

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГОМЕНЮК ОЛЬГА ЯРОСЛАВІВНА

УДК 373.5.091.3:811.11](477.85)“1918/1940”

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА
БУКОВИНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

014 Середня освіта (Іноземні мови)

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. Я. Гоменюк

Науковий керівник: **Лабінська Богдана Ігорівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Тернопіль – 2020

АНОТАЦІЯ

Гоменюк О. Я. Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.). Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена потребою переосмислення історичного досвіду розвитку методики навчання германських мов на Буковині (першої половини XX ст.) з огляду на суб'єктивне висвітлення історичних, соціальних, освітніх процесів, що відбувалися в краї, та необхідністю оновлення процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом залучення нових наукових та архівних джерел з історії методики навчання германських мов на окресленій території та в обраних хронологічних рамках.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше в методиці навчання іноземних мов проведено комплексне дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині у 1918–1940 рр.; охарактеризовано історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов; визначено й обґрунтовано періодизацію методики навчання германських мов; описано процес навчання германських мов; визначено та уточнено методичні підходи, принципи, методи навчання германських мов на Буковині у розглядуваній період; до наукового обігу введено маловідомі і невідомі архівні документи, історичні факти, пов'язані з розвитком методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX століття).

Подальшого розвитку набули систематизація джерельної бази дослідження за хронологічним підходом та аналіз розвитку методики навчання германських мов у різних типах шкіл Буковини (1918–1940 рр.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні навчальної програми спецкурсу „Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.): теорія і практика”; укладанні навчального посібника „Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, призначеного для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації за спеціальностями: Середня освіта (Мова і література (німецька); Мова і література (англійська)), Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно); Німецька мова і література; Англійська мова і література). Матеріали дисертації можуть бути використані при викладанні навчальних курсів на факультетах післядипломної освіти вчителів німецької та англійської мов, у наукових пошуках студентів, магістрантів та аспірантів.

Окреслено методологічну основу роботи, проаналізовано джерельну базу та обґрунтовано підходи до визначення етапів розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.); розглянуто навчальні програми та підручники з німецької та англійської мов; визначено особливості реалізації методів навчання германських мов на Буковині у досліджуваній відрізок часу. Дослідження здійснено з використанням підходів, принципів і методів двох рівнів: загальнонаукового і конкретно наукового.

Згідно з обраними критеріями встановлено основні етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині у 1918–1940 рр.: I етап – 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; II етап – 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов.

Перший етап – це період становлення методики навчання германських мов на Буковині. У цей час відбулося приєднання Буковини до Румунії, що призвело до політичних, економічних, територіальних та культурних змін регіону. З метою впровадження румунської мови в краї як мови викладання в середніх навчальних закладах проводилась інтенсивна румунізація освіти. Важливого значення надавали розвитку освіти вчителів. Вагоме місце відводилося вивченню іноземних мов, зокрема німецької та англійської, що здійснювалося з

використанням концептуальних ідей М. Берліца. Значний вплив на розвиток методики навчання германських мов та освіти Буковини загалом мали європейські країни. Підвищення професійної компетентності вчителів було результатом педагогічного досвіду, отриманого під час стажування за кордоном.

Встановлено, що у досліджуваній відрізок часу існували аналітичні програми, навчальні плани та щорічні звіти. Мета навчання німецької та англійської мов, зазначена у навчальних програмах, – сформувати вміння правильного й вільного висловлювання в усній і письмовій формах, а також виразного читання текстів з іноземних мов. Віднайдені навчальні програми містили методичні рекомендації, в яких детально описано процес навчання іноземних мов. Провідним методом навчання іноземних мов було проголошено прямий метод.

Досліджено, що підручники з німецької та англійської мов були трьох типів: підручники, які включали тексти, різні вправи (на заповнення пропусків, тести) та завдання; хрестоматії для читання, до яких входили уривки різножанрової художньої літератури відомих письменників; підручники з ведення торговельної кореспонденції, що містили зразки листів комерційного змісту.

Визначено, що підручники з німецької мови розгляданого часового відтинку містили пісенний матеріал для формування вмінь правильної вимови та додаток з методичними рекомендаціями для вчителя щодо виконання учнями завдань. Більшість віднайдених книг з англійської мови укладені носієм мови та включали автентичні тексти для ознайомлення учнів з лексичними особливостями.

У результаті аналізу навчальних програм та підручників доведено, що навчання германських мов на Буковині у період 1918–1932 рр. відбувалося на концептуально-методичних засадах прямого методу. Виникнення нового методу було пов'язано з розвитком суміжних із методикою наук: мовознавства, психології, лінгвістичної школи новограматиків. Реалізація прямого методу

ґрунтувалася на мовленнєвому й культурологічному підходах, із дотриманням основних дидактичних і методичних принципів.

Зазначено, що навчання за прямим методом мало свою специфіку на Буковині: використання перекладу з метою тлумачення технічної термінології; застосування рідної мови для пояснення граматичного матеріалу на початковому етапі навчання іноземних мов; введення граматики в торговельних школах; читання творів художньої літератури, ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчали; навчання писемного мовлення.

Підкреслено, що у процесі навчання лексичного матеріалу використовували вправи на заповнення пропусків у тексті та виконання тестових завдань, які полягали у виборі правильної відповіді серед запропонованих, що було досить прогресивним на той період, оскільки такі види вправ застосовують і в наш час. Вагоме місце відведено навчанню ділового писемного мовлення іноземною мовою, до якого належало написання листів комерційного змісту.

Другий етап (1932–1940 рр.) характеризувався розвитком методики навчання германських мов на Буковині. Цей період відзначився проведенням реформ у галузі освіти, спрямованих на розвиток і вдосконалення системи освіти. У процесі навчання звертали увагу на розумові здібності, нахили та зацікавлення учнів. Вагоме місце посідало активне навчання, яке передбачало спонтанну діяльність, вільну ініціативу, особисту спостережливість і винахідливість учня. З метою формування свідомого вибору майбутньої діяльності у старших класах вводили дисципліни природничого та філологічного напрямів. Удосконаленню методики навчання германських мов сприяли методичні рекомендації представників міжнародної конференції з питань освіти. Визначено, що значну увагу приділяли вивченню англійської мови в краї, про що свідчить заснування англо-румунського товариства.

Встановлено, що у віднайдених навчальних програмах з іноземних мов подано нову мету навчання – вміти усно та письмово висловлювати свої думки, читати й перекладати тексти іноземною мовою (з використанням словника).

У навчальних програмах для гімназій та ліцеїв Буковини офіційно проголошено змішаний метод навчання іноземних мов.

Виявлено, що в досліджуваний відрізок часу використовували також програми для складання іспиту зрілості з іноземних мов, які містили вимоги та завдання.

Розглянуті підручники другого етапу поділено на дві групи: підручники, які включали тексти, фонетичний, лексичний і граматичний матеріал та вправи (на переклад); хрестоматії для читання, до яких входили твори художньої літератури, біографії відомих письменників та уривки з галузі природничих та філологічних наук, а також завдання до змісту прочитаного. Серед додаткових навчальних засобів пропонувалося використання картин, журналів і книг з відповідної іноземної мови.

Проаналізовані навчальні програми та підручники з німецької та англійської мов засвідчили використання змішаного методу навчання, що зумовлювалося поєднанням положень прямого та перекладних методів. Зазначено, що у досліджуваний період змішаний метод називали активним методом навчання, в основу якого було покладено оволодіння учнями знаннями та вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності. Навчання германських мов здійснювалося на основі мовленнєвого, культурологічного, мовного, когнітивного та інтегрованого підходів, застосування базових дидактичних і методичних принципів.

Підкреслено, що в процесі навчання фонетики вперше рекомендувалося задіяння додаткового навчального матеріалу, а саме фонетичних карток, виданих Мюнхенською Академією, “Словника вимови англійської мови” Д. Джонса, лінгвістичного атласу країни, мову якої вивчали. Для учнів з достатнім рівнем сформованості умінь і навичок читання відбирали твори для домашнього читання. З метою вивчення особливостей іноземної мови та літератури, а також розвитку творчого потенціалу учнів рекомендувалося відвідування літературного гуртка, завданням якого були поглиблене ознайомлення школярів із творами художньої літератури та порівняння структури іншомовних творів із

румуномовними. Переклад виступав однією з цілей навчання, зокрема німецької мови, та використовувався як засіб навчання англійської мови.

Досліджено, що прогресивними на той час були рекомендації стосовно використання грамофонних платівок із записами, прослуховування національних та закордонних радіопередач, перегляду фільмів, ведення міжнародного листування, поїздки за кордон, відвідування іншомовних товариств, участі у програмах міжнародного обміну для учнів та вчителів іноземних мов.

Зазначено, що у процесі реалізації змішаного методу в досліджуваний відрізок часу на Буковині враховувалися індивідуальні особливості учнів, а саме інтелектуальні здібності та інтереси під час відбору навчального матеріалу.

Ключові слова: методика навчання германських мов, Буковина, періодизація, етапи розвитку, навчальна програма, підручник з німецької мови, підручник з англійської мови, підхід до навчання, дидактичні принципи, методичні принципи, метод навчання.

RESUME

Homeniuk O. Ya. The Development of Germanic Languages Teaching Methods in Bukovyna (the First Half of the XX Century). Qualified scientific paper. As a manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 014 Secondary Education (Foreign Languages). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2020.

The significance of the study lies in the necessity of historical re-evaluation of the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna (the first half of the XX century) in the aspect of subjective clarifying of historical, social, and educational processes in the area. It is important to update students', graduate students', and undergraduates' training by involving new scientific and archival sources on the history of Germanic languages teaching methods in the defined area and the selected chronological framework.

The scientific novelty of the research lies in a comprehensive study of the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna in 1918–1940. The paper describes historical-social and educational-organizational preconditions of the development of Germanic languages teaching methods; determines and substantiates the periodization of Germanic languages teaching methods; reveals the Germanic languages teaching process; specifies methodical approaches, principles, methods of Germanic languages teaching in Bukovyna during the period under studies.

Little-known and unknown archival documents, historical facts, related to the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna (the first half of the XX century), have been introduced into scientific circulation.

The systematization of the research source base, with due regard of the chronological approach and the analysis of the development of Germanic languages teaching methods in different types of schools in Bukovyna (1918–1940), has been further developed.

The practical significance of the obtained results includes a curriculum design of the course “Methods of Teaching Germanic Languages in Bukovyna (1918–1940): Theory and Practice”; developing a manual “Germanic Languages Teaching Methods in Bukovyna (the First Half of the Twentieth Century)” for students studying at high schools of III–IV accreditation levels in the specialties: Secondary Education (Language and Literature (German); Language and Literature (English)), Philology (Germanic Languages and Literature (including translation); German Language and Literature; English Language and Literature). The dissertation materials can be used in teaching courses at the departments of postgraduate education of German and English teachers, and in students’, undergraduates’ and graduate students’ research.

The methodological fundamentals of the research have been specified, and the source base has been analyzed. The approaches to the stages that determine the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna (1918–1940) have been substantiated. German and English curricula and textbooks have been examined, the peculiarities of the implementation of Germanic languages teaching methods during the period under studies have been determined. The research was carried out with the help of the approaches, principles, and methods of two levels: general-scientific and specific-scientific.

According to the selected criteria, the main stages of the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna in 1918–1940 have been outlined as follows: I stage – 1918–1932 – the emergence of Germanic languages teaching methods; II stage – 1932–1940 – the development of Germanic languages teaching methods.

The first stage is marked with the formation of Germanic languages teaching methods in Bukovyna. At this time, Bukovyna joined Romania, which led to political, economic, territorial and cultural changes in the area. To introduce the Romanian language in the region as a language of instruction in secondary schools, intensive Romanization of education was to be administered. Teachers’ education acquired great importance. Teaching foreign languages (German and English) was carried out with the help of M. Berlitz’s conceptual ideas. European countries had a considerable

influence on the development of Germanic languages teaching methods and education in Bukovyna. The improvement of teachers' professional competence was the result of pedagogical experience gained during internships abroad.

It has been ascertained that the period under studies was marked with the prevalence of analytical programs, curricula, and annual reports. According to the discovered curricula, foreign language teaching aimed to teach the pupils to speak and express themselves in a written form, to develop reading skills. The curricula contained methodical recommendations, which described in detail the process of foreign language teaching. The direct method was declared as the leading method of foreign language teaching.

The investigation reveals that the textbooks in German and English were divided into three groups: books including texts, various exercises (filling in the blanks, tests) and tasks; readers containing the excerpts from various genres of fiction by famous writers; textbooks on trade correspondence representing letters samples of commercial content. Methodical concepts of textbooks, set out by the authors of the books in the preface, were implemented through modelling the content of education.

It has been determined that the textbooks in German contained song material for the formation of correct pronunciation skills and an appendix with guidelines for teachers. Most of the books in English were written by native speakers and included authentic texts aimed to introduce students to lexical peculiarities.

The analysis of numerous curricula and textbooks enables us to verify that Germanic languages teaching in Bukovyna during the period of 1918–1932 took place on conceptual and methodical basis of the direct method. Its formation was associated with the development of related sciences: Linguistics, Psychology, linguistic school of neo-grammarians. The implementation of the direct method was carried out on the basis of speech and cultural approaches, in compliance with the basic didactic principles of visualization, strength, systematicity and consistency, accessibility and feasibility, intercultural interaction, scientificity. The prevailing methodological principles were those of oral anticipation, integrated teaching activities, interrelated

language teaching and culture, the dominant role of exercises, the authenticity of educational materials.

It has been noted that Germanic languages teaching by the means of direct method had its peculiarities in Bukovyna: the translation used to interpret technical expressions; the native language used to explain grammar at the initial stage of foreign language learning; introduction of grammar in trade schools; reading fiction, acquaintance with a foreign-language culture; teaching writing.

It has been emphasized that filling in the blanks (in English 1922) and tests, based on choosing the correct answer (in German 1925), were used while teaching vocabulary. These exercises were quite progressive at that time because nowadays they are applied as well. Writing business letters, including the letters of commercial content, was a crucial aspect of foreign language teaching.

The second stage (1932–1940) was the period of the development of Germanic languages teaching methods in Bukovyna. This stage was characterized by education reforms aimed at developing and improving the education system. The pupils' mental abilities, skills, and interests were taken into consideration in the process of foreign language teaching. Active teaching played an important role, involving thereby pupils' spontaneous activity, free initiative, personal observation, and ingenuity. The disciplines in the field of natural sciences and philology were introduced in the senior classes. They aimed to form a conscious choice of future occupation. The methodical recommendations of the representatives of the international conference in education contributed to the improvement of the Germanic languages teaching methods. The establishment of the Anglo-Romanian society proved that considerable attention was drawn to learning English in the area. In addition, there has been determined a new purpose of foreign language teaching. It was stated in the curricula and enabled students to speak and express their thoughts in a written form, to read and translate foreign texts (with the help of a dictionary). A mixed method of foreign language teaching was officially proclaimed in the curricula of Bukovyna gymnasiums and lyceums.

It has been found out that special programs for the “maturity exam” in foreign languages were applied during the period under studies. They contained certain requirements and tasks.

The textbooks of the second stage were divided into two groups: textbooks including texts, phonetic, lexical, grammatical material, and exercises (translation); readers containing fiction, biographies of famous writers, excerpts from texts in the field of natural and philological sciences, and tasks. Paintings, magazines, and relevant foreign books were suggested as additional teaching resources.

Having analysed the curricula and textbooks, we confirm the use of a mixed method, which combined the basics of direct and translation teaching methods. It has been noted that the mixed method was also called an active teaching method at that time. It was based on pupils’ mastering knowledge and skills in the process of active mental and practical activities. The Germanic languages teaching was carried out on the basis of speech, cultural, linguistic, cognitive, and integrated approaches. Didactic principles included the principles of visualization, strength, accessibility and feasibility, intercultural interaction, systematicity and consistency, individualization, activeness, consciousness, and education teaching. The methodological principles were those of native language effect, stylistic differentiation, and interaction of the main types of speech activity.

It has been emphasized that in the process of teaching phonetics it was recommended to use additional educational resources, such as phonetic cards published by Munich Academy, “English Pronouncing Dictionary” by D. Jones, foreign linguistic atlas, etc. Authentic reading texts were selected for students with a sufficient level of reading skills and abilities. To study the peculiarities of foreign language and literature, as well as to develop the pupils’ creative potential, it was recommended to visit a literature club, which would deepen knowledge of fiction and promote the ability to compare the structure of foreign works with Romanian ones. The translation was one of the teaching goals of German and was used as a tool in English.

It has been investigated that the recommendations on the use of gramophone records, national and foreign radio programs listening, watching movies, international

correspondence conducting, traveling abroad, visiting foreign societies, participation in international exchange programs for pupils, and foreign language teachers were quite progressive at that time.

It has been noted that in the process of the mixed method implementation the pupils' skills and interests were taken into account during educational material selection.

Key words: Germanic languages teaching methods, Bukovyna, periodization, development stages, curriculum, textbook in German, textbook in English, teaching approach, didactic principles, methodological principles, teaching methods.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Homeniuk O. English Teaching Methods in Bukovina (1918–1930). *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. № 11(4, Sup.1). P. 105–116.
2. Гоменюк О. Я. Зміст і структура підручників з англійської мови для початкових шкіл Буковини (1918–1940 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 41–44.
3. Гоменюк О. Я. Методика навчання англійської мови в навчальних закладах Буковини (1933–1939 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 16–23.
4. Гоменюк О. Я. Методика навчання іншомовного письма в торговельних школах Буковини (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Випуск 36. С. 36–39.
5. Гоменюк О. Я. Методологічні засади розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2020. № 3-4 (97-98). С. 194–206.

Навчально-методичний посібник

6. Гоменюк О. Я., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 148 с.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

7. Гоменюк О. Я. Використання методичних ідей Є. М. Гріффіс-Бельбін у процесі навчання англійської мови на Буковині (перша половина ХХ ст.). *“Cutting-edge science – 2015”* : materials of the XI international scientific and

practical conference. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and Education LTD, 2015. Vol. 14. С. 22–24.

8. Гоменюк О. Я. Використання регіонального підходу для дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. Great Britain, London : Nika Publishing, 2020, Vol.1. P. 312–315.

9. Гоменюк О. Я. Методика навчання лексичного матеріалу англійської мови на Буковині (1918–1930 рр.). *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (11–12 листопада 2016 р.). Тернопіль, 2016. С. 236–238.

10. Гоменюк О. Я. Методика навчання читання англійської мови у процесі реалізації прямого методу на Буковині (1918–1930 рр.). *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : міжнародна науково-практична конференція, м. Одеса (27–28 травня 2016 р.). Одеса : Південноукраїнська організація „Центр філологічних досліджень”, 2016. С. 52–54.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1918–1940 рр.)	27
1.1 Концептуальні засади дослідження.....	27
1.2 Джерельна база дослідження.....	44
1.3 Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.).....	63
Висновки до розділу 1... ..	72
РОЗДІЛ 2 СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1918–1932 рр.)	75
2.1 Передумови становлення методики навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).....	75
2.2 Загальна характеристика навчальних програм і планів з германських мов.....	79
2.3 Зміст і структура підручників із германських мов... ..	105
2.4 Особливості реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).....	123
Висновки до розділу 2... ..	137
РОЗДІЛ 3 РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1932–1940 рр.)	140
3.1 Передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.).....	140
3.2 Загальна характеристика навчальних програм з германських мов.....	144
3.3 Зміст і структура підручників із германських мов... ..	159
3.4 Реалізація змішаного методу навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)... ..	173

	17
Висновки до розділу 3	190
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ.....	235

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АМ – англійська мова

НМ – німецька мова

РМ – румунська мова

ІМ – іноземні мови

НП – навчальна програма

МВіО – Міністерство віровизнань і освіти

ДАЧО – Державний архів Чернівецької області

ВСТУП

Актуальність дослідження. У контексті часового виміру історико-педагогічного дослідження освітніх процесів ретроспективне вивчення методики навчання германських мов на Буковині нерозривно пов'язане із сьогоденням та перспективами розвитку наукових пошуків у цій галузі. В рамках реалізації нових методичних концептуальних засад виникає необхідність удосконалення підходів до навчання іноземних мов прийдешніх поколінь, що підсилює увагу до розуміння історико-педагогічного досвіду, накопиченого впродовж різних історичних періодів. Вивчення та ретельний аналіз тенденцій і закономірностей попереднього процесу розвитку методики навчання германських мов полягає в тому, щоб збагатити конкретно-історичним матеріалом ідею багатовимірності історичного процесу, виявити причини і наслідки різноманіття існуючих підходів, принципів, методів, засобів навчання іноземних мов (ІМ) задля доцільності застосовування їх у сучасній навчальній практиці.

Концепція часу як вектору і фактору прогресу постає своєрідною інтерпретацією моделі становлення та розвитку методики навчання іноземних мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). Проте мали пройти століття, щоб осмислення зв'язку часу і прогресу вклалося у струнку теорію, що стала відтак однією з підвалин сучасної методики навчання ІМ.

Важливими складовими професійного світогляду вчителя ІМ є історико-педагогічні знання, що становлять невід'ємну частину програми професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти, формують у нього історичне мислення і певну ціннісну шкалу. Знання історії методики навчання ІМ стає невід'ємним компонентом професійної компетентності вчителя і викладача ІМ.

У цьому контексті доцільно розглянути в історичній ретроспективі розвиток методики навчання германських мов у західноукраїнському регіоні, зокрема на Буковині. Характерною рисою цього національно неоднорідного краю завжди була багатомовність, а отже полікультурність і полірелігійність. Він

являв собою мозаїку етносів, зумовлену унікальним географічним розташуванням, належністю до різних держав протягом багатомісячної історії.

Оскільки методологічний апарат досліджуваної проблеми відрізняється міждисциплінарним характером, дослідження потребувало вивчення праць різних наук. Зокрема, історії Буковини в першій половині ХХ ст. присвячено праці В. Ботушанського, який описав розвиток сільського господарства Буковини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. [29]. Український історик та фахівець у галузі спеціальних історичних дисциплін А. Гречило студіював символи адміністративно-територіальних утворень на українських землях, в тому числі Буковини, під румунською окупацією в 1918–1940-х роках [58]. О. Добржанський розглядав національний рух українців Буковини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [66], А. Жуковський вивчав історію Буковини від минулого до сучасності [72].

Розвиток освіти Буковини висвітлено в працях таких педагогів, як І. Петрюк (досліджувала становлення й розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)) [142]; Г. Постевки (охарактеризував розвиток музичної освіти та виховання на Буковині в міжвоєнний період (1918–1940 рр.)) [150]; І. Хілько (розглядав розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина ХІХ – 30-ті р. ХХ століття) [174] та ін. Розвитку освіти Буковини присвячено також розвідки таких методистів: Б. Лабінської (охарактеризувала тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)) [116]; Н. Масіян (досліджувала особливості навчання гебрайської мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)) [120]; О. Тумак (проаналізувала становлення та розвиток методики навчання англійської мови (АМ) на Буковині (кінець ХІХ – початок ХХ століття)) [170]. Історії освіти Буковини присвячено також праці зарубіжних науковців, а саме І. Веліки (проаналізувала навчальні програми (НП) та підручники з німецької мови (НМ) як іноземної у школах Румунії, в тому числі буковинського краю (1918–2006 рр.)) [316]; М. Грігоровіци (охарактеризував освіту Північної Буковини (1774–1944)) [259]; Ш. Пуріч та Г. Маречі-Саболь

(досліджували освіту та румунський жіночий рух на Буковині (1850–1900 рр.) [298]; К. Унгуряну (розглядав початкову освіту Буковини (1774–1918 рр.)) [314] та ін.

Аналіз праць науковців, які безпосередньо або опосередковано торкалися окресленої проблеми, засвідчує, що в методичній науці немає цілісного й системного дослідження, в якому б висвітлювалися питання розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першу половину ХХ ст.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю: *переосмислення* історичного досвіду розвитку методики навчання германських мов на Буковині (першої половини ХХ ст.) з огляду на суб'єктивне висвітлення історичних, соціальних, освітніх процесів, що відбувалися в краї; *оновлення* процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом залучення наукових та архівних джерел з історії методики навчання германських мов на окресленій території та в обраних хронологічних рамках.

Нерозробленість зазначеної наукової проблеми в методиці навчання іноземних мов, її актуальність і відповідність сучасному етапу реформування системи освіти й зумовили вибір теми дисертації **„Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття)”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження безпосередньо пов'язане з науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови „Теорія і практика навчання іноземних мов у закладах освіти різних типів” (номер держреєстрації 0118U003128) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 4 від 25.10.2016 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 2 від 27.03.2018 р.).

Об'єктом дослідження є теорія і практика навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття).

Предметом – становлення і розвиток методики навчання германських мов у різних типах шкіл на Буковині з 1918 по 1940 рр.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні періодизації розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ століття, виявленні етапів та особливостей розвитку шляхом здійснення ретроспективного та системно-концептуального аналізу.

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

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження й окреслити історіографію його вивчення;
- 2) охарактеризувати вплив історико-соціальних та освітньо-організаційних засад на розвиток методики навчання германських мов в обраних хронологічних і територіальних межах, визначити періодизацію розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ століття;
- 3) на основі аналізу навчальних програм, підручників, наукових статей із методики навчання іноземних мов для різних типів шкіл описати процес навчання германських мов у досліджуваній період, зокрема з'ясувати його специфіку на етапах становлення і розвитку методики навчання германських мов;
- 4) висвітлити методичні підходи та принципи навчання, що відповідали кожному з етапів;
- 5) розкрити концептуальні основи методів навчання германських мов та схарактеризувати особливості їх реалізації в різних типах шкіл на Буковині в обраних хронологічних межах.

Хронологічні рамки досліджуваного явища охоплюють період із 1918 р. до 1940 р. Визначення вихідної хронологічної межі зумовлене приєднанням Буковини до Румунії та навчанням германських мов у різних типах шкіл Буковини відповідно до навчальних програм, затверджених Міністерством віровизнань і освіти (МВіО) Румунії. Завершується дослідження 1940 роком, тобто періодом возз'єднання Буковини з іншими етнічними українськими землями у складі УРСР.

Методи дослідження. Для виконання 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 наукової джерелознавчої критики, які уможливили вивчення вітчизняних та зарубіжних праць, освітніх документів, навчальних програм і підручників з НМ і АМ; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів тих часів здійснювалося шляхом аналізу підходів, дидактичних і методичних принципів, методів, прийомів, методичних рішень; задіяно, зокрема, такі методи, як історико-структурний (дозволив структурувати накопичену історико-методичну інформацію, співвіднесення її з певними історичними періодами), історико-генетичний (допоміг визначити хронологію становлення і розвитку методики навчання германських мов на Буковині та розробити її періодизацію), історико-порівняльний (став підґрунтям для простеження розвитку методики навчання германських мов на різних етапах), історико-системний (дав змогу вивчити процес розвитку методики навчання германських мов у різних типах середніх шкіл на Буковині досліджуваного періоду, уможливив опис компонентів системи навчання германських мов у 1918–1940 рр. в історичній ретроспекції) і метод термінологічного аналізу, який застосовано з метою тлумачення окремих термінів відповідно до предмета дослідження.

Джерельна база наукової розвідки. Для реалізації мети дослідження використано архівні матеріали Державного архіву Чернівецької області (фф. 213, 214, 217, 220, 225, 228, 230, 236, 238, 241, 245, 314, 536, 848, 849, 930, 986, 1194), серед яких – підручники, посібники, навчальні програми, нормативні документи і матеріали, організаційно-розпорядчі документи Міністерства віровизнань і освіти Румунії; 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:

1) комплексно і системно розглянуто наукову проблему – історію розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття), яка до цього часу не була предметом спеціального дослідження;

2) схарактеризовано головні передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття), зокрема історико-соціальні та освітньо-організаційні, які безпосередньо або опосередковано впливали на її розвиток;

3) здійснено й обґрунтовано періодизацію методики навчання германських мов на Буковині (І етап – 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; ІІ етап – 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов);

4) описано процес навчання германських мов на Буковині в досліджуваний відрізок часу;

5) визначено методичні підходи, принципи, методи навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття).

У процесі дослідження *уточнено*:

- реалізацію підходів, принципів, методів навчання германських мов на Буковині в розгляданий період.

До наукового обігу введено маловідомі та невідомі архівні документи, історичні факти, пов'язані з розвитком методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ століття).

Подальшого розвитку в дисертаційній роботі набули:

- систематизація джерельної бази дослідження за хронологічним підходом;
- аналіз розвитку методики навчання германських мов у різних типах шкіл Буковини (1918–1940 рр.).

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні робочої навчальної програми спецкурсу „Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.): теорія і практика” (див. Додаток А); написанні навчального посібника „Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, призначеного для студентів, які навчаються

у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації за спеціальностями: 014.022 Середня освіта (Мова і література (німецька); Мова і література (англійська)), 035.043 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно); Німецька мова і література; Англійська мова і література). Матеріали дослідження можуть бути використані під час викладання навчальних курсів на факультетах післядипломної освіти вчителів НМ і АМ, у наукових пошуках студентів, магістрантів та аспірантів.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 372-40/03 від 27.03.2020 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (акт про впровадження № 14/17-875 від 29.04.2020 р.), Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (акт про впровадження № 01-09/303 від 23.06.2020 р.), національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (акт про впровадження № 20 від 24.06.2020 р.).

Апробація результатів здійснювалася на міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема: „Проблеми міжкультурного спілкування в епоху глобалізації” (м. Чернігів, 2015), „Cutting-edge science – 2015” (Science and Education LTD, м. Шеффілд, 2015); „Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес” (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 2016); „Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи” (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 2016); „Актуальні проблеми романо-германської філології” (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 2019); „Актуальні проблеми романо-германської філології та перекладу” (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 2020); „Problems and Innovations in science” (International Internet Conference, м. Лондон, 2020).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 9 одноосібних публікаціях, із них: 4 статті у фахових виданнях України, 1 публікація у міжнародному виданні, що входить до наукометричної бази Web of Science, 4 публікації в матеріалах і тезах науково-практичних конференцій та 1 навчальний посібник (у співавторстві).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику „Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина 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 (355 найменування, із них 171 – англійською, німецькою, польською і румунською мовами, 40 – архівні матеріали), 7-ми додатків. Повний обсяг роботи – 319 сторінок, зокрема 200 – основного тексту. Дисертація містить 1 рисунок та 16 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1918–1940 рр.)

1.1 Концептуальні засади дослідження

Характерними рисами наукових досліджень є цілеспрямованість, реалізація поставленої мети, формулювання та виконання конкретних наукових завдань, пошук бібліографічних джерел і добір фактичного матеріалу, відкриття невідомих явищ і закономірностей, висунення нових гіпотез та ідей, вирішення та обґрунтування розглянутих питань, систематизація нових знань, аргументованість, репрезентація одержаних результатів.

Для проведення наукового дослідження важливо визначити методологічні підходи, принципи і методи.

Необхідною умовою розвитку будь-якої наукової діяльності є послідовність виконання й оформлення результатів наукового дослідження на основі методологічних засад. Методологія науки (від грецьк. *μεθοδολογία* – вчення про способи) – це система методологічних і методичних принципів, прийомів, операцій та форм побудови наукового знання [77, с. 72].

Методологія вивчає всі компоненти наукової пізнавальної діяльності в їх взаємозв'язку. Її завдання полягають у дослідженні механізмів, можливостей і перспектив формування нового знання в їх залежності від досліджуваного об'єкта, історично сформованих пізнавальних засобів, цілей і установок суб'єкта пізнання [151, с. 29].

Методологія виконує такі функції:

- визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;
- спрямовує, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;

- забезпечує всебічність отримання інформації про процес або явище, що вивчається;
- допомагає введенню нової інформації до фонду теорії науки у вигляді нових понять, категорій, законів, гіпотез, ідей, теорій;
- забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці;
- створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання;
- організовує використання нових знань у практичній діяльності [77, с. 72].

Отже, методологія забезпечує процес наукового пізнання методами, прийомами, формами і способами науково-дослідницької діяльності. Методологічне обґрунтування окреслює загальний підхід до дослідження, розкриваючи конкретніші твердження. Вони виступають методологічними орієнтирами, що розвивають систему наукового знання.

На етапі проєктування дослідження ми припускали, що розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) має свої особливості навчання в різних типах шкіл. Така думка спричинена тим, що до 1918 року Буковина належала до складу Австро-Угорщини, і НМ була однією з регіональних мов, а АМ вивчалася як іноземна в деяких типах шкіл. Нас зацікавило також питання, чи за часів перебування Буковини у складі Румунії змінилися підходи до навчання НМ, АМ і чи змінилися структурування і зміст навчальних програм, підручників, методів навчання ІМ. Крім того, у досліджуваній відрізок часу відбувалися реформи у всіх сферах, які проводила румунська влада.

Другий етап ґрунтувався на віднайденні, обробці та аналізі віднайдених матеріалів, установленні об'єкта, предмета, мети, завдань наукового дослідження.

Третій етап – рефлексивна фаза – допоміг окреслити історичні межі дослідження, з'ясувати ключові події, які слугували пунктами початку і кінця певного часового періоду.

Необхідно зазначити, що методологічний апарат нашого дослідження зумовлений міждисциплінарним напрямком роботи. Як зазначає український історик І. Рассоха, методи міждисциплінарного дослідження являють собою сукупність ряду синтетичних, інтегративних способів, які виникли в результаті сполучення елементів різних рівнів методології, спрямованих переважно на межі наукових дисциплін. Задіяння таких методів викликане поглибленням взаємозв'язків наук, які приводять до того, що результати, прийоми і методи однієї науки широко використовуються в інших [154, с. 51]. Тому міждисциплінарний характер історії методики навчання германських мов розглядаємо як соціально-історичну парадигму ретроспективних методичних досліджень, що визначає перевагу методологічних зв'язків та закономірностей взаємодії педагогіки, психології, лінгвістики, історії України та методики навчання германських мов.

Методологічний інструментарій нашого дослідження базується на загальнонауковому та конкретно науковому рівнях. Цим рівням властиві специфічні методи й підходи до вирішення поставлених питань, які застосовуються не ізольовано, а лише в поєднанні з іншими.

До загальнонаукового рівня методології, який застосовується в більшості наукових досліджень, відносимо методи: *аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування, порівняння, узагальнення*; а також *системний, синергетичний і парадигмальний підходи*. На нашу думку, саме вони дадуть змогу комплексно розглянути історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови, самоорганізацію процесу навчання, в тому числі учасників педагогічного процесу, а також уможливлять висновок про доцільність багатоваріантності та альтернативності шляхів подальшого розвитку методики навчання германських мов тощо.

Розглянемо загальнонаукові методи дослідження.

Аналіз – метод дослідження, за допомогою якого піддослідний об'єкт уявно або практично розчленовується на складові частини з метою більш детального його вивчення та визначення співвідношення між його складовими

[77, с. 84]. У нашій науковій розвідці цей метод допоміг детально вивчити та проаналізувати навчальні програми, підручники, підходи, принципи і методи навчання ІМ як складові компоненти системи навчання германських мов.

Синтез – поєднання розчленованих і проаналізованих частин піддослідного об'єкта або кількох об'єктів у єдине ціле. Мета синтезу – на підставі детального аналізу отримати необхідні дані для більш повних висновків та узагальнень. Певною мірою синтез протилежний аналізу, але вони взаємозалежні й взаємозумовлені. У сучасній науці синтез використовують для дослідження не тільки окремого об'єкта в певній галузі науки, а й окремих наук з виявленням існуючих між ними зв'язків [77, с. 84]. Використання методу синтезу дало можливість отримати необхідні дані для формулювання висновків стосовно становлення і розвитку методики навчання германських мов на Буковині в досліджуваний період.

Індукція – метод дослідження, за допомогою якого судження ведуться від фактів до конкретних висновків [77, с. 84]. Тобто на основі знань про окремі елементи предмета дослідження робиться висновок стосовно предмета в цілому. Отже, шляхом аналізу навчальних програм і підручників нам вдалося виявити реалізацію методів навчання ІМ, застосування відповідних підходів, дидактичних і методичних принципів.

Дедукція – метод дослідження, який дозволяє за допомогою аналізу загальних положень і фактів перейти до часткових і поодиноких висновків [77, с. 84]. Зміст дедукції полягає у використанні загальних наукових положень під час вивчення конкретних явищ. Так, використання методу дедукції уможливило виявлення впливу суміжних із методикою навчання ІМ наук, лінгвістики та психології, на реалізацію положень прямого методу навчання ІМ.

Абстрагування – метод наукового пізнання, який базується на формуванні образу реального об'єкта шляхом уявного виокремлення певних ознак, властивостей, зв'язків і відношень, що цікавлять дослідника, з одночасним ігноруванням багатьох інших другорядних його властивостей [154, с. 34]. Згідно із цим методом, кожна з таких сторін у розглядуваному предметі повинна

виділяти і вивчатись окремо, потім результати дослідження синтезуються в конкретний образ, який розкриває суть і перспективи розвитку цього предмета [77, с. 62]. Використання методу абстрагування дало змогу визначити і проаналізувати мету вивчення ІМ, методи і засоби навчання германських мов.

Порівняння – це процес установлення подібності або відмітності предметів та явищ дійсності, а також знаходження загального, властивого двом або кільком об'єктам. За допомогою цього методу виявляються кількісні та якісні характеристики досліджуваного об'єкта, класифікується, впорядковується та оцінюється зміст явищ і процесів. Шляхом порівняння встановлюються відносини рівності та відмітності. Для коректності порівняння необхідно дотримуватися певних вимог. По-перше, порівняння має здійснюватися за наявності об'єктивної спільності між об'єктами, явищами та процесами, по-друге – за найважливішими, суттєвими ознаками [154, с. 22–23]. Цей метод дав змогу визначити спільні та відмітні ознаки в методиці навчання НМ та АМ у різних типах шкіл Буковини.

Узагальнення – метод, за допомогою якого уявно переходять від окремих фактів, явищ і процесів до ототожнювання у думках або від одного поняття чи судження до іншого, більш загального. Спочатку узагальнюють результати досліджень для кожного повторення, а потім для всього досліду в аналогічних умовах [77, с. 85]. Цей метод дав змогу отримати результати дослідження методики навчання германських мов на Буковині в досліджуваний період.

Отже, використання вищезазначених загальнонаукових методів уможливило детальне вивчення предмета дослідження та визначення співвідношення між його складовими. Детальний аналіз компонентів досліджуваного об'єкта дозволив отримати необхідні дані для більш повних висновків та узагальнень, розкрити суть і перспективи розвитку даного предмета, встановити подібності й відмітності між його елементами.

Перейдемо до обґрунтування виділених підходів загальнонаукового рівня методології, застосованих для виконання поставлених завдань.

Системний підхід – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [57, с. 305].

Суть системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку та розвитку. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості, з'ясувати якісні характеристики складових елементів системи. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу потребують реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку [73].

Кожну конкретну науку, об'єкт чи діяльність можна вивчати як певну систему, що складається із взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, а також визначених цілей, функцій, структури та складу. Адже системою називають сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками, що володіє такими ознаками: цілісністю (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язністю (наявність зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів по них від елемента до елемента з'єднувати кілька будь-яких елементів системи), функцією (наявність цілей, що не є простою сумою цілей елементів, що належать системі) [59, с. 63].

Системний підхід дає змогу досліджувати будь-яке історико-педагогічне явище як системне утворення, окреслюючи ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості, зумовлені її структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з

іншими системами; спрямованість системи на розв'язання певної проблеми [94, с. 57].

Навчання германських мов у середніх навчальних закладах на Буковині визначаємо як систему, функціонування якої зумовлено багатьма чинниками. Основними з них виступають характер соціального замовлення на певному етапі розвитку суспільства, підходи, принципи, мета навчання і виховання та зміст навчання.

Навчання германських мов – спеціально організований процес, у ході якого в результаті взаємодії вчителя та учня здійснюється засвоєння та відтворення іншомовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети [131, с. 29]. З огляду на цільове призначення методики навчання германських мов на Буковині у зазначений хронологічний період, виділимо такі структурні компоненти системи:

- 1) мета навчання германських мов: передбачення кінцевих результатів педагогічної діяльності;
- 2) зміст навчання германських мов: обсяг навчальної інформації, яку учень повинен засвоїти у процесі навчання;
- 3) завдання навчання германських мов: засвоєння знань з германських мов та формування вмінь практично застосовувати ці знання у повсякденному житті або для досягнення професійних цілей;
- 4) засоби навчання германських мов: об'єкти матеріальної та духовної культури, які використовують у навчально-виховному процесі і завдяки яким реалізується мета навчання германських мов;
- 5) форми навчання германських мов: шкільні заняття, виконання домашніх завдань, відвідування гуртків, товариств;
- 6) методи навчання германських мов: способи взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямовані на виконання завдань процесу навчання;
- 7) результат навчання германських мов: володіння ІМ на відповідному рівні.

Структурні елементи системи пов'язані між собою та взаємодіють із зовнішнім середовищем, формуючи та проявляючи свої властивості, зберігаючи

при цьому стійкість свого функціонування. Одним із системотвірних факторів є мета, яка виступає головним призначенням системи. Структурні компоненти системи навчання германських мов взаємодіють під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, створених людиною (науково-методичні засади, нормативно-правова база). Результат виступає фактором упорядкованості в системі навчання германських мов, оскільки впливає на всю систему. Водночас організація навчального процесу впливає на його результати і створює умови для досягнення цілей навчання.

Роль штучно сформованого зовнішнього середовища в системі навчання виконує школа, утворена за замовленням суспільства. Згідно із соціально-економічними умовами та з урахуванням розвитку і потреб учнів, формулюється “соціальне замовлення” для школи, спрямоване на виховання певного типу особистості. Оформлення визначеної суспільством мети здійснюється за допомогою нормативно-правових документів і законодавчих актів. Мета навчання певною мірою визначає відповідний зміст навчання взагалі та навчання германських мов зокрема. Структуру змісту навчання формують певні компоненти, пов’язані з відбором завдань, що реалізується за допомогою різноманітних засобів та форм.

Враховуючи складність і багаторівневість структури системи, визначається кількість рівнів ієрархії організації та управління системою. Для системи навчання германських мов на Буковині визначено розподіл регіональних освітніх систем управління за такими рівнями: 1) Міністерство віровизнань і освіти Румунії; 2) XIV окружний шкільний інспекторат Буковини; 3) Чернівецький повітовий шкільний ревізорат; 4) школа.

Отже, застосування системного підходу допомогло обґрунтувати суть поняття “методика навчання германських мов” та окреслити тематичний словник нашого дослідження, який включає поняття, що належать до організаційно-педагогічного підґрунтя навчання германських мов, а саме: “система навчання германських мов”, “нормативно-правова база навчання германських мов”, “науково-методичне забезпечення навчання германських

мов”, “організація навчання германських мов”, “зміст навчання германських мов”, “результат навчання германських мов”.

Суть *синергетичного 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 [77, с. 59].

Предметом синергетики є механізми спонтанного формування і збереження складних систем, зокрема тих, які перебувають у стані стійкої нерівноваги із зовнішнім середовищем. У сферу її вивчення потрапляють нелінійні ефекти еволюції систем будь-якого типу, кризи й біфуркації – нестійкої фази існування, які передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку [77, с. 59–60].

Біфуркаційні процеси – це стан системи, який визначає подальший її розвиток і є наслідком неврівноважених процесів усередині системи, викликаних нарощуванням флуктуацій, згасити які система самостійно не здатна. Це явище породжує хаос або дисипативність, що визначається як особливий стан структури системи, відхилення від рівноваги. У так званій точці біфуркації, викликаній флуктуаціями, система випробовується на стійкість. Точка біфуркації являє собою переломний, критичний момент у розвитку системи, в якій вона здійснює вибір шляху [41, с. 92]. Синергетика, намагаючись відтворити загальні принципи процесів самоорганізації складних систем, зокрема й соціальних, формує новий стиль синергетичного мислення, провідними рисами якого є ймовірнісне бачення світу, зосередження уваги на нелінійності, але водночас цільності і стійкості соціальних структур, системному ефекті їх додавання, наслідком дії якого є пряма залежність поведінки елементів, що утворюють систему, від особливостей їх субординаційної, координаційної й автономної взаємодії [141, с. 72].

О. Вознюк вважає, що синергетика постає новим міждисциплінарним напрямом, своєрідною міждисциплінарною рефлексією, предметом якої є механізми самоорганізації у природних, соціальних, педагогічних системах, що

постають відкритими сутностями. У сфері педагогічної думки останнім часом набуває розвитку педагогічна концепція синергізму, а методологія синергетики починає активно впроваджуватися у сферу педагогіки, що позначилось на розробці синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій та формуванні педагогічної синергетики [40, с. 16].

Використання у дослідженні синергетичного підходу реалізується в процесі самостворення і саморозвитку біфуркацій у методиці навчання іноземних мов на Буковині, які позначились на вивченні германських мов (НМ і АМ).

Парадигмальний підхід у педагогіці обґрунтували М. Богуславський [20], І. Зязюн [81], Г. Корнетов [89], О. Сухомлинська [166] та ін. Парадигма – це сукупність знань, переконань, припущень, цінностей, методів і прийомів пізнання, світоглядний каркас сприйняття дійсності, спільний для певної групи суб'єктів. Парадигмальний підхід в історії педагогіки – генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [156, с. 23].

У рамках нашого дослідження для глибшого усвідомлення використання парадигмального підходу в методиці навчання германських мов вважаємо за необхідне розглянути принципи парадигмального підходу, що дає змогу логічно вибудовувати закономірні фази трансформації якісних змін у методиці навчання ІМ. До принципів парадигмального підходу належать:

1) принцип системно-цілісної будови парадигми, що вимагає формування її „дисциплінарної матриці” — компонентного складу з чотирьох нормативних підсистем (включаючи „зразки”, „моделі”, „символи” і „цінності” виконання дослідницьких завдань), що зважають на специфіку відповідної галузі науки або сфери соціального життя;

2) принцип наукової евристичності парадигми, що полягає в її здатності допомагати в розв'язанні нових пізнавальних проблем;

3) принцип домінування однієї парадигми, що передбачає наявність пануючого теоретико-нормативного зразка, відповідно до якого будуються дослідження;

4) принцип часової обмеженості існування парадигми, що виражає певну тривалість її домінування у рамках конкретного історичного періоду;

5) принцип якісної несумірності парадигм, що означає, що кожна нова парадигма є іншим баченням світу в порівнянні з попередньою [171, с. 124].

Вивчення історико-педагогічного процесу засвідчує, що науково-педагогічне знання традиційно розвивалося через безперервне висунення нових гіпотез і створення таких концепцій, у яких та чи інша проблема знаходила поглиблене й усебічне висвітлення. Тому 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, що вимагає поліпарадигмального підходу до вивчення історико-педагогічного процесу [87, с. 30]. Поліпарадигмальний підхід передбачає історіографічне висвітлення логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм і механізм зміни домінувальної парадигми в конкретних історичних умовах [61, с. 53].

Дослідження особливостей розвитку методики навчання германських мов на Буковині здійснювалося в загальній парадигмі методики навчання ІМ у краї, обґрунтовуючи передумови становлення методики навчання германських мов, що нерозривно пов'язано зі здобутками історії педагогіки та історичної науки.

Міждисциплінарність нашої наукової розвідки, застосування методологічного інструментарію в історичному ракурсі методики навчання германських мов зумовлюють застосування комплексу *конкретно наукових підходів і методів*, які представлені *регіональним, хронологічним підходами, методами наукової джерелознавчої критики, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів НМ і АМ.*

Використання *регіонального підходу* дає змогу визначити особливості розвитку методики навчання германських мов на території буковинського регіону та розкрити історико-соціальні, територіальні, освітньо-організаційні характеристики Буковини в складі Румунії (1918–1940 рр.). Визначаючи регіональний підхід, ми спиралися на дослідження Я. Верменич [38], М. Костиці [90], І. Студнікова [161], О. Сухомлинської [163], О. Черепанової [177] та ін. Оптимальним засобом інтеграції та координації зусиль фахівців з різних галузей знання може бути застосування регіоналістики як наукового напрямку, мета якого – дослідження всіх аспектів людської життєдіяльності в просторовому вимірі, в межах певного регіону. Регіоналістика здатна не тільки відігравати роль макродисципліни, що оперуватиме узагальненими, підсумковими результатами спеціалізованих досліджень, виконаних у рамках галузевих, гуманітарних дисциплін, а поступово вироблятиме і власні підходи до аналізу локальних соціокультурних утворень, культурних і комунікативних зв'язків, власний термінологічний інструментарій [37, с. 12].

Відзначимо, що під час аналізу розвитку методики навчання германських мов на Буковині у досліджуваній відрізок часу ми брали за основу регіональні особливості історико-культурних процесів, враховуючи при цьому не лише географічні та національно-етнічні дані, а й ті освітні зміни та особливості, які виникли у методиці навчання германських мов. Історико-культурна складова регіоналістики – це історія заселення й освоєння регіону, формування в його межах певного типу культури і регіональної ідентичності, а етнокультурна зосереджує увагу на регіональному вимірі ціннісних систем, мови, вірувань, традицій, а також на процесах міжкультурної взаємодії [38, с. 29].

На думку Я. Верменич, історична регіоналістика являє собою поле ретроспективного дослідження процесів життєдіяльності людських спільнот і комунікативних зв'язків у межах регіонів, що історично склалися. Розвиваючи традиції землеописів в історіографії, нині вона дістала можливість виходу на новий рівень міждисциплінарного синтезу – з аналізом „семіотики культурного простору”, регіональної самосвідомості, асиміляційних і трансформаційних

процесів [37, с. 14]. Отже, регіоналістика як міждисциплінарний науковий напрям займається процесами, які мали значний вплив на адміністративно-територіальні, національно-етнічні та освітньо-організаційні чинники розвитку методики навчання германських мов Буковини.

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

Для нашого дослідження досить важливий *хронологічний підхід*, який уможливорює висвітлення історичного матеріалу у хронологічній послідовності, а також аналіз закономірності розвитку історичного явища на всіх етапах. Визначення хронологічних меж дослідження є істотною складовою будь-якої історико-педагогічної розвідки. Питання періодизації постають перед кожним дослідником, який розпочинає свою роботу. Насамперед хронологічний вимір залежить від проблеми дослідження, її масштабності [162, с. 45]. Хронологічний підхід використовуємо в ході розробки періодизації методики навчання германських мов на Буковині, опису навчальних програм і підручників, підходів, принципів, методів навчання НМ і АМ.

Серед сучасних методів дослідження особливе місце відводимо методу наукової джерелознавчої критики та методу вивчення й узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які допомагають розкрити суть об'єкта дослідження.

Сучасні дослідники визначають *джерелознавчу критику* як вирішальну стадію дослідницької роботи над документами, мета якої полягає у визначенні міри повноти і достовірності фактичного змісту джерела і створенні передумов для вилучення з нього достовірної інформації [160, с. 65].

Метод наукової джерелознавчої критики дозволив простудіювати навчальні програми, підручники з НМ і АМ та публікації у періодичних виданнях того часу, що уможливило виокремлення способів реалізації методів навчання германських мов на Буковині (прямого і змішаного методів).

Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів дало можливість скласти уявлення про особливості процесу навчання германських мов, визначити прийоми, які використовували в межах реалізації методів навчання германських мов на Буковині.

На конкретно науковому рівні ми розглядаємо методи, які використовують в історичних дослідженнях: *історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-системний і метод термінологічного аналізу.*

Історико-структурний метод (розподіл явищ і процесів минулого на складові) зумовив структуру дослідження, яке базується на встановленні передумов розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ ст., дослідженні навчальних програм і планів з НМ і АМ, детальному аналізі підручників з НМ і АМ, визначенні особливостей реалізації методів навчання германських мов на Буковині. На основі обраних критеріїв виділено етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині у досліджуваний період.

Історико-генетичний метод полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін досліджуваної реальності у процесі її історичного розвитку, що дозволяє повною мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта. За логічною суттю історико-генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації про досліджувану реальність – описовим. Історико-генетичний метод дає можливість виявити причинно-наслідкові зв'язки й закономірності історичного розвитку, охарактеризувати історичні події, особистості в їхній індивідуальності й образності [69, с. 6–7].

Історико-порівняльний метод – сукупність пізнавальних засобів, процедур, які дозволяють виявити подібність і відмітність між явищами, що вивчаються, визначити їхню генетичну спорідненість (зв'язок за походженням), загальне й специфічне в їхньому розвитку [77, с. 57]. Об'єктивною основою для порівнянь є те, що суспільно-історичний розвиток – це повторюваний, внутрішньо зумовлений, закономірний процес. Історико-порівняльний метод дає можливість розкривати суть досліджуваних явищ за подібністю й відмітністю

їхніх властивостей, а також здійснювати порівняння у просторі й часі. Логічною основою історико-порівняльного методу в тому випадку, коли встановлюється подібність суттєвостей, виступає аналогія. Він уможливує розкриття суті досліджуваних явищ у тих випадках, коли вона неочевидна, на основі наявних фактів; виявляти загальне й повторюване, необхідне й закономірне, з одного боку, і якісно відмітне – з іншого. Історико-порівняльний метод дозволяє виходити за межі досліджуваних явищ і на основі аналогій здійснювати широкомасштабні зіставлення в галузі освіти та результативні історичні узагальнення [69, с. 7].

У нашому дослідженні історико-порівняльний метод дав змогу порівняти особливості методики навчання германських мов на Буковині на різних етапах розвитку. Реконструкція подій та явищ минулого, формулювання висновків на базі порівняння й зіставлення сприяли розробці періодизації методики навчання германських мов, типології змістових форм, установленню змістово-процесуальної основи методики навчання германських мов.

Застосування *історико-системного методу* зумовлене поглибленням історичних аспектів освітологічних досліджень як з погляду цілісного охоплення соціальної реальності, так і з погляду розкриття внутрішніх механізмів функціонування й розвитку різних освітніх систем у різні історичні епохи. Об'єктивна основа системного підходу й методу наукового пізнання – єдність у суспільно-історичному розвитку одиничного (індивідуального), особливого й загального. Конкретно ця єдність виявляється в суспільно-історичних системах різного рівня. Зокрема, функціонування й розвиток освітніх систем охоплює й синтезує ті основні компоненти, з яких складається соціальна реальність, а саме: індивідуальні й неповторні події, історичні ситуації та процеси. За внутрішнім змістом ці компоненти являють собою конкретну й цілеспрямовану діяльність людей і нерозривно пов'язані з нею [69, с. 8].

За допомогою історико-системного аналізу нам вдалося сформулювати цілісну картину з комплексним урахуванням основних характеристик процесу навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ ст.

Враховуючи принципи історико-системного підходу, методика навчання германських мов як систему розглядаємо в рамках загальної середньої освіти Буковини, на яку мали вплив історико-соціальні, політичні та економічні процеси. Водночас в основу дослідження закладено, що суть змісту та організації методики навчання германських мов залежить від системи взаємозв'язків: урядової політики у галузі освіти, суспільної думки, розвитку педагогічної науки та методики навчання ІМ в Румунії загалом і на Буковині, зокрема. Зауважимо, що ми розглядаємо лише зміни, які відбулися в методиці навчання германських мов з огляду на зміни шкільної системи освіти на Буковині на початку ХХ століття.

Метод термінологічного аналізу дав змогу розтлумачити деякі терміни, як-от: „навчальна програма”, „підручник”, „підхід”, „принцип”, „метод” тощо. Загалом, для пояснення педагогічних і методичних термінів пропонуються кілька дефініцій. З метою уникнення невизначеності формулювань у процесі розгляду певних явищ дослідження важливо було з'ясувати зміст відповідних термінів.

Безумовно, результати історико-педагогічного дослідження залежать не тільки від застосованих процедур, задіяних засобів і методів науково-пошукової діяльності. Важливий також ступінь об'єктивності аналізу змісту явищ і подій, головних чинників. Реальність, зокрема й педагогічна, цілісна. Однак її вивчають у різних ракурсах (наукових дисциплін). Оскільки предмет нашого дослідження відрізняється складністю і багатоаспектністю, для здійснення його аналізу доцільне залучення широкого спектра знань не тільки з методики, а й із таких суміжних галузей, як історія, педагогіка, психологія, лінгвістика. Тож специфіка предмета дослідження зумовила застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази. Потреба урізноманітнення наукових підходів до вивчення історико-педагогічної реальності спричинена тим, що кожен із них обґрунтовує істотні, проте однобічні характеристики об'єкта. Методологію розвитку методики навчання германських мов подано на рис. 1.1.

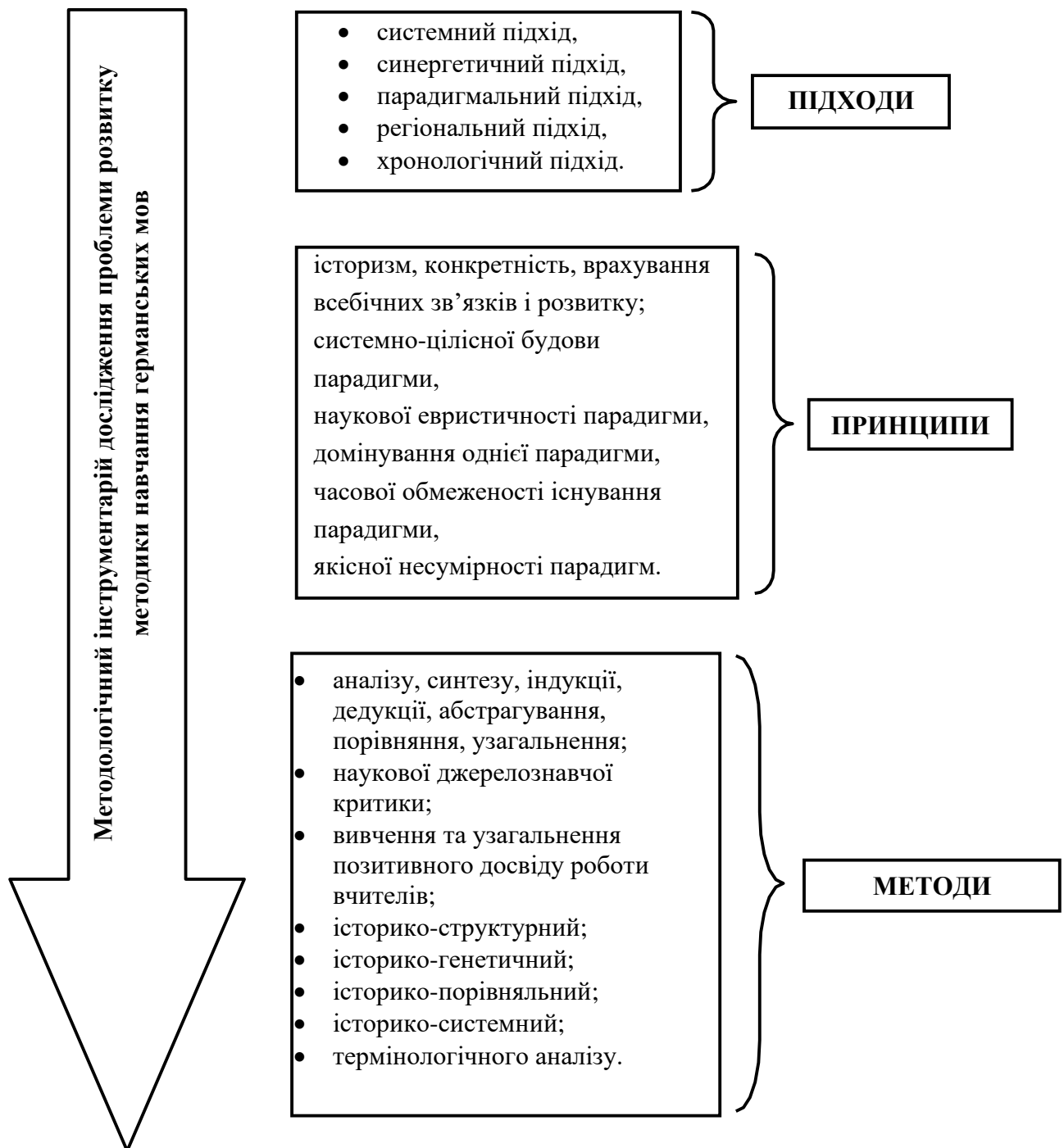


Рис. 1.1. Методологічний інструментарій дослідження проблеми розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)

Отже, аналіз розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ ст. проводився із задіянням дворівневого методологічного апарату, який забезпечив застосування певних підходів, методів, формулювання принципів опису наукового дослідження та пошуку конструктивних

оптимальних розв'язків досліджуваної проблеми. Міждисциплінарність у контексті нашого дослідження зумовила вибір методологічного інструментарію. Загальнонауковий та конкретно науковий рівні уможливили ґрунтовне вивчення проблеми з урахуванням особливостей методики навчання германських мов на Буковині у зазначений хронологічний період.

1.2 Джерельна база дослідження

Основу історико-педагогічних досліджень становить джерельна база, тобто сукупність дібраних, систематизованих і скласифікованих джерел як носіїв інформації про педагогічне минуле. Якість історико-педагогічного пізнання та достовірність одержаного знання залежать від підготовки дослідника до вивчення джерел і рівня його світогляду як суб'єктивного аспекту розуміння змісту документів [43, с. 13].

Історико-педагогічний процес – невід'ємна складова загального історичного процесу, тому джерела з історії педагогіки є специфічною групою історичних джерел. Дослідники інтерпретують їх як специфічні пам'ятки минулого, виникнення яких постає результатом появи досліджуваного історико-педагогічного явища, що безпосередньо відображають певні суспільні відносини у конкретних історичних умовах; уточнюють, що історико-педагогічні джерела можуть бути правильно зрозумілими тільки тоді, коли вони самі будуть сприйматися як певні історичні явища, історичні, педагогічні факти, що виникли за певних історичних обставин [43, с. 14].

За визначенням джерелознавця Д. Раскіна, історико-педагогічне джерело – це „продукт соціальної діяльності, який містить як певна знакова система інформацію про суспільні процеси виховання і навчання, закріплює цю інформацію та має потенційні умови для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань” [153, с. 91]. Комплекс, сукупність джерел, що становлять основу наукового дослідження, утворюють його джерельну базу [77, с. 11]. Джерельна база історико-педагогічних досліджень, згідно з дефініцією Л.

Березівської, – це сукупність дібраних, систематизованих і класифікованих джерел як носіїв інформації про педагогічне минуле [12, с. 6]. Їх використання дозволяє виконати завдання конкретного історико-педагогічного дослідження [1, с. 10].

Аналіз специфіки історико-педагогічного дослідження дозволяє визначити особливості історико-педагогічних джерел, серед яких найважливіші такі:

– вони є складовою загального корпусу історичних джерел і набувають статусу історико-педагогічного джерела завдяки меті конкретного дослідження з історії освіти та виховання, для досягнення якої вони були використані;

– вони є відображенням педагогічної реальності епохи, в яку були створені;

– вони несуть відбиток ідейно-політичних настанов, суспільних цінностей та прийнятої (панівної) на той час педагогічної доктрини, а також відображають професійну позицію чи / та ідейні переконання свого автора;

– кожне історико-педагогічне джерело має широкі зв'язки не лише з різноманітними педагогічними, а й із суспільно-історичними, політичними, економічними, культурними та соціальними процесами, що відбувалися в досліджувану епоху;

– кожне джерело є носієм історико-педагогічної інформації, а також фактом історії освіти та педагогічної думки, частиною духовної скарбниці людства, явищем культури та суспільного життя [43, с. 14–15].

За ступенем формалізації опрацьовані джерела поділяємо на:

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

- *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 з НМ і АМ, методичні листи, рекомендації тощо);

- *інтерпретаційні* джерела: монографії, наукові праці, статті тощо [104, с. 8].

Використання історіографічної періодизації дає можливість класифікувати опрацьовані джерела за хронологічним принципом у зв'язку з тим, що історіографічні праці, які належать до часового проміжку (перша половина ХХ ст.), охопленого дослідженням, розглядаємо як джерельні.

За ступенем дотичності розподіл джерел здійснюємо на такі групи:

- джерела, які висвітлювали процес становлення та розвитку методики навчання германських мов у різних типах шкіл на Буковині в 1918–1940 рр.;
- наукові публікації, що формують методологічну основу дослідження: загальнонаукові праці та з методології наукового та історико-педагогічного дослідження;
- історико-педагогічні праці, які в різні часові відрізки, починаючи з першої половини ХХ ст., відображали розвиток педагогічної освіти, та наукові дослідження, в яких описували професійну підготовку вчителів ІМ на території України та Румунії.

За ступенем функціональності використані джерела поділяємо на:

- *нормативно-правові акти*, за допомогою яких регулювали систему освіти у досліджуваній період. До них належали закони, розпорядження МВіО Румунії, XIV окружного шкільного інспекторату; навчальні програми, плани, підручники з НМ і АМ для середніх шкіл, затверджені МВіО Румунії;
- *архівні документи*: щорічні звіти про діяльність середніх навчальних закладів досліджуваних часів, листування XIV окружного шкільного інспекторату із МВіО Румунії, рецензії на навчальні підручники з НМ і АМ, проекти навчальних програм, розпорядження XIV окружного шкільного інспекторату. У ході дослідження проаналізовано фонди Державного архіву Чернівецької області (фф. 213 (Окружний шкільний інспекторат Буковини, м. Чернівці), 214 (Базовий ліцей “Г. Анжелеску” педагогічного семінару Чернівецького університету м. Чернівці), 217 (Чернівецький повітовий шкільний ревізорат), 220 (Чернівецький міський шкільний субінспекторат), 225 (Чернівецький реальний ліцей № 2, м. Чернівці), 228 (Державний ліцей “Арон

Пумнул” в м. Чернівці), 230 (Приватний жіночий ліцей “Сім’я Марії” в м. Чернівці), 236 (Приватний жіночий ліцей “Кармен Сільва” в м. Чернівці), 238 (Приватний чоловічий ліцей “Емануїл Грігоровіца” в м. Чернівці), 241 (Приватний чоловічий ліцей “Модерн” у м. Сторожинець), 245 (Приватна комерційна жіноча гімназія “Прогресул” у м. Чернівці), 314 (Жіночий індустріальний ліцей товариства “Спілка румунських жінок” в м. Чернівці), 536 (Чоловічий комерційний ліцей “Юлій Валаорі” у м. Чернівці), 848 (Приватна чоловіча комерційна гімназія “Петру Рареш” в м. Чернівці), 849 (Приватний чоловічий ліцей “Міхай Емінеску” в м. Чернівці), 930 (Державний ліцей “Реджеле Фердіананд” у м. Сторожинець), 986 (Державний польський ліцей № 5 в м. Чернівці), 1194 (Польська індустріально-комерційна змішана школа в м. Чернівці);

- *нарративні джерела*: публікації на шпальтах періодичних видань (перша половина ХХ століття): “Самостійна думка”, “Наша школа”, “Каменярі”, “Буковина”, “Рідна мова”, “Рідний край”, “Amicul Școalei” (“Шкільний друг”), “Școala” (“Школа”), “Vremea Școlii” (“Шкільний час”), “Școala și Viața” (“Школа і життя”), “Școala Română” (“Румунська школа”), “Școala și Familia” (“Школа та сім’я”), “Revista Învățământului Profesional” (“Журнал професійної освіти”), що видавалися на Буковині; монографії, в яких висвітлено історичні дослідження різного часу видань; статистичні описи тощо.

Для пошуку наукової літератури використано фонди таких бібліотек: Наукової бібліотеки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівецької обласної універсальної наукової бібліотеки імені Михайла Івасюка, бібліотеки Київського національного лінгвістичного університету, Центральної університетської бібліотеки імені Міхая Емінеску (м. Ясси, Румунія), бібліотеки Буковини “І. Г. Збієра” (м. Сучава, Румунія), бібліотеки Сучавського університету імені Штефана чел Маре (м. Сучава, Румунія), бібліотеки Національного коледжу “Штефан чел Маре” (м. Сучава, Румунія).

Особливість джерельної бази нашого дослідження – її міждисциплінарність. Це пояснюється тим, що розгляд фактичного матеріалу на різних рівнях методології знаходився на перетині багатьох наук.

Оскільки підґрунтям історико-педагогічних досліджень є джерельна база, ми використали метод наукової джерелознавчої критики, який постає важливим компонентом історичної науки та дає можливість отримати в кінцевому рахунку достовірні наукові факти. Виходячи з рамок поставленого завдання, виникає необхідність залучення джерел в обсязі, який забезпечить отримання не розрізнених, фрагментарних фактів, а їх сукупностей, уникнення прогалин у джерелах, установлення достовірності джерельних свідчень. Максимальна репрезентативність джерельної бази уможливорює всебічність вивчення історичних явищ у їх складності, різнобічності та протиріччях [160, с. 41].

Джерелознавча критика охоплює два етапи, тісно пов'язані між собою: аналітичну і синтетичну критику.

1) Аналітична пов'язана з роботою над конкретним джерелом і охоплює комплекс обов'язкових елементів: визначення зовнішніх особливостей історичної пам'ятки, доведення її автентичності; прочитання тексту джерела; встановлення часу, місця, авторства, обставин і мотивів походження; тлумачення тексту; визначення вірогідності джерела, його надійності, наукової значущості [160, с. 66–67];

2) Синтетична пов'язана із формуванням такого комплексу джерел на основі критичного аналізу, який дасть змогу отримати сукупність науково перевірених фактів як основу для достовірних дослідницьких висновків [160, с. 71].

Отже, синтез джерел, тобто критичне використання їх сукупності, вміле зіставлення аналітичних даних – запорука створення якісної наукової праці.

При вивченні джерел використано метод головного масиву. За його допомогою вивчається переважна частина джерел, які стосуються досліджуваного явища, позаяк, не маючи можливості опрацювати всі документи з проблеми дослідження, ми намагалися проаналізувати якомога більшу їх

частину. Із задіянням вибіркового методу аналізувалася так звана вибіркова сукупність джерел, сформована за певними правилами. Застосування цих методів дозволило зробити достовірні висновки щодо розвитку методики навчання германських мов на Буковині.

У ході дослідження опрацьовано “первинні” і “вторинні” матеріали, наявні в періодиці. До первинних відносимо статті, інформаційні повідомлення про історичні події тощо, до вторинних – огляди літератури, анотації, тематичні бібліографії та ін. Проаналізувавши ці матеріали, ми отримали інформацію про те, вирішенням яких питань у той чи інший період часу переймалися педагогічно-науковці та практики, проводилися наукові дослідження, а також як їх результати впливали на педагогічну практику в процесі навчання германських мов на Буковині в розгляданий період часу.

Нами проаналізовано монографії, статті та дисертації на здобуття наукових ступенів кандидата, 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, наведемо логіко-структурний алгоритм аналізу методики навчання германських мов на Буковині, який ми поклали в основу наукового пошуку:

- *З’ясування* причин оновлення змісту навчання германських мов в їх взаємозалежності та взаємозв’язку з методикою навчання іноземних мов: суспільно-політичні, як-от: забезпечення функціонування системи суспільного устрою; характер і зміст державної політики, зокрема освітньої; взаємодія педагогічної громадськості з інститутами влади; зміст національної державної політики, потреби особистості та суспільства, стан шкільної освіти.

- *Визначення* принципів і напрямів розвитку методики навчання германських мов на Буковині.

- *Висвітлення* організаційних аспектів: проведення освітніх реформ, що зумовили подальший розвиток методики навчання германських мов на Буковині у першій половині ХХ ст.; механізми та засоби їх реалізації.

- *З'ясування* змісту та методів оцінювання результатів навчання германських мов.

- *Установлення* наслідків, а саме: позитивного і негативного досвіду; закономірностей, які треба враховувати, та помилок, яких треба уникати надалі.

Розпочнемо з аналізу здійсненої нами періодизації розвитку методики навчання германських мов на Буковині. Умовно поділимо історіографію досліджуваної проблеми на два періоди:

I період (1918–1932 рр.) – праці, написані в ході становлення методичних знань, у яких тлумачення методики навчання германських мов здійснювалося емпірично-описовим способом; це відбувалося внаслідок спостереження за практичною діяльністю й було зорієнтоване на поодинокі педагогічні ситуації, які описувалися в умовах перебування Буковини у складі Румунії;

II період (1932–1940 рр.) – праці періоду розвитку методики навчання германських мов в умовах проведення реформ у галузі освіти, спрямованих на вдосконалення системи освіти.

Спираючись на хронологічний та проблемно-тематичний підходи до класифікації джерельної бази нашого дослідження, розглянемо детальніше найважливіші наукові праці.

Перший історіографічний період – 1918–1932 рр. – представляють наукові праці, надруковані за часів, коли Буковина входила до складу Румунії, професорами середніх і вищих навчальних закладів, представниками органів управління освітою, вчителями та інспекторами. До цього переліку входили документи законодавчого, історико-освітнього, методичного характеру, навчальні програми, підручники з НМ і АМ, річні звіти навчальної діяльності певної школи, в яких автори розкривали зміст, цілі, засоби навчання ІМ.

Історико-освітні проблеми цього періоду відображені в працях таких румуномовних авторів, як А. Bălănescu-Caraorman “Școala românească în nouile

provincii” (А. Баланеску-Караорман „Румунська школа в нових провінціях”) (1922) [228]; С. Hanon “Proiect Pentru o Reformă Școlară” (С. Ханон „Проект шкільної реформи”) (1929) [261]; Е. Popovici “Principiile Reformei Învățământului (considerațiuni generale)” (Е. Поповичі „Принципи реформи освіти (загальні міркування)”) (1925) [290]; N. Tcacius-Albu “Învățământul Profesional din Bucovina (1918–1928)” (Н. Ткачук-Альбу „Професійна освіта в Буковині (1918–1928)”) (1928) [311]; S. Zeletin “Naționalizarea școalei” (С. Зелетін „Націоналізація школи”) (1923) [318]. До нормативно-правових документів відносимо законодавчі акти – “Lege pentru învățământul primar și normal” („Закон про початкову та середню освіту”) (1924) [284]; “Lege asupra învățământului particular” („Закон про приватну освіту”) (1925) [283]; *румунськомовні* навчальні програми: “Programa Analitică pentru școalele secundare de băieți” („Аналітична програма для чоловічих середніх шкіл”) (1919 р.) [293]; “Programa Analitică pentru școli superioare de Comerț” („Аналітична програма для вищих торговельних шкіл”) (1924 р.) [337]; *німецькомовні* навчальні програми: “Lehrplan der obligaten Gegenstände des Staatsgymnasiums in Wiznitz” („Навчальна програма з обов’язкових предметів державної середньої школи у Вижниці”) (1919 р.) [322]; “Lehrplan der höheren Handelsschule des Vereines “Școală modernă” în Cernăuți” („Навчальний план торговельної школи асоціації „Сучасна школа” в м. Чернівці”) (1925 р.) [345].

У річних звітах описували тогочасний стан і діяльність навчальних закладів, подавали перелік навчальних предметів, іспитів, дані про викладацький склад, указували кількість годин, відведених на кожну дисципліну, перелік рекомендованих підручників тощо. Звіти надруковано румунською мовою: “Anuarul I al Școalei Reale Superioare Ortodoxe din Cernăuți pe anul școlar 1921/22” (Звіт № 50 православної середньої школи м. Чернівці за 1921/22 н. р.) (1922) [223]; “Anuarul LIII al Școalei Reale Superioare Ortodoxe din Cernăuți pe anul școlar 1924/25” (Звіт № 53 православної середньої школи м. Чернівці за 1924/25 н. р.) (1926) [224]; “Anuarul LIV al Liceului Real Ortodox № 1 (fosta Școală Reală Superioară Ortodoxă) din Cernăuți pe anii școlari: 1925/26–1927/28” (Звіт № 54

православного реального ліцею № 1 (колишня православна середня школа) м. Чернівці за 1925/26–1927/28 н. р.) (1929) [225]; “Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” in Cernăuți pe anii școlari 1921/22 și 1922/23, 1924/25” (Звіт державної середньої школи № 1 „Арон Пумнул” м. Чернівці за 1921/22 та 1922/23, 1923/24, 1924/25 н. р.) (1924, 1925, 1926) [195; 196; 197]; “Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” in Cernăuți pe anul școlar 1925/26 și 1926/27, 1927/28” (Звіт державної середньої школи № 1 „Арон Пумнул” м. Чернівці за 1925/26 та 1926/27, 1927/28 н. р.) (1927, 1928) [198; 199]; “Anuarul VI al Liceului Internat Dimitrie Cantemir din Cozmeni, Jud. Cernăuți pentru anii școlari 1924/25–1933/34” (Звіт № 6 школи-інтернату імені Димитрія Кантеміра м. Кіцмань, Чернівецького повіту за 1924/25–1933/34 н. р.) (1935) [217]; “Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anii școlari 1922/23, 1923/24, 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28 și 1928/29” (Звіт жіночої середньої школи № 2 м. Чернівці за 1922/23, 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28 та 1928/29 н. р.) (1923, 1924, 1930) [184; 185; 186]; “Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1921/22” (1922/23, 1923/24, 1925/26, 1927/28, 1928/29, 1929/30) (Звіт середньої школи „Штефан чел Марє” м. Сучава, 1921/22 н. р.) [200; 201; 202; 203; 204; 206; 207]; “Anuarul Liceului de fete “Doamna Maria” pe anul școlar 1928/29” (Звіт жіночої середньої школи „Доамна Марія” за 1928/29 н. р.) (1929) [189] та ін.

Важливе місце відводили підручникам з НМ і АМ, які вчителі використовували під час першого етапу становлення методики навчання германських мов на Буковині. До підручників з НМ, надрукованих *німецькою мовою*, належать: А. Șeșefschî “Curs de Limba Germană pentru Clasa II–VIII Liceală, Secundară, pentru Școlile de Băeți și Fete” (А. Шешешфш “Курс німецької мови для II–VIII класів для ліцеїв, чоловічих та жіночих шкіл”) (1920–1925) [304; 305; 306; 307; 308; 309; 310]; А. Ebevain, R. Scheibler “Manual de Limba Germană pentru clasa IV-a Secundară” (А. Ебервайн та Р. Шайблер “Підручник з німецької мови для IV класу для середніх шкіл”) (1929) [241]; F. Ziegler “Deutsches Lesebuch für Volksschulen in Romänien” (Ф. Циглер “Книга для читання з німецької мови для народних шкіл Румунії”) (1923) [319]; Ș. Klett “Deutsche

Handelskorrespondenz” (Ш. Клет “Комерційне листування з німецької мови”) (1926) [266]. До підручників з АМ, надрукованих *англійською мовою*, відносимо: Е. М. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for Children in Rumania. Book I” (Є. М. Гріффіс-Бельбін, С. І. Матею “Підручник з англійської мови для дітей Румунії. Книга I”) (1922) [249]; Е. М. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for Young People in Rumania. Book II” (Є. М. Гріффіс-Бельбін, С. І. Матею “Підручник з англійської мови для молоді Румунії. Книга II”) (1923) [252]; Е. М. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for Young People in Rumania. Book III” (Є. М. Гріффіс-Бельбін, С. І. Матею “Підручник з англійської мови для молоді Румунії. Книга III”) (1925) [253]; Е. М. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for Young People in Rumania. Book IV” (Є. М. Гріффіс-Бельбін, С. І. Матею “Підручник з англійської мови для молоді Румунії. Книга IV”) (1926) [254]; М. Beza “Romantismul Englez” (М. Беца “Англійський романтизм”) (1921) [232]; М. Curatos “Graduated English Course” (Manual de limba engleză) (М. Куратос “Підручник з англійської мови”) (1922) [240]; G. V. Lohan “Din Limba Engleză” (Г. В. Лохан “З англійської мови”) (1927) [277] та ін.

Другий історіографічний період – 1932–1940 рр. – характеризувався низкою праць, в яких висвітлено історико-соціальне становище Буковини того часу, освітні реформи, проведені МВіО Румунії, методика навчання германських мов. Основними факторами наукового обґрунтування розвитку методики навчання германських мов на Буковині виступали пошуки нових підходів, принципів та методів. У зв’язку із цим у навчальних програмах і підручниках з НМ і АМ, наукових працях простежуються нові методичні концептуальні засади змішаного методу навчання германських мов.

У працях другого етапу дослідження відображено історико-освітні питання, урядову політику, стан початкових і середніх шкіл на Буковині, серед яких були *україномовні* теоретичні праці й публікації І. Карбулицького “Початкова наука в Румунії” (1932) [85], Ф. Кумко “Причини упадку українського шкільництва в Румунії (Буковині)” (1932) [95], Т. Руснака “Румунська шкільна політика на Буковині” (1938) [155], С. Сірополко

“Українське шкільництво на Буковині, у Галичині, на Закарпатті та в Канаді” (1932) [157]; *румуномовні*: I. Gabrea “Structura liceului și programa minimală” (I. Габреа “Структура ліцею та мінімальна навчальна програма”) (1933) [246]; та *німецькомовні*: I. Nistor “Die Vereinigung der Bukowina mit Rumänien” (I. Ністор “Возз’єднання Буковини з Румунією”) (1940) [287].

До нормативно-правових документів відносимо законодавчі акти: “Legea învățământului secundar” (Закон про середню освіту) (1934) [282]; навчальні програми для гімназій та ліцеїв, які використовували на Буковині: “Programa minimală pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1932–1933” (Мінімальна навчальна програма для середніх шкіл (гімназій та ліцеїв) на 1932–1933 н. р.) (1933) [297]; “Programa minimală de tranziție pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1933–1934” (Мінімальна навчальна програма перехідного періоду для середніх шкіл (гімназій та ліцеїв) на 1933–1934 н. р.) (1933) [296]; “Programele Analitice pentru Învățământul secundar (gimnazii și licee de băieți și fete) (Аналітичні програми для середньої освіти (гімназій та ліцеїв для хлопців та дівчат)) (1934) [294]; програму для складання іспиту зрілості з ІМ: “Programa examenelor de capacitate” (Програма для складання іспиту зрілості) (1937) [295].

У річних звітах подавалися навчальні плани, наводився перелік підручників і деякі історичні відомості: “Anuarul V Liceul de Băieți în Siret pe anii școlari 1932/33 și 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38” (Звіт № 5 чоловічого ліцею м. Сірет за 1932/33 та 1933/34, 1936/37, 1937/38 н. р.) (1939) [218; 220; 221]; “Anuarul XII Liceul particular de fete cu drept de publicitate “Iulia Hasdeu” din Cernăuți pe anii școlari 1935/36, 1936/37, 1937/38 și 1938/39” (Звіт № 12 приватного жіночого ліцею з правом реклами “Юлія Хаздеу” м. Чернівці за 1935/36, 1936/37, 1937/38 та 1938/39 н. р.) (1940) [222]; “Anuarul VI al Liceului Internat Dimitrie Cantemir din Cozmeni, Jud. Cernăuți pentru anii școlari 1932/33, 1933/34” (Звіт № 6 школи-інтернату імені Димитрія Кантеміра м. Кіцмань Чернівецького повіту за 1932/33, 1933/34 н. р.) (1935) [217]; “Anuarul Liceul de fete No. 2 Cernăuți pe anii școlari 1933/34, 1934/35” (Звіт жіночого ліцею № 2

м. Чернівці за 1933/34, 1934/35 н. р.) (1935, 1936) [187; 188]; “Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1932/33” (Звіт ліцею „Штефан чел Марє” м. Сучава, 1932/33 н. р.) (1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39) [208; 209; 210; 211; 212; 213; 214]; “Anuarul Liceului de fete “Doamna Maria” pe anul școlar 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39” (Звіт жіночого ліцею „Доамна Марія” за 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39 н. р. (1936, 1938, 1939) [190; 191;] та ін.

З-поміж підручників з НМ виділяємо видання, надруковані *румунською мовою*, – С. Bondescu, E. Flavian “Manual de Limba Germană pentru Clasa V-a, VII-a, VIII-a Secundară de Băeți și Fete și pentru Liceele Comerciale” (Ч. Бондеску, Е. Флавіан “Підручник з німецької мови для 5-го, 7-го, 8-го класу для чоловічих і жіночих шкіл та комерційних ліцеїв”) (1935) [233; 234]; Ș. Klett “Manual de Limba Germană pentru liceele comerciale” (Ш. Клет “Підручник з німецької мови для торговельних ліцеїв”) (1937) [269]; M. Schroff “Manual de Limba Germană pentru Clasa VI-a Secundară” (М. Шроф “Підручник з німецької мови для VI класу середніх шкіл”) (1938) [303]; *німецькою мовою* A. Ebervein, R. Scheibler “Manual de Limba Germană pentru clasa VII-a Secundară” (А. Ебервайн, Р. Шайблер “Підручник з німецької мови для VII класу середніх шкіл”) (1935) [242]. До підручників з АМ відносимо книги, надруковані *румунською мовою* – I. A. Candrea “I Learn English” (în patru volume, cu cheie) (І. А. Кандреа “Я вчу англійську” (у чотирьох томах, з ключем)) (1937) [236]; V. Lungulescu “Gramatică Engleză” (В. Лунгулеску “Граматика англійської мови”) (1936) [276]; E. M. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for the first year” (Є. М. Гріффіс-Бельбін та С. Матею “Підручник з англійської мови для першого року навчання”) (1935) [255]; а решта були надруковані *англійською* – E. M. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for the second year” (Є. М. Гріффіс-Бельбін та С. Матею “Підручник з англійської мови для другого року навчання”) (1935) [257]; E. M. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for the third year” (Є. М. Гріффіс-Бельбін та С. Матею “Підручник з англійської мови для третього року навчання”) (1935) [258]; E. M. Griffiths-Belbin, S. I. Mateiu “English Book for the

fourth year” (Є. М. Гріффіс-Бельбін та С. Матею “Підручник з англійської мови для четвертого року навчання”) (1935) [256] та ін.

Акцентуємо, що підручників з НМ чи АМ, надрукованих українською мовою, у зазначений період, як і в попередній, не було.

Вагоме місце у виділеному історіографічному періоді посідають дані з навчальних програм, звітів Буковини, які містять інструкції щодо методики навчання германських мов, указують на методи і прийоми навчання ІМ.

Значну роль відіграють праці М. Берліца “Metodă pentru predarea limbilor moderne” (“Методика викладання сучасних мов”) (1922) [230], “Illustrated Book for children. English” (“Ілюстрована книга для дітей. Англійська мова”) (1925) [229], “The Berlitz Method for teaching modern languages. English” (“Метод Берліца для викладання сучасних мов. Англійська мова”) (1926) [231]. М. Берліц був одним з основоположників прямого методу навчання ІМ. У своїх підручниках автор викладає основні положення прямого методу та дає рекомендації стосовно його практичного застосування на уроках ІМ.

Особливу цінність для нашої роботи становлять підручники з АМ, а саме 11 видань Є. М. Гріффіс-Бельбін. У передмові до кожної книги авторка подає власні методичні рекомендації щодо їх практичного застосування під час уроків АМ.

Загалом у ході дослідження віднайдено й опрацьовано 10 навчальних програм, 13 навчальних планів та 96 щорічних звітів, 61 підручник з НМ і 29 підручників з АМ.

Окрему підгрупу становлять праці з методики навчання ІМ; це, зокрема, публікації F. Ploasa, Gh. Alexandrescu, N. Marinescu “Îndrumări Metodice. Limbile română, latină, franceză, italiană, germană” (Ф. Пліоаса, Г. Александреску, Н. Марінеску “Методичні вказівки. Румунська, латинська, французька, італійська, німецька мови”) (1939) [265]; E. Müller “Manual de Limba Germana. Metoda naturală directă” (Е. Мюллер “Підручник з німецької мови. Прямий природний метод”) (1924) [285]; I. Pătrașcanu “Despre metoda de predare a limbilor moderne la școalele comerciale și academiile comerciale” (І. Петрешкану “Про метод

викладання сучасних мов у торговельних школах та академіях”) (1932) [288]; S. Reli “Metode de înstructiune și educație în școalele secundare” (С. Релі “Методи навчання та виховання в середніх школах”) (1933) [299].

У книзі Г. Піддубного “Буковина. Її минуле і сучасне” (1928 р.) висвітлено деякі аспекти розвитку народної освіти, наведено статистичні дані про початкову та середню ланки освіти [143].

До другої групи літературних джерел відносимо наукові публікації, що складають методологічну основу дослідження. Це праці С. Важинського, Т. Щербака [34]; О. Данильян, О. Дзьобань [63]; В. Зацерковного, І. Тішаєва, В. Демидова [77]; Є. Коваленко [87]; О. Адаменко [1]; Л. Березівської [12]; С. Гончаренка [57]; Н. Гупана [60]; Н. Кудикіної [93]; О. Місечко [124]; О. Пунченко [151]; І. Рассохи [154]; О. Сухомлинської [162]; Є. Хрикова [175] та ін. На загальнонауковому рівні, задіюючи *системний підхід*, ми спиралися на розвідки Т. Гуменюк, М. Корець [59]; А. Кузнєцової [94]; В. Загвязинського [74]; В. Краєвського, Є. Бережної [92]. Чимало цінної інформації почерпнуто з наукових викладів С. Ніколаєвої, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької [131]; І. Бім [15]; І. Зимньої [80]; А. Щукіна [182] та ін. Застосовуючи *синергетичний підхід*, ми послуговувалися науковими дослідженнями В. Бранського [30], О. Вознюк [40; 41]; О. Панфілова, І. Романової [141]. Урахування *парадигмального підходу* базувалося на вивченні досягнень М. Богуславського [20], О. Бондаревської [22], Н. Гальскової [44], Н. Гупана [60], І. Зязюна [81] Г. Корнетова [89], О. Рупташа [156], І. Утюжа [171]. На конкретно науковому рівні, використовуючи *регіональний підхід*, ми опрацьовували видання Я. Верменич [38], М. Костриці [90], І. Студнікова [161], О. Сухомлинської [163], О. Черепанової [177] та ін. Урахування *хронологічного підходу* спричинило звернення до праць Н. Гупана [61] О. Сухомлинської [165]. *Конкретно наукові методи дослідження* методики навчання германських мов ґрунтувалися на працях О. Бігич [18], К. Біницької [19], І. Бім [15], Н. Бориско [24], О. Драч [69], С. Ніколаєвої [133], Г. Стефанюк [160], А. Щукіна [2] та ін.

Аналіз навчальних програм і підручників з НМ як іноземної у школах Румунії, зокрема в буковинському краї містить монографія румунського науковця І. Веліки “Diachronische Analyse der Schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918–2006)” [316].

У праці І. Житарюка “Математична освіта і наука Буковини та Північної Бессарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.)” (2008 р.) з’ясовано особливості формування математичної освіти Буковини і Північної Бессарабії за часів їх перебування у складі королівської Румунії (міжвоєнний період ХХ ст.) [71].

Перебіг освітніх процесів регіону в розглядаєній часовій відтинку висвітлено в кандидатських дисертаціях Л. Кобилянської “Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. ХVІІІ – початок ХХ ст.)” (1998 р.) [86], І. Петрюк “Становлення і розвиток загальної середньої освіти Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)” (1998 р.) [142]. Л. Кобилянська окреслила динаміку змісту освіти в народних школах краю, а також опрацювала навчальні плани, програми, підручники початкових шкіл. І. Петрюк простудіювала процеси розвитку загальної середньої освіти наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст., виокремила періоди розвитку цієї ланки освіти, проаналізувала зміст освіти, охарактеризувала основні типи середніх загальноосвітніх закладів.

Тенденції розвитку методики навчання ІМ у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) описано в докторській дисертації та монографії Б. Лабінської (2014 р.), у яких чільне місце посідає методика навчання ІМ на Буковині. Науковець охарактеризувала адміністративно-територіальні, національно-етнічні, освітньо-організаційні передумови виникнення, становлення та розвитку методики навчання ІМ на західноукраїнських землях, а також обґрунтувала періодизацію, визначила методи, підходи і принципи навчання ІМ у різних типах шкіл у розглядаєній період. Б. Лабінська висвітлила особливості реалізації методів навчання ІМ у Західній Україні, зосередивши увагу на методиці навчання німецької та французької мов [116].

Г. Постевка дослідив “Розвиток музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.)”, здійснив історико-педагогічний аналіз розвитку музичної освіти й виховання на Буковині у міжвоєнний період, з’ясував специфіку розвитку музичної освіти й виховання, проаналізував змістові та організаційно-методичні засади, законодавчі основи, дидактичне забезпечення музичного навчання і виховання в різних типах освітніх закладів Буковини. Учений зробив систематизований аналіз діяльності Чернівецької консерваторії музики та драматичного мистецтва в контексті розвитку професійної музичної освіти, висвітлив вплив культурно-мистецького життя краю міжвоєнного періоду на розвиток музичної освіти й виховання [150].

О. Тумак у кандидатській дисертації “Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.)” проаналізувала вплив історико-соціальних, національно-етнічних і освітньо-організаційних засад на розвиток методики навчання англійської мови, розглянула навчальні програми та підручники з англійської мови для різних типів шкіл Буковини у складі Австро-Угорщини. Ця історико-педагогічна праця сприяла формулюванню ідеї побудови дослідження в галузі методики, спланованого в історичному аспекті [170].

У дисертації І. Хілько “Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина XIX – 30-і роки XX ст.)” досліджено теоретичні, методичні, дидактичні надбання, становлення та розвиток художньої освіти на Буковині. Науковець з’ясував, що в окреслений період у краї функціонувала система художньої освіти, якій був притаманний ступеневий характер і розподіл на загальну та професійно-художню освіту [174].

Н. Дем’яненко у праці “Загальна педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)” (1998 р.) висвітлила процес становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України. Здійснивши всебічний аналіз історико-педагогічної літератури й архівних документів, науковець виокремила основні етапи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів середньої ланки освіти, визначила

головні закономірності й суперечності; сформулювала та скласифікувала тенденції її розвитку. Н. Дем'яненко визнала педагогічну практику важливим структурним компонентом історичної суті та складових загальнопедагогічної підготовки [64].

У дослідженні О. Лук'янченко “Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.)” (2005 р.) розглянуто проблему організації педагогічної практики в історико-педагогічній ретроспективі (друга половина XIX – початок XX ст.). Зокрема, систематизовано погляди тогочасних педагогів на роль і місце педагогічної практики в системі підготовки вчителів, визначено форми її організації, узагальнено досвід організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України, окреслено провідні тенденції організації педагогічної практики, виокремлено етапи її розвитку в зазначений період [118].

Вагомий внесок у вивчення історії Буковини зробили такі дослідники, як С. Костишин, В. Ботушанський, О. Добржанський, Ю. Макар, О. Масан, Л. Михайлина. Так у книзі “Буковина. Історичний нарис” (1998 р.) подано систематизований виклад історії буковинського краю від найдавніших часів; висвітлено питання заселення краю, його соціально-економічного, суспільно-політичного і національно-культурного розвитку у складі різних держав. Почерпнуті із цієї книги відомості дозволили сформулювати передумови становлення та розвитку методики навчання германських мов у буковинському краю на початку XX ст. [27].

В. Ботушанський у “Нарисах з історії освіти на Буковині (XIX – початок XX ст.)” (2017 р.) змалював найважливіші події, явища, факти, процеси історії становлення та розвитку народного шкільництва, середньої класичної та фахової, а також вищої освіти на Буковині за австрійського періоду та часів незалежності України [28].

У розвідках проблемно-тематичного, історичного характеру висвітлено, зокрема, й історію педагогіки на різних західноукраїнських землях. Звернення до

цих праць зумовлено тим, що предметом вивчення в них є, насамперед, історична проблематика, яку здебільшого розглядають із застосуванням історичних методів дослідження.

Розвиток освіти на території Західної України досліджено в докторській дисертації І. Курляк “Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.)” (2000 р.) [96]; у монографії З. Нагачевської “Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.)” (2007 р.) [128]; у кандидатській дисертації Д. Герцюка “Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX ст.)” (1995 р.) [47] та ін. У вищеперелічених наукових викладах розкрито суть тогочасної освітньої політики, організацію управління освітою. Це актуально для нашого дослідження, зважаючи на територіальні та хронологічні межі.

Безперечно, важливу інформацію містять праці О. Місечко (“Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)”) [124], А. Долапчі (“Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття”) [68], Н. Борисової (“Теоретичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933)”) [25].

І. Курляк дослідила процес становлення й розвитку ступеневої класичної освіти (середньої і вищої) на західноукраїнських землях у XIX – першій половині XX століття. При цьому науковець задіяла порівняльно-педагогічний аналіз класичної освіти на західноукраїнських землях і в Російській імперії, взявши до уваги Галичину, Буковину, Закарпаття, Волинь – регіони, які в різний час входили до складу інших держав [96].

В. Звоздецька ґрунтовно вивчила освітньо-виховну роботу українських громадських організацій Буковини у другій половині XIX – 30-х роках XX ст. Висвітливши діяльність численних просвітянських, жіночих, молодіжних, учительських, релігійних та інших інституцій з утвердження української національної школи, науковець переконливо довела, що одним з визначальних

напрямів реалізації окресленого завдання стало забезпечення національного компонента змісту освіти в патронуваніх ними навчально-виховних закладах. Це засвідчили, зокрема, посилення українознавчого та культурно- краєзнавчого компонентів у викладанні навчальних дисциплін, а також його поєднання з національно зорієнтованою позашкільною й просвітницькою роботою [79].

Дисертаційну роботу Я. Мельничук (Вишпінська) відрізняє вмiле використання системного підходу до висвітлення організаційних засад, методів, форм навчання музики в народних, середніх загальноосвітніх і музично-професійних школах буковинського краю наприкінці XVIII – на початку XX ст. Автор простежила їхню еволюцію в контексті впливу європейської та вітчизняної педагогіки, музичного мистецтва, детально дослідила методи навчання співу в народних школах Буковини [121].

О. Цибанюк у дисертації “Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття)” (2008 р.) розглянула питання керування системою фізичного виховання школярів у буковинському регіоні, розробила відповідну структурну модель, висвітлила особливості функціонування її органів, розкрила специфіку кадрового й технічного забезпечення [176].

У розвідці В. Мужичка “Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919–1939 рр.)” (2011 р.) зроблено зіставлення законодавчих баз фізкультурно-спортивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл Буковини, Галичини та Закарпаття; висвітлено їхню специфіку; констатовано її зумовленість перебуванням регіонів у міжвоєнний період у різних державно-політичних системах. Науковець, характеризуючи програмове та методичне забезпечення, вдається до порівняння проєктів і розробок українських педагогів, у яких наявні національні компоненти фізичного виховання учнів; наголошує на їх альтернативності тогочасним державним позиціям [127].

У вищезгаданих наукових викладах усебічно висвітлено суспільно-політичні й соціокультурні передумови розвитку шкільництва;

продемонстровано еволюцію освітніх закладів та інституцій у різних регіонах України. Сучасні науковці вивчали специфічні умови, спричинені належністю цих регіонів до різних держав, з'ясовували суть освітньої політики, організацію управління освітою в розгляданий нами період. Ці історіографічні праці за темою нашого дослідження слугували нам цінним джерельним матеріалом, а також орієнтиром при формулюванні висновків. Принагідно зауважимо, що в згаданих викладах не було ретроспективного аналізу методики навчання германських мов на Буковині, позаяк автори цих праць не ставили собі це за мету.

При написанні роботи ми залучили широкий спектр друкованих матеріалів, відмітних щодо походження й інформаційного обсягу. Ґрунтовне вивчення відповідних історіографічних джерел засвідчило той факт, що проблема розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) не була об'єктом окремих наукових досліджень. Унаслідок цього правомірно констатувати, що рівень її науково-історичної розробки недостатній. Отже, мета нашої роботи – висвітлення динамічних процесів та явищ, притаманних розвитку методики навчання германських мов на Буковині у 1918–1940 рр. Спробу представлення отриманих результатів в українській методичній літературі здійснено вперше.

1.3 Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)

Одним із ключових завдань історико-педагогічної науки є визначення періодизації розвитку досліджуваного явища. На думку О. Сухомлинської, чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезу та еволюцію її ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку; полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення. Періодизація – це спосіб організації початкового історико-педагогічного матеріалу, який сприяє створенню або уточненню нового гіпотетичного образу досліджуваного явища [165, с. 37–54].

Для чіткішого осмислення суті періодизації педагогічної думки ми опрацювали праці Н. Гупана [61], Л. Зашкільняка [78], О. Сухомлинської [165] та ін.

Н. Гупан трактує періодизацію як логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми [61, с. 19]. Учений констатує: “Періоди в історико-педагогічних дослідженнях є складниками загального процесу, який видозмінюється в часі. У межах періодів, що утворюють систему певного феномену, спостерігається трансформація його сутності” [60, с. 54].

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

Науковці здійснили спробу класифікувати різні типи періодизацій. Зокрема, розроблені такі:

- 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 або 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 [170, с. 53–54].

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 [129, с. 37].

На думку О. Школи, періодизація – “це поділ усього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Періодизація може мати загальний характер і відношення до тієї чи іншої частини, якій притаманні певні відмітні риси, що зумовлюють більш детальне виділення часових рамок – етапів” [180, с. 2].

За визначенням Л. Зашкільняка, періодизація в історії – це раціональний спосіб упорядкування масиву емпіричної та теоретичної інформації за часовою тривалістю з метою поглиблення пізнання й розуміння змінних станів об'єктів навколишнього світу. Заснована на властивостях людського інтелекту виокремлювати і поділяти інформацію на кількісно та якісно однорідні групи, систематизувати її за часовими та просторовими критеріями для отримання теоретичних знань. Застосовується в усіх науках як засіб виявлення та фіксації якісних і кількісних змін в об'єкті пізнання [78, с. 152].

У результаті аналізу історико-педагогічних досліджень вітчизняних учених виявлено певні критерії, що складають основу періодизації освітніх процесів.

При розробці періодизації історії розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) Л. Гуцал (2011 р.) виділяє такі критерії: 1) історичний; 2) нормативний; 3) дидактичний; 4) змістовий; 5) методичний; 6) організаційний; 7) реформативний; 8) історіографічний. До основних етапів розвитку шкільної природничої освіти Л. Гуцал відносить: I етап – 1852–1861 рр.; II етап – 1861–1871 рр.; III етап – 1871–1907 рр.; IV етап – 1907–1917 рр. [62, с. 105].

У результаті порівняльно-історичного аналізу розвитку шкільної освіти у країнах Європейського Союзу О. Локшиною (2011 р.) розроблено авторську

періодизацію її генези. Основними критеріями періодизації стали соціально-економічні чинники та концептуальні засади розвитку освіти держав-членів у досліджуваній період, підходи до управління та фінансування, рівень її масовості. Виокремлено: період розширення доступу та вирівнювання можливостей (50–80-ті роки XX ст.); період підвищення рівня якості та результативності (80–90-ті роки XX ст.); період посилення ефективності та справедливості (XXI ст.) [117, с. 30–31].

М. Сокол (2018 р.), досліджуючи систему педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX – XX ст.), визначила основні соціально-історичні детермінанти, які зумовлюють періодизацію: основні історичні події, їхній вплив на подальший розвиток системи базових педагогічних понять; соціальні процеси, що відбуваються у суспільстві; боротьба ідей, напрямів, поглядів у суспільстві, культурі, літературі, освіті, науці тощо; готовність суспільства до сприйняття педагогічних понять; розвиток науково-технічної революції. Ретроспективний і системно-функціональний аналіз проблеми класифікації розвитку системи базових понять у педагогічній науці дав підстави розробити на основі соціально-економічних, суспільно-політичних, а передусім педагогічних детермінант їхню періодизацію: I період – донауковий (до XVII ст.); II період – концептуальний (XVII ст.– поч. XIX ст.); III період – теоретично-експериментальний (XIX ст. – поч. XX ст.); IV період – системний (друга пол. XX ст. – кінець XX ст.); V період – новітній (XXI ст. і до наших днів) [158, с. 116–119].

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) В. Безлюдна (2018 р.) виокремила такі критерії: соціально-економічні, політичні, історичні події та освітні реформи, які впливали на формування теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; комплексний критерій якісних змін у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, враховуючи результативність, науково-методичний супровід і кадрове забезпечення. Науковець виділяє такі періоди: I

період – 1948–1970 рр. – кризово-реформаційний; II період – 1971–1990 рр. – пошуково-дослідницький; III період – 1991–2004 рр. – конструктивно-реформаційний; IV період – 2005–2016 рр. – євроінтеграційний [11, с. 63–65].

Сучасний педагог Я. Шугай (2019 р.) виокремлює такі критерії періодизації розвитку початкової освіти: 1) історичний (висвітлення процесу розвитку початкової освіти в контексті історичних подій); 2) нормативний (врахування законодавчих і нормативно-правових документів); 3) змістовий (відображення змін у змісті початкової освіти); 4) історіографічний (врахування впливу вітчизняних педагогічних теорій на практику початкової освіти). Враховуючи вищенаведені критерії, Я. Шугай виділяє чотири етапи розвитку початкової освіти в Україні у досліджуваній період: I (1932–1938 рр.) – стандартизаційно-уніфікаційний; II (1939–1945 рр.) – реформаційно-авторитарний; III (1946–1953 рр.) – відновлювально-організаційний; IV (1954–1958 рр.) – практико-зорієнтований [181, с. 76].

I. Волотівська (2020 р.) в історико-педагогічному дослідженні розвитку змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) до критеріїв виділення періодів відносить: 1) суттєві зміни в шкільній іншомовній освіті протягом досліджуваного періоду; 2) зміни в діяльності вищої педагогічної школи, зафіксовані й урегульовані відповідними законодавчими документами; 3) зміни, що відбувалися безпосередньо у фаховій підготовці вчителів ІМ. Загалом учена виділяє п'ять етапів: I етап – 1950–1963 рр.; II етап – 1963–1984 рр.; III етап – 1984–1991 рр.; IV етап – 1991–2005 рр.; V етап – 2005–2019 рр. [42, с. 57].

Отже, в педагогічних дослідженнях зроблено акцент на освітніх передумовах, що є важливим критерієм у нашій роботі. Розглянувши критерії виокремлення періодів історико-педагогічних досліджень, зауважимо, що вони спрямовані на розвиток початкової та природничої освіти, шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, систему педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки, а також на фахову підготовку вчителів ІМ у педагогічних

навчальних закладах України та не враховують регіональних особливостей розвитку шкільної освіти в цілому та ІМ, зокрема.

У нашому дослідженні беремо за основу критерії для періодизації історії методичних ідей, запропоновані Б. Лабінською: 1) історичні, соціальні, політичні та освітні передумови, які впливали на розвиток методики навчання ІМ; 2) вплив зарубіжної методики навчання ІМ; 3) зміни в методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання [104, с. 30].

Відповідно до вищенаведених критеріїв встановлено основні етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.), що характеризуються часовими межами й особливостями розвитку мети, змісту, форм і методів навчання германських мов у школах краю: 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов.

Поняття становлення, згідно з енциклопедичним словником, є філософською категорією, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і водночас взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення й зникнення [172, с. 490]. У нашому дослідженні становлення методики навчання германських мов розглянуто як процес переходу від перекладних методів до прямого методу навчання ІМ.

Розвиток – це процес, у результаті якого відбувається зміна якості предмета, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [172, с. 449]. На етапі розвитку методики навчання германських мов спостерігалось встановлення положень змішаного методу навчання ІМ.

Перший етап (1918–1932 рр.) характеризується приєднанням Буковини до складу Румунського королівства та надання їй статусу провінції Румунії.

Територіальні межі дослідження охоплюють територію Буковини у складі Румунії, яка поділялась на такі повіти: Чернівецький, Вашковецький, Вижницький, Заставнівський, Кіцманський, Серетський, Сторожинецький,

Хотинський, Дорохойський, Радівецький, Кимполунзький, Сучавський [27, с. 226].

Щоб ліпше зрозуміти, у яких умовах розвивалося шкільництво на Буковині в першій половині ХХ століття та що спричинило становлення методики навчання германських мов у краї, звертаємося до праць буковинських дослідників. Поразка Центральних держав у Першій світовій війні дала змогу Румунії здійснити приєднання Буковини, Бессарабії, Банату і Трансільванії. 12 листопада 1918 р. румунські війська окупували Північну Буковину разом з Чернівцями. З метою остаточного приборкання українського спротиву румунські військові власті провели на Буковині арешти серед священників, учителів, селян, установили жорсткий контроль і поліцейний нагляд. Тут 28 листопада 1918 було сфабриковане рішення так званого Генерального Конгресу Буковини, що складався винятково з румунів, про „безумовне і на вічні часи возз'єднання Буковини в королівською Румунією” [27, с. 223–225].

Історики одностайні у тому, що загалом політичне та громадсько-культурне життя українців Буковини зазнавало постійного тиску з боку румунського уряду, проте, будучи позбавленим своїх провідників, знайшло відповідне місце в політичному житті Румунії [149, с. 12].

В. Ботушанський, описуючи економічний стан краю, зазначив, що в міжвоєнний період значну увагу приділяли торгівлі, а саме експорту товарів. Основними країнами, до яких експортували буковинські товари, були Німеччина, Франція, Австрія, Італія та ін. На Буковині у той час оформленням торговельних операцій із продажу товарів на експорт займались 216 торговельних фірм [27, с. 232]. На наш погляд, це був сприятливий фактор для розвитку вивчення ІМ, оскільки зросла важливість знання ІМ фахівцями у сфері торгівлі.

З метою швидше впровадити румунську мову в краї, як державну, так і розмовну, проводилася румунізація освіти. Уже в 1920 р. було закрито 84 українські школи, а станом на 1927 р. у краї не лишилося жодної української школи [27, с. 232].

Вищим керуючим органом освіти у цей проміжок часу було Міністерство віровизнань і освіти (МВіО) Румунії, яке вносило постанови та розпорядження щодо освіти, затверджувало НП і підручники з ІМ. МВіО підпорядковувався XIV окружний шкільний інспекторат, створений 12 листопада 1918 р. як державний секретаріат у справах освіти Буковини. Він здійснював керівництво повітовими шкільними ревізоратами, ліцеями, початковими школами та іншими навчальними закладами [152, с. 300].

Вища школа у досліджуваній відрізок часу вважалася одним із типів середньої освіти та поділялася на нижчий (I–IV класи) та вищий (V–VIII кл.) ступені навчання. Існувало кілька типів навчальних закладів, де учні мали змогу здобувати знання з таких найпоширеніших германських мов, як АМ і НМ. Найчастіше їх вивчали в жіночих, чоловічих, реальних і торговельних школах.

У розглянутих НП метою навчання НМ та АМ було сформувати навички й розвинути вміння правильно і вільно висловлюватися в усній і письмовій формах, а також навчити виразному читанню текстів з ІМ. Методом навчання ІМ було проголошено прямиий метод.

Суттєвий, на наш погляд, зв'язок методики із суміжними науками, оскільки її ретроспективний розгляд засвідчив вплив мовознавства, психології, лінгвістичної школи новограматиків під час панування прямого методу, які на той час збагачували і стимулювали розвиток методики навчання германських мов.

У процесі викладання ІМ використовували концептуальні ідеї М. Берліца, в основі яких було навчання усного мовлення, що давало учням можливість практичного володіння ІМ.

Учителі ІМ мали можливість підвищувати свій методичний рівень за кордоном і використовувати прогресивні ідеї європейських методистів. З метою підвищення кваліфікації тогочасних учителів ІМ відправляли на стажування до Німеччини (1925 р.) та Англії (1926 р.). Завдяки курсам підвищення кваліфікації тогочасні педагоги мали змогу ділитися набутим професійним досвідом і

застосовувати його на практиці, що мало велике значення для розвитку освіти в цілому та навчання германських мов на Буковині, зокрема.

Отже, в період румунської окупації на території Буковини відбувався процес румунізації україномовних шкіл. З розвитком торгівлі на міжнародному рівні виникла потреба у володінні ІМ фахівцями в торговельній галузі. Підвищення професійної компетентності вчителів сприяло зростанню педагогічної культури краю.

Другий етап (1932–1940 рр.) – розвиток методики навчання германських мов на Буковині. У досліджуваний період проводилися реформи в освітній галузі, спрямовані на перегляд змісту шкільної освіти та пошук ефективних методів навчання. Організація навчального процесу здійснювалась із урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інтелектуальних здібностей і нахилів учнів. Метою навчання в середніх навчальних закладах була спрямованість на формування особистості кожної дитини.

На шпальтах тогочасних педагогічних видань представлено численні публікації стосовно активного навчання, в основі якого була мотивація учнів до самостійного пошуку, спостереження, винахідливості, старанності та критики.

У 1934 р. було впроваджено восьмирічне навчання, яке поділяли на два ступені: нижчий під назвою гімназія (I–IV кл.) та вищий – ліцей (V–VIII кл.). Зауважимо, що НМ та АМ входили до переліку предметів обов'язкового вивчення.

У віднайдених НП мета навчання ІМ полягала у формуванні навичок усного мовлення і розвитку вмінь писемного мовлення, читання та перекладу текстів з використанням словника. У НП вказано змішаний метод навчання ІМ.

Вплив методичних ідей європейських держав полягав у використанні тогочасними педагогами рекомендацій у процесі навчання ІМ, які були запропоновані учасниками міжнародної конференції, присвяченої питанням народної освіти (м. Женева, 1937 р.). Учасники конференції вважали, що в сучасну епоху вивчення ІМ мало практичне застосування для підтримки і розвитку торговельних зв'язків між країнами та для полегшення спілкування під

час подорожі. Вони стверджували, що інтерес до ознайомлення не лише з літературою, а й із життям, історією та культурною спадщиною інших народів підтримується знаннями ІМ. Метою заснування англо-румунського товариства (The Anglo-Rumanian Society, 1937 р.) були популяризація й активізація вивчення АМ серед населення Румунії, в тому числі Буковини.

Отже, незважаючи на продовження окупаційного режиму, методика навчання германських мов вийшла на новий рівень свого розвитку. Освітні реформи визнали пріоритетним індивідуальний підхід до учнів з урахуванням їх розумових здібностей, інтересів. Сприятливим фактором для вдосконалення процесу навчання ІМ були прогресивні ідеї європейських педагогів.

З огляду на зазначене вище, ми виділили такі етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.): І етап – 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов у краї; ІІ етап – 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов в умовах освітніх реформ. Зауважимо, що будь-яка періодизація умовна й зумовлена особливостями об'єкта дослідження, методологією дослідження, ідеологією, соціальними умовами тощо. Запропонована нами періодизація розвитку методики навчання германських мов у навчальних закладах Буковини в період панування Румунського королівства потребує уточнень, оскільки початок і кінець кожного періоду не завжди чітко окреслений державними документами. Проте вона може стати структурним фундаментом для подальших наукових досліджень розвитку методики навчання германських мов на Буковині.

Висновки до розділу 1

Теоретико-методологічне обґрунтування розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) має міждисциплінарний характер. Методологічний інструментарій нашого дослідження базується на загальнонауковому та конкретно науковому рівнях. Загальнонауковий рівень включає застосування методів аналізу, синтезу, індукції, дедукції,

абстрагування, порівняння, узагальнення, а також системного, синергетичного, парадигмального підходів; на конкретно науковому рівні застосовано регіональний, хронологічний підходи, метод наукової джерелознавчої критики, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів НМ і АМ, історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-системний методи і метод термінологічного аналізу.

Аналіз джерельної бази здійснено на основі класифікації історичних матеріалів. За ступенем формалізації історичні джерела розділено на *традиційні, формалізовані, інтерпретаційні*; за ступенем дотичності розподіл такий: 1) *джерела*, які ілюстрували процес становлення та розвитку методики навчання германських мов у різних типах шкіл на Буковині в 1918–1940 рр.; 2) *наукові публікації*, що складають методологічний фундамент дослідження; 3) *історико-педагогічні праці*, які в різні часові відрізки, починаючи з першої половини ХХ ст., висвітлювали розвиток педагогічної освіти на території України та Румунії.

Написання роботи зумовлено залученням широкого спектра друкованих джерел, які відрізняються походженням та інформаційним обсягом. Використані джерела поділяємо за ступенем функціональності на *нормативно-правові акти, архівні документи та нарративні джерела*. За результатами проведеного аналізу джерельної бази дослідження можемо констатувати, що в історико-педагогічній науці відсутнє комплексне дослідження, яке би предметно й цілісно репрезентувало проблему розвитку методики навчання германських мов на Буковині в першій половині ХХ ст.

Характеристика розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) містить обґрунтування періодизації етапів розвитку методики навчання германських мов. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку методики навчання германських мов на Буковині здійснено на основі критеріїв розвитку методики навчання ІМ, розроблених сучасним методистом Б. Лабінською: 1) *історичні, соціальні, політичні та освітні передумови, які впливали на розвиток методики навчання ІМ*; 2) *вплив зарубіжної методики навчання ІМ*; 3) *зміни у самій методичній науці, пов'язані з появою нових*

методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання. За цими критеріями виокремлено основні етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.): I етап – 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; II етап – 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов.

Основні положення першого розділу викладено в таких публікаціях автора: [49; 56].

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1918–1932 рр.)

2.1 Передумови становлення методики навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)

Розпад Австро-Угорської монархії після війни призвів до політичних, економічних і територіальних змін на Буковині. Із приєднанням буковинського краю до королівської Румунії в галузі культури відбулися радикальні зміни. За офіційними даними, 28 листопада 1918 р. був проведений Загальний з'їзд Буковини в палаці Митрополії, на якому прийнято рішення про об'єднання Буковини з Румунією. Буковина стала провінцією Румунії, а місто Чернівці – провінційним центром [31].

О. Добржанський засвідчує віднайдене “Повідомлення про плани цілковитої асиміляції Буковини Румунією” від 2 березня 1919 р. словами зі вступної статті д-ра І. Пітікарю: “Ми не визнаємо Буковини ні з автономією, ні без неї, а жадаємо прямо цілковитої асиміляції цілої Буковини з Румунією” [67, с. 381]. Процес асиміляції було застосовано і по відношенню до середніх шкіл досліджуваної території, який відбувався на основі прийняття буковинським народом культури і звичаїв Старого королівства.

З метою відповідної уніфікації середньої освіти в Румунії МВіО наказало здійснити реорганізацію середніх шкіл краю відповідно до румунських. Так, XIV окружний шкільний інспекторат м. Чернівці отримав постанову від 13 жовтня 1924 р. № 15686, в якій повідомлялося, що МВіО Румунії прийняло рішення перетворити середні 7-класні школи в м. Чернівці у середні 8-класні румунського типу, які мали загальний нижній курс та два вищих курси (починаючи з 5-го класу): класичний та реальний, та внести пропозиції щодо реалізації НП унаслідок упорядкованої трансформації [224, с. 65].

У галузі освіти проводилась інтенсивна румунізація. Це призвело до розширення та зміцнення властивої Регату (Старе королівство) системи освіти. Особливо яскраво це проявилось в середній освіті. Всі колишні гімназії переводилися в ранг ліцеїв з 7-річним терміном та роздільним навчанням (окремо для дівчат і хлопців). Станом на 1928 р. на Буковині діяло 19 ліцеїв, з яких 10 перебували у Північній Буковині. Чоловічий та жіночий ліцеї діяли у Хотині. Потреби в румунському викладацькому складі для початкових шкіл змусили нових господарів провести розділення учительської семінарії в Чернівцях на чоловічу та жіночу, а також відкрити чоловічу учительську семінарію у місті Вашківці. У галузі професійної освіти також помітним було зростання кількості шкіл, яке на 1928 р. складало 17 для всієї Буковини. Нововведенням було відкриття трьох жіночих професійних шкіл [27, с. 243].

Починаючи з 1919 р. відбувалася поступова румунізація українських шкіл. Так, станом на 1922/23 н. р. на Буковині налічувалося 575 народних шкіл, з яких 391 школа з румунською, 155 з українською, 47 з німецькою, 27 з єврейською, 25 з польською, 2 з угорською мовами навчання. До вчителів ставилися жорсткіші вимоги, однією з яких був обов'язковий іспит з РМ [27, с. 243].

Як бачимо, нова влада укріплювала свої позиції шляхом розширення мережі шкіл з РМ викладання. Однак надавала вагомого значення освіті вчителів, відкриваючи нові заклади для освітян.

Відповідно до наказу Секретаріату громадської інструкції № 839 від 6 лютого 1919 р., РМ була введена до НП як обов'язковий предмет для всіх середніх шкіл та реформованих класів [184, с. 20].

У газеті “Каменярі” (1922 р.) зазначалося, що МВіО Румунії було відправлено 50 “учительських осіб” (45 з яких були українцями) з Буковини на курси РМ до Бухареста. Вони вивчали історію та географію румунської держави, граматику, стилістику та історію румунської мови і літератури, а також “мови у формі конверсації (розмови) за методом Берліца” [97, с. 4–5].

У Державному архіві Чернівецької області (ДАЧО) віднайдено документ, в якому йдеться про прохання дирекції жіночого ліцею № 2 відкрити курси з АМ

для талановитих і старанних учениць старших класів. З 1 жовтня 1924 р. започатковано два факультативних курси з АМ для початківців та “прогресивних” (які прагнули вдосконалити АМ) по 2 години на тиждень [336, арк. 57]. Крім того, віднайдено також лист МВіО Румунії до Голови XIV окружного шкільного інспекторату м. Чернівці від 21 червня 1926 року, який засвідчував, що Міністерство освіти за бюджетні кошти відправило на стажування до Англії вчителів АМ терміном від 3 до 6 місяців для підвищення кваліфікації [346, арк. 1–4].

В одному зі щорічних звітів Державного реального ліцею № 2 м. Чернівці присвячена увага педагогічним курсам, які були організовані Центральним інститутом освіти і навчання для іноземців з 17 по 30 серпня 1925 року в Берліні. Про такий факт написав один із учасників курсів професор Адольф Буц. Учасниками курсів були вчителі різних типів шкіл майже з усіх країн Європи, включаючи Канаду, США, серед яких 25 представників Румунії, в основному з Трансільванії та Чернівців [215, с. 47–48].

Навчальний план педагогічних курсів складався із серії конференцій, які проводили видатні представники німецької педагогіки. Розглядалися такі теми, як “Проблема самостійної діяльності учня в системі освіти”, “Інтегроване навчання”. Належне місце відводили проблемам психології, зокрема (“Про відбір учнів та визначення їх здібностей”). З галузі сучасної педагогіки була проведена конференція стосовно радіо (“Радіо та школа, зв’язок з практичними радіоуроками”), а також акцентовано значення використання фільмів для навчального процесу (“Зображення і фільм в освіті”) [215, с. 49–50].

Завдяки таким курсам тогочасні вчителі мали змогу поділитися набутим професійним досвідом і застосувати його на практиці. На нашу думку, можливість такого обміну мало велике значення для розвитку освіти в цілому та навчання ІМ на Буковині, зокрема. Самостійна робота учнів вважалася додатковим інструментом для досягнення мети навчання. Новаторським був акцент на інтегрований підхід, який передбачав сукупність послідовних і взаємопов’язаних дій учителя й учня. При цьому розвиток мовних і мовленнєвих

умінь ІМ базувалося на даних із різних дисциплін – географії, літератури та історії. Важливим був також акцент на врахуванні особистих здібностей учнів. Для ІМ урахування особистих здібностей учнів означало диференціювання завдань для сильних і слабших учнів, що поліпшувало якість викладання ІМ та ліпше опанування учнями чужої мови.

Як бачимо, курс підвищення кваліфікації вчителів містив багато нових ідей щодо навчання різних дисциплін у тогочасній школі. Обговорення вищезапропонованих тем сприяло обміну думками між німецькими, румунськими і українськими педагогами з подальшим їх впровадженням у різні типи шкіл.

Отже, уряд Румунії провадив у міжвоєнний період відверто шовіністичну політику стосовно середньої освіти краю з метою цілковитої асиміляції. У період румунської окупації на території Буковини відбувався процес румунізації україномовних шкіл. Учителів (українців) відправляли на курси вивчення РМ із метою швидкого впровадження її як викладової мови в усіх навчальних закладах. До позитивних сторін необхідно віднести відкриття учительських семінарій та жіночих професійних шкіл, що свідчить про надання вагомому значення освіті вчителів, їх розвитку. Вагоме місце відводилося вивченню ІМ, зокрема НМ і АМ. У процесі викладання ІМ використовували концептуальні ідеї М. Берліца, що полягали в практичному оволодінні ІМ. Тогочасні вчителі були обізнані в нових тенденціях у галузі методики викладання ІМ. Крім того, свій методичний рівень учителі ІМ мали можливість підвищувати за кордоном. Це допомагало їм не тільки підвищити професійну компетентність учителів, а й здобути безцінний організаційний досвід, спрямований на зростання педагогічної культури краю.

Враховуючи історичні, соціальні, освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов, перейдемо до аналізу й опису НП, підручників і методу навчання германських мов на Буковині у 1918–1932 роках.

2.2 Загальна характеристика навчальних програм і планів з германських мов

Навчальна програма, навчальний план та інша освітня документація завжди були й залишаються основою організації навчального процесу. Змінюються часи та вимоги до структурування навчальних програм, але не змінюється вагомість цього нормативного документа для освітньої сфери.

НП – це засіб навчання, інструктивно-методичний документ, який визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок, які належить засвоїти, а також зміст розділів і тем із розподілом їх за роками навчання. НП створюється на основі освітнього стандарту та 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 НП додаються список навчальних підручників і література для читання [182, с. 242].

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ, НП або освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання. Основою для розроблення освітньої програми є Державний стандарт загальної середньої освіти відповідного рівня [125].

Проаналізувавши основні визначення поняття НП, яким послуговуються науковці сьогодні, продемонструємо розуміння терміна “навчальна програма” тогочасними педагогами.

На думку Ш. Зелетіна (1923), тогочасні шкільні НП містили великий обсяг навчального матеріалу, який важко було запам'ятати. Автор вважав, що НП необхідно було розробити з урахуванням загальної та корисної інформації для легкого усвідомлення необхідних для учня знань [318, с. 43].

Є. М. Гріффіс-Бельбін (1925 р.), автор багатьох підручників з АМ, акцентувала увагу на тому, що НП досить обширна, містить детальний опис

різних компонентів, тому підручники бажано укладати якомога легшими та доступнішими. Авторка також наголошувала на тому, що велика кількість завдань після уроків сприятиме недбалому та неуважному їх виконанню, тому домашні завдання повинні бути короткими й нескладними [253, с. 3–4].

Румунська дослідниця І. Велика у своїй праці, присвяченій аналізу НП з НМ як іноземної у школах Румунії (1918–2006 рр.), стверджувала, що у 1926 р. стандартизація НП була завершена. Авторка підкреслювала, що НП узгоджувались відповідно до цілей ліцеїв та були запорукою загальної освіти [316, с. 137].

Наголосимо, що в досліджуваний відрізок часу існували аналітичні програми (*Programa Analitică*), навчальні плани (*Plan de învățământ*), щорічні звіти (*Anuarul*), написані РМ і НМ. Нами віднайдено 5 аналітичних програм, 7 навчальних планів і 62 щорічних звіти для різних типів шкіл Буковини.

Аналітичні програми містили вказівки та рекомендації для вчителів стосовно методу та засобів навчання, а також необхідний обсяг навчального матеріалу, розподілений по класах. З назви документа можна зрозуміти, що вони характеризувалися не тільки теоретичним змістом, а були створені з використанням ретельного аналізу та логічних міркувань і становили основу інтелектуальної, логіко-мисленнєвої діяльності, спрямованої на виконання практичних завдань. Такі НП не відрізнялися ні структурою, ні змістом від звичайних НП, та водночас називалися аналітичними.

Навчальні плани досліджуваного періоду – це здебільшого архівні рукописні документи тогочасних закладів освіти, за допомогою яких здійснювалася організація навчального процесу. Навчальний план містив розклад занять, перелік та обсяг вивчення навчальних дисциплін і короткий розподіл матеріалу по роках навчання.

У *щорічних звітах* подавалися історичні відомості про той чи інший навчальний заклад, інформація про аналітичну програму, якої потрібно дотримуватися, розклад предметів (*Orarul*) із відведеним часом (потижнево), перелік іспитів і питань до них, дані про викладацький склад, дисципліни та

розподіл годин, списки учнів, перелік рекомендованих МВіО підручників, зокрема художньої літератури. До них також входили висновки інспекторів стосовно навчального процесу, хроніки визначних подій навчального закладу за увесь навчальний рік, включаючи дати проведення іспитів та конференцій, на яких обговорювали переваги та недоліки навчання, шкільної дисципліни. Такі звіти найчастіше були укладені директорами шкіл і видавалися такими освітніми установами, як XIV окружний шкільний інспекторат (Inspectoratul școlar regional XIV), повітовий шкільний ревізорат (Revizoratul județean școlar) та міський шкільний субінспекторат (Subinspectoratul școlar orașănesc).

Не можна не погодитися з думкою Б. Лабінської, що створення НП з ІМ у нових соціально-економічних і політичних умовах у різних регіонах західноукраїнських земель передбачало наявність певної методичної моделі, в основі якої була поетапна, циклічна послідовність навчання ІМ, яка починалася з чіткого формулювання потреб, цілей, завдань, переліку мовних явищ, у певній послідовності, вимог до оволодіння ІМ, визначення результатів навчання [104, с. 153].

Для аналізу НП з АМ і НМ, укладених на Буковині (1918–1932 рр.), ми будемо використовувати критерії, розроблені Б. Лабінською, до яких належать: відповідність соціальному замовленню суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну навчання ІМ; наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу навчання ІМ; 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].

Під час аналізу тогочасних методичних праць будемо намагатися зберегти мову оригіналу та термінологію, передаючи зміст так, як його подавали самі автори, сучасну термінологію будемо використовувати для підведення

підсумків. Крім того, буде здійснено порівняльний аналіз методики навчання АМ і НМ на території Буковини.

У процесі пошуку проаналізовано і вивчено річні звіти, аналітичні програми та навчальні плани різних типів шкіл на досліджуваній території. Серед них НП для чоловічих шкіл, ліцеїв і реальних шкіл, жіночих ліцеїв, державних ліцеїв, торговельних шкіл. У зазначених типах навчальних закладів вивчали як АМ, так і НМ (інколи факультативно), однак кількість відведених годин була різною. Для детального вивчення методики навчання вищезазначених германських мов проаналізуємо освітні документи різних типів шкіл Буковини досліджуваного періоду. Розпочнемо аналіз зі щорічних звітів (предметний зміст переданий зі збереженням термінології та порядку, як він викладений в оригінальному тексті; переклад німецькомовних і румуномовних джерел наш. — О. Г.).

Серед віднайдених щорічних звітів у бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича нашу увагу привернув звіт про діяльність жіночого ліцею № 2 у м. Чернівці. У жіночих ліцеях важлива роль належала вивченню сучасних мов (французької, німецької, англійської) і таким предметам, як малювання, гігієна, домоводство. У звіті, станом на 1922/23 н. р., засвідчувалося, що за погодженням МВіО Румунії № 5033 від 9 вересня 1922 р., навчальний заклад, який до того часу складався зі шестикласної школи для дівчат із реальним реформованим вищим курсом, був перетворений з початком 1922/23 н. р. у восьмикласну школу за типом такої ж школи Старого Королівства, що отримала назву Класично-сучасний муніципальний ліцей для дівчат у м. Чернівці. Тоді ж для цього навчального закладу було затверджено аналітичну програму, яка за своїми суттєвими пунктами відповідала НП освітніх закладів Румунії, включаючи деякі відмінності, зумовлені місцевими обставинами [184, с. 104].

Щодо навчання германських мов, то також сказано, що АМ викладалася факультативно у другій секції, тобто для вищого курсу, 2 години на тиждень.

Стосовно НМ подавалися завдання для письмового іспиту зрілості, які наводимо нижче.

Таблиця 2.1

**Кількість годин для навчання АМ та НМ
у жіночій школі № 2 на Буковині (м. Чернівці 1923/24 н. р.)**

Obiectele (предмети)	Cursul inferior (нижчий курс)				Cursul superior (вищий курс)			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	-	3	3	3	2	2	2	2
Англійська мова	-	-	-	-	2	2	2	2

[184, с. 36].

Отже, навчання НМ починалося в 2-му класі, на відміну від АМ, яку вивчали з 5-го класу. Для вищого курсу (старші класи) пропонувалося обидві мови вивчати з однаковою кількістю тижневих годин (по 2 години).

До складання іспиту зрілості було внесено дисципліну „Німецька мова”, з якої у 1922/23 навчальному році пропонувалися для обговорення прислів'я, зміст яких потрібно було пояснити НМ:

- Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre (F. Schiller) (Ганьба нації, яка не дбає насамперед про свою честь (Ф. Шиллер)).
- Vertrauen wir Gott, jeder sich selbst und dem andern, so wird sich's wohl fügen (J. Goethe) (Якщо ми довіряємо Богові, собі та оточуючим, тоді усе гаразд (Й. Гете)).
- Es soll der Sänger mit dem König gehen, Sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen (F. Schiller) (Співець на рівних з королем, обидва живуть на висотах людства (Ф. Шиллер)).

[Durch Beispiele aus der Literaturgeschichte zu belegen].

Обґрунтувати прикладами з історії літератури [184, с. 105].

Для іспиту зрілості з НМ у 1923/24 навчальному році рекомендувалися інші приказки, зокрема:

Das Schöne kommt vom Schönen; es ist zart

Und will behandelt sein wie Blumen edler Art;

Wie Blumen vor dem Frost und rauer Stürme Drohen

Will es geschont sein, verschont von allem Rohen (F. Rückert).

(Прекрасне походить від лагідного; воно тендітне

І хоче, щоб до нього ставилися як до вишуканих квітів;

До квітів, яким загрожують мороз та бурі,

Які потрібно плекати, берегти від сирості (Ф. Рюкерт).

Далі подано завдання:

- розкрити ставлення, наявне в цій приказці, до мистецтва;
- охарактеризувати період розквіту мистецтва в умовах соціально-політичного благоустрою: Людовик XIV (Ludwig XIV);
- визначити роль мистецтва в часи важкої політичної та соціальної кризи: 30-річна війна (Der 30-jährige Krieg);
- описати види мистецтва (поезія, музика, живопис і скульптури, архітектура) та успіх художників: Перікл (Perikles), династія Бабенбергів (die Babenberger), К. Бринковяну (K. Brăncoveanu) та ін. [185, с. 38–39].

Отже, іспити з НМ у жіночому ліцеї № 2 виконували письмово. Відібрані завдання стосувалися історії літератури й опису мистецтва в періоди розквіту та занепаду. На основі зразків художньої літератури та даних про мистецтво учнів навчали писати й розмовляти ІМ, тобто відбувалося знайомство з культурою та літературою німецького етносу за допомогою ІМ.

У віднайдених нами подальших щорічних звітах про діяльність жіночої школи № 2 у м. Чернівці кількість годин для навчання АМ та НМ не змінилася до 1932 р., тобто НМ вивчали у II–IV класах по 3 години на тиждень, у V–VIII кл.

– 2 години, натомість АМ належала до необов’язкових предметів, яку продовжували навчати у V–VIII класах 2 години на тиждень.

Наведемо відомості щодо навчання НМ зі щорічного звіту державного ліцею № 3 у м. Чернівці на 1925/26 н. р. Державним ліцеєм притаманним було викладання класичних (латинської, грецької) та сучасних (французької, німецької) мов, а також дисциплін природничо-математичного напрямку.

Таблиця 2.2

**Кількість годин для навчання НМ у державному ліцеї № 3 на Буковині
(м. Чернівці 1925/26 н. р.)**

Obiectele (предмети)	Clasele (Класи)							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	-	3	3	3	2	2	2	2

[219, с. 22].

Із вищенаведеної таблиці можна дійти висновку, що кількість годин, відведених для навчання НМ, не відрізнялася від попередніх даних.

Далі подавався список авторів і творів для читання, призначених для вищого курсу.

V клас. Твори з німецької літератури за підручником “Курс німецької мови для V класу ліцеїв, чоловічих та жіночих шкіл” А. Шешешфш (“Curs de Limba Germană pentru Clasa V Liceală, Secundară, pentru Școlile de Băieți și Fete” А. Șeșefschi).

Домашнє читання: Т. Шторм “Навпроти ринку” (Т. Storm “Drüben am Markt”); Г. Келлер “Сільські Ромео та Джульєтта” (G. Keller “Romeo und Julie auf dem Dorfe”).

VI клас. Твори за підручником для VI класу А. Шепефш. “Мінна фон Барнхельм”, “Емілія Галотті” Г. Лессінга (“Minna v. Barnhelm”, “Emilia Galotti” G. Lessing); “Юлій Цезар” В. Шекспіра (“Julius Caesar” W. Shakespeare).

Домашнє читання: “Натан Мудрий” Г. Є. Лессінг (“Nathan der Weise” Lessing).

VII клас. “Орлеанська діва” (“Jungfrau von Orleans”), “Дон Карлос” (“Don Carlos”) Ф. Шиллера; трагедія “Іфігенія в Тавриді” (“Iphigenia in Tauris”) Й. В. Гете та ін.

Домашнє читання: Вибрані вірші з автобіографічного збірника “Поезія та Правда” (“Dichtung und Wahrheit”) Й. В. Гете; “Мессинська наречена” (“Die Braut von Messina”) Ф. Шиллера та ін.

VIII клас. Й. В. Гете “Фауст I” (J. Goethe “Faust I”); драматична поема Ф. Шиллера “Валленштейн I, II” (F. Schiller “Wallenstein I, II”) та ін.

Домашнє читання: драматичні твори Ф. Шиллера “Вільгельм Телль” (“Wilhelm Tell”), “Деметрійс” (“Demetrius”) та ін. [219, с. 16].

Отже, хоча нам і не вдалося віднайти цілого навчального плану для державного ліцею № 3 (м. Чернівці), з викладеного вище випливає, що значна увага приділялась творам художньої літератури, а саме історичній драмі, з якою ознайомлювали за допомогою підручника. Учням пропонувався матеріал для позакласного читання, головним призначенням якого було отримання інформації з текстів ІМ для збільшення лексичного запасу та розвитку навичок усного мовлення.

Проаналізувавши фрагменти щорічних звітів, які містили завдання для іспитів з НМ і список літературних творів, перейдемо до аналізу НП і планів у визначений хронологічний період. Зауважимо, що НП будемо представляти цілком, щоб ліпше зрозуміти предмет дослідження.

Розпочнемо з огляду НП (РМ) для чоловічих шкіл, ліцеїв і реальних шкіл Буковини (під час перехідного періоду) на 1919/1920 шкільний рік, опублікованого Румунською Радою Управління та МВіО. У чоловічих школах

викладалися класична (латинська) та сучасні (французька, німецька, англійська) мови, а також такі дисципліни, як теслярське ремесло, слюсарна справа.

Створюючи НП для чоловічих шкіл, автори враховували навчальний план та інструкції для середніх шкіл (*școalele secundare*) 1908 року. За нею рекомендувалося проводити навчання в тогочасних школах під час „перехідного періоду”, поки не буде прийнято остаточні рішення щодо регулювання навчального процесу середньої освіти на всій території Румунії [293, с. 249].

У НП зазначалося, що кожен предмет має викладатися відповідно до вимог, настанов та інструкцій, установлених НП [293, с. 249]. До НП подавалися методичні рекомендації та інструкції (*Instrucțiuni*) окремо для навчання НМ та АМ, які детальніше висвітливо в підрозділі 2.4.

Наведемо сітку годин для навчання германських мов для чоловічих шкіл, ліцеїв і реальних шкіл Буковини на 1919/1920 н. р.

Таблиця 2.3

**Кількість годин для навчання АМ та НМ
у чоловічих школах, ліцеях і реальних школах Буковини
(1919/1920 н. р.)**

Obiectele (предмети)	Liceul								Școala Reală							
	Cursul inferior (нижчий курс)				Cursul superior (вищий курс)				Cursul inferior (нижчий курс)				Cursul superior (вищий курс)			
	I	I	II	I	V	V	VI	VII	I	I	III	IV	V	V	VI	VII
Німецька мова	-	-	3	3	2	2	2	2	-	-	3	3	3	2	2	2
Англійська мова	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2*	2*	2*	2*

[293, с. 251].

Зазначимо, що після сітки годин була примітка, в якій ішлося про те, що замість НМ у ліцеях можна було вивчати АМ, а предмети, позначені *, належали до необов'язкових [293, с. 251]. На відміну від АМ, яку починали вивчати з V класу, навчання НМ розпочиналося в III класі. Для вивчення обох ІМ виділено 2 години на тиждень у V–VIII класах. Проте у реальних школах НМ вивчали 3 години у V класі. Для нижчого курсу НМ викладали по 3 години, як і у попередніх типах шкіл.

У НП для НМ указувалася мета навчання, зокрема для нижчого курсу (на початковому етапі вивчення ІМ) – уміти правильно висловлюватися в усній і письмовій формах у повсякденних побутових ситуаціях, а також розуміти культуру німецького народу. Для вищого курсу (у старших класах) необхідно було вміти вільно читати твори художньої літератури, які пов'язані з історією, наукою та сучасною культурою німецького народу, вміти застосувати отримані знання НМ в усній та письмовій формах [293, с. 64].

Для навчання ІМ рекомендувався прямий, наслідувальний метод навчання [293, с. 64].

Для глибшого розуміння реалізації навчання ІМ подамо детальний план вивчення цієї дисципліни.

III клас

Граматика. Пояснення граматичних форм, необхідних у простому усному мовленні та на письмі.

Говоріння. Прості бесіди у вигляді запитань та відповідей на теми, які стосувалися оточення учня (“Клас”, “Дім”, “Тіло”, “Одяг”, “Заняття місцевих жителів” тощо).

Читання. У першому семестрі – читання творів прози та лірики; у другому – анекдотів, історичних епізодів, у яких описувався німецький національний характер; невеликі географічні описи (про Рейн, Боденське озеро, Берлін, Дунай, Відень тощо). Двічі на місяць вивчення напам'ять тексту (п'ять коротких речень).

Письмо: переписування слів і речень з дошки; написання з пам'яті та самостійне виправлення диктантів; написання різних текстів і мовних форм, засвоєних у класі; побудова питань і відповідей за опрацьованими моделями. Відтак додавалися письмовий переказ легких оповідань, написання короткого фрагмента розмови в класі, відтворення різноманітних простих уривків для читання.

Розгляд усних та письмових арифметичних розрахунків; грошові одиниці Німеччини та міри вимірювання. Повторення вивченого матеріалу.

IV клас

Граматика. Така сама, як і в 3-му класі.

Говоріння. Розмовні теми: „Предмети зі шкільного середовища” та „Живопис”. Написання на дошці та в зошиті найчастіше вживаних слів.

Читання. Твори етичного, промислового й економічного характеру (наприклад, опис деяких галузей промисловості, зокрема фабрики Крупп – найбільшої фабрики у галузі металургійної промисловості в історії Німеччини; опис правил гігієни; короткі прислів'я).

Письмо: підведення підсумків (rezumat) прочитаного; написання творів, листів за зразками з підручника.

Письмова контрольна робота кожного місяця: твір на довільну тему. Повторення вивченого навчального матеріалу.

V клас

(У реальній школі 3 години на тиждень)

Читання. Твори історичного, географічного, етнографічного та культурного змісту; біографії відомих письменників; описи в галузі природничих наук; байки, балади та ін.

Домашнє читання: два романи по 10-15 сторінок кожен. Контроль здійснювався шляхом вільного обговорення змісту.

Письмо. Вправи на закріплення нових лексичних одиниць; самостійне складання творів. Письмова контрольна робота, як і в попередньому класі.

VI клас

Граматика така ж, як у 5-му класі.

Читання. Твори сучасних поетів. Фрагмент із „Пісні про Нібелунгів” („Nibelungenlied”) (із коротким усним звітом); В. фон Ешенбах „Парцифаль” (W. von Eschenbach „Parzival”); Й. Гете „Рейнеке-лис” (J. Goethe „Reinecke Fuchs”); балади на тему середньовіччя Ф. Шиллера (F. Schiller), Л. Уланда (L. Uhland), Ф. Рюкерта (F. Rückert) та ін. Проза сучасних авторів, переважно Є. Готхельф (J. Gotthelf), Е. Меріке (E. Mörike) та ін.

До *домашнього читання* відносили один або два романи сучасних авторів (20-30 стор.), розуміння яких перевірялося, як у 5-му класі.

Історія літератури. Фрагменти з давньої епічної літератури.

Письмо. Самостійні відтворення декламованих по кілька разів текстів; написання твору вдома на задану тему.

VII клас

Читання. Біографії відомих людей та характеристика історії культури, фрагменти з класичних творів, а саме: Й. Гете, Ф. Шиллер та ін. Декілька листів із листування Гете-Шиллера. Твори сучасних авторів: Т. Шторм (T. Storm), Г. Келлер (G. Keller).

Домашнє читання включало читання одного цілого твору, з якого раніше були опрацьовані лише фрагменти. Наприклад, “Вільгельм Телль” Ф. Шиллера („Wilhelm Tell”); учні вибирали зі списку, поданого вчителем.

Історія літератури. Серед ретельно відібраних творів були кілька уривків та віршів (на сучасній НМ) таких авторів, як Ф. Логау (F. Logau), Ф. Клопшток (F. Klopstock) та ін.; твори епохи Класицизму. Обговорення біографій та літературних особливостей.

Письмо: опис епізоду із прочитаного твору; опис історичного героя, подорожі тощо.

VIII клас

Читання. Більші за обсягом фрагменти: Ф. Шиллер “Мессинська наречена” (“Die Braut von Messina”), Й. Гете “Іфігенія в Тавриді” (“Iphigenia in Tauris”); відносні дослідження в галузі мистецтва та літератури. Проза сучасних авторів: П. Роззегер (P. Rossegger), Ф. Лілієнкрон (F. Lilienkron) та ін.

На домашнє читання: епічна поема Й. Гете “Герман і Доротея” (“Hermann und Dorothea”).

Історія літератури. Відібрані біографічні дані найвідоміших німецькомовних письменників. Огляд літератури ретельно вивчався вдома і вільно обговорювався НМ у класі.

Письмо, як у 7-му класі [293, с. 69–73].

Отже, представлений навчальний матеріал з 3-го по 8-й клас дає можливість стверджувати, що граматичних явищ навчали індуктивним шляхом, і зверталися тоді, коли виникала необхідність. Підкреслимо, що значна увага приділялася читанню, на основі якого відбувалося як ознайомлення з культурною спадщиною країни, мова якої вивчалася, так і навчання лексики, граматики, говоріння та письма. Позакласне читання містило твори, зміст яких перевірявся за допомогою їх обговорення. Зокрема, для вищого курсу, тобто у старших класах, пропонували вивчення історії літератури для ліпшого опанування ІМ. Значна роль відводилася письмовим завданням, які слугували для закріплення здобутих знань і були засобом контролю.

Наведемо навчальний план для жіночих ліцеїв на 1920/1921 шкільний рік. На початку автором зазначалися зміни, внесені до навчального плану згідно з наказом Генерального секретаріату МВіО № 26284 від 1920 р. Проте вони не стосувалися ІМ, змінювалася кількість годин, відведених на вивчення релігії, гімнастики, математики [205, с. 2]. Зауважимо, що АМ та НМ у 1920/1921 н. р. належали до обов’язкових дисциплін теоретичного вивчення (Предмети були поділені на дві групи: „Практика та вправність” і „Теоретичне вивчення”).

Подамо нижче сітку годин для навчання НМ і АМ для жіночих ліцеїв на 1920/1921 н. р.

Згідно з даними, навчання АМ починалося в 2-му класі, на відміну від НМ, яку вивчали з 3-го класу. Починаючи з 5-го класу, обидві мови вивчали, як і в більшості попередніх типів шкіл (по 2 год. на тиждень). Як бачимо, на вивчення АМ виділялося більше годин, ніж на НМ.

У розділі “Шкільні підручники” рекомендовано книги для навчання НМ у 3–8 класах одного автора: А. Шешефш “Підручник з німецької мови для II–VII класів” (A. Şeşefschi “Manual de limba germană II–VII”) [205, с. 13–16].

Таблиця 2.4

**Кількість годин для навчання германських мов
у жіночих ліцеях (1920/21 н. р.)**

Предмети	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	-	-	3	3	2	2	2	2
Англійська мова	-	3	3	3	2	2	2	2

[205, с. 9].

Навчання НМ у жіночих ліцеях відбувалося на базі підручників. Одним із основних завдань школярів було читання та усний переказ або обговорення прочитаного. Завдяки ознайомленню з біографічними даними та творчістю відомих письменників відбувалося вивчення культури, традицій та звичаїв інших народів. До навчання письма включали написання самостійних тез кожної чверті, що слугувало засобом контролю набутих знань [205, с. 26–30].

Отже, навчання вербального спілкування проходило на основі прочитаного. Відмітною рисою цього навчального плану було написання тез. На наш погляд, це були короткі доповіді, за допомогою яких здійснювалася перевірка знань учнів.

Нами віднайдені також відомості стосовно навчання АМ та НМ у жіночих ліцеях у 1923/24 н. р. та 1924/25 н. р., з яких простерігається скорочення годин, відведених для навчання германських мов.

Отже, АМ починали вивчати з 4-го класу (2 год), а НМ – з 2-го, проте кількість тижневих годин для НМ зменшилася.

Наступний документ XIV окружного інспекторату м. Чернівці, затверджений наказом № 16579 від 10 вересня 1926 р. МВіО Румунії, доводив до відома дирекцію жіночих шкіл про затвердження проєкту про перерозподіл навчальних годин для цього типу навчального закладу на 1926/1927 н. р. Віднайдений документ засвідчував навчання германських мов, а саме: АМ у V–VIII класах по 3 год на тиждень, НМ у II–IV класах по 3 год, а у V–VIII всього 2 год [343, арк. 40–42].

Таблиця 2.5

**Кількість годин для навчання АМ та НМ
у жіночих ліцеях (1923/24, 1924/25 н. р.)**

Obiectele (предмети)	Clasele (Класи)							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова		2	2	1	2	2	2	2
Англійська мова	-	-	-	2	2	2	2	2

[192, с. 17]; [193, с. 16].

У досліджуваний відрізок часу існував ще один тип навчальних закладів, де учні мали змогу здобувати знання з ІМ. Зокрема, найчастіше їх вивчали в торговельних школах. О. Тумак зазначала, що початок ХХ ст. характеризувався прогресивними змінами в розвитку суспільства, які спричинили поживлення торгівлі. Опанування ІМ сприяло утворенню нових торговельних зв'язків, поліпшувало можливості спілкування в подорожах до інших країн, давало змогу ознайомлюватися з пресою та вести кореспонденцію [170, с. 170].

Комерційна школа – це школа, яка діяла відповідно до закону „Про елементарну комерційну освіту”, в якій викладалися такі дисципліни, як французька, німецька, італійська та англійська мови, історія комерції, комерційна справа та листування, економіка, товарознавство, торгівля та ін.

Серед комерційних шкіл на досліджуваній території існували одно-, три- та чотирьокласні школи (вищий ступінь середньої школи).

Наступною програмою для аналізу буде НП з НМ, затверджена МВіО Румунії від 1924 р. для трикласних комерційних шкіл Буковини. Перш за все наведемо сітку годин для навчання НМ у торговельних школах.

Таблиця 2.6

**Кількість годин для навчання НМ
у комерційній школі Буковини 1924/1925 н. р.**

Предмет	Навчальний рік		
	I	II	III
Німецька мова	3 год	3 год	3 год

[337, арк. 5].

Як видно із поданої таблиці, на вивчення НМ виділено 3 години на тиждень. Як другу ІМ вивчали французьку мову (4 години на тиждень).

Проаналізувавши сітку годин для комерційних шкіл, продемонструємо мету навчання і навчальний план для першого, другого та третього року навчання з НМ. Прикметним був акцент на навчання ведення ділового листування. Зокрема, *мета* навчання полягала у виробленні вміння спілкуватися в усній і письмовій формах, читати та розуміти зміст текстів із торговельної галузі; знання основних граматичних явищ ІМ [337, арк. 5].

Отже, запропонована мета для навчання НМ дає можливість стверджувати, що акцент ставився на навчання говоріння, читання фахової літератури та письмі ІМ. Граматичні конструкції вивчалися на основі усного та писемного мовлення, що переконує нас у використанні положень прямого методу. Водночас не позбавлені уваги граматичні явища, знання яких є важливим аспектом вивчення НМ.

Наведемо фрагмент НП з НМ для трикласних комерційних шкіл Буковини на 1924/1925 н. р.

I навчальний рік

Фонетика. Опрацювання правил вимови та виконання фонетичних вправ.

Граматика. Пояснення основних граматичних форм на прикладах із контексту.

Говоріння. Бесіди на основі прочитаних творів.

Читання коротких текстів загального, комерційного та промислового змісту. Вивчення напам'ять невеликих прозових творів та віршів.

Письмо. У 1-му семестрі використовували лише латинські літери. На початку 2-го семестру вводили готичний шрифт. Диктанти (виключно з раніше опрацьованих текстів) і виконання письмових вправ.

У 2-му семестрі 3 письмові контрольні роботи.

II навчальний рік

Граматика. Ознайомлення із загальними правилами морфології та синтаксису на основі прикладів із контексту.

Говоріння. Дискусії у сфері торгівлі та промисловості.

Читання текстів з галузі торгівлі та промисловості.

Письмо. Письмові вправи; диктанти; відтворення прочитаних текстів; спроби складання творів.

У 1-му та 2-му семестрах по 3 письмові контрольні роботи.

III навчальний рік

Граматика. Повторення та доповнення знань з морфології та синтаксису.

Читання. Обговорення й усний переказ змісту прочитаного.

Ділове листування. Вивчення та засвоєння технічних виразів і термінів. Форми вступу та закінчення комерційних листів. Пояснення, складання та встановлення відмінностей різних категорій комерційних листів і ділових документів.

Письмо. Написання творів; вправи з ведення листування.

У 1-му та 2-му семестрах 3 письмові контрольні роботи [337, арк. 5].

Отже, у НП для торговельних шкіл пріоритетним було навчання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу. Читання, ділове листування

вважалися важливим компонентом вивчення НМ. Ведення ділових паперів, написання листів займали чільне місце у процесі навчання НМ у торговельних школах. Крім того, навчання НМ включало вміння писати листи готичним шрифтом.

Для порівняльного аналізу наведемо дані, які стосувалися навчання АМ у різних типах освітніх закладів у досліджуваній відрізку часу.

Розглянемо НП з АМ для чоловічих шкіл, ліцеїв і реальних шкіл на 1919/1920 н. р. Для кожного класу підбрано навчальний матеріал з урахуванням віку та інтелекту учнів, що мало стати запорукою досягнення позитивних результатів навчання [293, с. 74].

У ліцеях учні III класу могли вибрати АМ замість НМ, і вивчати її за наявною НП. У реальних школах АМ належала до необов'язкових (факультативних) предметів. Вона викладалася з V по VIII класи по 2 години на тиждень [293, с. 74].

Мета навчання АМ полягала у вільному читанні літературних і наукових праць і вмінні спілкуватися в усній та письмовій формах [293, с. 74].

Наведемо фрагмент НП з АМ для чоловічих шкіл, ліцеїв та реальних шкіл на 1919/1920 н. р.

V клас

Розмовні теми: Огляд подій з повсякденного життя, зрозумілих для учнів у віці 15 років (70 уроків): Клас (опис предметів, осіб): назва, місце, кількість, колір, форма та зміст предметів. Час: день, ніч, тиждень, місяць, рік. Осінь. Цифри: кількісні та порядкові числа. Рухи в класі. Свята. Зима. Тіло людини. Вік. Англійські міри довжини. Весна. Одяг. У школі: дитячий майданчик та відпочинок. Міри ємності. Їжа та напої. У школі: спортзал. Англійські ваги. Будинок: сім'я та житло. Літо.

Граматика. Пояснення основних граматичних явищ на прикладах з контексту.

Письмо. Кожної чверті письмова контрольна робота: диктант, відтворення теми (вчитель читав текст, а учні записували тему), письмові відповіді на

запитання вчителя АМ та перевірка роботи. Таку роботу (не більше 3-х сторінок) писали в спеціальному зошиті з АМ. У такий спосіб учитель міг перевірити не тільки роботу, але й охайність самого зошита та регулярність виконання домашніх завдань, однією з вимог до яких було обов'язкове написання АМ [293, с. 75].

VI клас

Вибрані тексти включали описи, історії та анекдоти, все про життєві події, відомі учням, а також ознайомлення з відомостями про Британські острови (близько 70 уроків).

Розмовні теми: Осінь: школа, розклад та графік занять. Місто: ярмарок. Великі міста (Лондон, Единбург, Дублін тощо). Засоби переміщення: залізниця, карета, автобус, трамвай, велосипед, автомобіль, корабель тощо. Село та сільські заняття: посів, збір винограду та ін.

Граматика. Основні форми відмінювання.

Письмо, як у попередньому класі.

VII клас

Учням дозволяли самостійно готувати завдання вдома тільки в тому випадку, якщо вони досягли успіхів у навчанні за попередні два роки. Вибрані твори містили описи, розповіді й анекдоти про Британські острови, про Англію та її населення.

Розмовні теми: Недавня поїздка до Англії. Англійський канал. Побутове життя в Англії. Столиця Лондон. Порт Лондона. Лондонське оточення. Шкільне життя в Англії: виховання та освіта. Англійські види спорту: веслування, крикет, гольф, кінний спорт при королівстві, вітрильний спорт. Промислові та виробничі центри. Торгівля, моря, порти. Армія та морський флот. Британська імперія. Населення Ірландії, Шотландії, Уельсу та Англії.

Граматика. Повторення та узагальнення основних граматичних форм.

Письмо (мало назву „Стиль і композиція”). Один раз на місяць написання листа, твору або підведення підсумків прочитаного (не більше ніж на одну сторінку зошита).

VIII клас

Більшість завдань виносили на самостійне опрацювання, щоб у вчителя було більше часу на пояснення текстів, проведення письмових контрольних робіт та бесід.

Читання. Огляд історії англійської літератури XVI–XIX ст.

XVI ст.: В. Шекспір (W. Shakespeare) (обов'язково); Т. Мур (T. Moore), Б. Джонсон (B. Jonson) (на вибір).

XVII ст.: Р. Бернс (R. Burns), Д. Дефо (D. Defoe), Д. Свіфт (J. Swift) (обов'язково); С. Джонсон (S. Johnson), Р. Шеридан (R. Sheridan) (необов'язково).

XIX ст.: Р. Браунінг (R. Browning), Ч. Діккенс (Ch. Dickens), В. Скотт (W. Scott) (обов'язково); Дж. Остін (J. Austen), Ш. Бронте (Ch. Bronte) (необов'язково).

Американські автори: Е. Алан По (E. Allan Poe), М. Твен (M. Twain) (обов'язково); В. Ірвінг (W. Irving) (необов'язково).

Окрім вищезгаданих авторів, також могли використовувати твори інших відомих письменників, враховуючи інтереси та потреби учнів, для більш повної соціально-історичної ілюстрації англійської культури.

Письмо. Кожних три тижні написання листів, творів або звітів [293, с. 76–80].

Отже, великий обсяг лексичного матеріалу, розподіленого тематично, охоплював усі сфери життя та спілкування, сприяв цілковитому засвоєнню АМ протягом чотирьох років навчання. Значна роль відводилася самостійній роботі учнів, які викладали свої думки у формі листів, творів, написання резюме до прочитаного. На останньому етапі навчання ІМ увагу школярів зосереджували на творах політичного, історичного, культурного та морального характеру не тільки відомих письменників Англії, а й Америки, серед яких були обов'язкові та на вибір.

Наступним для огляду буде навчальний план з АМ для жіночих ліцеїв на 1920/1921 н. р. Дані стосовно кількості тижневих годин відображено в табл. 4. Серед рекомендованих МВіО підручників з АМ були книги таких авторів:

Г. Камерлінк “Перші кроки в Англійській мові” (G. Camerlynck “First steps in English”) (2–3 кл.); Ч. Швайцер, А. Вінсент “Книга для читання англійською (із розмовними вправами)” (Ch. Schweitzer, A. Vincent “English Reader (with conversation exercises)”) (4–8 кл.) [205, с. 13–16].

Станом на 1923/24 н. р. та 1924/25 н. р. помічаємо зміни серед запропонованих підручників для навчання АМ, які були видані учителем АМ жіночого ліцею (корінною жителькою Великобританії) Є. Мод Гріффіс-Бельбін [192, с. 19–21]. Їхні структуру та зміст детальніше опишемо в підрозділі 2.3.

Навчання АМ у жіночих ліцеях проводилося за допомогою підручників. Навчання говоріння та письма проходило на основі текстів зі шкільного життя та різних побутових ситуацій. Значну увагу приділяли заучуванню напам’ять [205, с. 25–30]. Зазначимо, що викладання АМ здійснювалося носієм мови, що відповідало вимогам реалізації прямого методу навчання ІМ. Вважалося, що лише носій мови має природну вимову й може коректно навчити учнів спілкуватися ІМ.

Далі розглянемо НП з АМ, затверджену Генеральним секретарем торгівлі, промисловості та соціальної допомоги від 1 вересня 1920 р. для приватної чотирикласної комерційної школи м. Чернівці на 1925/1926 н. р. Серед рекомендованих МВіО підручників для навчання АМ був підручник М. Куратос “Завершений курс англійської мови” (M. Curatos “Graduated English Course”) (1922 р.) [345, арк. 132].

Подамо сітку годин для навчання германських мов у приватній торговельній школі Буковини на 1925/1926 н. р.

Отже, із поданої вище таблиці можна дійти висновку, що навчання НМ починалося з 1-го року навчання, на відміну від АМ, яку вивчали з 2-го. До того ж на вивчення АМ виділено більше годин, порівняно з НМ.

У НП указано *мету* навчання АМ: підготувати учнів до самостійного читання та розуміння нескладних творів побутового характеру; навчити учнів вільно висловлюватися в усній та письмовій формах, а саме у торговельній переписці; ознайомити учнів з основними граматичними ознаками морфології та синтаксису [345, арк. 99].

Таблиця 2.7

**Кількість годин для навчання АМ та НМ
у приватній торговельній школі Буковини (1925/1926 н. р.)**

Предмет	Навчальний рік			
	I	II	III	IV
Німецька мова	3	3	3	2
Англійська мова	–	4	5	5

[345, арк. 99].

Наведемо фрагмент НП з АМ для приватної чотирикласної комерційної школи м. Чернівці на 1925/1926 н. р.

Англійська мова та ведення кореспонденції

II навчальний рік

I семестр – граматики та ведення листування.

II семестр – листування та говоріння.

Навчання фонетики – пояснення правильної вимови літер та фонетичних особливостей АМ.

Навчання граматики – утворення простих речень у стверджувальній, заперечній і питальній формах. Кількісні та порядкові числівники. Допоміжні дієслова. Правильні та неправильні дієслова.

Навчання говоріння ґрунтувалося на уривках із повсякденного життя, які попередньо опрацьовували в класі.

Навчання читання базувалося на основі текстів, теми яких складали: “Клас”, “Шкільні предмети”, “Заняття школярів на вихідних та у робочі дні”. Вивчення напам’ять коротких і легких текстів, з якими ознайомилися на уроці.

Письмові вправи: диктанти, вправи на списування опрацьованих текстів, письмові запитання й відповіді до текстів.

Завдання для здійснення контролю знань: I семестр – 3 невеликі диктанти; II семестр – 2 диктанти та 4 письмові вправи.

III навчальний рік

I семестр – листування та говоріння.

II семестр – торгівля та промисловість Англії.

Вступ до комерційної кореспонденції.

Навчання лексики. Слова та вирази з галузі комерційної діяльності й відповідні технічні способи висловлення.

Навчання читання відбувалося за допомогою описових уривків (із газет), які включали такі теми, як “Ділові Зв’язки”, “Торгівля”, “Перевезення” та “Промисловість”. Самостійна постановка питань до уривків.

Вступ до комерційної кореспонденції. На початковому етапі відбувалося обговорення загальних зауважень до комерційного листування. Вчитель разом з учнями детально розглядали листи комерційного змісту, різні торговельні угоди, які згодом вивчалися напам’ять. Крім того, вивчали та засвоювали технічні вирази, за допомогою яких вчилися самостійно заповнювати формуляри та писати листи про замовлення товарів за власний кошт, тобто бланки замовлення, квитанції, рахунки, які траплялися у бізнесових справах. Учні також вчилися правильно оформляти грошовий переказ листом, поштовий переказ, оплату рахунка третьою особою. Школярі детально ознайомилися з листами про авізо (перевідний вексель), перевідний вексель із комісією, з акцептними листами та довідками, а також контокорентними (про поточні рахунки) листами.

Письмові вправи: диктанти, вправи на граматичні перетворення, короткі перекази, письмові роботи з комерційної кореспонденції, вправи з ведення листування.

IV навчальний рік

Грамматика. Узагальнення, повторення та поглиблення вивченої граматики, а саме головних частин синтаксису.

Навчання читання включало великі уривки, в яких були описані культура, звичаї, торгівля та промисловість Англії. Для домашнього читання пропонувалися твори художньої сучасної літератури видатних письменників країни, мова якої вивчалася.

Комерційна кореспонденція: Написання комерційних листів. У галузі комерційної діяльності: навчитися пропонувати великий асортимент товарів, вміти заповняти шаблони договорів на проведення товарообмінних операцій, підтверджувати контракти та відповідати на отримані контракти в письмовій формі, вміти правильно оформити скарги, пропозиції, рекомендації та доміцильовані векселі (доручення оплати векселя в особливому місці платежу).

Письмові вправи: короткі перекази опрацьованих текстів, відповіді на питання, які відтворювали ці тексти, письмові роботи з комерційної кореспонденції, диктанти, перетворення оповідних віршів у прозу. Вправи з ведення листування [345, арк. 99–105].

Отже, продемонстрований план для навчання АМ в торговельних школах дає можливість стверджувати, що значний акцент робився на опанування діловим писемним мовленням. Учнів детально знайомили зі структурою написання листа, відповідною лексикою та необхідним граматичним матеріалом для ведення діловодства АМ.

Представивши та проаналізувавши навчальні програми з НМ та АМ для різних типів шкіл, переходимо до їх аналізу через обрані нами критерії. Таке схематичне відтворення дасть можливість узагальнити та порівняти результати аналізу НП з АМ та НМ на Буковині (1918–1932 рр.). Відповідність/невідповідність НП з АМ та НМ певному критерію буде зображено шляхом зазначення наявних або відсутніх компонентів у таблиці (“+” – відповідає, “–” – не відповідає). Розгляд складників буде здійснено у хронологічному порядку:

1 – НП з НМ та АМ для чоловічих шкіл, ліцеїв та реальних шкіл 1919/1920 н. р.;

2 – НП з АМ та НМ для дівочих ліцеїв на 1920/1921 н. р.;

3 – НП з НМ для комерційних шкіл 1924/1925 н. р.;

4 – НП з АМ для приватних торговельних шкіл 1925/1926 н. р. (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Результати аналізу навчальних програм з АМ та НМ (1, 2, 3, 4),
що використовувалися на Буковині (1918–1932 рр.)**

Критерії аналізу навчальних програм з ІМ	Навчальні програми			
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4
● Відповідність соціальному замовленню суспільства.	+	+	+	+
● Ухвалення відповідним державним освітнім органом.	+	+	+	+
● Конкретність визначення цілей, змісту і терміну навчання ІМ.	+	-	+	+
● Наявність методичних рекомендацій в організації процесу навчання ІМ.	+	-	-	-
● 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 й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ.	+	-	+	+
● Наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників з ІМ для різних типів шкіл.	-	+	-	-

Отже, НП з НМ та АМ у 1918–1932 рр. відповідали соціальному замовленню суспільства, оскільки саме АМ і НМ були серед рекомендованих МВіО Румунії. Це свідчить про затребуваність цих ІМ тогочасним суспільством для ведення співпраці на різних рівнях. НП з ІМ були ухвалені МВіО Румунії та укладені з урахуванням НП та інструкцій, виданих за часів, коли Буковина входила до складу Австро-Угорщини. Вони містили чітко окреслені цілі, зміст і термін навчання ІМ. Наявність детальних методичних рекомендацій щодо організації процесу навчання обох мов германського походження зафіксовано в НП для чоловічих шкіл, ліцеїв і реальних шкіл.

НП з АМ та НМ відповідали вимогам певного типу навчальних закладів, у яких вивчалися германські мови. Наприклад, у НП для торговельних шкіл ішлося про засвоєння технічних виразів із галузі комерційної діяльності для ведення комерційної кореспонденції. У всіх віднайдених та розглянутих нами НП подано навчальний план. Наявність мовного й мовленнєвого матеріалу визначено для кожного року навчання (в деяких здійснено розподіл по семестрах). Наведено рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ та НМ: диктанти, контрольні роботи, твори, листи, тези. В деяких НП є перелік затверджених і рекомендованих МВіО Румунії підручників з АМ і НМ для різних типів навчальних закладів Буковини.

Підсумовуючи вищесказане, приходимо до висновку, що навчання германських мов відводилося провідне місце в різних типах шкіл Буковини. Про це свідчить велика кількість віднайдених освітніх документів, у тому числі НП, які містили методичні рекомендації для педагогів стосовно опрацювання навчального матеріалу. В навчанні обох ІМ знаходимо багато спільних і відмінних рис. У цілому НМ була серед обов'язкових предметів, яку починали вивчати у 2-му або 3-му класі, натомість АМ відносили до факультативних, вивчення якої починали з 5-го класу. Проте в ліцеях дозволялося опановувати АМ замість НМ, а в комерційних школах зафіксовано вивчення обох мов. Спільним для навчання АМ та НМ у середніх школах Буковини було пояснення основних правил вимови та вивчення лексичних одиниць на основі текстів для

читання. Однаковим для обох мов була наявність у НП розподілу граматичного матеріалу, говоріння, читання, письма. Щодо навчання граматичних явищ, то їх радили опрацьовувати за допомогою прикладів, наведених у контексті. Навчання усного мовлення ґрунтувалося на уривках із повсякденного життя, які попередньо опрацьовували в класі. Значну увагу під час навчання АМ і НМ приділяли читанню, зокрема позакласному, за допомогою якого доносили до школярів відомості про культуру, історію, науку та морально-етичні норми країни, мова якої вивчалася. Письмові роботи з АМ та НМ слугували формою контролю та оцінювання. Головна відмітність полягала у написанні тез із НМ та контрольної роботи з АМ. Особливе місце відводили навчанню письма у торговельних школах Буковини, оскільки цей аспект відіграв важливу роль для ведення комерційної кореспонденції. Систематичне повторення раніше вивченого матеріалу та заучування напам'ять сприяли міцнішому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Для глибшого розуміння розвитку методики навчання германських мов на Буковині охарактеризуємо підручники з АМ і НМ, які були важливим засобом навчального процесу в досліджуваний період.

2.3 Зміст і структура підручників із германських мов

Проблема підручникотворення в усі часи залишалася дискусійною. Структура і зміст змінювалися, модернізувалися, включаючи перевагу одних аспектів вивчення ІМ над іншими, однак саме поняття „підручник” мало такий самий зміст, що й сьогодні.

Підручник розуміється нами як вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог НП з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання [88, с. 285].

Підручник як компонент системи навчання ІМ відповідає вимогам чинної програми й завданням певного типу навчального закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається. Він містить мовний матеріал, зразки усного й писемного мовлення, відомості про країну, мова якої вивчається, відібраний і організований з урахуванням його функціонального навантаження в різних формах спілкування, а також з урахуванням позитивного досвіду учнів у говорінні рідною мовою і попередження інтерференції. Матеріал у підручнику повинен подаватися певними дозами, що складатиме зміст окремих уроків. Кожен урок, як правило, має містити: текст, лексико-граматичний коментар до тексту, граматичний матеріал, вправи, ілюстративний матеріал. Підручник повинен реалізовувати концепцію певного методу навчання ІМ і бути центральною ланкою управління навчальним процесом, одним з ефективних способів оптимізації іншомовного навчання [104, с. 60–61].

Особливу цінність для нашої роботи становлять підручники з АМ, а їх було 11 видань, Є. М. Гріффіс-Бельбін. У передмові до кожної книги авторка подає власні методичні рекомендації стосовно їх практичного застосування на уроках АМ, про які буде йти мова в підрозділі 2.4. Відзначимо, що підручники досліджуваного періоду укладені вчителями, директорами та шкільними інспекторами.

Враховуючи специфіку дослідження, а саме дослідження змісту і структури підручників з НМ і АМ, спробуємо проаналізувати віднайдені нами підручники за допомогою критеріїв для аналізу навчально-методичних комплексів, розроблених методистом Н. Ф. 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 [24, с. 25].

Згідно з НП, реалізація прямого методу навчання ІМ здійснювалась і в тогочасних підручниках.

Перш ніж перейти до вивчення тогочасних книг, вважаємо за доцільне подати вимоги до укладання підручників. Зокрема, у НП 1919 р. рекомендувалося, що підручники повинні містити:

- грамотно оформлені фрагменти для читання з відповідним дидактичним матеріалом (V–VI кл.) [293, с. 65];
- пояснення та коментарі до текстів ІМ (VII–VIII кл.) [293, с. 65];
- граматичний додаток із розподіленим навчальним матеріалом (позначеним римськими цифрами) на перший фундаментальний (I) розділ та другий доповнюючий з елементами стилістики; відібрані приклади з текстів для читання (III–IV кл.) [293, с. 67–68];
- зразки листів (IV кл.) [293, с. 68];
- алфавітно-біографічний список і біографії НМ відповідних авторів [293, с. 69];
- ілюстрації пейзажів, описаних або згаданих у текстах, портретів, міст, творів мистецтва, монет тощо [293, с. 70];
- праці історико-географічного, етнографічного та культурного змісту, біографії відомих письменників, описи в галузі природничих наук, низку байок (у хронологічному порядку авторів), балади й оповіді (у ліриці та прозі) і два романи по 10-15 сторінок кожен (V кл.) [293, с. 70–71];
- наприкінці огляд усієї літератури, зокрема цитати з творів, відомих учням із попередньо прочитаних фрагментів (VII–VIII кл.) [293, с. 73].

Переглянуто 53 підручники з ІМ, з яких 32 – книги з НМ і 9 з АМ, затверджених МВіО Румунії у 1918–1932 рр. Ми також віднайшли 5 книг з НМ і 7 з АМ, які не були рекомендовані МВіО.

Опрацьовані підручники зазначеного періоду поділяємо на такі групи:

- підручники, які містили тексти, різні вправи (на заповнення пропусків, тести) та завдання;
- хрестоматії для читання, до яких входили уривки різножанрової художньої літератури провідних письменників;

- підручники з ведення торговельної кореспонденції, які містили зразки листів комерційного змісту.

Деякі книги містили список рекомендованих МВіО Румунії видань до всіх предметів, серед яких пропонувалося і використання словників: Schroff Maximilian „(Nou) Dicționar German Român și Român German” (М. Шроф „(Новий) німецько-румунський та румунсько-німецький словник”); Sotropa Calist „Dicționar oficial rom.-german și german-român” (К. Сотропа „Офіційний румунсько-німецький та німецько-румунський словник”) [307, с. 2].

Нами віднайдено також граматичні довідники з НМ і АМ, однак, наголосимо, що укладачами НП не було рекомендовано їх використання в досліджуваній відрізок часу. Натомість пропонувалося коротко та в загальних рисах подавати інформацію про основні граматичні явища, які зустрічалися протягом навчального року, наприкінці підручника [293, с. 75].

Це свідчить про реалізацію положень прямого методу навчання ІМ, представники якого також виступали проти теоретичного вивчення граматичного матеріалу.

Розглянемо підручники першої групи.

Підручник з НМ А. Шешешь “**Curs de Limba Germană pentru Clasa II Liceală, Secundară, pentru Școlile de Băieți și Fete**” (1921 р.) (див. Додаток Б) призначений для II класу ліцеїв, чоловічих і жіночих шкіл.

Структура та зміст підручника. Підручник складався з двох частин. Перша частина – це теми: “Школа” (Клас, Шкільне приладдя, Цифри та ін.), “Людське тіло” (Руки та ноги, Голова, Корпус), “Квартира” (Спальня, Кухня, Меблі) тощо, які містили підтеми, що слугували уроками (49 уроків). Кожен урок містив ілюстрації до теми, що супроводжувалися відповідною лексикою, розмовними вправами та вправами для читання. Коментарі в кінці сторінки демонстрували переклад висловів, якими користувався вчитель під час уроку (Sprecht nach, Wiederholt, Noch einmal, Sprecht im Chor), вказівки для вчителя та послідовність використання малюнків під час навчання нової лексики.

Навчання говоріння (“Zum Sprechen”) відбувалося на основі діалогу між вчителем та учнем, залишаючи вчителю право змінювати питання відповідно до обставин і вмінь учнів. Матеріал для читання (“Zum Lesen”) містив спочатку нові слова, потім речення, відтак тексти описового характеру, розповіді, короткі оповідання, вірші, після яких подавалися ключові слова та пропонувалися вправи на переписування або відповіді на запитання. Граматична частина (“Observațiuni gramaticale”) включала граматичне правило рідною мовою, приклади до нього та завдання, умови до яких подавалися НМ. Такими завданнями були вправи на граматичні перетворення (заміна особи, числа або часу), вправи на відмінювання іменників, дієслів та ін. Важливу роль відіграло повторення попередньо вивчених граматичних явищ із відповідними завданнями.

Другу частину складав граматичний додаток, де наводилися правила й приклади з попередніх уроків. Він завершувався таблицею відмінювання дієслів. Далі подавалися тексти пісень із нотами, які співали з метою вдосконалення вимови. Завершується підручник німецько-румунським словником, в якому представлені тематично розподілені лексичні одиниці з попередніх уроків.

Отже, віднайдений підручник містив тематично розподілений навчальний матеріал, на основі якого відбувалося навчання лексики, граматики, говоріння, читання і письма. Для формування в учнів навичок правильної іншомовної вимови виконували пісні. Наявність граматичного додатка з прикладами, які використовувалися учнями у процесі спілкування, забезпечувала систематизацію навчання граматичного матеріалу та допомагала створити міцну базу для подальшого вивчення ІМ. Позитивним вважаємо навчання діалогічного мовлення, що сприяло формуванню навичок і розвитку вмінь іншомовного говоріння. Коментарі для вчителя були допоміжним засобом у процесі навчання НМ. Особливістю реалізації прямого методу було застосування граматичних правил рідною мовою на початковому етапі вивчення ІМ. На нашу думку, це істотно полегшувало розуміння молодшими учнями (другокласниками) складних граматичних явищ.

Підручник А. Шешешць “**Curs de Limba Germană pentru Clasa III Liceală, Secundară, pentru Școlile de Băieți și Fete**” (1925 р.) був продовженням попереднього та рекомендувався для вивчення НМ у III класі.

Структура та зміст підручника. За структурою книга нічим не відрізнялася від попередньої. Розмовні теми такі: “Життя школярів” (“Ліцей”, “Розпорядок дня”, “Ігри”, “Магазин”, “Написання листа”), “Осінь” (“На полі”, “Урожай”, “Збір фруктів”) та ін. До кожної теми наведена ілюстрація, опис якої продовжувався під час кожного уроку. Навчальний матеріал пропонувався щоразу складніший і більший за обсягом. Матеріал для читання був розширений та доповнений прислів’ями, приказками, віршами, діалогами. До окремого розділу вміщено уривки для читання, оповідання, казки відомих німецьких письменників: Р. Рейнік “Ледачий” (R. Reinick “Der Faule”), Брати Грімм “Чоловіки-гноми” (Brüder Grimm “Die Wichtelmänner”), Л. Бехштейн “Казка про людину на місяці” (L. Bechstein “Das Märchen vom Mann im Monde”) та ін.

У цьому виданні подавався алфавіт з німецькими і готичними друкованими та рукописними літерами. Відтак пропонувалися короткі тексти, надруковані готичним шрифтом, які потрібно було переписати рукописними літерами. Новими серед завдань також були: написання листів за зразками, заміна слів у дужках, побудова речень із поданими словами, вправа у вигляді тесту. Виконання тесту полягало у виборі правильного варіанта з чотирьох пропонуванних. Ця вправа була спрямована на засвоєння лексичного матеріалу. Наприклад:

Aufgabe: Es ist in den richtigen Fall zu setzen.

- 1) Ich schreibe mit (die Kreide, der Bleistift, der Griffel, die Feder).
- 2) Ich gehe zu (mein Freund, meine Freundin, der Onkel, du).
- 3) Der Vater sorgt für (die Familie, die Kinder, seine Neffen, die Freunde).

Граматичний матеріал повторювався, але був дещо доповнений та розширений. Завершується підручник німецько-румунським словником в алфавітному порядку, причому вказано рід іменників та закінчення в множині.

Отже, запропонований підручник був логічним продовженням попереднього, що свідчить про послідовність і систематичність у навчанні. Головна увага приділялася розширенню навчального матеріалу, що давало можливість поглибити набуті знання. З метою закріплення нових лексичних одиниць використовували усний опис картини протягом кількох уроків. Учні пропонувалося засвоєння готичної каліграфії. Новим та ефективним, на наш погляд, засобом контролю було виконання тесту.

Підручник А. Ебервайна та Р. Шайблера „**Manual de Limba Germană pentru clasa IV-a Secundară**” (1929 р.) був затверджений МВіО Румунії та призначений для учнів IV класу державного ліцею “Арон Пумнул” м. Чернівці [194, с. 36].

Структура та зміст підручника. У передмові до підручника сказано, що він підготовлений відповідно до останніх педагогічних вимог та з урахуванням віку учнів. Автор намагався повністю виключити непотрібні слова, абстрактні поняття та граматичні правила з метою полегшення вивчення ІМ [241, с. 4].

Підручник складався із 60 уроків, в яких поєднано навчання лексики та граматики на основі діалогів, текстів для читання, що охоплювали тематику школи, мови та національності європейських країн, пори року, сільське господарство та ін. У підручнику відсутня зображувальна наочність. У кінці кожного уроку подано прислів'я. Для пояснення граматичних явищ наводилися приклади з контекстом і зразки відмінювання, які були внесені до “Грамматичного додатка” (*Grammatischer Anhang*).

До навчального видання внесено спеціальний додаток для вчителя під назвою “Поурочні конспекти для педагога” (*Anmerkungen für den Gang des Unterrichts vom Lehrer zu benutzen*), в яких наведено методичні вказівки щодо організації занять. За структурою вони розділені на класні та домашні завдання, які містили рекомендації до виконання вправ. У класі радили приділяти увагу граматичним поясненням та їх практичному застосуванню у формі бесіди, відмінюванню на дошці, а також читанню вголос та обговоренню прочитаного. Як домашні завдання пропонувалися граматичні вправи, написання творів,

описів, запитань та відповідей до змісту прочитаного, заучування напам'ять тощо. Завершується підручник німецько-румунським словником.

Отже, у віднайденому підручнику надавалася перевага загальнонавчальній лексиці та поступовому, індуктивному засвоєнню граматики. Відібрані уривки для читання, взяті з життєвого середовища учня, цікаві та впорядковані за принципом навчання від легкого до складного. Нововведенням були поурочні конспекти для вчителя, які містили вказівки до виконання завдань.

Перейдемо до аналізу хрестоматій – тогочасних книг для читання з НМ.

Підручник А Шешефш “**Curs de Limba Germană pentru Clasa VI Liceală, Secundară, pentru Școlile de Băieți și Fete**” (1920 р.) був затверджений МВіО Румунії та призначений для VI класу ліцеїв, чоловічих і жіночих шкіл.

Структура та зміст підручника. Книга для читання містила уривки творів художньої літератури різних жанрів, епічну та драматичну поезію відомих поетів Німеччини, зокрема фрагмент із “Пісні про Нібелунгів” (“*Nibelungenlied*”); твори В. фон Ешенбаха “Парцифаль” (W. von Eschenbach “*Parzival*”), Й. Гете “Рейнекеліс” (J. Goethe “*Reinecke Fuchs*”), балади Л. Уланда “Помста” (L. Uhland “*Die Rache*”), Ф. Шиллера “Рукавичка” (F. Schiller “*Der Handschuh*”); уривки з драматичних творів “Вільгельм Телль” Ф. Шиллера (F. Schiller “*Wilhelm Tell*”), “Мінна фон Барнхельм” Г. Лессінга (G. Lessing “*Minna von Barnhelm*”). Короткі пояснення незнайомих слів та виразів подавалися внизу сторінки.

У виданні наявні біографії відомих письменників та уривки з прози сучасних авторів, зокрема, І. Готхельфа “Скупий” (I. Gotthelf “*Der Geizige*”), Е. Меріке “Думай про душу” (E. Mörike “*Denk’es o Seele*”), Г. Келлера “Петерлейн” (G. Keller “*Peterlein*”), Т. Фонтане “Джон Мейнард” (T. Fontane “*John Maynard*”) та інші.

Завершується підручник уривками романів для домашнього читання та алфавітно-біографічним покажчиком, що й рекомендувалося НП.

Отже, від вдалого вибору текстів для читання залежало формування загальних знань про розвиток літератури та життя німецького народу. Враховані

всі вимоги НП до укладання підручника для 6-го класу. Позакласне читання як самостійний вид діяльності учнів сприяло поглибленню знань з НМ.

Підручник з НМ Ф. Циглера **“Deutsches Lesebuch für Volksschulen in Romänien”** (1923 р.) (Oberstufe, II Teil) був схвалений МВіО Румунії та призначений для учнів VII–VIII класів.

Структура та зміст підручника. Підручник надрукований німецьким готичним шрифтом. Адаптовані уривки, вірші, оповідання не тільки відомих німецьких, але й румунських авторів (перекладені НМ) були розподілені на 17 розділів. Наприклад, вірші Л. Уланда “Віра навесні” (L. Uhland “Frühlingsglaube”); Г. Гейне “Весняна пісня” (H. Heine “Frühlingslied”); Й. Гете “Пасхальна неділя” (J. Goethe “Ostersonntag”) та ін. увійшли до розділу під назвою “Весна” (“Frühling”). Тобто вони об’єднані однією спільною темою. До розділу “Задоволення і щастя” (“Zufriedenheit und Glück”) внесено поезію М. Емінеску “І якщо гілки б’ють у вікно” (M. Eminescu “Und wenn ein Zweig ans Fenster schlägt”), У. Гергеля “Пісня матері” (U. Gergel “Lied der Mutter”) та ін.

Варто підкреслити винахідливість автора, який зумів поєднати митців художньої літератури різних національностей за спільною думкою, викладеною в запропонованих творах. На наш погляд, такий виклад навчального матеріалу для читання пробуджував ще більше зацікавлення учнів, що сприяло спілкуванню й обговоренню прочитаного.

Вважаємо за необхідне розглянути підручник для ведення листування НМ, який містив зразки торговельних листів.

Підручник з НМ Ш. Клета **“Deutsche Handelskorrespondenz”** (1926 р.) був затверджений МВіО Румунії та призначений для учнів III року навчання торговельних шкіл.

Структура та зміст підручника. Підручник починається з передмови, в якій автор стверджує, що зберіг зразки готичного письма, оскільки переконаний, що ним корисно володіти. Автор також підкреслює, що це навчальне видання призначене для ознайомлення з веденням комерційної документації німецької

ділової мови, знання якої необхідні були для здійснення торговельних зв'язків із німецькомовними державами [266, с. 3–4].

Підручник містив вступну частину, в якій давали визначення комерційної кореспонденції та власне самого листа, детально розглядали його структуру, зовнішню та внутрішню форми комерційних листів, види конвертів, терміни зберігання й оформлення комерційної кореспонденції, загальні формули скорочень. Назви тем подавали НМ і РМ.

Відтак переходили до опрацювання форм циркулярних і колективних листів, листа-пропозиції (оферти). Спочатку подавали теоретичне обґрунтування вищезазначених типів кореспонденції, далі наводили пронумеровані приклади написання, після яких – список слів і словосполучень, перекладених рідною мовою (“Redensarten–Fraserologie”). Потім виконували письмові завдання (“Aufgaben–Themen”). Учням пропонувалися різні ситуації комерційного характеру зі справжніми іменами, датами, містами як на території Румунії, так і Німеччини, до яких подавалися завдання.

Отже, запропонований підручник з НМ для торговельних шкіл відповідав вимогам НП для таких типів шкіл. Чітка структура навчальної книги та підбір необхідного навчального матеріалу дозволяли закріпити знання з ведення комерційної кореспонденції. Теоретичні відомості, наведені приклади та виокремлена лексика до кожного типу листа сприяли належному засвоєнню різноманітних видів ділового листування. Завдяки великій кількості запропонованих завдань учні мали змогу практичного опанування форми написання листів комерційного змісту, що в подальшому відіграло велику роль у здобуванні майбутньої професії в галузі комерційної діяльності. На наш погляд, особливістю реалізації прямого методу навчання ІМ у підручнику для торговельних шкіл було застосування перекладних способів семантизації лексичних одиниць, що полегшувало засвоєння технічних термінів.

Перейдемо до аналізу підручників з АМ у тій же послідовності, що і з НМ.

Зосередимо увагу на підручниках з АМ Є. М. Гріффіс-Бельбін, яка зробила значний внесок у розвиток методики навчання АМ на Буковині в досліджуваний

відрізок часу. Пані Гріффіс, за офіційними даними, була корінною жителькою Великобританії, проте працювала професором у Бухарестському університеті та вчителем АМ жіночого ліцею. Вона також учила дітей королеви Румунії Марі та була її близькою подругою [248].

Є. М. Гріффіс-Бельбін у співавторстві з С. Матею розробили та видали підручники для навчання АМ для середніх шкіл, до яких належать:

- “English Book for Children in Rumania. Book I” (1922 p.);
- “English Book for Young People in Rumania. Book II” (1923 p.);
- “English Book for Young People in Rumania. Book III” (1925 p.);
- “English Book for Young People in Rumania. Book IV” (1926 p.).

Віднайдені підручники з АМ були схвалені МВіО Румунії. Навчальні книги внесені до списку рекомендованих МВіО підручників для жіночих ліцеїв [205, с. 19–21]. Видання надруковано АМ.

Підручник **“English Book for Children in Rumania. Book I” 1922 р.** (див. Додаток В) був призначений для V класу середніх шкіл.

Структура та зміст. Підручник мав передмову, в якій зазначалося, що основною метою вчителя було зацікавити учнів та допомогти їм у самостійному вивченні ІМ. Щоб досягти цього, вчителю надавалася повна свобода дій і право виявляти власну винахідливість та ініціативу у виборі оригінальних ідей, додаткового матеріалу (але так, щоб це не спричиняло труднощі та не перевантажувало учнів). Авторка була переконана, що, вивчивши АМ, діти матимуть можливість читати англійську літературу в оригіналі, зможуть подорожувати та використовувати АМ для своєї майбутньої професії. Лозунгом Є. М. Гріффіс-Бельбін було французьке прислів'я: “Il faut souvent recommencer” (Потрібно часто повторювати), що вона радила застосовувати на практиці [249, с. 4–5].

У третьому виданні (1928 р.) для педагогів додалася рекомендація стосовно навчання діалогічного мовлення на кожному уроці, а саме привітання з учнями та опитування про день, місяць, дату, рік [251, с. 3].

Підручник складався із 60 уроків, які подавалися АМ та відображали такі теми: “Школа”, “Цифри”, “Кольори”, “Час”, “Дні тижня”, “Пори року”, “Одяг” та ін. Книга добре ілюстрована. Наприклад, під час пояснення теми “Час” використовуються зображення годинника, а при навчанні теми “Одяг” зображено малюнки одягу. В кожному уроці подавалися фонетичні вправи, лексичний мінімум (зазвичай ілюстрований), тексти або діалоги та вправи. Навчання лексики найчастіше відбувалося шляхом відповідей на запитання й утворення речень. Серед завдань для закріплення лексичного матеріалу пропонувалася і вправа на заповнення пропусків. Наприклад:

Fill in the blanks with adjectives.

Mary has two ___ pencils and John has a ___ book. This ruler is ___ and this pencil is ___. The bag is ___ and the book is ___. It is a ___ bag, it is a ___ book. We have a ___ garden and a ___ house. The blackboard is ___ and the globe is ___.

До окремих уроків наведено вірші, які потрібно було вчити напам’ять. Пояснення граматичного матеріалу здійснювалося через короткі правила АМ та приклади до них. Пропонувалися також такі граматичні вправи, як утворити форми множини до поданих іменників, провідміняти дієслово, переписати текст від третьої особи однини. Закінчується підручник добіркою віршів і англійсько-румунським словником.

Отже, навчання фонетичного матеріалу здійснювалося на уроці шляхом повторення звуків та слів за вчителем. Важливим компонентом цього видання був ілюстративний матеріал, який відіграв велику роль у навчанні школярів, оскільки ілюстрація виступала допоміжним засобом при запам’ятовуванні інформації, засвоєнні знань, слугувала мотивацією для навчальної діяльності.

Підручник **“English Book for Young People in Rumania. Book II” 1923 р.** був продовженням Книги I і призначався для VI класу.

Структура та зміст підручника. В ньому не було передмови, він складався із 60-ти уроків. Розмовні теми базувалися на повторенні навчального матеріалу попереднього року та були доповнені складнішими текстами для читання, віршами, діалогами. Останні вміщали діалоги між вчителем та учнями,

застосування яких полегшувало роботу на уроці. Далі йшли тексти, які висвітлювали такі теми: “Будинок”, “Ігри та іграшки”, “Птахи”, “Розпорядок дня”, “Написання листів” та ін. Нова лексика в текстах виділялася курсивом, у кінці текстів подавався список нових слів та їх пояснення АМ, а подекуди – й антоніми до них. Цей підручник менше ілюстрований, ніж попередній. Примітки розкривали правила вимови та написання, містили приклади та винятки, пояснювали граматичний матеріал і формулювали додаткові завдання. Після диктантів учитель давав пояснення, згідно з якими учні повинні були перечитати диктант і самостійно підкреслити помилки, які пізніше записували на дошці. Лексичні вправи мали здебільшого творчий характер: написати твір або листа, описати свій будинок, клас, нічне небо. До граматичних вправ належали: переказати текст у минулому часі, скласти речення, використовуючи певні граматичні правила, та ін. У кінці кожного уроку було домашнє завдання, яке складалося з кількох лексико-граматичних вправ. Завершується Книга II таблицею неправильних дієслів.

Отже, віднайдений підручник був продовженням попереднього та призначений для другого року навчання АМ. При навчанні лексичного матеріалу використовувалася семантизація невідомих слів ІМ, що допомагало усвідомити не тільки значення, а й уживання поданих слів та виразів у процесі говоріння. Зосереджувалася увага на самостійній роботі учня, яка включала роботу над помилками, утворення речень, написання листів, творів, описів різного характеру.

Підручник **“English Book for Young People in Rumania. Book III” 1925 р.** був призначений для учнів VII класу.

Структура та зміст підручника. Книга мала передмову, в якій сказано, що його основна мета полягає в тому, щоб навчити звичайним повсякденним висловленням та формам, які викликають великі труднощі для учнів Румунії [253, с. 3]. Підручник складався з двох частин. Перша частина – це тексти, які відображали теми: “Морське узбережжя”, “Професії”, “Подорож”, “Погода” та ін. До кожного тексту подавався лексичний мінімум з дефініціями та прикладами

АМ. Поряд із темами були вірші, прислів'я, казки. Друга частина – це граMATика (частини мови) та складніші тексти, як-от: “Географія” та “Історія Великобританії”. Зазначимо, що у цьому виданні граMATичний матеріал ліпше упорядкований, ніж у попередніх двох. До вправ належали: скласти речення, використовуючи подані слова; заповнити пропуски; описати улюблені квіти, картину тощо. Завершується підручник таблицями відмінювання та списком слів в алфавітному порядку, які вживалися в підручнику.

Отже, важливою складовою частиною підручника була передмова, в якій чітко вказувалася мета – практичне оволодіння ІМ, а саме усним повсякденним мовленням. Пропонувалося також ознайомлення з географією та історією країни, мова якої вивчалася. Зауважимо, що запропоновані тексти цікаві за змістом, але, на наш погляд, досить складні. Послідовно поданий граMATичний матеріал сприяв закріпленню раніше здобутих знань.

Підручник **“English Book for Young People in Rumania. Book IV” (Literature, Anecdotes, Poetry) 1926 р.** призначений для учнів VIII класу.

Структура та зміст підручника. У передмові до книги автор зазначає, що видання укладене так, щоб показати особливості вживання відповідних слів і словосполучень на основі автобіографічних фактів та оригінальних уривків. Центральна ідея автора полягає в умінні використовувати лексику в практичному повсякденному житті, а запам'ятовування подій та фактів має другорядне значення [254, с. 3–4].

Підручник складався з трьох частин. Перша частина – це тексти, які описували історію та різні періоди англійської літератури, та короткі біографії англійських та американських письменників, таких як Д. Дефо (D. Defoe), Дж. Мілтон (J. Milton), Дж. Чоссер (G. Chauser), Дж. Свіфт (J. Swift), Дж. Байрон (G. Byron), Р. Шерідан (R. Sheridan), подекуди з короткими уривками. До виділених у тексті лексичних одиниць подавалися тлумачення АМ. Домашні письмові завдання включали відповіді на питання до прочитаного, пояснення розуміння творів, цитат, описи своїх вражень від того чи іншого письменника, порівняння творчості різних письменників, написання оповідання, тлумачення

суті прислів'я та ін. Друга частина – це анекдоти та уривки з творів Д. Дефо “Робінзон Крузо” (D. Defoe “Robinson Crusoe”), Р. Стівенсона “Острів скарбів” (R. Stevenson “Treasure Island”) та ін., яка завершується добіркою синонімів, фразеологічних виразів і фразових дієслів, які супроводжувалися поясненнями АМ та прикладами до них. Третю частину становили вірші Р. Бернса “Моє серце в верховині” (R. Burns “My Heart’s in the Highlands”), В. Шекспіра “Під зеленим деревом” (W. Shakespeare “Under the Greenwood Tree”) та ін.

Отже, у віднайденому підручнику автор ставив за мету допомогти учням усвідомити значення та вживання слів, словосполучень, фразеологізмів через численні тлумачення, приклади з контексту. Використання автентичних джерел забезпечувало активність та особисту зацікавленість учнів.

Інший підручник з АМ, який ми віднайшли, підготував до друку М. Беза (**“Romantismul Englez”, 1921 p.**). Він був у списку рекомендованих підручників для середніх шкіл Буковини, затверджених МВіО Румунії на 1925/26 навчальний рік. Щоправда, не вказано, для якого року навчання, але, беручи до уваги зміст підручника, можна припустити, що його використовували у VII або VIII класі [306, с. 1].

Структура та зміст підручника. У передмові до підручника зазначено, що в ньому відображено обмін досвідом між двома культурами та народами: англійським і румунським. М. Беза був відправлений Бухарестським університетом на конференцію до Лондона з доповіддю про історію, літературу та установи Румунії. Його завданням після повернення з Англії було донести колегам та розповісти учням якомога більше про історію та літературу Туманного Альбіону [232, с. 5–6].

Підручник починався зі вступу, в якому автор намагався передати дух історії літератури XVIII століття, розкриваючи біографії та творчість таких відомих англійських поетів, як Т. Персі “П’ять частин рунічної поезії” (T. Percy “Five Pieces of Runic Poetry”), Т. Чаттертон “На останньому Богоявленні” (T. Chatterton “On the Last Epiphany”), В. Блейк “Поетичні нариси” (W. Blake “Poetical Sketches”), Р. Бернс “Червона, Червона троянда” (R. Burns “A Red, Red

Rose”), Дж. Г. Байрон “Паломництво Чайльд Гарольда” (G. G. Byron “Childe Harold’s Pilgrimage”), В. Скотт “Поле Ватерлоо”, “Діва Озера” (W. Scott “The Field of Waterloo”, “The Lady of the Lake”), Дж. Кітс “Яскрава зірка”, “Вечір Св. Агнеси” (J. Keats “Bright Star”, “The Eve of St. Agnes”) та ін. Завершується підручник висновками автора, в яких він роздумує над досконалістю, якої прагнули письменники епохи Романтизму.

Отже, цей підручник містив зміст конференції, учасником якої був автор. Це свідчить про підвищення педагогічного рівня тогочасних учителів, а також про ознайомлення із соціокультурними особливостями країни, мова якої вивчалася, її культурними цінностями та морально-етичним вихованням свого та інших народів. На нашу думку, запропонований підручник був призначений для класного або домашнього читання. За допомогою таких хрестоматій учнів середніх шкіл ознайомлювали з автобіографіями та творами художньої літератури відомих авторів XVIII ст.

На жаль, нами не віднайдено підручника з ведення кореспонденції АМ. Однак серед рекомендованих МВіО книг для торговельних шкіл зазначався підручник Н. Філіповіча “Курс із застосування комерційних виразів англійської мови” (N. Filipovici “Curs de aplicație a expresiunilor comerciale engleze”) [306].

Розглянемо книгу, яку також використовували для навчання АМ у комерційній школі.

Підручник Мері Куратос “**Graduated English Course**” (**Manual de limba engleză**) (1922 р.) був призначений для торговельних шкіл (1-го року навчання) та затверджений МВіО Румунії від 1922 р.

Структура та зміст підручника. Книга починається з Пояснювальної записки (Note Explicative) спочатку РМ, а потім АМ, за допомогою якої автор намагався внести у навчальний процес свої рекомендації для педагога. У ній ішлося про те, що всі уроки розділені на секції, кожен з яких необхідно використовувати як окреме заняття; завдання під назвою “лексична вправа” (“*word practice*”) і тексти для читання потрібно опрацьовувати у класі, після чого учні мають вивчити їх напам’ять, а вчитель – обов’язково перевірити [240, с. 3–5].

Підручник складався з 32 уроків, які поділялися, в середньому, на 4–5 секцій (занять). На початку пропонували пояснення стосовно правильної вимови. Фонетична транскрипція відсутня. До фонетичних вправ пропонувалися так звані моделі (Model A), за якими потрібно було їх виконувати.

У кожному уроці різна кількість завдань, серед яких – ще й пояснення граматичних явищ АМ. Серед граматичних вправ були вправи на відмінювання цілих речень і перетворення в різні часові форми. Список лексичних одиниць містив невідомі слова до уроку. Лексичні вправи – речення, які відображали певні граматичні явища або пояснювали значення окремих слів зі списку, у тому числі за допомогою антонімів. Тексти для читання відображали такі теми, як „Урок арифметики”, „Прийом гостей”, „Біблійні історії” та ін. Після текстів подано вправи: підібрати антоніми, дефініції, заповнити пропуски, написати про свої вподобання. У кінці кожного уроку подавалися питання, які стосувалися граматичних або лексичних явищ.

Завершується підручник відмінюванням дієслова *to ask* у всіх часових формах і списком скорочень таких дієслів, як *to be*, *to do*, *to have*, та модальних дієслів. У додатку (appendix) описували вживання дієслова *to make* в різних словосполученнях. У кінці подавався зміст-показчик із текстами для читання в алфавітному порядку.

Отже, кожен урок відрізнявся за структурою та не мав чіткої послідовності. Проте завдання слугували закріпленням лексичного і граматичного матеріалу. Позитивним було виокремлення лексики до кожного уроку, засвоєння якої відбувалося на основі читання, заучування та лексико-граматичних вправ. З вищенаведеного приходимо до висновку, що цей підручник використовували для навчання основної АМ у комерційних школах.

Проаналізувавши структуру і зміст віднайдених підручників, які були основним засобом навчання германських мов на Буковині у 1918–1932 рр., можна дійти висновку, що вибір видань, надрукованих НМ і АМ, був досить великий. Підручників, надрукованих українською мовою, у досліджуваній відрізок часу не виявлено. Усі навчальні книги, які використовували вчителі

буковинських шкіл, відповідали меті навчання германських мов і вимогам чинної НП МВіО Румунії. Нами також віднайдено низку підручників з АМ і НМ, які не були затверджені МВіО, наявність яких свідчить про те, що їх могли використовувати додатково для вивчення ІМ.

Особливості навчання германських мов у розглядалий період, втілені у структурі та змісті підручників, відображали, найперше, послідовність у навчанні, враховуючи при цьому вік учнів. Зауважимо, що для навчання ІМ у підручниках використовували пісенний матеріал для формування вмінь правильної вимови. Крім того, у виданні з АМ 1922 р. уперше виявлено завдання на заповнення пропусків у тексті, а в підручнику з НМ 1925 р. зафіксовано виконання тестів, які полягали у виборі правильної відповіді серед запропонованих. У навчальному виданні НМ 1929 р. з'являється додаток із методичними рекомендаціями для вчителя щодо виконання учнями завдань. Більшість віднайдених книг з АМ укладені носієм мови. Водночас автори підручників з АМ наголошували на тому, що прагнули показати особливості вживання лексики в контексті (зокрема, автентичних текстів).

Методичні ідеї авторів викладалися в передмові до підручників. На наш погляд, навчальні видання були розроблені з урахуванням положень прямого методу навчання ІМ. На відміну від підручників з АМ, навчальні видання з НМ не містили фонетичного матеріалу. Спільною рисою підручників з НМ і АМ було використання зображувальної наочності для засвоєння лексичного матеріалу на початку вивчення ІМ. Проте згодом наочну семантизацію замінили на вербальну. Пояснення граматичних явищ обох германських мов відбувалось на основі підібраних прикладів із текстів та вправ. Однак розглянуті підручники з НМ містили пояснення граматичного матеріалу рідною мовою учнів. Спільним для навчальних книг з АМ і НМ було навчання говоріння за допомогою діалогів, текстів і вправ на розвиток усного мовлення. Значну увагу приділяли читанню різножанрової літератури. Для навчання письма використовувалися такі види вправ, як переписування, диктанти, творчі завдання, заповнення пропусків тощо. Відмітністю підручників з НМ вважаємо ознайомлення з готичним шрифтом.

Автори намагалися уникати перекладу, проте все ж його використовували під час пояснення граматичного матеріалу в молодших класах та у процесі навчання комерційних термінів.

Головна особливість хрестоматій з НМ полягала в наявності перекладених уривків румунських авторів НМ, творів для позакласного читання, пояснень слів і виразів. А книги для читання з АМ містили біографії та оригінальні твори відомих письменників Англії.

У підручнику з ведення торговельної кореспонденції НМ подано зразки листів і практичні завдання для закріплення ділового листування.

Отже, зміст і структура віднайдених і проаналізованих НП і підручників з АМ та НМ (1918–1932 рр.) дає підстави стверджувати про реалізацію положень прямого методу навчання ІМ на території Буковини, який потребує окремого детального аналізу.

2.4 Особливості реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині

Початок ХХ століття ознаменувався дискусіями в тогочасних педагогічних виданнях щодо методу навчання ІМ. Прихильники перекладних методів навчання підкреслювали необхідність вивчення ІМ на основі граматики та перекладу, а поціновувачі прямого методу стверджували, що саме за допомогою безперекладного методу можна навчити учнів спілкуватися ІМ. Проте аналіз НП і підручників дає нам можливість стверджувати, що, в основному, використовувалися прийоми прямого методу навчання ІМ.

У передмові до одного з підручників з НМ, призначеного для чоловічих і жіночих шкіл і затвердженого МВіО Румунії від 1924 р., сказано, що він укладений відповідно до принципів методу „візуалізації” або природного прямого методу навчання ІМ. У методичних інструкціях автор (учитель НМ) стверджував, що “його принцип: спочатку „чути” і „говорити”, потім „читати” і „писати”. Не від книги до мовлення, а навпаки”. За рекомендаціями педагога,

згідно з положеннями прямого методу, перші 10 уроків проводили без підручника [285, с. 3–4].

У передмові до іншого навчального видання 1925 р., укладеного за прямим методом, зазначалося, що для формування навичок правильної вимови виконували пісні. Автор радив якомога більше використовувати зображувальну наочність і стверджував, що досвідчений педагог застосовував винятково ІМ у процесі навчання [286, с. 3].

У НП, затвердженій МВіО Румунії від 1926 р., зазначалося, що викладання ІМ на основі прямого методу визнавали ефективним та рекомендували використовувати для вивчення ІМ у різних типах шкіл. Прямий метод полягав у встановленні „прямих” зв’язків між предметами і явищами, а також їх словесними варіантами ІМ [292, с. 16].

Увагу вчителів звертали на застосування різних засобів наочності: на початковому етапі рекомендували використовувати винятково предмети, які знаходилися в оточенні дитини, тобто насамперед у класі (крейда, дошка, стіл тощо); згодом з допомогою картин представляли безліч речей, які неможливо принести до класу чи спостерігати на вулиці. Далі зосереджували увагу на особистих знаннях, досвіді та спостереженні дитини. Однак учні застосовували ті мовні форми, які вводив вчитель. У такий спосіб трактувалися казки, легенди, оповідання тощо [292, с. 16–17].

Укладачі НП також радили вчителям та учням якомога більше малювати на дошці та завжди коментувати ІМ свої дії (наприклад: Я малюю людину. Це голова тощо) [292, с. 17].

Отже, як можна переконатися, прямий метод навчання ІМ базувався на візуалізації предметів, речей та явищ, які оточували людину. Більшість лексичних одиниць не перекладали рідною мовою, а використовували картинки, дії для семантизації їх змісту.

Проаналізувавши тогочасні НП, підручники з АМ і НМ, праці тогочасних педагогів, приходимо до висновків, що в досліджуваній період використовували прямий метод навчання ІМ.

Представниками прямого методу вважають: у Німеччині – Б. Еггерта, Г. Вендта, В. Фієтора, Ф. Франке, М. Берліца, М. Вальтера; у Франції – Ф. Гуена, П. Пассі, Ш. Швейцера, Е. Сімоно, І. Карре; в Англії – К. Бройла; у Бельгії – С. Альжа; у Данії – О. Есперсена; у Швеції – М. Пілмгрена та ін.

Основні положення прямого методу можна сформулювати так: основою навчання ІМ слугують ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення [131, с. 548].

Зазначимо, що представники прямого методу виступали проти:

- примату друкованого тексту;
- застиглих правил граматики, які не відповідали живій розмовній мові;
- відсутності уваги до вивчення фонетики;
- ізольованого вивчення слів;
- використання перекладу [46, с. 23].

Отже, основною метою навчання ІМ представники прямого методу вважали навчання усного мовлення, що давало учням можливість усно спілкуватися, а відтак вводилося читання та письмо. На думку прибічників цього методу, будь-яку ІМ потрібно починати вивчати так, як це роблять діти, тобто спочатку навчитися говорити, а потім опановувати навичками читання і письма. Стосовно лексики і граматики: їх належить вивчати у природному розмовному контексті, а саме в ході цікавої бесіди. Учень повинен брати активну участь у процесі навчання. Основна мета – навчити учня думати новою мовою. Повне виключення перекладу рідною для учня мовою – це одна з головних відмітних рис прямого методу. На думку М. Берліца, постійне використання перекладу створює в учня небезпечну ілюзію того, що кожне слово і вираз рідної мови має точний еквівалент у новій мові, що насправді – рідкість. Усунення перекладу дозволяє забезпечити “прямий” доступ до слів і виразів нової мови. Тому учні відчувають, що, занурюючись у нову мову, вони потрапляють в інший світ, в інше культурне середовище. Як переконуємося, у процесі навчання необхідно було користуватися винятково ІМ; рідна мова учня не повинна була

використовуватися при навчанні, оскільки створювала своєрідний бар'єр, без подолання якого так і не вдалося б заговорити новою мовою [230, с. 2].

Дослідження вчених у галузі суміжних з методикою навчання ІМ наук – лінгвістики та психології – також вплинули на реалізацію положень прямого методу навчання ІМ.

На розвиток положень прямого методу мала вплив „Новограматична школа”, яка виникла в Німеччині наприкінці ХІХ ст., представниками якої були В. Шерер, А. Лескін, К. Бругман, Г. Остгоф. Найбільшою заслугою „новограматиків” в історії мовознавства було дослідження „живих народних сучасних говорів”; звернено велику увагу на запозичення з чужих мов, зокрема на розвиток науки про значення слів (семантику), а також на саму природу людської мови, з чого і почали досліджувати її фізіологію, а саме звуки, акустику. Досить цінним було вивчення дитячої мови для розуміння „процесу постання мови” [136, с. 241–248]. На наш погляд, методичні ідеї новограматиків були реалізовані й на Буковині в досліджуваній відрізок часу та сприяли впровадженню прямого методу навчання ІМ, оскільки на перший план висували навчання усного мовлення, а саме за допомогою наслідування живої іншомовної бесіди. Цим також зумовлена увага до вивчення фонетики, яка була виділена в самостійну науку. Широкого вжитку набули і дефініції – визначення лексичних одиниць, до яких часто вдавалися, замінюючи в такий спосіб переклад рідною мовою. Дослідження становлення мовлення дитини, на нашу думку, відіграло значну роль у зв'язку з ототожненням основоположниками прямого методу процесу навчання ІМ із процесом опанування дитиною рідної мови.

За переконаннями новограматиків, мова – це вияв людського „духа”, що поза зв'язком із мисленням не існує. Г. Штейнталь, професор Берлінського університету, стверджував, що необхідно враховувати зв'язок між мовою і думкою, між мисленням, логікою і психологією [137, с. 337–339]. Психологічну концепцію Штейнталю можна звести до таких найголовніших ідей: 1) мовознавство належить до психологічних наук, оскільки мовлення – це духовна діяльність; 2) предметом мовознавства є мова як об'єкт психологічного

спостереження. Мова – це „вираження усвідомлених внутрішніх, психологічних і духовних рухів, станів і відношень за допомогою артикульованих звуків”;

3) „народний дух” знаходить своє відображення в моралі, звичаях, вчинках, традиціях, фольклорі, але найбільше – у мові, тому мовознавство „є найліпшим вступом до психології народу” та ін. [91].

На початку ХХ ст. з’явилася синхроністична школа, засновником якої був женецький мовознавець Ф. де Соссюр. Представники (С. Карцевський, Ш. Баллі) цього напрямку стверджували, що мова – це повна, закінчена й ціла система, і такою тільки треба її вивчати. А це можна робити, досліджуючи мову лише в її сучасному, статичному стані. На їхню думку, „розмовна мова – зі всіма її ознаками – найголовніше джерело для вивчення мови; чужі слова в мові – нормальне і корисне явище, і це вже не чужі слова, а власні, коли тільки інтелігенція вживає і розуміє їх” [138, с. 391–393]. Ставлення до навчання чужоземної мови як до цілісної системи схвалювалось і прибічниками прямого методу, які виступали проти ізольованого вивчення слів і вважали, що формування навичок і вмінь говоріння необхідно здійснювати шляхом наслідування, замінивши переклад рідною мовою, наочною та мовною семантизацією. Застосування перекладу в досліджуваній період часу допускалося тільки при необхідності пояснення складних мовних явищ.

Отже, з вищенаведеного робимо висновок, що методичні ідеї новограматиків і видатних науковців у галузі мовознавства широко використовувалися і на території Буковини, що свідчить про виникнення нових напрямів у навчанні германських мов.

Ознайомившись із передумовами виникнення положень прямого методу навчання ІМ, перейдемо до аналізу підходів, дидактичних і методичних принципів навчання германських мов у досліджуваній період.

До навчання германських мов у розгляданий відтинок часу на Буковині застосовувався, на нашу думку, *мовленнєвий підхід*, що полягав в орієнтації вчителя на навчання мовлення як засобу формування і формулювання думок за допомогою одиниць мови у процесі спілкування. При такому підході об’єктом

навчання виступає мовленнєва діяльність як процес сприйняття і передачі інформації, зумовлений ситуацією спілкування та опосередкований системою мови [131, с. 82]. У такий спосіб реалізовувалася мета навчання германських мов, що передбачала вміння учнів спілкуватися ІМ у побутових і професійних ситуаціях. На досягнення цієї мети були спрямовані всі старання педагога.

Широкого застосування набув ще один методичний підхід до навчання германських мов досліджуваного відрізка часу, – *культурологічний підхід*, який базувався на відомостях з іншомовної культури. Вивчення загальних відомостей про іншомовну країну, опис побутових деталей, культури у формі народної творчості, літератури, мистецтва сприяло моральному збагаченню та втіленню виховної мети. Цей напрям відображав зіставлення елементів мови і культури різних народів. Крім того, для буковинських педагогів такий підхід слугував допоміжним засобом у формуванні в учнів мотивації до вивчення ІМ завдяки зацікавленню цінностями чужих народів.

Визначення мети, змісту і цілей навчання германських мов на Буковині у 1918–1932 рр. відбувалося згідно з такими основними **дидактичними принципами**:

- *принцип наочності* був зумовлений використанням предметного та зображувального ілюстративного матеріалу в процесі навчання, що було однією з основних методичних характеристик прямого методу. Вчителі буковинського краю навіть ототожнювали прямий метод навчання з методом „візуалізації” та стверджували, що підручник, насичений малюнками, повинен викликати в учнів інтерес до ІМ та проілюструвати її, що, без сумніву, полегшить запам’ятовування іншомовних слів [285, с. 3]. Укладачам підручників у НП рекомендувалося демонструвати ілюстрації пейзажів, описаних в уривках для читання, портретів, міст, витворів мистецтва, монет тощо [293, с. 70];

- *принцип міцності* передбачав заучування напам’ять лексичних одиниць, віршованих рядків, зразків діалогу між учителем та учнем. Згідно з вимогами НП, до систематичного повторення вдавалися як під час навчального процесу, так і перед підсумковим оцінюванням якості набутих знань. На цьому виді

навчальної роботи неодноразово наголошували й педагоги регіону, оскільки вважали, що опанування мови пов'язане з накопиченням знань, що сприяло зміцненню, поглибленню та узагальненню мовного й мовленнєвого навчального матеріалу;

- *принцип систематичності й послідовності* складав основу педагогічного процесу та був чітко відображений у НП і підручниках. Навчальний матеріал АМ і НМ подавався від простого до складного: на початковому етапі зосереджували увагу на правилах вимови, простих мовних явищах і коротких уривках для читання (з оточення учня), відтак переходили до складніших граматичних конструкцій та фрагментів з різножанрової літератури;

- *принцип доступності і посиленості* реалізовувався у зв'язку із врахуванням вікових та психологічних особливостей учнів. Крім того, обсяг навчального матеріалу коригувався вчителями відповідно до інтересів, потреб, навичок та умінь учнів [293, с. 249];

- *принцип міжкультурної взаємодії* відображений здебільшого у тогочасних підручниках, укладених авторами на основі власного досвіду перебування в країні, мова якої вивчалася (Великобританія, Німеччина). Значна увага приділялася ознайомленню учнів з історією, літературою, традиціями, географічними, науковими й економічними положеннями відповідних держав;

- *принцип науковості* пов'язаний із застосуванням у процесі навчання германських мов нових прийомів і методів навчання, спираючись на досягнення тогочасної науки у галузі мовознавства (школа новограматиків), що вплинули на способи сприймання мовної інформації.

До методичних принципів відносимо:

- *принцип усного випередження* – передбачав читання або передавання вчителем змісту тексту, після чого учні повторювали його хором та переходили до дискусії у вигляді питань і відповідей; для закріплення пройденого виконували письмові вправи;

- *принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови* – проявлявся, насамперед, під час виконання учнями письмових завдань. Наприклад, для написання листів комерційного змісту учні використовували набуті лексичні та граматичні навички;

- *принцип взаємопов'язаного навчання мови й культури*, якому відведено важливе місце в процесі навчання германських мов на Буковині, представлено переважно у підручниках і НП з АМ та НМ. Адже опановування ІМ не проходило ізольовано, відокремлено, а в нерозривному зв'язку з культурою країн, мови яких вивчали. Презентація лексичних одиниць і граматичних форм супроводжувалася відповідними контекстами, що дозволяло звернути увагу на специфіку вживання мовного матеріалу. Під час розвитку вмінь в усному мовленні учні мали можливість відстежувати структуру автентичних мовленнєвих явищ іншомовної культури;

- *принцип домінуючої ролі вправ* виявлено за допомогою наявної в підручниках численної кількості практичних завдань, розроблених авторами, що свідчить про систематичне вправляння в межах вивчення ІМ. Наприклад, уперше зафіксовано виконання учнями завдань у вигляді тестів і заповнення пропусків;

- *принцип автентичності навчальних матеріалів* відображено у віднайденних підручниках досліджуваного періоду, які використовували на Буковині. Зокрема, зразки листів відібрані з інших німецьких підручників для навчання листування та укладені з урахуванням потреб учнів тогочасних румунських шкіл [266, с. 3].

Проаналізувавши підходи, дидактичні й методичні принципи навчання германських мов на Буковині у досліджуваній відрізок часу, перейдемо до детальнішого розгляду мовних і мовленнєвих аспектів навчання АМ та НМ.

Навчання фонетичного матеріалу з НМ на Буковині відбувалося за допомогою пояснення основних фонетичних правил. В одному з віднайдених підручників з НМ зазначалося, що для правильної вимови використано знаки транскрипції, затвердженої Міжнародною фонетичною асоціацією [276, с. 3].

Зверталася увага на особливості вимови голосних та приголосних, наголосу та типів складів НМ. Після цього йшли тренувальні вправи з читання (Leseübungen), які включали графічний запис слів до текстів. Для поліпшення вимови учнів використовували пісні, зразки яких були наведені в підручниках.

Таблиця 2.9

Дидактичні та методичні принципи у процесі реалізації прямого методу навчання германських мов (1918–1932 рр.)

Дидактичні принципи	Методичні принципи
<ul style="list-style-type: none"> • принцип наочності • принцип міцності • принцип систематичності і послідовності • принцип доступності й посильності • принцип міжкультурної взаємодії • принцип науковості 	<ul style="list-style-type: none"> • принцип усного випередження • принцип інтегрованого навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності • принцип взаємопов'язаного навчання мови та культури • принцип домінуючої ролі вправ • принцип автентичності навчальних матеріалів

Навчання фонетики АМ здійснювалося шляхом повторення окремих звуків і слів за вчителем. Педагог звертав увагу учнів на правильну вимову літер та деякі особливості вимови, а саме наголос та інтонацію. Деякі навчальні видання з АМ містили “вступні вправи для вивчення та формування навичок і вмінь вимови”, які містили букви й буквосполучення з наведеними прикладами, що слугували тренувальними вправами [240, с. 1–3]. Авторами застосовувалися також примітки, в яких пояснювали складні правила вимови, після чого переходили до виконання фонетичних вправ [249, с. 6]. На початку кожного уроку подавалися групи слів для формування вимовних навичок, які

повторювали доти, поки учні не могли правильно прочитати без участі вчителя [250, с. 4]. Крім того, для навчання АМ запрошували носіїв мови. Вважалося, що саме носій мови може навчити вимовляти звуки АМ на апроксимованому рівні. Такий підхід актуальний і сьогодні та не втратив своєї популярності в навчанні ІМ.

Отже, навчання фонетичного матеріалу здійснювалося на початковому ступені навчання германських мов. Значна увага приділялася вимові голосних та приголосних, інтонації іншомовного речення. Під час навчання фонетичного матеріалу НМ використовували фонетичні символи для вдосконалення артикуляційних навичок учнів, виконували пісні. Відмітною рисою навчання фонетики АМ було оволодіння іншомовною інтонацією, що передбачало формування аудитивних навичок і умінь сприймання, відтворення у процесі говоріння й читання. Зауважимо, що представники прямого методу виступали за фонетично правильне мовлення.

Навчання лексичного матеріалу в школах Буковини відбувалося на основі текстів, віршів, діалогів, після яких наводилися невідомі слова, значення яких пояснювалося в підручнику. У рекомендаціях до вивчення мови у НП з НМ для засвоєння іншомовних одиниць пропонувалося заучування напам'ять коротких уривків, попереднє обговорення яких були обов'язковими, а систематичне повторення надовго зберігало у пам'яті учнів. Для ліпшого засвоєння лексику радили завжди пояснювати в тому порядку, як вона подавалася в підручниках, використовуючи синоніми та дефініції іншомовних слів. Закріплення лексичних навичок відбувалося за допомогою таких письмових вправ, як переписування слів і речень з дошки, побудова питань і відповідей, утворення речень, виконання тестових завдань та ін. [293, с. 66].

Згідно з інструкціями до НП з АМ, навчання лексики проводили так: педагог пояснював значення невідомих слів АМ, які згодом записували у словник, а вдома переписували кілька разів з метою ліпшого запам'ятовування [293, с. 75]. Навчання іншомовних одиниць найчастіше відбувалося шляхом відповідей на запитання, утворення речень і виконання вправ на заповнення пропусків, а її засвоєння перевірялося написанням диктантів. Учням молодших

класів нові слова зазвичай подавалися з ілюстрацією, а старшим пропонувалися тлумачення значень ІМ, синоніми й антоніми. Закріплення та контроль засвоєного учнями вокабулярію здійснювалися шляхом виконання усних і письмових вправ, які носили здебільшого творчий характер: написання твору, листа або опису.

Отже, навчання лексичного матеріалу з НМ на території Буковини здійснювалося шляхом читання текстів, відповідей на запитання до змісту прочитаного, письмових вправ, а його закріплення та контроль – за допомогою виконання тестів. А навчання іншомовних одиниць АМ відбувалося здебільшого за допомогою наочної та мовної семантизації, а для закріплення лексики пропонувалися вправи на заповнення пропусків. Формування лексичних навичок здійснювалось під час навчання усного мовлення. Тобто лексику засвоювали не ізольовано, а в контексті, що відповідало положенням прямого методу.

Навчання граматичного матеріалу. В інструкціях до НП підкреслювалось, що граматику НМ необхідно вивчати для точного розуміння змісту прочитаного та для правильного оформлення усного та писемного мовлення. Навчання граматики відбувалося індуктивним шляхом, оскільки виявлення мовних явищ у тексті сприяло ліпшому усвідомленню граматичних форм, а до дедуктивного вдавалися у тих випадках, коли пояснення мовного матеріалу могло зайняти більше часу [293, с. 67]. У процесі навчання складних граматичних явищ заучували напам'ять типові приклади прислів'їв, уривків з прози та лірики, жартів. У старших класах відбувалося узагальнене повторення граматичного матеріалу [293, с. 68]. Серед вправ переважали вправи на відмінювання та граматичні перетворення.

Індуктивне навчання граматичних конструкцій та форм АМ відбувалося поступово за допомогою текстів, опрацьованих на уроці. Укладачами НП не рекомендувалося вивчення граматичних правил [293, с. 75]. При поясненні різних граматичних явищ використовували ціле речення, показуючи відношення однієї частини стосовно іншої, та вказували на порядок слів при вираженні думки. При необхідності учитель міг змінювати порядок розгляду граматичного матеріалу [293, с. 15–17]. Для закріплення граматичного матеріалу

пропонувалося робити письмові перекази змісту прочитаного в різних часових формах і вправи на відмінювання.

Отже, особливістю реалізації прямого методу в процесі навчання граматичного матеріалу НМ було використання рідної мови під час пояснення складних граматичних явищ. У процесі навчання граматики АМ не рекомендувалось вивчення граматичних правил, що схвалювалося прибічниками прямого методу.

Навчання говоріння НМ і АМ, згідно з рекомендаціями до НП, здійснювалося у двох формах – діалогічного та монологічного мовлення. До діалогічного мовлення належали бесіда з вчителем, а також самостійно складені учнями та озвучені на уроці діалоги. Прикладом монологічного мовлення були розповідь напам'ять віршів, перекази текстів. Після обговорення прочитаних уривків переходили до самостійних усних звітів (rezumat) [293, с. 66].

Отже, навчання говоріння НМ і АМ було тісно пов'язане з читанням, оскільки на основі прочитаних творів учні мали змогу вдосконалювати як діалогічне, так і монологічне мовлення. Однак акцент робився на говорінні шляхом діалогів.

Навчання читання НМ і АМ на території Буковини в досліджуваній відрізок часу відбувалося за допомогою хрестоматій, до яких також входили вірші, прислів'я, казки, а також твори, які відображали повсякденне життя, культуру, географію та історію країни, мова якої вивчалася. Для старших класів подавали твори для домашнього читання, контроль змісту прочитаного яких здійснювався шляхом обговорення або переказу. Вивчення історії літератури та ознайомлення з біографіями відомих письменників сприяло формуванню загальних знань про розвиток літератури країни, мову якої вивчали [293, с. 69–70].

Отже, навчання читання НМ і АМ на Буковині здійснювалось однаково. Увагу акцентували на читанні творів та їх обговоренні, тобто творів, на основі яких відбувалось навчання говоріння.

Навчання письма НМ і АМ на початковому етапі вивчення ІМ здійснювалось за допомогою переписування слів і речень з дошки; написання з

пам'яті різних текстів та мовних форм, засвоєних у класі, побудова питань та відповідей за опрацьованими моделями. Відтак додавалися письмовий переказ легких оповідань, відтворення короткого фрагмента розмови в класі та різноманітних уривків для читання. На вищому ступені навчання писемного мовлення відбувалося шляхом підведення підсумків змісту прочитаного, написання творів, листів за зразками з підручника. У торговельних школах більшу частину занять присвячували вправам з ведення листування, серед яких були такі: меморандум (лист з нагадуванням про що-небудь (у торгівлі)); рахунок-фактура; лист про виконання замовлення; лист-нагадування про заборгованість; лист-прохання про відстрочку платежу; рекомендаційні листи; лист-скарга; лист-пропозиція товарів та послуг; лист-замовлення; договір про транспортно-експедиторські послуги; договір купівлі-продажу та ін.

Отже, у процесі навчання письма велика роль відводилася самостійній роботі учня, яка включала написання листів, творів, описів різного характеру. Крім того, значну увагу приділяли навчанню письма НМ і АМ у торговельних школах Буковини, оскільки цей аспект мав важливе значення для ведення комерційної кореспонденції.

Підсумовуючи викладене, констатуємо, що навчання германських мов на території Буковини у 1918–1932 рр. відбувалося на основі положень прямого методу навчання ІМ. Як ми мали змогу переконатися, у прямому методі увага приділялася практичному оволодінню ІМ.

Навчання фонетики на Буковині було початковим етапом на шляху до оволодіння ІМ. Увага приділялася формуванню слухо-вимовних навичок. Головна різниця полягала в тому, що у процесі навчання фонетики НМ зафіксовано використання графічних символів та виконання пісень, тоді як під час навчання АМ акцентували увагу на правильному інтонаційному оформленні мовлення. Навчання лексичного матеріалу НМ здійснювалося шляхом обговорення, заучування напам'ять та виконання тестових завдань. Натомість у процесі навчання лексичних одиниць АМ вдавалися до безперекладних способів розкриття значень слів і виконували вправи на заповнення пропусків. Навчання

граматичного матеріалу обох мов здійснювалось індуктивним способом. Особливістю реалізації прямого методу у процесі навчання граматики НМ було використання рідної мови під час граматичних пояснень. Навчання говоріння НМ і АМ відбувалося за допомогою діалогічних і монологічних форм спілкування. Навчання читання НМ і АМ відображало повсякденне життя, культуру та історію країни, мова якої вивчалася, а також супроводжувалось навчанням говоріння. Навчання письма було не тільки важливим способом закріплення лексичних і граматичних знань, а й засобом комунікації на міжнародному рівні. Увагу акцентували на написанні листів комерційного змісту.

Таблиця 2.10

Різниця між навчанням німецької та англійської мов під час реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)

Навчання мовного і мовленнєвого матеріалу	Німецька мова	Англійська мова
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Навчання фонетичного матеріалу	використання графічних символів; виконання пісень	правильне інтонаційне оформлення мовлення
2. Навчання лексичного матеріалу	використання синонімів і дефініцій для семантизації лексичних одиниць, заучування напам'ять, виконання тестових завдань	використання безпекладних способів розкриття значень слів; виконання вправ на заповнення пропусків
3. Навчання граматичного матеріалу	використання рідної мови під час граматичних пояснень (на початковому етапі)	-
	індуктивним способом	

Продовження табл. 2.10

1	2	3
4. Навчання говоріння	використання діалогічних та монологічних форм спілкування	
5. Навчання читання	читання, обговорення та переказ змісту прочитаного тексту	
6. Навчання письма	переписування слів і речень; написання з пам'яті текстів та мовних форм, побудова питань та відповідей, переказів; підведення підсумків змісту прочитаного; написання листів комерційного змісту, творів, описів різного характеру	
7. Навчання перекладу	-	-

Принагідно зазначимо, що в сучасній школі з прямого методу педагоги застосовують безперекладні способи розкриття іншомовних лексичних одиниць. Учителі з метою закріплення лексичного і граматичного матеріалу, перевірки рівня навчальних досягнень учнів здебільшого задіюють вправи на заповнення пропусків, тестові завдання. Використання пісенного матеріалу на уроках ІМ є досить актуальним як на початковому етапі, так і при подальшому опануванні дисципліни. Вагоме місце у процесі вивчення професійно-орієнтованої ІМ відводиться навчанню ділового письма.

Висновки до розділу 2

Приєднання буковинського краю до королівської Румунії в 1918 р. призвело до політичних, економічних, територіальних змін, зокрема й змін у галузі культури регіону. З метою уніфікації середньої освіти на території Румунії МВіО проводилась інтенсивна румунізація освіти, що мало істотний вплив на систему навчання взагалі та германських мов зокрема. З метою швидше впровадити РМ у краї як мову викладання в навчальних закладах, вчителів (українців)

відправляли на курси вивчення РМ. Відкриття учительських семінарій та жіночих професійних шкіл свідчить про надання важливого значення розвитку освіти педагогів. Вагоме місце відводилося вивченню ІМ, зокрема НМ і АМ.

У досліджуваній відрізок часу існували аналітичні програми, навчальні плани, щорічні звіти. Нами було віднайдено 5 аналітичних програм, 7 навчальних планів та 62 щорічних звіти для різних типів шкіл Буковини.

У віднайдених НП з ІМ нами зафіксована однакова мета навчання для НМ і АМ – уміння правильно і вільно висловлюватися в усній і письмовій формах, формувати навички виразного читання. Методом навчання ІМ було проголошено прямий метод. Особливістю реалізації прямого методу в НП для торговельних шкіл було систематичне вивчення граматики для правильного говоріння та написання листів комерційного змісту.

Підручники, які використовували для навчання германських мов на території Буковини в 1918–1932 рр., надруковані німецькою та англійською мовами. У досліджуваній відрізок часу нами віднайдено та переглянуто 53 підручники з ІМ, з яких 32 книги з НМ і 9 з АМ, затверджених МВіО Румунії. Віднайдені книги поділено на 3 групи: підручники (включали тексти, різні вправи, зокрема, на заповнення пропусків, тести та завдання), хрестоматії (книги для читання, до яких входили уривки різножанрової художньої літератури провідних письменників), підручники з ведення торговельної кореспонденції (містили зразки листів комерційного змісту). Підручники були укладені за прямим методом навчання ІМ. Особливості реалізації прямого методу в підручниках полягали в застосуванні граматичних правил рідною мовою на початковому етапі вивчення НМ, а також у використанні перекладних засобів семантизації для пояснення іншомовних технічних термінів.

Навчання германських мов на Буковині в досліджуваній період відбувалося на основі прямого методу навчання ІМ, офіційно затвердженого в НП з ІМ. Виникнення нового методу було зумовлено соціальним замовленням і тісно пов'язано з розвитком суміжних із методикою наук: мовознавства, психології, лінгвістичної школи новограматиків.

Навчання германських мов здійснювалось із застосуванням *мовленнєвого підходу*, який використовувався у процесі реалізації прямого методу, і *культурологічного підходу*, який передбачав засвоєння мовних елементів у межах іншомовної культури.

До дидактичних принципів належали: принципи наочності, міцності, систематичності і послідовності, доступності й посиленості, міжкультурної взаємодії, науковості. У процесі навчання германських мов на Буковині дотримувалися таких методичних принципів усного випередження, інтегрованого навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаного навчання мови та культури, домінувальної ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів.

Під час навчання лексичного матеріалу використовували вправи на заповнення пропусків у тексті (з АМ 1922 р.) та виконання тестових завдань, які полягали у виборі правильної відповіді серед запропонованих (з НМ 1925 р.), що вважаємо досить прогресивним на той час, оскільки такі види вправ застосовують і сьогодні.

Прогресивним у розгляданий період вважаємо навчання *ділового писемного мовлення ІМ*, до якого належало написання листів комерційного змісту: меморандум (лист із нагадуванням про що-небудь); лист-пропозиція товарів і послуг; лист-замовлення; лист про виконання замовлення; лист-прохання про відстрочку платежу; рекомендаційні листи; лист-скарга; оформлення договорів про транспортно-експедиторські послуги, купівлі-продажу та ін.

До особливостей реалізації прямого методу в досліджуваний період на Буковині відносимо використання перекладу з метою тлумачення технічних виразів; застосування рідної мови для пояснення граматичного матеріалу на початковому етапі вивчення ІМ; уведення граматики в торговельних школах; читання творів художньої літератури; ознайомлення з культурними традиціями та історією літератури народу, мову якого вивчали; навчання писемного мовлення.

Основні положення другого розділу викладені в таких публікаціях автора: [48; 50; 53; 54; 55; 262].

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (1932–1940 рр.)

3.1 Передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)

30-ті роки ХХ століття на Буковині характеризуються низкою реформ – політичних, адміністративних, освітніх. Політична реформа (1938 р.) стосувалася схвалення проєкту нової конституції країни та встановлення монархічного авторитарного режиму [145, с. 77–78]. Проведення адміністративних реформ (1938 р.) здійснювалося так, щоб створити видимість більшості румунів, що підтверджувало б „історичні права” Румунії на Буковину [27, с. 231]. Зосереджуємо увагу на реформах в освітній галузі, які були спрямовані на перегляд змісту шкільної освіти та пошук ефективних методів навчання.

Автори проєкту шкільної реформи на Буковині стверджували, що у процесі навчання слід відбирати учнів відповідно до їхніх інтелектуальних здібностей, розвиваючи їх у правильному напрямку. Вони виступали проти однотипності підходу до виховання, оскільки вважали, що в такий спосіб існує загроза неврахування особистості кожної дитини, що перешкоджатиме розвитку їх природних здібностей [261, с. 3].

Реформа школи передбачала більш творчі, демократичні методи її реалізації. Вдосконалення навчального процесу відбувалося з урахуванням індивідуального підходу до виховання дитини, беручи до уваги зацікавлення кожного школяра, його здібності й нахили, формуючи, насамперед, особистість кожної дитини.

У результаті освітніх реформ були внесені певні зміни до НП з ІМ. Так, у НП 1932 р. зазначалося, що кінцевою метою навчання ІМ (як і інших предметів) у середніх навчальних закладах було формування особистості учня [297, с. 62].

Найважливішими принципами раціонального виховання вважали принцип індивідуалізації освіти та принцип „активного навчання”, який передбачав свідоме застосування фізичних і розумових здібностей учнів [237, с. 130–133]. На сторінках тогочасних періодичних педагогічних видань представлено численні публікації стосовно активного навчання (активної школи). Крім того, пропонувались ідеї щодо його реалізації, основною з яких було збільшення кількості практичних занять [317, с. 298–300].

В еволюції освіти „активна школа” поєднала педагогічний досвід із новими дослідженнями в галузі генетичної психології, у результаті чого учнів мотивували проявляти ініціативу до самостійного пошуку, спостереження, винахідливості, старанності та критики. Водночас зазначалося, що на відміну від нової активної школи, стара школа була пасивною, у якій суворо дотримувалися підручника та заучування напам’ять. Від учня вимагалось лише слухати та згодом відтворювати, тобто під час пояснень учителя діти залишалися пасивними слухачами [238, с. 180–182].

Активна школа – це школа, в якій спонтанна діяльність, вільна ініціатива та особиста спостережливість учня є основою будь-якого пізнання. Це школа, в якій учні навчаються, самостійно працюючи, досліджуючи, спостерігаючи та експериментуючи, а вчитель, насамперед, скеровує діяльність учнів, залучаючи їх до спонтанної участі [300, с. 7–9].

Спроби в галузі активного навчання отримали схвальну оцінку тогочасних учителів, які публікували свої звернення до МВіО Румунії у вигляді звітів. В одному з таких звітів ішлося про те, що, запровадивши „метод активного навчання”, заохочуючи учнів до спонтанної діяльності, формуючи інтерес і бажання до засвоєння знань та творчої діяльності, було досягнуто позитивних результатів [238, с. 180–182].

У 1934 р., згідно із новим законом про навчання в середніх школах, МВіО Румунії впроваджено восьмирічне навчання з об’єднанням середньої освіти для хлопців і дівчат. Навчання в школі поділяли на два ступені: нижчий під назвою гімназія (I–IV кл.) та вищий – ліцей (V–VIII кл.), які були спрямовані на здобуття

загальної середньої освіти. У VII класі вводили філологічні та природничі дисципліни, а у VIII здійснювалась підготовка до навчання в університеті (філологічного або природничого спрямування) [282, с. 5–6].

У 1937 році в Женеві відбулася шоста Міжнародна конференція, на якій розглядалися питання народної освіти. Учасники конференції вважали, що в тогочасну епоху вивчення ІМ мало практичне застосування для підтримки і розвитку торговельних зв'язків між країнами та для полегшення спілкування під час подорожі. Вони стверджували, що інтерес до ознайомлення не лише з літературою, а й із життям, історією та культурною спадщиною інших народів підтримується знаннями ІМ. У процесі обговорення навчання сучасних ІМ, члени комісії дійшли певних висновків, які були передані МВіО Румунії як обов'язкові рекомендації для навчання ІМ. Серед них були такі:

- Вивчення сучасних ІМ слід було якомога більше впроваджувати у професійних школах та у старших класах середніх навчальних закладів.

- Вивчення хоча б однієї ІМ мало стати частиною базового навчання всіх учасників системи освіти, в тому числі і педагогів, оскільки в такий спосіб вони могли отримувати інформацію стосовно розвитку свого предмета за кордоном шляхом ознайомлення з іноземними товариствами та літературою.

- Метою вивчення ІМ мало бути не лише її практичне використання, а й виховання моральної самосвідомості учнів шляхом ознайомлення з культурою інших народів, а також формування взаємної поваги та взаєморозуміння між народами.

- Оскільки навчання ІМ мало специфічні особливості, кількість учнів у класах не повинна бути надто великою [264, с. 76–80].

Згодом була опублікована серія посібників для вчителів, які містили методичні вказівки до всіх предметів, які викладалися в ліцеях. Згідно з наказом МВіО Румунії, книги були надіслані до всіх ліцеїв з обов'язковою вимогою ознайомлення зі змістом методичних рекомендацій та застосування відповідних матеріалів у навчальному процесі [316, с. 173]. Рекомендації стосовно засобів навчання ІМ ми детальніше подамо в підрозділі 3.3.

У процесі пошуку публіцистичних джерел, дотичних до нашої теми, у бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича віднайдено щорічник Англо-Румунського товариства (1937–1938 рр.), заснованого за ініціативою групи англійських науковців задля розвитку румуно-британських культурних відносин. З метою популяризації та активізації вивчення АМ серед населення Румунії було створено кілька культурних центрів товариства, один з яких знаходився в м. Чернівці [227, с. 2–3]. При установі була організована бібліотека та діяла секція англійської мови та літератури, учні якої мали змогу подавати свої твори АМ до друку в журналі товариства [313].

Отже, влада Румунії приділяла значну увагу розвитку та вдосконаленню системи народної освіти. В період реформування загальної середньої освіти враховувалися розумові здібності, нахили та зацікавлення учнів, що було запорукою успішної навчальної діяльності. У результаті реформ вагоме місце посідало активне навчання, в основі якого були спонтанна діяльність, вільна ініціатива й особиста спостережливість учня. З метою подальшого спрямування у виборі певного професійного заняття після закінчення школи, у старших класах вводили дисципліни філологічного та природничого напрямів. Реформи в освіті мали значний вплив на розвиток методики навчання германських мов, оскільки зміна мети навчання зумовила внесення змін до НП і підручників. На наш погляд, удосконаленню процесу навчання ІМ сприяли рекомендації стосовно викладання ІМ, внесені представниками міжнародної конференції з питань освітнього процесу. МВіО Румунії також довелося зіткнутися із цим викликом і прийняти запропоновані рекомендації як нові прийоми у галузі методики викладання ІМ. До позитивних сторін необхідно віднести і заснування англо-румунського товариства, що свідчить про необхідність вивчення АМ у регіоні.

Враховуючи соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов, перейдемо до аналізу і опису НП, підручників і методу навчання германських мов на Буковині у 1932–1940 роках.

3.2 Загальна характеристика навчальних програм із германських мов

На початку 1932–1933 рр. МВіО Румунії прийняло рішення скоротити НП для всіх типів шкіл. Вони обмежувалися мінімальною НП (*Programa minimală*), в якій було вказано кількість тижневих годин і навчальний матеріал із кожного предмета [316, с. 137].

На думку румунського науковця І. Веліки, мінімальна НП з ІМ була більше призначена для укладачів підручників, ніж для вчителів, оскільки містила короткий виклад змісту та менше інструкцій щодо проведення уроків. У цій НП не було нічого, що могло б насправді допомогти вчителю, крім сформованих загальних цілей та кількох загальних пояснень. Однак авторка вважала, що цілі, описані у новій НП, були досить прогресивними для 30-х рр. [316, с. 139].

І. Габреа у статті 1933 р. зазначав, що навчання в школі – це поєднання таких компонентів в освіті, як організація навчального процесу, що включала укладання навчальної програми, використання сучасних методів навчання і вчителя. Учитель виступав важливою особою у царині навчально-виховної діяльності. Вважалось, що без доброї підготовки педагогічних фахівців не може належно функціонувати система освіти [246, с. 249].

Згідно із законом про середню освіту 1934 р., НП, затверджені МВіО Румунії, містили розподіл предметів по класах, їх групування на рівні, методичні рекомендації та аналітичні таблиці, що включали зміст для кожного предмета та навчального року. Під час навчання дозволяли використовувати лише ті підручники, які були затверджені МВіО [282, с. 5].

У процесі пошуку нами віднайдено та проаналізовано 5 аналітичних програм, 6 навчальних планів та 34 щорічних звіти для чоловічих і жіночих гімназій та ліцеїв Буковини з 1932–1940 рр. Зауважимо, що вивчення ІМ починалося в ліцеї з V класу. На відміну від попереднього етапу дослідження, кількість годин, відведених на вивчення НМ і АМ, була однаковою.

Віднайдені щорічні звіти досліджуваного відрізка часу містили здебільшого дані стосовно кількості тижневих годин для навчання ІМ, які не

відрізнялися від поданих у НП, перелік рекомендованих підручників та деякі історичні відомості.

У досліджуваній період існували також програми для складання іспиту зрілості, які містили завдання та використовувалися вчителями.

Для детального вивчення методики навчання германських мов проаналізуємо НП середніх шкіл Буковини розглядуваного періоду.

Зупинимося на НП з НМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1932/1933 н. р. До НП подавалися методичні рекомендації окремо для навчання НМ та АМ, які детальніше опишемо в підрозділі 3.4.

Відзначимо, що, на відміну від попереднього хронологічного періоду, германські мови починали вивчати у V класі з однаковою кількістю годин.

Наведемо сітку годин для навчання германських мов у гімназіях і ліцеях Буковини на 1932/1933 н. р.

Таблиця 3.1

**Кількість годин для навчання АМ та НМ
у гімназіях та ліцеях Буковини (1932/1933 н. р.)**

Obiectele (предмети)	Clase (Класи)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	-	-	-	-	3	2	2
Англійська мова	-	-	-	-	3	2	2

[297, с. 3].

Метою навчання НМ як другої сучасної ІМ було навчити учнів висловлюватися в нескладних розмовах; читати й перекладати тексти НМ із використанням словника (при перекладі складних текстів) [297, с. 54].

Метод навчання – змішаний, у поєднанні з усним мовленням і перекладом [297, с. 54].

Як бачимо, у меті знову з'являється такий аспект навчання, як переклад, що не вказувався в попередньому часовому відтинку.

Наведемо фрагмент НП з НМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1932/1933 н. р.

Німецька мова

V клас

(На основі підручника – 60 уроків)

Граматика: ознайомлення з основними елементами морфології. Синтаксис. Розподіл граматичного матеріалу в такій послідовності: іменник, прикметник, займенник, допоміжні дієслова, числівник, найпоширеніші прийменники та сполучники, типи речень. На кожному уроці – нова граматична тема або повторення вивчених правил.

Розмовні теми: обговорення предметів та людей з оточення школяра: клас, школа, шкільний двір, вулиці, будинок батьків; годинник, пори року, професії, інтелектуальні заняття та ін.

Навчання читання відбувалося на основі коротких прозових і віршованих творів із морально-виховним змістом: байки, анекдоти, розповіді, прислів'я, поезії. Обговорення змісту прочитаного. Вивчення напам'ять віршів (на вибір).

Письмо: вправи на закріплення вивченого матеріалу (диктант, переклад).

VI клас

(На основі підручника – 45 уроків)

Граматика: повторення та поглиблення вже здобутих граматичних знань за попередній рік на основі читання творів різножанрової літератури.

Читання: використовувалися твори з галузі природничих наук (фізики та хімії). Новели та уривки із сучасної літератури: П. Розегер (P. Rosegger), Л. Гангхофер (L. Ganghofer), Т. Фонтане (T. Fontane), В. Раабе (W. Raabe), О. Е. Шмідт (O. E. Schmidt) та ін.; Вальтер фон дер Фогельвайде (Walter von der Vogelweide) (один або два вірші); Вольфрам фон Ешенбах "Парсифаль" (Wolfram

von Eschenbach “Parsival”) (переказ змісту прочитаного); Ф. Г. Клопшток (F. G. Klopstock) (одна ода). Описи культурного, наукового та промислового змісту.

На домашнє читання: новели за М. Е. Еш (M. E. Esch), М. фон Ебнер-Ешенбах (M. von Ebner-Eschenbach), П. Розегером (P. Rosegger) та ін., зміст і стиль яких відповідає рівню учнів VI класу.

Письмо: написання листів, коротких повідомлень, вітальних листівок.

VII клас

(На основі підручника – 45 уроків)

Читання складніших творів художньої літератури, починаючи від Г. Лессінга, уривки з “Літературні листи” (G. Lessing “Literaturbriefe”) до сучасних письменників – Г. Гауптман, уривки з драми “Вознесіння Ганнеле” або “Потоплений дзвін” (G. Hauptmann “Hannele’s Himmelfahrt”, “Die Versunkene Glocke”). Уривки з літературних творів видатних письменників або праць наукового змісту таких авторів: Фр. Гундольф (Fr. Gundolf), Г. Бар (H. Bahr), П. Ернест (P. Ernest), Е. Деннерт (E. Dennert), Ю. фон Лібіх (J. von Liebig), В. Майер (W. Mayer) та ін.

Домашнє читання: новела Е. Мьоріке “Поїздка Моцарта до Праги” (E. Mörike “Mozart auf der Reise nach Prag”) [297, с. 3].

Отже, у НП зазначався змішаний метод навчання ІМ, а також мета, яка полягала у формуванні вмінь говоріння та перекладу. Навчання граматичного матеріалу відводили провідне місце, оскільки воно було підґрунтям для правильного оформлення усного мовлення. У кожному класі акцентували увагу на художніх літературних творах, а саме історії німецької літератури. Зокрема, пропонувалися твори для позакласного читання. Учні ознайолювали з розвитком науки та промисловості країни, мову якої вивчали. До письмових завдань належали диктант, переклад, оформлення листів, повідомлень та привітань, які відображали рівень закріплення здобутих знань та були засобом контролю. Новим було подання уривків для читання з галузі фізики та хімії,

написання листів різного змісту. Крім того, переклад виступав не тільки різновидом письмових робіт, а й однією із цілей навчання.

Наступною програмою для аналізу обрано НП з НМ для чоловічих та жіночих шкіл Буковини на 1933/1934 шкільний рік. Наведемо сітку годин для навчання германських мов у чоловічих і жіночих школах 1933/34 н. р.

Таблиця 3.2

**Кількість годин для навчання германських мов
у чоловічих і жіночих школах 1933/34 н. р.**

Предмети	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	-	-	-	-	3	3	2
Англійська мова	-	-	-	-	3	3	2

[296, с. 3].

Згідно з даними, кількість тижневих годин, відведених на навчання германських мов у 6-му класі, збільшилася на одну годину, порівняно з попереднім навчальним роком.

Мета навчання НМ: підготувати учнів до читання творів німецької літератури в оригіналі та до самостійного використання науково-практичної літератури; навчити учнів вільно висловлюватися в усній формі та перекладати іншомовний текст [296, с. 38].

Укладачі програми радили звертати увагу дітей на формування правильної вимови звуків, наголос та інтонацію речення, на вивчення граматичних (а саме синтаксичних) особливостей та на засвоєння ідіоматичних виразів. За три роки навчання учень мав засвоїти 1200 лексичних одиниць та споріднених слів (Wortfamilien) [296, с. 40].

Наведемо фрагмент НП з НМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1933/1934 н. р.

V клас. Навчання лексичного матеріалу охоплювало найбільш уживані слова з повсякденного шкільного життя, назви явищ природи, рослин і тварин. Для закріплення граматики пропонувалося застосування засвоєних граматичних конструкцій у процесі виконання усних і письмових завдань. Навчання говоріння здійснювалось шляхом обговорення змісту прочитаного. До письмових вправ належали диктанти, які полягали у письмовій відповіді на поставлені вчителем питання, та переклади з РМ.

VI клас. Поступове розширення словникового запасу учнів та вивчення абстрактних понять, для закріплення яких радили активно навчати складати якомога більше словосполучень із подальшим застосуванням у простих реченнях. Поглиблення та систематизація відомостей з морфології та синтаксису, а саме складного речення. Для тренування та ліпшого запам'ятовування лексичних та граматичних структур виконували розмовні вправи. До матеріалу для читання додалися біографії, історичні нариси, листи та балади (Й. В. Гете “Співець” та “Вільшаний король” (J. W. Goethe “Der Sänger” und “Erlkönig”); Г. Гейне (H. Heine), Л. Уланд (L. Uhland)). Застосування вивченого в поезії ліричного жанру.

Навчальний матеріал для **VII класу** такий самий, як і в попередньому шкільному році [296, с. 38–40].

Отже, мета навчання ІМ полягала не тільки в умінні розмовляти ІМ, а й у розвитку навичок читання оригінальних творів художньої і наукової літератури та перекладу. Укладачі програми рекомендували звертати увагу на правильну вимову, наголос та інтонацію. Провідне місце відводилося засвоєнню граматичних і фразеологічних мовних явищ. Уперше вказувалася кількість необхідних для засвоєння іншомовних лексичних одиниць. Додалося також вивчення лексики з абстрактним значенням. Важливим новим елементом у процесі вивчення та вдосконалення ІМ було читання творів художньої літератури в оригіналі та ознайомлення з текстами наукового змісту.

У 1934 р. виникла необхідність створення нової НП у зв'язку із запровадженням восьмирічного навчання відповідно до закону МВіО Румунії. Кількість годин, відведених для навчання ІМ, також змінилася. Зауважимо, що навчання ІМ здійснювалось на основі цієї НП до 1940 р., сітку годин якої наводимо нижче.

Таблиця 3.3

**Кількість годин для навчання германських мов
у чоловічих і жіночих школах Буковини 1934 р.**

Предмети	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	-	-	-	-	3	3	3	3
Англійська мова	-	-	-	-	3	3	3	3

[294, с. 3].

З даних, наведених у таблиці № 13, видно, що ІМ були також введені у 8-му класі, а кількість навчальних годин збільшилася (НМ і АМ по 3 год у 5–8 класах).

Основними положеннями щодо навчання НМ були:

- надати учням можливість використовувати НМ у майбутньому в будь-якій галузі, що їх цікавить (літературній, науковій та практичній);
- сприяти розвитку духовної освіти школярів за допомогою ознайомлення з творами німецької літератури високої естетичної та моральної цінності, а також формальному вихованню їх духу через характерну структуру НМ [294, с. 83].

Наведемо фрагмент НП з НМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1934/1935 н.р.

V клас. Навчання проводилось на основі підручника, який містив близько 50-ти уроків. Учень мав засвоїти 400 лексичних одиниць і споріднених слів.

Розмовні теми були пов'язані з повсякденним життям та містили тексти, в яких описували місто, різні професії, подорожі, екскурсії та ін. Серед текстів побутового змісту пропонувалися прозові уривки з моральним та повчальним змістом: невеликі розповіді, байки, анекдоти, приказки та вірші.

Відібраний граматичний мінімум передбачав вивчення морфології (артикль, іменник, прикметник, займенник, речення та сполучник; дієслово: форми дійсного способу, активний і пасивний стани) та синтаксису (головні та підрядні речення). Письмові завдання: диктанти і переклад.

VI клас. (Підручник містив 50 уроків). Уривки для читання включали:

- відомості з географії та історії (місцеві легенди) Німеччини;
- ознайомлення з біографічними даними відомих людей країни;
- описи тваринного та рослинного світу (ознайомлення з деякими зоологічними та ботанічними термінами);
- оформлення листів родинного характеру. Короткі уривки листів історичних чи культурних постатей;
- короткі літературні нариси, анекдоти, байки, балади та ліричні вірші;
- автобіографічні дані про німців румунського походження (поселення, опис одного з населених пунктів);
- вірші або фрагменти з творів німецьких письменників із Румунії, включаючи переклади з румунської літератури (протягом 4-х уроків).

Закріплення граматичних знань із морфології та синтаксису.

До письмових робіт відносили короткі виклади, складені за допомогою відповідних запитань, і зворотний переклад.

У 7–8 класах значну увагу приділяли читанню складніших і більших за обсягом творів. Вважалося, що на цьому етапі вивчення ІМ володіння граматичним та лексичним матеріалом було достатнім для ознайомлення учнів із творами різножанрової літератури. Однак навчанню усного мовлення також відведено важливе місце. Навчання говоріння здійснювалося шляхом ведення бесіди на довільну тему, переказів і розповідей учнів. Навчальний матеріал

представлено творами художньої літератури та з галузі природничих наук, спрямованими на досягнення кінцевої мету, а саме вивчення ІМ [294, с. 86].

VII клас. (Підручник містив 50–60 уроків). Учнів ознайомлювали з відомими авторами німецької літератури від Лессінга до сучасних письменників. Окрім того, школярам пропонувались уривки з фізики та хімії, з таких наук, як психологія та логіка. До письмових завдань належали виклади за допомогою питань. Як позакласне читання пропонувалося читання цілого твору на розсуд вчителя.

VIII клас. (Підручник складався з 50–60 уроків). Окрім біографій та уривків різножанрової літератури, учнів ознайомлювали з літературною критикою сучасних авторів. Вибір творів природничого напрямку залежав від вибору навчальних предметів. Школярі також опрацьовували уривки з німецької філософії та твори, пов'язані з образотворчим мистецтвом. Письмові роботи та самостійне читання такі ж самі, як і в попередньому класі [294, с. 83–89].

Отже, укладачами НП був запропонований граматичний мінімум, відібраний з метою швидкого й ефективного оволодіння граматичними навичками мовлення. До письмових вправ належали диктанти, зворотний переклад та короткі виклади, за допомогою яких підводили підсумки до змісту прочитаного. Новим на цьому етапі дослідження було те, що у НП акцент ставився на застосуванні ІМ учнями в майбутній професійній діяльності, акцентувалася також вимога їх духовного збагачення та морального виховання

Відповідно до наказу МВіО від 1936 р., учні, які закінчили 7-й або 8-й клас середнього навчального закладу, повинні були скласти випускний іспит зрілості в кінці 1935/36 н. р. з десяти предметів, у тому числі з ІМ (НМ або АМ) [315, с. 26]. Наведемо фрагмент програми 1936 р. для складання іспиту зрілості з НМ, завдання та вимоги до якого були укладені з опорою на НП 1934 року.

До іспиту сформульовані такі вимоги та завдання:

– Вільно володіти сучасною німецькою літературною мовою у процесі говоріння, читання та письма; уміти визначати основні живі діалекти та знати відомих письменників, які вживали діалектні елементи у своїх творах, використовуючи мовний атлас Німеччини (“*der deutsche Sprachatlas*”), що являв

собою зібрання лінгвістичних карт, на яких відображено діалектні явища та їх територіальне поширення.

– З теорії та практики фонетики НМ пропонувались такі завдання: охарактеризувати місце германської мови серед інших індоєвропейських мов і вказати, чим НМ відрізнялася від них; описати походження та роль літературної мови: діалекти НМ, їх історичне походження, внесок у становлення літературної мови; продемонструвати на прикладах основний та другорядний наголос, наголос у простих і складних словах.

– До граматичних завдань відносили такі: пояснити засоби утворення та будови слів; визначити відмінок та його роль; провідміняти відповідні дієслова, прикметники, іменники; визначити порядок слів у реченні; обґрунтувати вживання знаків пунктуації.

– Охарактеризувати елементи німецької просодії та метрики, принципи німецького віршування, запозичені метричні форми.

– Володіти знаннями з питань історії німецької літератури від самого початку (включаючи готичні літературні пам'ятки) до наших днів; відповідати на запитання до змісту прочитаних уривків творів найважливіших представників літератури [295, с. 25–26].

Отже, складання іспиту з ІМ сприяло підвищенню уваги до навчання германських мов. А кінцевою метою навчання НМ було володіння літературною мовою. Уперше йшла мова про використання такого засобу навчання як лінгвістичний атлас. Це свідчить про те, що його застосовували і в процесі навчання ІМ для відображення діалектних явищ.

У порівнянні з 1922 р., зміни у програмі для складання іспиту зрілості з НМ полягали у завданнях, які стосувалися визначення діалектів, обґрунтування фонетичних і граматичних явищ та опису елементів віршування.

Для порівняльного аналізу наведемо дані, які стосувалися навчання АМ для різних типів освітніх закладів у досліджуваній відрізок часу.

Перш за все подамо НП з АМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1932/1933 н. р. Кількість тижневих годин, відведених на вивчення АМ, наведено в таблиці

№ 11. Укладачі НП зазначали, що АМ починали вивчати у V класі у зв'язку з тим, що учні старшого віку могли легше здолати труднощі, які виникали у процесі вивчення сучасної мови, ніж молодші школярі [297, с. 62].

Метою навчання АМ були розвиток умінь спілкування в усній формі, формування навичок писемного мовлення та читання [297, с. 62].

Завдання вчителя полягало в організації навчального процесу в такий спосіб, щоб навчання відбувалося від конкретного до абстрактного. Педагог мав навчити дитину якомога більше думати цією мовою та виражати свої думки легко, правильно та максимально наближено до справжньої розмовної мови [297, с. 62].

Наведемо фрагмент НП з АМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1932/1933 н. р.

V клас

Фонетика: ознайомлення з основними правилами вимови, наголосу та інтонації.

Граматика: основні форми морфології та синтаксису. Особливу увагу приділяли використанню допоміжних дієслів *do* та *do not*, *did* та *did not* в питальних та заперечних реченнях. Теперішній тривалий час. Активний і пасивний стани. Прийменники. Використання *some*, *any* та *no*. *So that*. *So as*. *For*, *since*, *ago*.

Розмовні теми (на основі підручника для V класу): Школа: класна кімната, бібліотека, двір для ігор. Будинки: кімнати, меблі. Людське тіло. Відчуття. Нумерація (числення), арифметичні операції. Розподіл часу: рік, місяці, дні, години. Одяг. Ринок. Продукти. Крамниці. Англійська валюта. Світло і вогонь. Назви країн та їх мешканців. Експерсії. Розваги. Спорт. Канікули.

Письмо: переписування текстів з книги, короткі перекази, письмові домашні завдання, диктанти. Кожної чверті – письмова контрольна робота.

VI клас

Граматика: види речень; головні та другорядні члени речень; минулий час; займенники та їх відмінювання; числівники; майбутній доконаний; відмінювання неправильних дієслів; прислівники та дієприслівники. Прийменники.

Розмова: Діалоги.

Читання: вибрані твори та короткі біографії відомих англійських авторів XIX–XX ст.: Ч. Діккенс (Ch. Dickens), Дж. Байрон (G. Byron), П. Шеллі (P. Shelley), Дж. Раскін (J. Ruskin), Р. Бернс (R. Burns), Дж. Еліоті (G. Elioti), Р. Кіплінг (R. Kipling), Б. Шоу (B. Shaw).

Письмо: твір щомісяця.

VII клас

Читання: уривки творів класичних англійських авторів XV–XVIII ст.: В. Шекспір (W. Shakespeare), Дж. Мілтон (J. Milton), Дж. Еддісон (J. Addison) та О. Голдсміт (O. Goldsmith).

Письмо: щомісяця письмовий аналіз літературного твору або твір на вільну тему [297, с. 62–67].

Отже, мета навчання АМ полягала у формуванні навичок усного мовлення та розвитку вмінь читання і писемного мовлення. До письмових вправ відносили переписування текстів, короткі перекази, диктанти, пізніше додавалися складання творів та аналіз художнього тексту.

Новим у НП з АМ було те, що учнів навчали здійснювати аналіз художніх творів, який ґрунтувався на особливостях сприймання школярами художнього образу та усвідомлення ідеї твору.

У НП для чоловічих та жіночих шкіл Буковини на 1933/1934 н. р. зазначалося, що АМ продовжували навчати на основі НП 1932/1933 н. р.

У зв'язку із впровадженням восьмирічного навчання у 1934 р. до НП з АМ були внесені зміни, проте тільки у VI–VIII класах.

Наведемо фрагмент НП з АМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1934/1935 н. р.

VI клас. Граматичний матеріал був розподілений так: іменник, прикметник, неправильні дієслова; пряма і непряма мова; узгодження часів. До розмовних тем належали: шкільне життя в Англії, Лондон, промислові та виробничі центри та ін. Серед уривків для читання були оповідання, анекдоти,

діалоги, а також твори, за допомогою яких ознайомили з відомостями про Британські острови та історію Англії.

У **VII класі** використовували навчальний матеріал VI класу, а для **VIII** брали за основу матеріал VII класу згідно з НП 1932/1933 н. р.

У VIII класі додалися твори авторів XX ст.: Т. Гарді (T. Hardy), Дж. Голзворзі (J. Galsworthy), Дж. Конрад (J. Conrad) [294, с. 90–97].

Отже, на відміну від НМ, навчання АМ продовжували на основі однієї НП. Внесені зміни стосувалися здебільшого порядку викладу навчального матеріалу.

Наведемо фрагмент програми 1936 р. для складання іспиту зрілості з АМ, що передбачало виконання наступних завдань:

1. Розкрити основні правила граматики АМ (поняття фонетики сучасної мови та знаки транскрипції відповідно до міжнародного фонетичного алфавіту, морфології, синтаксису, лексикології та ідіоми).

2. Охарактеризувати історію та географію Англії, Британської імперії та Сполучених Штатів Америки.

3. Розповісти про історію англійської та американської літератури.

4. Прочитати та проаналізувати уривок одного з творів англійської літератури (В. Шекспіра, Ч. Діккенса та ін.).

5. Перекласти уривок прозового твору класичного румунського автора (близько 20 рядків) з румунської на АМ [295, с. 27].

Отже, в досліджуваній відрізок часу було передбачено складання іспиту з АМ, що не виявлено в попередньому періоді. До завдань належали: пояснення фонетичних, лексичних і граматичних правил, розповіді історичного та географічного змісту, читання та аналіз художнього твору, переклад.

Розглянемо таблицю, в якій наведено відповідність проаналізованих НП критеріям, описаним у другому розділі (див. підрозділ 2.2), схематичне відтворення яких дасть можливість узагальнити та порівняти результати аналізу НП з АМ та НМ на Буковині (1932–1940 рр.). Відповідність/невідповідність НП з АМ і НМ певному критерію буде зображено шляхом зазначення наявних або відсутніх компонентів у таблиці (“+” – відповідає, “–” – не відповідає).

- 1 – НП з НМ і АМ для гімназій та ліцеїв 1932/1933 н. р.;
- 2 – НП з НМ і АМ для чоловічих і жіночих шкіл на 1933/1934 н. р.;
- 3 – НП з НМ і АМ для гімназій та ліцеїв 1934/1935 р. (див. табл. 14).

Таблиця 3.4

**Результати аналізу навчальних програм з АМ і НМ (1, 2, 3),
що використовувалися на Буковині (1932–1940 рр.)**

Критерії аналізу навчальних програм з ІМ	Навчальні програми		
	№ 1	№ 2	№ 3
● Відповідність соціальному замовленню суспільства.	+	+	+
● Ухвалення відповідним державним освітнім органом.	+	+	+
● Конкретність визначення цілей, змісту і терміну навчання ІМ.	+	+	+
● Наявність методичних рекомендацій в організації процесу навчання ІМ.	+	+	+
● 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 й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ.	+	+	-
● Наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників з ІМ для різних типів шкіл.	-	-	-

Отже, НП з АМ та НМ у 1932–1940 рр. відповідали соціальному замовленню суспільства. Затребуваність щодо володіння ІМ залишається в пріоритеті суспільних потреб. В основу НП з ІМ покладена мета, яка передбачала оволодіння усним і писемним мовленням, формування вмінь читання оригінальної та науково-практичної літератури, перекладу. НП з ІМ були схвалені МВіО Румунії та містили чітко сформульовані цілі, зміст і термін навчання германських мов. У проаналізованих НП подано методичні рекомендації стосовно організації процесу навчання НМ і АМ.

НП з АМ і НМ відповідали вимогам середніх шкіл. У розглянутих нами НП наявний навчальний план. Мовний і мовленнєвий матеріал визначено для кожного року навчання. Подано рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ і НМ: диктанти, контрольні роботи, твори, листи, короткі виклади. У НП відсутня інформація стосовно рекомендованих МВіО Румунії підручників.

Підсумовуючи вищесказане, приходимо до висновку, що методиці навчання германських мов у школах Буковини, як і у попередньому періоді, відводилося чільне місце. У навчанні АМ і НМ виявлено певні спільні та відмінні риси. НМ і АМ були серед обов'язкових предметів, які починали вивчати у 5-му класі (ліцею), на відміну від попереднього досліджуваного відрізка часу. Однаковим для навчання АМ і НМ у середніх школах Буковини було пояснення основних правил вимови. Головна відмінність під час вивчення лексичних одиниць НМ полягала у засвоєнні ідіоматичних виразів та абстрактних понять. Уперше зазначалася кількість необхідних для засвоєння іншомовних одиниць з НМ. Спільним для обох мов була наявність у НП розподілу граматичного матеріалу, говоріння, читання, письма. У НП з НМ відібрано спеціальний граматичний мінімум. Навчання усного мовлення ґрунтувалося на уривках із повсякденного життя та різножанрової літератури. Значну увагу під час навчання германських мов приділяли читанню, за допомогою якого прагнули ознайомити учнів з творами художньої літератури, з працями природничого та філологічного змісту. До письмових вправ з НМ належали написання листів, повідомлень,

привітань та коротких викладів. Письмові роботи з АМ передбачали переписування текстів, переказ змісту прочитаного, складання й аналіз творів. У навчанні НМ і АМ переклад застосовували з метою контролю набутих знань учнів та як письмові вправи. У процесі навчання НМ робили зворотний переклад. Під час складання іспиту з АМ пропонувалося здійснювати переклад і аналіз літературного твору. Відмітною рисою складання іспиту з НМ було визначення діалектів із використанням лінгвістичного атласу Німеччини. Основна вимога полягала у застосуванні сучасної німецької літературної мови.

Для глибшого розуміння розвитку методики навчання германських мов на Буковині вважаємо за доцільне охарактеризувати підручники з АМ та НМ, які були важливим засобом навчального процесу в досліджуваній період.

3.3 Зміст і структура підручників з германських мов

Шкільні реформи зумовили зміни в системі освіти, які полягали як у розробці нових концептуальних засад, навчальних планів і програм, так і у створенні нових підручників.

Підручники рекомендувалось укладати відповідно до інтересів учнів. З-поміж навчальних засобів радили використовувати картини, журнали, а також додаткову літературу з відповідної ІМ. Передбачалося, що додатковими засобами навчання ІМ мали забезпечувати вчителя бібліотеки. У процесі викладання ІМ пропонувалось використання новітніх тоді технічних джерел, таких як німе або розмовне кіно, яке містить сцени та характерні пейзажі відповідної країни, грамофонні платівки із записами, національні та закордонні радіопередачі, призначені для громадськості або для шкільних цілей [264, с. 77–78].

Автори тогочасних підручників керувалися тим, що книга повинна вміщати такий обсяг навчального матеріалу, який можна вивчити протягом одного навчального року, а кожен урок – виключно ту кількість завдань, які учні здатні опрацювати за одну годину [303, с. 3].

У НП 1932 р. йшла мова про те, що вчителю надавалося право вибору творів з-поміж рекомендованих відповідно до розумових здібностей своїх учнів. Крім того, педагог міг вибирати ті тексти, які, на його погляд, ліпше висвітлювали суть виховання моральної культури особистості. Учням з достатнім рівнем сформованості умінь і навичок читання пропонувалось самостійне читання творів у повному обсязі. Уривки для позакласного читання вибирав учитель [297 с. 66–67].

С. Матею у зверненні до учнів закликала уважно і старанно вивчати АМ, знання якої може відкрити для них нові горизонти та сприятиме формуванню їхнього характеру. Авторка наголошувала на популярності детективних і психологічних романів, радила читати їх в оригіналі [255, с. 5–6].

Навчальні видання досліджуваного відрізка часу були укладені з метою реалізації змішаного методу навчання ІМ, офіційно проголошеного у НП для навчання германських мов.

Перш ніж перейти до аналізу віднайдених книг, наведемо вимоги до укладання підручників. Зокрема, у НП 1932–1934 рр. наголошувалося, що підручники повинні містити:

- елементи розмовної мови, короткі розповіді та діалоги щодо повсякденного життя [297, с. 65];

- розділ, присвячений вивченню ідіом відповідної ІМ [296, с. 39];

- граматичний довідник наприкінці підручника, який міститиме граматичні правила, необхідні для вивчення протягом навчального року [297, с. 54];

- словник з відібраними лексичними одиницями (окрім 7-го класу, оскільки учень мав користуватися окремим словником) [297, с. 54];

- уривки для читання з НМ, надруковані готичними літерами, для ознайомлення на початковому етапі [296, с. 39];

- географічні, культурні та економічні карти (карти промисловості) (АМ для VI кл.) [294, с. 95];

- зразки листів (VI кл.) [302, с. 4];

- уривки для читання відомих англійських авторів XIX–XX ст., враховуючи те, щоб мова не була діалектною або надмірно вдосконаленою (VI кл.) [297, с. 6].

У 1932–1940 рр. віднайдено та переглянуто 37 підручників з ІМ, з яких 21 підручник з НМ і 5 з АМ, затверджених МВіО Румунії. Ми також віднайшли 3 підручники з НМ і 8 з АМ, які не були рекомендовані МВіО.

Віднайдені підручники 1932–1940 рр. нами розподілено на дві групи:

- підручники, які містили тексти, фонетичний, лексичний і граматичний матеріал та вправи (на переклад);
- хрестоматії для читання (у НП їх ще називали антологіями), до яких входили твори художньої літератури, біографії відомих письменників та уривки з галузі природничих та філологічних наук, а також завдання до змісту прочитаного.

Як і в попередньому етапі дослідження, деякі підручники містили список рекомендованих МВіО видань по всіх предметах, серед яких були і словники: Г. Коман „Румунсько-німецький словник”; Е. Грігоровіца „Німецько-румунський словник (Gh. Coman „Dicționar Român–German”; Em. Grigorovitză „Dicționar German-Român) [242, с. 2].

Розглянемо підручники першої групи.

Підручник з НМ Ч. Бондеску та Е. Флавіана **“Manual de Limba Germană pentru Clasa V-a Secundară de Băieți și Fete și pentru Liceele Comerciale” (1935 р.)** затверджений МВіО та призначений для V класу чоловічих і жіночих шкіл, комерційних ліцеїв.

Структура та зміст підручника. Підручник складався з трьох частин. Перша частина (58 уроків) – це теми: “Школа”, “Розпорядок дня”, “Лист” та ін. Кожен урок містив ілюстрації до теми і тексти, після яких подавалися правила читання (Regulă de citire) рідною мовою, наводилися приклади до них. Граматичний матеріал подано також рідною мовою. Серед граматичних вправ переважали вправи на відмінювання та вправи на заповнення пропусків. Далі йшла розмовна вправа, яка включала питання до тексту. Як домашнє завдання

пропонувалося дати відповіді на поставлені запитання, написати листа за зразком, перекласти подані речення з румунської на НМ. До уроків на повторення входили запитання до змісту прочитаного НМ, а до граматичного матеріалу – РМ, що свідчить про те, що граматичні явища обговорювали рідною мовою. У кінці кожного уроку наведено вислів релігійного змісту, наприклад: “Почніть з Бога” (“Mit Gott fang an”).

Останні 10 занять були присвячені читанню казки братів Грімм “Бременські музиканти”. Після уривка для читання подано пояснення слів, виразів і граматичних явищ з контексту РМ. Відтак переходили до виконання граматичних завдань, таких як: продемонструвати на прикладі з тексту певну граматичну конструкцію, пояснити її вживання, знайти в тексті відповідну частину мови та провідміняти та ін.

Друга частина – це додаток для комерційних шкіл, до якого входили тексти на такі теми, як “Торгівля”, “Види торгівлі”, “Рекомендований лист”, “Гроші та досвід”, “Мистецтво купівлі та продажу” та ін. Далі подано лексичний мінімум з перекладом рідною мовою та питання до тексту, за допомогою яких переходили до обговорення змісту прочитаного.

Третю частину складав граматичний довідник, який містив правила рідною мовою, таблиці відмінювання і наведені приклади. Завершується підручник німецько-румунським словником.

Отже, віднайдений підручник використовували на початковому етапі вивчення ІМ для різних типів шкіл. Для формування в учнів навичок правильної вимови пропонувалися фонетичні правила та кілька прикладів слів із відповідними звуками. Закріплення лексичного матеріалу здійснювалося шляхом написання листів за зразком і перекладу з РМ на НМ. Із метою закріплення знань з граматики пропонувалися вправи на відмінювання та заповнення пропусків, які в попередньому періоді виконували для засвоєння лексичного матеріалу. Пояснення мовних явищ і виконання завдань на основі іншомовного контексту сприяли ліпшому усвідомленню як лексичних, так і граматичних форм.

Підручник М. Шрофа **“Manual de Limba Germană pentru Clasa VI-a Secundară” (1938 p.)** рекомендувався МВіО Румунії для вивчення НМ у VI класі середніх шкіл.

Структура та зміст підручника. У передмові до книги автор детально описує обсяг і розподіл навчального матеріалу та зазначає, що уривки для читання відібрані з автентичних джерел і адаптовані відповідно до інтелектуальних здібностей учнів. Прислів'я, вислови, загадки, жарти відігравали моральну та виховну роль [303, с. 4].

Підручник складався з 5-ти розділів (Abschnitt): “Життя рослин і тварин”; “Оповідання, казки та легенди”; “З історії німецького народу та відомих людей”; “Подорож до Німеччини та Австрії”; “Уривки творів німецьких письменників румунського походження”. Кожен розділ охоплював 10 уроків. Заняття починалося уривком для читання (12 пронумерованих речень у кожному), в якому нові лексичні одиниці (12), виділені жирним шрифтом, подано після тексту з перекладом, а до слів, виділених курсивом, наведено пояснення рідною мовою для того, щоб полегшити переклад та розуміння прочитаних уривків. До окремих іншомовних одиниць вказано споріднені слова (Wortfamilien) для ліпшого засвоєння правил словотвору. Далі подавалася розмовна вправа (Sprechübung), поділена на дві категорії: “А” – питання до змісту прочитаного; “В” – діалог між учителем та учнем, який продовжується на кожному уроці та стосується розпорядку дня учня. До вправ належали написання коротких викладів змісту прочитаного та перетворення віршів у прозу. Огляд граматики (Sprachlehre) також здійснено у такій послідовності: “А” – граматичне правило рідною мовою; “В” – повторення вивченого граматичного матеріалу за попередній навчальний рік, а саме запитання стосовно певного граматичного явища, на яке учень мав дати письмову відповідь. Поряд із питанням подано посилання на параграф у граматичному довіднику, яким учень міг користуватися під час підготовки. Завершується урок прислів'ям або афоризмом морально-виховного змісту. Повторення лексичного матеріалу здійснювали через кожні 5

уроків за допомогою запитань (по два запитання до змісту прочитаних текстів, які охоплювали новий словниковий запас учня).

Граматичний додаток містив граматичний матеріал за 5-й та 6-й класи. Завершується підручник німецько-румунським словником, перед яким автор подає пояснення до його використання.

Отже, запропонований підручник відзначався чіткою та логічною послідовністю. З метою повторення граматичного матеріалу давали письмові відповіді на поставлені запитання, використовуючи граматичний довідник. Для розвитку діалогічного мовлення учні відповідали на запитання вчителя стосовно їхнього режиму дня. Діалог продовжували на кожному наступному занятті. На наш погляд, підручник був укладений з метою формування навичок і вмінь усного мовлення, оскільки вправ для навчання письма в ньому майже не було.

Перейдемо до огляду хрестоматій з НМ.

Підручник А. Ебервайна та Р. Шайблера „**Manual de Limba Germană pentru clasa VII-a Secundară**” (1935 р.) був затверджений МВіО Румунії та призначений для учнів VII класу середніх шкіл.

Структура та зміст підручника. У передмові до підручника сказано, що рівень складності запропонованого НП матеріалу для 7-го класу не відповідав розумовим можливостям школярів. Тому автори спробували викласти його в доступній та зрозумілій формі [242, с. 3].

Книга для читання надрукована НМ та розділена на 12 розділів (Zwölf Literarische Abende), до яких увійшли уривки творів художньої літератури різних жанрів, від Давньоверхньонімецьких пам'яток літератури (вірш “Пісня про Хільдебранда” (“Das Hildebrandslied”)); біографія Хросвіти Гандерсгеймської (Roswitha von Gandersheim)) до відомих авторів ліричної та прозової поезії Німеччини (О. Ернст (O. Ernst), Г. Гесце (G. Hesse) та ін.). Десятий розділ присвячено науковим творам з галузі фізики та хімії (“Теплова енергія” (“Die Wärmeenergie”); “Про атомістичну теорію” (“Über die atomistische Theorie”)). Наступний розділ охоплював відомості з німецької філософії (“Про логіку” (“Über die Logik”); “Про психологію” (“Über die Psychologie”)). Наприкінці

подано твір для позакласного читання – казку Вільгельма Гауфа “Молодий англієць” (“Der junge Engländer” von Wilhelm Hauff). Після опрацювання кожного розділу переходили до виконання завдання – дискусії шляхом спеціальних запитань (Gesprächsstoff).

Підручник містить також граматичний додаток, в якому подано таблиці відмінювання.

Отже, на відміну від хрестоматій попереднього періоду, проаналізовані книги для читання містили завдання для формування та розвитку вмінь усного мовлення та граматичний додаток, до якого рекомендувалося звертатися з метою закріплення й повторення граматичного матеріалу. Запропоновані твори з галузі природничих та філософських наук мали на меті ознайомити учня з результатами досліджень учених.

Підручник з НМ Ч. Бондеску та Е. Флавіана “**Manual de Limba Germană pentru Clasa VIII-a Secundară de Băieți și Fete**” (1935 р.) був затверджений МВіО Румунії та призначений для VIII класу чоловічих і жіночих шкіл.

Структура та зміст підручника. До підручника входили твори різножанрової літератури та біографії відомих письменників Німеччини. Після кожного уривка подано пояснення рідною мовою учнів згідно з пронумерованими і виділеними словами та виразами з тексту. Відтак переходили до обговорення змісту прочитаного за допомогою запитань до змісту прочитаного. Післятекстові завдання полягали в усному та письмовому переказі (інколи за допомогою виділених запитань) або у вивченні напам’ять одного з віршів. Крім того, до книги внесено твори з галузі природничих наук: “Передача електроенергії” (“Elektrische Kraftübertragung”); “Норми освітлення житлових приміщень” (“Die zum Lesen und Schreiben notwendige Lichtmenge”); філософські роздуми стосовно людської душі; біографії відомих художників А. Бекліна (A. Böcklin) та М. Клінгера (M. Klinger).

Закінчується підручник творами для позакласного читання і таблицею відмінювання неправильних дієслів.

Отже, крім тлумачень рідною мовою та післятекстових запитань, книга для читання містила завдання, які полягали в передачі змісту прочитаного в усній та письмовій формах і в заучуванні напам'ять. На наш погляд, такий виклад навчального матеріалу значно полегшував підготовку вчителя до уроку. Адже хрестоматії попереднього хронологічного періоду містили тільки уривки для читання.

Вважаємо за необхідне охарактеризувати підручник для торговельних шкіл.

Підручник з НМ Ш. Клета **“Manual de Limba Germană pentru liceele comerciale” (1937 р.)** (див. Додаток Г) затверджений МВіО Румунії та призначений для учнів VI класу торговельних шкіл.

Структура та зміст підручника. Підручник складався з 55 уроків, частина з яких була спрямована на ознайомлення з відомостями з галузі торгівлі (“Торгівля Німеччини”, “Професія торговця”, “Історія німецької Ганзи” (найбільшого торговельно-політичного союзу середньовіччя), “Торгові зали та сховища” та ін.), а інша частина містила твори на морально-етичні теми (“Ввічливий хлопчик”, “Будь правдивим”, “Надія”, “Батьківський дім” тощо). Окремі слова пояснені шляхом перекладу або тлумачення внизу сторінки. Однак наприкінці підручника подано перелік нових іншомовних одиниць (із перекладом), необхідних для засвоєння на кожному уроці. До деяких граматичних явищ із тексту подано тлумачення РМ, але здебільшого вказано назву теми з посиланням на параграф у граматичному довіднику в кінці підручника. До вправ належали усні та письмові відповіді на запитання до змісту прочитаного, написання листів, описи з використанням певного граматичного явища, переказ від третьої особи.

Отже, запропонований підручник з НМ містив твори комерційного та морально-виховного змісту. Семантизація лексики здійснювалася шляхом її тлумачення ІМ і перекладу РМ. Із метою закріплення лексичного матеріалу відповідали (усно та письмово) на поставлені запитання, складали листи, а для

формування граматичних навичок писали твір-опис, використовуючи певну граматичну конструкцію, та переказ.

Розглянемо підручники з АМ в тій самій послідовності, що й із НМ.

У зв'язку з вимогами нової НП Є. М. Гріффіс-Бельбін і С. Матею довелося переглянути й укласти заново серію підручників, які були схвалені МВіО Румунії та відповідали НП з ІМ. Видання надруковано частково АМ і РМ. Віднайдені підручники призначалися для навчання АМ для ліцеїв і торговельних шкіл Буковини, до них належать:

- “English Book for the first year” (1935 p.);
- “English Book for the second year” (1935 p.);
- “English Book for the third year” (1935 p.);
- “English Book for the fourth year” (1935 p.).

Підручник **“English Book for the first year” 1935 p.** був призначений для V класу ліцеїв і торговельних шкіл Буковини.

Структура та зміст. Книга містила передмову (С. Матею), в якій зазначалося, що, спираючись на досвід, отриманий під час навчання в Лондонському університеті стосовно новітніх методів викладання АМ, і беручи до уваги спостереження вчителів АМ, авторами було видано серію книг, корисних та ефективних як для вчителів, так і для учнів румунських шкіл. Про це свідчили листи, які авторка згодом отримала з багатьох провінційних міст, де вивчали АМ, що було, безперечно, ознакою культурного прогресу [255, с. 7].

Підручник складався із чотирьох частин. Перша частина присвячена фонетиці АМ. У ній представлено символи міжнародного фонетичного алфавіту з детальним описом (РМ) та наведеними прикладами АМ. Крім того, подано інформацію щодо поширених діалектів АМ. Автори рекомендували також використання “Словника вимови англійської мови” відомого фонетиста Д. Джонса (“English Pronouncing Dictionary” D. Jones) [255, с. 17].

Другу частину складали тексти та діалоги, до яких наводили список іншомовних одиниць із використанням зображувальної наочності. У підручнику подавали приклади диктантів, які необхідно було попередньо прочитати. Після

написання диктанту учні обмінювалися зошитами і виправляли помилки. Для закріплення лексичного матеріалу виконували вправи на заповнення пропусків, записували вивчені напам'ять слова та уривки, складали твори-описи, підводили підсумки уроку. В кожному уроці подавали граматичні правила (румунською) та приклади до них, після чого переходили до виконання вправ, серед яких переважали вправи на відмінювання, наведення власних прикладів, виписування з текстів різних частин мови.

У наступній частині подано добірку віршів і пісень, до яких наведено інструкції стосовно їх застосування під час уроків. У граматичному довіднику пропонувалися таблиці відмінювання, правила граматики рідною мовою та приклади до них. Закінчується підручник переліком лексичних одиниць до кожного уроку та англійсько-румунським словником в алфавітному порядку, до яких наведено транскрипцію й переклад.

Отже, цей підручник укладено з урахуванням тогочасних методів навчання ІМ та досвіду вчителів АМ. Уперше подано інформацію про особливості англійських діалектів і рекомендації до використання словника вимови. Виправлення помилок самим учнем сприяло усвідомленню та ліпшому запам'ятовуванню опрацьовуваного мовного явища.

Підручник **“English Book for the second year” 1935 р.** був призначений для VI класу ліцеїв і торговельних шкіл.

Структура та зміст підручника. У передмові до видання С. Матею радить на кожному уроці повторювати фонетичні правила і розмовляти АМ із друзями, однокласниками. Крім того, авторка рекомендує учням звернутися до відділу міжшкільної кореспонденції при МВіО Румунії та почати вести листування з однолітками з Англії [257, с. 3].

Підручник складався із трьох частин. До першої частини (50 уроків) увійшли тексти, які висвітлювали такі теми: “Чайні традиції Англії”, “Торгівля і торгівці”, “Школа для хлопчиків в Англії”, “Розпорядок дня”, “Написання листів” та ін. Нові лексичні одиниці виділено в текстах курсивом, а згодом подано дефініції АМ. Кожен урок містив граматичне правило АМ, таблиці

відмінювання та фонетичні вправи, які містили перелік слів із транскрипцією. Для закріплення граматичного матеріалу пропонувалися такі вправи: прочитати текст у різних часових формах; об'єднати головне та підрядне речення, використовуючи відносні займенники; до поданих речень вказати в дужках, допоміжне чи основне дієслово вжито, тощо. Лексичні вправи включали описи різного характеру, утворення речень з новими словами. До письмових робіт також належали написання вітальних листівок за зразком, переклад нових лексичних одиниць у тексті та переклад віршів. Окремий розділ складали відомості з географії та історії Великобританії, до якого ввійшли детальні описи визначних місць Лондона та Шотландії.

Друга частина – це вірші В. Блейка (W. Blake), К. Розетті (K. Rosetti), Л. Теннісона (L. Tennyson), а також пісні.

Третя частина присвячена граматиці, в якій наведено правила АМ і приклади. Далі переходили до виконання вправ на заповнення пропусків у текстах з використанням необхідної граматичної структури. До кожної граматичної теми автор додає текст для читання, в якому намагається пояснити своїми словами правила вживання тих чи інших граматичних конструкцій, порівнюючи їх та зіставляючи з рідною мовою учнів.

Отже, учням рекомендувалося листуватися з носіями мови, що сприяло підвищенню рівня оволодіння ІМ. Нові слова та фразеологічні вирази представлено шляхом мовної семантизації, що було ефективним способом сприйняття та засвоєння іншомовної лексики. З метою закріплення лексичного матеріалу оформляли вітальні листівки, перекладали віршовані рядки. Новим було подання у граматичному додатку вправ для закріплення граматичних явищ і власних тлумачень автора щодо застосування певних граматичних конструкцій. Порівняння граматичних структур АМ з аналогічними структурами рідної мови сприяло подоланню інтерференції, а також систематизації засвоєних форм.

Підручник **“English Book for the third year” 1935 р.** (див. Додаток Д) призначався для VII класу ліцеїв та торговельних шкіл.

Структура та зміст підручника. З перших рядків передмови стає зрозумілим, що він є наступним етапом у вивченні АМ, а саме літератури. Авторка радить для вдосконалення мови дивитися фільми, слухати радіо та якомога більше читати [258, с. 3–4].

Підручник складався з трьох частин. Перша частина висвітлювала періоди англійської літератури. Ця частина містила також біографію та уривки поетів XIX–XX ст., таких як Дж. Г. Байрон “Паломництво Чайльд Гарольда” (G. G. Byron “Childe Harold’s Pilgrimage”), П. Б. Шеллі “Перевал через Апенніни” (P. B. Shelley “Passage of the Apennines”), А. Теннісон “Покинутий будинок” (A. Tennyson “The Deserted House”), В. М. Теккерей “Герцог Марлборо” (W. M. Thackeray “The Duke of Marlborough”), Ч. Діккенс “Девід Коперфілд” (Ch. Dickens “David Copperfield”) та ін. Друга частина – це анекдоти та англійський гумор, де описувалися в жартівливій формі точність англійців, їх вишукані манери та сімейне життя. Третю частину склали омоніми, ідіоми, прислів’я та пояснення щодо їхнього вживання. Закінчується підручник словником із транскрипцією.

Отже, запропонований підручник був присвячений короткому огляду англійської літератури XIX–XX ст., висвітлював англійський гумор і розкривав значення деяких складних фразеологізмів. Це формувало вміння читання та говоріння в межах запропонованих тем. Позитивним було введення омонімів, ідіом, що розширювало лексичний запас учнів.

Підручник **“English Book for the fourth year” 1935 р.** рекомендувався МВіО Румунії для VIII класу ліцеїв і торговельних шкіл.

Структура та зміст підручника. У книзі була передмова. В ній авторка зауважувала, що в Румунії відомо про англійців небагато. Знають, що вони стримані, горді та непривітні. Проте ті, хто коли-небудь були в Англії, могли з упевненістю розповісти про їх доброту, вишукані манери, вихованість і надійність. Румунам було чого повчитися у британців, а саме пунктуальності, ввічливості та дотримання обіцянок. С. Матею радила поїхати в Англію для того, щоб закріпити знання з АМ, здобуті за останні чотири роки в школі, і твердила,

що це дасть змогу застосовувати АМ як у майбутній професії, так і під час подорожей [256, с. 3–4].

У підручнику подані біографія та уривки найвідоміших письменників XVI–XIX ст.: В. Шекспір “Юлій Цезар”, “Король Лір” (W. Shakespeare “Julius Ceasar”, “King Lear”), Д. Мілтон “Утрачений рай” (J. Milton “From Paradise Lost”), Д. Еддісон “Спогади” (J. Addison “Reflections”), О. Голдсміт “Покинута село” (O. Goldsmith “The Deserted Village”), Р. Бернс “Молитва”, “Пісня” (R. Burns “A Prayer”, “Song”), Р. Стівенсон “Острів скарбів” (R. Stevenson “Treasure Island”) та ін. Завершується підручник транскрипцією власних назв.

Отже, на завершення курсу навчання АМ авторка підбиває підсумки, звертаючи увагу учнів на морально-виховний аспект культури країни, мову якої вивчали.

Проаналізувавши структуру і зміст віднайдених підручників, які використовували для навчання германських мов на Буковині у 1932–1940 рр., доходимо висновку, що навчальні видання було укладено НМ або АМ і РМ. Вибір підручників з НМ був більший, аніж з АМ. Усі підручники відповідали меті навчання ІМ і вимогам чинної програми МВіО Румунії.

Специфіка навчання германських мов досліджуваного відрізка часу, втілена у структурі та змісті підручників, полягала у вихованні та формуванні особистості школяра, враховуючи при цьому інтелектуальні здібності й нахили учнів. Уперше рекомендувалося використання додаткових засобів навчання ІМ, а саме фільмів, сюжет яких пов’язаний із країною, мову якої вивчали, грамофонних платівок, національних та закордонних радіопередач, призначених для громадськості або шкільних цілей.

На відміну від підручників з НМ попереднього хронологічного періоду, навчальні видання цього відрізка часу містили велику кількість вправ на переклад з РМ на НМ. Окрім того, підручники з НМ містили додаток для учнів торговельних шкіл. Книги, призначені для учнів старших класів (7–8 кл.), ознайомлювали з дослідженнями в галузі природничих та філософських наук. Віднайдені книги з АМ були укладені з урахуванням досвіду, здобутого під час

навчання за кордоном, а також педагогічного досвіду вчителів АМ. Водночас, автори підручників з АМ наголошували на тому, що для належного рівня володіння АМ необхідно досконало знати граматику ІМ. З метою ліпшого та легкого засвоєння граматичного матеріалу АМ, граматичні правила представлено РМ. У підручнику з АМ 1935 р. уперше подано рекомендації стосовно використання словника фонетичної вимови та ведення листування за допомогою відділу міжшкільної кореспонденції.

Проаналізовані підручники відповідали типу навчального закладу, в якому вивчали ІМ. Методичні концепції авторів реалізовувалися в передмові до підручників та через моделювання змісту навчання ІМ. На наш погляд, навчальні видання відповідали положенням змішаного методу навчання ІМ, який поєднував прийоми прямого та перекладних методів. На відміну від попереднього періоду, фонетичний матеріал подано як у підручниках з НМ, так і з АМ. У книгах з НМ фонетику представлено у вигляді правил для читання, а навчальні видання з АМ використовували символи міжнародної фонетичної абетки. Спільною рисою підручників з НМ і АМ було використання перекладних і безперекладних способів семантизації розкриття значень іншомовних лексичних одиниць. Пояснення граматичних явищ НМ і АМ відбувалося рідною мовою учнів, супроводжувалося прикладами з текстів і вправами. Крім того, розглянуті підручники з АМ містили додаткові вправи та особисті пояснення автора у граматичному довіднику. Як і в підручниках попереднього етапу дослідження, навчання говоріння здійснювали за допомогою діалогів та післятекстових вправ на розвиток усного мовлення. Увагу акцентували на читанні не тільки творів художньої літератури, а й праць із галузі природничих та філософських наук. У процесі навчання письма виконували вправи, як-от переклад речень, творчі завдання, заповнення пропусків тощо. Особливістю підручників з АМ вважаємо використання таких вправ, як написання диктантів, переклад віршованих рядків, утворення речень із новими словами, написання вітальних листівок за зразком. Переклад використовували як один із видів

письмових робіт і під час пояснення фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу.

Відмітною рисою хрестоматій з НМ від хрестоматій з АМ було те, що вони містили завдання до змісту прочитаного та граматичний довідник наприкінці книг. Натомість книги для читання з АМ містили біографії, оригінальні твори відомих письменників Англії й були спрямовані на розширення словникового запасу учня.

Отже, зміст і структура віднайдених і проаналізованих НП і підручників з АМ та НМ (1932–1940 рр.) дає підстави стверджувати про реалізацію змішаного методу навчання ІМ на Буковині, який потребує окремого детального аналізу.

3.4 Реалізація змішаного методу навчання германських мов на Буковині

Поява нового методу та підходів до навчання ІМ була зумовлена попитом суспільства, що передбачало індивідуальний підхід до учня, розвиток його розумових здібностей з метою формування особистості дитини. Аналіз НП і підручників дає нам можливість констатувати, що навчання ІМ у школах Буковини здійснювалось на основі змішаного методу навчання ІМ, який поєднував прийоми прямого та перекладних методів.

У НП з ІМ 1932 р. вказувався змішаний метод навчання ІМ, в якому поєднували навчання усного мовлення та перекладу [297, с. 54].

У досліджуваний відрізок часу змішаний метод називали ще “активним” методом навчання. Ця назва зазначалася у НП 1933–1934 рр. Так, у методичних рекомендаціях до НП з ІМ активний метод навчання рекомендувалося обирати відповідно до запропонованої мети, обов’язково враховуючи при цьому вік та рівень розвитку учнів [296, с. 38].

Під активним навчанням розуміли навчання, у процесі якого учні були активними учасниками та взаємодіяли з учителем. Таке навчання передбачало використання системи прийомів, спрямованих на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності.

Одним із прийомів такого методу навчання була дискусія ІМ, яка відбувалася в основному в перших двох класах, шляхом якої перевірялося засвоєння лексичних одиниць, фразеологізмів, граматичних явищ. Головною умовою було безпомилкове граматично правильне мовлення [296, с. 38].

У НП з ІМ також рекомендувалося створення літературного гуртка з метою підвищення особистої активності учнів. В основу занять гуртка була покладена робота з творами художньої літератури задля вивчення специфіки іноземної мови і літератури, розвитку творчих здібностей учня. Учні пропонувалося також здійснювати порівняльний аналіз художніх творів ІМ і румунської літератури [296, с. 40].

Укладачами підручників рекомендувалося повторювати фонетичні правила впродовж усього курсу навчання АМ, частіше виконувати фонетичні вправи, які вважали корисними для тренування не тільки вимови, а й слуху [255, с. 8]. Крім того, підкреслювалось, що для високого рівня володіння ІМ необхідно абсолютно досконало знати граматику ІМ. Граматичні правила пропонувалися РМ для ліпшого розуміння та усвідомлення учнями, яким було складно оволодіти граматичними конструкціями абсолютно невідомої їм мови [255, с. 8].

У ході обговорення навчання ІМ учасниками міжнародної конференції, про яку йшла мова раніше, були розглянуті питання стосовно різних аспектів викладання, з якими ознайомлювали й тогочасних учителів. У рекомендаціях підкреслювалось, що метод навчання ІМ повинен бути спрямований не тільки на легке оволодіння навичками говоріння та письма, але й на виховання особистості дитини. У процесі пояснення навчального матеріалу та виконання завдань радили використовувати рідну мову учнів. Курс навчання ІМ передбачав вправи для формування правильної вимови та інтонації, найчастіше вживану лексику відповідно до зацікавлень учнів і граматичний матеріал. З метою вдосконалення навичок, вироблення умінь іншомовного спілкування та ознайомлення з культурою країни, мову якої вивчали, рекомендувалось відвідувати іншомовні товариства, брати участь у веденні міжшкільного листування та у програмах міжнародного культурного обміну для учнів [264, с. 78–79].

Отже, спираючись на рекомендації укладачів НП і підручників, приходимо до висновку, що у процесі навчання ІМ поєднували положення прямого та перекладних методів навчання. З одного боку, це навчання усного мовлення, урахування фонетичних правил, за що виступали засновники прямого методу, а з іншого – навчання граматики, перекладу, застосування рідної мови, що було ознакою перекладних методів навчання ІМ. Окрім того, для досягнення мети рекомендувалося використовувати активні прийоми навчання, які підбирали з урахуванням вікової категорії класу, інтелектуальних здібностей учнів і набутих ними знань.

Проаналізувавши тогочасні НП, підручники з АМ і НМ, праці тогочасних педагогів, приходимо до висновків, що в досліджуваній період використовували положення змішаного методу навчання ІМ, який передбачав поєднання положень прямого та перекладних методів.

Представниками змішаного методу були П. Хегбольдт, Ф. Клоссе, А. Болен, Л. Маршан, К. Флагстад, А. Томпсон, Е. Отто, Ф. Аронштейн, Г. Пауль та ін.

До основних положень змішаного методу відносять:

- взаємозв'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності;
- використання граматики як одного із засобів оволодіння мовою;
- використання рідної мови не тільки для контролю, але як засобу семантизації;
- поєднання інтуїції з усвідомленням [46, с. 90].

П. Хегбольдт виділяє методичні й психологічні принципи навчання: взаємозв'язок видів мовної діяльності і перенесення навичок з одного виду на інший; розрізнення активного та пасивного володіння мовою; використання асоціативних зв'язків і аналогії; використання перекладу як одного із засобів навчання; роль передбачення і доповнення. Він доводить, що слухання і читання – це пасивне володіння мовою, а розмова і письмо – активне, проте існує певна умовність поділу, оскільки учень не залишається пасивним при читанні і

сприйнятті мови на слух. Обидві форми володіння мовою тісно пов'язані [159, с. 25].

Змішаний метод називали ще свідомим, тому що навчання має розпочинатися з усвідомлення мовних фактів, що вивчаються, а також практичним, оскільки практика (усні вправи) відіграє в цьому методі домінуючу роль [159, с. 25].

Характерним для змішаних методів був підхід А. Томпсона. Як і „прямісти”, він наполягав на ретельному навчанні вимови, але, як і представники перекладних методів, вважав необхідним встановлювати асоціації слів та речень виучуваної мови з рідною мовою тих, хто навчаються. Переклад рідною мовою А. Томпсон розглядав як важливий засіб навчання, але тільки на початковому етапі, а надалі розцінював його як перешкоду, знову „змішуючи” концепції, що складають основу обох типів методів. Зі свідомих (перекладних) методів А. Томпсон запозичив і загальну мету навчання ІМ – вчити читання, а не усного мовлення. З іншого боку, він був проти роботи з ізольованими словами, наполягаючи на їх опрацюванні тільки у складі речень (як у прямістських концепціях) [167, с. 61].

Отже, навчання ІМ відбувалося на основі опанування аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності. У процесі навчання фонетики приділяли увагу формуванню слухо-вимовних навичок, зокрема правильній інтонації речень. Для прослуховування вчитель читав спеціально відібрані тексти. Семантизація лексики здійснювалася здебільшого з використанням рідної мови. Навчання граматики відіграло практичну роль та виступало одним із засобів досягнення мети, а саме правильно оформленого усного мовлення. Засвоєння граматичного мінімуму відбувалося за допомогою граматичних довідників, укладених наприкінці підручників, до складу яких входили правила (частіше рідною мовою), таблиці, приклади, пояснення учителя у вигляді тексту для читання та вправи. В подальшому граматичні явища застосовувалися в усній та письмовій формах. Навчання говоріння було не тільки метою, а й основним засобом навчання ІМ. На основі текстів для читання здійснювалося навчання лексики та

граматики, формувалися навички діалогічного та монологічного мовлення, розвивалися вміння передавати зміст прочитаного ІМ. Провідне місце займало пояснювальне читання, що сприяло розвитку вмінь свідомого читання та граматично правильного переказування. На початковому етапі вивчення ІМ використовувалися вірші, прислів'я, байки, тексти з повсякденного життя, а в старших класах – тексти з історії, географії країни, мова якої вивчалася, а також уривки із художньої та наукової літератури. Для навчання письма застосовували диктанти, утворення речень, відповіді на поставлені запитання, переклади (в тому числі зворотний), заповнення пропусків, написання творів, переказів, листів. Переклад здійснювали з метою семантизації, контролю розуміння та закріплення мовного матеріалу.

Як ми мали змогу переконатися, у змішаному методі увага приділялася всім аспектам навчання ІМ. Основна мета навчання граматики полягала в її практичному застосуванні, тобто під час говоріння. Читання різножанрової літератури відіграло важливу роль як для навчання лексичного і граматичного матеріалу, так і для ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчалася. Переклад слугував для порівняння граматичних конструкцій ІМ із рідною мовою та для розвитку вміння використання лексико-граматичного матеріалу в контексті.

Ознайомившись з основними положеннями змішаного методу навчання ІМ, перейдемо до аналізу підходів, дидактичних та методичних принципів навчання ІМ у досліджуваній відрізку часу.

Навчання германських мов у досліджуваній період ґрунтувалося на *мовленнєвому та культурологічному підходах*, які описано в підрозділі 2.4. До визначених підходів вважаємо за доцільне додати *мовний підхід*, який передбачав оволодіння мовою як системою, яка охоплює одиниці мови різного рівня і правила 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” [104, с. 76].

Навчання граматичного матеріалу здійснювалося шляхом вивчення правил і пояснень граматики рідною мовою учня з використанням таблиць.

Під час вивчення ІМ у досліджуваній період на Буковині спостережено використання *пізнавального (когнітивного) підходу*, який полягав у вивченні того або іншого лінгвістичного явища, в якому задіяні розумові процеси та дії, які покладені в основу розуміння й використання цього явища у процесі говоріння. Когнітивний підхід спирався на принципи свідомості, активності в навчанні, згідно з яким учень був активним учасником процесу навчання, а не лише об'єктом навчальної діяльності вчителя [104, с. 192]. Такий підхід передбачав урахування індивідуальних особливостей учнів, їх розумових здібностей і нахилів, зацікавлень. Наприклад, для учнів із достатнім рівнем сформованості умінь і навичок читання учитель підбирав твори для домашнього читання. З метою залучення учнів до активної пізнавальної діяльності та розвитку їх творчих здібностей пропонувалося відвідування літературного гуртка. Крім того, когнітивний підхід передбачав свідоме та послідовне засвоєння учнями мовних явищ у вигляді правил фонетики, словотвору, граматики, на основі яких відбувалося формування мовленнєвих навичок і вмінь.

Виокремлення *інтегрованого підходу* до навчання ІМ зумовлене поєднанням у ході навчання свідомих і підсвідомих компонентів. Цей підхід мав на меті одночасне опанування знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями. У рамках інтегрованого підходу до навчання ІМ основним і вирішальним чинником навчання проголошувалося практичне тренування учнів в іншомовній діяльності [104, с. 193]. У процесі навчання ІМ на Буковині увагу акцентували на формуванні вмінь говоріння, читання й письма, що досягалося шляхом взаємозв'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (крім аудіювання).

Досліджуючи суть реалізації змішаного методу на Буковині у 1932–1940 рр., ми визначили дидактичні та методичні принципи, покладені в основу цього методу навчання ІМ. До **дидактичних** відносимо такі:

- *принципи наочності, міцності, доступності та посильності, міжкультурної взаємодії, систематичності й послідовності*, що залишилися незмінними порівняно з попереднім досліджуваним відрізком часу (1918–1932 рр.);

- *принцип індивідуалізації*, що полягав у організації навчального процесу, під час якого при доборі способів та прийомів навчання враховувалися індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Беручи до уваги інтелектуальні здібності та інтереси учнів, зусилля педагогів спрямовувалися на відбір навчального матеріалу не тільки у процесі практичного заняття, а й у позакласній роботі;

- *принцип активності*, що передбачав інтенсивну розумову роботу учнів. У процесі навчання для активізації дій використовували обговорення ІМ, спонукали учнів до різноманітних видів творчості, задіювали мисленнєві операції, такі як аналіз, узагальнення;

- *принцип свідомості*, що мав на меті усвідомлене вживання мовних явищ, засвоєних за допомогою контексту і граматичних правил, у процесі виконання вправ, а також під час зіставлення окремих граматичних конструкцій з рідною мовою для їх ліпшого розуміння;

- *принцип виховуючого навчання*, що обґрунтовувався першочерговою метою національного виховання згідно з інтересами держави, у складі якої перебував регіон. Цей принцип полягав у вихованні моральних, духовних, культурних, етичних та естетичних цінностей за допомогою відповідно підбраного навчального матеріалу, творів художньої літератури.

До **методичних принципів** відносимо:

- *принцип урахування рідної мови*, що використовувався для пояснення лексичних і граматичних явищ ІМ. У навчальних книгах, призначених для навчання германських мов, у досліджуваній період наявні примітки, переклад лексичних одиниць та граматичних правил рідною мовою учнів;

- *принцип стилістичної диференціації*, що полягав у ознайомленні учнів середніх шкіл з різними жанрами, такими як офіційно-діловий (листи), стиль

побутового мовлення, художній (вірші, оповідання, казки), науковий (твори з галузі природничих та філософських наук);

- *принцип взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності*, що передбачав паралельне вивчення всіх видів мовленнєвої діяльності (крім аудіювання) з метою формування мовленнєвих навичок і вмій.

Таблиця 3.5

Дидактичні та методичні принципи в процесі реалізації змішаного методу навчання германських мов (1932–1940 рр.)

Дидактичні принципи	Методичні принципи
<ul style="list-style-type: none"> • принцип наочності • принцип міцності • принцип систематичності і послідовності • принцип доступності й посильності • принцип міжкультурної взаємодії • принцип індивідуалізації • принцип активності • принцип свідомості • принцип виховуючого навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • принцип урахування рідної мови • принцип стилістичної диференціації • принцип взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності.

Проаналізувавши підходи, дидактичні й методичні принципи навчання ІМ на Буковині у досліджуваній відрізок часу, перейдемо до аналізу методики навчання германських мов за аспектами мови й видами мовленнєвої діяльності в межах змішаного методу навчання ІМ.

Навчання фонетичного матеріалу. Згідно з методичними рекомендаціями до НП з НМ, педагог звертав увагу учнів на правильну вимову, достатню для розуміння співрозмовником. Від учнів не вимагалось вимовляти

слова так, як носій мови. Ще одним завданням учителя було стежити за безпомилковим читанням, а саме правильним наголосом та інтонацією (насамперед для розпізнавання стверджувальних, питальних або заперечних форм) [297, с. 54]. Крім того, акцентувалася увага на своєрідному інтонаційному ритмі, притаманному НМ. Для формування навичок правильної вимови рекомендувалося використовувати фонетичні картки, видані Мюнхенською Академією. Для вдосконалення вимови пропонувалося вивчення віршів, що надавало вчителю можливість контролювати вимову учнів [294, с. 84].

Починаючи з перших уроків, особливу увагу приділяли вимові АМ. У НП зазначалося, що учні можуть досягти правильної вимови шляхом повторення односкладових слів з однаковими звуками та вимови слів у межах речення, щоб його значення було чітким та зрозумілим, з урахуванням наголосу та інтонації. Фонетичні вправи виконувалися учнями окремо або хором за участю вчителя. Час від часу вчитель читав або розповідав короткі та легкі тексти АМ, підкреслюючи чіткість свого мовлення, для формування слухових навичок учнів. Після цього учні переходили до самостійного відтворення коротких розповідей та вивчення спеціальних римованих текстів і пісень. Для передачі точнішої вимови АМ, вчитель використовував фонетичну транскрипцію, тим самим заохочуючи учнів до подальшої самоперевірки власної вимови [297, с. 63]. Крім того, рекомендувалося застосування спеціального словника вимови.

Віднайдений документ 1938 р. свідчить про те, що у процесі навчання ІМ застосовували грамофонні платівки для прослуховування діалогів, текстів, віршів, пісень [264, с. 78].

Отже, навчання фонетичного матеріалу НМ здійснювалося з урахуванням достатнього для розуміння рівня вимови. Вперше пропонувалось використання додаткового навчального матеріалу, що, на наш погляд, сприяло ліпшому засвоєнню нових літер і звуків та робило навчання цікавим, різнобічним, пізнавальним процесом. На відміну від попереднього етапу, для формування навичок правильної вимови НМ рекомендувалося вивчення віршів. Для удосконалення вимови АМ пропонувалось вивчення римованих рядків, пісень.

Акцентувалася увага на розвитку умінь не тільки правильної вимови, а й на формуванні навичок слухового сприймання усного мовлення.

Навчання лексичного матеріалу. В інструкціях до НП з НМ рекомендувалося на кожному уроці засвоєння 12-15 нових лексичних одиниць протягом перших двох навчальних років. Нові слова записували у спеціальний зошит у такому порядку: біля іменників вказували артикль та форму множини; поряд із дієсловами зазначали часові форми; до прикметників та прислівників додавали ступені порівняння [296, с. 39]. У шкільних підручниках із НМ значення лексичних одиниць подавалися рідною мовою, до окремих слів наводили споріднені слова. Закріплення та контроль засвоєного учнями лексичного матеріалу здійснювалися шляхом ведення розмови, складання творів, листів і перекладу.

Згідно з інструкціями до НП з АМ, учитель мав пояснювати значення складних іншомовних одиниць рідною мовою. Закріплення словникового запасу АМ відбувалося за допомогою діалогів, а саме шляхом формулювання відповідей на поставлені запитання [297, с. 54]. У тогочасних підручниках з АМ пояснення лексичних одиниць здійснювалося за допомогою зображувальної наочності, синонімів, антонімів, дефініцій та перекладу, а їх засвоєння перевірялося шляхом відповідей на поставлені запитання, написання диктантів, утворення речень, перекладу. Крім слів, учень мав знати найчастіше вживані фразеологізми та їхній переклад.

Отже, навчання лексичного матеріалу з НМ і АМ здійснювалося перекладними та безперекладними способами семантизації лексичних одиниць. На відміну від попереднього етапу дослідження, у НМ наголошували на необхідній для засвоєння кількості іншомовних одиниць та акцентували увагу на правильному веденні словника, що допомагало систематизувати роботу над поповненням словникового запасу. Формування лексичних навичок обох мов здійснювалось під час виконання усних та письмових завдань, зокрема перекладу.

Навчання граматичного матеріалу. В інструкціях до НП з НМ підкреслювалось, що граMATика – один із найважливіших засобів досягнення

запропонованої мети. У НП наголошували на зведенні граматичного матеріалу до необхідного мінімуму, який за своїм обсягом не повинен перевищувати реальні можливості засвоєння за період навчання, а його якісні характеристики мають задовольняти потреби навчального процесу. Граматичний мінімум, який учень мав застосовувати для вираження власних думок при говорінні та письмі, контролювався учителем [296, с. 39]. Наприкінці шкільних підручників з НМ укладали граматичний додаток, який включав правила рідною мовою, таблиці та приклади. Обговорення граматичних явищ здійснювалося рідною мовою учнів. Серед письмових завдань переважали вправи на відмінювання, заповнення пропусків, перекази від іншої особи.

Згідно з рекомендаціями до НП з АМ, основною метою навчання граматичного матеріалу АМ було правильно оформлене усне мовлення, основою якого було коректне застосування граматичної форми. Вчитель мав поступово пояснювати учням застосування всіх граматичних правил, завжди посиляючись на засвоєний матеріал. Граматичні помилки, допущені у процесі усного мовлення, рекомендувалося виправляти учням самостійно [297, с. 64]. У віднайдених підручниках з АМ граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Окрім того, до граматичних додатків були включені особисті пояснення правил граматики авторами підручників ІМ зі значною кількістю прикладів та вправами на заповнення пропусків.

Отже, відібраний граматичний мінімум з НМ, на наш погляд, відігравав особливо важливу роль у процесі вивчення ІМ на початковому етапі, тому що саме в цей період закладається основа оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, від міцності якої залежить успіх подальшого засвоєння предмета. Відмітимо, що представники змішаного методу (П. Хегбольдт, Ч. Хендшин) також порушували питання відбору граматичного мінімуму. Відмінність навчання граматичного матеріалу АМ полягала в структурі граматичних додатків, до яких входили не тільки правила і таблиці, а й вправи та особисті пояснення укладачів підручників.

Навчання говоріння НМ і АМ, як і в попередньому періоді дослідження, здійснювалося на основі діалогів та монологів. Прикладом діалогічного мовлення була бесіда з учителем у формі запитань і відповідей до змісту тексту, а також стосовно розпорядку дня учнів. Для монологічного мовлення пропонували читання напам'ять віршів, перекази та узагальнення прочитаних текстів. У старших класах використовували обговорення творів художньої та наукової літератури.

Підкреслимо, що під час навчання говоріння АМ учні переглядали фільми та слухали радіопередачі ІМ, після чого переходили до їх обговорення. Автори англomовних підручників радили для вдосконалення мови намагатися вести розмову з будь-ким, хто володіє ІМ, та якомога більше читати. Крім того, автори рекомендували відвідати Англію для закріплення здобутих знань з АМ на практиці [255, с. 4].

Отже, навчання говоріння ІМ відбувалось на основі прочитаних творів. На вищому ступені навчання учень повинен був уміти вести дискусії з питань моралі й науки. Для цього педагоги радили використовувати якомога більше різноманітних видів мовних вправ, стимулювати активність учнів на уроці. У процесі навчання АМ найліпшими шляхами для вдосконалення розмовної мови вважались перегляд фільмів, прослуховування радіо, спілкування та читання ІМ, а також подорож за кордон із можливістю розмовляти ІМ, використовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях.

Навчання читання НМ на території Буковини в досліджуваній відрізок часу відбувалося також за допомогою хрестоматій. Проте, крім творів для читання, навчальні видання містили пояснення та коментарі до текстів рідною мовою учнів та завдання, до яких входили відповіді на питання, усний та письмовий переказ і заучування напам'ять. Уривки для самостійного читання підбирав учитель, враховуючи рівень сформованості умінь і навичок читання школярів [297, с. 67]. З метою заохочення учнів до більш глибокого вивчення літературних творів та їх аналізу рекомендувалось створення гуртка художньої літератури. Школярі читали твори німецького та англосаксонського фольклору

(брати Грімм (Brüder Grimm), В. Гауф (W. Hauff), Г. К. Андерсен (H. C. Andersen), Й. Г. Гердер “Голоси народів у піснях” (J. G. Herder “Stimmen der Völker in Lieder”) тощо) і здійснювали порівняльний аналіз з фольклорними творами РМ.

У НП з АМ увагу акцентували на пояснювальному читанні, що мало на меті формування в дітей навичок свідомого, змістовного читання, а також розвиток умінь логічно й граматично правильно переказувати прочитане. Обговорення змісту прочитаних у класі та під керівництвом учителя творів здійснювалось як АМ, так і РМ. Далі переходили до структурного аналізу художнього тексту шляхом запитань та відповідей АМ, у процесі якого учні розмірковували над тим, із чого починається твір, як розгортаються події та чим він закінчується; описували місце дії та події в творі; складали характеристику дійових осіб, аналізуючи їхні вчинки та мотиви поведінки. Відтак учні висловлювали власні літературні спостереження, інтерпретації та коментарі стосовно смислу твору, формували вміння робити висновки на основі змісту прочитаного твору [297, с. 66–67].

Отже, навчання читання НМ здійснювалося з урахуванням інтелектуальних особливостей учнів. Створення літературного гуртка сприяло зацікавленню школярів художньою літературою та розвитку їх творчих здібностей. Головна відмітність навчання читання АМ полягала в застосуванні пояснювального читання, під час якого здійснювали аналіз художнього твору задля усвідомлення основної його ідеї, що передбачало чітке розуміння та ліпше засвоєння змісту прочитаного.

Навчання письма. Згідно з рекомендаціями до НП з НМ 1932 р., на початковому етапі вивчення ІМ писали диктанти на основі вивченого матеріалу, які згодом перекладали РМ. З метою закріплення вивченого мовного матеріалу пропонувалося виконувати вправи на переклад, без використання словника. Незнайомий текст рекомендували перекладати зі словником [297, с. 54–55]. Починаючи з другого семестру 5-го класу учнів навчали читати та писати готичним шрифтом. Відтак у процесі виконання письмових завдань

використовували готичні символи [296, с. 39]. Учні вчилися оформляти листи, повідомлення та вітальні листівки різного характеру. Засобами поточного та підсумкового контролю у 5–6 класах виступали письмові відповіді на поставлені запитання вчителя або зворотний переклад; учні старших класів (7–8 кл.) писали короткі виклади або твори на довільні теми [294, с. 85].

Згідно з НП з АМ, роботі над формуванням орфографічних навичок приділяли значну увагу, особливо протягом перших двох років навчання (5–6 кл.). Переписування текстів із книги контролювалося вчителем, а як додаткові завдання пропонували написання коротких творів, частину яких виправляли в класі. Спочатку писали підготовлені диктанти (на основі раніше опрацьованих текстів), а відтак – непідготовлені, після чого учні обмінювалися зошитами та самостійно виправляли помилки [297, с. 64]. Для закріплення лексичного й граматичного матеріалу виконували письмові вправи на заповнення пропусків, утворювали речення, перекладали з РМ на АМ. Учні старших класів (7–8 кл.) писали твір чи короткий виклад як узагальнення змісту прочитаного тексту або робили письмовий аналіз літературного твору [297, с. 67]. Школярам рекомендувалося вести листування з іноземними однолітками за допомогою відділу міжшкільної кореспонденції задля пізнання іншомовного середовища та культури.

Отже, письмо слугувало ефективним засобом навчання та контролю лексичних і граматичних явищ. Написання листів розвивало в учнів уміння письмово висловлювати свої думки, що сприяло ліпшому оволодінню ІМ. Новим у навчанні письма АМ був письмовий аналіз художнього твору.

Навчання перекладу. Згідно з інструкціями до НП, переклад з НМ рекомендувалося виконувати регулярно з першого року навчання ІМ, звертаючи увагу на акуратність та правильність рідної мови. Переклад був однією з цілей навчання НМ. У класі його здійснювали, використовуючи як вивчені, так і нові лексичні одиниці. Більшу частину завдань на переклад, в тому числі й зворотний, виконували як домашнє завдання [297, с. 54]. Переклад текстів рідною мовою під час уроку здійснювали так: учитель (або учень) зачитував текст, пояснював

значення нових слів і виразів, а учні перекладали; починаючи з VI класу переклад виконували самостійно [296, с. 39]. У підручниках з НМ переклад задіювали також як засіб семантизації та для закріплення лексичних одиниць.

У процесі навчання АМ переклад використовували як засіб навчання ІМ. Повністю заборонялося задавати учням переклади з румунської на АМ у письмовій формі чи як домашнє завдання. Однак учитель міг використовувати опрацьовані у класі твори для усного або письмового відтворення без використання підручника; тобто вчитель узагальнював текст, відомий учням, румунською мовою, а учні намагалися відтворити його АМ [297, с. 54]. У підручниках з АМ учням пропонувалося самостійно здійснювати переклад нових іншомовних одиниць, віднайдених у тексті, а також віршів.

Під час вивчення НМ переклад здійснювали з першого року навчання ІМ, оскільки він виступав однією з цілей навчання. Окрім того, він належав до видів письмових робіт для засвоєння та закріплення лексики. При навчанні АМ переклад слугував також засобом навчання.

Таблиця 3.6

Різниця між навчанням німецької та англійської мов під час реалізації змішаного методу навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)

Навчання мовного і мовленнєвого матеріалу	Німецька мова	Англійська мова
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Навчання фонетичного матеріалу	використання фонетичних карток; вивчення напам'ять віршів	формування слухових навичок; вивчення напам'ять спеціальних римованих рядків та пісень
	використання грамофонних платівок із записами текстів, діалогів	

Продовження табл. 3.6

1	2	3
2. Навчання лексичного матеріалу	застосування перекладних та безперекладних способів семантизації	
3. Навчання граматичного матеріалу	відбір необхідного для засвоєння граматичного мінімуму	вправи на закріплення граматичних конструкцій та пояснення
4. Навчання говоріння	-	перегляд фільмів, прослуховування радіо, спілкування, читання іноземною мовою та здійснення подорожі до Англії
	обговорення творів морально-виховного та наукового змісту	
5. Навчання читання	врахування розумових здібностей школярів та створення гуртка художньої літератури	пояснювальне (аналітичне) читання
6. Навчання письма	виконання вправ на переклад	письмовий аналіз художнього твору; вправи на заповнення пропусків
	написання диктантів, творів, листів	
7. Навчання перекладу	зворотний переклад	переклад текстів з іноземної на рідну мову

Підсумовуючи викладене, констатуємо, що навчання германських мов на території Буковини у 1932–1940 рр. відбувалося на основі положень змішаного методу навчання ІМ, який поєднував у своїй основі прийоми прямого і перекладних методів навчання ІМ.

Навчання фонетики НМ на Буковині здійснювалось за допомогою додаткового навчального матеріалу, а для поліпшення вимови вивчали напам'ять віршовані рядки. У процесі навчання фонетики АМ акцентували увагу на формуванні слухових навичок. Для вдосконалення вимови АМ заучували спеціальні римовані рядки та пісні. Вперше в рекомендаціях до НП пропонувалося використання грамофонних платівок із записами текстів, діалогів тощо. Навчання лексичного матеріалу НМ і АМ здійснювалось за допомогою перекладних та безперекладних способів розкриття значень іншомовних одиниць. У досліджуваній період вперше подано рекомендації щодо ведення словника з НМ. Під час навчання граматики НМ наголошували на відборі необхідного для засвоєння граматичного мінімуму. Для вивчення граматики АМ до складу граматичних додатків, окрім правил і таблиць, включено вправи на закріплення граматичних конструкцій та додаткові пояснення. Навчання говоріння НМ і АМ відбувалося, як і в попередньому періоді дослідження, однак для старших класів пропонувались обговорення творів морально-виховного та наукового змісту. З метою вдосконалення навичок усного мовлення АМ рекомендували перегляд фільмів, прослуховування радіо, спілкування, читання АМ та здійснення подорожі до Англії. Для поліпшення навичок читання НМ враховували розумові здібності школярів та рекомендували створення гуртка художньої літератури. У процесі навчання читання АМ вагоме місце посідало пояснювальне читання. Навчання письма, як і раніше, залишалося важливим засобом закріплення лексичних та граматичних явищ. Значну роль відіграло написання листів. У процесі навчання письма АМ здійснювали аналіз літературного твору. Переклад був однією з цілей навчання НМ, а в АМ виступав лише засобом навчання.

Зауважимо, що й у сучасній методиці навчання ІМ використання технічних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, додаткового навчального матеріалу – невід'ємна частина навчальної діяльності. Написання листів ділового та приватного характеру відіграє нині важливу роль у дипломатичній і побутовій

сферах життя. Застосування інтегрованого підходу постає запорукою вмотивованості та продуктивності процесу навчання ІМ.

Висновки до розділу 3

Початок 30-х років на Буковині ознаменувався низкою реформ в освітній галузі, які були спрямовані на розвиток і вдосконалення системи освіти. Врахування розумових здібностей, нахилів та зацікавлень учнів було запорукою успішної навчальної діяльності. Увагу акцентували на реалізації активного навчання, у зв'язку з чим мотивували учнів проявляти ініціативу до самостійного пошуку, спостереження, винахідливості, старанності. Для подальшого спрямування у виборі майбутньої професії для старшокласників вводили дисципліни природничого та філологічного напрямів.

Представлені учасниками міжнародної конференції (м. Женева, 1937 р.) з питань освіти ідеї були призначені для вдосконалення методики навчання германських мов. Заснування англо-румунського товариства (1937 р.) свідчило про те, що значну увагу приділяли вивченню АМ в краї.

У досліджуваній відрізок часу нами віднайдено 5 аналітичних програм, 6 навчальних планів та 34 щорічних звіти для чоловічих і жіночих гімназій та ліцеїв Буковини. У зазначених НП мета навчання ІМ полягала у формуванні навичок усного мовлення, розвитку вмінь писемного мовлення, читання і перекладу текстів із використанням словника. У НП вказано змішаний метод навчання ІМ.

Підручники, призначені для навчання германських мов на території Буковини в 1932–1940 рр., надруковані німецькою, англійською та румунською мовами. У досліджуваній часовий відтинок нами віднайдено та переглянуто 37 підручників з ІМ, з яких 21 підручник з НМ і 5 з АМ, затверджених МВіО Румунії, та 3 книги з НМ і 8 з АМ, які не були схвалені МВіО. Ці книги поділено на 2 групи: підручники (включали тексти, фонетичний, лексичний і граматичний матеріал та вправи, здебільшого на переклад) та хрестоматії (охоплювали твори

художньої літератури, біографії та уривки з галузі природничих та філологічних наук, а також усні та письмові завдання до змісту прочитаного).

Навчання германських мов на Буковині у досліджуваній відрізок часу здійснювалось на основі змішаного методу навчання ІМ, офіційно проголошеного в НП з ІМ. Виникнення нового методу було зумовлено поєднанням положень прямого та перекладних методів навчання. У зазначений період змішаний метод називали активним методом навчання, в основу якого було закладено оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності.

До навчання германських мов віднесено мовленнєвий підхід і культурологічний підхід, які залишилися незмінними у порівнянні з попереднім періодом дослідження. Крім того, додано мовний підхід, який полягав у оволодінні мовою як системою, яка охоплює одиниці мови різного рівня, засвоєнні правил їх побудови та використання у спілкуванні. Когнітивний підхід передбачав вивчення мовних явищ, в якому задіяні розумові процеси і дії, що покладені в основу розуміння, а також використання цього явища у процесі говоріння. Інтегрований підхід до навчання ІМ полягав у поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів, який передбачав паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями.

До дидактичних принципів належали: принципи наочності, міцності, доступності і посильності, міжкультурної взаємодії, систематичності й послідовності, індивідуалізації, активності, свідомості та виховуючого навчання. Під час навчання германських мов на Буковині дотримувалися методичних принципів урахування рідної мови, стилістичної диференціації та взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності.

Під час навчання фонетичного матеріалу НМ уперше рекомендувалося використання додаткового навчального матеріалу, а саме фонетичних карток, виданих Мюнхенською Академією. Під час навчання фонетики АМ радили звертатись до “Словника вимови англійської мови” Д. Джонса. У процесі визначення різних діалектів використовували лінгвістичний атлас країни, мову

якої вивчали. Самостійне читання пропонувалось учням з розвиненими читацькими навичками. З метою вивчення особливостей іноземної мови та літератури, а також розвитку творчого потенціалу учнів рекомендувалося відвідування літературного гуртка. Програма дозволяла більш поглиблено ознайомити учнів із літературними творами, порівняти структуру іншомовних художніх творів з румуномовними.

Прогресивними на той час вважаємо рекомендації стосовно вдосконалення ІМ, а саме використання грамофонних платівок із записами, прослуховування національних та закордонних радіопередач, перегляд фільмів, ведення міжнародного листування, поїздки за кордон, відвідування іншомовних товариств, участь у програмах міжнародного обміну для учнів.

У процесі реалізації змішаного методу в досліджуваний період на Буковині під час відбору навчального матеріалу враховувалися інтелектуальні здібності та інтереси учнів.

Основні висновки другого розділу викладені в таких публікаціях автора: [50; 52; 53].

ВИСНОВКИ

У результаті аналізу розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) як самостійного системного явища в контексті загальної методики навчання ІМ у середніх навчальних закладах (її становлення (1918–1932 рр.) і подальшого розвитку (1932–1940 рр.)) зроблено такі висновки:

1. У ході дослідження застосовано дворівневий методологічний апарат міждисциплінарного характеру, а саме загальнонауковий і конкретно науковий рівні, які слугували підґрунтям для здійснення наукового пошуку. На загальнонауковому рівні дослідження здійснювалося на основі методів аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування, порівняння, узагальнення, а також системного, синергетичного та парадигмального підходів. На конкретно науковому рівні застосовано регіональний і хронологічний підходи, метод наукової джерелознавчої критики, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів НМ і АМ, історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-системний методи та метод термінологічного аналізу. Проведений аналіз наукової літератури щодо проблеми розвитку методики навчання германських мов на Буковині довів відсутність в українській і зарубіжній науковій літературі комплексних праць із цієї теми, а вивчення джерельної бази засвідчило наявність значного масиву неопрацьованих нормативно-правових документів, архівних матеріалів і наративних джерел, залучення яких зумовило аргументованість і достовірність одержаної нами наукової картини.

Охарактеризовано основні передумови розвитку методики навчання германських мов у першій половині ХХ ст. на Буковині: історичні, соціальні та освітньо-організаційні чинники, що безпосередньо або опосередковано впливали на розвиток методики навчання германських мов на Буковині. Опрацьовані історичні праці засвідчили передумови входження Буковини до складу Румунії. Соціальні чинники уможливили виявлення асиміляційних процесів. Завдяки

освітньо-організаційним передумовам вдалося простежити реформи, які відбувалися в досліджуваній період.

Характеристика методики навчання германських мов на досліджуваній території в обраних хронологічних межах передбачала обґрунтування періодизації, яка відображає об'єктивні закономірності розвитку методики навчання германських мов на різних історичних етапах. Згідно з обраними критеріями, а саме: 1) історичні, соціальні, політичні та освітні передумови, які впливали на розвиток методики навчання ІМ; 2) вплив зарубіжної методики навчання ІМ; 3) зміни у самій методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання, виділено основні етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.): І етап – 1918–1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; ІІ етап – 1932–1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов.

2. Перший етап (1918–1932 рр.) характеризувався становленням методики навчання германських мов. У цей період відбулося приєднання Буковини до Румунії, що зумовило політичні, економічні, територіальні та культурні зміни в регіоні. У цей час проводилась інтенсивна румунізація освіти, метою якої було впровадження РМ у краї як мови викладання в середніх навчальних закладах. Важливого значення надавали розвитку освіти вчителів. Вивчення ІМ, а саме НМ і АМ, здійснювалося з використанням концептуальних ідей М. Берліца. Значний вплив на розвиток методики навчання германських мов та освіти Буковини загалом мали європейські країни. Педагогічний досвід, отриманий під час стажування за кордоном, сприяв підвищенню професійної компетентності вчителів.

Другий етап (1932–1940 рр.) знаменувався розвитком методики навчання германських мов на Буковині. Цей період відзначився проведенням освітніх реформ, спрямованих на розвиток і вдосконалення системи освіти. У процесі навчання звертали увагу на інтелектуальні здібності, нахили та інтереси учнів, що виявлялося у відборі навчального матеріалу для самостійної роботи учнів.

Вагоме місце посідало активне навчання, яке передбачало спонтанну діяльність, вільну ініціативу та особисту спостережливість учня. Введення дисциплін природничого та філологічного напрямів у старших класах формувало свідомий вибір майбутньої діяльності. Удосконаленню методики навчання германських мов сприяли методичні рекомендації представників міжнародної конференції з питань освіти. Позитивною стороною було заснування англо-румунського товариства, що свідчить про визнання необхідності вивчення АМ у регіоні.

3. У період 1918–1932 рр. існували аналітичні програми, навчальні плани та щорічні звіти. Нами було віднайдено 5 аналітичних програм, 7 навчальних планів та 62 щорічних звіти для різних типів шкіл Буковини. У розглянутих НП з ІМ метою навчання НМ та АМ було сформувати навички й розвинути вміння правильно і вільно висловлюватися в усній і письмовій формах, а також навчити виразному читанню текстів з ІМ. Провідним методом навчання ІМ було проголошено прями метод. Віднайдені НП містили методичні рекомендації, в яких детально описували процес навчання ІМ. НМ була серед обов'язкових предметів, яку починали вивчати у 2-му або 3-му класі, натомість АМ відносили до факультативних, вивчення якої починали з 5-го класу.

У НП підкреслювалася важливість вивчення фонетичного матеріалу. Засвоєння лексичних одиниць відбувалося з використанням зображувальної та вербальної наочності. Граматичні явища радили опрацьовувати за допомогою прикладів, поданих у контексті. Значну увагу під час навчання ІМ приділяли читанню, зокрема позакласному, за допомогою якого доносили до школярів відомості про культуру, історію, науку та морально-етичні норми країни, мова якої вивчалася. Особливе місце відводили навчанню письма в торговельних школах Буковини, оскільки цей аспект відіграв важливу роль для ведення комерційної кореспонденції.

Відомості стосовно складання іспиту зрілості (з НМ) було включено до щорічних звітів. Запропоновані завдання стосувалися історії літератури та опису мистецтва.

Нами віднайдено й опрацьовано 53 підручники з ІМ досліджуваного часового відрізка, з яких 32 книги з НМ і 9 з АМ, затверджених МВіО Румунії. Ми також віднайшли 5 навчальних видань з НМ і 7 з АМ, які не були рекомендовані МВіО. Розглянуті книги поділено на 3 групи: підручники, які включали тексти, різні вправи (на заповнення пропусків, тести) та завдання; хрестоматії для читання, до яких входили уривки різножанрової художньої літератури відомих письменників; підручники з ведення торговельної кореспонденції, які містили зразки листів комерційного змісту.

Тогочасні підручники укладені НМ і АМ. Методичні концепції, викладені авторами книг у передмові, реалізовувалися через моделювання змісту навчання.

У підручниках розгляданого періоду пропонувалося використання пісенного матеріалу для формування вмінь правильної вимови. У навчальному виданні 1929 р. уперше з'являється додаток із методичними рекомендаціями для вчителя щодо виконання учнями завдань. Більшість віднайдених книг з АМ укладені носієм мови. Водночас, автори підручників з АМ наголошували на тому, що прагнули висвітлити особливості вживання лексики в контексті (в тому числі автентичних текстів).

Стосовно пізнішого періоду (1932–1940 рр.), нами віднайдено 5 аналітичних програм, 6 навчальних планів та 34 щорічних звіти для гімназій та ліцеїв Буковини. У згаданих НП з ІМ зафіксовано нову мету навчання ІМ, а саме: вміти усно та письмово висловлювати свої думки, читати й перекладати тексти ІМ (з використанням словника). У НП для гімназій та ліцеїв Буковини офіційно проголошено змішаний метод навчання ІМ.

На відміну від попереднього досліджуваного відрізка часу НМ і АМ відносили до обов'язкових предметів, які починали вивчати у 5-му класі ліцею.

На цьому етапі у НП новим було те, що акцентувалися необхідність застосування ІМ учнями в майбутній професійній діяльності, а також потреба їх духовного збагачення та морального виховання. Вперше йшла мова про використання такого засобу навчання, як лінгвістичний атлас, у процесі вивчення діалектних явищ. Вказано кількість необхідних для засвоєння

лексичних одиниць. Учням пропонувалося читання творів художньої літератури в оригіналі та ознайомлення з текстами наукового змісту, зокрема з галузеві фізики та хімії. Крім того, під час навчання письма оформляли листи різного змісту, здійснювали переклад та аналіз художніх творів.

Зауважимо, що у зазначений часовий проміжок використовували також програми для складання іспиту зрілості. Завдання з НМ стосувалися визначення діалектів, обґрунтування фонетичних і граматичних явищ та опису елементів віршування. Складання іспиту з АМ, якого не було виявлено в попередньому періоді, включало такі завдання: пояснення фонетичних, лексичних і граматичних правил, розповіді історичного та географічного змісту, читання та аналіз художнього твору, переклад.

У досліджуваній відтинок часу послуговувалися переглянутими нами 37-ма підручниками з ІМ. Із них 21 підручник з НМ і 5 з АМ, затверджених МВіО Румунії, та 3 книги з НМ і 8 з АМ, не схвалені МВіО. Виявлені підручники поділено на 2 групи: підручники, які включали тексти, фонетичний, лексичний і граматичний матеріал та вправи (на переклад); хрестоматії для читання, до яких входили твори художньої літератури, біографії відомих письменників та уривки з галузі природничих та філологічних наук, а також завдання до змісту прочитаного.

На цьому етапі освітнього розвитку значна кількість підручників укладена НМ або АМ і РМ. Усі навчальні видання відповідали меті навчання ІМ і вимогам чинної програми МВіО Румунії, містили фонетичний та граматичний матеріал РМ та багато вправ на переклад. Деякі підручники включали додаток для учнів торговельних шкіл. Книги, призначені для учнів старших класів, ознайомлювали з дослідженнями в галузі природничих та філософських наук. Підручники рекомендувалось укладати з урахуванням інтересів учнів. Як додаткові навчальні засоби радили використовувати картини, журнали та літературу з відповідної ІМ.

4. У 1918–1932 рр. у процесі навчання германських мов застосовувався мовленнєвий і культурологічний підходи. Установлено, що в процесі реалізації

прямого методу навчання дотримувалися основних дидактичних принципів: наочності, міцності, систематичності і послідовності, доступності й посильності, міжкультурної взаємодії, науковості. До методичних принципів належали принцип усного випередження, інтегрованого навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаного навчання мови та культури, домінувальної ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів.

До навчання германських мов у 1932–1940 рр. віднесено мовленнєвий, культурологічний, мовний, когнітивний та інтегрований підходи. До дидактичних принципів належали: принципи наочності, міцності, доступності і посильності, міжкультурної взаємодії, систематичності й послідовності, індивідуалізації, активності, свідомості та виховуючого навчання. Установлено застосування таких методичних принципів, як урахування рідної мови, стилістичної диференціації та взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності.

5. Аналіз НП і підручників з НМ і АМ дав підстави констатувати, що навчання ІМ на Буковині у період 1918–1932 рр. відбувалося на основі положень прямого методу. Виникнення нового методу пов'язано з розвитком суміжних із методикою наук: мовознавства, психології, лінгвістичної школи новограматиків.

Реалізація прямого методу навчання ІМ на Буковині мала свої особливості. Зокрема, певні положення засновників прямого методу навчання ІМ були змінені. До особливостей використання прямого методу на Буковині відносимо використання перекладу з метою тлумачення технічних виразів; застосування РМ для пояснення граматичного матеріалу на початковому ступені навчання ІМ; уведення граматики в торговельних школах; читання творів художньої літератури; ознайомлення з культурними традиціями та історією літератури народу, мову якого вивчали; навчання писемного мовлення.

У процесі подання лексичного матеріалу використовували вправи на заповнення пропусків у тексті (підручник з АМ 1922 р.) та виконання тестових завдань, які полягали у виборі правильної відповіді серед запропонованих (підручник з НМ 1925 р.), що вважаємо досить прогресивним на той період, оскільки такі види вправ застосовують і в наш час. Вагоме місце відведено

навчанню ділового писемного мовлення ІМ, до якого належало написання листів комерційного змісту: меморандум (лист з нагадуванням про що-небудь); лист-пропозиція товарів та послуг; лист-замовлення; лист про виконання замовлення; лист-прохання про відстрочку платежу; рекомендаційний лист; лист-скарга; оформлення договорів про транспортно-експедиторські послуги, купівлі-продажу та ін.

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ з прямого методу широко використовуються безперекладні способи семантизації у процесі навчання іншомовних лексичних одиниць. Вправи на заповнення пропусків, тестові завдання застосовуються сучасними педагогами для закріплення лексичного і граматичного матеріалу та для перевірки рівня знань, умінь та навичок учнів. Пісенний матеріал виступає невід'ємною частиною навчальної діяльності учнів молодшого та старшого віку. Актуальним також вважаємо навчання ділового письма під час опанування професійно-орієнтованої ІМ.

Використання змішаного методу навчання ІМ у 1932–1940 рр. зумовлювалося поєднанням положень прямого та перекладних методів навчання. У досліджуваній період змішаний метод називали активним методом навчання, в основу якого було покладено оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності.

Під час навчання фонетичного матеріалу ІМ уперше рекомендувалось використання додаткового навчального матеріалу, а саме фонетичних карток, виданих Мюнхенською Академією, “Словника вимови англійської мови” Д. Джонса, лінгвістичного атласу країни, мову якої вивчали. Для учнів із розвиненими читацькими навичками відбирали твори для позакласного читання. З метою вивчення особливостей іноземної мови та літератури, а також розвитку творчого потенціалу учнів рекомендувалось відвідування літературного гуртка, завданнями якого були поглиблене ознайомлення школярів із творами художньої літератури та порівняння структури іншомовних творів із румуномовними. Переклад виступав однією з цілей навчання, зокрема для НМ, і використовувався як засіб навчання для АМ.

Прогресивними на той час вважаємо рекомендації стосовно вдосконалення ІМ, а саме використання грамофонних платівок із записами, прослуховування національних та закордонних радіопередач, перегляд фільмів, ведення міжнародного листування, поїздки за кордон, відвідування іншомовних товариств, участь у програмах міжнародного обміну для учнів та вчителів ІМ.

У процесі реалізації змішаного методу в досліджуваний період на Буковині враховувалися індивідуальні особливості учнів, а саме інтелектуальні здібності та зацікавлення під час відбору навчального матеріалу.

У сучасній методиці навчання ІМ вагоме місце відводять застосуванню технічних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, додаткового навчального матеріалу. Слід зазначити, що написання листів ділового та приватного характеру має сьогодні важливу роль як у дипломатичній, так і в побутовій сферах життя. Використання інтегрованого підходу є основною складовою ефективного уроку з ІМ.

Більшість підходів, принципів, методів і прийомів, які були сформовані в минулому, використовуються у процесі навчання ІМ сучасними педагогами.

Перспективним видається подальше дослідження тенденцій розвитку методики навчання германських мов на Буковині другої половини ХХ ст., а також порівняльна характеристика методики навчання германських мов на Буковині, в Галичині та на Закарпатті (у першій половині ХХ ст.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 10–13.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков. Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. 472 с.
3. Александр В. М. Методика викладання німецької мови. Київ : Рад. шк., 1937. 208 с.
4. Александров Д. Н. Эволюция прямого метода за рубежом (обучение устной речи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.731. Москва, 1970. 23 с.
5. Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в средней школе. Москва : Просвещение, 1983. 222 с.
6. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
7. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. Москва : Прогресс, 1980. 528 с.
8. 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.
9. Бастрикова Е. М. Проблемы создания лексических минимумов при обучении языку специальности. Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика : междунар. научн. конф. : труды и материалы : в 2 томах / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. Т. 2. С. 127–128.
10. Бахтиярова Ш. Х., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. Київ : Вища школа, 1988. 177 с.
11. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України

(1948–2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 514 с.

12. Березівська Л. Д. Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема. *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень : зб. матеріалів наук.-методол. семінару*. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2017. С. 6–7.

13. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова, 2008. 406 с.

14. Бергаланфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследование по общей теории систем*. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.

15. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.

16. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Москва : Просвещение, 1988. 256 с.

17. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 196 с.

18. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 137 с.

19. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс*. 2013. Випуск 15. С. 58–62.

20. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки* / под ред. З. И. Равкина. Москва, 1994. Т. 1. С. 113–167.

21. Богушевич Н. В., Сорока В. В. Формування потенційного словника учнів основної і старшої загальноосвітньої школи під час читання. *Іноземні мови*. 2011. № 2. С. 10–15.

22. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*. 2004. № 10. С. 23–31.
23. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*. 2012. Вип. 1. С. 3–8.
24. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 22–25.
25. 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.
26. Борщовецька В. Д., Семенчук Ю. О. Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 19–23.
27. Ботушанський В. М., Добржанський О. В., Макар Ю. І. та ін Буковина: історичний нарис. Чернівці : Зелена Буковина, 1998. 416 с.
28. Ботушанський В. Нариси з історії освіти на Буковині (XIX – початок ХХІ ст.). Чернівці : Технодрук, 2017. 175 с.
29. Ботушанський В. М. Сільське господарство Буковини (друга половина XIX – початок ХХ ст.). Чернівці : Золоті литаври, 2000. 340 с.
30. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики. *Вопросы философии*. 2000. № 4. С. 112–130.
31. Буковина. URL : www.znaimo.com.ua/Буковина (дата звернення: 30.03.2020).
32. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и её роли в методическом исследовании. *Материалы 2-й респуб. науч. конференции по проблеме эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Киев : КГПИИЯ, 1971. С. 38–39.
33. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев : Высш. шк., 1979. 264 с.

34. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
35. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. 54 с.
36. Ведель Г. Е. Методы обучения иностранному языку и их методологическая основа. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2001. С. 85–91.
37. Верменич Я. В. Історична регіоналістика в Україні. *Український історичний журнал*. Київ, 2001. № 6. С. 3–26.
38. Верменич Я. В. Історична регіоналістика : навч. посібник. Київ : Інститут історії України НАН України, 2014. 412 с.
39. Верменич Я. В. Поняття “Регіональна історія” як структурна модель територіальних досліджень. *Регіональна історія України : збірник наукових статей*. Київ, 2008. Вип. 2. С. 9–28.
40. Вознюк О. В. Інноваційний ресурс педагогічної синергетики. URL : [nbuv.gov.ua > j-pdf > Sitimn_2008_19_5](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Sitimn_2008_19_5) (дата звернення: 17.06.2020).
41. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
42. Волотівська І. І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2020. 274 с.
43. Воровка М. І. Джерельна база історико-педагогічного дослідження: поняття та специфіка. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: „Педагогіка і психологія”*. Педагогічні науки. 2018. № 2 (16). С. 13–17.
44. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр „Академия”, 2004. 336 с.

45. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в высшей школе : текст лекций. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 237 с.
46. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учебн. пособие. Москва : Академия, 2008. 256 с.
47. Герцюк Д. Д. Учительській рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.01. Львів, 1995. 255 с.
48. Гоменюк О. Я. Використання методичних ідей Є. М. Гріффіс-Бельбін у процесі навчання англійської мови на Буковині (перша половина XX ст.). “*Cutting-edge science – 2015*”: Materials of the XI international scientific and practical conference. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and Education LTD, 2015. Vol. 14. С. 22–24.
49. Гоменюк О. Я. Використання регіонального підходу для дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.). *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. Great Britain, London : Nika Publishing, 2020, Vol.1. P. 312–315. URL : <http://el-conf.com.ua/> (дата звернення: 30.04.2020).
50. Гоменюк О. Я. Зміст і структура підручників з англійської мови для початкових шкіл Буковини (1918–1940 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 41–44.
51. Гоменюк О. Я., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.) : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 148 с.
52. Гоменюк О. Я. Методика навчання англійської мови в навчальних закладах Буковини (1933–1939 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 16–23.

53. Гоменюк О. Я. Методика навчання іншомовного письма в торговельних школах Буковини (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2015. Випуск 36. С. 36–39.

54. Гоменюк О. Я. Методика навчання лексичного матеріалу англійської мови на Буковині (1918–1930 рр.). *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (11–12 листопада 2016 р.). Тернопіль, 2016. С. 236–238.

55. Гоменюк О. Я. Методика навчання читання англійської мови у процесі реалізації прямого методу на Буковині (1918–1930 рр.). *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : Міжнародна науково-практична конференція, м. Одеса (27–28 травня 2016 р.). Одеса : Південноукраїнська організація „Центр філологічних досліджень”, 2016. С. 52–54.

56. Гоменюк О. Я. Методологічні засади розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2020. № 3-4 (97-98). С. 194–206.

57. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

58. Гречило А. Символи адміністративно-територіальних утворень на українських землях під румунською окупацією в 1918–1940-х роках. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність.* 2012. Вип. 21. С. 250–255.

59. Гуменюк Т. Б, Корець М. С. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта.* 2014. № 7. С. 63–67. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15127> (дата звернення: 11.04.2019).

60. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа.* 2013. № 4–5. С. 53–55.

61. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки : монографія. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
62. Гуцал Л. А. Критерії періодизації та основні етапи розвитку шкільної природничої освіти в Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття). *Молодь і ринок*. 2012. № 4 (87). С. 104–107.
63. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Організація та методологія наукових досліджень : навч. посібник. Харків : Право, 2017. 446 с.
64. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 40 с.
65. Дем'янчук О. Проблема розвитку гімназійної освіти на Буковині (XIX – перша половина XX ст.) в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічне краєзнавство*. 2016. С. 23–27. URL : ira.udpu.edu.ua (дата звернення: 30.03.2019).
66. Добржанський О. В. Національний рух українців Буковини другої половини XIX – початку XX ст. Чернівці : Золоті литаври, 1999. 574 с.
67. Добржанський О. В., Старик В. П. Змагання за українську державність на Буковині (1914–1921 рр.) : Документи і матеріали. Чернівці : Чернівецька обласна друкарня, 2009. 512 с.
68. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2008. 23 с.
69. Драч О. О. Сучасні історико-освітні дослідження: традиції та новації методології. *Вісник Черкаського університету. Серія: „Історичні науки”*. 2014. № 9 (302). С. 5–11.
70. Енциклопедія українознавства : в 2 т. / за ред. проф. д-ра В. Кубійовича і проф. д-ра З. Кузелі. Мюнхен ; Нью-Йорк, 1949. 1230 с.

71. Житарюк І. В. Математична освіта і наука Буковини та Північної Бесарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.) : монографія. Чернівці : Прут, 2008. 392 с.
72. Жуковський А., Квітковський Д., Бриндзан Т. Буковина, її минуле і сучасне. Париж ; Філадельфія ; Детройт : Зелена Буковина, 1956. 962 с.
73. Загальні підходи і принципи наукового дослідження. URL : <https://studfile.net/preview/6441043/page:2/> (дата звернення: 01.06.2017).
74. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва : Академия, 2006. 208 с.
75. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
76. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. 2-ге вид. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
77. Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
78. Зашкільняк Л. О. Періодизація в історії. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2011. Т. 8 : Па–Прик. С. 152.
79. Звоздецька В. Г. Освітньо-виховна та просвітницька діяльність українських громадських організацій Буковини (друга половина ХІХ – 30-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 20 с.
80. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
81. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*

імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 22–27.
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_6 (дата звернення: 03.08.2018).

82. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 7–13.

83. Історичне джерелознавство : підручник / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. Київ : Либідь, 2002. 488 с.

84. Каспарова М. Г. О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развития у школьников. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 5. С. 25–29.

85. Карбулицький І. Початкова наука в Румунії у 2 ч. *Рідна школа*. Львів, 1932. Ч. 2. С. 26.

86. 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. Івано-Франківськ : Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, 1998. 220 с.

87. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–35.

88. Кодлюк Я. П. Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 284–292.
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34 (дата звернення: 30.08.2019).

89. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 43–49.

90. Костриця М. Ю. Географічне краєзнавство в системі національного краєзнавства. *Краєзнавство*. 2001. № 1–4. С. 44–46.

91. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Психологічний напрям. Онлайн-бібліотека української літератури. Освітній онлайн-ресурс. URL : <http://litmisto.org.ua/?p=15027> (дата звернення: 11.04.2020).
92. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. 400 с.
93. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха, укл. О. В. Міхайличенко. Київ : Вид. центр. КНЛУ, 2009. Вип. 38. С. 82–85.
94. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск : ХКИППК ПК, 2001. 152 с.
95. Кумко Ф. Причины упадку українського шкільництва в Румунії (Буковині). *Самостійна думка*. 1932. Число 21–22. С. 6–7.
96. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 473 с.
97. Курс у Букарешті. *Каменярі*. 1922 р. Ч. 26. С. 4–5.
98. 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. (24–26 січ. 2013 р.). Київ : 2013. С. 15–16.
99. 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. София 17–25-ти ягуари 2013). София : “Бял ГРАД-БГ” ООД, 2013. Том 18. С. 100–104.
100. 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 (29–30 лист. 2012). Чернівці, 2012. С. 54–58.

101. Лабінська Б. І. Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для середніх шкіл 1918–1930 років. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. АПН України Євтуха М. Б. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. Вип. 42. С. 170–174.

102. 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.

103. 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.

104. 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.

105. 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.

106. 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., (21–23 березня 2012 р.). Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012. С. 483–485.

107. Лабінська Б. І. Навчання граматичного матеріалу на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.). *Wschodnie partnerstwo – 2012 : materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, 7–15 września. Pedagogiczne nauki*. Przemysł : Nauka i studia, 2012. Vol. 6. S. 54–57.

108. Лабінська Б. І. Навчання іншомовного письма на основі використання змішаного методу навчання іноземних мов на західноукраїнських

землях (перша половина ХХ ст.). *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія* : матеріали ІV Міжнародної наукової конференції, 17-18 квітня 2014 р., Горлівка. Горлівка : ПП „Колегія”, 2014. С. 212–214.

109. Лабінська Б.І. Нормативно-правова база методики навчання німецької мови в освітніх закладах України у період 1920–1930 рр. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2008. Вип. 405. С. 68–83.

110. Лабинская Б. И. Особенности методики использования смешанного метода в обучении иноязычному чтению на западноукраинских землях (1918–1939 гг.). *Современный научный вестник*. Серия : Педагогические науки. Психология и социология. Белгород, 2012. № 20 (132). С. 39–44.

111. Лабінська Б. І. Особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов у Західній Україні (1918–1939 рр.) *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. Ужгород, 2011. Вип. 22. С. 86–88.

112. 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 naukowi-praktycznej konferencji, Pedagogiczne nauki, Przemysl, 07–15 marza, 2012*. Przemysl : Nauka i studia, 2012. Vol. 11. S. 12–14.

113. 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. (13–14 березня 2012 р.). Полтава, 2012. С. 80–82.

114. Лабінська Б. І. Проблема періодизації методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Педагогіка та психологія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2011. Вип. 20. С. 5–9.

115. Лабінська Б. І. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях 1867–1939 рр. *Efektivní 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.*

116. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 580 с.

117. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ : Б.в., 2011. 40 с.

118. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 20 с.

119. Лях О. В. Шляхи розвитку в учнів інтересу до вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки : Молодий вчений*. Жовтень, 2016. № 10 (37). С. 265–269.

120. Масіян Н. Б. Особливості навчання гебрайської мови на Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.). *Іноземні мови*. 2020. № 2. С. 53–60.

121. Мельничук Я. М. (Вишпінська) Становлення та розвиток музичної освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Чернівці, 2009. 303 с.

122. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

123. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ : ВТс „Академія”, 2010. 328 с.

124. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2011. 603 с.
125. МОН України. Освітні програми. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 01.02.2020).
126. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Lviv Polytechnic National University Institutional Repository*. 2001. С. 18–20. URL : <http://ena.lp.edu.ua> (дата звернення: 09.06.2019).
127. Мужичок В. О. Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919-1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чернігів. нац. пед. ун-т. ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2011. 20 с.
128. Нагачевська З. І. Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.) : монографія. Івано-Франківськ : Підприємець Третяк І. Я., 2007. 764 с.
129. Наточий Л. О. Сутність поняття „періодизація” щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Глухів. 2010. №. 15. ч. 1. С. 35–43.
130. Немов Г. С. Психологія : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3-х книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Москва : ВЛАДОС, 1997. 688 с.
131. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
132. Ніколаєва С. Ю. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.

133. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
134. Наточий Л. О. Сутність поняття „періодизація” щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів. 2010. №. 15. ч. 1. С. 35–43.
135. Огієнко І. Історія вивчення складні. *Рідна мова*. 1935. Число 2 (26). С. 51–53.
136. Огієнко І. Методи вивчення складні. *Рідна мова*. 1935. Число 6 (30). С. 241–248.
137. Огієнко І. Методи вивчення складні. *Рідна мова*. 1935. Число 8 (32). С. 337–339.
138. Огієнко І. Методи вивчення складні. *Рідна мова*. 1935. Число 9 (33). С. 391–393.
139. Огієнко І. Складня й її зміст. *Рідна мова*. 1935. Число 10 (34). С. 445–446.
140. Осачук С. Д. Буковина 1918–1940 рр.: зовнішні впливи та внутрішній розвиток (Матеріали і документи). Чернівці, 2005. С. 83–84.
141. Панфілов О. Ю., Романова І. В. Синергетичний підхід в осмисленні освіти. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2019. № 3 (42) С. 71–80.
142. Петрюк І. М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чернівці, 1998. 169 с.
143. Піддубний Г. Буковина, її минуле й сучасне. Суспільно-політичний нарис із малюнками і мапою Буковини. Харків : Держ. вид-во України, 1928. 256 с.
144. Піддубний І. А. Адміністративне управління Буковини у міжвоєнний період (1918–1940 рр.). *Питання історії України : Збірник наукових статей*. Чернівці : Золоті литаври, 1999. Т. 3. С. 294–304.

145. Піддубний І. А. Зміни в політичній системі Румунії в умовах авторитарного режиму (1938–1940 рр.). *Волинські історичні записки : збірник наукових праць*. Житомир : Полісся, 2009. Т. 2. С. 75–85.

146. Піддубний І. А. Особливості функціонування політичної системи Румунії напередодні Другої світової війни (1938–1939 рр.). *Science and Education. A new dimension. Humanities and social sciences*, II (5). 2014. Issue: 31. P. 43–46.

147. Піддубний І. А. Позиція українців Буковини у питанні становища національних меншин в Румунії (1918–1928 рр.). *Сторінки історії*. Київ, 1997. №9. С. 69–76.

148. Піддубний І. А. Суспільно-політичне та культурне життя українців Буковини міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Чернівці, 1996. 265 с.

149. Постевка Г. Концептуальні ідеї вітчизняних та румунських вчених щодо освітнього розвитку Буковини у міжвоєнний період. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія*. 2018. № 13. 14 с. URL : <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/13412> (дата звернення: 15.04.2017).

150. Постевка Г. І. Розвиток музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2015. 20 с.

151. Пунченко О. П. Методологічні новації у сучасному науковому пізнанні. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2014. № 57. С. 27–37.

152. Путівник. Державний архів Чернівецької області. Том 1. Фонди дорадянського періоду / відп. ред. Д. Жмундуляк. Київ ; Чернівці, 2006. 427 с.

153. Раскин Д. И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода. *Актуальные вопросы историографии : сб. науч. тр. / Институт теории и истории педагогики РАО*. Москва : Изд-во АПН СССР, 1986. С. 87–107.

154. Рассоха І. М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни „Методологія та організація наукових досліджень”. Харків : ХНУМГ. 2011. 76 с.

155. Руснак Т. Румунська шкільна політика на Буковині. *Рідна школа*. 1938. Річник IV. С. 280–282.

156. Рупташ О. В. Парадигмальний підхід у гуманітарних науках. Нова парадигма. 2014. Випуск 122. С. 20–32.

URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nora_2014_122_5 (дата звернення: 08.07.2019).

157. Сірополко С. Українське шкільництво на Буковині, у Галичині, на Закарпатті та в Канаді. Прага, 1932. 72 с.

158. Сокол М. О. Періодизація понятійного апарату в історії розвитку педагогічної науки. *Вісник Черкаського університету*. Педагогічні науки. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. № 18. С. 114–120.

159. Сошенко С. М., Коломієць Б. С. Еволюція методів викладання іноземної мови. *Педагогічний процес: Теорія і практика*. 2014. Випуск № 1, частина 1. С. 22–27.

160. Стефанюк Г. В. Джерелознавство: опорні конспекти і самостійна робота : навчально-методичний посібник. ДВНЗ „Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. Івано-Франківськ, 2013. 133 с.

161. Студніков І. Регіоналістика і регіонознавство: Проблеми методології та категоріального апарату. *Регіональна історія України : збірник наукових статей*. 2007. Вип. 1. С. 67–78.

162. Сухомлинська О. В. Історико–педагогічне дослідження та його „околиці”. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.

163. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 42–49.

164. 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.

165. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. Частина 1. Харків : ОВС, 2002. С. 37–54.

166. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. 2005. № 1. С. 5–29.

167. Тарнопольский О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

168. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика обучению английскому языку для делового общения : учебное пособие. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

169. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дніпропетровськ, 2005. 248 с.

170. Тумак О. М. Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 208 с.

171. Утюж І. Г. Використання парадигмального підходу в освіті. *Політологічний вісник*. 2014. Випуск 74. С. 120–128.

172. Філософський словник / Володимир Іванович Шинкарук. Київ, 1973. 599 с.

173. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков: некоторые размышления из опыта преподавания. / Сокр. пер. с англ. Л. А. Морозовой. Москва: Учпедгиз МП РСФСР, 1963. 159 с.

174. Хілько І. О. Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина XIX–30-і р. XX століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чернівці, 2007. 263 с.

175. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917–1930-ті рр. XX століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 129–136. URL : www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-1_22.pdf (дата звернення: 30.05.2019).

176. Цибанюк О. О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.01. Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.

177. Черепанова Е. С. Региональный принцип в историко-философском исследовании. *Рабочие тетради по компаративистике*. Гуманитарные науки, философия и компаративистика. СПб, 2003. С. 35–38.

178. Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие. 2-е изд. Москва : АСТ: Восток-Запад, 2008. 253 с.

179. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 „Иностр. языки” 2-е изд. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.

180. 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: 14.12.2019).

181. Шугай Я. М. Розвиток початкової освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1932–1958 рр.). : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 314 с.

182. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва : Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.

183. Якубова Л. Д. Організація управління в українських землях королівської Румунії (1918–1940 рр.). *Нариси історії державної служби в Україні*. Київ, 2008. С. 293–310.

184. Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anul școlar 1922/23 Redactat de directorul liceului Dr. Iosif Frank. Cernăuți : Societatea tipografică bucovineană, 1923. 108 p.

185. Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anul școlar 1923/24 publicat de directorul Dr. Iosif Frank. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1924. P. 36–39.

186. Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anii școlari 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28 și 1928/29 întocmit de Dr. Silvia T. Balan directoarea liceului. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1930. 89 p.

187. Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anul școlar 1933/34, publicat de Directoarea liceului Silvia T. Balan. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1935. 47 p.

188. Anuarul Liceul de fete No. 2 în Cernăuți pe anul școlar 1934/35, publicat de Directoarea liceului Silvia T. Balan. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1936. 54 p.

189. Anuarul Liceului de fete “Doamna Maria” pe anul școlar 1928/29 publicat de Maria Cristureanu directoarea liceului. Suceava : Tipografia „Școalelor”, 1929. P. 16.

190. Anuarul Liceului de fete “Doamna Maria” pe anul școlar 1935/36 publicat de Maria Poleacu directoarea liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1937. 45 p.

191. Anuarul Liceului de fete “Doamna Maria” pe anul școlar 1936/37 publicat de Maria Poleacu directoarea liceului. Suceava : Tipografia Romana, 1938. 48 p.

192. Anuarul Liceului de fete “Regina Maria” din Cluj pe anul al cincilea școlar 1923/24 publicat de Nicolae Bogdanu, directorul liceului. Cluj : Institut de Arte Grafice “Ardealul”, 1924. P. 17.

193. Anuarul Liceului de fete “Regina Maria” din Cluj pe anul al șaselea școlar 1924/25 publicat de Nicolae Bogdanu, directorul liceului. Cluj : Institut de Arte Grafice “Ardealul”, 1925. P. 16.

194. Anuarul Liceului Nr. 1 “Aron Pumnul” Cernăuți pentru anul școlar 1929/30 publicat de Emanoil Iliuț directorul liceului. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1931. P. 35–38.

195. Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” în Cernăuți pe anii școlari 1921/22 și 1922/23 redactat de dirigintele liceului Gheorghe Palamarescu. Cernăuți : Societatea Tipografică Bucovineană, 1924. 187 p.

196. Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” în Cernăuți pe anul școlar 1923/24 redactat de dirigintele liceului Gheorghe Palamarescu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1925. 136 p.

197. Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” în Cernăuți pe anul școlar 1924/25 redactat de dirigintele liceului Gheorghe Palamarescu. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1926. 148 p.

198. Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” în Cernăuți pe anul școlar 1925/26, 1926/27 publicat de Protopresviterul Petru Popescul conducătorul liceului. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1927. 187 p.

199. Anuarul Liceul Statului No. 1 “Aron Pumnul” în Cernăuți pe anul școlar 1927/28 publicat de Protopresviterul Petru Popescul conducătorul liceului. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1928. 73 p.

200. Anuarul Liceului ort. or. “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1921/22 de Vasile Burduhos, director. Suceava : Tipografia Școala Română, 1922. 57 p.

201. Anuarul Liceului ort. or. “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1922/23 de Vasile Burduhos, director. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1924. 85 p.

202. Anuarul Liceului ort. or. “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1923/24 de directorul liceului Vasile Burduhos. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1924. 89 p.

203. Anuarul Liceului ort. or. “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1925/26 de directorul liceului Vasile Burduhos. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1927. 93 p.

204. Anuarul Liceului ort. or. “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1927/28 de directorul liceului Vasile Burduhos. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1928. 67 p.

205. Anuarul Liceului și Internatului de fete “Regina Maria” din Cluj pe anul al doilea școlar 1920/21 publicat de Nicolae Bogdanu, directorul liceului. Cluj : Institut de Arte Grafice “Ardealul”, 1921. 85 p.

206. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1928/29 de Vasile Burduhos, director liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1929. P. 25.

207. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1929/30 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1930. 58 p.

208. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava, publicat la finele anului școlar 1932/33 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1933. 59 p.

209. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1933/34 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Romana, 1935. 69 p.

210. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1934/35 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1936. 120 p.

211. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1935/36 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1937. 77 p.

212. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” în Suceava publicat la finele anului școlar 1936/37 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1938. 59 p.

213. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1937/38 de Vasile Burduhos, directorul liceului. Suceava : Tipografia Hermann Beiner, 1938. 95 p.

214. Anuarul Liceului “Ștefan cel Mare” din Suceava publicat la finele anului școlar 1938/39 de Ștefan Pavelescu, directorul liceului. Suceava : Tipografia Bucur Orendovici, 1940. 128 p.

215. Anuarul IV–V Liceul Real de Stat № 2 Cernăuți pe anii școlari 1924/25–1925/26 publicat de directorul liceului Grigore Rațiu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1926. P. 47–54.

216. Anuarul V al Liceului-internat “Dimitrie Cantemir” din Coțmani pe anul școlar 1924/25 publicat prin îngrijirea directorului liceului Leonida E. Bodnărescu. Cernăuți : Institutul de arte grafice și editură “Glasul Bucovinei”, 1925. 69 p.

217. Anuarul VI al Liceului Internat “Dimitrie Cantemir” din Cozmeni, Jud. Cernăuți pentru anii școlari: 1924/25–1933/34. Cozmeni : Tipografia Kramer & Salzmann, 1935. 69 p.

218. Anuarul V Liceul de Băieți în Siret pe anii școlari 1932/33 și 1933/34 întocmit de Nicodim Ițcuș directorul liceului. Cernăuți : Tiparul “Glasul Bucovinei”, 1934. 59 p.

219. Anuarul V Liceul No. 3 al Statului din Cernăuți pe anul școlar 1925/1926 publicat prin îngrijirea directorului Amuliu Liteanu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1926. P. 16–22.

220. Anuarul VI Gimnaziul de Băieți “Lațcu Vodă” Siret pe anii școlari 1934/35 și 1935/36 întocmit de Nicodim Ițcuș directorul liceului. Cernăuți : Tiparul “Glasul Bucovinei”, 1937. 89 p.

221. Anuarul VII Gimnaziul de Băieți “Lațcu Vodă” Siret pe anii școlari 1936/37, 1937/38 întocmit de Nicodim Ițcuș directorul liceului. Cernăuți : Tiparul “Glasul Bucovinei”, 1939. 78 p.

222. Anuarul XII Liceul particular de fete cu drept de publicitate “Iulia Hasdeu” din Cernăuți pe anii școlari 1935/36, 1936/37, 1937/38 și 1938/39 publicat de Directoarea liceului Vera Brăteanu. Cernăuți : Tipografia David Ungar, 1940. 86 p.

223. Anuarul L al Școalei Reale Superioare Ortodoxe din Cernăuți pe anul școlar 1921/22 publicat prin încrijirea directorului școalei Alexandru Vitencu. Cernăuți : Societatea tipografică bucovineană, 1922. P. 31–32.

224. Anuarul LIII al Școalei Reale Superioare Ortodoxe din Cernăuți pe anul școlar 1924/25 publicat de directorul școalei Alexandru Vitencu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1926. P. 65–66.

225. Anuarul LIV al Liceului Real Ortodox № 1 (fosta Școală Reală Superioară Ortodoxă) din Cernăuți pe anii școlari 1925/26–1927/28 publicat de directorului liceului Alexandru Vitencu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1929. 230 p.

226. Anuarul LV al Liceului Real Ortodox № 1 (fosta Școală Reală Superioară Ortodoxă) din Cernăuți pe anul școlar 1928/29 publicat de directorului liceului Alexandru Vitencu. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1930. P. 59–60.

227. Arhire S. British Policy Towards Romania, 1936–41. *E-international Relations*. 2019. P. 2–3. URL : <https://www.e-ir.info/2019/03/03/british-policy-towards-romania-1936-41/> (Last accessed: 04.06.2020).
228. Bălănescu-Caraorman A. Școala românească în nouile provincii. *Școala*. Cernăuți, 1922. Anul VII. P. 52–54.
229. Berlitz M. D. Illustrated Book for children. English. 62nd edition. Charkov. 1925. 110 p.
230. Berlitz M. Metodă pentru predarea limbilor moderne. Partea Românească. Ediția I-a. London : Berlitz Editions. 1922. 115 p.
231. Berlitz M. D. The Berlitz Method for teaching modern languages. English. Part 246th edition. London ; Paris. 1926. 167 p.
232. Beza M. Romantismul Englez. București : Editura “Cartea Românească”. 1921. 156 p.
233. Bondescu C. I., Flavian E. Manual de Limba Germană pentru Clasa V-a Secundară de Băieți și Fete și pentru Liceele Comerciale. Ediția II-a. București : “Cultura Românească”. 1935. 200 p.
234. Bondescu C. I., Flavian E. Manual de Limba Germană pentru Clasa VIII-a Secundară de Băieți și Fete. Ediția II-a. București : “Cultura Românească”. 1935. 142 p.
235. Camerlynck-Guernier Mme, Camerlynck G.-H. The Girl’s own Book: Miss Rod. (Classes de 3 anne). 7-eme edition. Paris : H. Didier. 1923. 240 p.
236. Candrea I. A. I Learn English (în patru volume, cu cheie). București : Librăria Universala. 1937. 265 p.
237. Cădăriu I. Activismul. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială*. Cluj, 1933. Anul IX. No. 10. P. 130–133.
238. Cocișiu T. Școala nouă, școala veche. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială*. Cluj, 1930. Anul VI. No. 23–24. P. 180–182.
239. Cocișiu T. Spre intensificarea școlii active. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială*. Aiud, 1930. Anul VI. No. 17. P. 129–130.

240. Curatos M. Graduated English Course (Manual de limba engleză). București : Editura Librăriei H. Steinberg & FIU, 1922–1923. 240 p.
241. Ebervain A., Scheibler R. Manual de Limba Germană pentru clasa IV-a Secundară. București : Editura Librăriei SOCEC & Co., Soc. Anonimă, 1929. 142 p.
242. Ebervain A., Scheibler R. Manual de Limba Germană pentru clasa VII-a Secundară. Ediția II-a. București : Editura Librăriei SOCEC & Co., S. A., 1935. 212 p.
243. Ebervain A., Scheibler R. Manual de Limba Germană pentru clasa V-a Secundară și clasa I-a Superioară de comerț. Ediția III-a. București : Editura Librăriei SOCEC & Co., S. A., 1935. 167 p.
244. Ebervain A., Scheibler R. Manual de Limba Germană pentru clasa VI-a Secundară și clasa II-a Superioară de comerț. Ediția III-a. București : Editura Librăriei SOCEC & Co., S. A., 1935. 209 p.
245. Forgaci I. Problema limbii în România. *Școala*. Cernăuți, 1922. Anul VII. P. 65–68.
246. Gabrea I. Structura liceului și programa minimală. *Revista generală a învățămîntului*. București, 1933. An. 21. Nr.7–8. P. 249.
247. Gherasim V. Pedagogia și rostul Școalei Normale în lupta pentru cultură. *Școala*. Cernăuți, 1922. Anul VII. P. 36–39.
248. Griffiths-Belbin E. M. The Royal Tutor. URL : http://www.belbin.net/featurepages_cls/the_royal_tutor.html (Last accessed: 06.04.2020).
249. Griffiths-Belbin M., Sanda I. Mateiu. English Book for Children in Rumania. Book I. Cluj : Editura Dr. Sebastian Bornemisa, 1922. 142 p.
250. Griffiths-Belbin M., Sanda I. Mateiu. English Book for Children in Rumania. Book I. București : Editura “Cartea Românească”, 1923. 144 p.
251. Griffiths-Belbin M., Sanda I. Mateiu. English Book for Children in Rumania. Book I. București : Editura “Cartea Românească”, 1928. 149 p.
252. Griffiths-Belbin M., Sanda I. Mateiu. English Book for Young People in Rumania. Book II. București : Editura “Cartea Românească”, 1923. 137 p.
253. Griffiths-Belbin M. English Book for Young People in Rumania. Book III. București : Editura “Cartea Românească”, 1925. 208 p.

254. Griffiths-Belbin M. English Book for Young People in Rumania. Book IV. (Literature. Anecdotes. Poetry). București : Editura “Cartea Românească”, 1926. 155 p.
255. Griffiths-Belbin M., Mateiu S. I. English Book for the First Year. Ediția VII-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1935. 190 p.
256. Griffiths-Belbin M., Mateiu S. I. English Book for the Fourth Year. Ediția V-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1935. 173 p.
257. Griffiths-Belbin M., Mateiu S. I. English Book for the Second Year. Ediția V-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1935. 207 p.
258. Griffiths-Belbin M., Mateiu S. I. English Book for the Third Year. Ediția V-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1935. 155 p.
259. Grigoroviță M. Învățământul în Nordul Bucovinei (1775–1944). București, 1993. 175 p.
260. Iacobescu A. M. Din istoria Bucovinei. București : Academia Română. 1993. p. 467
261. Hanon C. Proiect Pentru o Reformă Școlară. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1929. 14 p.
262. Homeniuk O. English Teaching Methods in Bukovina (1918–1930). *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. № 11(4, Sup.1). P. 105–116.
263. Howatt A. A history of English language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1984. 394 p.
264. Învățământul limbilor moderne. *În Revista generală a învățământului*. București. 1938. An. 26 (nr. 1–2) P. 76–80.
265. Ilioasa F., Alexandrescu Gh., Marinescu N. et al. Îndrumări Metodice. Limbile română, latină, franceză, italiană, germană. București, 1939. Vol. II. P. 187–269.
266. Klett Ș. Deutsche Handelskorrespondenz für romänische Handelsmittelschulen. Sibiu : Im Selbstverlag des Verfassers. 1926. 95 p.
267. Klett Ș. Manual de Limba Germană pentru clasa III-a de liceul comercial. Intocmit după noile programe analitice. Sibiu : Editura autorului, 1937. 97 p.

268. Klett Ș. Manual de Limba Germană pentru licee comerciale. Cl. VIII. Conform programei analitice din 1937. Sibiu : Editura autorului, 1937. 83 p.
269. Klett Ș. Manual de Limba Germană pentru liceele comerciale. Anul VI. Ed. II. Sibiu : Editura autorului, 1937. 96 p.
270. Klett Ș. Manual de Limba Germană pentru școlile comerciale superioare. An. III–IV. Sibiu : Editura autorului, 1933. 136 p.
271. Knoblich W. Deutsches Sprach- und Lesebuch. I Teil, Fibel. XIV Auflage. București : Editura “Cartea Românească”, 1936. 184 p.
272. Knoblich W. Deutsches Sprach- und Lesebuch. II Teil. 10 verbesserte Auflage. București : Editura “Cartea Românească”, 1938. 275 p.
273. Knoblich W. Mein erstes Buch. Wortschatz zu den Sprach- und Sprechübungen. Craiova : Tipografia “Biruința”, 1938. 16 p.
274. Labinska B. Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bukowina und in Wien von der zweiten Hälfte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine vergleichende Untersuchung der Schulstrukturen und der Methodik. LIT Verlag : Berlin ; Münster ; Wien ; Zürich ; London, 2019. 280 S. URL : <http://www.lit-verlag.de/isbn/3-643-91140-7> (Last accessed: 06.05.2020).
275. Leist L. Gramatică Germană. Deutsche Konversations-Grammatik für Rumänen. Edițiunea a doua. București : Cartea Românească, S. A. 1924. 477 p.
276. Lungulescu V. Gramatică Engleză. Craiova : Tipografia Biruința. 1936. 184 p.
277. Lohan G. V. Din Limba Engleză. București : Tipografia Lupta. 1927. 174 p.
278. Michail D., Richter K. Manual de Limba Germană pentru clasa III-a a liceelor comerciale. Ediția II-a. București : Editura “Naționala –Ciornei” S. A., 1938. 254 p.
279. Michail D., Richter K. Manual de Limba Germană pentru clasa IV-a a liceelor comerciale. București : Editura “Naționala –Ciornei” S. A., 1938. 196 p.

280. Michail D., Richter K. Manual de Limba Germană pentru clasa V-a a liceelor comerciale. Ediția I. București : Editura “Naționala –Ciornei” S. A., 1938. 287 p.

281. Michail D., Richter K. Manual de Limba Germană pentru clasa VI-a a liceelor comerciale. Ediția I. București : Editura “Naționala –Ciornei” S. A., 1938. 302 p.

282. Ministerul Instrucțiunii Publice. Legea învățământului secundar. Publicata în Monitorul oficial. nr. 105. București : Imprimeria Statului, 1934. P. 5–6.

283. Ministerul Instrucțiunii Publice. Lege asupra învățământului particular. Monitorul oficial nr. 283. București : Imprimeria Statului, 1925. P. 15–17.

284. Ministerul Instrucțiunii Publice. Lege pentru învățământul primar și normal. Monitorul oficial nr. 264. București : Imprimeria Statului, 1924. P. 10–13.

285. Müller Em. Manual de Limba Germana. Metoda naturală directă pentru clasa II-a secundară de băieți și fete. Ediția I-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1924. P. 3–4.

286. Müller Em. Manual de Limba Germana pentru clasa III-a secundară de băieți și fete. Ediția I-a. București : Editura “Cartea Românească”, 1925. P. 3.

287. Nistor I. I. Die Vereinigung der Bukowina mit Rumänien. București : “Bucovina” I. E. Torouțiu. 1940. 67 S.

288. Pătrașcanu I. V. Despre metoda de predare a limbilor moderne la școalele comerciale și academiile comerciale. În *Revista generală a învățământului*. An. 20. București. 1932. Nr. 5–6. P. 193–208.

289. Pătrașcanu I. V. Istoricul limbii germane la școalele comerciale din România. În *Revista generală a învățământului*. An. 23. București. 1935. Nr. 1–2. P. 206–212.

290. Popovici E. Principiile Reformei Învățământului (considerațiuni generale). Suceava : Tipografia Hermann Beiner. 1925. 26 p.

291. Programa Analitica a Cursurilor. Academia de înalte studii comerciale și industriale din București. București : “Tipografiile Romane Unite”, 1925. P.55–62.

292. Programa analitică a școalelor primare cu drept de publicitate din cuprinsul bisericii ev. C. A., 1926. P. 16–17.

293. Programa Analitică pentru școalele secundare de băieți din Ardeal, Bănat și părțile ungurene. Publicată de Consiliul Dirigent Român, Resortul Cultelor și Instrucțiunii Publice. Tipărită ca manuscris. Sibiu : Tiparul institutului de Arte Grafice A. Anca, Cluj, 1919. 255 p.

294. Programele Analitice pentru Învățământul secundar (gimnazii și licee de băieți și fete) publicate în Monitorul Oficial Nr. 191 partea I din 21 August 1934. București : Imprimeria Centrală, 1934. P. 83–89.

295. Programa examenelor de capacitate pentru recrutarea profesorilor de grad secundar. Publicată în Monitorul Oficial Nr. 15 partea I din 20 Ianuarie 1937. cu Decizia Ministerială Nr. 223.581 din 22 Decembrie 1936. București : Imprimeria Centrală, 1937. P. 25–27.

296. Programa minimală de tranziție pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1933–1934. București : Institutul de arte grafice “Bucovina”, 1933. 139 p.

297. Programa minimală pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1932–1933. Ministerul Instrucțiunii, al cultelor și artelor. București : Imprimeria Centrală, 1933. 282 p.

298. Purici Ș., H. Mareci-Sabol. “Searching for Vocation”. Education and the Romanian Women’s Movement in Bukovina (1850–1900). *Olga A. Kotowska-Wójcik, Marta Luty-Michalak (eds), Women – Between the Public and Private Spheres of Life.* Warsaw : Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne. 2018. P. 37–55.

299. Reli S. Metode de instrucție și educație în școalele secundare. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială.* Cluj, 1933. Anul VI. No. 13. P. 12–15.

300. Sasu M. Ce este și ce nu este Școala activă. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială.* Cluj, 1931. Anul VII. No. 15. P. 7–9.

301. Schroff M. W. Manual de Limba Germană pentru Anul I-iu de studiu al gimnaziilor și liceelor industriale și al școlilor particulare. București : Editura Ziarului “Universul”, 1939. 176 p.

302. Schroff M. W. Manual de Limba Germană pentru Clasa V-a Secundară. Ediția VI. București : Editura Ziarului “Universul”, 1939. 209 p.
303. Schroff M. W. Manual de Limba Germană pentru Clasa VI-a Secundară. Ediția V. București : Editura Ziarului “Universul”, 1938. 271 p.
304. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa II liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1921. 116 p.
305. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa III liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1925. 127 p.
306. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa IV liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1925. 160 p.
307. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa V liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1920. 158 p.
308. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa VI liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1920. 224 p.
309. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa VII liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1920. 182 p.
310. Șeșefski A. Curs de limba Germană pentru clasa VIII liceală, secundară, etc., pentru școlile de băieți și fete. București : “Cartea Românească”, 1921. 228 p.
311. Tcaciuc-Albu N. Învățământul Profesional din Bucovina (1918–1928). Cernăuți : Institutul de Arte Grafice și Editură “Glasul Bucovinei”. 1928. P. 4–11.
312. Tempeanu V. Limba germană în școlile normale. *În Revista generală a învățământului*. An. 17. București. 1929. Nr. 8. P. 501–503.
313. The Anglo-Rumanian Society. The English School. *Annual*. 1937–1938.
314. Ungureanu C. Sistemul de învățământ din Bucovina în perioada stăpânirii austriece (1774–1918). Editura : Chișinău, 2015. 465 p.
315. Velica I. Unterricht und Deutschunterricht in den Sekundärschulen Rumäniens in der Zeitspanne 1918–1945. *Neue Didaktik*. 2007. № 1. 40 S.
316. Velica I. Diachronische Analyse der Schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918–2006). Cluj-Napoca : Presa Universitară Clujeană, 2013. 347 S.

317. Zdrenghia V. Școală intelectualistă și școală activă. *Amicul Școalei. Revistă Pedagogică – Culturală – Socială*. Aiud, 1929. Anul V. No. 50. P. 298–300.

318. Zeletin S. Naționalizarea școalei. București : Editura Fundației Principele Carol, 1923. P. 43.

319. Ziegler F. Deutsches Lesebuch für Volksschulen in Romänien. Oberstufe, II Teil. Hermannstadt : Verlag M. Krafft. 1923. 351 S.

320. Waltuck H. Elemente de Gramatică Engleză. (Elementary English Grammar for Roumanians). Edițiunea a doua. Heidelberg : Juliu Groos, 1931. 201 p.

Ф. 213 – Фонд XIV окружного шкільного інспекторату Буковини

321. Спр. 56, оп. 1, Дело об утверждение учебника немецкого языка Юркевич Антонию для всех немецких школ Буковины. 1919 г. 4 арк.

322. Спр. 65, оп. 3. Циркулярные указания краевого школьного совета и переписка с дирекциями средних школ по составлению учебных планов и программ уроков. 1919 г., арк. 60–65.

323. Спр. 78, оп. 1. Переписка с дирекциями средних школ Буковины о составлении расписаний уроков и распределении часов между учителями. 1919–1928 гг., 33 арк.

324. Спр. 268, оп. 3. Циркуляры, рапорты и переписка об утверждении учебников для средних школ. 1920–1922 гг., 90 арк.

325. Спр. 388, оп. 3. Список преподавателей украинского лицея в гор. Черновцы с указанием преподаваемых ими предметов и количества часов. 1920 г., 2 арк.

326. Спр. 389, оп. 3. Списки учителей лицея Арон Пумнул в гор. Черновцы и Драгош-Водэ в гор. Кымпулунг с указанием преподаваемых ими предметов и количества часов. 1920 г., 6 арк.

327. Спр. 443, оп. 3. Переписка с дирекциями школ Буковины о составлении расписаний уроков и статистических сведениях о количественно и национальном составе учеников. 1921–1922 гг., 39 арк.

328. Спр. 447, оп. 3. Протоколы проверки работы лицея и заседаний педагогического совета. 1921–1939 гг., 31 арк.

329. Спр. 514, оп. 1. Решения педагогических советов отдельных учебных заведений об увеличении количества учебных часов для преподавания немецкого языка. 1920 г., 10 арк.

330. Спр. 594, оп. 3. Список государственных и частных средних школ на Буковине с указанием количества учащихся. 1920–1922 гг., 2 арк.

331. Спр. 681, оп. 3. Протокол и докладные записки директоров средних и реальных школ о составлении расписаний занятий для учащихся. 1923 г., 59 арк.

332. Спр. 687, оп. 3. Сведения о сдаче выпускных экзаменов учащимися старших классов казенного лицея в гор. Черновцы за 1923/24 учебный год. 1923–1924 гг., 16 арк.

333. Спр. 765, оп. 3. Сведения, протоколы и рапорт директора православной реальной школы в гор. Черновцы о результатах сдачи выпускных экзаменов учащимися старших классов школы. 1924 г., 7 арк.

334. Спр. 864, оп. 3. Протоколы обследований работы женского лицея Доамна Мария в гор. Сучава школьным инспектором 1927–1933 гг., арк. 18.

335. Спр. 891, оп. 1, Переписка с дирекциями школ по учебно-методическим вопросам. 1921 г. 186 арк.

336. Спр. 1223, оп. 1. Переписка с Министерством просвещения и дирекциями школ по учебно-методическим вопросам. 1922–1923 гг., арк. 57–58.

337. Спр. 1574, оп. 1. Протоколы заседаний окружного школьного совета Буковины по вопросу изменений программ в начальных, средних и ремесленных школах 1923–1924 гг., арк. 5.

338. Спр. 1625, оп. 1. Переписка с дирекциями школ Буковины по учебно-методическим вопросам. 1923–1924 гг., 106 арк.

339. Спр. 1626, оп. 1. Переписка с уездными школьными советами и дирекциями учебных заведений Буковины по учебно-методическим вопросам. 1923 г., 92 арк.

340. Спр. 1633, оп. 1. Отношение начальных и средних школ о предоставлении учебников на утверждения. 1923 г. 51 арк.

341. Спр. 2147, оп. 1. Переписка с дирекциями школ Буковины по учебно-методическим вопросам. 1924–1925 гг., 152 арк.

342. Спр. 2148, оп. 1. Переписка с уездными школьными ревизоратами и дирекциями школ по учебно-методическим вопросам. 1924–1925 гг., 117 арк.

343. Спр. 2569, оп. 1. Переписка с дирекциями школ по учебно-методическим вопросам. 1925–1926 гг., 145 арк.

344. Спр. 2579, оп. 1. Переписка с дирекциями школ по учебно-методическим вопросам. 1925 г., арк. 16–19.

345. Спр. 2689, оп. 1. Переписка с Министерством просвещения об открытии частной высшей коммерческой школы в г. Черновцы. 1925–1926 гг., 142 арк.

346. Спр. 2936, оп. 1. Директивное письмо Министерства просвещения об субсидировании преподавателей средних школ, желающих выехать за границу для усовершенствования французского и английского языков. 1926 г., 4 арк.

347. Спр. 3672, оп. 1. Указание Министерства Просвещения о введении в средних школах итальянского или английского языка – как языка обязательного преподавания. 1928 г., 1 арк.

Ф. 245 – Фонд приватного комерційного ліцею „Прогресул” у м. Чернівці

348. Спр. 5, оп. 1. Табели успеваемости учащихся I–III классов за 1928–1929 учебный год, сдавших экзамены в государственную коммерческую школу. 1928–1929 гг., 246 арк.

349. Спр. 32, оп. 1. Докладные записки генеральному инспекторату о назначении, перемещении и др. вопросах, касающихся преподавательского состава. Заявления учащихся о выдаче им документов об образовании и др. 1938 г., 109 арк.

350. Спр. 34, оп. 1. Директивные указания генерального инспектората просвещения о порядке организации учебного процесса, мобилизации и предоставления отпусков преподавательскому составу. 1939 г., 260 арк.

Ф. 869 – Фонд Хотинського чоловічого комерційного ліцею у м. Хотин

351. Спр. 3, оп. 1. Табели успеваемости учащихся за 1930–1931 учебный год. 1931 г., 15 арк.

352. Спр. 7, оп. 1. Личные листки преподавательского состава лицея. 1936 г., 56 арк.

353. Спр. 15, оп. 1. Годовой статистический отчет о деятельности за 1934/1935 учебный год, списки преподавательского и обслуживающего персонала и переписка с Окружным школьным инспектором о назначении, переводе и другим вопросам, касающимся служащих. 1935 г., 78 арк.

354. Спр. 21, оп. 1. Статистический отчет о деятельности за 1936/1937 учебный год, списки преподавательского и обслуживающего персонала и переписка с Окружным школьным инспектором о назначениях, переводах и отпусках служащих. 1937 г., 135 арк.

355. Спр. 25, оп. 1. Статистический отчет о деятельности за 1937/1938 учебный год, списки преподавательского и обслуживающего персонала и переписка с Окружным школьным инспектором о назначениях и переводах служащих лицея. 1938 г., 166 арк.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Додаток 3

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

„ЗАТВЕРДЖУЮ”

Декан факультету іноземних мов

проф. Осовська І.М.

(прізвище, ініціали)

(підпис)

„___” _____ р.

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

спецкурсу *“Методика навчання германських мов
на Буковині (1918–1940 рр.):
теорія і практика”*
(назва навчальної дисципліни)

напряму підготовки 035.043 *“Філологія”*
(*“Мова і література”*)
(спеціальність) (шифр, назва)

факультет: ___ іноземних мов

кафедра: германського, загального і порівняльного мовознавства

курс: IV семестри: I, II

Усього годин/кредитів за навчальним планом: **108 / 3**

У тому числі: аудиторна робота — **58** годин

позааудиторна самостійна робота студента — **50** годин

Залік **I** семестр

Чернівці – 2019

Робочу програму складено на основі навчальних програм : Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах. К. : Вид. Центр КНЛУ, 2011. 52 с., Лабінська Б. І. Методика навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.): теорія і практика. Чернівці : ЧНУ, 2012. 34 с.

Укладач програми:

Гоменюк О. Я.

Робочу програму затверджено на засіданні кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства факультету іноземних мов

Протокол № 1 від 29 серпня 2019 р.

Завідувач кафедри :

докт. філол. наук, проф. Кушнерик В. В.

ОПИС ДИСЦИПЛІНИ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

Загальна характеристика навчальної дисципліни	Напрямок підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Тип навчальної дисципліни
Кількість кредитів ЕКТС: <u>4</u>	Шифр та назва напрямку підготовки 035.043 Мова і література	Назва циклу навчального плану фундаментальні та професійно-орієнтовані дисципліни денна, заочна форма навчання
Кількість модулів: <u>2</u>		
Загальна кількість годин на вивчення дисципліни: <u>108</u>	Освітньо-кваліфікаційний рівень <u>бакалавр</u>	вибіркова Курси: <u>IV</u> Семестри: <u>VII, VIII</u> Вид контролю: <u>залік</u>
з них: лекційних - <u>32</u> (семінарських практичних) – <u>26</u> позааудиторна самостійна робота студента – <u>50</u> Кількість годин позааудиторної самостійної роботи студента на тиждень – <u>0/1/2/3/</u>		

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Мета викладання дисципліни

Спецкурс “Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)”: теорія і практика – один із спецкурсів, що вивчаються студентами мовних спеціальностей університетів. Мета курсу – поглибити методичну підготовку студентів шляхом отримання знань щодо історії методики навчання германських мов на Буковині для реалізації їх професійних функцій а саме:

- розуміння історико-соціальних, адміністративно-територіальних, освітньо-організаційних передумов розвитку методики навчання германських мов на Буковині;
- оволодіння знаннями про різні типи шкіл на Буковині (1918–1940 рр.), де вивчалися германські мови;
- осмислення реалізації методів навчання германських мов на Буковині у зазначених хронологічних межах;

Спецкурс методики налічує 3 кредити ECTS і 2 модулі.

Загальна кількість часу, передбаченого навчальним планом на вивчення цієї дисципліни, становить 108 год. З них: лекційних – 32 год, практичних – 26 год, позааудиторна самостійна робота студентів – 50 год. Передбачено складання заліку.

Удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя відбувається у процесі написання курсових і дипломних робіт, на педагогічній практиці, на заняттях курсів за вибором.

Завдання щодо вивчення дисципліни

Перед курсом методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.) ставляться такі завдання:

- розширити теоретичну базу студентів, що розкриває загальні та спеціальні закономірності процесу навчання германських мов, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання розвитку суміжних з методикою наук психолого-педагогічного й філологічного циклів, і на цій основі сформулювати уявлення про зміст і структуру педагогічної діяльності вчителя;
- ознайомити студентів із найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання германських мов, що існували на Буковині, а також сформулювати у них основи умінь творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов;
- на базі одержаних ретроспективних знань розвивати у студентів творче методичне мислення, яке допоможе їм у розв’язанні різноманітних методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі з ІМ у школі.

У результаті опанування дисципліни ви повинні **вміти**:

- визначати й аналізувати цілі, зміст, підходи, принципи, методи і прийоми навчання германських мов на Буковині;
- аналізувати програми і підручники, укладені на Буковині;
- аналізувати методи навчання германських мов на Буковині;
- порівнювати методику навчання германських мов на Буковині та інших державах.

У результаті вивчення дисципліни ви повинні **знати**:

- історично-соціальні, територіально-адміністративні, освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині;
- підходи, принципи навчання германських мов на Буковині у зазначений хронологічний період;
- особливості реалізації методів навчання германських мов на Буковині в обраних хронологічних межах;
- теоретичні засади навчання германських мов.

Спецкурс “Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.: теорія і практика)” має вивчатися студентами після оволодіння ними курсами педагогіки, психології, лінгвістики та психолінгвістики, методики навчання ІМ у ЗНЗ.

II. РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ ЗА МОДУЛЯМИ, ТЕМАМИ І ВИДАМИ ЗАНЯТЬ

	Всього навчальних годин	Лекції (год)	Практичні заняття (год)	Позааудиторна самостійна робота студента (год)
СЕМЕСТР I				
Модуль 1. Тема: "Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)"				
Тема 1.1. Передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).	2	2		
Тема 1.2. Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання ІМ.	5	2		2
Тема 1.3. Прямий метод навчання ІМ на Буковині (1918–1932 рр.).	6	2		4
Тема 1.4. Методика навчання фонетичного матеріалу.	8	2	2	4
Тема 1.5. Методика навчання лексичного матеріалу.	8	2	2	4
Тема 1.6. Методика навчання граматичного матеріалу.	7	2	2	3
Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)				
Тема 1.7 Методика навчання говоріння і читання.	6	2		4
Тема 1.8. Методика навчання письма.	8	2	2	4
Модульна контрольна робота 1	2		2	
Залік за модуль 1	2		2	
Всього за семестр	54	16	12	25
СЕМЕСТР II				
Модуль 2. Тема 2. Методика навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)				
Тема 2.1 Передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині.	5	2	2	1
Тема 2.2 Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.).	5	2		3
Тема 2.3 Змішаний метод навчання германських мов (1932–1940 рр.).	3	2		1
Методика навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст)				
Тема 2.4. Методика навчання фонетичного матеріалу.	8	2	2	4
Тема 2.5. Методика навчання лексичного матеріалу.	8	2	2	4
Тема 2.6. Методика навчання граматичного матеріалу.	7	2	2	3
Тема 2.7. Методика навчання говоріння, читання.	6	2		4
Тема 2.8. Методика навчання письма, перекладу.	6	2	2	4
Модульна контрольна робота 2	2		2	

Залік (за модулі I-II)	4		4	
Всього за семестр	54	16	14	25
Всього за курс навчання	108	32	26	50

III. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА КАРТА ДИСЦИПЛІНИ

№ п/п	Номери і назви розділів, тем, лекцій і практичних занять	Загальна кількість навчальних годин	Назва, короткий зміст питань, винесених на позааудиторне самостійне опрацювання	Кількість навчальних годин на самостійну роботу студента	Методи, форми і засоби поточного та підсумкового контролю
1	2	3	4	5	6
Модуль 1. Методика навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст)					
	<p>Тема 1.1. Методика навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст)</p> <p><u>Мета:</u> ознайомитися з передумовами розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст) (історико-соціальними, адміністративно-територіальними, освітньо-організаційними), розвитком суміжних з методикою наук першої половини XX ст.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомитися з основними передумовами розвитку методики навчання германських мов на Буковині</p> <p><u>Основні проблеми:</u> умови навчання германських мов на Буковині (перша половина XX)</p>	36		17	
1	<p style="text-align: center;">Лекція 1</p> <p style="text-align: center;">Передумови розвитку методики навчання германських мов</p> <p><u>Ключові поняття:</u> передумови, типи шкіл, навчання НМ, навчання АМ, порівняльно-історичне мовознавство, асоціативна психологія.</p>	2	Повторення історії України (Буковина в складі Румунії)	0	Усне вибіркоче опитування, письмовий експрес-контроль

2	<p style="text-align: center;">Лекція 2</p> <p style="text-align: center;">Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.)</p> <p><u>Мета:</u> Ознайомлення з метою, змістом, підходами, принципами, засобами навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомлення з компонентами системи навчання германських мов.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> мета, зміст, принципи, засоби навчання германських мов.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> мета, зміст, підхід, принцип навчання германських мов, Буковина</p>	2	Ознайомлення з системою мови на Буковині (перша половина XX ст.)	2	Усне вибіркоче опитування, письмовий експрес-контроль
3	<p style="text-align: center;">Лекція 3</p> <p style="text-align: center;">Прямий метод навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про прямий метод навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомитися з фактичними даними; назвою; науковими основами; методичними характеристиками і критичним аналізом прямого методу навчання германських мов на Буковині; з особливостями їх реалізації на вказаній території.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> основні положення прямого методу навчання германських мов.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> метод навчання германських мов.</p>	2	Ознайомлення з методами навчання ІМ у європейських країнах 1918 р.	4	Усне вибіркоче опитування, письмовий експрес-контроль
4	<p style="text-align: center;">Практичне заняття 1</p> <p style="text-align: center;">Аналіз прямого методу навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати прямий метод навчання германських мов за параметрами щодо опису методу навчання германських мов, поданими на</p>	2	Аналіз прямого методу на основі підручників	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний /індивіду-

	лекційному занятті, аналізувати особливості його реалізації на Буковині				альний контроль
5	<p align="center">Лекція 4</p> <p align="center">Методика навчання граматичного і лексичного матеріалу</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання граматичного і лексичного матеріалу; методику пояснення граматичного, лексичного матеріалу.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання граматичного і лексичного матеріалу; методику подачі нового граматичного і лексичного матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі; вправи для формування граматичних, лексичних навичок.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика граматичних і лексичних навичок у процесі навчання читання, письма, говоріння.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> граматична вправа, лексична вправа, лексичні одиниці, спосіб семантизації, правило, мовні явища, матеріал</p>	2	Ознайомлення з лексико-граматичними вправами на основі підручників, укладених на Буковині	2	Усне вибіркве опитування, експрес-контроль
6	<p align="center">Лекція 5</p> <p align="center">Методика навчання говоріння і читання</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання говоріння і читання.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання говоріння читання; методику подачі нового матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика навичок говоріння і читання у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> говоріння, читання, правило, вимова, матеріал</p>	2	Ознайомлення з хрестоматіями – підручниками для читання, укладеними на Буковині	2	Усне вибіркве опитування, експрес-контроль

7	<p align="center">Практичне заняття 2</p> <p align="center">Аналіз методики навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати процес оволодіння граматичним і лексичним матеріалом, говорінням і читанням; аналіз вправ з розвитку граматичних і лексичних навичок, говоріння і читання</p>	2	Ознайомлення з навчанням читання на основі хрестоматій (1918–1932 рр.)	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний /індивідуальний контроль
8	<p align="center">Лекція 6</p> <p align="center">Методика навчання письма</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання письма; методику пояснення письма, ознайомитися з видами вправ.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання письма.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика навичок письма у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> письмо, хрестоматія, художня література.</p>	2	Ознайомлення з підручниками, призначеними для навчання германських мов	1	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
9	<p align="center">Практичне заняття 3</p> <p align="center">Аналіз вправ з розвитку навичок письма і перекладу</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати процес оволодіння письмом і перекладом; вправи для формування навичок письма і перекладу.</p> <p>Мета і зміст навчання письма і перекладу ІМ у різних типах шкіл. Аналіз вправ для формування каліграфічних та орфографічних навичок</p>	2	Аналіз вправ з розвитку навичок письма і перекладу на основі тогочасних підручників	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль
10	<p align="center">Тема 1.7. Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p>	27		8	
11	<p align="center">Лекція 1</p> <p>Передумови розвитку методики навчання германських мов. Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).</p>	2	Ознайомлення з передумовами виникнення прямого методу в європейських державах	0	Усне вибіркоче опитування,

	<p><u>Мета:</u> Ознайомлення з передумовами розвитку методики навчання германських мов, впливом суміжних наук, метою, змістом, підходами, принципами засобами навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомлення з передумовами, впливом суміжних наук на розвиток методики навчання германських мов, компонентами системи навчання германських мов.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> передумови, мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> передумови, мета, зміст, підходи, принцип навчання германських мов, мовознавство (школа “новограматиків”), асоціативна психологія, педагогічна психологія</p>				експрес-контроль
12	<p style="text-align: center;">Лекція 2</p> <p style="text-align: center;">Прямий метод навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про прямий метод навчання германських мов і його особливості реалізації на Буковині.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомитися з передумовами виникнення прямого методу навчання германських мов, фактичними даними; назвою; науковими основами; методичними характеристиками і критичним аналізом прямого методу навчання та його особливостями реалізації на вказаній території.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> передумови, прямий метод, прийом, засоби</p>	2	Ознайомлення з підручниками, укладеними за прямим методом навчання германських мов в європейських державах	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
13	<p style="text-align: center;">Практичне заняття 4</p> <p style="text-align: center;">Аналіз прямого методу навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати прямий метод навчання германських мов за визначеними</p>	2	Аналіз прямого методу на основі підручників, укладених на Буковині (1918–1932 рр.)	2	Тестовий письмовий самоконтроль. Усний фронтальний/Індивідуальний контроль

	параметрами його класичними положеннями і особливостями реалізації прямого методу на Буковині.		Підготовка до МКР №1		
14	Модульна контрольна робота 1	2			Письмовий контроль
15	Залік за модуль 1				
Модуль 2. Методика навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)					
16	<p style="text-align: center;">Лекція 3</p> <p style="text-align: center;">Методика навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу; методику подачі нового граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі; вправи для формування граматичних, лексичних, фонетичних навичок.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика граматичних, лексичних, фонетичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> граматична вправа, лексична вправа, фонетична вправа, лексичні одиниці, спосіб семантизації, граматичні конструкції, матеріал</p>	2	Ознайомлення з лексичними, граматичними, фонетичними вправами у підручниках, укладених на Буковині (1932–1940 рр.)	0	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
17	<p style="text-align: center;">Практичне заняття 5</p> <p style="text-align: center;">Аналіз вправ з розвитку навичок граматики, лексики, фонетики</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати процес оволодіння граматичним, лексичним, фонетичним матеріалом; вправи з розвитку навичок граматики, лексики, фонетики</p>	2	Ознайомлення із вправами у підручниках, укладених на Буковині до 1932 р.	2	

18	<p align="center">Лекція 4</p> <p align="center">Методика навчання говоріння і читання</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання говоріння і читання.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання говоріння і читання; методику подачі нового матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі; вправи для формування навичок говоріння і читання.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика навчання говоріння і читання в продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> навчання читання, домашнє читання, діалог, наслідування, твори художньої літератури, матеріал</p>	2	Розробка фрагментів уроків для навчання говоріння, письма на основі прямого методу	2	Усний фронтальний/Індивідуальний контроль
19	<p align="center">Лекція 5</p> <p align="center">Методика навчання письма і перекладу</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання письма і перекладу.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання письма і перекладу; методику подачі нового матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі; вправи для формування навичок письма і перекладу.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика навчання письма і перекладу в продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> навчання письма, навчання перекладу, матеріал.</p>	2	Ознайомлення з навчанням письма у жіночих типах шкіл	2	Тестовий письмовий самоконтроль/Усний фронтальний/Індивідуальний контроль
20	<p align="center">Тема 3. Методика навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)</p>	49		19	
21	<p align="center">Лекція 1</p> <p align="center">Передумови розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)</p>	2	Повторення історії України 1918–1940 рр.	2	Усний фронтальний/

	<p><u>Мета</u>: ознайомитися з передумовами розвитку методики навчання германських мов (історико-соціальними, адміністративно-територіальними, освітньо-організаційними).</p> <p><u>Провідна ідея</u>: ознайомитися з основними передумовами розвитку методики навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Основні проблеми</u>: умови навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Ключові поняття</u>: передумови, типи шкіл, навчання германських мов</p>				індивідуальний контроль
22	<p>Практичне заняття 6</p> <p>Нормативно-правова база організації навчального процесу початкової та середньої ланок освіти на Буковині.</p> <p><u>Мета і короткий зміст</u>: закріпити лекційний матеріал; знати центральні органи шкільного управління та державного нагляду за освітою на Буковині у складі Румунії. Типи шкіл, в яких вивчалися ІМ на Буковині</p>	2	Ознайомлення із системою освіти на Буковині у складі Румунії	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний /індивідуальний контроль
22	<p>Лекція 2</p> <p>Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)</p> <p><u>Мета</u>: Ознайомлення з метою, змістом, принципами засобами навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Провідна ідея</u>: ознайомлення з компонентами системи навчання германських мов на Буковині.</p> <p><u>Основні проблеми</u>: мета, зміст, принципи, засоби навчання германських мов.</p> <p><u>Ключові поняття</u>: мета, зміст, принцип, навчання германських мов</p>	2	Ознайомлення із засобами навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)	2	Усне вибіркове опитування, експрес-контроль

23	<p align="center">Практичне заняття 7</p> <p align="center">Засоби навчання германських мов 1918–1940 рр.</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> закріпити лекційний матеріал; ознайомитися з тогочасними навчальними програмами, давати їм загальну характеристику, навчитися аналізувати структуру і зміст підручників, укладених на Буковині (1918–1940 рр.)</p>	2	Ознайомитися із змістом і структурою підручників ІМ, укладеними в європейських країнах (1918–1940 рр.)	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль
24	<p align="center">Лекція 3</p> <p align="center">Змішаний метод навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про змішаний метод навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.).</p> <p><u>Провідна ідея:</u> ознайомитися з фактичними даними; назвою; науковими основами; методичними характеристиками і критичним аналізом методів навчання германських мов на Буковині; з особливостями їх реалізації на вказаній території</p>	2	Ознайомлення з працями європейських учених, основоположників змішаного методу навчання германських мов	1	Усне вибіркове опитування, експрес-контроль
25	<p align="center">Практичне заняття 8</p> <p align="center">Аналіз змішаного методу навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати змішаний метод навчання германських мов за вказаними в лекції параметрами і описувати особливості реалізації змішаного методу навчання германських мов на Буковині</p>	2	Ознайомлення із діяльністю англо-румунського товариства на Буковині	2	Усний фронтальний/індивідуальний контроль, тестовий письмовий самоконтроль
26	<p align="center">Лекція 4</p> <p align="center">Методика навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу.</p>	7	Ознайомлення із вправами на основі підручників, укладених на Буковині 1918–1940 рр.	2	Усний фронтальний/індивідуальний контроль; тестовий письмовий

	<p><u>Провідна ідея</u>: вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу; методика подачі нового граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу на різних етапах Навчання германських мов у школі; вправи для формування граматичних, лексичних, фонетичних навичок.</p> <p><u>Основні проблеми</u>: характеристика граматичних, лексичних, фонетичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття</u>: граматична вправа, лексична вправа, фонетична вправа, лексичні одиниці, спосіб семантизації, правила, граматичні конструкції, матеріал</p>				само-контроль
27	<p align="center">Лекція 5</p> <p align="center">Методика навчання говоріння і читання, письма і перекладу</p> <p><u>Мета</u>: набути теоретично обґрунтоване уявлення про тогочасні прийоми навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу.</p> <p><u>Провідна ідея</u>: вчитель повинен навчитися аналізувати прийоми роботи тогочасних вчителів ІМ щодо навчання граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу; методика подачі нового граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу на різних етапах навчання германських мов у школі; вправи для формування граматичних, лексичних, фонетичних навичок.</p> <p><u>Основні проблеми</u>: характеристика граматичних, лексичних, фонетичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.</p> <p><u>Ключові поняття</u>: граматична вправа, лексична вправа, фонетична вправа, лексичні одиниці, спосіб семантизації, правила, граматичні конструкції, матеріал</p>	2	Ознайомлення із фрагментами уроків для навчання говоріння і читання, письма і перекладу на основі змішаного методу навчання германських мов	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

28	Модульна контрольна робота 2 Мета: визначити рівень володіння навчальними темами модуля.	2		2	Письмовий контроль
Залік					
29	Контроль рівня володіння методикою навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.)	4	Повторення матеріалу модулів 1-2	4	Усна співбесіда

III. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА КАРТА ДИСЦИПЛІНИ

IV. Зразки завдань для позааудиторної самостійної роботи студента

Основні типи завдань різних рівнів складності:

1-й рівень складності:

- Назвіть підходи, принципи ..., методи ..., прийоми тощо.
- Відобразіть схематично ...
- Охарактеризуйте ...
- Дайте стисло характеристику ...
- Перелічіть ...
- Виконайте тест ...

2-й рівень складності:

- Розкрийте взаємозв'язок понять ...
- Дайте порівняльну характеристику ...
- Зробіть порівняльний аналіз ...
- Обґрунтуйте необхідність ...
- Визначте особливості ...
- Прокоментуйте ...

3-й рівень складності:

- Окресліть шляхи вдосконалення ...
- Складіть ...
- Розробіть ...
- Підберіть ...
- Підготуйте ...
- Напишіть ...

Приклади завдань різних рівнів складності:

Завдання 1-го рівня складності

- Пригадайте теоретичний матеріал і заповніть таблицю ...
- Перевірте, чи ви можете:
 - назвати мету і зміст навчання германських мов на Буковині у 1932–1940 рр.;
 - описати дидактичні і методичні принципи навчання ІМ у 1918–1932 рр.;
 - визначити хронологічний період, в якому були найсприятливіші умови успішного навчання германських мов;
 - перелічити методи навчання германських мов на Буковині 1918–1940 рр.;
 - охарактеризувати зв'язок методики навчання германських мов з іншими науками у першій половині ХХ ст. тощо.

Завдання 2-го рівня складності

- Доведіть, у який з хронологічних періодів, уперше запроваджено листування з носіями мови.
- Визначте, про який метод навчання германських мов на Буковині йдеться у наведеному прикладі. Під час навчання германських мов враховувалася індивідуалізація та диференціація учнів з урахуванням їх особистих

здібностей до оволодіння ІМ, використання розмовних тем, збільшення кількості граматичних вправ для формування навичок і вмінь правильного застосування граматичних конструкцій під час усного й писемного мовлення.

Завдання 3-го рівня складності

- Опишіть навчання граматичного матеріалу за прямим та змішаним методами навчання германських мов на Буковині.
- Наведіть 5 прикладів для пояснення значення нових слів безперекладними засобами семантизації лексики (за прямим методом).

Критерії оцінювання розробляються окремо до кожного із завдань певного рівня складності.

Зразки завдань трьох рівнів складності

- Проаналізуйте навчальну програму з навчання німецької мови 1933 р. для гімназій та ліцеїв і визначте, чи відповідає вона сучасним вимогам щодо її компонентного складу. Поставте знак „+” у відповідній колонці.

Розділ програми	Є	Немає
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Цілі та завдання навчання • Мовний матеріал • Мовленнєвий матеріал • Вимоги до рівня володіння мовленнєвими вміннями • Зразок контрольних матеріалів для визначення рівня володіння ІМ 		

- Виберіть два підручники з німецької та англійської мови для середньої школи. Проаналізуйте їх і визначте, чи відповідають вони основним вимогам до сучасного підручника ІМ. Поряд із кожною вимогою поставте знаки:
 + (відповідає)
 - (не відповідає)
 0 (відповідає частково)

Вимога	Підручник №1	Підручник №2
<ul style="list-style-type: none"> • Системність • Комплексність • Відповідність певній методичній системі • Врахування особливостей етапу навчання • Наступність матеріалів • Врахування особливостей рідної мови • Мовленнєва спрямованість навчального матеріалу • Розподіл матеріалу для продуктивного і рецептивного засвоєння • Достатня увага до формування граматичних, лексичних і фонетичних навичок • Концентричне і циклічне розташування навчальних матеріалів 		

V. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у процесі різних видів навчальної діяльності, узгоджені зі шкалою ECTS

Контрольні заходи включають поточний та підсумковий контроль знань студента. Поточний контроль здійснюється під час проведення лекційних занять, семінарів, самостійної роботи і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на завершальному етапі.

Загальна кількість балів, яку студент може отримати у процесі вивчення дисципліни протягом семестру, становить 100 балів, з яких 70 балів студент набирає за поточні види контролю і 30 балів – у процесі підсумкового виду контролю (заліку чи екзамену).

Кількість балів за кожний навчальний елемент виводиться із суми поточних видів контролю (за виступи на лекціях, доповнення, тестові завдання, підготовку доповідей тощо). Кількість балів за модуль дорівнює сумі балів, отриманих за навчальні елементи даного модуля. Максимальна кількість балів складає: за 1 модуль – 35 балів; за 2 модуль – 35 балів.

Студент, який набрав протягом нормативного терміна вивчення дисципліни 70 балів та виконав навантаження за всіма кредитами, має можливість не складати залік і отримати набрану кількість балів як підсумкову оцінку або складати залік з метою підвищення свого рейтингу за даною навчальною дисципліною. Якщо студент набрав менше 35 балів, він не допускається до складання іспиту чи заліку.

Підсумкова оцінка за навчальну дисципліну, з якої складається екзамен, виводиться із суми балів поточного контролю за модулями (до 70 балів) та модуля-контролю (екзамену) – до 30 балів. Якщо студент за власною ініціативою, бажанням, крім обов'язкових видів контролю (70 балів), виконує додаткові види роботи, що відображені в графі 10 (доповіді, участь у наукових конференціях тощо), при цьому набравши додатково не менше 30 балів, може отримати оцінку за іспит автоматично.

Відповідно до вимог Болонської угоди, проводиться місцева (національна) шкала визначення оцінок і шкала ECTS. Для їх порівняння використовується таблиця (див. далі).

Студент, який не отримав позитивної оцінки за підсумками роботи над кожним модулем, вважається неатестованим і не допускається до складання заліку/іспиту. Допущеним до складання заліку/іспиту студент може бути лише у разі відпрацювання всього матеріалу, передбаченого навчальним планом у повному обсязі, або тієї частини навчального матеріалу, за який отримано незадовільну оцінку, або за яким він не атестований.

Рейтингова оцінка з дисципліни	Оцінювання в системі ECTS	Оцінка за національною шкалою	Залік за національною шкалою
90-100	A	відмінно	Зараховано
80-89	B	добре	
70-79	C	добре	
60-69	D	задовільно	
50-59	E	задовільно	
35-49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	Не зараховано
1-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	

Результати навчання студентів фіксуються викладачем у журналі обліку успішності вивчення дисципліни „Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.) : теорія і практика”.

Облік успішності за формами поточного контролю знань за двома модулями в межах академічних груп проводиться за такими видами роботи студента:

- підготовка доповідей (рефератів);
- тестування;
- опитування;
- контрольні роботи;
- наукова робота.

Для здійснення контролю знань студентів викладач заповнює журнал, де вказуються оцінки за кожний навчальний елемент. Журнал зберігається у викладача. За модулями заповнюються відомості рубіжного контролю, які подаються і зберігаються на кафедрі.

VI. Зразок модульної контрольної роботи

Зразки завдань першого рівня складності (репродуктивний)

- Визначте компоненти системи навчання германських мов.
- Назвіть мету навчання германських мов на Буковині з 1918 р.
- Назвіть принципи навчання германських мов на Буковині до 1932 р.
- Охарактеризуйте сучасні вимоги до підручника з ІМ, за їх критеріями і дайте оцінку підручникам 1918–1932 рр.
- Розкрийте поняття „підхід до навчання ІМ”.
- Дайте стислу характеристику змішаному методу навчання германських мов.

Зразки завдань другого рівня складності (репродуктивно-творчого)

- Розкрийте суть і взаємозв'язок цілей, змісту і методів навчання германських мов на Буковині у 1918–1932 рр.

- Зробіть порівняльний аналіз трьох підручників з ІМ, укладених на Буковині 1918–1932 рр.
- Визначте особливості реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині.
- Прокоментуйте реалізацію культурологічного підходу до навчання германських мов на Буковині 1918–1932 рр.
- Зробіть порівняльний аналіз реалізації прямого методу навчання германських мов в європейських країнах і на Буковині.

Зразки завдань третього рівня складності (творчо-пошукового)

- Складіть завдання для навчання письма, які використовувалися у період 1918–1932 рр.
- Запропонуйте серію вправ для формування фонетичних навичок, які використовувалися у період 1932–1940 рр.
- Розробіть фрагмент уроку з навчання діалогічного мовлення на основі прямого методу.
- Запропонуйте шляхи вдосконалення самостійної роботи учнів з германських мов в умовах змішаного методу навчання германських мов.
- Розробіть план-конспект уроку ІМ для ... класу за темою ...на основі змішаного методу навчання германських мов.

Зразок модульної контрольної роботи

Модульна контрольна робота № 1 для студентів IV курсу

Варіант 1

Перше завдання. Виберіть варіант завершення твердження (А, Б, В) і запишіть його у бланку відповідей поряд із номером завдання (1-16).

Бланк відповідей:

1. А	2. В	3. Б	4. Б	5. В	6. А	7. Б	8. В
9. А	10. А	11. Б	12. В	13. Б	14. Б	15. А	16. В

1. Метою навчання германських мов у 1919 р. на Буковині було ...
 - А. вміти порозумітися в нескладних розмовних ситуаціях, читати й перекладати складний іншомовний текст за допомогою словника;
 - Б. вміти висловлювати власні думки в усній та письмовій формах, засвоїти відмінювання і синтаксис (на нижчому ступені), вміти швидко розмовляти (на вищому ступені), знати на основі прочитаної іншомовної літератури найвідоміші твори XVIII–XIX століть;
 - В. знати граматичний матеріал, вміти читати і перекладати тексти рідною мовою.

2. Навчання граматичного матеріалу з 1918 р. до 1932 р. на Буковині відбувалося ...
 - А. індуктивним шляхом;
 - Б. за допомогою граматичних правил;
 - В. на основі спостереження під час говоріння за граматичними структурами.
3. До методичних принципів з 1932 до 1940 рр. відносяться/відносився ...
 - А. принцип урахування рідної мови;
 - Б. принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, принцип стилістичної диференціації;
 - В. принцип урахування рідної мови, принцип активності, принцип взаємопов'язаного навчання основних видів мовленнєвої діяльності, принцип усного випередження.
4. Навчання говоріння у період 1918–1932 рр. відбувалося ...
 - А. на основі текстів, до яких подавалися запитання до змісту прочитаного;
 - Б. на початковому етапі за допомогою питань учителя, на які учні повинні були дати правильні відповіді, що були стрижнем подальшого навчання і забезпечували в майбутньому самостійний переказ уривків із текстів, творів художньої літератури без допомоги питань учителя;
 - В. за допомогою діалогів.
5. До основних видів письмових робіт 1932–1940 рр. належали ...
 - А. написання диктантів, оповідань, творів, переказів; передача змісту прочитаного, листів ділового і приватного характеру тощо;
 - Б. орфографічні вправи, граматичні вправи, мовно-стилістичні вправи;
 - В. списування з підручника, написання диктантів, переклад.
6. Навчання германських мов на Буковині у 1918–1932 рр. відбувалося на основі ...
 - А. граматико-перекладного методу навчання ІМ;
 - Б. прямого методу навчання ІМ;
 - В. змішаного методу навчання ІМ.
7. Цілі навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.) зумовлювали...
 - А. репродуктивне володіння мовою;
 - Б. рецептивне володіння мовою;
 - В. рецептивно-репродуктивне володіння мовою.
8. В прямому методі на Буковині використовували ...
 - А. порівняння граматичних форм ІМ із рідною мовою, встановлення різноманітних аналогій між двома мовами;
 - Б. безперекладні способи семантизації лексики;
 - В. грамофонні платівки із записами віршів, пісень, діалогів тощо.
9. Навчальні програми на Буковині (1918–1932 рр.) включали ...
 - А. методичні рекомендації;
 - Б. навчальний матеріал;
 - В. навчальний матеріал та методичні рекомендації.

10. У підручниках, укладених на Буковині у період 1918–1932 рр. використовувалася ...

А. інформація про історію, літературу, географію різних країн, що заклало основи знань про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчалася;

Б. інформація про географію, історію та культуру народу, мова якого вивчалася лише в підручниках англійської мови;

В. лінгвокраїнознавча інформація про Австро-Угорщину.

Друге завдання. Визначте, до якого методу належить вправа та запишіть у бланку відповідей.

Бланк відповідей:

1. Прямий метод навчання германських мов
--

2. Змішаний метод навчання германських мов
--

1. Перекласти речення з німецької на українську мову.

Ich habe einen Bruder. Der Bruder schreibt einen Brief. Du hast einen Apfel bekommen. Ich werde einen Fisch kaufen.

2. На спеціальному папері для листів напишіть лист своїй подрузі в Німеччину.

3. Передайте зміст оповідання від третьої особи.

4. Перетворіть діалог у монолог.

5. Перекладіть фразеологічні одиниці рідною мовою і віднайдіть еквівалент в рідній мові.

6. Напишіть переказ прочитаного твору.

7. Перетворіть певний текст у діалогічну форму з метою подальшого розподілу ролей, постановки на шкільній сцені.

8. Спишіть абзац із хрестоматії.

9. Послухайте радіопередачу уроку англійської мови із центральної станції і виконайте наступні завдання ...

10. Напишіть про своє ставлення до прочитаного літературного твору.

11. Напишіть твір на тему “ ”.

12. Перекладіть фрагмент тексту твору з художньої літератури рідною мовою.

VII. ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ

Залік з навчальної дисципліни „Методика навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.) : теорія і практика”

Максимальний рейтинговий бал студента за VII семестр становить 100 балів.

Відмітка про залік у національній шкалі („зараховано”, „не зараховано”) та оцінка в шкалі ЄКТС виставляється на підставі семестрового рейтингового бала студента за дисципліну так:

90–100 балів – А

80–89 балів – В

70–79 балів – С

60–69 балів – D

50–59 балів – E

49 балів і нижче – FX.

Студенти, які мають семестровий рейтинговий бал з дисципліни **50 і вище**, отримують відмітку про залік „зараховано” і відповідну оцінку в шкалі ЄКТС без складання заліку.

Студенти, які мають семестровий рейтинговий бал з дисципліни **49 і нижче**, складають залік і в разі успішного складання їм виставляється відмітка про залік „зараховано” в національній шкалі, а в шкалі ЄКТС — **E** та бал **50**. Якщо студент під час заліку отримав відмітку про залік „не зараховано”, то йому в залікову відомість виставляється відмітка про залік „не зараховано” в національній шкалі, оцінка **FX** – у шкалі ЄКТС та його семестровий рейтинговий бал за дисципліну.

Вимоги до заліку

Об’єкти контролю: Володіння теоретичним матеріалом з певних тем.

Наприклад:

- Зміст, мета, підходи, принципи, засоби навчання германських мов 1918–1932 рр.
- Методика навчання граматичного матеріалу за прямим методом навчання германських мов на Буковині.
- Мета, зміст, підходи, принципи, засоби навчання германських мов у 1932–1940 рр. на Буковині.
- Особливості реалізації змішаного методу навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.).

Форми контролю: - усна співбесіда;
- виконання тестового завдання.

Критерії оцінювання:

- усна співбесіда
 - відповідність змісту;
 - повнота і ґрунтовність викладу;
 - термінологічна коректність;
- виконання практичних завдань
 - точність виконання

Схема оцінювання:

- усна співбесіда і виконання практичного завдання оцінюються згідно з визначеними критеріями за шкалою “зараховано”, “незараховано”.

№	Критерії оцінювання	Шкала оцінювання	
		“зараховано”	“незараховано”
1.	Відповідність змісту	Відповідь студента повністю/в основному відповідає змісту питання. Основні проблеми визначені чітко	Відповідь студента лише частково відповідає/не відповідає змісту питання. Основні проблеми визначені нечітко/не визначені
2.	Повнота і ґрунтовність викладу	Основні проблеми повністю і ґрунтовно розкриті	Основні проблеми розкриті лише частково і без належної глибини/зовсім не розкриті
3.	Термінологічна коректність	Студент досить вільно й коректно користується методичною термінологією	Студент майже не користується методичною термінологією
4.	Точність виконання практичного завдання	Виконане студентом завдання відповідає вимогам комунікативно орієнтованого навчання і поетапного формування навичок та вмінь	Виконане студентом завдання не відповідає вимогам комунікативно орієнтованого навчання і поетапного формування навичок та вмінь

Оцінка “зараховано” виставляється за умови, якщо відповідь студента у повній мірі відповідає всім зазначеним критеріям.

Оцінка “незараховано” виставляється за умови, якщо відповідь студента не відповідає хоча б одному із зазначених критеріїв.

Орієнтовні питання до курсового заліку

1. Предмет методики навчання іноземних мов як науки, її зв’язок із суміжними науками.
2. Основні компоненти змісту навчання ІМ і культур.
3. Мета і зміст навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).
4. Мета і зміст навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.).

5. Дидактичні і методичні принципи навчання германських мов (1918–1932 рр.).
6. Дидактичні і методичні принципи навчання германських мов (1932–1940 рр.).
7. Методика навчання фонетичного матеріалу на основі прямого методу навчання германських мов.
8. Методика навчання фонетичного матеріалу на основі змішаного методу навчання германських мов.
9. Методика навчання лексичного матеріалу на основі прямого методу навчання германських мов.
10. Методика навчання лексичного матеріалу на основі змішаного методу навчання германських мов.
11. Методика навчання граматичного матеріалу на основі прямого методу навчання германських мов.
12. Методика навчання граматичного матеріалу на основі змішаного методу навчання германських мов.
13. Методика навчання говоріння на основі прямого методу навчання германських мов.
14. Методика навчання говоріння на основі змішаного методу навчання германських мов.
15. Методика навчання читання на основі прямого методу навчання германських мов.
16. Методика навчання читання на основі змішаного методу навчання германських мов.
17. Методика навчання письма на основі прямого методу навчання германських мов.
18. Методика навчання письма на основі змішаного методу навчання германських мов.
19. Методика навчання перекладу на основі змішаного методу навчання германських мов.
20. Навчальні програми і підручники, укладені на Буковині (1918–1932 рр.).
21. Навчальні програми і підручники, укладені на Буковині (1932–1940 рр.).
22. Особливості реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).
23. Особливості реалізації змішаного методу навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.).

VIII. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ

Основна література

1. Гоменюк О. Я., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 148 с.
2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 137 с.
3. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.
4. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1999. №1. С. 22–25.
5. Бориско Н. Ф. Новые типовые программы по иностранным языкам для вузов и их особенности. *Іноземні мови*. 2006. № 3. С. 3–9.
6. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1979. 54 с.
7. 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 : Издательский центр “Академия”, 2008. 256 с.
8. Гоменюк О. Я. Методика навчання іншомовного письма в торговельних школах Буковини (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 36. С. 36–39.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
10. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (перша половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 384 с.
11. Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання іноземних мов на Буковині (1867–1939 рр.) : навчальний посібник. Чернівці : Золоті литаври, 2012. 248 с.
12. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-

кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2011. 344 с.

13. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезикова та ін. Київ : Вид. центр „Академія”, 2010. 327 с.

14. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : монографія. Москва : Ступени, Инфа-М, 2002. 448 с.

15. Навчальні програми з НМ та АМ, укладені на Буковині (1918–1940 рр.).

16. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

17. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи. Донецьк : Вид-во „Вебер”, 2009. 296 с.

18. Підручники з іноземних мов, укладені на Буковині 1918–1940 рр.

19. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, доп. і переробл. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2004. 360 с.

20. Практикум з методики викладання німецької мови / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2007. 287 с.

21. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. Москва : Учпедгиз, 1947. 196 с.

22. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. Москва : Высш. шк., 1971. 112 с.

Додаткова література

1. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початка XX століття) : монографія. Житомир : “Полісся”, 2006. 488 с.

2. Завгородня Т., Скоморовська І. Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні (1919–1939 рр.) : монографія. Івано-Франківськ : видавець Третяк І., 2010. 238 с.

3. Иностранные языки в школе : Научно-методический журнал. Москва. Іноземні мови в навчальних закладах : Науково-методичний журнал. Київ.

4. Іноземні мови : Науково-методичний журнал. Київ.

5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : пособие для учителей, аспирантов и студентов под ред. М. К. Колковой. Москва : СПб.: КАРО, 2008. 224 с.
6. Руснак Т. Румунська шкільна політика на Буковині. Рідна школа. 1938. Річник IV. С. 280–282.
7. Тсациус-Албу N. Învățământul Profesional din Bucovina (1918–1928). Cernăuți : Institutul de Arte Grafice și Editură “Glasul Bucovinei”. 1928. P. 4–11.
8. Velica I. Diachronische Analyse der Schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918–2006). Cluj-Napoca : Presa Universitară Clujeană, 2013. 347 S.

IX. Наступні компоненти методичної підготовки бакалаврів

КУРСОВА РОБОТА

Загальна характеристика курсової роботи

Курсова робота як самостійна письмова робота реферативно-дослідного характеру передбачає вивчення конкретної наукової проблеми. Метою курсової роботи є:

- поглиблення знань з актуальних проблем методики;
- подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел;
- стимулювання до самостійного наукового пошуку;
- розвиток умінь аналізувати передовий досвід та узагальнювати власні спостереження;
- формування вмій практичної реалізації результатів дослідження проблеми в самостійно виконаних розробках.

Курсова робота виконується згідно з навчальним планом на одну з тем, запропонованих кафедрою або викладачем цієї кафедри, українською або іноземною мовою. Обсяг курсової роботи – 20-25 сторінок комп'ютерного набору.

Курсова робота має бути чітко структурованою з дотриманням таких вимог щодо оформлення: з виділенням окремих частин роботи, абзаців, з нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат; наявності висновків і списку використаної літератури (20-25 джерел). Обов'язковим є використання наукової літератури іноземною мовою, що вивчається. До бібліографічного списку включаються новітні видання.

Обов'язковими компонентами курсової роботи мають бути: вступ, основна частина (теорія і практика), висновки, список використаної літератури, додатки. Робота має носити як теоретичний, так і практичний характер. При написанні курсової роботи виконуються в залежності від проблеми такі дослідні завдання: педагогічне спостереження та аналіз уроків; вивчення та опис позитивного досвіду роботи вчителів іноземної мови; анкетування учнів; визначення рівня сформованості в учнів іншомовної комунікативної компетенції (за допомогою тестів, експериментальних методик); аналіз навчального процесу та вправ навчально-методичного комплексу. При необхідності може проводитися методичний експеримент.

Навчально-методичні матеріали, розроблені студентом у ході написання курсової роботи, повинні свідчити про його вміння розробляти цікаві прийоми і способи навчання й виховання учнів, серії та комплекси вправ з формування певних мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, добирати мовний та мовленнєвий матеріал відповідно до мети дослідження, виготовляти наочні засоби навчання. Розроблені матеріали повинні бути впроваджені у навчальний процес з іноземної мови під час педагогічної практики.

Курсова робота має бути зброшурована, акуратно і грамотно оформлена.

Першим кроком у підготовці наукової роботи є вибір її теми. Отже студент вибирає одну із запропонованих кафедрою тем і конкретизуйте її відносно типу школи (початкова, основна, старша) або класів навчання. Необхідно точно зазначити й іноземну мову.

Наприклад:

“Методика навчання граматичного матеріалу на Буковині у торговельній школі (1918–1932 рр.)”

“Методика навчання читання на Буковині (початкова школа)”

“Методика навчання письма на Буковині (середня школа)”

Загальна тематика курсових робіт

Студентам можуть бути запропоновані такі теми курсових робіт:

- Методика навчання німецької мови у торговельній школі на Буковині (1918–1932 рр.).
- Методика навчання англійської мови на Буковині (1918–1932 рр.).
- Методика навчання німецької мови у ліцеях Буковини (1932–1940 рр.).
- Методика навчання читання на Буковині (1932–1940 рр.).
- Методика навчання письма на Буковині (1918–1932 рр.).
- Дидактичні і методичні принципи навчання іноземних мов на Буковині (1918–1932 рр.).
- Методика навчання англійської мови на Буковині (1932–1940 рр.).
- Засоби навчання іноземних мов на Буковині (1918–1940 рр.).
- Позакласна робота з іноземної мови на Буковині (1918–1940 рр.).

Узагальнені критерії оцінювання курсової роботи

Критерії оцінювання роботи	Рейтинговий бал за глобальною шкалою	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
<ul style="list-style-type: none"> • Роботу виконано самостійно, зміст повністю відповідає назві, поставленій меті і завданням; • робота оформлена з дотриманням усіх вимог і написана грамотно; • роботу подано на кафедру вчасно; • роботу захищено на „відмінно” 	100	A	Відмінно
<ul style="list-style-type: none"> • Роботу виконано самостійно, зміст загалом відповідає назві, завдання виконані, мети досягнуто; • робота оформлена з дотриманням усіх вимог і написана грамотно; • роботу подано на кафедру вчасно; • роботу захищено на „добре” 	89	B	добре

<ul style="list-style-type: none"> • Роботу виконано самостійно, зміст загалом відповідає назві, завдання у цілому виконані, мети досягнуто; • в оформленні роботи є незначні недоліки, зокрема мовні; • роботу подано на кафедру вчасно; • роботу захищено на „добре” 	79	C	
<ul style="list-style-type: none"> • Роботу виконано самостійно, але зміст розкрито недостатньо, завдання виконано частково, що позначилося на повноті досягнення мети; • недостатня кількість бібліографічних джерел; • в оформленні роботи є недоліки, мовні помилки; • роботу подано на кафедру після встановленого терміну; • роботу захищено на „задовільно” 	69	D	задовільно
<ul style="list-style-type: none"> • Роботу виконано в основному самостійно, але зміст розкрито недостатньо, завдання виконано не повністю, мети досягнуто лише частково; • недостатня кількість і застарілість бібліографічних джерел; • в оформленні роботи є недоліки, мовні помилки, істотні порушення вимог до наукового стилю; • роботу подано на кафедру після встановленого терміну; • роботу захищено на „задовільно” 	59	E	
<ul style="list-style-type: none"> • Роботу списано або зміст не розкрито, студент не вмів користуватися науковим апаратом; • недостатня кількість і застарілість бібліографічних джерел; • роботу виконано без дотримання формальних вимог, велика кількість мовних помилок; • роботу подано на кафедру після встановленого терміну; • роботу захищено на „незадовільно” 	49	FX	Незадовільно

Деталізовані критерії оцінювання курсової роботи

Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS/ бали	Критерії оцінювання роботи
відмінно	A 100 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи відповідає темі дослідження. • Усі поставлені дослідницькі завдання виконані ґрунтовно.

		<ul style="list-style-type: none"> • Матеріал викладено з належним рівнем логічності та доказовості, наявні самостійні міркування і висновки. • Робота містить необхідні структурні частини; дотримані всі вимоги щодо їх змісту та оформлення. • Роботу захищено на „відмінно”
добре	В 89 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи відповідає темі дослідження. • Частина дослідницьких завдань виконана недостатньо ґрунтовно. • Матеріал викладено з належним рівнем логічності та доказовості, у ряді випадків відсутні самостійні міркування і висновки. • Робота містить необхідні структурні частини; дотримані всі вимоги щодо їх змісту та оформлення. • Роботу захищено на „добре”
	С 79 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи відповідає темі дослідження. • Частина дослідницьких завдань виконана недостатньо ґрунтовно. • Матеріал викладено з належним рівнем логічності та доказовості, у ряді випадків відсутні самостійні міркування і висновки. • Робота містить необхідні структурні частини; дотримані всі вимоги щодо їх змісту, але в оформленні роботи є незначні недоліки. • Роботу захищено на „добре”
задовільно	Д 69 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи має незначні відхилення від теми дослідження. • Більшість дослідницьких завдань виконана недостатньо ґрунтовно. • Матеріал викладено з недостатнім рівнем логічності та доказовості, у ряді випадків відсутні самостійні міркування і висновки. • Робота містить необхідні структурні частини; дотримані всі вимоги щодо їх змісту, але не дотримані всі вимоги щодо оформлення. • Роботу захищено на „задовільно”
	Е 59 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи має незначні відхилення від теми дослідження. • Більшість дослідницьких завдань виконана недостатньо ґрунтовно. • Матеріал викладено з недостатнім рівнем логічності та доказовості, у ряді випадків відсутні самостійні міркування і висновки. • Робота не містить всіх необхідних частин і у дотриманні вимог щодо її змісту та оформлення є значні порушення. • Роботу захищено на „задовільно”
незадовільно	FX 49 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Зміст роботи не відповідає темі дослідження або має суттєві відхилення від теми дослідження. • Більшість дослідницьких завдань не виконана.

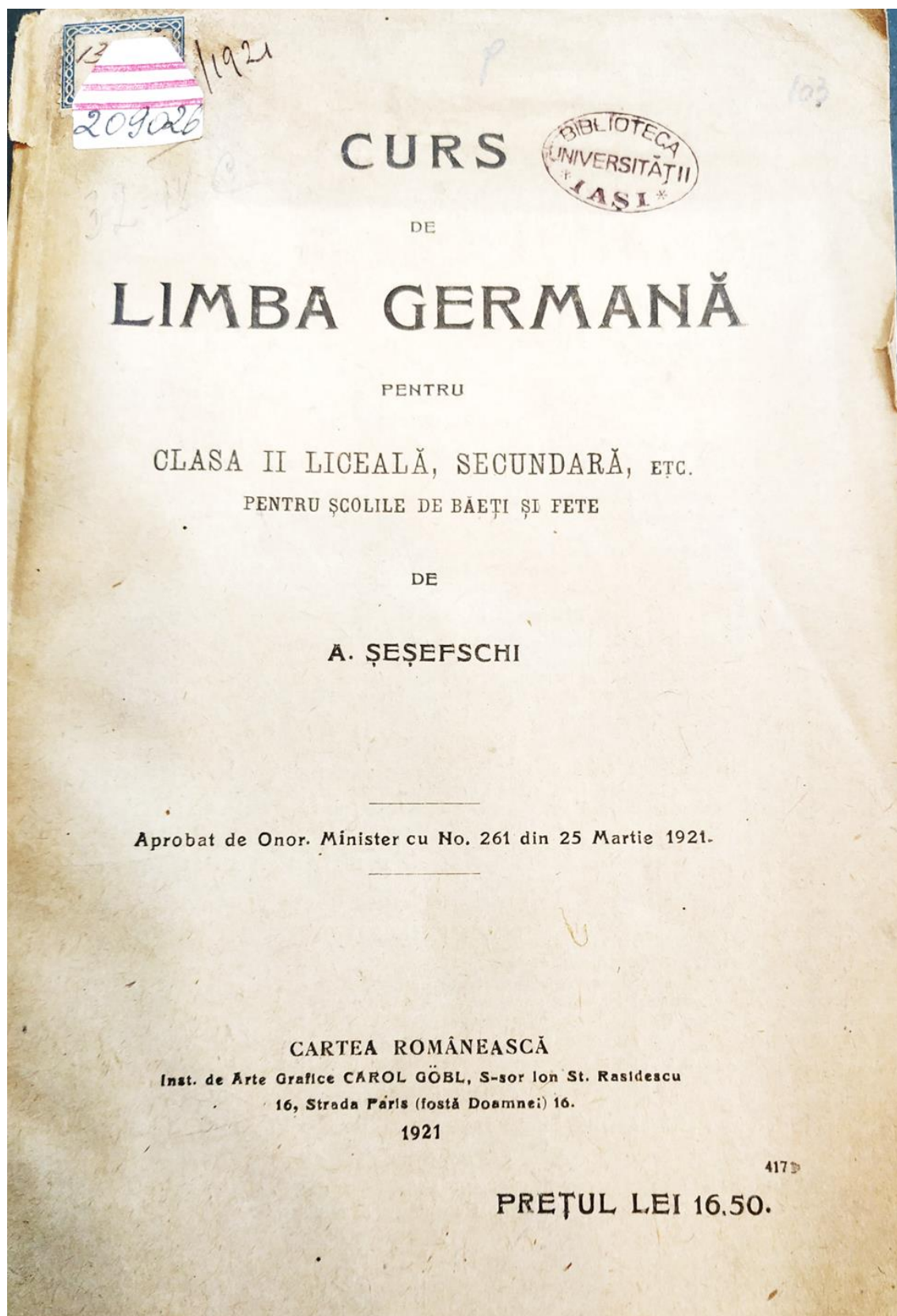
		<ul style="list-style-type: none"> • Матеріал викладено нелогічно і бездоказово самостійні міркування і висновки відсутні. • Робота не містить всіх необхідних частин; у дотриманні вимог щодо її змісту та оформлення є значні порушення. • Роботу захищено на „незадовільно”
--	--	---

Особливості реалізації програми за умов заочної форми навчання

- Аудиторна робота – 22 години.
Позааудиторна самостійна робота студента – 194 години.
- Лекцій – 14 годин.
Практичних занять – 8 годин.
- Теми лекцій:
 1. Мета, зміст, засоби навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.)
 2. Методика навчання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, навчання говоріння, читання, письма за прямим методом навчання германських мов на Буковині (1918–1932 рр.).
 3. Прямий метод навчання германських мов на Буковині.
 4. Мета, зміст, засоби навчання германських мов на Буковині (1932–1940 рр.)
 5. Методика навчання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, навчання говоріння, читання, письма, перекладу за змішаним методом навчання германських мов на Буковині.
 6. Змішаний метод навчання іноземних мов на Буковині.
- Теми практичних занять:
 1. Загальна характеристика навчальних програм, укладених на Буковині (1918–1940 рр.)
 2. Зміст і структура підручників, укладених на Буковині (1918–1932 рр.)
 3. Особливості реалізації прямого методу навчання германських мов на Буковині.
 4. Дидактичні і методичні принципи навчання іноземних мов на Буковині (1918–1932 рр.).
- Решта тем опрацьовується студентами самостійно.
- Підсумковий контроль передбачає залік на IV курсі.
- Оцінювання навчальних досягнень студента реалізується згідно з „Положенням про семестровий контроль для студентів I-V курсів заочної форми навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича”.

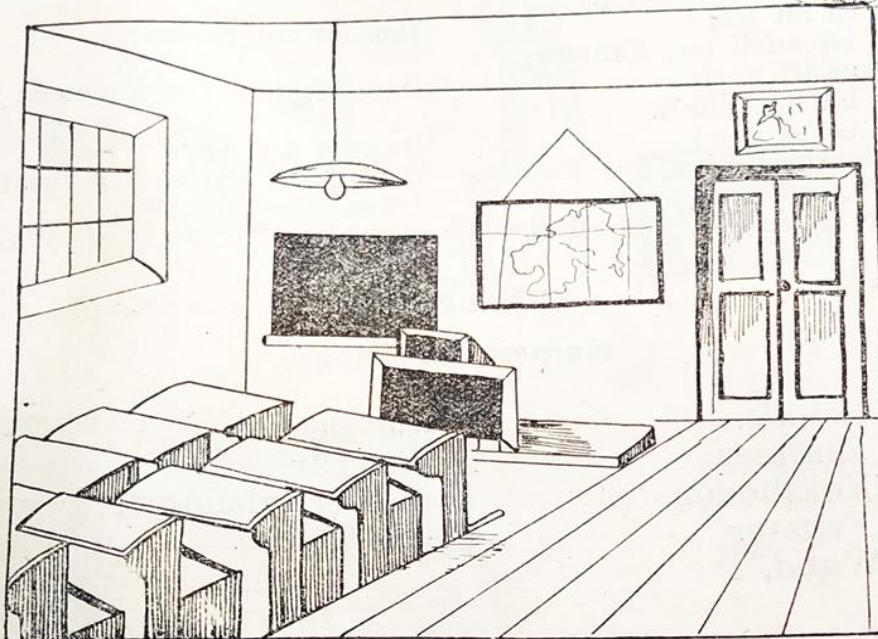
ДОДАТОК Б

Фрагмент підручника з німецької мови 1921 р.



I. Die Schule.

1. Das Schulzimmer.



ZUM SPRECHEN.*)

Der Lehrer :

Der Schüler :

Das ist das Zimmer.¹⁾
 Sprecht nach!²⁾
 Es ist das Schulzimmer, die Klasse.
 Wiederholt!³⁾
 Das ist die Decke⁴⁾.
 Noch einmal!⁵⁾
 Das ist der Fussboden⁶⁾.
 Was ist das?
 Sprecht im Chor!⁷⁾
 Du, allein!⁸⁾

Das ist das Zimmer.
 Das ist das Schulzimmer.
 Das ist die Klasse.
 Das ist die Decke.
 Das ist der Fussboden.
 Das ist der Fussboden.
 Das ist der Fussboden.

*) Exercițiile de convorbire sunt date ca modele, lăsând toată libertatea profesorului de a schimba întrebările după împrejurările și puterea elevilor.

- ¹⁾ S- va arată gravura.
- ²⁾ *Sprecht nach*, spuneți după mine.
- ³⁾ *Wiederholt*, repetați.
- ⁴⁾ Se va arată plafonul.
- ⁵⁾ *Noch einmal*, încă odată.
- ⁶⁾ Se va arată podeala.
- ⁷⁾ *Sprecht im Chor*, spuneți în cor!
- ⁸⁾ Profesorul se adresează numai la un școlar.

Das ist eine Wand ¹⁾ .	Das ist eine Wand.
Was ist das?	Ja, das ist auch eine Wand.
Ist das auch eine Wand? ²⁾ .	Das ist ein Fenster.
Das ist ein Fenster ³⁾ .	Das ist auch ein Fenster
Was ist das?	Das ist die Tür.
Das ist auch ein Fenster.	Da ist die Decke, der Fussbo-
Sprecht nach!	den, das Fenster.
Das ist die Tür ⁴⁾ .	Da ist die Tür, da ist die Wand.
Was ist das?	
Wo ist die Decke, der Fussbo-	
den, das Fenster?	
Zeige ⁵⁾ die Tür, die Wand!	

ZUM LESEN⁶⁾.

Namen der Dinge.

Die Schule,
das Zimmer,
der Fussboden,
das Fenster,
die Wand,

die Decke,
die Tür,
das Schulzimmer,
die Klasse.

Observațiuni gramaticale.

Toate substantivele se scriu cu literă mare: *Zimmer*, *Fussboden*.

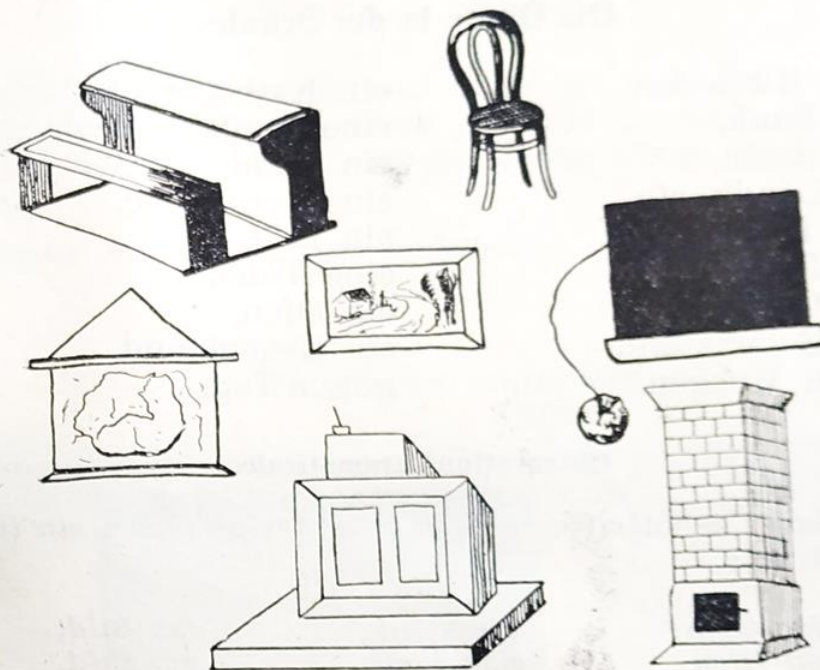
In limba germană sunt 3 genuri: masculin (*männlich*), feminin (*weiblich*) și neutru (*sächlich*). Genul se exprimă printr'un articol, care stă înaintea substantivului.

Der Fussboden (masc.), *die Wand* (fem.), *das Zimmer* (neut.)
Der, die, das este articol hotărît.

Aufgabe: Die Namen der Dinge sind aufzuschreiben.

¹⁾ Se va arăta un perete.
²⁾ " " " un alt perete.
³⁾ " " " o fereastră.
⁴⁾ " " " o ușă.
⁵⁾ Zeige, arată.
⁶⁾ Zum Lesen, de citit.

2. Die Dinge im Schulzimmer.

ZUM SPRECHEN ¹⁾.*Der Lehrer:*

Guten Morgen!
 Guten Tag!
 Zeigt die Klasse!
 Das ist das Katheder.
 Was ist das?
 Das ist eine Bank.
 Sprecht im Chor!
 Was ist das? ²⁾
 Ist das auch eine Bank? ³⁾
 Das ist die Landkarte.
 Sagt noch einmal! ⁴⁾
 Das ist ein Bild.
 Sprich nach! ⁵⁾
 Das ist die Tafel.
 Was ist das?
 Das ist der Ofen.
 Was ist das?
 Nennt alle Gegenstände auf dem
 Bilde (in der Klasse)!

Der Schüler:

Guten Morgen!
 Guten Tag!
 Das ist die Klasse.
 Das ist das Katheder.
 Das ist eine Bank.
 Das ist auch eine Bank.
 Nein, das ist ein Stuhl.
 Das ist die Landkarte.
 Das ist ein Bild.
 Das ist die Tafel.
 Das ist der Ofen.
 Das ist das Katheder, die Ta-
 fel...

¹⁾ Zum Sprechen, de conversat.
²⁾ Profesorul arată o altă bancă.
³⁾ » » un scaun.
⁴⁾ Sagt noch einmal, spuneți încă odată!
⁵⁾ Sprich nach, spune după mine!

ZUM LESEN.

Die Dinge in der Schule.

Das Katheder,
die Bank,
der Stuhl,
die Landkarte,
das Bild,
die Tafel,
der Ofen,
der Gegenstand,
guten Morgen.

ein Katheder,
eine Bank,
ein Stuhl,
eine Landkarte,
ein Bild,
eine Tafel,
ein Ofen,
ein Gegenstand,
guten Tag.

Observațiuni gramaticale.

Articolul nehotărit este: *ein* (masc.), *eine* (fem.), *ein* (neutru), d. ex.:

der Ofen,
ein Ofen,

die Bank,
eine Bank,

das Bild,
ein Bild.

Aufgabe: Die Hauptwörter sind mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel aufzuschreiben.

3. Ort der Dinge im Schulzimmer.

ZUM SPRECHEN.

Der Lehrer:

Da steht das Katheder.
Wo steht das Katheder?
Dort hängt die Tafel,
Wo hängt die Tafel?
Wo ist der Stuhl?
Zeige eine Bank!
Zeige noch eine Bank!
Wo hängt die Landkarte?

Was ist links?

Wo ist der Fussboden?
Was ist oben?
Wo hängt das Bild?

Zeige die Wand!
Zeige die Tafel!

Der Schüler:

Da steht das Katheder.

Dort hängt die Tafel.
Hier ist der Stuhl.
Hier ist eine Bank.
Da ist noch eine Bank.
Dort (hinten, vorn, in der Mitte)
hängt die Landkarte.
Links ist die Tür (das Fenster,
der Ofen).
Der Fussboden ist unten.
Die Decke ist oben.
Das Bild hängt an der Wand
(oben, rechts, links).
Dort ist die Wand.
Hier ist die Tafel.

7

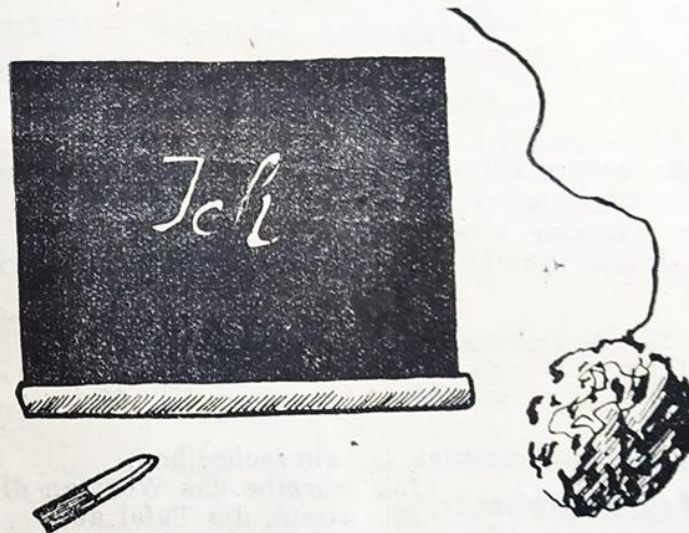
ZUM LESEN.

Ort der Dinge.

Rechts ist der Ofen und links ist das Katheder.
Vorn steht die Tafel. Oben ist die Decke und unten ist der Fussboden. In der Mitte hängt die Landkarte.

Aufgabe: Das Lesestück ist abzuschreiben.

4. Wir wollen schreiben.



ZUM SPRECHEN.

Der Lehrer:

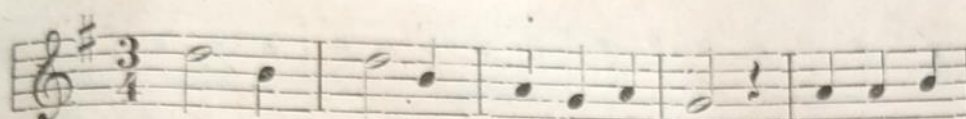
Komm an die Tafel!
Das ist die Kreide.
Was ist das?
Die Kreide ist weiss.
Wie ist die Kreide?
Die Tafel ist schwarz.
Wie ist sie?
Nimm die Kreide und sage:
«Ich nehme die Kreide.»
Schreibe das Wort: «Schule»!
Das ist der Schwamm.
Was ist das?

Der Schüler:

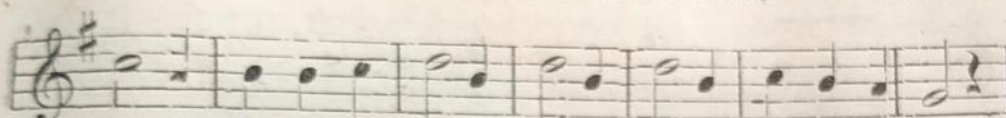
Das ist die Kreide.
Die Kreide ist weiss.
Sie ist schwarz.
Ich nehme die Kreide.
Ich schreibe das Wort: «Schule».
Das ist der Schwamm.

CANTECE

Frühlingsbotschaft.



Kuk-kuck, Kuk-kuck ruft's aus dem Wald. Las set uns

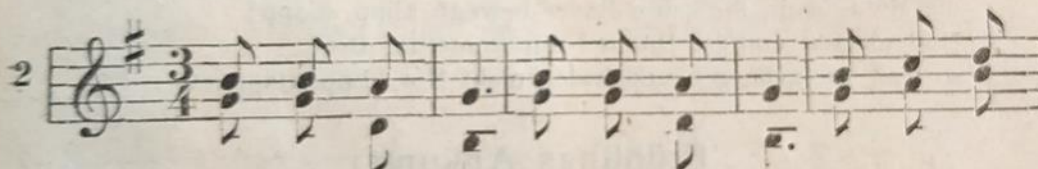


sin gen, tan zen und sprin gen, Früh ling Früh-ling wird es nun bald.

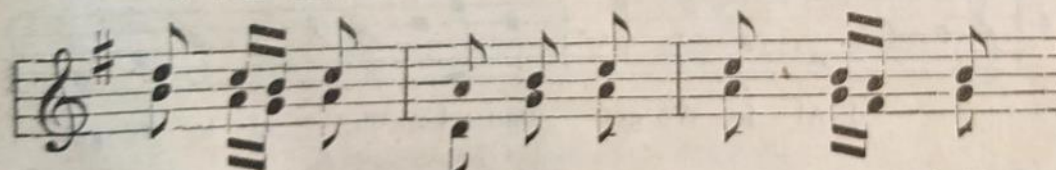
2. Kuckuck, Kuckuck lässt nicht sein Schrein: Komm in die Felder, Wiesen und Wälder, Frühling, Frühling, stelle dich ein.

3. Kuckuck, Kuckuck, trefflicher Held! Was du gesungen, ist dir gelungen: Winter, Winter, räumt das Feld.

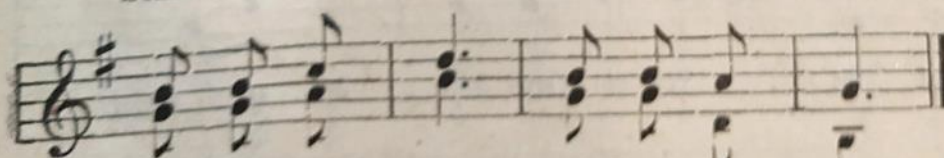
Winter, ade!



1. Win ter, a de! Schei den tut weh. A ber dein



Schei den macht, dass jetzt mein Her ze lacht.



Win ter a - de! Schei den tut weh!

2. Winter ade! Scheiden tut weh! Gehst du nicht bald nach Haus, lacht dich der Kuckuck aus. Winter, ade! Scheiden tut weh!



VOCABULAR.

I. Die Schule.

1. Das Schulzimmer

das Zimmer, odaia.
ein Zimmer, o odaie.
die Schule, școala
das Schulzimmer } clasa
die Klasse,
zum Sprechen, de conversat.
der Lehrer, profesorul.
der Schüler, școlarul
spricht nach, spuneți după mine.
das ist, aceasta este.
die Decke, plafonul.
wiederholt, repetați.
noch einmal, încă odată.
der Fussboden, podeala.

was ist das? ce este această?
sprecht im Chor! spuneți în cor!
du allein! tu singur!
eine Wand, un perete.
die Wand, peretele.
auch, și, de asemenea.
ein Fenster, o fereastră.
das Fenster, fereastra.
die Tür, ușa.
zeige, arată.
ja, da.
zum Lesen, de citit.
Namen der Dinge, numele obiectelor.

2. Die Dinge im Schulzimmer.

Guten Morgen, bună dimineața
guten Tag, bună ziua.
das Katheder, catedra.
die Bank, banca.
der Stuhl, scaunul.
die Landkarte, harta.
sagt, spuneți.

da, acolo.
das Bild, tabloul.
die Tafel, tabla.
der Ofen, soba.
nein, nu.
die Gegenstände, obiectele.
auf dem Bilde, pe tablou.

3. Ort der Dinge im Schulzimmer.

Ort der Dinge, locul obiectelor.
hier, aici.
dort, acolo.
steht, stă.
hängt, atârână.
links, la stânga.

oben, sus.
hinten, la spate.
vorn, în față.
in der Mitte, în mijloc.
an der Wand, pe părete.

ДОДАТОК В

Фрагмент підручника з англійської мови 1922 р.



MAUD GRIFFITHS-BELBIN
SANDA I. MATEIU

ENGLISH BOOK FOR CHILDREN IN RUMANIA

BOOK I.

CARTE APROBATĂ DE ONOR. MINISTER AL INSTRUCȚIUNII PUBLICE PENTRU
ȘCOLILE SECUNDARE SUB N^o 257 DIN 30 MAIU ANUL 1922.



CLUJ
EDITURA DR. SEBASTIAN BORNEMISA
PIAȚA CUZA VODĂ 16.

INTRODUCTION.

To the teachers.

This little book has been put together in the hopes of supplying a want which has made itself felt very keenly during the last few years.

It is the result of much experience in teaching English, the lessons having been written down as they were given in the classes during the time when no English books, for beginners, could be obtained in Rumania.

Should the effort prove a success this little volume will be followed by others which will gradually and pleasantly form a sound basis on which the pupils will be able to go on developing their knowledge of English after leaving School.

It is certainly the aim of the teacher to awaken an interest in the subject he teaches and then treat it in such fashion that the young people will wish to, and be able to continue building up (by themselves, later in life) on the sound foundations he has laid during the years of school life.

It may be useful to add a few notes which will help the teacher to get the full benefit from each lesson, leaving him, at the same time, quite free to use his own invention and personal initiative in abstracting as many further and original ideas as he likes.

4

Each lesson is short and carefully graduated, so that before beginning a new one there will be time to go over the preceding one, so assuring a perfect knowledge of it.

The lessons may, with profit, be somewhat developed and extended by the teacher but not unduly so, or they will become cumbersome; frequent reference should be made to former lessons. It is well to remember the French adage „Il faut souvent recommencer“.

It is a good plan to begin with the date and the day of the week from the first lesson. It is a great help later on. The rhymes ought to be explained and repeated in class, until each word is familiar and known by heart; then it may with advantage be turned into Rumanian; but only a literal, word by word translation, the teacher drawing attention to the difference in construction of the two languages. This exercise amuses the class and helps wonderfully to fix the strange English construction in their memories.

It is a great help to go over the Home lessons in class so that the pupils may understand clearly what they are going to learn and write at home.

Experience has shown that younger children (11 to 13) learn English with pleasure and ease, so that by the end of a school curriculum this very necessary language can be acquired without overstrain and with very practical results.

May 1922.

Maud Griffiths-Belbin

Sanda J. Mateiu.

DRAGI COPII!

Această carte a fost întocmită cu multă îngrijire și cu sincera convingere că învățarea Limbei Engleze este una din cunoștințele cele mai prețioase pentru viața și viitorul vostru.

Luptând alături de Englezi și Americani în marele Războiu, noi am învățat a cunoaște mai de aproape aceste popoare admirabile, cari stau în fruntea tuturor neamurilor pământului prin civilizația lor înaintată, prin energia și puterea lor de muncă, priceperea și înaltele lor sentimente creștinești, cari s'au manifestat prin atâtea opere de binefacere, înfăptuite prin mari jertfe materiale și mult devotament și ale căror daruri generoase s'au revărsat și asupra copilașilor nenorociți din scumpa noastră țară.

Invățând limba Engleză veți putea citi, în original, o literatură foarte bogată; de ea vă veți folosi poate chiar în cariera voastră; cu ea veți putea călători în părțile cele mai interesante din lume și veți cunoaște de aproape viața unor popoare, unde Munca, Cinstea și Dragostea de aproape călăuzesc atât viața privată cât și cea publică.

Așa dar, cu Dumnezeu înainte, la lucru, cu spor și voiezie!

Maud Griffiths-Belbin.

Sanda J. Mateiu.

Maiu 1922.

Lesson 1. — First lesson

School-things

Here is a pen



This is a pen

Here is a pencil



This is a pencil

Here is a box



This is a box

Here is an ink-pot



This is an ink-pot

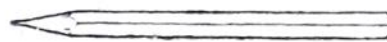
Here is a book



This is a book

What? here — pen — pencil — box — ink-pot.

What is this?



This is a —

What is this?



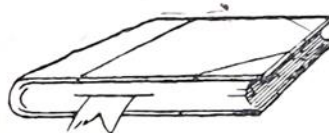
This is a —

What is this?



This is a —

What is this?



This is a — etc.

Pronounce th — Place your tongue between your teeth* th — th — th

The — the — this — this — here — here — what?

* **Note.** To pronounce **th**, the tongue must be pressed against the upper teeth and the lips remain motionless and open.

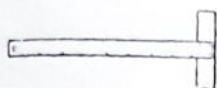
7



A pen holder



A school-bag or a satchel



a ruler



paper



blotting-paper

Here is a school-bag

What is this? — *

Here is a ruler

What is this? —

Here is some paper

What is this? —

Here is some blotting-paper

What is this? —

Here is a penholder

What is this? —

* **Note.** Când întrebarea începe cu un auxiliar, răspunsul trebuie să înceapă cu *același* auxiliar. Ex: — Is it? — It is; — Is there? — There is. Toate întrebările în limba engleză se compun cu auxiliare, niciodată cu verbul simplu.

8

Lesson 2 — Second lesson

Yes

School things

Yes



A book



an exercise-book



an ink-pot



a rubber

Is this a book?

Yes, it is a —

Is this an exercise-book?

Yes, it is an —

Is this an ink-pot?

Yes, it is an —

What?

What is this?

This is a rubber.

What is this?

This is an ink-pot.

What is this?

This is a book.

Shut**Open**

Is the book open?

Yes, the book is open.

Is the ink-pot shut?

Yes, the ink-pot is shut.

Is the exercise-book open? Yes, the exercise-book is open.

Question**Answer**

Is this?

This is.

Is it?

It is*.

Is the book open? — Yes, the book is open — It is open.

Is the book shut? — Yes, the book is shut — It is shut.

Is the ink-pot open? — Yes, the ink-pot is open — It is open.

Is the box open? — Yes, the box is open.

Pronounce: *thing* — *thing* — a book is a *thing* — school *things* — open — shut — exercise-book. — Is it? it is. — Is this? this is.

Pronounce th th th

* See note page 1.

Vocabulary.

A

Above = *pe deasupra*
after = *după*
again = *din nou*
ankle = *glesnă*
answer = *răspuns*
apple = *măr*
autumn = *toamnă*

B

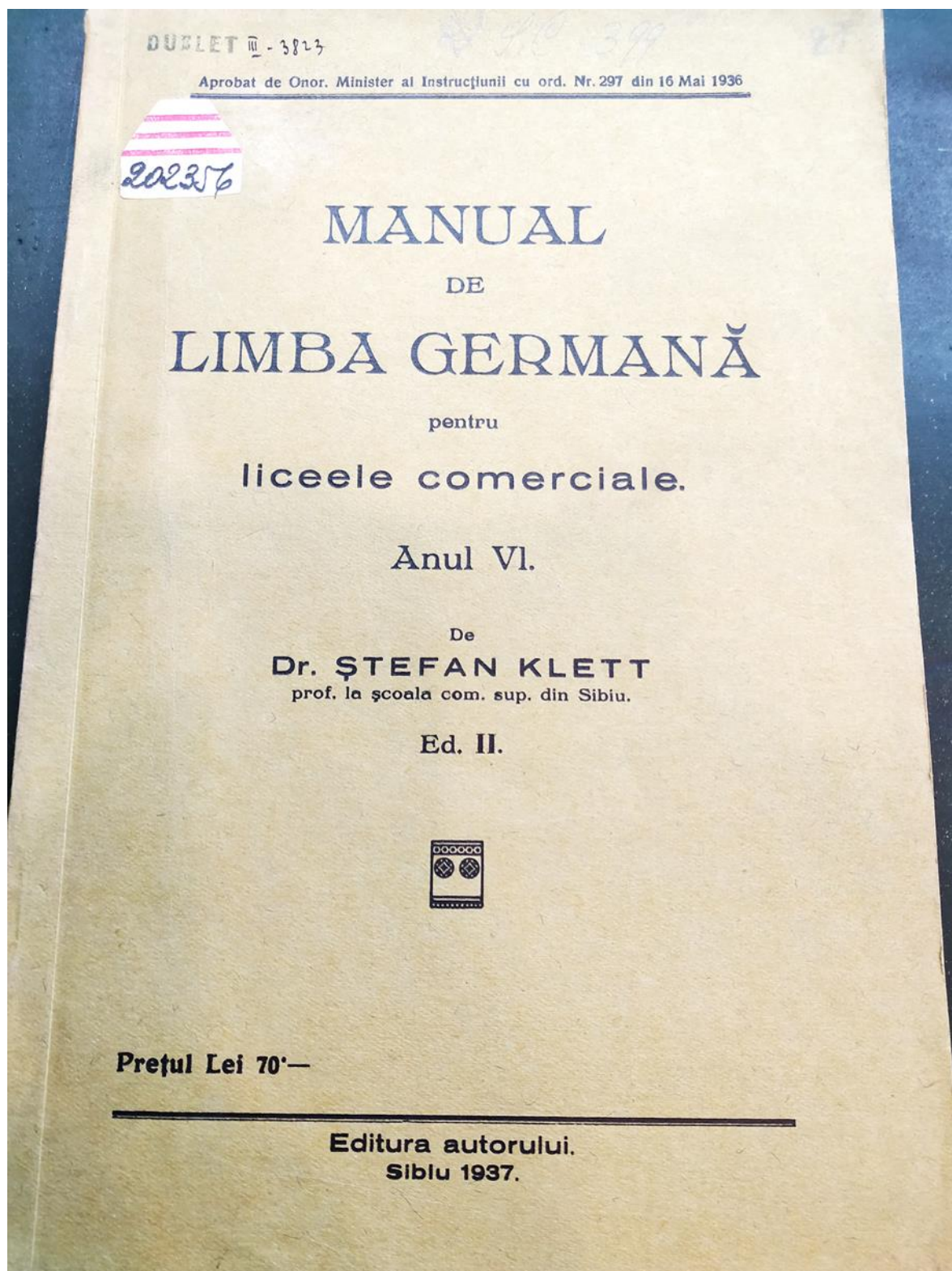
Beautiful = *frumos*
because = *pentru că*
behind = *după*
between = *între*
big = *mare*
bite (to) = *a mușca*
body = *trup*
both = *amândoi*

bread = *pâine*
breakfast = *masa de dimineață*
broad = *lat*
buy (to) = *a cumpăra*

C

Cake = *prăjitură*
call (to) = *a chema*
can = *a putea*
cannot = *nu pot*
catch (to) = *a prinde*
ceiling = *tavan*
chalk = *cretă*
change (to) = *a schimba*
cheese = *brânză*
cherry = *cireașă*
child = *copil*
Christmas = *Crăciun*
clothes = *haine*

ДОДАТОК Г
Фрагмент підручника з німецької мови 1937 р.



1.

Am Anfang des Schuljahres.

Heinrich und Georg, zwei gute Freunde, treffen sich nach den grossen Ferien.

„Grüss Gott, Heinrich!“

„Heil, Gheorghe!“

„Wie schaust du aber gut aus! Du hast dich prächtig erholt.“

„Gott sei Dank! Es ging mir wirklich gut. Wir waren einen Monat in einem Gebirgsdorf. Ich badete fast täglich und machte häufig Ausflüge. Einmal waren wir sogar im Hochgebirge. Dort war es herrlich. Was hast aber du gemacht? Wo und wie hast du die Ferien zugebracht? Du bist ja auch ganz verbrannt.“

„Ich war die ganze Zeit zuhause. Du weisst, im Sommer gibt es viel Arbeit auf dem Lande. Ich habe meinen Eltern und Geschwistern geholfen. Deshalb bin ich auch so verbrannt. Die Bewegung in der freien Luft hat mir aber sehr gut getan. Ich hatte jedesmal einen wahren Wolfshunger am Abend. Und geschlafen habe ich wie sieben.“

„Ich beneide dich eigentlich wegen dieser gesunden Bewegung. Arbeit ist doch immer der beste Sport. Kommst du aber nicht ein wenig zu uns?“

„Ich danke, Heinrich. Jetzt nicht. Ich muss mir noch meine Bücher besorgen. Ein andermal.“

„Gut. Also auf Wiedersehen, Gheorghe!“

2.

Der Herbst.

Wie schnell vergeht die Zeit! Kaum erfreuen wir uns an dem frischen Grün des Frühlings, kommt schon der Sommer mit seiner Hitze und seinem Staub, freilich auch mit seinen fröhlichen Ferien. Aber wie schnell sind auch diese vorüber! Nun ist es wieder Herbst, und die Leute denken schon an den Winter und versorgen sich mit allem Nötigen.

Der Herbst ist die Jahreszeit des Vergehens, aber auch der neuen Hoffnung. Die Blätter der Bäume welken und fallen ab; aber schon sät der Landmann die frische Saat für die künftige Ernte.

Für uns beginnt im Herbst ein neues Schuljahr. Wie schnell wird auch dieses vorüber sein! Und noch zwei solche Herbste und wir stehen bereits im letzten Jahre unserer Schulzeit.

Benützen wir also fleissig die Zeit; denn einmal verflossen, kehrt sie nie wieder.

Gramatică. Declinarea articolelor. § 1, 2. Genul substantivelor. Masculine. § 7.

Exercițiu. Să se încerce, cu propozițiuni simple, descrierea veri: *Der Sommer.* (Wann beginnt der Sommer? Wie ist es im S.? Was machen die Landleute im S.? Haben wir auch im S. Schule? etc.)

3.

Abschied.

Von Heinrich Heine.¹⁾

1.

Das gelbe Laub erzittert,
Es fallen die Blätter herab —
Ach, alles, was hold und lieblich,
Verwelkt und sinkt ins Grab.

2.

Die Wipfel des Waldes umflimmert,
Ein schmerzlicher Sonnenschein;
Das mögen die letzten Küsse
Des scheidenden Sommers sein.

3.

Mir ist, als müßt' ich weinen,
Aus tiefstem Herzensgrund;
Dies Bild erinnert mich wieder
An unsere Abschiedsstund'.

¹⁾ Nach Goethe, einer der größten deutschen Lyriker (1797–1856).

- 5 -

4.

Ich mußte dich verlassen,
Und wußte, du stirbst bald!
Ich war der scheidende Sommer,
Du warst der sterbende Wald.

4.

Ist die deutsche Sprache so schwer?

Theodor kam ganz verzweifelt aus der Schule nachhause.

„Was hast du denn, mein Sohn?“ fragte ihn sein Vater.

„Warum bist du so verzweifelt?“

„Vater, ich glaube, ich werde nie Deutsch lernen“, antwortete Theodor.

„Warum glaubst du das, Kind?“

„Die deutsche Sprache ist zu schwer. Schon der Artikel der Hauptwörter, dann die vielen andern Dinge!“

„Höre mich an, mein Theodor!“, sagte der Vater. „Gewiss, die deutsche Sprache ist schwer, vielleicht schwerer, als manche andere Sprache. Du mußt aber auch nicht meinen, dass du sie in einem Jahre erlernen sollst. Dazu hast du ja vier Jahre. Was kann man in vier langen Jahren nicht alles erlernen, wenn man **will**? Auf den Willen kommt alles an. Wie hart ist doch der Stein, und ein Tröpflein Wasser kann ihn mit der Zeit aushöhlen. Der Mensch wollte, und hat sich die Erde erobert. Durch seinen Willen herrscht er auf dem Meere und unter demselben.

Darum, mein Sohn:

„Verzweifle nie, stets hoch das Haupt!

Selbst Wunder wirkt, wer an sich glaubt.“

Gramatică. Genul substantivelor. Femenine. § 7.

Exerciții. Declinarea substantivelor masculine și neutre.
(„El-en-er“). § 4.

Obs. Substantivul „der Wille“ face genet. des Willens, dat. dem Willen, ac. den Willen. Tot asemenea: der Name – des Namens (numele), der Glaube – des Glaubens (credința), das Herz – des Herzens etc. Această neregularitate e însă numai aparentă, întrucât substantivele în chestie – cu excepția: das Herz – mai au o formă de nominativ cu „n“: der Willen, der Namen etc.

- 6 -

5.

Der Jahrmarkt.

Die meisten Jahrmärkte finden im Herbst statt. Wenn der Landmann die Ernte an Getreide, Obst, Kartoffeln, Zwiebeln usw. eingeheimst hat, so bringt er den Überfluss auf den Markt. Aber auch unter seinem Vieh hält er Umschau und verkauft die Tiere, welche er nicht über den Winter im Stalle behalten will. Dafür kauft er sich warme Kleider und die nötigen Werkzeuge für das kommende Frühjahr.

Der Jahrmarkt hat also eine grosse wirtschaftliche Bedeutung. Auf ihm findet der große Warenaustausch statt, von dem die Wirtschaft lebt. Früher hatten die Jahrmärkte eine noch grössere Bedeutung als heute. Durch die Vervollkommnung der Verkehrsverhältnisse und die Entwicklung des Handels haben sie viel von ihrer Bedeutung verloren. Heute kann der Landmann seine Erzeugnisse an Ort und Stelle an den Grosshändler verkaufen.

Gramatică. Genul substantivelor. Neutre. § 7.

Obs. 1. Substantivele terminate în „nis” dublează pe „s” la toate cazurile. Das Erzeugnis – des Erzeugnisses ... Das Verhältnis – des Verhältnisses ...

2. Der Landmann plur. die Landleute, ca și: der Kaufmann – die Kaufleute, der Fuhrmann – die Fuhrleute etc.

Exerciții în scris. Wann finden die meisten Jahrmärkte statt? Erntet (recoltează) der Landmann nur Getreide? Wohin bringt er den Überfluss seiner Ernte? Wo hält er noch Umschau? Wozu (cu ce scop?) Was kauft er sich dafür? Was für eine Bedeutung hat der Jahrmarkt? Was findet auf demselben statt? Wodurch haben die Jahrmärkte heute ihre frühere Bedeutung verloren? Wo kann heute der Landmann seine Erzeugnisse verkaufen?

6.

Die Entwicklung des Handels.

Die erste Art des Handels war der Tauschhandel. Ware wurde gegen Ware ausgetauscht. Dies war oft beschwerlich; so erfand man das Gold und Silber als Tauschmittel. Anfangs bediente man sich der Gold- und Silberbarren, später prägte man Münzen. Die Idee der Banknoten stammt von den Karthagern.

— 7 —

Der Kaufmann mußte aber stets die ganze Ware, die er verkaufen wollte, auf den Markt bringen. Der Phönizier z. B. belud sein Schiff mit allen seinen Waren und fuhr damit von Ort zu Ort, bis er alles verkauft hatte. Dies blieb wesentlich so auch im Mittelalter.

Heute ist das nicht mehr der Fall. Heute besucht der Kaufmann oder Industrielle die Messen nur mehr mit Proben oder Muster.

Auf diese Weise wird viel Zeit und Geld erspart. Zeit- und Geldersparung ist aber das Ziel des Fortschrittes im Handel.

Gramatică. Declinarea substantivelor feminine. § 6.

Exerciții în scris. Welches war die erste Art des Handels? Worin bestand der Tauschhandel? (Der Tauschhandel bestand darin, daß . . . verbul la urmă!) War das eine bequeme (comod) Art des Handels? Was erfand man da? Wer erfand die Banknoten? Was mußte aber der Kaufmann noch immer machen? Wie war es im Mittelalter? Womit besucht der Kaufmann heute die Messen? Was wird auf diese Weise erspart? Welches ist das Ziel des Fortschrittes im Handel?

7.

Der höfliche Knabe.

In einem italienischen Dorfe lebte eine arme Bauernfamilie. Diese hatte einen Sohn, namens Felix. Die Eltern ermahnten oft den kleinen Felix, gegen alle Leute höflich zu sein. Da sie arm waren, mußte Felix die Schweine hüten.

Eines Tages hütete er wieder mit mehreren Kameraden seine Herde. Da kam ein Mönch zu ihnen und bat die Knaben um einen Wegweiser. Es war soeben regnerisches Wetter und keines der Kinder wollte mitgehen. Da trat der kleine Felix hervor, grüßte höflich und bot sich als Wegweiser an.

Aus den klugen Reden des Kleinen erkannte der Mönch bald den scharfen Verstand desselben, nahm ihn mit Erlaubnis der Eltern in sein Kloster auf und liess ihn studieren. Felix wurde mit der Zeit einer der Gelehrtesten unter den Mönchen. Als im Jahre 1585 der Papst starb, wurde er einstimmig zu dessen Nachfolger erwählt und regierte als Papst Sixtus V. mit grosser Weisheit die katholische Kirche.

Gramatică. Declinarea slabă a substantivelor. § 5.

Conversație.

Vocabular special. — Wörterverzeichnis zu den Lesestücken.

Formele verbelor tari și neregulate se află într'un tablou special la sfârșitul cărții.

1.

Grüß Gott!	noroc!	prächtigt	minunat
Gott sei Dank!	har (slava) Dom- nului!	zubringen	a petrece
das Gebirgsdorf	sat de munte	herrlich	splendid
(es, ö=er)		helfen	a ajuta
das Hochgebirge	munți	verbrannt	ars, pârlit
(es, —)		ich hatte einen	eram flămând ca
Auf Wiedersehen!	la revedere!	Wolfshunger	un lup
anschauen, te, t	a arăta (bine, rău)	beneiden, te, t	a invidia
sich erholen, te, t	a se recrea	ich beneide dich	să știi, că te în- vidiez
		eigentlich	

2.

die Hitze (—, —)	căldură	vergehen	a trece
der Staub (es, —)	praf	sich erfreuen, te, t	a se bucura
das Nötige	cele trebuin- cioase	vorüber sein	a fi trecut, a trece
(en, —)		welken, te, t	a se vesteji
das Vergehen	trecere	säen, te, t	a semăna
(s, —)		künftig	viitor
die Hoffnung	speranță	absterben	a muri
(—, en)		sich rüsten, te, t	a se pregăti
der Samen (s, —)	sămânță	bereits	deja
die Ernte (—, en)	recolta, cules	verflossen	trecut, dispărut
in Wahrheit	de fapt, în reali- tate	benützen, te, t	a întrebuința
		wiederkehren, te, t	a se reîntoarce

3.

Der Abschied	rămas bun, des- părțire	der Kuß (es, ü=e)	sărutare
(s, —)		die Abschieds-	
das Laub (es, —)	frunziș	stund (—, en)	ora despărțirii
das Grab (es, ä=er)	mormânt	erzittern, te, t	a tremura
der Gipfel (s, —)	vârf (de arbore)	hold und lieblich	scump și dragălaș
ein schmerzlicher	o rază tristă a	sinken	a se scufunda, a
Sonnenschein	soarelui		întra
der Herzensgrund		umflimmern, te, t	a scipi (în jurul unui object)
(es, ü=e)	adâncul inimii		

Gramatica.

I.

Articolul. Das Geschlechtswort.

1. §. *Articolul hotărît. Der bestimmte Artikel:*
der - die - das.

<i>Singular. Einzähl.</i>		<i>Plural. Mehrzahl.</i>	
Masculin Männlich	Femenin Weiblich	Neutru Sächlich	Pentru toate trei genurile
N. der	die	das	die
G. des	der	des	der
D. dem	der	dem	den
A. den	die	das	die

Ca articolul hotărît se mai declină:

dieser,	diese,	dieses	= acesta
jener,	jene,	jenes	= acela
solcher,	solche,	solches	= atare, astfel de
jeder,	jede,	jedes	= fiecare
aller,	alle	alles	= tot

2. §. *Articolul nehotărît. Der unbestimmte Artikel:*
ein - eine - ein.

<i>Singular. Einzähl.</i>		<i>Plural. Mehrzahl.</i>	
Masculin Männlich	Femenin Weiblich	Neutru Sächlich	
N. ein	eine	ein	N'are
G. eines	einer	eines	
D. einem	einer	einem	
A. einen	eine	ein	

Ca articolul nehotărît se mai declină:

kein,	keine,	kein	= nici-unul
mein,	meine,	mein	= al meu
dein,	deine,	dein	= al tău
etc.			

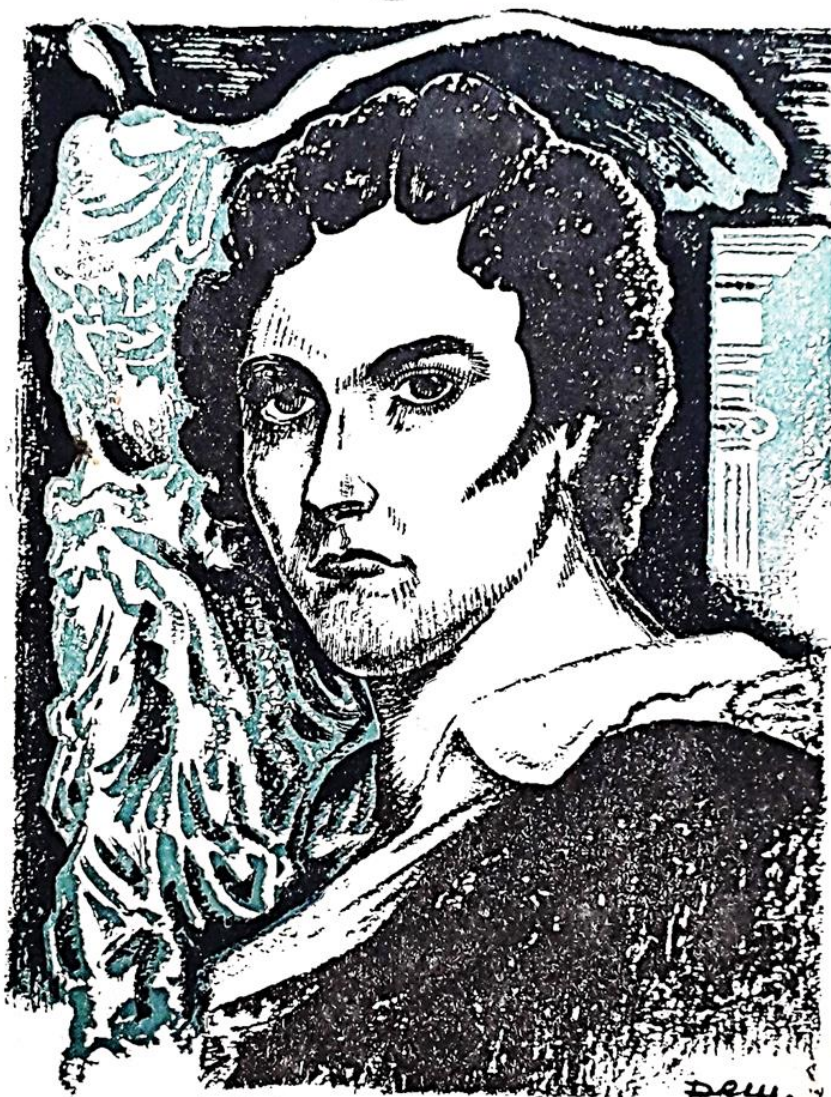
Inhaltsverzeichnis.

	Seite
1. Am Anfang des Schuljahres	3
2. Der Herbst	3
3. Abschied	4
4. Ist die deutsche Sprache so schwer?	5
5. Der Jahrmarkt	6
6. Die Entwicklung des Handels	6
7. Der höfliche Knabe	7
8. Sei wahrhaftig!	8
Sprichwörter	8
9. Des Knaben Berglied	9
10. Die Phönizier	10
11. Die deutsche Hansa	10
12. Hamburg	11
13. Richard Wittigton	12
14. Hoffnung	13
15. Paul schreibt seinem Freunde	14
16. Der beste Empfehlungsbrief	14
17. Die Post. Der Telegraph, das Telephon	15
18. Verkehrswege und Verkehrsmittel	16
19. Der Wanderer in der Sägemühle	16
20. Mathematik, die nicht langweilig ist	17
21. Karl Friedrich Gauss	18
22. Karl der Grosse	19
23. Aus der Geschichte Deutschlands	20
24. Berlin, die Hauptstadt des deutschen Reiches	21
25. Der Rhein	22
26. Die Loreley	23
27. Das Schicksal ist hart	24
28. Die Alpen	25
29. Das Kloster auf dem Sankt-Bernhard	25
30. Im Prahovatale. Sinaita	26
31. Müde Vöglein	27
32. Der Kaffeebaum	28
33. Der Teestrauch	28
34. Der Sieg des Kaffees	29
35. Heiteres	30
Zwei Scherzfragen	31

ДОДАТОК Д
Фрагменти підручника з англійської мови 1935 р.

70
331621

GRIFFITH BELBIN-SANDA MATEIU
ENGLISH BOOK
FOR
THE THIRD YEAR



LORD BEYRON

EDITURA CARTEA ROMÂNEASCĂ BUCUREȘTI

Продовження додатку Д

MAUD GRIFFITHS-BELBIN
SANDA I. MATEIU

ENGLISH BOOK

FOR
THE THIRD YEAR

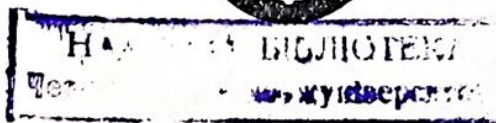
EDIȚIA V-a

Revizuită conform programei oficiale
Aprobată de Onor. Ministerul Instrucțiunii
cu Nr. 1013 din 31 Mai 1935

331621



2/1982



Taxa timbrului didactic de 5%, pentru acest manual, s'a plătit
direct Casei Corpului didactic, conform deciziunii Nr. 3660/923.

EDITURA «CARTEA ROMÂNEASCĂ» BUCUREȘTI

c. 1972.—2.—935

BIBLIOGRAPHY *)

F. Sefton Delmer. English Literature.

E. W. Edmunds and J. Spooner. The Story of English Literature.

Prof. Dr. Karl Feyerabend. A history of English Literature.

Johanna Bube. The Story of English Literature.

*) Țin să mulțumesc călduros D-nei *Letiția Vl. Ghidionescu* pentru prețiosul concurs, ce mi-a acordat, în selecționarea materialului necesar cărților de literatură.

My dear Friends,

Here you are, knowing enough English to be able to begin reading English literature.

You have surely noticed that one of the greatest difficulties with the English language is *the spelling*. It is inconsistent, illogical and, quite often, amazing, and so, presents great difficulties to the learner. I do not know, though, if this is an obstacle to the diffusion of English throughout the world. Somehow, to-day, English is spoken all over the world; and I feel quite sure, that, by reading, you will come to being very sure about your spelling and make no mistakes in your letters and compositions.

Another difficulty, in English, is *the pronunciation*. Of course, you will not aim at being taken for an Englishman if you go to England! but, by being careful about your pronunciation, you will be able to speak fluently and you will find out that the English are very clever in understanding foreigners, even if they speak a „broken“ English, which means „bad“ English...

But you will be surprised how soon you will improve, if you take the trouble to listen to the educated people you happen to meet. Only do not try to imitate the porters or the waiters and not even the very smart young people, who speak „slang“... Because the first have, very often, an awfull accent, and the last use words you will never find in any dictionary...

If you have not an opportunity to spend, let us say, a summer in England for the sake of improving your English, you may do it by listening carefully at the Cinema, whenever you

see an English film with good English actors. And do not forget the Radio!

But, most of all, I expect you to read as much English as you possibly can. This year you will study some of the most famous English writers. Some you will find difficult and some not. I do not expect you to understand *Byron* and *Shelley* and *Burns* and *Thackeray* without the help of a dictionary. But you will have no difficulty to understand *Dickens*, *Kipling* and even *Bernard Shaw*. And by reading English authors you will come to understand, by and bye, some of the *English genius*, which is quite unique in the world, and has created, what undoubtedly is, the greatest civilization and the best type of man, now in existence. Fair play, Reliability, Honesty, Faith in humanity and Sympathy for the weak, are, what I should call, representative virtues of the British and the Ideal of most of the boys of your age, in Great-Britain.

I wonder what *your* Ideal is? You are quite grown up now and you surely know that *Life* and your *Country* expect you, as well as your school-fellows, to do your Duty, efficiently and faithfully. I feel quite sure that you will read many an English author, who will help you to shape your mentality, to strengthen your Faith in God and Man, and acquire a sense of Social Responsibility and an increased Confidence in your powers to face Adversity and win the Battle of Life.

Work hard, is my friendly advice. Do not take things easily, but do your best. ALWAYS DO YOUR BEST... and do not forget that work ennobles and sanctifies Man, that „Labour is Life“ as *Thomas Carlyle* puts it, because „from the inmost heart of the *Worker* rises his god-given Force, the sacred celestial Life-essence breathed into him by Almighty God..“

SANDA I. MATEIU

September 1935.

A SHORT ACCOUNT ON THE ENGLISH LITERATURE

Before studying the English literature we must first know a few particulars about *the formation of the English language*.

The language which is now spoken in England was established in Britain by German invaders, who are grouped under the name of *Anglo-Saxons*. When they landed on the coasts of Britain in the 5-th century, they found there the *Britons* who spoke a language of the Celtic family, who were Christians, while the English were heathens, and who had adopted some of the Roman civilization from their old rulers.

Between the two tribes there was long and bitter war, and, by degrees, the English pushed the older race back to the Western mountain lands. If the two races did mix at any rate the two languages did not mix and the Celtic influence was confined to the vocabulary. The Romans too had left traces of their language in the Celtic tongue.

With the exception of these *Celtic* and *Latin* words the native speech of Britain was displaced by the language of the conquering *Teutons*.

When the different German tribes were united enough to give a common name to the Island they had conquered, the *Angles* called it *England* and the tongue *English*.

In the sixth century Christian missionaries came to convert the *Anglo-Saxons* and thus many Latin words were introduced into the English language.

The *Danes* too began to invade Britain in the 9-th century and left a number of their words.

In 1066 the *Norman Conquest* brought in a Court-speaking Norman French.

So the English language is the Anglo-Saxon modified by :

- 1) Some Celtic names.
- 2) Latin words of Church and scholar.
- 3) A few Danish words and
- 4) Norman French of Court and high-life after 1042.

English literature is amongst the oldest in Europe. The first specimen are called *Anglo-Saxon Literature* and are written in a highly inflected Germanic dialect, which is quit unintelligible to the Englishman of to-day, without special study.

English literature like the English language has, in the course of its own development come under many different influences ; but it has displayed too a wonderful power, benefiting from foreign influences without forfeiting its own independence.

PERIODS OF THE ENGLISH LITERATURE

I. THE ANGLO-SAXON PERIOD

The *Old English* or *Anglo-Saxon* Period which extends from the invasion of England by the Anglo-Saxons (449 A. D.) down to the collapse of the Anglo-Saxon schools of annalists and copyists about the year 1100.

England was discovered and conquered by the Romans three or four hundred years before the Anglo-Saxon invasion. *Julius Caesar* conquered the island of Britain and in due time, Southern Britain was made gradually into a Celtic country. For fully four centuries the Romans occupied this pleasant maritime colony and when in 410 A. D. the Roman garrison was withdrawn, the latinized Britons were left defenceless and the heathen raider living across the *North Sea* began to swarm into the country, settled there and treated without mercy the old Celtic inhabitants.

But the Saxon victors had nothing to say, and the defeated *Celts* began to tell stories of the valliant deeds and heroism of their *King Arthur*. These tales form the basis of the *Arthurian Legends* who play such an important part in *English Literature*. At the same time many *popular songs, ballads and didactic works* were written in Anglo-Saxon.

II. THE MIDDLE ENGLISH PERIOD

The *Middle English* period extends from 1100 to 1500, the year when *Henry VIII* broke with the Church of Rome and the *English Reformation* began.

This period was marked in the first two hundred years by a great change in the language. These changes were very gradual, but insensibly some of the roughness drooped away, words of French origin crept in and the English of to-day was beginning to show itself.

Three languages were spoken in England about that period, *French* was the language of the Court and Society; *Latin* was the language of the Clergy and *English* was spoken by the people. But by the middle of the 14-th Century the long struggle between the *English* and *French* languages for mastery was over and English won the day. The proof of that victory is the law passed by *King Edward III* in 1362, ordaining that only the English language should be used in the Law Courts.

Geoffrey Chaucer (1340—1400).

In was during this 14-th century that one of England's greatest poets lived. His name was *Geoffrey Chaucer*. He is called the *Father of English Poetry*.

The *Canterbury Tales* are considered his best work. He did much to shape the literary English.

From the death of *Chaucer* (1400) to the accession of *Queen Elisabeth* (1559) there were a great many writers both Scottish and English but none of great importance except however one great figure, which

must be mentioned: *Sir Thomas More*.

Sir Thomas More was born in 1478. As a child he was remarkable for his great intelligence. At the same time he was so sweet-tempered, witty and modest that he was loved by everybody, especially by the poor.

No sooner had he left the University that he became known all over Europe as one of the foremost figures of the age.



Geoffrey Chaucer, 1340—1400

He was one among the young scholars of the Italian Renaissance, and his great learning was used by him, for the advancement of liberty and truth. He was soon remarked of Elizabeth. He was called on to become a member of Parliament, and when he took *his seat* he said openly ; „I shall first look to God, and after God to the King“. These words did



Sir Thomas More at the Tower

not please Henry and soon after More thought it better to retire to his country house.

During the next ten years More wrote and published some books which were the first in what may be called modern English.

The best known of Sir Thomas More's writings is „*Utopia*“.

ANECDOTES AND ENGLISH HUMOUR

ENGLISH ACCURACY.

I had not lived in England for more than a year. One evening, meeting a friend who took me to his house, I was tempted to accept his pressing invitation to dine. But I was expected home and wanted at least to announce my truancy. „Could I possibly telephone?“ I asked my friend. „I am afraid we have no telephone“, came the reply. For one moment I failed to understand. Why this fear? Of course, I was not to take this literally: the English speak in parables. My friend meant not *fear*, but *uncertainty*. As far as he could guarantee, there was no telephone in the house. But he had been out. On coming home, we had walked at once into his study. We had not explored the living-room, nor any of the other closets and apartments. A kind Postmaster-General might have installed the telephone in his absence. This was what my friend meant: „I cannot state with finality that we have no telephone, but, so far, as my imperfect realisation of a world which we can only know through experience goes, we have no telephone“.

C. J. Renier.

ENGLISH MANNERS ARE EXQUISITE.

The delight felt at the discovery of the exquisite manners of the English never fades away. They have indeed, shaken off the trammels of formal and empty courtesy. Their hats are fixed to their heads in a manner which at first makes the foreigner gasp. They do not lift their hats to the policeman who has told them the way or to a girl who serves them in a shop. Every American religiously uncovers himself in a lift, when ladies are present. But the Englishman is twice as quick as the American in offering his seat to a lady in a public carriage; while the Swiss have never dreamt of the possibility of such a sacrifice. Omnibus conductors, who live in no hope of tips, are at least as helpful as their continental colleagues,

HOMONYMS, IDIOMS, PROVERBS.

A PUN ON THE WORDS
WHETHER AND WEATHER

Whether the weather be cold, or
 Whether the weather be hot, or
 Whether the weather be fine, or
 Whether the weather be not
 We must *weather*¹⁾ the weather = to resist
 Whatever the weather,
 Whether we like it or not.

Some homonyms.

The word „sole“ is used in different ways.

The sole = The part of the foot which touches the ground ; also the part of the boot which touches the ground. *The sole of my boot is very thick and strong.*

A sole = A fish with a flat body. It is very good to eat, having a delicate flavour.

Sole, meaning „only“ is an adjective. *The sole joy of the minstrel was his harp.*

Soul = the immortal part of man. (suflet).

To die = to cease, to live ; „*died*“ is the past tense. The pres. part. is *dying*.

A die = (un zar) plural „*dice*“. *The die is cast*. At „back-kammon“ (table) each player casts, or throws, the dice in turn.

To dye = to change the colour of a stuff by plunging it into a liquid. My dress was white ; *it has been dyed red*. (pres. part. *dyeing*).

Note : There are three verbs in English which form the pres. participle by changing „ie“ into „y“.

to die	dying
to lie	lying
to tie	tying

- To bear* followed by an adverb or preposition.
- To bear away* = To carry off. George *bore* off the prize.
- To bear in mind* = To carry in the mind. To remember.
- To bear out* = To confirm. He can *bear out* what he affirms with proofs.
- To bear down* = To overthrow, to advance. *The glacier was borne down mountain-side*, by the pressure of the snow behind it. The man was *borne down* (overthrown) by the crowd.
The army *bore down* (advanced) upon the city.
- A bear* = a large animal which lives in the forest. (un urs).
- Morning* = the early part of the day. The time before noon.
- Mourning* = adj. „to be *mourning*“. He is *mourning* for his father, who is dead. The country is *mourning* the death of the king. Mary is *in mourning* = she is dressed in *mourning* clothes.
- To have borne* = to support. I *have borne* with your bad conduct long enough. The shepherd has often *borne* a lamb in his arms.
- To be born* = John was born in 1906. To be born is always used in the past tense. *I was born*, he *was born*, they *were born*.
- To pain* = reg. verb, to cause suffering. *You pain* your parents and friends when you behave badly. „A pain“ is the noun form.; a *pain* in the head = a headache.
- A pane* = a sheet of glass used as a window. *The window-pane*.

GENERAL VOCABULARY
in ENGLISH

A

Anglo-Saxons
('ænglou'sæksenz)
Arthurian Legends
(α:'θjuerien'ledzendz)
Alexander Pope
(ælig'za:ndə* pou)
Adam Bede ('ædembid)
Abydos (e'baidos)
Appenine (æpə'nain)
Alfred ('ælfrid)
Arymathia (æri'məθi:e)
Amelia ('mi:lje)
Atkins ('ætkinz)
Arthur ('α:θə*)

B

• Britons ('britənz)
Britain ('britən)
Ben Jonson (ben'dzɔnsn)
Byron ('baiəɾən)
Browning ('brauniŋ)
Beauchamp ('bi:tʃəm)
Ballantrae ('bæləntre)
Bernard Shaw ('be:nədʃɔ:)
Barbara ('bɑ:bəɾə:)

Barbaroux ('bɑ:bəru:)
Birch (bɜ:tʃ)
Bessie ('besi)
Bombay (bɔm'bei)
Baloo (bə'lu:)

C

Christ (kraist)
Cophetua (kou'fetjuə)
Chisweek (tʃiz'wi:k)
Charterhouse ('tʃɑ:təhaus)
Chatham ('tʃætəm)
Cervantes (se:vænti:z)
Christmas ('krisməs)
Clara ('klɛere)
Candida ('kændidə)
Caxton (kæk'stən)
Celtic ('keltik)
Canterbury ('kæntəbəri)
Christopher Marlowe
(kris'tofə*mə:lou)
Coleridge (kɔlə'idz)
Carlisle (kɑ:'lail)
Cathrina (kæθri'ɔmə)
Conrad (Joseph)
('konræd'dzouzif)
Conan Doyle ('kɔnən'dɔil)

CONTENTS

	Page
A short account of English Literature	9
I. The Anglo-Saxon Period	11
II. The Middle English Period	11
III. The Modern Period	15
IV. The Victorian Period	22
V. The last Writers before the Contemporary Era	23
VI. The Twentieth Century	23
VII. The Theatre	25
Lord Byron 1788—1824	27
Percy Bysshe Shelley 1792—1822	37
Thomas Carlyle 1795—1881	45
Lord Tennyson 1809—1892	55
William Makepeace Thackeray 1811—1863	63
Charles Dickens 1812—1870	73
George Eliot 1819—1878	89
John Ruskin 1819—1902	95
Bernard Shaw 1857	103
Rudyard Kipling 1865	119
Anecdotes and English humour.	
English accuracy	129
English manners are exquisite	129
Their dumb masters	130
English home-life	132
Sport	133
England and Europe	134
Flannels	135
An anecdote on Sir Walter Raleigh	136
English pride	137
A clever game	137
Homonyms, Idioms and Proverbs	139

ДОДАТОК Е

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Номениук О. English Teaching Methods in Bukovina (1918–1930). *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. № 11(4, Sup.1). P. 105–116.

2. Гоменюк О. Я. Зміст і структура підручників з англійської мови для початкових шкіл Буковини (1918–1940 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 41–44.

3. Гоменюк О. Я. Методика навчання англійської мови в навчальних закладах Буковини (1933–1939 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 16–23.

4. Гоменюк О. Я. Методика навчання іншомовного письма в торговельних школах Буковини (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Випуск 36. С. 36–39.

5. Гоменюк О. Я. Методологічні засади розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2020. № 3-4 (97-98). С. 194–206.

Навчально-методичний посібник

6. Гоменюк О. Я., Лабінська Б. І. Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.) : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 148 с.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

7. Гоменюк О. Я. Використання методичних ідей Є. М. Гріффіс-Бельбін у процесі навчання англійської мови на Буковині (перша половина ХХ ст.).

“*Cutting-edge science – 2015*” : materials of the XI international scientific and practical conference. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and Education LTD, 2015. Vol. 14. С. 22–24.

8. Гоменюк О. Я. Використання регіонального підходу для дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.). *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. Great Britain, London : Nika Publishing, 2020, Vol.1. P. 312–315.

9. Гоменюк О. Я. Методика навчання лексичного матеріалу англійської мови на Буковині (1918–1930 рр.). *Актуальні проблеми герmano-романської філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (11–12 листопада 2016 р.). Тернопіль, 2016. С. 236–238.

10. Гоменюк О. Я. Методика навчання читання англійської мови у процесі реалізації прямого методу на Буковині (1918–1930 рр.). *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : міжнародна науково-практична конференція, м. Одеса (27–28 травня 2016 р.). Одеса : Південноукраїнська організація „Центр філологічних досліджень”, 2016. С. 52–54.

Положення, висновки і результати дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а також на засіданнях науково-методичного семінару кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2016–2020 рр.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема

Міжнародних науково-практичних конференціях

1. „Cutting-edge science – 2015” (Science and Education LTD, Sheffield, April 30 – May 7, 2015), форма участі – публікація тез: „Використання методичних ідей

Є. М. Гриффіс-Бельбін у процесі навчання англійської мови на Буковині (перша половина ХХ ст.)”.

2. „Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи” (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 5–6 травня 2016), форма участі – усна доповідь: „Методика навчання читання англійською мовою на Буковині (1918–1930 рр.)”.

3. „Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку” (Південноукраїнська організація „Центр філологічних досліджень”, м. Одеса, 27–28 травня 2016), форма участі – публікація тез: „Методика навчання читання англійської мови у процесі реалізації прямого методу на Буковині (1918–1930 рр.)”.

4. „Актуальні проблеми герmano-романської філології та освітній соціокультурний процес” (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016), форма участі – публікація тез, усна доповідь: „Методика навчання лексичного матеріалу англійської мови на Буковині (1918–1930 рр.)”.

6. „Problems and Innovations in Science” (Nika Publishing, Great Britain, London, 4–5 May 2020), форма участі – публікація тез: „Використання регіонального підходу для дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”.

7. „Актуальні проблеми романо-германської філології та перекладу” (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 7–8 травня 2020), форма участі – усна доповідь: „Теоретико-методологічні основи розвитку методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”.

ДОДАТОК Ж

Акти про впровадження

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
e-mail: info@tnpu.edu.ua

від "27" 03 2020. № 372 - 40/03

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гоменюк Ольги Ярославни з теми
"Розвиток методики навчання германських мов
на Буковині (перша половина ХХ ст.)"
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 014 – середня освіта

Матеріали дисертаційного дослідження Гоменюк О. Я. – аспірантки кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, були впроваджені серед 50 студентів III курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, які навчаються за спеціальністю «014 Середня освіта (Мова і література (англійська))» у 2019–2020 навчальному році.

Запропоновані матеріали, зокрема, навчальний посібник Гоменюк О. Я., Лабінської Б. І. "Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)", сприяли ознайомленню студентів із основними методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання англійської та німецької мов, що існували на Буковині на початку ХХ ст.

Результати впровадження запропонованих матеріалів показали поглиблення знань студентів з історії методики навчання іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх закладах освіти, покращення розуміння методичних категорій.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови (протокол № 10 від 24.03.2020 р.).

Проректор з наукової роботи та
міжнародного співробітництва

Г. І. Фальфушинська

Завідувач кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови

І. П. Задоржна



106067



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 22.04.2020 № 14/17-875 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Гоменюк Ольги Ярославівни з теми
**“Розвиток методики навчання германських мов
 на Буковині (перша половина ХХ ст.)”**
 для здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 014 – середня освіта

Матеріали дисертаційного дослідження аспірантки кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Гоменюк О. Я. були впроваджені на кафедрі германського, загального і порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2019–2020 навчальному році.

Матеріали дослідження застосовувалися на III, IV та V курсах у межах навчальних дисциплін “Методика навчання німецької мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах”, “Методика викладання фахових дисциплін”, “Соціокультурна компетентність вчителя” та “Методика навчання другої іноземної мови”. Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 62 особи.

Засобом навчання слугував авторський навчальний посібник Гоменюк О. Я., Лабінська Б. І. “Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”.

Запропоновані матеріали, ґрунтуючись на сучасних дидактичних і методичних принципах, сприяли поступовому розвитку рівня знань студентів з історії методики, ознайомлюючи їх з особливостями розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918–1940 рр.). Результати запропонованих матеріалів показали поглиблення і покращення знань студентів з історії методики навчання англійської та німецької мов у загальноосвітніх навчальних закладах Буковини.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства (протокол № 4 від 21 квітня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків

Петро ФОЧУК

Вик.: Світлана КИКО
 (0372) 509415



**ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

58000, м. Чернівці, вул. І. Франка, 20 ; тел./ факс (0372) 52-73-36 E-mail: cv_ipo@ukr.net

23.06.2020 № 09/303

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гоменюк Ольги Ярославівни з теми
**“Розвиток методики навчання германських мов
на Буковині (перша половина ХХ ст.)”**
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 014 – середня освіта

Спецкурс “Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, запропонований аспірантом кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Гоменюк О. Я., було впроваджено на курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської та німецької мови Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області у 2019–2020 навчальному році.

Спецкурс викладався для вчителів-спеціалістів, вчителів першої та вищої кваліфікаційних категорій. Кількість слухачів, які були задіяні у процесі навчання, – 145 осіб.

Засобом навчання слугував авторський навчальний посібник О. Я. Гоменюк, Б. І. Лабінська “Трактикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, який призначений для філологів, передбачає оволодіння знаннями історії методики навчання англійської і німецької мов, значна увага приділена контролю і самоконтролю рівня сформованості методичної компетентності слухачів.

Результати викладання запропонованого спецкурсу показали поглиблення і покращення знань та компетентностей вчителів з історії методики навчання англійської та німецької мови у закладах загальної середньої освіти.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (протокол № 3 від 10.05.2020).

В.о.Директора ІШПОЧО

Завідувач кафедри МВСГД ІШПОЧО



Т.БОГАЧИК

О.САХНОВСЬКИЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

24.06.2020 № 20 _____

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Гоменюк Ольги Ярославівни з теми
**“Розвиток методики навчання германських мов
 на Буковині (перша половина ХХ ст.)”**
 для здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 014 – середня освіта

Спецкурс: “Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, запропонований аспірантом кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Гоменюк О. Я., було впроваджено на кафедрі мов та методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка у 2019–2020 навчальному році.

Спецкурс викладався на ІV курсі. Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 48 осіб.

Засобом навчання слугував авторський навчальний посібник О. Я. Гоменюк, Б. І. Лабінська “Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина ХХ ст.)”, який призначений для філологів, передбачає оволодіння знаннями історії методики навчання англійської і німецької мов, значна увага приділена контролю і самоконтролю рівня сформованості методичної компетентності студентів.

Результати викладання запропонованого спецкурсу показали поглиблення і покращення знань студентів з історії методики навчання англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри мов та методики їх викладання (протокол № 9 від 23.04.2020).



Перший проректор,
 проректор з науково-педагогічної роботи

Завідувач кафедри мов і методики їх викладання

Володимир ДЯТЛОВ

Олена МАМЧИЧ