів і текстів для читання, а теоретична частина зведена до мінімуму, що мало на меті не переобтяжувати підручник складними й деталізованими, обширними правилами, а зосередити увагу на практичних завданнях. Підручник має цікаве оформлення, де окремі слова виділено курсивом для привернення уваги учнів. Спостережено, що в книзі багато позначок, зроблених олівцем. Очевидно, учні уважно працювали над ним, робили нотатки, намагаючись запам'ятати найважливіші моменти.

У “Граматиці англійської мови” Баудіша і Кельнера поєднуються характерні риси граматичних довідників і читанок. Проаналізувавши підручник, вважаємо, що він був укладений на основі перекладних методів і прямого методу НАМ, що засвідчує наявність правил вимови і транскрипції. Автори підручника зверталися до порівняння граматичних структур у процесі НАМ, і це демонструє використання концептуальних ідей порівняльного мовознавства.

“Englisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehr-Anstalten” автором якої був Е. Зеелігер, видана в 1877 році. До структури підручника увійшли передмова, зміст до видання, власне тексти та ремарки в кінці. У передмові до підручника автор зазначає, що на той час було чимало хороших хрестоматій з англійської літератури, однак жодна з них не відповідала чинній програмі з АМ. Саме тому автор поставив за мету створити такий

підручник, який би міг задовольнити вимоги вчителів та потреби учнів. Прикметно, що АМ викладалася як друга ІМ у старших класах, починаючи з 5-го класу, а отже читання мало початися в другому півріччі п'ятого класу. Е. Зеелігер зауважує, що, оскільки школярі спочатку вивчали французьку мову як іноземну, це було хорошим підґрунтям для вивчення другої ІМ, зокрема англійської. Починаючи з доступного аналізу граматичних структур і лексичних одиниць, учень переходив від літер до усного мовлення. Ознайомившись із роботою зі словником, правилами іншої мови, іншим світоглядом, учень вчився мислити ІМ. У такий спосіб йому, на думку Е. Зеелігера, було неважко перейти до вивчення АМ. Ідея автора полягала в тому, щоб подати не короткі, фрагментовані твори, а довші, які мали логічний розвиток і завершення сюжету. Автор підручника прагнув розташувати навчальний матеріал, плавно переходячи від простого до складного, а також згрупувати твори за жанрами і поділити їх на окремі блоки. Серед авторів текстів перевагу надано давнім періодам, однак є також і сучасні твори, що могли б зацікавити учнів [278, с. I–IV].

У книзі представлено різні жанри літератури, отож автор хотів дати вчителям свободу вибору. Щодо нотаток у кінці підручника, то автор віддав перевагу мовним коментарям етимологічного і синтаксичного характеру.

Також Е. Зеелігер радить учням виписувати і запам'ятовувати невідомі слова та вирази АМ. Якщо ж учень щось не розумів, пропонувалося залишити місце в його зошиті, щоб записати переклад у класі. Зрештою, автор припускав, що учні могли здогадатися про значення невідомих слів з контексту.

Паралельно автор висловлював бажання показати взаємодію англійської та німецькомовної літератур, а також зауважував, що на вивчення АМ в реальних школах заплановано занадто мало годин, що не давало змоги ширше охопити англійську літературу. З цієї ж причини у книзі представлено тільки прозові твори. Автор погоджується, що читання поезії надзвичайно важливе для учнів, тому за умови збільшення кількості

навчальних годин хотів би додати поетичні твори, зокрема п'єси У. Шекспіра. У кінці передмови Е. Зеелігер висловлює сподівання, що його хрестоматія слугуватиме задоволенню реальних потреб суспільства, а також очікує відгуків і зауважень від своїх колег для вдосконалення підручника [278, с. VI].

Перейдемо до власне аналізу змісту підручника для читання. Е. Зеелігер подавав назви текстів німецькою та англійською мовами. Матеріал підручника розподілений за жанрами та має 7 частин: оповідання, історія та біографії, описи, дидактика, риторика, листи і драматичні твори. Серед оповідань бачимо твори таких відомих англійських письменників, як Д. Дефо, Дж. Свіфта, В. Скотта, Ч. Діккенса та ін. Історичне читання представлене розповідями про давніх бриттів, відкриття Америки, битвам при Ватерлоо і Трафальгарі, а також біографіями відомих постатей Британської історії.

Описова проза містить опис вулиць Лондона, сільських пейзажів, Ніагарського водопадку, клімату Індії, природних явищ та пір року, а також є кілька описів людей. Серед авторів – відомі постаті англійської літератури, зокрема Т. Б. Маколей, В. Ірвінг, В. Скотт та ін.

У розділі “Дидактика” учні могли ознайомитися із творами Б. Франкліна, Дж. Раскіна, А. Сміта, Г. Філдінга та ін. У цьому розділі розкрито такі важливі для молодих людей теми, як вибір способу життя, професії, поради, як отримати достаток, стародавня філософія та християнство, сучасний світ. Твори філософського характеру, багаті фактами, аргументами, такі, що спонукають до роздумів і певних життєвих висновків.

У розділі “Риторика” учні мали змогу ознайомитися зі зразками найкрасномовніших промов на різноманітну суспільну тематику: війни, работоргівля, політика, література тощо.

Передостанній розділ “Листи” презентує приватну кореспонденцію відомих на той час представників британського суспільства. Це здебільшого листи батьків до дітей на тему важливості хорошого виховання, освіти і

соціальної активності, а також обмін враженнями від відвідування нових місць і країн. Цікавими, на нашу думку, є листи В. Скотта до його сина, Дж. Байрона до Й. Гете, повідомлення в журналі про смерть герцога Веллінгтона тощо.

Розділ “Драматичні твори” представлений найменш чисельно. Сюди автор додав тільки 3 п’єси О. Голдсмита, Р. Шерідана і Д. Джеррольда.

У кінці на с. 403 починаються “Зауваження” (Anmerkungen), посилання на які автор позначає цифрами в текстах розділів. Зауваження або авторські ремарки написано німецькою мовою, готичним шрифтом. Тут учні могли прочитати інформацію про письменників, тлумачення певних незрозумілих моментів, цікаві факти про написання того чи того твору, стилістичні прийоми. Зазначимо, що ці ремарки достатньо великі за обсягом та інформативністю. Всього було 399 пунктів.

Автор свідомо не подає словник у кінці книги, про що згадується в передмові, та вважає його “непотрібним баластом”. Студенти мають зосереджувати увагу не на перекладі всіх слів, а намагатися зрозуміти основну думку з контексту.

Беручи за основу аналізу базові функції підручника, можемо констатувати, що “Книга для читання з англійської мови” Е. Зеелігера виконувала їх не цілком. Зокрема, функція моделювання реалізовується в досягненні цілей навчання АМ, а саме навчання такої важливої компетентності, як читання, однак відсутній один з основних елементів процесу навчання – засоби контролю та оцінки. спостережено тільки твори без дотекстових і післятекстових вправ. Отже, має місце суто рецептивне засвоєння матеріалу. Утім, аналізована хрестоматія добре виконує керівну та інформувальну функції, втілюючи вимоги чинної програми з АМ, забезпечує досягнення практичних, освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання, а також є джерелом лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації. Матеріали відповідають одному з фундаментальних методичних принципів – автентичності, що допомагає частково виконувати компенсаторну функцію.



Певним чином підручник Е. Зеелігера дає учням мотивацію вчити АМ, щоб могли вільно читати твори англомовних авторів.

На жаль, не застосовано принципи індивідуалізації навчання, які наявні в сучасних підручниках, а функції професійного спрямування та контролю цілком покладені на вчителя.

Щодо методичних орієнтирів, то згаданий вище підручник цілком відповідає формальним критеріям, має хороше поліграфічне виконання, читабельний шрифт, стриманий дизайн. За функціональними критеріями, вважаємо, у підручнику враховано вікові та психологічні особливості учнів. Зважаючи на те, що АМ учні вивчали у старших класах реальної школи, можна припустити, що вони могли адекватно сприймати різножанрові тексти, вміщені в хрестоматії. Звичайно, постає питання, чи рівень складності матеріалу відповідав знанням учнів. Припускаємо, що учні мали певні труднощі в читанні складних творів.

Проаналізувавши структуру і зміст віднайдених підручників з АМ на Буковині, можна схематично зобразити їх наповнюваність навчально-методичним матеріалом у хронологічному порядку (див. Табл. 2.3):

- 1- “Vereinfachte, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache“ (1868) Й. С. С. Ротвелла;
- 2- “Englisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehr-Anstalten” (1877) Е. Зеелігера;
- 3- “Lehrbuch der englischen Sprache” (1881) Г. Гезеніуса;
- 4- “Englische Konversations-Grammatik” (1883) Т. Гаспі;
- 5- “Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche für österreichische Schulen“ (1895) Ю. Баудіша, Л. Кельнера.

Таблиця 2.3

**Результати аналізу підручників з англійської мови  
(1. – 1868 р., 2. – 1877 р., 3. – 1881 р., 4. – 1883 р., 5. – 1895 р.),  
що використовувалися на Буковині (1872–1900 рр.)**

Критерії аналізу структури і змісту підручників		Наявність/ відсутність					
		1	2	3	4	5	
<b>I. Врахування навчальних умов</b>	навчальної програми	+	+	+	+	+	
	типу середнього навчального закладу	+	+	+	+	+	
<b>II. Втілення методичної концепції автора</b>	в передмові	+	+	+	+	+	
	через моделювання змісту навчання	+	+	+	+	+	
<b>III. Моделювання цілей у змісті предмета і цілей процесу навчання</b>	мета підручника	+	+	+	+	+	
	реалізація цілей	+	+	+	+	+	
<b>IV. Зміст навчання і його реалізація в підручнику</b>	за сферами і ситуаціями спілкування	-	-	-	-	-	
	автентичність джерел	+	+	-	+	+	
	наявність соціально-культурних знань про країну, мова якої вивчається	+	+	-	-	-	
	відбір і моделювання мовних мінімумів	фонетичного	-	-	+	+	+
		лексичного	-	-	-	-	-
		граматичного	+	-	+	+	+
	організація	циклічна	+	+	+	+	+
тематична		+	+	+	-	+	
<b>V.1 Наявність вправ на формування навичок і розвиток вмінь</b>	лексики	+	-	+	+	+	
	граматики	+	-	+	+	+	
	фонетики	+	-	+	+	+	
	аудіювання	-	-	-	-	-	
	читання	+	+	+	+	+	
	говоріння	+	+	+	+	+	
	письма	+	-	+	+	+	
перекладу	+	-	+	+	+		
<b>VI. Макроструктура</b>	поділ на частини	3	7	4	2	2	
	компонентний склад	мінімальний	+	+	+	+	+
		достатній	-	-	-	-	-
<b>VII. Мікроструктура</b>	Поетапність оволодіння навчальним матеріалом у вибраній моделі уроку	+	+	+	+	+	

	Наявність обов'язкових і факультативних функціонально-структурних елементів	-	-	-	-	-
<b><i>VIII. Технічне виконання окремих компонентів</i></b>	аудитивний додаток	-	-	-	-	-
	друкований	+	+	+	+	+

Підручники, що їх використовували для НАМ на Буковині в період становлення МНАМ, написано німецькою мовою як офіційною мовою Австро-Угорської імперії. Це могло спричинити труднощі в навчанні для дітей регіону, більшість із яких були румуно- та українськомовними. Вочевидь, цю перешкоду потрібно було подолати, і це вдавалося, беручи до уваги те, що АМ як шкільний предмет уперше була введена в 5 класі реальних шкіл та гімназій для дівчат, тоді як німецької мови навчали, починаючи з першого класу початкової школи. Отже, діти вчилися розуміти німецьку мову й використовувати її в повсякденному житті. Пізніше ця мова ставала посередником, за допомогою якого учні вивчали інші ІМ, зокрема англійську.

Ведучи мову про якість підручників з АМ досліджуваного періоду, зазначимо, що вони виконували більшість функцій, покладених на шкільні підручники з ІМ: комунікативну, інформаційну, організаційну та моделювальну, розвивальну та виховну. Вони містили автентичний матеріал, були добре організовані та чітко структуровані. У підручниках дотримано основні дидактичні та методологічні принципи. Найважливіший факт полягає в тому, що ці підручники відповідали меті навчання АМ та вимогам навчальної програми, що була затверджена МВіО Австро-Угорщини. Проаналізовані підручники цілком відповідали типу навчального закладу, у якому вивчалась АМ. Методичні концепції підручників викладені авторами книг у передмові та реалізовувалися через моделювання змісту навчання. В підручниках містяться зразки писемного мовлення, а мовний матеріал підібрано з урахуванням мети навчання (знання граматики, читання і переклад АМ), поданий країнознавчий матеріал. Лексико-граматичний

матеріал відповідав меті кожного окремого підручника. Структурно підручники поділялися на частини, у кожному наявний мінімальний склад основних компонентів (граматичний матеріал, вправи, текст, лексико-граматичний коментар). Щодо мікроструктури, у підручниках першого етапу спостережено поетапність оволодіння навчальним матеріалом у вибраній моделі уроку.

Проаналізувавши підручники, спробуємо визначити метод навчання АМ, який використано в цих підручниках. Вивчивши структуру уроків у навчальних книгах, спосіб презентації граматичного матеріалу, типів вправ, що їх подають автори, ми припускаємо, що чотири автори підручників Г. Гезеніус, Т. Гаспі, Й. Ротвелл та Е. Зеелігер намагалися дотримуватися принципів перекладних методів НАМ та введення окремих прийомів прямого методу НАМ, який використовувався у процесі НІМ в різних типах шкіл. Це засвідчує велика кількість теоретичного матеріалу німецькою мовою. Граматика представлена дедуктивно, тобто спочатку сформульовано правила, а потім наводяться приклади. Велику увагу приділено порівнянню АМ з німецькою та французькою мовами. У підручниках дібрано вправи здебільшого на читання та переклад. Отже, учні мали читати і запам'ятовувати правила та перекладати речення з німецької на англійську. У деяких підручниках ми можемо спостерігати елементи говоріння (Т. Гаспі, Й. Ротвелл). Це означає, що автори намагалися вдосконалити поширений на той час метод НАМ та зробити свої підручники більш практичними і актуальними для сучасності.

#### **2.4. Особливості реалізації перекладних методів навчання англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.)**

Аналіз навчальних програм і підручників з АМ дав нам змогу зробити висновок, що на першому етапі розвитку методики НАМ на Буковині використовувався граматико-перекладний метод НІМ, який широко

застосовувався під час навчання класичних мов і був перенесений на вивчення сучасних ІМ.

Розглянемо сутність поняття “метод”. Метод (грец. – спосіб пізнання) – “шлях до чого-небудь”, спосіб діяльності суб’єкта в будь-якій її формі.

Так, Ф. Бекон порівнював метод зі світильником, який освітлює подорожньому шлях у темряві, і вважав, що не можна розраховувати на успіх у вивченні якого-небудь питання, йдучи хибним шляхом. Таким методом він вважав індукцію, яка вимагає від науки виходити з емпіричного аналізу, спостереження та експерименту з тим, щоб на цій основі пізнати причини і закони [13, с. 19].

Р. Декарт методом називав “точні і прості правила”, дотримання яких сприяє збільшенню знання, дає змогу відрізнити помилкове від істинного. Він констатував, що вже краще не думати про відшукування будь-яких істин, ніж робити це без всякого методу, особливо без дедуктивно-раціоналістичного [13, с. 19].

У нашій роботі користуємося таким визначенням методу, яке подає А. М. Щукін в своєму енциклопедичному словнику: метод – це базисна категорія методики, в загальному значенні – спосіб досягнення мети, в певний спосіб упорядкована діяльність. Історично склалися два основних погляди на цю методичну категорію: 1) як напряму в навчанні – у широкому значенні; 2) як способу навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності – в вузькому розумінні [199, с. 148].

При описі методів НАМ ми користуємося поняттями “підхід” і “принцип”, що визначають метод навчання. Проаналізуємо причини використання перекладних методів НАМ на Буковині та з’ясуємо особливості їх реалізації.

Ще наприкінці ХІХ століття гімназійну освіту вважали елітарною. Її метою був гармонійний розвиток тих, кого навчають, виховання в них не тільки почуття прекрасного, але й уміння логічно мислити, у тому числі й через викладання іноземних мов. Зразком стрункості, системності, логіки

служили обов'язкові для гімназії класичні мови – латина і давньогрецька. Лінгвістичне розуміння мови як системи мало методичні наслідки: якщо розглядати мову як систему, то опанувати системою можна лише досконально вивчивши й зрозумівши її. Найбільш систематизованим рівнем мови є її граматики. Отже, вивчення граматичної системи не тільки відіграє найважливішу роль у вивченні іноземної мови, але й практично прирівнюється до нього. Одиницею вивчення граматики є правила, які необхідно знати, тобто вивчити напам'ять і зрозуміти, уміти знаходити приклади їх репрезентації в текстах, уміти застосовувати їх на практиці – пояснювати специфіку їх уживання на рівні речення й простого тексту, наприклад, самостійно утворювати речення, відповіді на питання, уміти знаходити в рідній мові еквівалент перекладу певних граматичних конструкцій. Засвоєння правила вимагає й знання всіх винятків із нього. Отже, крім правила, доводиться заучувати напам'ять і всі винятки. Для уникнення додаткових труднощів і непорозумінь усі граматичні правила, а також завдання до вправ сформовано рідною мовою, що в системі граматики-перекладного методу відіграє центральну роль. Основною метою навчання було читання текстів і їхній переклад рідною мовою, що досягалося через знання граматики. У цьому й полягає сутність граматики-перекладного методу.

Загальновідомо, що до засновників граматики-перекладного методу належить Й. Майдингер, педагог, який викладав французьку та італійську мови в Франкфурті-на-Майні, а також є автором підручника “Практична грамика французької мови, за допомогою якої можна легко й за короткий час навчитися цієї мови”. Іншими відомими представниками методу є Г. Оллендорф (Англія), Г. Тангер (Німеччина) та ін.

За використання граматики-перекладного методу важливими були саме усвідомлення та пам'ять. У своїх розробках методисти опиралися на досягнення асоціативної психології та ідеї порівняльного мовознавства. Саме тому порівняння структурних елементів двох чи більше мов було закладено в

основу навчання АМ, що засвідчили віднайдені та проаналізовані навчальні програми і підручники з АМ.

До основних положень граматико-перекладного методу НІМ уналежнюють:

- переважання писемного мовлення, що є “справжньою мовою” та основою навчання (розмовну мову вважали другорядним явищем, не вартим уваги);
- синтез, дедукція та аналіз як основні процеси логічного мислення, що передбачають заучування граматичних правил і лексичних одиниць, а потім складання речень на їх основі. Важливим моментом є те, що ці речення, зазвичай, не були пов’язані змістом одне з одним;
- засвоєння мовного матеріалу через переклад та за допомогою механічного заучування.

Окрім того, у досліджуваній період панував текстуально-перекладний метод, який використовувався в середній школі і мав ще такі назви: лексико-перекладний, аналітично-перекладний. Найбільш відомими представниками цього методу були Г. Гамільтон (Англія), Ш. Жакото, Ш. Туссен (Франція), А. Шаванн (Швейцарія), Г. Лангеншейдт, З. Графенберг (Німеччина) та ін.

Текстуально-перекладний метод НІМ ґрунтується на таких положеннях:

- важлива роль оригінальних зразків писемного мовлення у НІМ;
- значення аналізу та індукції (НІМ розпочинали не зі слів і речень, а з тексту);
- переклад як основний прийом семантизації слів;
- контекст як основний спосіб навчання граматичного матеріалу;
- дослівний переклад, багаторазове повторення, вивчення напам’ять як прийоми закріплення навчального матеріалу;

– наявність у підручниках коментарів для пояснення складних іншомовних явищ з метою полегшення розуміння змісту текстів в умовах самостійної роботи [47, с. 16].

Перекладні методи базувалися на теоріях порівняльного мовознавства, згідно з якими всі мови подібні за структурою, охоплюють елементів, які можуть замінювати одне одного. За словами відомого німецького лінгвіста В. Гумбольдта, мета викладання мови полягає в повідомленні теоретичної інформації про її загальну структуру. Крім того, представники цього лінгвістичного напрямку не надавали важливого значення навчанню живих мов, оскільки вважали класичні мови вершиною мовного розвитку [129, с. 544–545].

Представники перекладних методів НІМ у своїх ідеях опиралися на наукові досягнення асоціативної психології. Їх основні положення полягали в припущенні, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, а потім у свідомості людини вони з'єднуються за законами асоціацій. Саме тому НІМ ґрунтувалися на запам'ятовуванні та зіставленні явищ у рідній та ІМ. Зважаючи на переконання, що мови спорідненні, у них збігаються поняття за змістом і способом вираження, дослівний переклад вважали основним видом і принципом НІМ.

У другій половині ХІХ ст. продовжували навчати сучасні ІМ за допомогою тих самих застарілих методів, що не давало бажаного результату. Здобуті учнями знання не відповідали вимогам суспільства, що інтенсивно розвивалося. Методисти помітили, що люди, які мали контакт з іноземцями, набагато швидше засвоювали їхні мови, опановували практичні навички спілкування, ніж учні, які багато часу проводили в школі, намагаючись засвоїти величезний обсяг лінгвістичного матеріалу, докладаючи багато сил і часу.

О. Пенішкевич зазначає, що значну роль у змісті викладання навчальних предметів у середній школі відігравала наступність знань, засвоєних раніше. Буковинський педагог помітила, що методичні посібники



того часу із загальної методики і спеціальних методик експлуатують дидактичні ідеї XVIII–XIX ст. Простежується певне співіснування догматичних методів, які вимагали простого запам'ятовування і повторення. У старших класах багато уроків проводили методом лекції, що сприяло підготовці учнів до навчання у вищих навчальних закладах [146. с. 135–136].

Навчання ІМ сприймалося як тренування для розуму. Це означає, що досі актуальними були переконання, що вивчення мови не має бути передусім практичним, а має слугувати для розвитку розумових здібностей учнів. Навчання було побудоване на класичній класно-урочній системі, тому єдиною формою навчання в школі залишався урок [146. с. 136].

Методика НАМ на Буковині розвивалася в руслі загальних методичних принципів того часу. У використанні положень перекладних методів переконують проаналізовані нами програмні документи і підручники. Провідне місце посідають вивчення правил граматики й вправи на засвоєння матеріалу, що мали здебільшого перекладний характер. Лексику подавали тематично і вивчали через заучування напам'ять, обов'язковим було читання різножанрової літератури.

Під час вивчення АМ у досліджуваній період на Буковині спостережено використання *мовного підходу*, що зумовлював оволодіння мовою як системою, яка охоплює одиниці мови різного рівня і правил їх побудови та використання у спілкуванні. “Моделі речень виступали як мовленнєві зразки для утворення (за аналогією) однотипних фраз, що сприяло формуванню механізмів структурного оформлення мовлення. Вербальні засоби наочності були основним джерелом інформації” [100, с. 76].

Визначення мети, змісту і цілей навчання АМ на Буковині відбувалося згідно з основними дидактичними та методичними принципами. Реалізовувалися такі дидактичні принципи, що є спільними для всіх навчальних предметів:

- *принцип наочності* втілювався не повною мірою, зважаючи на особливості історичного періоду. Маємо приклади наочності в підручниках (зразки листів, фотографії письменників, зображення міст і місцевостей).
- *принцип свідомості*, що передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів. Учні усвідомлюють, з якою метою вони вивчають правила, вчать чітко розуміти зв'язки між структурними елементами мови та оприявнювати їх у правильній послідовності під час побудови речень.
- *принцип виховного навчання* спрямований на розвиток в учнів моральних якостей за допомогою відповідно підібраного матеріалу, художніх творів для читання. Крім того, однією з основних цілей шкільної освіти була виховання свідомого громадянина Австро-Угорської імперії та формування релігійного світогляду в межах його віросповідання, чому приділяли значну увагу.
- *принцип систематичності та послідовності* чітко виражений у програмних документах і підручниках, де навчальний матеріал АМ подано згідно з правилом “від простого до складного”, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Спочатку запропоновано для вивчення звуки, далі – простіші мовні явища (напр. іменники) з переходом до складніших (форми дієслів, синтаксис).
- *принцип доступності і посильності*, для реалізації якого вчителі намагаються враховувати вікові та психологічні особливості учнів, а також рівень їхніх світоглядних уявлень, володіння іншими мовами для проведення аналогій з АМ.
- *принцип міжкультурної взаємодії* був дотриманий завдяки ознайомленню учнів з історією, літературою, традиціями англійських країн, зокрема Великобританії. У підручниках подано тексти з історії Англії, розповіді про визначні постаті з історії та літератури.

*Методичний принцип урахування рідної мови й культури* мав місце в МНАМ на Буковині, але це стосувалося тільки німецькомовних учнів. Усі підручники укладено німецькою мовою.

Описавши дидактичні та методичні принципи, що реалізовувалися в процесі навчання АМ на Буковині в досліджуваний період, переконуємося, що прийоми їх реалізації вказують на використання положень перекладних методів навчання АМ. Розглянемо детальніше, яке практичне застосування мали ці методи в процесі навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності учнів.

**Навчання фонетичного матеріалу** займало порівняно небагато часу та відбувалося дедуктивно та експліцитно. Пояснення основних правил вимови здійснювалося на початку вивчення предмета. Учні ознайомлювалися із фонетичними знаками, голосними і приголосними звуками, наголосом та інтонацією. Їм пропонувалися вірші для читання та деякі вправи для тренування. Зрозуміло, що єдиною можливістю для учнів почути АМ на уроках було з вуст учителя, тому від нього й рівня сформованості його фонетичних навичок залежала вимова учнів. На цьому сконцентроване вивчення фонетики завершувалося і клас переходив до граматичного матеріалу.

**Навчання граматики** було основою всього навчання АМ. Віднайдені підручники базуються на граматиці і роблять на ній головний акцент. Пояснення відбувалося рідною мовою та презентувалося дедуктивно, у деяких підручниках пояснювальні частини досить великі за обсягом. Паралельно із правилами подано англomовні приклади, до яких у дужках наведено переклад німецькою мовою. Граматичний матеріал розгортається циклічно, тобто в подальшому викладі розглядають ті самі граматичні структури, але з додаванням нового мовного матеріалу, нових прикладів, винятків тощо. У підручниках спостережено велику кількість таблиць, у яких узагальнено особливості основних граматичних структур, що є позитивним

моментом, адже лаконічні відомості, подані в таблиці, краще сприймаються і засвоюються учнями.

Деякі автори підручників, як ми вже зазначали вище, пропонують засвоювати граматику АМ, порівнюючи певні граматичні явища з аналогічними в німецькій та французькій мовах. Порівнявши їх та проаналізувавши закономірності їх уживання в реченнях різних типів, учні вчилися свідомо користуватися здобутими знаннями. У такий спосіб, виявляються базові складники граMATико-перекладного методу навчання АМ – аналіз, синтез і порівняння. Зазначимо, що граматичні вправи здебільшого репродуктивні, некомунікативні й місять зазвичай систему речень для перекладу з англійської на німецьку й навпаки.

**Навчання лексичного матеріалу** відбувалося в основному імпліцитно, у процесі читання текстів, виконання завдань. Лексичні одиниці не виділяли окремо для вивчення, не групували тематично. Учень постійно бачив переклад слів німецькою мовою і намагався їх запам'ятати, а потім використати в процесі виконання тренувальних вправ. Зазвичай, у кінці підручників автори розміщували словник, де лексичні одиниці були розташовані в алфавітному порядку. Такий словник слугував довідником для учнів під час виконання домашніх завдань. Передбачалося, що учень мав заучувати нові слова вдома, а контроль рівня сформованості лексичних навичок здійснювався в процесі перевірки домашніх вправ.

Значну увагу приділяли **навчання читання**. Спочатку учні ознайомлювалися з найважливішими правилами читання букв, буквосполучень і окремих слів. Учитель розповідав про різні типи складів та звучання голосних у них. Упродовж усього курсу навчання АМ читання було і ціллю, і засобом навчання. На пізніших етапах читання приділяли ще більше уваги, як виду мовленнєвої діяльності, що слугує засобом досягнення практичної мети. Англomовні хрестоматії пропонували чимало різножанрових текстів на широку тематику. Завдяки читання цих текстів учні ознайомлювалися з культурою англomовних країн, історією, природою,

визначними місцями та відомим постатями суспільного й літературного життя. Вони мали змогу почитати уривки з художніх творів, оцінити майстерність письменників, а також ознайомитися із філософським та іншими жанрами літератури. Учні вчилися розуміти й аналізувати прочитане, ставити запитання до змісту і вміти давати відповіді на поставлені вчителем запитання.

**Навчання говоріння** АМ відбувалося через заучування діалогів, запитань-відповідей між учнями й учителем, а також відповідями учнів на запитання до тексту. Ми не віднайшли приклади комунікативних вправ, бракує відомостей про створення мовного середовища на уроках АМ, моделювання ситуацій з реального життя, щоб учні могли практикуватися в говорінні. Цьому виду мовленнєвої діяльності приділено дуже мало уваги, незважаючи на висування на перше місце практичної мети вивчення АМ, що було спричинено вимогами суспільства. Вочевидь, тогочасні педагоги не володіли достатніми засобами формування мовленнєвих умінь, а рівень розвитку методики навчання АМ не був на належному рівні. Не було розпрацьовано ефективних методичних рекомендацій для розв'язання цієї проблеми.

**Навчання письма** здійснювалося одночасно з іншими видами мовленнєвої діяльності. Учні вивчали англійський алфавіт, що не мало спричиняти для них труднощів, адже вони вже знали літери німецької мови. Вправлялись у письмі давали змогу вправи на засвоєння граматичного матеріалу, які поступово ставали більшими за обсягом.

О. Пенішкевич зазначає, що в центрі уваги учительських конференцій, педагогічних рад уже в другій половині ХІХ ст. постала проблема розробки методики навчання учнів письмовому й усному висловлюванню своїх думок. Саме тому важливе значення надавалося письмовим творам на різноманітні теми, написанню листів тощо [146, с. 136]. Автори підручників пропонують різні зразки листування, формули для написання привітань, ключові фрази, запитання і приклади прощання з адресатом.

Водночас, **навчання перекладу** відбувалося на всіх етапах навчання АМ. Опанування навичками перекладу було дуже важливим під час вивчення АМ. У підручниках учням систематично пропонують речення для перекладу. Спочатку вони короткі та ілюструють певні граматичні структури, що були засвоєні в ході лекції. Згодом ці вправи ускладнюються, речення стають довгими і містять більше граматичних структур. Регулярними є вправи на взаємопереклад: із німецької мови на англійську і навпаки. Спостережено, що на початкових етапах вправи охоплюють набір речень, не пов'язаних за змістом, а в подальшому – зв'язні тексти.

Отже, навчання АМ на Буковині в 1872–1900 рр. відбувалося на основі положень перекладних методів НІМ, де основний акцент ставили на систематичному вивченні граматичного матеріалу, презентація якого відбувалася дедуктивним способом. Засвоєння мови ґрунтувалося на усвідомленні учнями її закономірностей, запам'ятовування правил і виконання перекладів. Значну увагу приділено рецептивним видам роботи, а саме читанню та заучуванню граматичних правил. Продуктивним мовленнєвим компетентностям (говорінню, письму) надавали другорядної ролі. Водночас особливістю реалізації перекладних методів на Буковині було введення фонетики, що не було характерним для цих методів і не передбачалося їхніми основоположними принципами. Крім того, підручники з АМ пропонують ознайомлення з культурою англійських країн, а також їх історією та літературою.

На сучасному етапі активно використовують певні положення перекладних методів НІМ паралельно з новітніми методиками: вчителі АМ застосовують когнітивний підхід до вивчення системи мови й дедуктивний виклад граматичного матеріалу. Такі види роботи більш характерні для старших класів, де в учнів розвинене логічне мислення і вони готові вивчати мову системно. Використання перекладу теж має місце на уроках АМ. Переклад служить засобом перевірки знань лексичного матеріалу та рівня сформованості граматичної компетентності. Текстуально-перекладний метод

дав МНАМ різноманітність видів роботи з текстом. Хоча перекладні методи НІМ зазнали значної критики з боку методистів через їхнє некомунікативне спрямування, вони стали підґрунтям для сучасних напрацювань у галузі МНАМ.

### **Висновки до другого розділу**

Для з'ясування причин становлення МНАМ на Буковині в 1872–1890 рр. проаналізовано історичні, соціальні та педагогічні передумови, що сукупно сприяли розвитку шкільництва на Буковині й опосередковано вплинули на процес зародження МНАМ.

Досліджуваний період характеризується наявністю позитивних змін у суспільно-політичному житті краю. Перебуваючи під владою Австро-Угорщини, Буковина почала інтенсивно розвиватися в різноманітних напрямках і сферах життя. Нові права і свободи сприяли розвитку суспільства, різні галузі промисловості і сільського господарства набули стрімкого розвитку.

Позитивні зміни відбулися й в освітньому житті краю. Були прийняті нові закони стосовно шкільництва. Регіональні освітні ланки отримали більше автономності і свободи у прийнятті рішень. Це відобразилося на змісті середньої освіти, де основна увага перейшла на вивчення гуманітарних дисциплін, до яких належала АМ, яка вперше з'явилася в навчальних програмах тогочасних шкіл у 1872 р.

Для аналізу навчальних програм з АМ, укладених на Буковині (1872–1890 рр.), беремо за основу критерії, розроблені Б. Лабінською: відповідність соціальному замовленню суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну навчання іноземної мови (НІМ); наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку; наявність навчального плану; наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з

використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників ІМ для різних типів шкіл.

Навчальні програми на західноукраїнських землях були своєрідною моделлю НІМ того часу (Лабінська, 2013). Вони вміщали вступ, який відображав історію закладу, мету навчання, навчальний план, перелік рекомендованих підручників і вимог для складання іспитів. Метою НАМ у досліджуваній відрізок часу було: знати граматичний матеріал АМ, вміти читати і перекладати тексти АМ.

Програми з АМ досліджуваного періоду відповідали типу школи, у якій викладалася АМ, були ухвалені Крайовою Шкільною Радою (КШР) і Міністерством віровизнань і освіти (МВіО), вони визначали конкретні цілі, зміст і терміни засвоєння АМ. Окремі програми містили методичні рекомендації щодо організації процесу НАМ, а також перелік підручників з АМ, рекомендованих МВіО.

Для аналізу підручників з АМ використано формальний, функціональний, структурний та суб'єктивний критерії. Обрано основні функції, покладені на підручники ІМ (моделювальна, навчальна, керуюча) та додаткові (інформувальна, компенсувальна, мотивувальна, функція індивідуалізації, професійного спрямування, контролю, організаційно-планувальна); метафункції (адаптивно-оптимізувальна і діагностична). Використовувалися також критерії для аналізу навчально-методичних комплексів, розроблені Н. Бориско: соціальне замовлення суспільства; конкретні навчальні й методичні умови; психологічна та методична концепція навчально-методичних комплексів; цілі навчання ІМ; зміст навчально-виховного процесу; структура й обсяг; макроструктура; мікроструктура; технічне виконання окремих компонентів.

Підручники, що їх використовували для НАМ на Буковині в період становлення методики НАМ, написані німецькою мовою. Це були підручники двох типів: граматичні довідники, у яких викладено правила



граматики АМ та вправи для формування мовних навичок та розвитку мовленнєвих умінь, і книги для читання, хрестоматії, що містили різножанрові тексти для читання.

Усі віднайдені навчальні видання виконували основні функції, покладені на шкільні підручники з ІМ. Вони містили автентичний матеріал, були чітко структуровані.

Аналіз навчальних планів і підручників з АМ досліджуваного періоду дає підстави констатувати, що у 1872–1900 рр. на Буковині реалізовувалися перекладні методи НАМ (граматико-перекладний і текстуально-перекладний), що дало змогу віднести до них *мовний підхід*. Він зумовлював оволодіння мовою як системою, яка охоплює одиниці мови різного рівня і правил їх побудови та використання у спілкуванні. При цьому навчання граматичного матеріалу на Буковині відбувалося за допомогою вивчення напам'ять граматичних правил та великої кількості винятків з них.

Перекладні методи базувалися на теорії порівняльного мовознавства, згідно з якою всі мови подібні за структурою, та асоціативної психології, яка доводила, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, а потім у свідомості людини вони з'єднуються за законами асоціацій. Саме тому НІМ ґрунтувалися на запам'ятовуванні та зіставленні явищ у рідній та ІМ.

НАМ відбувалося за певними принципами. До дидактичних відносимо: *принципи наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності і послідовності, доступності й посильності, міжкультурної взаємодії*. До методичних принципів відносимо *принцип урахування рідної мови* (для німецькомовних учнів).

Реалізація перекладних методів передбачала засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Навчанню фонетики не приділяли належної уваги. Учням подавалися основні правила вимови, які містилися на початку підручників. Навчання лексичного матеріалу відбувалося у процесі читання текстів, виконання завдань. Лексичні одиниці не виділяли окремо для

вивчення, не групували тематично. Навчання граматики було основою всього навчання АМ. Пояснення відбувалося рідною мовою, учні вчили напам'ять правила, а потім знаходили засвоєні граматичні структури у текстах. Граматичний матеріал подавався циклічно, періодично повторювалися пройдені теми з додаванням нового мовного матеріалу, нових прикладів, винятків тощо. У підручниках спостережено велику кількість таблиць, у яких узагальнено особливості вживання основних граматичних структур. Значну увагу приділяли навчання читання. Спочатку учні ознайомлювалися з найважливішими правилами читання букв, буквосполучень і окремих слів, згодом – вчилися розуміти й аналізувати прочитані твори, ставити запитання до змісту і давати відповіді на поставлені вчителем запитання. Навчання говоріння АМ відбувалося через заучування діалогів, запитань-відповідей між учнями й учителем, відповідями учнів на запитання до тексту. Навчання перекладу відбувалося на всіх етапах навчання АМ. Регулярними були вправи на переклад: із німецької мови на англійську і навпаки.

До особливостей реалізації перекладних методів на Буковині належало введення фонетики, формування навичок письма, що не було характерним для цих методів і не передбачалося їхніми основоположниками, ознайомлення з культурою англomовних країн.

Основні положення другого розділу викладено в таких публікаціях автора: [183; 185; 187; 188].

### РОЗДІЛ 3

## РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1900–1918 рр.)

### 3.1. Передумови розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (1900–1918 рр.)

Початок ХХ ст. вважається “переломним моментом” у розвитку українського шкільництва, “ренесансом української школи на Буковині” зі зміною постановки мети навчання та виховання національно освіченої молоді [146, с. 49].

У досліджуваній відрізок часу в освітній сфері відбувалися значні зрушення, зокрема відкривалися нові школи, де вивчалася АМ. Так, у 1898 р. вища дівоча школа була перетворена на дівочий шестикласний ліцей із чотирікласною підготовчою школою. У такому типі навчального закладу основну увагу звертали на вивчення сучасних мов і природничих дисциплін замість класичного компонента (латинська й грецька мови). Після закінчення ліцею дівчата складали кваліфікаційний іспит і мали право працювати вчителями в початковій школі або записатися до університету як вільні слухачки. З 1910 р. в Чернівецькому дівочому ліцеї введено дворічні курси для складання гімназійного іспиту зрілості, що давало право вступу на світські факультети університету [146, с. 52].

Початок ХХ ст. характеризується реформами в освітній галузі на Буковині, які спричинили необхідність перегляду навчальних планів, затверджених МВіО Австро-Угорщини з 1888 року, що вимагали іншої мети порівняно з 1867 роком у навчанні іноземних мов, а саме чіткого розуміння повідомлень інших іноземною мовою, вміння правильно і вільно висловлюватися в усній і письмовій формах, формувати навички виразного читання написаного і надрукованого. Нова мета зумовлювала зміни в системі освіти [100, с. 86].

У процесі пошуку архівних документів, дотичних до нашої теми, у ДАЧО віднайдено листування з ц. к. крайовим урядом про відкриття в м. Чернівці школи з вивчення ІМ “The Berlitz School”. Існують інші зразки листування щодо відкриття шкіл ІМ у Чернівцях. Віднайдена переписка з МВіО за 1906 р. про створення курсів для вивчення англійської, французької, румунської, німецької та української мов при Чернівецькому університеті. Ще одне листування присвячено виділенню коштів учителям ІМ для поїздки за кордон у наукових цілях. Це засвідчує збільшення популярності ІМ у краї, що, безперечно, загалом впливало на розвиток МНАМ.

Важливим, на наш погляд, є документ, віднайдений у ДАЧО, датований 1913–1914 рр. У ньому йдеться про листування з центральним комітетом із поїздок учнів за кордон, зокрема про подорож буковинських школярів до Англії. У листі зазначено, що це вже друга така шкільна подорож. Автори листів наголошують на важливості перебуванні школярів в Англії. Основні цілі подорожі полягали в практичному вивченні АМ, використання її в реальному житті, занурення в культуру англійської країни і знайомство з людьми, які розмовляють АМ, тобто носіями мови. До листа додається брошура, з якої можна дізнатися всю необхідну інформацію про подорож, під час якої було заплановано проводити 2 заняття з АМ на день (акцентувалося, що це буде теоретичні навчання, а також уроки говоріння). До програми подорожі входили відвідування музеїв, галерей, замків, визначних місць Лондона, фабрик, театрів, виступів, концертів тощо. Стосовно уроків АМ, у брошурі зазначено, що це будуть здебільшого заняття з використанням наочності, невимушені бесіди, короткі письмові роботи, переклади тощо. Як допоміжну літературу пропонували до використання такі книги: для початківців – “Little English Talks”, для вищого рівня – “Talks about English Life” О. Шульцена (фото в додатку Е).

Те, що буковинські учні могли подорожувати за кордон, спілкуватися АМ з носіями мови, є дуже важливим для НАМ. Це доводить популярність АМ на Буковині, що спонукало вчителів шукати ефективні методи НАМ.

Можливість занурення в мовне середовище, ознайомлення з культурою і визначними місцями Британії давало підґрунтя для кращого оволодіння АМ.

Розвиток суміжних наук – лінгвістики, педагогіки та психології мали значний вплив на концептуальні ідеї МНАМ на початку ХХ ст.

Досягнення лінгвістики реалізовувалися школою “младограматиків”, що постала в 70-х роках у Лейпцигу (Німеччина). Представниками цієї школи були К. Бругман, Г. Пауль, Б. Дельбрюк та Г. Остгоф. Їхні ідеї полягали в ототожненні мови й народного духу, вивченні народної психології, закарбованої в звичаях, матеріальній і духовній культурі народу, мову якого вивчали [47, с. 24]. На основі своїх спостережень і зіставлень мовних явищ “младограматики” сформували певні лінгвістичні закони у фонетиці та морфології. Найвагомішою була відмова від вербально-схоластичних методів дослідження, застарілих поглядів на мову й увага до вивчення живої розмовної мови. Вони вважали усне мовлення пріоритетним над писемним. Младограматики заперечували будь-яке порівняння, переконуючи, що мовний матеріал може бути зрозумілим лише з контексту, а отже вони наполягали на навчанні граматики індуктивним способом. Це давало змогу учням краще розуміти всі закономірності ІМ, самим формувати правила, що сприяло отриманню кращих результатів на практиці. Лексичний матеріал рекомендували засвоювати тільки в контексті, без якого, на їхню думку, слова нівелюють своє лексичне значення. До того ж, младограматики увиразнювали важливість фонетики, без якої тепер складно уявити собі вивчення будь-якої живої мови.

Педагогіка і психологія рухалися в одному напрямку, у результаті чого утворилася нова галузь – педагогічна психологія. Дослідження особливостей свідомості, уваги та пам'яті на основі зорових і слухових відчуттів дали багато корисного методиці НАМ. Стало зрозумілішим, як дитина запам'ятовує мовний матеріал, що цьому сприяє залучення кількох органів чуттів одночасно. Саме тому зорова і слухова наочність відіграє таку важливу роль у вивченні ІМ. Іншими галузями психології, які вплинули на

розвиток МНАМ, були новостворені асоціативна та експериментальна психології. Основоположник експериментальної психології В. Вундт доводив, що в процесі мовлення у свідомості людини речення поставали як цілісні утворення, складники якого структурувалися під час говоріння. Асоціації як пасивно пережиті процеси не зводилися до простого об'єднання образів або елементів. Також В. Вундт увів поняття аперцепції, зумовленості сприйняття людиною тих чи тих предметів або явищ об'єктивного світу її попереднім досвідом та психологічним станом у момент сприйняття [47, с. 25].

Дослідження представників гештальтпсихології допомогли з'ясувати, що основне завдання навчання – це розуміння цілого, а не окремих елементів. Саме тому методисти на початку ХХ ст. рекомендували починати НАМ не з певних мовних конструкцій, а з цілих речень, висловлювань, що містили в собі викінчений зміст.

Отже, розвиток лінгвістики, педагогіки і психології мав значний вплив на поступ МНАМ. Концептуальні ідеї цих наук лягли в основу підходів, принципів і методів НАМ. Розвиток жіночої освіти мав важливе значення для Буковини, оскільки жіночі школи передбачали поглиблене вивчення АМ. Крім того, лінгводидактична школа “The Berlitz School” у м. Чернівці знайомила вчителів АМ з новими підходами у викладанні АМ, які вже використовувалися в європейських країнах у той час. Не менш важливою була можливість буковинських учнів їхати до англomовних країн, де вдосконалювалися вміння говоріння АМ. Учні мали змогу ознайомитися з культурою країни, мову якої вивчали.

### **3.2. Навчальні програми з англійської мови (1900–1918 рр.)**

На другому етапі розвитку МНАМ на Буковині збільшується кількість шкіл, у навчальних планах яких був предмет “Англійська мова”. Розглянемо детально навчальні програми цих освітніх закладів, а саме дівочого міського

лицею м. Чернівці, Першої гімназії м. Чернівці, Вищої реальної школи м. Чернівці, гімназії в Радівцях. Найбільш розгорнутий опис навчальної дисципліни “Англійська мова” подано у річних звітах дівочого лицю, у якому значну увагу приділено навчанню ІМ, зокрема АМ.

Державна жіноча гімназія “Олтя Доамна” в м. Чернівці (інші назви: *Das städtische Mädchen Lyzeum in Czernowitz / Liceul municipiul de fete / Liceul al statului de fete № 2 / Gumnaziul de fete “Oltea Doamna”*) відкрита 12 вересня 1898 р. як дівочий лицей м. Чернівці. Цей заклад перебував на утриманні Чернівецького міського магістрату. У 1900 р. лицей отримав право прилюдності. У 1912 р. при лицейі були відкрито дворічні курси для вдосконалення знань учениць щодо складання матури<sup>1</sup> [157, с. 69].

Структурно початкова програма дівочого лицю була подібною до програм інших шкіл і містила всі обов’язкові компоненти, характерні для навчальних програм того часу: історія закладу, перелік учителів, навчальний план, опис дисциплін із зазначенням мети навчання, перелік рекомендованих підручників, вимоги до іспиту, основна інформація про учнів школи.

Отже, АМ була введена в навчальний план дівочого лицю в 1900 р. і належала до обов’язкових предметів. Спочатку АМ вивчали з 3-го до 6-го класу по 3 години на тиждень, а з 1902 року – з 4-го класу зі збільшенням кількості тижневих годин на одну [238, с. 15].

У зазначеній вище навчальній програмі чітко сформульовано мету НАМ: знання морфології та найважливіших синтаксичних правил; опрацювання на заняттях лексики, характерної для професій молодих жінок; правильна вимова; формування навичок та розвиток умінь у говорінні та використанні набутих знань у повсякденних ситуаціях; розуміння писемного мовлення; вправність в усному використанні мови для застосування її ученицями на занятті та в певних життєвих ситуаціях; розуміння прозових та не надто складних поетичних творів; знайомство з англійською літературою за допомогою читання, ознайомлення з видатними творами літератури,

---

<sup>1</sup>Іспит зрілості.

починаючи від Шекспіра, а також огляд розвитку літератури від епохи Єлизавети; оволодіння графічними та орфографічними навичками письма; уміння учениць перекладати АМ на німецьку та рідною мовою [238, с. 15].

Наведемо фрагмент річного звіту Державного жіночого ліцею (див. табл. 3.1):

*Таблиця 3.1*

**Розподіл годин іноземних мов у Чернівецькому ліцеї для дівчат  
(1901 н.р.)**

Предмети	Клас						Разом
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Німецька мова	4	4	3	3	3	3	20
Французька мова	4	4	3	3	3	3	20
Англійська мова	-	-	3	3	3	3	12

Із поданої вище таблиці можна дійти висновку, що навчання АМ починалося в 3-му класі, на відміну від німецької та французької мов, що їх вивчали з першого класу. Отож, починаючи з третього класу, усі три мови мали однакову кількість тижневих годин (по три). Для засвоєння пропонувався такий матеріал (предметний зміст передаємо зі збереженням термінології і того порядку, як він викладений в оригінальному тексті; переклад німецькомовних джерел наш. – О.Т.):

3 клас: введення в мовне середовище відбувалося на основі сприйняття (споглядання). Обов'язковим було читання зв'язних уривків тексту і легких віршів, а також заучування їх напам'ять. З граматики подавали найважливіші правила синтаксису. Письмові роботи: у 1-му семестрі – переписування в чистовик (як домашня робота), з листопада всі 14 занять починали з короткого диктанту. У 2-му семестрі щомісяця писали один диктант і одну класну роботу (переписування з пам'яті, маленькі перекази, відповіді на запитання до змісту прочитаного).



4 клас: вивчення лексики про місто і країну, фразеологічні звороти та англіцизми; звертання уваги на відмінності між германськими та романськими компонентами в мові. Учениці читали вибрані уривки оповідань з англійських хрестоматій, складених за тогочасними принципами дидактики ІМ. Застосовувалася декламація відомих віршів ХІХ ст. паралельно з повідомленнями про біографічні дані поетів. Широко використовувалося заучування напам'ять. Щодо граматики, то важливу увагу приділено вивченню дієслів “to be” і “to have”, прикметників, наказового способу, модальних словосполучень “we are to”, “we have to”, “we don't have to”. Учениці опрацьовували основи синтаксису з особливим акцентом на відмінності між німецькою та АМ. Письмові роботи: щомісяця одна домашня і класна робота (самостійні відповіді на запитання щодо змісту прочитаного, нескладні описи й перекази).

4 клас, ІІ семестр. Вивчення звуків і читання. З граматики повторювалися найважливіші правила синтаксису на основі читання уривків текстів, підібраних з огляду на граматичні аспекти АМ. Починалося вивчення перфектних часів, майбутнього часу, питальних, неозначених та абсолютних присвійних займенників, умовних речень, ступенів порівняння прикметників, винятків в ході утворення цих ступенів, прислівників, пасивного стану, числівників, родового відмінка, герундію, інфінітива, допоміжних дієслів. Учениці виконували вправи на формування навичок усного мовлення з використанням наочності та предметів дійсності, а також на основі ретельно опрацьованих уривків текстів. Згодом відбувалося заучування таких уривків. Письмові роботи: щомісяця одне класне та одне домашнє завдання. Для шкільних завдань – диктанти й відповіді АМ на запитання. На домашнє завдання – граматичні вправи, зміна граматичних форм та зворотний переклад, пов'язані з опрацьованими уривками тексту.

У 5-му класі мало місце постійне вправляння в розмові АМ, читання уривків прози та поезії ХVІІ і ХVІІІ ст. із мовними, змістовими й історичними поясненнями. У І семестрі, крім того, читали одне сучасне

оповідання АМ, у II семестрі – одну легку розповідь на вибір про історичну постать або подію з англійської історії. Література для читання у вільний час: розповіді або зв'язні уривки тексту із хрестоматій з усним переказом прочитаного, заучуванням напам'ять і декламуванням. Письмові роботи: щомісяця одна домашня і класна робота (переказ прочитаного, нескладні листи і твори за складеними планами, переклади з англійської мови на німецьку та навпаки). Також повторювався граматичний матеріал, засвоєний у попередніх класах.

На наступному етапі поглиблювалося вивчення граматики, відбувалося ознайомлення з дієприслівниковими зворотами. Дедалі більшу увагу приділяли читанню розповідної та описової прози, а також нескладних поетичних і драматичних творів. Учитель подавав матеріал з історії літератури. Практикувалося написання переказів перекладених на занятті або прочитаних удома уривків, творів на задану тематику, а також перекладів з АМ мовою ведення занять.

У 6-му класі відбувалося повторення граматичного матеріалу. Для читання пропонували історичну, філософську й ораторську прозу XVIII і XIX ст., драматичні твори, а також романи Вальтера Скотта, Джорджа Байрона або Альфреда Теннісона. Для читання у вільний час було обов'язковим читання ще одного сучасного оповідання в семестр. Учениці писали переклади з англійської мови на німецьку та навпаки, приватні листи й самостійні твори. У другому семестрі практикувалося декламування віршів і драматичних сцен. Зазначимо, що в 6-му класі рекомендовано було вести заняття АМ.

В ДАЧО ми віднайшли документ, у якому детально описано теми з АМ разом із домашніми завданнями й видами письмових робіт у 1906–1907 н. р. Усі записи виконано АМ. Для прикладу, у 4 класі велику кількість теоретичного граматичного матеріалу учениці заучували напам'ять. Значне місце відводено попередньо вивченому. У 5 класі з'являються теми для письмових робіт, наприклад: перетворення діалогу в розповідь, розповідь про

переваги подорожі залізницею, твори про різні пори року, листи до друзів з розповідями про своє життя, школу. У 6 класі ці твори ускладнювалися: ученицям пропонували описувати літературних героїв, роздумувати над їхніми вчинками, визначати основну думку творів, писати листи-запрошення своїм друзям.

У річних звітах про навчальну діяльність дівочих ліцеїв наявний перелік підручників з АМ, якими користувалися в той час: 3–6 кл. – Ю. Баудіш, Л. Кельнер “Англійська граматики. 2-ге видання” (J. Baudisch, L. Kellner *Englische Grammatik*. 2. Aufl.), Л. Кельнер “Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв” (1-ше та 2-ге видання) (L. Kellner, *Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen*), Й. Еллінгер, А. Батлер “Підручник з англійської мови” (J. Ellinger, A. Butler, *Lehrbuch der englische Sprache*, Ausgabe B, II Teil) [Jahresbericht 1903, с. 50], В. Свобода “Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв” (W. Swoboda *Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen*), Свобода В. “Англійська хрестоматія” (Swoboda Wilhelm, *English Reader*), Свобода В. “Шкільна граматики англійської мови” (W. Swoboda, *Schulgrammatik der englische Sprache*), Файерабенд “Історія англійської літератури” (Feuerabend, *A History of English Literature*) [Jahresbericht 1904, S. 19]. Використовувалася книга для читання для 6-го класу авторів Е. Надер, А. Вюрцнер “Англійська хрестоматія для вищих навчальних закладів. 4-те видання” (E. Nader, A. Würzner, *Englisches Lesebuch für höhere Anstalten*, 4. Aufl.) Цікавий факт наявності в підручниках посилань на прослуховування записів на платівках, що засвідчує високий рівень навчання фонетики та тренування сприйняття текстів на слух. Підручники друкувалися німецькою мовою.

Учениці могли користуватися аутентичними творами англійської літератури, які зберігалися в бібліотеці: Т. Гарді, В. Голсуорсі, Дж. Гріна, Ч. Діккенса, Р. Кіплінга, Ф. Купера, Дж. Мередіта, В. Скотта, В. Шекспіра, Б. Шоу та багатьох інших. Натомість учителі мали змогу ознайомлюватися з надбаннями методичної науки, що їх описували в тогочасних періодичних

виданнях із педагогіки та методики. Серед авторів: Калуца, Кошвіц, Турау “Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ (“Журнал для уроків з англійської та французької мов”), В. Фістор “Die neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht“ (“Нові мови. Журнал для уроків сучасних мов”), Р. Фіш “Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogischen Literatur“ (“Журнал навчальних матеріалів і педагогічної літератури”).

У річних звітах чітко сформульовано вимоги успішного складання іспиту з АМ. До форми контролю знань належав переклад з АМ на німецьку. Ліцеїстки мали вміти переказати зміст та визначити форму твору. Цей вид роботи вони повинні були опанувати в дівочому ліцеї протягом навчальних семестрів, щоб відтак продемонструвати готовність правильно перекласти після невеликого обмірковування на основі ретельного граматичного аналізу, без істотної допомоги, нескладний уривок із твору відомого письменника, який не читали в школі чи вдома, а також вправно відповідати АМ на поставлені екзаменаторами запитання. Вони також повинні були володіти певними навичками розмовної АМ [237, с. 50 ].

У програмі наголошено, що заняття з АМ мали бути якомога більше пов’язаними з уроками німецької та французької мов.

Проаналізувавши річні звіти діяльності досліджуваного навчального закладу, підручники, а також вимоги до іспиту, можна зробити висновок, що в навчальному процесі дівочого ліцею питання НІМ, зокрема й АМ, посідало важливе місце. Значну увагу приділяли навчанням граматичного та лексичного матеріалу, що ілюструється переліком тем, засвоєних за рік. Навчання відбувалося за принципом “від простого до складного”, пройдений матеріал згодом повторювався і доповнювався. У річних звітах ліцеїв неодноразово підкреслюється, що вивчення морфології відбувається на основі читання аутентичних текстів, що засвідчує застосування прийомів текстуально-перекладного методу НІМ. Окрім того, обов’язковою вимогою для учениць було вміти вести бесіду АМ на побутові теми, обговорювати зміст прочитаного, давати відповіді на запитання, переказувати тексти, що

демонструє увагу до розвитку монологічного мовлення та використання положень прямого методу НАМ. Також пропонувалося виконання письмових робіт, серед яких – написання листів, описів і творів на різноманітну тематику.

Перейдемо до аналізу навчальних програм з АМ вищої реальної школи м. Чернівці. Програми цього освітнього закладу ми розглядали в попередньому розділі, однак після 1900 р. відбулися певні зміни у навчанні АМ. Переглянувши навчальну програму за 1900–1901 н. р., констатуємо, що АМ залишається в переліку обов’язкових дисциплін. Її навчають у 5-7 класах по 3 години на тиждень. Опис цілей і змісту НАМ дуже стислий, на відміну від навчальних програм попередніх років. Зазначається, що вимоги до НАМ ті самі, що й у 1890 р. Додатково подано тільки перелік літературних творів, призначених для читання: 6 клас – А. Хоуп “Життя школяра”, Е. Тролоуп “Три оповідання”, 7 клас – У. Шекспір “Коріолан”. Окрім того, в навчальній програмі зазначено рекомендовані підручники за АМ: Е. Надер і А. Вюрцнер “Англійська хрестоматія для вищих навчальних закладів. 4-те видання”, Ю. Баудіш, Л. Кельнер “Англійська граматики. 2-ге видання”.

Згідно із законом від 3 червня 1898 р. відбулися зміни в навчальному плані. У 1903–1904 н. р. АМ стає вибіркоким предметом, натомість у навчальному плані з’явилися крайові мови (румунська або українська). Поглянемо на таблицю розподілу навчальних годин з ІМ у реальній школі:

*Таблиця 3.2*

**Розподіл годин іноземних мов у вищій реальній школі м. Чернівці  
(1903 н. р.)**

Предмети	Клас							Разом
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	
	Обов’язкові предмети							
Німецька мова	4	4	4	3	4	3	4	26
Французька мова	5	5	5	4	3	3	3	28

Друга крайова мова	4	3	3	3	3	3	3	22
	Вибіркові предмети							
Англійська мова	-	-	-	2	2	2	2	12

Отже, на вивчення АМ виділено найменше годин, порівняно з іншими мовами, що вивчалися в школі. Хоча тепер АМ стала обов'язковою дисципліною, вона все одно зафіксовано в навчальній програмі. До того ж для вивчення АМ запропоновано 2 год. на тиждень у 4–7 класах. У 4 класі навчання АМ розпочинали із засвоєння правил вимови та читання. Обов'язковим було регулярне вправління в граматиці. Усне та письмове мовлення рекомендовано практикувати на основі прочитаних текстів. Також зазначено, що в першому семестрі учні писали 3 диктанти, аналогічно й у другому семестрі, а також 3 контрольні роботи в класі.

У 5 класі продовжується вивчення граматичних структур, розширюються знання про синтаксис АМ. Для читання пропонували розповідні та описові прозові твори, вірші. Також рекомендували 3 диктанти в кожному семестрі і 3 контрольні роботи.

У 6 класі розглядали синтаксис детальніше. Значну увагу приділяли читанню. Учні повинні були опрацьовувати історичну прозу та складніші віршові твори. Для перевірки знань писали контрольні роботи.

У 7 класі реальної школи відбувалося повторення всієї граматики, виучуваної в попередніх класах. Читали ораторську та філософську прозу, епічну та драматичну поезію. Для контролю – три роботи в класі впродовж семестру.

У переліку підручників з АМ рекомендовано новий підручник – В. Свобода “Підручник з англійської мови для реальних шкіл”. У програмах за 1909–1910 н. р. запропоновано зовсім інші підручники з АМ: Й. Еллінгер, А. Батлер “Підручник з англійської мови” I–III частини. Вважаємо, що зміна підручника спричинена заміною вчителя. У попередні роки вчителем АМ у

реальній школі був проф. А. Романовський, а починаючи з 1909 р. навчати АМ став проф. П. Гільфердінг. Припускаємо, що навчальний заклад мав право самостійно обирати підручник серед рекомендованих МВіО Австро-Угорщини, при цьому брали до уваги побажання вчителя АМ.

У розділі, де описано бібліотечний фонд школи, є перелік творів англomовної художньої літератури. У такий спосіб учні школи мали змогу ознайомитися з найвідомішими оригінальними творами У. Шекспіра, О. Голдсмита, Ч. Діккенса, М. Твена, Г. Суїта, Г. Байрона, П. Б. Шеллі, Р. Кіплінга та ін. Також були в наявності словники.

Отже, відповідно до навчальних програм з АМ у реальній школі м. Чернівці фонетики навчали на початковому етапі НАМ. Значну увагу приділяли засвоєнню граматичних структур і читанню різножанрової літератури. До того ж, виконувалися вправи на розвиток усного й писемного мовлення. Засобами контролю знань і вмінь з АМ слугували завдання на переклад із німецької мови на англійську й навпаки.

Ще одним навчальним закладом, у якому вивчалася АМ, була ц. к. I-а державна гімназія в м. Чернівці (інші назви: К. к. Landes Gymnasium in Czernowitz / К. к. Obergymnasium in Czernowitz / К. к. I Staatsgymnasium in Czernowitz / Liceul de stat "Aron Pumnul", Cernăuți). Гімназія заснована 24 грудня 1808 р. як п'ятикласна класична державна гімназія. У 1915 р. на базі випускного класу відкрито дворічні філософські курси, які в 1848 р. були об'єднані з гімназією, після чого гімназія отримала статус восьмикласної. У 1901 р. заклад мав назву ц. к. I-а державна гімназія в Чернівцях. Під такою назвою діяла до 1918 р. Після розпаду Австро-Угорщини та входу Буковини до складу Румунії реорганізована в державний ліцей "Арон Пумнул". Це був середній загальноосвітній заклад європейського класичного типу. Тут викладали педагоги, які отримали вищу освіту в престижних європейських університетах Відня, Парижа, Берліна. Важливе місце в навчальній програмі посідали класичні мови. До 1918 р. гімназія підпорядковувалась міністерству віровизнань та освіти Австрії (з 1867 р. Австро-Угорщини), Буковинській

крайовій шкільній Раді, з 1918 – міністерству освіти Румунії та XIV Окружному шкільному інспекторату. Ліцей ліквідували в 1940 р., відновив він свою діяльність у 1941р. Утім остаточно ліцей ліквідований у 1944 р. [157, с. 64].

Програма 1-ї гімназії має аналогічну структуру з іншими школами Буковини досліджуваного періоду. АМ належить до вибіркової дисципліни паралельно з такими мовними предметами, як польська, французька, румунська і українська мови. У навчальному плані зазначено, що для вивчення АМ виділено 2 години на тиждень, однак не уточнено, в якому класі. В навчальній програмі дуже коротко описано, якої мети необхідно досягти на уроках АМ: опанування вимовними навичками і засвоєння граматичного матеріалу, до якого належать найважливіші правила морфології та синтаксису; усні й письмові переклади; вправлення в розмові; написання контрольних робіт двічі на семестр. Засобом навчання слугував підручник Е. Надера і А. Вюрцнера “Підручник з англійської мови”, II видання.

Навчальна програма 1913–1914 н. р. детальніше описує процес НАМ. У 6–8 класах дві години на тиждень виділяли на АМ. За допомогою підручника Л. Кельнера потрібно було досягти такої мети: вивчити звуки і правила читання; ґрунтовне засвоєння граматики зі звертанням уваги на винятки з правил; читання взаємопов’язаних уривків і виконання на їх основі найпростіших усних і письмових вправ. Поряд з цим акцентували увагу на засвоєнні базового лексичного мінімуму. Програма рекомендувала написання 3 диктантів у другому семестрі.

АМ як обов’язкова та вибіркової дисципліна (2 години на тиждень) була також віднайдена в програмах ц. к. державної вищої гімназії в Радівцях. Уперше АМ трапляється в навчальному плані гімназії у 1903 р., де коротко описано основні вимоги до вивчення цього предмета: читання різножанрових творів АМ; регулярне вправлення в граматиці на основі підручника Е. Надера



і А. Вюрцнера. У 1905 р. обраний інший підручник з АМ Л. Кельнера, на базі якого рекомендовано практикуватися в усному мовленні.

Розглянемо таблицю, яка ілюструє відповідність проаналізованих програм критеріям, описаним у другому розділі (див. підрозділ 2.3). Відповідність/невідповідність навчальних програм з АМ певному критерію буде зображено через зазначення наявних або відсутніх компонентів у таблиці (“+” – відповідає, “-” – не відповідає, “0” – відповідає частково). Таке схематичне відтворення уможливить узагальнення та порівняння результатів аналізу навчальних програм з АМ на Буковині (1900–1918 рр.). Розгляд складників буде здійснено у хронологічному порядку, а саме:

- 1 – навчальна програма з АМ для Чернівецького жіночого ліцею (1903 р.);
- 2 – навчальна програма для вищої реальної школи м. Чернівці (1903 р.);
- 3 – навчальна програма ц. к. державної вищої гімназії м. Радівці (1905 р.);
- 4 – навчальна програма ц. к. І гімназії м. Чернівці (1913р.).

*Таблиця 7*

**Результати аналізу навчальних програм  
з англійської мови (1, 2, 3, 4),  
що використовувалися на Буковині  
(1900–1918 рр.)**

Критерії аналізу навчальних програм з ІМ	Навчальна програма №1	Навчальна програма №2	Навчальна програма № 3	Навчальна програма № 4
---	-----------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

1. Відповідність соціальному замовленню суспільства.	+	+	+	+
2. Ухвалення відповідним державним освітнім органом.	+	+	+	+
3. Конкретність визначення цілей, змісту і терміну НАМ.	+	+	+	+
4. Наявність методичних рекомендацій для організації процесу НАМ.	+	+	-	0
5. Відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку.	+	+	+	+
6. Наявність навчального плану.	+	+	+	+
7. Наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання.	+	-	-	0
8. Рекомендації з використання засобів поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ.	+	0	0	+
9. Наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників з АМ для різних типів шкіл.	+	+	+	+

Отже, згідно з критеріями аналізу навчальних програм, розроблених Б. Лабінською, можемо зробити висновок, що навчальні програми з АМ у 1900–1918 рр. відповідали соціальному замовленню суспільства, оскільки декларували практичну мету НАМ – розвиток усного й писемного мовлення, ознайомлення з літературою англomовних авторів, практичне застосування граматичного матеріалу. Програми з АМ, які ухвалила КШР, мали чітко сформульовані цілі, зміст і термін навчання АМ. В окремих навчальних програмах наявні методичні рекомендації щодо організації процесу НАМ, найбільш детально це описано в програмах міського дівочого ліцею.

Програми з АМ відповідають вимогам того типу навчальних закладів, у яких вивчалася АМ, наприклад, у програмах для дівочого ліцею зазначено, що учениці мали засвоїти лексику, характерну для професій молодих жінок. У всіх розглянутих нами програмах наведено навчальний план. Також детально визначено мовний і мовленнєвий матеріал для кожного року навчання, в окремих програмах він навіть розподілений посеместрово. Подано рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ: диктанти, контрольні роботи, твори. Обов'язковим розділом у кожній навчальній програмі є перелік дозволених МВіО підручників з АМ для різних типів шкіл Буковини.

Проаналізувавши навчальні програми, перейдемо до розгляду підручників з АМ, що їх застосовувалися на Буковині у 1900–1918 рр.

### **3.3. Зміст і структура підручників з англійської мови**

Підручники з АМ були основним засобом НАМ на Буковині у 1900–1918 рр. Як зазначалося вище, усі підручники, які використовували вчителі буковинських шкіл, були рекомендовані навчальною програмою і затверджені відповідними органами освіти. Огляд навчальних програм різних типів шкіл довів, що всі школи користувалися тими самими підручниками. Це засвідчує однотайність учителів у виборі прийомів і методів НАМ на Буковині, а відтак й у виборі навчальних книг.

Усі підручники були віднайдені в науковій бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Вони збереглися в доброму стані, що дає нам змогу їх ретельно вивчити, проаналізувати й визначити метод НАМ, який реалізовувався в цих книгах. За основу аналізу використовуємо базові функції підручника з ІМ, а також критерії, розпрацьовані Н. Бориско.

Розглянемо такі підручники з АМ, які використовувалися в школах Буковини в досліджуваний проміжок часу: L. Kellner “Sonnenburgs

Grammatik der englischen Sprache”, E. Nader та A. Würzner “A Lehrbuch der englischen Sprache” (1910 p.), E. Nader та A. Würzner “Englisches Lesebuch für Mädchen Lyzeen und andere höhere Töchterschulen”, J. Ellinger, P. Butler “Lehrbuch der Englischen Sprache (A Short English Syntax and Exercises)”, W. Swoboda “Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Geschäftssprache”, W. Swoboda “Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen “1. Teil. Elementarbuch, Teil II. A First English Reader”. Наведений перелік відповідає хронології використання цих підручників у згаданих вище навчальних закладах. Усі підручники ми поділили на 3 групи:

- довідники з граматики (містять здебільшого граматичний матеріал (пояснення та вправи));
- підручники (навчальні книги, які податъ лексичні теми та граматику, а також тексти для читання);
- хрестоматії (містять зразки автентичних текстів, розміщених за принципом від простого до складного, призначених для читання, а також подають до- та післятекстові завдання).

Отже, спершу проаналізуємо підручник автора Л. Кельнера “Sonnenburgs Grammatik der englischen Sprache” 1906 року видання. На відміну від попереднього видання, у підручнику є передмова, що насправді було рідкістю для підручників з АМ другого етапу розвитку МНАМ на Буковині. Адже в попередньому розділі акцентовано увагу на те, що в усіх підручниках з АМ була передмова, у якій автор описував специфіку своєї методики НАМ, або книга отримувала рецензію від іншого його колеги, про що теж ішлося в передмові.

Отже, Л. Кельнер зазначає, що на відміну від видання 1895 року, у підручнику чітко подано матеріал із фонетики. Читання творів є актуалізацією знань, отриманих у розділі “Вимова”. Автор рекомендує починати урок із вправляння у вимові звуків, а також зазначає, що фонетичні приклади вилучені з уривків для читання. Кельнер веде мову, що подання

граматики в його підручнику базується на аналітичних прийомах, а весь матеріал структуровано за принципом “від простого до складного”. Тексти для читання автор обирав відповідно до двох настанов: одні мали добре ілюструвати певні граматичні теми, інші – служити основою для розвитку усного мовлення учнів.

Підручник уналежнюємо до групи граматичних довідників. Структурно він охоплює чотири розділи: вимову, морфологію, синтаксис та вправи. Перший розділ вводить у фонетику АМ. Спочатку подано англійський алфавіт, далі пояснено вимову голосних у різних типах складів, звучання приголосних і наголос. Другий розділ містить виклад граматичного матеріалу, який узагальнено у формі таблиць, без довгих пояснень. Серед тем запропоновано: іменник, утворення множини, прикметники та їхні ступені порівняння, артиклі, часові форми дієслів тощо. Дібрано велику кількість прикладів, до яких відразу наведено переклад німецькою мовою. Такий підручник передбачає провідну роль учителя, завдання якого розтлумачити всі незрозумілі граматичні явища, у той час коли підручник служить допоміжним засобом навчання. Варто зазначити, що речення, які ілюструють ту чи ту тему, не пов’язані між собою за змістом, тобто проаналізований підручник слугує тільки для засвоєння граматики.

Зазначимо, що в підручнику Л. Кельнера вправи суттєво відрізняються від сучасного розуміння цього терміна. Хоча розділ названо “Übungsbuch” (книга вправ), у виданні ми констатуємо тільки перелік слів або речень англійською мовою, здебільшого прислів’я та вислови релігійної тематики. Завдання для так званих вправ не прописані, тому ми можемо лише припустити, що ці зразки були призначені для читання. Далі запропоновано діалоги, що мають науковий характер, зокрема про астрономію, фізику тощо. Потім дібрано тексти пізнавального змісту (наприклад, про вугілля, лід, тварин, комах, шкіру, гроші, дощ та сніг, свята), до яких подано запитання. В останніх лекціях тексти вже достатньо складні та великі за обсягом, здебільшого це уривки з історії Великобританії. У кінці видання знаходимо

переклад усіх слів, які траплялися в лекціях, вправи для перекладу з німецької мови на англійську, а також англо-німецький словник. Підручнику бракує ілюстрацій, що, на нашу думку, було негативним моментом і не сприяло зацікавленості учнів та кращому сприйманню ними навчального матеріалу. Книга “Sonnenburgs Grammatik der englischen Sprache” не могла бути основним засобом навчання АМ у школах Буковини, адже в програмі з АМ у дівочому ліцеї за 1901/1902 н. р., є чітко сформульована мета навчання АМ: формувати навички в говорінні й письмі в повсякденних ситуаціях; розуміти прозові й нескладні поетичні твори; знати морфологію та синтаксис; ознайомитися з видатними творами літератури, починаючи від В. Шекспіра [237, с. 50].

Маємо підстави констатувати, що цей підручник не міг служити для повноцінного досягнення вищезгаданої мети навчання АМ, адже за його допомогою можна було тільки формувати граматичні навички та розвивати вміння в читанні. Немає вправ для розвитку діалогічного та монологічного мовлення, письма. Утім, варто відзначити міждисциплінарну інтеграцію знань із різних предметів під час НАМ (між предметні зв'язки), зокрема відомості про пори року, особливості людського тіла, прислів'я та приказки АМ, про тварин, які населяють Британські острови, географію, історію, культуру та художню літературу Великобританії, типи шкіл, загальну інформацію про торгівлю між країнами, грошові одиниці тощо.

Розглянемо структуру та зміст підручника, укладеного Е. Надером та А. Вюрцнером “A Lehrbuch der englischen Sprache” (1910 р.). Підручник охоплює п'ять частин: А. Коротке навчання звуків і читання. Вступ. В. Уривки для читання та граматики. С. Підготовка до завдань. D. Завдання для усних та письмових вправ. Е. Словник. Із першої частини підручника учні ознайомлювалися з основними правилами фонетики АМ і вчилися читати. У другій частині запропоновано граматичні теми, такі як іменники, прикметники, займенники, форми дієслів, до яких додано твори для читання. 3-я і 4-та частини допомагали вправлятися в усному й писемному мовленні за

допомогою завдань на трансформацію граматичних структур АМ, утворення запитань і відповідей, написання диктантів і перекладів. В останній частині розташовано англо-німецький словник.

За підручником Е. Надера і А. Вюрцнера вивчення АМ починалося із засвоєння правил вимови голосних та приголосних звуків. У поясненні орфоепічних правил окремі звуки автори порівнювали з відповідними звуками німецької та французької мов. Після пояснення, запропоновано вправи на формування навичок правильного читання та вимови голосних. Розділ В підручника містить тексти для читання і граматичний матеріал. Теоретичне пояснення граматики передувало тексту, який містив попередньо пояснені граматичні явища та структури. Після тексту був запропонований словник із транскрипцією та перекладом.

Для практики фонології та орфографії автори пропонували усні та письмові вправи, у т. ч. переписування слів із певним звучанням. Окрім того, у підручнику представлено системні зв'язки між словами – синоніми, антоніми, пароніми, омоніми АМ. Граматичні вправи охоплювали такі завдання: перетворити однину на множину й навпаки; провідмінити дієслово в різних часах; трансформувати дієслова в пасивний стан. Трансформації передбачали наступні завдання: утворити множину іменників в однині (уривок “Шторм”, с. 14); у другому реченні (оповідання “Лампа вдови”, с.23) поставити дієслова в першій особі однини; перетворити непряму мову в пряму (уривок “Князь та в'язні”, с. 28); переписати другий абзац (книга “Ластівка”, с. 35), змінивши час дієслова в минулий тощо. Диктанти за обсягом уподібнювалися до невеликих текстів, що склалися з трьох-чотирьох речень. Вправи для перекладу також уміщували невеликі тексти з короткими й легкими реченнями (від 7 до 10).

Спостережено, що підручник з АМ Е. Надера і А. Вюрцнера поєднував у собі елементи граматичного довідника і навчальної книги для читання. Те, що більшість вправ на активізацію граматичних навичок базувалися на основі літературних творів, дає підстави вести мову про використання

прийомів текстуально-перекладного методу НАМ. До того ж, наявність фонетичного матеріалу в підручнику й вправ на його практичне застосування засвідчує використання елементів прямого методу НАМ.

Ще один підручник Е. Надера і А. Вюрцнера “Englisches Lesebuch für Mädchen Lyzeen und andere höhere Töcherschulen” рекомендували як книгу для читання. Підручник складався з таких частин: А. Проза. I. Розповідні твори. II. Описові твори. III. Історія. IV. Література. V. Листи. Міжнародна кореспонденція. VI. Драматичні сцени. Б. Поезія. Біографічний додаток. Пояснювальні примітки. Таблиці. Таблиця I. Англійські Гроші. Таблиця II. Англійські одиниці вимірювання. Таблиця III. Англійська вага. Таблиця IV. Англійські монархи. Таблиця V. Графства Британських островів.

Після впровадження нових навчальних програм підручник був перевиданий у 1910 році з певними змінами. Структура та зміст підручника не змінилися. Зміни стосуються кількості текстів, особливо наративної прози (з 55 текстів залишилося 38). II. Описові твори (з 14 текстів представлено 18). III. Історія (з 14 – 18). IV Література (12 проти 19). V. Листи. Міжнародна кореспонденція (було 11 – стало 9). VI. Драматичні сцени (з 4 збільшено до 9). Б. Поезія (з 50 стало 43) . Отож у цьому підручнику для читання міститься велика кількість англійської літератури та лінгвокраїнознавчої інформації. Учні мали змогу ознайомитися з культурою, географією та історією Британії, а також дізнатися про побут її жителів, здобути цікаві відомості про економічне життя країни та її певні особливості.

Розглянемо наступний підручник з АМ: Й. Еллінгера і А. Й. П. Батлера “Lehrbuch der englischen Sprache (A Short English Syntax and Exercises)”, 1907 року видання. На титульній сторінці підручника зазначено, що він адресований ліцеям та школам для дівчат. Підручник поділено на дві частини: теоретичну й практичну. У першій частині йдеться про такі граматичні явища, як порядок слів, артиклі, іменники, прикметники, займенники, числівники, дієслова, інфінітив, герундій та дієприкметник. Пояснення поданою німецькою мовою, англійські приклади – без перекладу



німецькою. Цікавим є те, що внизу кожної сторінки є горизонтальна лінія, виноска, нижче – ті самі пояснення продубльовано АМ. Це засвідчує використання положень текстуального методу. Виклад матеріалу нескладний для розуміння, речення короткі, прості за структурою. Якщо учень знав німецьку мову й мав уявлення про її граматику, йому нескладно було зрозуміти матеріал із підручника. Друга частина – вправи для читання АМ з виділенням курсивом тих граматичних явищ, що їх подано в тій чи тій лекції, а також указано, в якому параграфі можна працювати з теорією. Після читання йдуть вправи на переклад із німецької на АМ. У кінці підручника додано англо-німецький та німецько-англійський словники та глосарій до кожного параграфу.

Отже, можемо вважати, що цей підручник написали прихильники перекладних методів, які брали граматику та дослівний переклад за основу вивчення іноземної мови (граматико-перекладний метод); а також рекомендували вивчати іноземну мову на основі читання оригінальних текстів і їхнього перекладу рідною мовою (текстуально-перекладний).

Підручник В. Свободи “*Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Geschäftssprache*” був виданий у 1906 р. Ми віднайшли кілька підручників цього автора в науковій бібліотеці Чернівецького національного університету. Їх широко застосовували в школах Буковини в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Даний підручник чітко структурований, охоплює 297 параграфів. Перших 11 параграфів – фонетичний курс, у якому автор подає інформацію про голосні та приголосні звуки АМ, наголос, інтонацію, пояснює правила читання (німецькою мовою).

Друга частина підручника містить граматичний матеріал, який теж подано у формі розповіді німецькою мовою, однак приклади з англійської автор не перекладає. У підручнику, який уналежнюємо до групи граматичних довідників, дібрано й укладено вправи, відмінні від тих, які спостережено в Ю. Баудіша, Л. Кельнера та Й. Еллінгера, П. Батлера. По-перше, автор подає завдання до кожної вправи АМ. По-друге, це вже не лише вправи на читання

або переклад, а й ті, за якими учні повинні були пояснити те чи те граматичне явище на конкретному реченні. Наприклад:

*“How do you account for (or how do you explain) the position of the adverb “never” in the sentence “Gideon never spent a penny”.*

Далі автор наводить приклад відповіді на це запитання: *“Contrary to German use adverbs are often placed (put) before the verb in English. In the above example the statement “Gideon never spent...” would be incomplete without its object “a penny”. The word “never”, therefore, does not modify (qualify) the verb “spent” alone but also its object the sense of the sentence being “that it was never that Gideon spent a penny” ...”* [286, p. 21].

На нашу думку, підручник дещо перевантажений граматичними поясненнями, поданими дедуктивним способом; надмірна теоретизація навчання не сприяє формуванню практичних навичок та вмінь, зокрема говоріння, а, як уже було зазначено вище, у цей період відбулися зміни в меті навчання АМ, і акцент було зміщено в напрямку оволодіння усним мовленням та розвитку вмінь спілкуватися, сприймати й передавати інформацію. У підручнику немає ілюстрацій. Останній параграф присвячено пунктуації із завданням поставити коми в потрібних місцях, що теж є новим для нас. Припускаємо, що цей підручник призначено для майбутніх учителів англійської мови, які повинні добре навчитися пояснювати граматику.

Ще два підручники автора В. Свободи *“Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen 1. Teil. Elementarbuch”*, *“Teil II. A First English Reader”* заслуговують на нашу увагу. Перша частина *Elementarbuch* (1908 р.) належить до групи підручників, а частина друга (1914 р.) – це хрестоматія, книга для читання.

Підручник Свободи отримав дозвіл Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорщини, що зазначено на першій сторінці. Книжка, видана в 1908 р., охоплює три великі частини (“Школа”, “Дім”, “Природа”), рубриковані на розділи: “Наш клас”, “Розмова та читання”, “Письмо”, “Поведінка”, “Арифметика”, “Їжа”, “Помешкання”, “Сім’я”, “Меблі. Одяг”,

“Людське тіло”, “Професії”, “Шиття”, “Ліс”. Розділи, зі свого боку, поділено на уроки (43).

Перші шість уроків – фонетичний курс, що містить пояснення про звуки, їх види, склади, наголос, інтонацію, правила читання. На початку кожного уроку подано вірш у формі фонетичних знаків із наголосами. Описано правила читання різних типів складів і буквосполучень. У кінці п'ятого уроку наведено вправу для читання і диктант.

Починаючи з шостого уроку, автор вводить граматичний матеріал, представлений на основі прикладів (речень) з видокремленням жирним шрифтом граматичних явищ, що їх вивчають на кожному конкретному уроці. Після прикладів запропоновано пояснення у вигляді схем і таблиць. В окремих випадках подається тлумачення граматичних правил німецькою мовою. Варто зазначити, що виклад граматичного матеріалу невеликий за обсягом, здебільшого у формі коротких речень, легких для сприймання. У цьому випадку маємо підстави стверджувати, що автор намагався дотримуватися положень прямого методу у викладі граматичного матеріалу, а саме застосовував індуктивний спосіб, що передбачав надання учням змогу самим формувати правила з прикладів, що підсилювало роль спостереження і, на думку представників згаданого вище методу, сприяло ефективнішому засвоєнню граматики.

У кінці уроку подано вправи, наприклад:

*Exercises:*

1. *Answer the following questions: Where are you? How big is our classroom? Where is the door? What is in the sidewall? Is the door open? Where are the windows? What objects are placed in the room? Where is the teacher's table and chair? What is on the end-wall? What is hanging on the map-stand? With what are walls decorated? Where are your cloaks? What is placed on the door? What is hanging down from the ceiling? When is the gas lighted?*

2. *What is the plural of: room, door, wall, cloak, class, table, chair, place, desk, exercise, hat-rack, teacher?*

3. *Write out the plurals and put them in three columns, thus:*

*s | z | iz*

4. *Dictation. It is dark. The gas is lighted because it is dark. We put on our cloaks. Your hat is new. Don't put it on. It is raining. It is a bad day. There is the house. We are at school. Now we are in our class-room. We shut the door. There is your seat. Put down your books. Sit down* [281, с. 14].

Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що спочатку подано питання до теми (в цьому разі це “Наш клас”), на які учні мали відповідати усно, що розвивало їхні розмовні навички. Далі – граматичні завдання, і в кінці – диктант. Варто зазначити, що завдання написано АМ, тобто автор намагався максимально використовувати мову, яку вивчають. Із кожним уроком обсяг і кількість завдань збільшується, і вони ускладнюються.

До десятого уроку автор подає правила вимови й написання з численними прикладами. У підручнику подано багато діалогів, які відображають повсякденні розмови, що, безперечно, відповідає вимогам послідовників прямого методу.

У книзі є діалоги й розповіді, що мають моралістичний та повчальний характер. Наприклад, теми “Не будь неуважним та неохайним!”, “Не запізнюйся до школи”; в окремих уроках пояснено, як правильно поводитися за столом. Отже, підручник виконує не тільки освітню, а й виховну функцію.

Заслуговує на увагу те, що 21-й урок є узагальненням, у якому автор розповідає, які теми були розглянуто на попередніх уроках. Наприклад: “*We have had twenty lessons as yet. The first five lessons were devoted to a course of spelling and pronunciation. The sixth lesson was about our class-room, the seventh about an English lesson. In the eighth lesson we were addressed by our English reading-book; the ninth was a practical reading lesson...*” [281, с. 50]. Простежуємо ускладнення матеріалу, збільшення кількості текстів, трапляються вірші, розповіді про свята в Англії та побут англійців. У самих уроках лексику окремо не виділено, фіксуємо тільки тексти й діалоги, однак переклад слів німецькою мовою подано в кінці підручника. Важливим є

наявність синонімів та антонімів до певних лексичних одиниць, що сприяло збагаченню словникового запасу учнів. Також вартими уваги є приклади рекламних оголошень з англійських газет і зразки листування, що засвідчує розвиток писемного мовлення та практичне спрямування підручника, а також введення автентичних матеріалів у процесі НАМ. Зазначимо, що після перекладу слів є також вправи на переклад із німецької мови англійською. Також додано англо-німецький словник та об'ємні ілюстрації англійських монет.

Отже, можна констатувати, що в проаналізованому підручнику реалізовано основні положення прямого методу, а саме: створення мовного середовища, обмеження використання рідної мови учня і перекладу; пояснення граматичного матеріалу індуктивним способом; застосування великої кількості вправ на розвиток говоріння (запитання-відповіді); звернення уваги на вимову; використання синонімів і антонімів для збагачення лексичного запасу учнів. Водночас автор увиразнює виховну та пізнавальну функції навчання іноземних мов, про демонструють різні види текстів та ілюстрацій, а також робить акцент на практичне застосування учнями набутих знань.

Другу частину цього підручника, хрестоматію, перевидали в 1914 р. Нам вдалося віднайти тільки друге видання, тому не зможемо простежити, які саме зміни були внесені до підручника. Передовсім варто зазначити, що ця хрестоматія написана лише АМ. Структурно підручник поділено на 5 частин, у яких тексти згруповано тематично: 1) загальні відомості про Великобританію; 2) основні події з історії Англії; 3) нариси з життя людей; 4) казки та оповідання. Тут презентаовно уривки творів Л. Керрола, Р. Браунінга, Р. Кіплінга, А. Теннісона. Наявна велика кількість ілюстрацій із зображенням визначних місць Британії, архітектурних пам'ятників, університетів, мальовничих краєвидів, відомих постатей англійської історії, а також карти Лондона і Великої Британії. Усі завдання та пояснення написано АМ. Вправи здебільшого репродуктивні, умовно-

комунікативні. Однак є деякі завдання комунікативного характеру, наприклад: показати на карті те чи те місто, пояснити ті чи ті рядки у тексті, визначити переваги та недоліки певних фактів. Наприклад: “*Questions and answers. 1. What is meant by the ‘central position’ of the British Isles? – 2. What advantages does this position afford to their inhabitants a) with regard to the Continent of Europe, and b) with regard to the other parts of the world?*” [284, с. 3]. Також автор пропонує завдання на розвиток писемного мовлення – написання творів-описів з опорами. Наприклад: “*Compositions: 1. Give a short description of an Oxford college(from the picture). Hint: Chapel, Hall, Library, lodging-houses, walks and grounds; Gothic style. 2. Describe the dress of an Eton boy (silk hat, jacket, turn-down collar, light trousers)*” [284, с. 7]. Після текстів подано синоніми до ключових слів, які трапляються в тексті, стали вирази, а також деякі правила словотвору:

“Synonyms. *Border – limit (generally speaking) – confines (borderland) – frontier (merely political).*

*Rock – cliff – crag*” [284, с. 41].

Ця хрестоматія є зразком прогресивних змін, які відбувалися в методиці навчання іноземних мов на початку ХХ ст. Спостережено вплив руху Реформи, представники якого впроваджували прямий метод навчання ІМ в Європі. У цьому переконує відмова від використання рідної мови в підручнику, наявність автентичних текстів, збагачення лексики через вивчення синонімів, фразеологізмів, правил словотвору.

Зробивши огляд основних підручників, що їх використовували в школах Буковини на початку ХХ ст., спробуємо проаналізувати їх за критеріями, згаданими в другому розділі (див. підрозділ 2.3). Отже, за формальними критеріями, на нашу думку, найкраще відповідають вимогам підручники В. Свободи 1908 і 1914 років видання, адже вони мають приємне оформлення, якісне поліграфічне виконання, зручний дизайн і є, на наш погляд, читабельними. Інші підручники – трохи гіршої поліграфічної якості,

у них переважає дрібний шрифт, і дизайн не сприяє заохоченню учнів до навчання. Проаналізовані нами підручники частково відповідають функціональним критеріям, де враховано вікові, фізіологічні та психологічні особливості учнів. Так звані граматичні довідники можуть здатися занадто складними для розуміння, проте варто брати до уваги, що в буковинських школах АМ вивчалася в старших класах як друга іноземна мова, тому є підстави вважати, що учні мали вже певний досвід роботи з підручниками з ІМ, а отже опрацювання цих підручників не спричинювало значних труднощів. Щодо структурних характеристик, усі підручники досліджуваного періоду відповідають вимогам навчальної програми, затвердженої МВіО Австро-Угорщини. Мовний та мовленнєвий матеріал подано послідовно та концентрично, чітко й зрозуміло.

Підручники того часу були основними засобами навчання та виконували більшість функцій, покладених на них, різною мірою сприяли досягненню мети, указаної в навчальних програмах, сприяли формуванню навичок та розвитку вмінь у фонетиці, граматиці, лексиці, частково говорінні та письмі, а також у перекладі.

Беручи до уваги функції, які мають виконувати підручники з ІМ, констатуємо, що навчальні видання з АМ, що їх використовували в процесі НАМ на Буковині в 1900–1918 рр., виконували більшість із них: моделювальну (зумовлювали і визначали всі елементи системи навчання АМ та їх взаємозв'язки), навчальну (слугували основним засобом навчання англomовного міжкультурного спілкування) та керуючу (втілювали вимоги програми з АМ та управляли діями учнів і вчителів на уроках АМ). Безперечно, повною мірою виконувалася інформувальна та компенсувальна функції, адже в підручниках міститься велика кількість лінгвокраїнознавчих відомостей, а всі тексти для читання є автентичними. Певні підручники більше сприяли мотивації учнів завдяки своїй продуманій структурі та естетичному вигляду, наявності ілюстрацій та цікавої інформації (наприклад, В. Свобода 1915 р.). Контролювальна функція виражена частково: у







Отже, розглянувши корпус підручників, робимо висновок, що у 1900–1918 рр. на Буковині не було підручників з АМ, написаних українською мовою. Вибір підручників АМ не надто великий, однак всі проаналізовані нами навчальні книги були затверджені керівним освітнім органом. Ми також віднайшли низку підручників з АМ, яких не згадано в навчальних програмах буковинських шкіл. Однак наявність таких книг у бібліотеці засвідчує те, що вибір підручників був і їх могли використовувати у навчанні АМ під час приватних уроків АМ або в процесі самостійного навчання АМ.

Усі підручники відповідали меті НАМ і вимогам чинної програми МВіО Австро-Угорщини. Підручники АМ 1900–1900 рр. відобразили всі особливості НАМ досліджуваного періоду. Зміст і структура підручників утілювали такі основні дидактичні принципи, як подання матеріалу від легкого до складного; брали до уваги вік учнів. Окрім того, у підручниках з АМ була інформація про історію, літературу, географію Британії, що сприяло зародженню країнознавства. Порівняння граматичних явищ АМ із німецькою та французькою мовами слугувало кращому розумінню граматичного матеріалу.

Навчальний матеріал у підручниках був доступний для учнів і достатній для оволодіння ними АМ на рівні, визначеному начальною програмою. У змісті і структурі підручників з АМ реалізовано основні підходи прямого методу НАМ: важливу роль відведено навчанню вимови, з чого починається кожний підручник; наявні вправи на розвиток усного мовлення; граматичний матеріал подано максимально лаконічно й унаочнено схематично; значну увагу приділено читанню різножанрової літератури; виділено навчання писемного мовлення. Однак автори не змогли відмовитися від перекладних видів роботи, що вказує на елементи граматико-перекладного методу НАМ. Деякі з них пропонують практикувати граматичний матеріал на основі текстів, що засвідчує використання прийомів текстуально-перекладного методу НАМ.

Завданням учителів та авторів підручників з АМ на Буковині було реалізувати положення нового методу та якомога ефективніше використати їх у своїй практиці.

### **3.4. Особливості реалізації прямого методу навчання англійської мови на Буковині (1900–1918 рр.)**

У працях відомих методистів В. Раушенбаха, Н. Гез, Г. Фролової, І. Рахманова, А. Миролубова, які досліджували розвиток методів навчання іноземних мов, кінець ХІХ ст. характеризується як переломний період. Живі іноземні мови посідали провідне місце в школах, а класичні (грецька, латинь) – поступово відходили на задній план. Сучасним мовам надавалося не тільки практичне, а й освітнє значення, і тому їхнє вивчення ставилося на рівні з іншими шкільними предметами. Саме в цей час в Європі набирає сили рух під назвою “Реформа”, започаткований у Німеччині. За словами В. Раушенбаха, “Реформа” поділялася на дві течії: одна більш поміркована, яка не заперечувала цілком всю минулу МНІМ, а намагалася взяти звідти все найкраще та пристосувати до нових освітніх умов, об’єднавши старе й нове. Основні принципи цієї помірної течії були такі: зв’язний текст і мовлення покладено в основу вивчення мови; більше уваги вчителі ІМ приділяли вимові; граматиці надавали другорядну роль; рідну мову використовували для пояснення матеріалу, але від перекладів майже зовсім відмовлялися [47, с. 89]. Паралельно з цими методичними установками, зазначена вище течія підтримувала такі дидактичні принципи: активність учня в педагогічному процесі; наочність; різноманіття і градація прийомів і вправ. Брали до уваги останні досягнення психології та мовознавства.

Представники іншої, радикальної течії, цілком відмовлялися від досягнень попередників, за їх підходів знецінювалася роль рідної мови, зв’язних текстів, систематичного засвоєння граматики.

“Рух Реформи” знаменитий тим, що він спричинив розробку нових методів навчання іноземних мов, сприяв появі великої кількості методичної літератури, періодики, привернув увагу широкого загалу до вивчення іноземних мов. Одним із результатів “Реформи” є створення так званого прямого методу, який також відомий у методиці як антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наглядно-інтуїтивний, безпосередній.

Найвідомішими представниками прямого методу були: В. Фієтор, Ф. Франке, М. Берліц, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, М. Вальтер, Ф. Гуен, які працювали в багатьох європейських країнах – Англії, Франції, Німеччині, Данії, Бельгії, Швеції тощо. У своїх дослідженнях методисти спиралися на здобутки лінгвістичної школи младограматиків, представники якої (Г. Пауль, К. Бругман, Ф. Фортунатов, М. Бреаль) випрацювали теоретичну основу для вивчення вимови та застосували прийоми аналогій у мовах для розуміння граматики. Значний вплив на новий метод мали також ідеї експериментальної психології, порівняльної психології та гештальтпсихології.

Щодо основних положень прямого методу, то Н. Гез і Г. Фролова зауважують, що його творці виступали проти примату друкованого тексту; застиглих правил граматики, які не відповідали живій розмовній мові; відсутності уваги до вивчення фонетики; ізольованого вивчення слів; використання перекладу [47, с. 23]. Кожен автор по-своєму видозмінив та урізноманітнив прямий метод, який знайшов своє відображення, насамперед, в підручниках досліджуваного відрізка часу.

Один із найвідоміших основоположників прямого методу НІМ М. Берліц зазначав, що фундаментальними принципами його концепції були: пряма асоціація сприйняття і думки з іноземною мовою та звуком; постійне та ексклюзивне використання іноземної мови. Засоби досягнення цієї мети: навчання конкретному через об’єкти; навчання абстрактного через асоціацію ідей; навчання граматики на прикладах і наочній демонстрації [205, с. 3].

Наведемо для прикладу фрагмент передмови до підручника М. Берліца “Method for Teaching Modern Languages”:

“Метод Берліца – це систематизоване застосування психологічного процесу, який дає дитині змогу вивчати рідну мову; однак він адаптується до різних стадій психічної зрілості” [205, с. 1].

М. Берліц констатує, що він цілком відмовився від перекладу як засобу оволодіння ІМ. Із першого уроку учень сприймає лише мову, якою він навчається. Причини цієї особливості методу полягають у наступному:

1. У всіх перекладних методах більшу частину часу поосідають роз'яснення рідною мовою учня, а лише кілька слів говорять мовою, яку потрібно вивчити. Очевидно, що така процедура суперечить здоровому глузду.
2. Той, хто вивчає ІМ за допомогою перекладу, не звик нею думати; навпаки, він зосереджується на тому, що потрібно сказати своєю рідною мовою.
3. Знання іноземної мови, отримані через переклад, обов'язково є дефектним та неповним; бо для кожного слова однієї мови немає точного еквівалента в іншій. Кожна мова має свої особливості, ідіоматичні вирази й терміни, які неможливо досягнути дослівним перекладом. Крім того, ідеї, що їх передають однією мовою, часто не такі самі, як ті, що виражаються однаковими словами в іншій.

Цих неперекладних фактів достатньо, щоб чітко показати, що всі методи перекладу є неповноцінними, і довести, що кожну мову необхідно вивчати окремо. Такий висновок доводить відомий досвід мандрівника в іноземній країні: “він навчається з незначними труднощами і за порівняно короткий час вільно володіє іноземною мовою, тоді як учень у школі, незважаючи на його невтомну роботу з граматиною та перекладацькими вправами, даремно прагне протягом багатьох років отримати такий самий результат” [205, с. 2].

Навчання за допомогою методу Берліца для учня означає те саме, що перебування в іноземній країні для мандрівника. Він чує і говорить лише

мовою, яку хоче вивчити, начебто перебуває у чужому краї. Проте учень має перевагу в тому, що навчання для нього організоване систематично і методично.

Для того, щоб учні зрозуміли вчителя, який використовує метод Берліца, він спочатку намагається об'єктивувати уроки АМ. Вирази іноземної мови навчають з опорою на сприйняття. У такий спосіб, учень виформовує звичку послуговуватися чужою мовою стихійно й легко, як і своєю рідною мовою, а не "ходить по колу", що закладено у перекладних методах.

Труднощі засвоєння граматики, що постають у процесі перекладу та відповідного порівняння з рідною мовою, значно зменшуються. Складність виникає лише тоді, коли учень порівнює іноземний вираз з аналогічним у рідній мові, у якій вихідна конструкція відрізняється. Очевидно також, що значення різних слів і конструкцій зрозуміти набагато легше за допомогою практичних вправ та яскравих прикладів, ніж за абстракцією теоретичної граматики.

Те, що не можна засвоїти за допомогою предметних уроків, пізнається через відповідний контекст; тобто нові слова функціонують в одному контексті з раніше вивченими виразами так, що сенс нового стає абсолютно зрозумілим у його зв'язку з тим, що передує і слідує. Це відповідає встановленому математичному принципу встановлення значення невідомого  $X$  через його зв'язок із відомими величинами  $A$  і  $B$ . На вищому рівні нові слова часто пояснюють доступними для сприйняття визначеннями, що містять раніше вивчені слова.

Увесь запас слів, використаних у книзі, подано здебільшого у формі бесід між учителем та учнем; хоча в організації уроків навчальна мета полягала передовсім у тому, щоб закласти основу мови, тому, якщо учень у будь-який момент припинить НАМ, він зможе застосувати одержані знання для практичного використання.

М. Берліц стверджує, що його досвід переконує в тому, що вивчення словосполучень вимагало занадто великих розумових зусиль в учнів, які подекуди були змушені звертатися до своєї рідної мови. Тому автор переніс певні теми на пізніші етапи, коли учень майже не послуговувався рідною мовою і його “вухо” було сформовано настільки, що на нього можна було покладатися значною мірою інтуїтивно. Автор переконаний, що нове розташування уроків зробить цей метод не тільки простішим, але і ще більш цікавим та ефективним [205, с. 6].

У підручнику М. Берліца справді немає жодних перекладів чи пояснень граматики. У першій частині автор подає велику кількість висловів і речень, які учні мали спочатку сприймати на слух і намагатися зрозуміти. Потім учень читав уголос, а вчитель виправляв його вимову. Лексичну роботу починали з простих слів і образи, які нескладно семантизувати наочно. Наприклад, на першому уроці це лексика на позначення шкільних предметів, елементів інтер'єру й одягу. З кожним уроком ці конструкції ускладнювалися через додавання прикметників, форм запитань тощо. Учитель повинен був пояснити їхнє значення за допомогою наочності або контексту. У другій частині подано тексти для читання на різноманітну тематику. Читанню передувало “oral introduction” (усне введення), у ході якого вчитель подавав основну інформацію про тему, висвітлену в тексті. Далі йшло “reading and conversation” (читання та обговорення), що охоплювало власне читання тексту з подальшими відповідями на запитання після нього. Граматичний матеріал міститься в додатках, але теж без правил. Кожна тема проілюстрована великою кількістю прикладів. У кінці підручника подано таблицю неправильних дієслів і приклади для читання звуків.

Книга М. Берліца не була зазначена серед рекомендованих підручників з АМ і в навчальних програмах, однак порівняння її з іншими підручниками дає нам змогу виокремити особливості реалізації прямого методу НАМ на Буковині.

Під час вивчення АМ у досліджуваний період на Буковині спостережено *мовленнєвий підхід*, що полягав в орієнтації вчителя на навчання мовлення як засобу формування думок за допомогою одиниць мови у процесі спілкування. За мовленнєвого підході об'єктом навчання є мовленнєва діяльність як процес сприйняття та передавання інформації, зумовлений ситуацією спілкування й опосередкований системою мови [129, с. 82]. У такий спосіб реалізовувалася мета НАМ, що передбачала вміння учнів спілкуватися АМ в побутових та професійних ситуація. Усі зусилля вчителя були спрямовані на досягненні цієї мети.

Також у НАМ помічено ознаки використання *інтегрованого підходу* вивчення мови, який поєднує в собі *біхевіористський, індуктивно-свідомий та когнітивний* підходи. Адже під час НАМ на Буковині в 1900–1918 рр. поєднувалися і взаємодіяли свідомі та підсвідомі компоненти, що передбачало опанування знаннями, мовленнєвими навичками й уміннями. Буковинські педагоги не відмовилися від теоретичного аспекту НАМ, на чому наполягали представники прямого методу НІМ, а використовували фонетичні та граматичні правила АМ. Однак мовленнєві навички й уміння доводилися до автоматизму через багаторазове повторення та заучування напам'ять.

Спостережено також використання *культурологічного підходу*, який широко застосовувався в НАМ на Буковині. У той час було розуміння того, що мова й культура її носіїв перебувають у тісній взаємодії. Буковинським вчителям АМ важливо було увиразнити діалог культур – рідної та англomовної – через призму народної творчості, літератури, історії, елементів побуту тощо. Це мало виховний ефект, оскільки учні визначали моральні орієнтири у житті двох народів, училися розуміти ментальні особливості. Крім того, такий підхід розвивав в учнів мотивацію до вивчення АМ та культури, на основі порівняння їх з рідними.

Визначення мети, змісту і цілей навчання АМ на Буковині у 1900–1918 рр. відбувалося згідно з основними дидактичними та методичними



принципами. Реалізовувалися такі дидактичні принципи, що є спільними для всіх навчальних предметів, як-от:

- *Принцип наочності* був утілений більшою мірою, ніж у попередньому періоді. Цей принцип є одним з основоположних у прямому методі, у якому цілком нівельовано переклад лексичних одиниць рідною мовою. Однак у підручниках все ж наявні приклади перекладу, що засвідчує про відхід від цього принципу. До того ж у програмах рекомендовано використовувати наочність настільки, наскільки це було можливим. Ілюстрації в підручниках, зокрема у В. Свободи, служили зразками такої наочності.
- *Принцип міцності*, який має особливе значення, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням мовного, мовленнєвого та лінгвосоціокультурного матеріалів, реалізовувався через підвищення змістовності мовного навчального матеріалу, виконання численних вправ, систематичного повторення, що послідовно зазначено в навчальних програмах.
- *Принцип свідомості* був ефективним під час вивчення теоретичного матеріалу, коли учням пояснювали особливості функціонування певних граматичних конструкцій, і вони усвідомлено вживали їх у процесі виконання вправ. Учителі прагматично обирали підручник з АМ, який допомагав їм краще реалізовувати мету НАМ.
- *Принцип систематичності й послідовності, доступності і посиленості, виховного навчання, міжкультурної взаємодії*: сутність цих принципів залишилася незмінною порівняно з попереднім періодом (1872–1900 рр.). Зауважимо лише, що лінгвосоціокультурного матеріалу в підручниках значно побільшало, учні поглиблювали свої знання про мову, культуру, літературу й історію Британії.
- *Принцип науковості* пов'язаний із тим, що в процесі НАМ застосовували надбання тогочасної науки (школа младограматиків, педагогічна, експериментальна й асоціативна психологія, гештальтпсихологія). Ці

досягнення давали змогу по-новому поглянути на процес НАМ, на способи сприймання та запам'ятовування мовної інформації, що відкрило перспективи для віднайдення нових прийомів і методів НАМ.

Проаналізуємо методичні принципи:

- *Принцип комунікативності.* Його передбачають основні положення прямого методу та вимоги навчальних програм з АМ на Буковині, де чітко зазначено, що учні повинні вміти спілкуватися АМ на різні теми, зокрема у своєму професійному житті. Визначити, наскільки цей принцип реалізовувався на самих уроках АМ складно, однак навички говоріння були одними з основних практичних навичок, якими мали оволодіти учні, які вивчали АМ.
- *Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови* втілювався передовсім під час виконання учнями письмових робіт. Наприклад, учні використовували свої граматичні навички у ході написання листів різних жанрів.
- *Принцип взаємопов'язаного навчання мови й культури*, посідав важливе місце в процесі НАМ на Буковині. АМ вивчали не ізольовано, а в нерозривному зв'язку з культурою Британії, що репрезентують тогочасні підручники і навчальні програми з АМ.
- *Принцип урахування рідної мови і культури* хоча й заперечувався основоположниками прямого методу, проте мав важливу роль у навчальному процесі, оскільки німецькомовні учні переважали в буковинських гімназіях і реальних школах, тому підручники з АМ, що їх використовували на Буковині в досліджуваний період, написані німецькою мовою. Деякі навчальні книги все ще подавали переклад лексичних одиниць німецькою, а деякі навіть перекладали ннею граматичні правила. Однак аналіз підручників з АМ, виданих пізніше, доводить, що використання німецької мови поступово зводилося до мінімуму, а подекуди й нанівець.

- *Принцип домінувальної ролі вправ* утілено більшою мірою, ніж у попередній період. Помічено, що деякі підручники навіть мають у своїй назві слово “Übungsbuch” (книга вправ). Отож автори добирають більше вправ, порівняно з підручниками, виданими до 1900 р., і вони різноманітніші за видами практичної роботи. В навчальних програмах формулювання змісту навчання АМ часто починається зі слова “Einübung” (вправляння), тобто програма рекомендує систематично вправлятися в тій чи тій темі.
- *Принцип автентичності навчальних матеріалів* широко реалізовувався в підручниках з АМ, що їх використовували на Буковині. У хрестоматіях наявні уривки оригінальних творів англomовних письменників, неадаптовані історичні розповіді та зразки листів. Це давало змогу учням краще відчути АМ, познайомитися з літературними стилями та їхніми репрезентаціями в АМ. Репертуар прислів'їв, синонімів, антонімів забезпечував збагачення словникового запасу учнів і уяскравлював їхнє мовлення.

Розглянувши дидактичні та методичні принципи НІМ, зреалізовані в процесі навчання АМ на Буковині у досліджуваній період, переконуємося, що прийоми їх реалізації доводять використання положень прямого методу навчання АМ. З'ясувавши теоретичні основи прямого методу, підходи і принципи, вважаємо за необхідне проаналізувати НАМ за мовними аспектами та видами мовленнєвої діяльності.

**Навчання фонетичного матеріалу** посідало важливе місце під час НАМ, особливо на початковому етапі. У кожній проаналізованій навчальній програмі зазначено, що вивчення АМ повинно починатися із засвоєння правил вимови, а впродовж усього НАМ учитель мав контролювати правильність мовлення учнів, виправляти їхні орфоепічні помилки. Підручники містили досить великий за обсягом фонетичний курс, який розкривав усі значущі теми, починаючи від типів складів, характеристик голосних і приголосних і закінчуючи наголосом та інтонацією. У підручнику

В. Свободи вміщено малюнок із зображенням мовного апарату людини, що допомагало учням краще зрозуміти, як утворюються ті чи ті звуки АМ. Представники прямого методу намагалися утримуватися від теоретизації навчання, оскільки вважали, що вимова повинна формуватися тільки в процесі практичних дій, повторень за вчителем, виправлення помилок. Однак вважаємо, що наявність правил фонетики і схеми органів мови допомагали учням Буковини краще зрозуміти механізм творення звуків АМ. Сприймання на слух надзвичайно важливе у формуванні вимовних навичок, однак усвідомлене повторення звуків з опорою на правила їх утворення, розуміння інтонування різних типів висловлювань, а відтак уміння диференціювати їх і застосовувати ці навички під час говоріння, мало беззаперечну цінність для вивчення АМ.

Порівняно з попереднім етапом **навчання граматики** вже не було першочерговим завданням у НАМ, оскільки акценти змістилися на практичний бік вивчення АМ. Утім, у програмах досліджуваного періоду граMATика все ж відіграла вагому роль. Основоположники прямого методу відкидали теоретичне засвоєння правил граматики, однак практичним педагогам початку ХХ ст. такий підхід видавався утопічним. Це питання активно обговорювалося на вчительських конференціях, де вчителі скаржилися на низький рівень грамотності учнів і вважали вказівки навчати тільки усному мовленню без опори на тексти і правила занадто кардинальними. Тому під час НАМ на Буковині в досліджуваній період використовували підручники, де містилися граMATичні правила. У підручниках пізніших років, починаючи з 1906 р., ці правила були лаконічними, а ілюстрації до них навпаки більшими за обсягом. У підручнику, виданому в 1915 р., граMATиці приділено дуже мало уваги, однак правила все одно наведено, хоча й написано лише АМ. Також автори навчальних книг розширювали коло вправ та практичних завдань для активізації граMATичного мінімуму. Вважаємо небажання буковинських

педагогів відмовлятися від теоретичного засвоєння граматики особливою реалізації прямого методу НАМ на Буковині.

Зауважимо, що більшість підручників цього етапу розвитку МНАМ на Буковині пропонують індуктивну презентацію граматичного матеріалу, що відбувалося в річищі переконань представників прямого методу. Це давало змогу учням самим усвідомлено формулювати правила і сприяло їх кращому розумінню. Відповідно такий підхід допомагав ґрунтовно запам'ятовувати складний матеріал і отримати вищі результати в процесі практичного застосування граматичних навичок. Крім того, підручники вміщували значно більше вправ порівняно з попереднім періодом, які передбачали трансформацію граматичних структур, самостійне їх утворення на основі поданих прикладів, тощо.

**Навчання лексичного матеріалу** відбувалося паралельно із засвоєнням граматичних тем. Наприклад, під час вивчення множини іменника подавалися приклади АМ, а поруч – їхній переклад німецькою. Отже, учні запам'ятовували слова і практикувалися в граматиці. Також в підручниках з АМ лексику подавали тематично в межах текстів. На початку кожного уроку учні читали текст або розповідь АМ на певну тематику. Незважаючи на те, що лексичні одиниці не виділяли окремим списком, однак у кінці підручників укладали англо-німецький словник, з якого учні могли дізнатися переклад слова. У кінці уроку пропонували завдання на розуміння прочитаного й на переклад. Отже, лексику засвоювали в контексті, а не поза ним, що відповідало положенням прямого методу. У більшості підручників також дібрано вправи із синонімами та антонімами АМ, що теж допомагало значною мірою збагатити словниковий запас учнів.

Одним із найважливіших умінь того часу було **читання АМ**. Цьому аспекту приділяли багато часу та уваги. У програмах читання посідало особливе місце: чітко зазначалося, які твори необхідно було прочитати, зокрема перша вимога – твори мали бути оригінальними й неадаптованими. Зокрема, в дівочому ліцеї обов'язковим було ознайомлення з англомовною

літературою від часу правління королеви Єлизавети до ХІХ ст. Для читання пропонували різножанрові літературні твори, які поступово ускладнювалися з кожним класом. Учні починали навчання читання з простих римованих рядків, так званих “nursery rhymes”, далі читали складніші й більші за обсягом вірші, оповідання, уривки романів, п’єси, а на найвищому рівні їм пропонували філософську прозу. Читання було тісно пов’язане з розвитком усного мовлення, адже діти повинні були переказувати зміст прочитаного, заучувати напам’ять цілі уривки й декламувати вірші. Крім того, поширеним був такий вид роботи, як “читання для задоволення” у вільний час, що передбачав прочитання одного оповідання в місяць, написаного сучасним англомовним автором.

Для розвитку вмінь у читанні педагоги укладали спеціальні підручники АМ, хрестоматії (readers). У цих підручниках другого періоду розвитку МНАМ на Буковині, вміщено різноманітні тексти нехудожньої літератури, а також твори відомих письменників. Після їх прочитання учням пропонували завдання на перевірку розуміння прочитаного, запитання для роздумів, теми письмових творів, синонімічні ряди, творення слів тощо.

У хрестоматіях подано значну кількість ілюстрацій, що зображають визначні місця Британії, королівські палаци, мости, собори, мальовничу природу, національні символи, історичні постаті, географічні карти. У такий спосіб, через читання учні не тільки мали змогу насолодитися кращими зразками англомовної літератури, збагатити вокабуляр АМ, а також отримували масу лінгвокраїнознавчої інформації, розширювали свій кругозір і підвищували інтелектуальний рівень.

**Навчання говоріння** АМ обов’язків складник усіх програм буковинських шкіл. Пріоритет надавали практичній меті НАМ, що передбачала засвоєння основних фонетичних, граматичних і лексичних навичок так, щоб уможливити їх використання під час монологічного та діалогічного мовлення. Особливо чітко таку мету сформулювали укладачі навчальних програмах дівочих ліцеїв, де констатовано, що в результаті НАМ

учениці повинні вміти вести бесіду АМ на будь-яку повсякденну тему, а також активно послуговуватися АМ в майбутньому професійному житті.

Не викликає сумнівів, що підручники з АМ були основним засобом НАМ на Буковині в досліджуваний період. Тому вчителі реалізовували навчально-виховну мету НАМ саме за їх допомогою. Проаналізовані підручники по-різному сприяли втіленню цієї мети. Найкраще її зреалізував у своїх підручниках В. Свобода, який пропонував різноманітну тематику уроків, подавав лексичний матеріал для використання в мовленні відповідно до цієї тематики, а також розпрацював умовно-комунікативні та комунікативні вправи, що сприяли розвитку діалогічного та монологічного мовлення школярів.

**Навчання письма** АМ розпочиналося з раннього етапу НАМ. Паралельно з фонетичними правилами та читанням учні вивчали особливості правопису і словотвору АМ, заучували написання слів, оскільки в АМ звукове оформлення слова часто відрізняється від його буквеного запису. Для перевірки знань письма в класі систематично проводили диктанти.

Для розвитку писемного мовлення і застосування теоретичних знань на практиці учні регулярно виконували письмові завдання вдома й на уроках. До таких завдань належали письмові перекази прочитаних уривків текстів, твори-роздуми, твори-описи. Учителі практикували з учнями написання приватних листів АМ за зразками, поданими в підручниках, рекламних оголошень тощо.

Ще один вид письмових робіт – переклади з німецької мови англійською і навпаки. Отже, **навчання перекладу** мало місце в процесі НАМ на Буковині в період дослідження, що суперечило настановам прямого методу НІМ. Окрім того, що переклад застосовували в теоретичному навчанні, до нього вдавалися і як до основного засобу контролю під час підсумкових іспитів.

Уникнення перекладу мовних одиниць на рідну мову видалося неможливим, адже безперекладне тлумачення лексики потребує багато часу

й зусиль. Необхідне цілковите занурення в мовне середовище, однак кількість тижневих годин, виділених на вивчення АМ, була, на наш погляд, недостатньою. Крім того, діти вивчали інші ІМ одночасно з АМ, що теж спричиняло певні труднощі при НАМ.

Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що у 1900–1918 рр. на Буковині застосовували основні положення прямого методу НАМ. Це засвідчує реалізація дидактичних та методичних принципів у процесі НАМ. Основний акцент робили на розвиток умінь у говорінні, читанні та письмі. Для реалізації трьох аспектів інтенсивно тренувалися впродовж усього НАМ. Учні повинні були вміти спілкуватися АМ в повсякденному житті, висловлюватися думки щодо різних тем, обговорювати літературні твори та аналізувати події та ситуації. Такі самі комунікативні навички необхідно було сформувати й у писемному мовленні. Обов'язковим було написання творів на різну тематику, переказів прочитаних літературних уривків та ведення особистої кореспонденції.

Читанню АМ належала важлива роль, оскільки воно слугувало ефективним засобом і ціллю навчання. За допомогою читання учні вивчали граматику, правила якої репрезентували різножанрові тексти, подані в підручнику, відтак граматичним правилам і поясненням виокремлювали значно менше часу, ніж у попередньому періоді нашого дослідження. Також учні мали добре знати історію англomовної літератури, біографії її найвідоміших представників, а також розумітися на літературних жанрах. На уроках практикували декламації поезії та усні перекази текстів.

Однак реалізація прямого методу мала свої особливості в процесі НАМ на Буковині. Педагоги не відмовилися від теоретичних аспектів НАМ, а широко застосовували фонетичні та граматичні правила. На початкових етапах навчання починалося не зі слухання, а із засвоєння теорії, що не було характерним для прямого методу. Крім того, трапляються випадки використання перекладу слів, що теж суперечило основним настановам представників прямого методу, які рекомендували пояснювати значення



лексичних одиниць за допомогою предметної наочності, жестів, дефініцій та створення відповідних контекстів. У підручниках досліджуваного відрізка часу фіксуємо докази використання контекстуального тлумачення значень слів та ілюстрації граматичних явищ, однак ці прийоми застосовували паралельно з перекладом і теоретичним поясненням. Це дає нам підстави припускати, що в досліджуваній період на Буковині під час НАМ використовували прямий метод з елементами перекладних методів.

Прийоми прямого методу НАМ одержали схвальну оцінку сучасних методистів, і їх широко використовували в процесі НАМ. Вивчення фонетичного матеріалу здійснювалося на основі системи фонетичних вправ. Безперекладні засоби семантизації лексики (використання наочності, демонстрація дій, синоніми, антоніми, дефініції, коментар АМ, ілюстративні речення) належать до методичного інструментарію вчителів АМ. Під час НАМ рекомендовано уникати використання рідної мови, що допомагало учням цілком занурюватися у англomовне середовище.

Певні положення прямого методу не знайшли підтримки сучасних методистів, адже повна відмова від використання рідної мови на уроках АМ, особливо на початкових етапах НАМ видається неможливою. Разом з тим не завжди можна пояснити значення лексичної одиниці без її перекладу. До недоліків прямого методу також уналежнюють повне заперечення ролі граматики або тільки індуктивне її засвоєння. Такий підхід спричинює більші затрати часу й може бути ефективним лише для вивченні рідної мови. Зафіксовано випадки, коли люди, провівши деякий час в англomовних країнах, вільно розмовляють АМ, хоч і допускають при цьому велику кількість граматичних помилок. Безперечно, комунікація АМ повинна відігравати провідну роль, однак правильно оформлене мовлення є ознакою освіченої особистості.

### **Висновки до третього розділу**

Початок ХХ ст. характеризується прогресивними змінами у розвитку суспільства. Ці зміни спричинили поживлення торгівлі. Опанування АМ сприяло утворенню нових торговельних зв'язків, покращувало можливості спілкування в подорожах до інших країн, зокрема англомовних, давало змогу ознайомлюватися з англомовною літературою, пресою та вести кореспонденцію.

Освітні реформи, які відбувалися у досліджуваній відрізок часу, спричинили перегляд навчальних планів, затверджених МВіО Австро-Угорщини. Навчальні програми з 1888 року вимагали іншої мети порівняно з 1867 роком у НАМ, а саме чіткого розуміння повідомлень інших іноземною мовою, вміння правильно і вільно висловлюватися в усній і письмовій формах, формувати навички виразного читання написаного і надрукованого. Нова мета зумовлювала зміни в системі освіти.

На розвиток МНАМ на Буковині впливали досягнення лінгвістичної школи младограматиків, педагогічної психології, асоціативної та експериментальної психології, гештальтпсихології.

У навчальних програмах досліджуваного відрізка часу матеріал розподілено за класами й семестрами, подано кількість тижневих годин, виділених на вивчення АМ, рекомендовано підручники та зазначена додаткова література, якою могли користуватися учні та вчителі шкіл під час підготовки до занять. Навчальний матеріал, що його пропонували для засвоєння, ускладнювався з кожним роком.

Навчальні програми передбачали виклад матеріалу у такій послідовності: починати НАМ із засвоєння основних правил вимови, регулярно вправлятися в усному мовленні, читати англомовну літературу різних жанрів. При цьому учні ознайомлювалися з біографіями найвідоміших англомовних письменників, отримували знання з історії і географії Британії, вчилися аналізувати зміст прочитаного, давати характеристику персонажів, усно переказувати цілі уривки, декламувати поетичні твори та вміти відповідати на запитання про прочитаний матеріал.

Важливе місце належало навчанню граматики, яка подавалася на основі прикладів речень АМ та вправлялася за допомогою численних вправ різних типів. Обов'язковим був розвиток писемного мовлення АМ. Очікувалося, що учні мали навчитися писати творчі роботи, листи та оголошення за зразками, поданими в підручниках з АМ. Не менш суттєвим вважали письмовий переклад англійською мовою з німецької та навпаки.

У навчальних програмах з АМ вказано форми контролю навчальних досягнень учнів з АМ: поточні – регулярні диктанти, переклади, самостійні роботи, а також підсумковий контроль, – іспит, де перевіряли й оцінювали навички усного мовлення і вміння перекладати уривки з літературних творів.

Підручники з АМ, що їх використовували на Буковині в 1900–1918 рр., поділяємо на 3 групи: граматичні довідники (які містили здебільшого граматичний матеріал), підручники (які подавали розмовні теми, граматику й тексти для читання), хрестоматії (книги для читання).

Віднайдені підручники проаналізовано з огляду на базові функції, установлені для підручників з АМ, а також критерії оцінювання підручників. Усі розглянуті підручники виконували більшість функцій, відповідали вимогам чинної програми, містили необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, вправи на розвиток усного та писемного мовлення, словник, узагальнювальні таблиці, схеми та ілюстрації.

Аналіз навчальних програм і підручників з АМ дає підстави констатувати, що на початку ХХ ст. на Буковині використовували прямий метод НАМ, реалізація якого мала певні особливості. До НАМ віднесено *мовленнєвий підхід*, що полягав в орієнтації вчителя на навчання мовлення як засобу формування думок за допомогою одиниць мови у процесі спілкування. *Інтегрований підхід* поєднував у собі *біхевіористський*, *індуктивно-свідомий* та *когнітивний* підходи, адже під час НАМ на Буковині в 1900–1918 рр. поєднувалися і взаємодіяли свідомі та підсвідомі компоненти, що передбачало опанування знаннями, мовленнєвими навичками й уміннями. Буковинські педагоги не відмовилися від

теоретичного аспекту НАМ, на чому наполягали представники прямого методу НІМ, а використовували фонетичні та граматичні правила АМ. Однак мовленнєві навички й уміння доводилися до автоматизму через багаторазове повторення та заучування напам'ять. *Культурологічний підхід* передбачав комплексне засвоєння мови і культури носіїв АМ.

До дидактичних принципів належали: принципи наочності, міцності, свідомості, систематичності і послідовності, доступності й посиленості, виховного навчання, міжкультурної взаємодії, науковості. У процесі НАМ на Буковині дотримувалися таких методичних принципів: комунікативності, інтегрованого навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаного навчання мови та культури, принцип урахування рідної мови й культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів.

Навчання фонетичного матеріалу посідало важливе місце під час НАМ. Учні пропонували детально вивчати всі фонетичні правила, до яких подавалися зразки для читання. Важливим нововведенням було використання грамофонних платівок, що додавалися до підручників з АМ. Прослухавши записи, учні вчилися наслідувати вимову носія АМ. Навчання лексичного матеріалу відбувалося паралельно із засвоєнням граматичних тем. Лексику подавали тематично в межах текстів. Граматичний матеріал засвоювався на основі прикладів речень, пропонувалися різноманітні вправи, теоретичній частині приділяли значно менше часу і уваги у порівнянні з попереднім етапом. Читанню відведено важливе місце. Опрацьовувалися різножанрові літературні твори, уривки яких учні переказували, а також відповідали на запитання по змісту прочитаного, писали твори та давали характеристику персонажам. Використовувалося читання "для задоволення", в процесі якого учні читали одне оповідання в місяць. Навчання говоріння передбачало, що учні вчилися вести бесіду АМ на будь-яку повсякденну тему. Навчання письма АМ відбувалося з початкового етапу НАМ. Учні вивчали особливості правопису і словотвору АМ, заучували написання слів. Для розвитку

писемного мовлення і застосування теоретичних знань на практиці учні регулярно виконували письмові завдання вдома й на уроках: письмові перекази прочитаних уривків текстів, твори-роздуми, твори-описи, написання приватних листів АМ за зразками, поданими в підручниках. Навчання перекладу також мало місце в процесі НАМ, учні перекладали речення та тексти з АМ німецькою та навпаки під час повторення граматики. Переклад залишався однією з основних форм поточного і підсумкового контролю.

До особливостей реалізації прямого методу у досліджуваний відрізок часу на Буковині відносимо використання тлумачення граматичних правил, виконання перекладів, читання різножанрової літератури, навчання письма, ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчали.

Основні положення третього розділу викладено в таких публікаціях автора: [184; 186; 189; 287].

## ВИСНОВКИ

У результаті аналізу розвитку МНАМ на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) як самостійного системного явища в контексті загальної МНІМ у закладах освіти (її становлення (1872–1900 рр.) і подальшого розвитку (1900–1918 рр.)) зроблено такі висновки:

1. У ході дослідження застосовано чотирьохрівневий методологічний апарат міждисциплінарного характеру, а саме: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний рівні, які слугували підґрунтям для здійснення наукового пошуку. На філософському рівні використано принципи об'єктивності та єдності історичного й логічного. На загальнонауковому дослідження здійснювалося на основі системного, синергетичного та парадигмального підходів. На конкретно-науковому рівні реалізовано регіональний і хронологічний підходи, методи критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів АМ, історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-системний методи та метод термінологічного аналізу. Технологічний рівень представлено методом відбору архівних і наукових джерел, нарративним та герменевтичним методами.

Проведений аналіз наукової літератури щодо проблеми розвитку МНАМ на Буковині довів відсутність в українській і зарубіжній науковій літературі комплексних праць із цієї теми, а вивчення архівних джерел засвідчило наявність значного масиву неопрацьованих нормативно-правових документів, інших архівних матеріалів і нарративних джерел, залучення яких зумовило аргументованість і достовірність одержаної нами наукової картини.

2. Окреслено основні передумови розвитку МНАМ у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. на Буковині: історико-соціальні, національно-етнічні та освітньо-організаційні чинники, що безпосередньо або опосередковано вплинули на розвиток МНАМ на Буковині.

Характеристика МНАМ на досліджуваній території в обраних хронологічних межах передбачала обґрунтування періодизації, яка

відображає об'єктивні закономірності розвитку МНАМ на різних історичних етапах, і визначення критеріїв щодо виокремлення певних періодів. Зasadничими були такі критерії: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання АМ; 2) розвиток суміжних із МНАМ наук; 3) якісні зміни в методиці навчання АМ на досліджуваній території в обраних хронологічних межах. Згідно з ними визначено основні етапи розвитку МНАМ на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.): I етап – 1872–1900 рр. – становлення методики навчання АМ; II етап – 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання АМ.

Перший етап (1872–1900 рр.) припав на кінець XIX ст. У цей час завершилося створення системи управління Австро-Угорщиною, прийнято низку австрійських конституційних законів, серед яких закон про право навчатися рідною мовою, перехід управління освітою від церкви до світських органів влади тощо. На цій основі ухвалено різні регіональні закони, зокрема освітньо-організаційні нововведення – право розв'язувати освітні питання надавалося КШР Буковини. У досліджуваний період укладено навчальні програми, у які було введено дисципліну «Англійська мова», з'явилися перші наукові праці, де порушувалися методичні проблеми щодо навчання ІМ.

Розвиток методичної науки зазнавав впливу суміжних наук. Найвагомими для МНАМ були ідеї порівняльного мовознавства та асоціативної психології, які набували популярності в досліджуваний період. Досягнення цих наук створювали теоретичне підґрунтя для розвитку МНАМ.

Другий етап (1900–1918 рр.) характеризувався розвитком МНАМ на Буковині. Особливість періоду полягала в пошуку й утіленні нових методичних ідей та концепцій, репрезентованих у теоретичних працях зарубіжних педагогів, і в практичному застосуванні цих ідей під час навчання АМ в школах Буковини. Практичні цілі навчання АМ посідали провідне місце, оскільки визначалися суспільними чинниками, розвитком освіти в краї та вимогами сучасності. Попередній досвід МНАМ зазнавав ревізії для того, щоб здійснити спроби замінити методи на нові, більш ефективні, які змогли б відповідати суспільним

потребам того часу.

Поява таких методів навчання АМ зумовлена розвитком суміжних із МНАМ наук, які впливали на концептуальні основи навчання АМ: лінгвістики, психології, лінгвістичної теорії младограматиків, експериментальної психології, порівняльної психології, гештальтпсихології, концептуальні основи яких були підґрунтям прямого методу НІМ.

3. Метою навчання АМ у 1872–1900 рр. (етап становлення методики навчання АМ), зазначеною в навчальних програмах, було забезпечити учнів знаннями граматичного матеріалу, а також сформувати навички й розвинути вміння читання текстів з АМ й перекладу їх на німецьку мову і навпаки. Організація навчального матеріалу для засвоєння здійснювалася від простіших мовних явищ до складніших. Для вивчення рекомендували правила вимови, морфологію (іменник, прикметник, дієслово) і синтаксис. Обов'язковим було читання англомовних текстів.

У підручниках з АМ досліджуваного періоду, які розподілено на граматичні довідники і книги для читання, теоретичний матеріал подано німецькою мовою. Методичні концепції підручників, викладені авторами книг у передмові, реалізовувалися через моделювання змісту навчання. У них містилися зразки писемного мовлення, а мовний матеріал дібрано з урахуванням мети навчання та з огляду на країнознавчий аспект. Лексико-граматичний матеріал відповідав меті кожного окремого підручника. Структурно вони поділялися на частини, у кожній із яких наявний мінімальний склад основних компонентів.

Аналіз навчальних програм і підручників з АМ дав підстави констатувати, що навчання АМ на Буковині у період 1872–1900 рр. відбувалося на основі положень граматико-перекладного і текстуально-перекладного методів.

У виявлених навчальних програмах з АМ 1900–1918 рр. (етап розвитку методики навчання АМ), укладених на Буковині, зафіксовано нову мету навчання АМ – вміти усно і письмово висловлювати свої думки, читати



різножанрову літературу, перекладати з АМ на німецьку й навпаки, знати базові граматичні правила, добирати до них приклади. Навчальні програми містили плани з усіх предметів, яких навчали в тому чи іншому типі шкіл та детально описували процес навчання АМ, акцентуючи увагу на розвитку говоріння АМ та читання.

Аналіз виокремленого корпусу підручників з АМ уможливив дійти висновків про те, що в період 1900–1918 рр. відбувся перехід від перекладних методів до прямого методу навчання АМ.

Виявлені підручники з АМ досліджуваного періоду розподілено на три групи: граматичні довідники, підручники, хрестоматії. Усі вони відповідали меті навчання АМ і вимогам чинної програми МВіО Австро-Угорщини, містили інформацію про історію, літературу, географію Британії, що сприяло розвитку кругозору учнів. Порівняння граматичних явищ АМ з німецькою та французькою мовами слугувало кращому розумінню граматичного матеріалу. На початку всіх підручників, крім хрестоматій, подано фонетичний матеріал, схеми мовного апарату людини, правила читання, наголосу та інтонації. Навчання фонетики здійснювалося також із використанням грамофонних платівок, що давало змогу учням чути і наслідувати вимову носіїв АМ. Граматичні правила подавалися коротко, на основі прикладів, що засвідчує індуктивне представлення граматичного матеріалу. Теоретичний виклад корелював із вправами на розвиток усного та писемного мовлення.

4. У період 1872–1900 рр. (етап становлення методики навчання АМ) в НАМ застосовувався мовний підхід. Установлено, що в процесі реалізації перекладних методів навчання дотримувалися основні дидактичні принципи (наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності і послідовності, доступності й посиленості, міжкультурної взаємодії). Серед методичних принципів утілено лише принцип урахування рідної мови (для німецькомовних учнів).

Реалізація перекладних методів на Буковині мала свої особливості. Зокрема, певні положення засновників перекладних методів були змінені, із врахуванням умов навчання на Буковині. До особливостей належать пояснення різниці між буквою і звуком. Навчання читання і письма відбувалося у нерозривній єдності. Читання розглядалося як підготовка до письма. Учні ознайолювали з історією, культурою англomовних країн.

Використання прямого методу навчання АМ у 1900–1918 рр. (етап розвитку методики навчання АМ) зумовлювалося застосуванням мовленнєвого, інтегрованого та культурологічного підходів. Основні дидактичні принципи реалізовувалися так само, як і на першому етапі розвитку МНАМ на Буковині, однак ширшого втілення набули принципи наочності, свідомості, науковості. Установлено впровадження методичних принципів комунікативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови й культури, урахування рідної мови і культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів.

Реалізація прямого методу НІМ мала свої особливості в навчанні АМ на Буковині. Незважаючи на зміщення акценту в практичний бік, теоретичним аспектам мови, фонетичним і граматичним правилам, приділяли значну увагу. Крім того, використовували перекладні форми роботи, важливу роль відводили читанню різножанрової літератури, розвивали писемне мовлення, що суперечило основним принципам прямого методу.

Застосування положень граматико-перекладного, текстуально-перекладного, прямого методів навчання АМ знайшло відображення в арсеналі сучасних технологій. У практичній діяльності учитель/викладач АМ опирається на більшість підходів, принципів, методів і прийомів, сформованих у минулому.

Перспективним видається подальше дослідження тенденцій розвитку методики навчання АМ на Буковині наступного періоду – 1918–1940 рр., а

також порівняльна характеристика МНАМ на Буковині, в Галичині та на Закарпатті (в кінці ХІХ – у першій половині ХХ ст.).

## СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Александров Д. Н. Эволюция прямого метода за рубежом (обучение устной речи): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.731. Москва, 1970. 23 с.
3. Аліскевич А. Наука чужих язиків, її межі і труднощі і можливі висліди. Учитель: орган руского товариства педагогічного. Львів, 1904. Ч. 18. С. 281–286; Ч. 19. С. 300–301; Ч. 20. С. 315–317; Ч. 22. С. 348–350; Ч. 22. С. 348–350; Ч. 23. С. 391–394.
4. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва: Рус. яз., 1990. 168 с.
5. Баїк Л. Г., Мінтюров Б. Н. Стан народної освіти, школи і педагогічної думки на західноукраїнських землях в період панування Австро-Угорської монархії. Дрогобич, 1965. 59 с.
6. Басай Н. П. Дидактичні засади навчання іноземних мов учнів старшої школи (на матеріалі німецької мови). *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 424–431.
7. Бахтиярова Ш. Х., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Київ: Вища школа, 1988. 177 с.
8. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. Київ: Богданова, 2008. 406 с.
9. Бергаланфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследование по общей теории систем*. Москва: Прогресс, 1969. С. 23–82
10. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.

11. Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 6. С. 13–17.
12. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навч. посіб. / Київ: Ленвіт, 2006. 200 с.
13. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень: навч. посіб. / Київ: Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
14. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.
15. Богданів Ю. Шлях виховання і навчання. *Педагогічна психологія*. 1934. Ч. 2. С. 11–83.
16. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
17. Бойко О. Д. Історія України: навч. посібн. / 3-тє вид. Київ: Академвидав, 2007. 687 с.
18. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 22–25.
19. Бориско Н. Ф. Новые типовые программы по иностранным языкам для вузов и их особенности. *Іноземні мови*. 2006. № 3. С. 3–9.
20. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917-1933 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2004. 232 с.
21. Ботушанський В. М. Нариси з історії освіти на Буковині (XIX – початок ХХІ ст.). Чернівці. 2017. 176 с.
22. Ботушанський В. М., Добржанський О. В., Макар Ю. І. та ін. Буковина: історичний нарис . Чернівці: Зелена Буковина, 1998. 416 с.
23. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного

- процесу : постановка проблеми . *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
24. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 42–45.
25. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. 54 с.
26. Ведель Г. Е. Методы обучения иностранному языку и их методологическая основа. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2001. С. 85–91.
27. Ведель Г. Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка). Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. 268 с.
28. Ведель Г. Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2003. № 2. С. 66–84.
29. Верменич Я. В. Історична регіоналістика: навчальний посібник / Міністерство освіти і науки України; НАН України. Інститут історії України. Київ. 2014. 412 с.
30. Верменич Я. В. Кризи українських регіональних самоідентифікацій: рефлексії та рецепції в координатах 1917–2017 рр. *Український історичний журнал*. 2017. № 3. С. 104–128.
31. Верменич Я. В. Локальна історія як науковий напрям: традиції й інновації. Київ. 2012. 284 с.
32. Верменич Я. В. Історична регіоналістика: нові парадигмальні орієнтири. *Український історичний журнал*. 2016. № 2. С. 138–162.
33. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Москва, 2009. 40 с.
34. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дис. ... д-ра пед. наук / Поволжская академия гос. Службы. Саратов, 2001. 322 с.

35. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 2. С. 23–29.
36. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. 433 с.
37. Вісник законів державних для королівств і країв в державній думі заступлених. Відень, 1870. С. 223.
38. Вказівки КШР Буковини і протокол педагогічної ради про затвердження підручників на 1883/84 н.р. *ДАЧО*. Ф. 244. Оп. 2. Спр. 202.
39. Вказівки КШР Буковини про організацію навчального процесу в гімназії. 1873. *ДАЧО*. Ф. 228. Оп. 1. Спр. 707.
40. Вказівки, повідомлення, відомості про стан бібліотеки гімназії, про використання рекомендованої навчальної і художньої літератури і стосовно інших питань щодо літератури. 1871. *ДАЧО*. Ф. 228. Оп. 1. Спр. 698.
41. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
42. Гаврищук М. Методика науки в школі народній. Чернівці: Руська Рада, 1900. 104 с.
43. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки. *Иностранные языки в школе*. 2011. № 7. С. 3–11.
44. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособ. / Москва: Абрис-прес, 2004. 240 с.
45. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у XX столітті. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11–16.
46. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у XX столітті. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 18–22.
47. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз.

- высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с.
48. Герасимович І. Підручник у справах шкільних. Збірка шкільних законів і розпорядків враз із взірцями урядового діловодства і кореспонденції. Заставна: Руська Рада, 1914. 364 с.
49. Герцюк Д. Д. Учительській рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – XX століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.01 / Львів, 1995. 255 с.
50. Гончаренко С. У. Методологія: енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
51. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ, 2007. 231 с.
52. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4–5. С. 53–55.
53. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки: монографія. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
54. Даниленко В. М., Добржанський О. В. Академік Степан Смаль-Стоцький. Життя і діяльність: монографія. Київ; Чернівці: Інститут історії України НАН України, 1996. 232 с.
55. Деякі хиби наукові в школах народних. *Bukowiner Lehrerstimme*. Czernowitz, 1897. № 10. S. 8–10.
56. Директивні вказівки МВіО про порядок прийняття іспитів з філософії, мов, фізкультури та ін. 1913. *ДАЧО*. Ф. 390. Оп. 1. Спр. 48.
57. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
58. Добржанський О. В. Національний рух українців Буковини другої половини XIX – початку XX ст.: монографія. Чернівці: Золоті литаври, 1999. 574 с.
59. Довбня С. О. Методологічні засади дослідження проблеми вітчизняного досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової



- діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові Записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 4. С. 32–35.
60. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Київ, 2008. 23 с.
61. Енциклопедія освіти / АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
62. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ століття): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Університет ім. Т. Шевченка. Київ, 1996. 70 с.
63. Житарюк І. В. Математична освіта і наука Буковини та Північної Бесарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.): монографія. Чернівці: Прут, 2008. 392 с.
64. Журнал обліку успішності учнів за 1875-1880 рр. *ДАЧО*. Ф. 277. Оп. 1. Спр. 2.
65. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. / для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва: Академия, 2006. 208 с.
66. Законъ для Герцогства Буковины относительно реальных школъ. *Дневник Законовъ и распоряжений для герцогства Буковины*. Черновцы, 1869 г. Ч. ХІІ. С. 67–74.
67. Законъ з дня 14 мая 1869, которимъ устанавливаются засады учения дотично школъ народных. *Хронологический списъ законовъ, распоряджений и пр., котрый помещенъ сущъ в рочнику 1869 переводовъ вестника законовъ державныхъ для Буковины*. Черновцы, 1870. С. 372–384.
68. Звіт про діяльність гімназії за 1870 рік. *ДАЧО*. Ф. 228. Оп. 1. Спр. 675.
69. Звіт про роботу секретаріату освіти на Буковині з 13.ХІ.1918 по 24.ІІІ.1919. *ДАЧО*. Ф. 213. Оп. 1. Спр. 13.

70. Звоздецька В. Г. Освітньо-виховна та просвітницька діяльність українських громадських організацій Буковини (друга половина XIX – 30-ті роки XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Хмельницький, 2012. 20 с.
71. Канюк С. Дидактика доповнена “основами льогіки”. Чернівці: Руська Рада, 1911. 118 с.
72. Канюк С. Питанне і відповідь. *Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen*. Czernowitz. 1908. 4 Heft. V. Jahrgang. S. 220–224.
73. Каракура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 496 с.
74. Карбулицький І. І. Розвій народного шкільництва на Буковині. Вашківці: Руська Рада, 1905. 148 с.
75. Карпова В. М. Історія розвитку методики навчання іноземних мов з XV по XX століття: навч.-метод. посіб. / Сумський державний педагогічний інститут. Суми, 1999. 156 с.
76. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособ. / для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-груп, 2006. 75 с.
77. Кобилянська Л. І. Реалізація організаційно-методичних принципів початкового навчання в діяльності народних шкіл Буковини (друга половина XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія*. Чернівці, 1999. Вип. 47. С. 8–14.
78. Кобилянська Л. І. Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1998. 220 с.
79. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27 – 35.
80. Кордуба М. Утраквізм в гімназії. Чернівці: Руська Рада, 1904. 44 с.

81. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва. 1994. 265 с.
82. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. / Москва: Академия, 2006. 400 с.
83. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного похода в отечественной педагогике. Хабаровск: ХКИППК ПК, 2001. 152 с.
84. Купчанко Г. Буковина и ее русские жители. Вена, 1895. 52 с.
85. Купчанко Г. Некоторые историко-географические сведения о Буковине. Киев, 1875. 315 с.
86. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Київський нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ, 2000. 473 с.
87. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2007. 495 с.
88. Лабинская Б. И. Особенности методики использования прямого метода в обучении иноязычному письму на западноукраинских землях (1890–1918 гг.). *Научно-теоретический и практический журнал. Орландың ғылым жаршысы. Серия: Педагогические науки Филологические науки.* Уральск: Уралнаучкнига, 2013. № 7.(55). С. 21 – 26.
89. Лабинська Б. І. Обучение иноязычному грамматическому материалу на основе использования переводных методов в Западной Украине (вторая половина XIX века). *Научно-теоретический и прикладной журнал. Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2013. № 3.(21). Ч. 2. С. 118–121.
90. Лабінська Б. І. Використання регіонального підходу для аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.). *Соціум. Наука. Культура: матеріали ІХ Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 24–26 січ. 2013 р.).* Київ: 2013. С. 15–16.

91. Лабінська Б. І. Використання системного підходу для аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. *Настоящи изследования и развитие – 2013*: матеріали за 9-а международна науч. практ. конф. (г. Софія 17–25-ти ягуари 2013). Софія: “Бял ГРАД-БГ” ООД, 2013. Том 18. С. 100–104.
92. Лабінська Б. І. Граматико-перекладний метод навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1890 рр.). *Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine: materialele Seminarului metodologic cu participare internațională* (Chișinău, din 25 ianuarie 2011). Chișinău : ULIM, 2011. С. 128–134.
93. Лабінська Б. І. Етапи розвитку методів навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.). *Сучасна профільна освіта: традиції та інновації*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Чернівці 29–30 лист. 2012). Чернівці, 2012. С. 54–58.
94. Лабінська Б. І. Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для початкової школи 1887–1890 років. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. Вип. 18. С. 6–13.
95. Лабінська Б. І. Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для середніх шкіл 1890–1918 років. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія : Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький, 2010. № 53. С. 52–56.
96. Лабінська Б. І. Загальна характеристика методики навчання іноземних мов на Західній Україні 1867–1890 роках. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2010. Вип. 517. С. 51–59.
97. Лабінська Б. І. Зародження та розвиток методики навчання німецької мови на Буковині у XVIII – XIX ст. *Науковий вісник Чернівецького національного університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута,

2008. Вип. 418. С. 65–75.
98. Лабінська Б. І. Історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (перша половина ХХ ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2011. Вип. 594. С. 80–88.
99. Лабінська Б. І. Історичний та логічний принципи як методи дослідження методики навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2012. Вип. 24. С. 89–91.
100. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): монографія. Київ: КНЛУ, 2013. 384 с.
101. Лабінська Б. І. Історичні та педагогічні передумови виникнення та розвитку методики навчання іноземних мов в Україні. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2008. Вип. 387. С. 75–86.
102. Лабінська Б. І. Методичні підходи до навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2012. Вип. 601. С. 80–89.
103. Лабінська Б. І. Методологічні засади розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., (м. Київ, 21–23 березня 2012 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ, 2012. С. 483–485.
104. Лабінська Б. І. Навчання іноземних мов у Західній Україні (1890–1900 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2011. Вип. 543. С. 83–90.
105. Лабінська Б. І. Освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ століття). *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного*

- університету. Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 2. С. 90–94.
106. Лабінська Б. І. Особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов у Західній Україні (1900–1908 рр.). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2011. Вип. 19. С. 5–17.
107. Лабінська Б. І. Особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов у Західній Україні (1908–1918 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2011. Вип. 544. С. 86–95.
108. Лабінська Б. І. Особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1890–1918 рр.). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2012. Вип. 21. С. 15–29.
109. Лабінська Б. І. Парадигмальний підхід як метод аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. *Naukowa mysl informacyjnej powieki – 2012: materialy VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, Pedagogiczne nauki, Przemyśl, 07–15 marza, 2012. Przemyśl: Nauka i studia, 2012. Vol. 11. S. 12–14.*
110. Лабінська Б. І. Підходи до навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. *Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 13–14 березня 2012 р.)*. Полтава, 2012. С. 80–82.
111. Лабінська Б. І. Проблема періодизації методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2011. Вип. 20. С. 5–9.
112. Лабінська Б. І. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях 1867–1939 рр. *Efektivni*

*nástroje moderních věd – 2012: materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická konference, Pedagogika, Praha, 27 dubna – 5 května 2012. Praha: Education and Science, 2012. Díl 19. S. 57–61.*

113. Лабінська Б. І. Структура і зміст західноукраїнських підручників з іноземних мов 1867–1890 років. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. Вип. 17. С. 58–65.
114. Лабінська Б. І. Структура і зміст західноукраїнських підручників з іноземних мов 1909–1918 років. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: ЧНУ, 2009. Вип. 490. С. 62–75.
115. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 580 с.
116. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 43 с.
117. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
118. Листування з дирекцією реального училища про введення викладання в училищі англійської мови і стенографії, 1882 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 1925. Арк. 29.
119. Листування з Міністерством культів і освіти про результат обстеження діяльності реального училища, 1872 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 322. Арк. 4.
120. Листування з Міністерством культів і освіти та дирекціями гімназій Буковини про підручники, затверджені для застосування в гімназіях. 1896-1900 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 4327.
121. Листування з Міністерством культів і освіти та дирекцією реального

- училища в місті Чернівці про порядок організації викладання англійської мови, про надання протоколів засідання Учительського складу, про проведення ремонту будівлі і по інших питаннях, що стосуються училища, 1875 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 803 арк.
122. Листування з Міністерством культів і освіти та дирекціями середніх навчальних закладів про введення викладання необов'язкових предметів, 1888 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 3222. Арк. 12.
123. Листування з православною консисторією Буковини про видачу субсидії курсам при жіночій школі, заснованої об'єднанням румунських жінок в м. Чернівці для вивчення іноземних мов, 1895 р. *ДАЧО*. Ф. 3. Оп. 2. Спр. 16547. Арк. 1–3.
124. Листування з центральним комітетом щодо поїздок учнів закордон і подорожей учнів Буковинських шкіл до Англії в 1914 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 1351. Арк. 40.
125. Листування про порядок видачі вчителям іноземних мов грошових коштів для поїздки за кордон в наукових цілях, 1905 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 4210.
126. Маляр Л. В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ужгород. нац. ун-т. Ужгород, 2004. 231 с.
127. Мельничук Я. М. (Вишпінська) Становлення та розвиток музичної освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ століття): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Чернівці, 2009. 303 с.
128. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручн. для студентів вищих навч. закл. / О. Б. Бігич та ін.; керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. 2-е вид. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
129. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних



- університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред.: С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
130. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.
131. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / под ред. М. К. Колковой. Москва; Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 224 с.
132. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. / Н. И. Гез и др. Москва: Высш. школа, 1982. 373 с.
133. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр” / О. Б. Бігич та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.
134. Мирюлюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: монография. Москва: Ступени, 2002. 448 с.
135. Мисечко О. Є. Тенденції іншомовної шкільної освіти та підготовки вчителя у контурах культурно-історичного підходу. *Школа першого ступеня: теорія і практика*: Переяслав-Хмельницький пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2006. Вип. 20. С. 357–366.
136. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.): монографія. Житомир: Полісся, 2008. 528 с.
137. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2007. 243 с.
138. Мужичок В. О. Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919-1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Чернігів. нац. пед. ун-т. ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2011. 20 с.

139. Нагачевська З. І. Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.): монографія. Івано-Франківськ: Підприємець Третяк І. Я., 2007. 764 с.
140. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів. 2010. №. 15. ч. 1. С. 35-43.
141. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начало XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / НГАУ. Нижний Новгород, 2007. 27 с.
142. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб. / Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
143. Пассов Е. И., Кузовлева, Н. Е. Урок иностранного языка. Москва: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
144. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за заг. ред. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2007. 495 с.
145. Пенішкевич Д. Підготовка педагогічних кадрів для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Буковини в Чернівецькому університеті (XIX – початок XX століття). *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. 2001. Вип. 15. Ч. 1. С. 241–248.
146. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
147. Перелік навчальних посібників за 1900-1901 н.р. *ДАЧО*. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 6.
148. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут пед. АПН України. Київ, 2002. 220 с.
149. Петрюк І. М. Особливості вивчення гуманітарних предметів в середніх

- школах Буковини в умовах поліетнічності та поліконфесійності краю (XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 1999. Вип. 43. С. 95–104.
150. Петрюк І. М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 1998. 17 с.
151. Про відкриття англійського відділення на філософському факультеті Чернівецького університету, 1906-1913 рр. *ДАЧО*. Ф. 3. Оп. 2. Спр. 26155. Арк. 2–4, 6–8, 10–11, 14–17, 22.
152. Про відкриття в м. Чернівці школи по вивченню іноземних мов «The Berlitz School» (листування з Чернівецьким міським магістратом), 1907-1908 рр. *ДАЧО*. Ф. 3. Оп. 2. Спр. 24229. Арк. 1–8.
153. Про порядок проведення іспитів з англійської і французької мови (Доповідь дирекції реального училища), 1875 р. *ДАЧО*. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 803. Арк. 21.
154. Про створення курсів при Чернівецькому університеті по вивченню англійської, французької, румунської, німецької і української мов (донесення Міністерства культів і освіт), 1906 р. *ДАЧО*. Ф. 3. Оп. 2. Спр. 23287.
155. Протокол засідання викладацького складу за 1874-1875 н.р. *ДАЧО*. Ф. 244. Оп. 1. Спр. 15.
156. Протокол засідання викладацького складу, списки учнів, перелік предметів викладання за 1879 н.р. *ДАЧО*. Ф. 228. Оп. 1. Спр. 803.
157. Путівник. Державний архів Чернівецької області. Том 1. Фонди дорадянського періоду / відп. ред. Д. Жмундуляк. Київ; Чернівці, 2006. 427с.
158. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. Москва: Высш. шк., 1971. 112 с.
159. Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения

- иностранным языкам в средней школе. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / Москва: Русский язык, 1991. С. 9–19.
160. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. Москва: Учпедгиз, 1947. 196 с.
161. Редько В. Підручник як модель системи навчання (Особливості навчання іноземної мови учнів основної школи крізь призму вітчизняного підручникотворення). Іноземні мови в навчальних закладах. 2005. № 2. С. 50–55.
162. Реєстр проведених заходів у ліцеї 1905-1909 рр. ДАЧО. Ф. 233. Оп. 1. Спр. 1.
163. Ригер М. И. К истории развития методики обучения живым иностранным языкам на западноукраинских землях (с конца XVI века по 1918 год): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.731 / Минск, 1970. 20 с.
164. Річний звіт державної гімназії м. Чернівці, 1890/91 рр. ДАЧО. Ф. 211. Оп. 1. Спр. 3368. Арк. 20.
165. Роман С. В., Коломінова О. О. Функції підручника англійської мови для початкової школи. Науково-методичний журнал. Іноземні мови. Київ: Ленвіт, 2006. № 1. С. 51–56.
166. Свідоцтва про закінчення приватної жіночої учительської семінарії “Українська школа” в м. Чернівці 1918-1919 рр. ДАЧО. Ф. 213. Оп. 1. Спр. 14.
167. Свідоцтва, видані учителям про складання іспитів для отримання права викладати в початковій школі 1912-1920 рр. ДАЧО. Ф. 239. Оп. 1. Спр. 1.
168. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. № 21, ч. 1. С. 203–213.
169. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь: Культурно-історичний образок. Чернівці: Руська Рада, 1897. 295 с.
170. Смаль-Стоцький С. Наука рускої мови в школах середних на Буковині. Правда. 1894. Т. XXI. С. 303–312; 366–375; 436–446.

171. Спишул Н. Перше вчити самої мови, відтак аж граматики. *Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen*. Czernowitz, 1908. 4. Heft, V Jahrgang. С. 197–201.
172. Статистичний звіт педагогічної ради 1898-1899 рр. *ДАЧО*. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 1.
173. Студніков І. Регіоналістика і регіонознавство: Проблеми методології та категоріального апарату. *Регіональна історія України: збірник наукових статей*. Київ, 2007. Вип. 1. С. 67–78.
174. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: АПН, 2003. С. 26–35.
175. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: АПН, 2003. С. 16–25.
176. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. – Київ: АПН, 2003. С. 16–25.
177. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. Київ, 2005. Вип. 1. URL: <http://ipa.udpu.edu.ua/article/view/15032/12851> (дата звернення: 27.04.2018).
178. Табелі успішності і відвідування учнів I-VI кл. за 1905-1906 н.р. *ДАЧО*. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 16.
179. Табелі успішності учнів за 1900-1901 н.р. *ДАЧО*. Ф. 277. Оп. 1. Спр. 3.
180. Табелі успішності учнів за 1910-1917 н.р. *ДАЧО*. Ф. 233. Оп. 1. Спр. 2.
181. Титова М. В. Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 435 с.

182. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России / ред. Л. В. Московкина. Санкт-Петербург, 2008. 338 с.
183. Тумак О. М. Англійська мова в шкільних навчальних програмах Буковини в 1880-1890х роках. *Пути оптимизации научных исследований*. Тезисы доклада XI (LI) Международной научно-практической конференции (Горловка, 20-21 ноября 2014 г.). Горлівка: ФЛП Пантюх Ю.Ф., 2014. С. 42–44.
184. Тумак О. М. Дидактичні принципи навчання англійської мови в чоловічих школах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). *Cutting-edge science – 2015*. Materials of the XI international scientific and practical conference. Pedagogical science. Sheffield: Science and Education LTD, 2015. Vol. 14. p. 15–18.
185. Тумак О. М. Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови на Буковині (1880–1890 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2014. Вип. 704. С. 188–192.
186. Тумак О. М. Методичні аспекти навчання англійської мови в різних типах жіночих шкіл Буковини (початок XX ст.). *Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2014. С. 176–180.
187. Тумак О. М. Особливості навчання англійської мови в чоловічих школах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. № 35 С. 185–188.
188. Тумак О. М. Підручники з англійської мови в період виникнення методики навчання англійської мови на Буковині (1872–1890 р.р.). *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 8-9 грудня 2017р.). Тернопіль, 2017. С. 273–276.

189. Тумак О. М. Реалізація прямого методу навчання в підручниках з англійської мови для жіночих шкіл Буковини (початок ХХ ст.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 154-157.
190. Тумак О. М. Критерії визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови в закладах освіти Буковини (кінець ХІХ – початок ХХ століть). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки*. Тернопіль, 2016. №4. С. 233–239.
191. Тумак О. М., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання англійської мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): навч. посіб. / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2018. 144 с.
192. Тумак О. М. Ретроспектива методики навчання англійської мови на Буковині (кінець ХІХ ст.). *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2017. № 9. С. 115–121.
193. Тумак О. М. Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови на Буковині (1872–1900 рр.). *Педагогічний альманах*. Херсон, 2018. С. 282–288.
194. Цибанюк О. О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
195. Черепанова Е. С. Региональный принцип в историко-философском исследовании. *Рабочие тетради по компаративистике*. Санкт-Петербург. 2003. С. 35–38.
196. Шерстюк О. М. Як аналізувати сучасний підручник. *Іноземні мови*. Київ, 1999. № 3. С. 65–68.
197. Шкільництво в західноукраїнських землях у ХХ сторіччі: аспекти історії та геополітики / Панчук М. І., Сворак С. *Українсько-польські*

- відносини в Галичині у ХХ ст.* Івано-Франківськ, 1997. С. 334–340.
198. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні. URL: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php> (дата звернення: 14.12.2016).
  199. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
  200. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / Москва: УРАО, 2002. 288 с.
  201. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: уч. пособ. / Москва: Филоматис, 2004. 416 с.
  202. Abbot E. A. A Shakesperian Grammar. For the use of schools. London: Macmillan and Co., 1888. 511 p.
  203. Achter Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht von Dr. Wenzel Korn. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1872. 149 S.
  204. Berger H. Łatwa Metoda gruntownego nauczzenia się w krótkim czasie języka Angielskiego z pomocy lub bez pomocy nauczyciela z kluczem. Warszawa ; Lublin ; Kraków : Gebethera I Wolffa, 1897. 105 s.
  205. Berlitz M. D. Method for teaching modern languages. English part. Book 1. London, 1917. 128 p.
  206. Berlitz M. D. Second book for teaching English. Berlin; New York, 1911. 176 p.
  207. Berlitz M. D. Second book for teaching English. Berlin; New York, 1916. 168 p.
  208. Berlitz M. D. Second book for teaching modern languages. English part for adults. Berlin, 1907. 176 p.
  209. Berlitz M. D. The Berlitz method for teaching modern languages. English part. Book 2. Berlin; New York, 1896. 170 p.
  210. Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. Hrsg. von Thora Goldschmidt. Leipzig: Hirt und Sohn, 1907. 72 p.



211. Brandeis A., Reitterer Ch. Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen von W. Swoboda. I Theil. Elementarbuch. Wien; Leipzig: Franz Deuticke, 1908. 179 S.
212. Clairmont K.G. Schlüssel zu den Übungen in Clairmont's Syntaxis der Englischen Sprache, wodurch jeder Schüler seine Fehler, ohne Hülfe eines Lehrers, ausbessern kann. Wien, 1838. 116 S.
213. Deutschbein K. Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache für höhere Schulen. Göthen: Schulze, 1895. 440 S.
214. Dreisiger Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1877 von Director Dr. Wenzel Korn. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1887. 119 S.
215. Dritter Jahres-Bericht des k. k. Staatsuntergymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1899/1900. Suczawa; Czernowitz: Buchdruckerei des Beiner, 1900. 84 S.
216. Elfter Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1875. von Direktor Dr. Wenzel Korn. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhard. 118 S.
217. Ellinger J., Butler A. J. Perceival Lehrbuch der englischen Sprache. A Short English Syntax and exercises with an English-German and a German- English glossary. Wien-Lepzig, 1907. Ausg. B. T. 3. 114 S.
218. Erster Jahresbericht der griechisch-orientalischen Ober-Realschulen in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1864/65. Czernowitz: Veröffentlicht von der Direktion, 1865. 77 S.
219. Erster Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1893/94. Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1894. 60 S.
220. Erster Jahres-Bericht des k. k. Staatsuntergymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1897/98. Czernowitz; Sucyawa: Buchdruckerei des Beiner, 1898. 87 S.

221. Franz W. Shakespeare Grammatik. Halle: Niemeyer, 1900. 427 S.
222. Gands P. Englische Sprachlehre nach Ollendorffs Methode. Frankfurt a. M.: Jügel, 1856. Aufl. 6. 617 S.
223. Gaspey T. Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Neunzehnte Aufl. Neu bearb. Von A. Mauron. Heidelberg: Gross, 1883. 416 S.
224. Gesenius F. W. Englische Sprachlehre. Ausgabe A. T. 2. Halle: Gesenius, 1905. 235 S.
225. Gesenius F. W. Grammatik der englische Sprache nebst Übungsstücken. Halle: Gesenius, 1881. Aufl. 6. 372 S.
226. Goldschmidt T. Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. Leipzig: Hirt und Sohn, 1907. Aufl. 3. 72 S.
227. Hamburger S. English Lessons. After S. Alger method. For the first instruction in foreign languages with Ed. Hölzel's pictures by Sophie Hamburger. Gallen: Fehr, 1903. Ed. 4. 246 p.
228. Hausknecht E. The English students. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Berlin, 1903. 360 S.
229. IV Jahresbericht des k. k. III Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1912/1913. Czernowitz: Buchdruckerei Eckhardt'sche Univ.-Buchdruckerei (J. Mucha), 1913. 89 S.
230. Jahres-Bericht des gr.-or. Ober-Gymnasiums in Suczawa für das Schuljahr 1909/10. Suczawa: Scoala Romana, 1910. 87 S.
231. Jahresbericht des k. k. I Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1900/1901. Czernowitz: Buchdruckerei Eckhardt'sche Univ.-Buchdruckerei (J. Mucha), 1901. 56 S.
232. Jahresbericht des k. k. I Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1901/1902. Czernowitz: Buchdruckerei Eckhardt'sche Univ.-Buchdruckerei (J. Mucha), 1902. 93 S.
233. Jahresbericht des k. k. III Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1909/1910. Czernowitz:

- Buchdruckerei Eckhardt'sche Univ.-Buchdruckerei (J. Mucha), 1910. 83 S.
234. Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1893/94. Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1894. 60 S.
235. Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1894/95. Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1895. 97 S.
236. Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1899/1900. Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1900. 52 S.
237. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1901/1902. Czernowitz: Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1903. 116 S.
238. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1903/1904. Czernowitz: Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1904. 45 S.
239. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1912/1913. Czernowitz: Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1913. 86 S.
240. K. k. Staats-Obergymnasiums in Radauz. II Teil Fünfter Jahresbericht der rumänisch – deutschen Abteilung über das V. Schuljahr 1914/1911. Radauz: J. Kassvan, 1915. 37 S.
241. Kaluza M. Historische Grammatik der englischen Sprache. T.1: Geschichte der englischen Sprache Grundzüge der Phonetik Laut- und Formenlehre des Altenglischen. Berlin: Felber, 1900. 288 S.
242. Kaluza M. Historische Grammatik der englischen Sprache. T.1: Geschichte der englischen Sprache Grundzüge der Phonetik Laut- und Formenlehre des Altenglischen. Berlin-Schöneberg: Felber, 1906. Aufl. 2. 368 S.

243. Kaluza M. Historische Grammatik der englischen Sprache. T.2: Laut- und Formenlehre des Mittel- und Neuenglischen. Berlin: Felber, 1907. Aufl. 2. 546 S.
244. Kellner L. Sonnenburgs Grammatik der englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche. Für österreichische Schulen. Berlin-Wien: Springer, 1906. Aufl. 4. 214 S.
245. Krüger G. Englische Ergänzungsgrammatik und stilistisches Regeln. Dresden-Leipzig: Koch, 1898. 246 S.
246. Kukla. Kuklas vollständige Englische Conjugations-Tabelle
247. Labinska B. The peculiarities of the direct method usage in teaching speaking foreign languages in Galicia and Bukovina (1890–1918). *Codrul Cosminului. Universitatea "Stefan cel Mare"*. Suceava. 2012. Vol. 18, № 2. P. 219–228.
248. Mätzner E. Englische Grammatik. T. 1: Die Lehre vom Worte. Berlin, 1880. Aufl. 3. 583 S.
249. Mätzner E. Englische Grammatik. T. 2: Die Lehre von der Wort- und Satzfügung. Berlin, 1882. Aufl. 3. 541 S.
250. Mavor W. The English Spelling-Book. London: Routledge and Co., 1851. 160 p.
251. Müller A. Englische Gedichte. Für den Schulgebrauch. Leipzig; Wien: Freytag und Tempsky, 1912. 330 S.
252. Murray L. English grammar, adapted to the different classes of learners. With an appendix. Leipzig: Fleischer, 1826. 340 p.
253. Nader E. Englischs Lesebuch für Mädchenlyzeen und andere höhere Töchterschulen. Wien: Alfred Hölder, 1913. 283 S.
254. Nader E., Würzner A. Lehrbuch der englischen Sprache. Elementarbuch. I. Teil. Neunte, verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, K. u. K. Hof- und Universitäts-Buchhändler, 1910. 169 S.
255. Neuten Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht von Dr. Wenzel Korn. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt,

1872. 109 S.
256. Pleszner Ch. H. Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Braunschweig, 1846. 375 S.
257. Program der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1883/84. Czernowitz: Eckhardt, 1884. 79 S.
258. Program der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1882/83. Czernowitz: Eckhardt, 1883. 80 S.
259. Program der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1890/91. Czernowitz: Eckhardt, 1891. 53 S.
260. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1870. Czernowitz: Eckhardt, 1870. 97 S.
261. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1871. Czernowitz: Eckhardt, 1871. 89 S.
262. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1872. Czernowitz: Eckhardt, 1872. 89 S.
263. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1873. Czernowitz: Eckhardt, 1873. 91 S.
264. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1874. Czernowitz: Eckhardt, 1874. 81 S.
265. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1875. Czernowitz: Eckhardt, 1875. 67 S.
266. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1876. Czernowitz: Eckhardt, 1876. 60 S.
267. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1877. Czernowitz: Eckhardt, 1877. 77 S.
268. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1878. Czernowitz: Eckhardt, 1878. 77 S.
269. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1880. Czernowitz: Eckhardt, 1880. 90 S.

270. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1885. Czernowitz: Eckhardt, 1885. 78 S.
271. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1890/91. Czernowitz: Eckhardt, 1890. 81 S.
272. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching: a Discription and Analysis . Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 171 p.
273. Rothwell J. S. Vereinfachte, theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache. München: Verlag von Jul. Grubert, 1868. 292 S.
274. Sammlung der Bukowiner Volksschul. Gesetz und Verordnung bearbeitet von Josef Wotta. Czernowitz: k. k. Professor Romunald Schullys Verlag, 1899. 580 S.
275. Schmidt F. Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Bielefeld; Leipzig, 1896. 360 S.
276. Schwarz A. Englischs Lesebuch für Real- und Handelsschulen sowie für die mittleren Klassen realer Vollarstanlten. Bielefeld; Leipzig: Velhagen und Klasing, 1907. 370 S.
277. Sechster Jahresbericht der gr. or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1870. Czernowitz: Eckhard, 1870. S. 135-137.
278. Seeliger E. Englischs Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehr-Anstalten [The English reading book for the upper classes of higher education institutions], Wien: Fischer, 1877. 426 S.
279. Siebzehnter Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule zu Czernowitz. Czernowitz: Druck von R. Eckhardt, 1881. 121 S.
280. Sonnenburg. Grammatik der englischen Sprache nebst methodischen Übungsbuche für österreichische Schulen / Bearbeitet von J. Baudisch und L. Kellner. 2, umgearbeitete Auflage. Berlin: Springer; Wien: Gerold, 1895. 218 S.
281. Swoboda W. Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen: Elementarbuch. Wien; Leipzig, 1908. 179 S.

282. Swoboda W. Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen: An English Primer. Wien; Leipzig, 1915. 177 S.
283. Swoboda W. Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. III Teil. Lehr und Lesebuch für die 2. Klasse. Wien; Leipzig, 1905. – 165 S.
284. Swoboda W. Literary Reader (Lehr- und Lesebuch für die 7. Klasse). Wien; Leipzig: Deuticke, 1905. 165 S.
285. Swoboda W. Schulgrammatik der modernen englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen. Wien; Leipzig, 1903. 214 S.
286. Swoboda W. Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderen Berücksichtigung der Geschäftssprache. Wien; Leipzig: Deuticke, 1906. 125 S.
287. Tumak O. The survey of English textbooks used in female schools in Bukovyna (1900–1918). *Advanced Education*. Kyiv, 2016. Vol. 5. pp. 14–21. DOI: 10.20535/2410-8286.61242. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/61242/68006> (Last accessed: 24.06.2018)
288. Viëtor W. Englische Schulgrammatik. T. 1: Laut- und Wortlehre. Leipzig-Berlin: Teubner, 1906. 78 S.
289. Waltuk H. Conversațiuni engleze (English dialogues). Manual metodic de conversațiune engleză. Heidelberg: Groos, 1915. 172 p.
290. Wendt G. Syntax des heutigen Englisch. T. I: Die Wortlehre. Heidelberg: Winter, 1911. 328 S.
291. XI Jahresbericht des k. k. zweiten Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1907/1908. Czernowitz: Eckhardt, 1908. 86 S.
292. XL Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz (1903–1904). Czernowitz: Ekhardt, 1904. – 96 S.

293. XLIX Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht von der Direktion am Schlusse des Schuljahres 1912–1913. Czernowitz: R. Ekhardt'sche k. k. Universitäts-Buchdruckerei, 1913. 104 S.
294. XXIX Jahresbericht des k. k. Staats-Ober-Gymnasiums in Radauz (in der Bukowina) über das 37. Schuljahr 1908/1909. Radauz: Eckhardt, 1909. 61 S.
295. XXX. Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1892/93. Czernowitz: Ekhardt, 1894. 94 S.
296. XXXI Jahresbericht des k. k. Staats-Ober-Gymnasiums in Radauz (in der Bukowina) über das 39. Schuljahr 1910/1911. Radauz: Eckhardt, 1911. 83 S.
297. XXXLV. Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht von der Direktion am Schlusse des Schuljahres 1897–1898. Czernowitz: Ekhardt, 1898. 86 S.