

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**



**О. М. Царик**

До 50-річчя Тернопільського національного  
економічного університету

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ  
ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ  
ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

*Монографія*

Тернопіль  
ТНЕУ  
2016

ББК 74.03.(4 Укр)  
Ц 18

УДК 37(09)(477)

**Рецензенти:** **О. А. Ігнатюк** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка Івана Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»;  
**О. В. Невмержицька** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;  
**Т. П. Кучай** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук, завідувача  
кафедри психологічних та педагогічних дисциплін ТНЕУ,  
професора А. В. Вихруща*

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Тернопільського національного економічного університету  
(протокол № 5 від 22 грудня 2016 р.)*

**Ц 18** Царик О. М. Формування культури писемного мовлення особистості в системі вітчизняної шкільної освіти першої половини ХХ ст. : моногр. / Ольга Царик; [за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Анатолія Вихруща]. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – 426 с.  
ISBN 978-966-654-457-8

У монографії узагальнено теоретичні основи розвитку культури мовлення, розглянуто закономірності розвитку культури писемного мовлення, проаналізовано дидактичні основи розвитку мовлення учнів, теоретико-методичні основи підготовки вчителів до професійної діяльності в навчальних закладах України першої половини ХХ ст.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

ББК 74.03.(4 Укр)  
УДК 37(09)(477)

ISBN 978-966-654-457-8

© О. М. Царик, 2016

© ТНЕУ, Економічна думка, 2016

## ПЕРЕДНЄ СЛОВО

*Світлій пам'яті моїх батьків присвячую...*

Спершу хотіла б висловити слова вдячності рідним. Мої батьки, тато Михайло Миколайович Зенчак (1946 – 1999) і мама Надія Іванівна Зенчак (1950 – 2005), завжди щиро тишилися здобутками дітей, підтримували та допомагали. Сьогодні мені їх бракує.

За можливість написання цієї монографії вдячна чоловікові Любомиру, донечці Надусі та сину Володі, які терпеливо та з розумінням ставилися до моєї зайнятості за робочим столом впродовж кількох років.

Щиро дякую друзям і колегам за підтримку, розуміння та допомогу.

Із теплотою і радістю згадую вчителів Іванівської середньої школи Теребовлянського району Тернопільської області, де вчилася з 1980 р. до 1991 р., особливо вдячна вчительці української мови та літератури Палиці Надії Михайлівні, яка і сьогодні передає учням тонкощі краси рідної мови.

Доля дала можливість вчитися у кращих педагогів: на філологічному факультеті Тернопільського державного педагогічного інституту імені Я. Галана, в аспірантурі під керівництвом професора Р. Т. Гром'яка.

Проте найтепліші слова вдячності за мудрі настанови та поради, терпеливість і тактовність, допомогу й підтримку хочу висловити науковому наставникові, доктору педагогічних наук, професору Анатолію Володимировичу Вихрушу. Наукова робота під його керівництвом додає спокійної впевненості.

Ця монографія виконана в межах дослідження «Теорія і практика розвитку культури писемного мовлення учнів у системі вітчизняної шкільної освіти ХХ ст.», (тема затверджена Національною академією педагогічних наук України протокол № 6 від 17.06.2014 р.).

Вдячна адміністрації Тернопільського національного економічного університету, зокрема ректору, професору А. І. Крисоватому та проректору з наукової роботи, професору З.-М. В. Задорожному.

*Ольга Царик*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>7</b>
-------------------	----------

<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ..</b>	<b>15</b>
1.1. Історіографія проблеми.....	15
1.2. Наукові засади формування культури мовлення особистості.....	36
1.3. Культура мовлення в контексті досягнень компаративістики.....	48
<b>ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....</b>	<b>63</b>

<b>РОЗДІЛ ІІ. ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>67</b>
2.1. Культура мовлення як елемент духовної культури суспільства..	67
2.2. Писемне мовлення в системі мовної освіти.....	86
2.3. Регіональні особливості підготовки вчителів до професійної діяльності: порівняльний аналіз.....	112
<b>ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....</b>	<b>126</b>

<b>РОЗДІЛ ІІІ. ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ. ....</b>	<b>129</b>
3.1. Історичний аналіз стану писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України.....	129

3.2. Теоретико-методичні аспекти розвитку культури мовлення учнів у школах центральних та східних областей України.....	157
3.3. Основні методи та форми розвитку мовленнєвої діяльності учнів.....	196
<b>ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....</b>	<b>209</b>

**РОЗДІЛ IV. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ СТ.....**

4.1. Писемне мовлення учнів у вітчизняній педагогіці міжвоєнного періоду.....	213
4.2. Досвід загальноосвітніх закладів у мовній підготовці школярів.....	254
4.3. Експертна оцінка значущості формування культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у сучасних умовах.....	288
<b>ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ.....</b>	<b>302</b>

**ВИСНОВКИ.....**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....**

**ДОДАТКИ.....**

## ВСТУП

У сучасному суспільстві з низкою політичних і міжкультурних проблем важливого значення набуває формування толерантної свідомості та комунікативної компетенції, що належить до основних завдань педагогічної науки, зокрема лінгводидактики як частини методики, яка вивчає закономірності засвоєння мови, принципи і методи навчання, шляхи та засоби формування мовної особистості. Про сформованість лінгвістичної компетенції свідчить рівень культури мовлення особистості рідною й іноземними мовами.

Європейська інтеграція, глобалізація і мовна політика спонукають науковців до дослідження культури мовлення не лише рідної мови, а й основних європейських мов, оскільки мультилінгвізм – це не лише політична ціль, а й політична необхідність в Європі. В основних документах Ради Європи використовуються поняття «багатомовність» і «мультилінгвізм». Семантично багатомовність відрізняється від концепту мультилінгвізму: багатомовність – це співіснування різних мов у певному суспільстві, а мультилінгвізм стосується володіння мовами індивідуумом, який живе у суспільстві. Про мультилінгвізм йдеться лише тоді, коли індивідуум попри знання рідної та англійської мови володіє ще однією, двома або більше мовами. Мультилінгвізм як культурна компетенція вважається одним з найважливіших нових викликів для всіх європейців з огляду на прогресивну глобалізацію та збереження мовної й культурної різноманітності, оскільки Європа є багатомовним суспільством.

Однією з найважливіших ознак загального розвитку цивілізованого суспільства є культура мовлення індивідуумів.

На формування особистості з високим рівнем комунікативної компетенції націлюють Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Зокрема, у концепції мовної освіти в Україні зазначено, що треба «домагатися високої культури мовлення у закладах народної освіти», «постійно дбати про культуру усного і письмового мовлення, правопису грамотність» [29, с. 73].

У Конституції України, прийнятій Верховною Радою 28 червня 1996 р., зазначено, що «... державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України» [138, с. 10].

Із розширенням економічних, соціальних та культурних зв'язків зросла потреба у вмінні спілкуватися в полікультурному і багатомовному європейському просторі, що підвищило освітню значущість вивчення іноземних мов, зокрема можливість отримання освіти та стажування у навчальних закладах Європи.

В межах проектів Ради Європи відбулася систематизація підходів до викладання іноземної мови та стандартизації оцінок рівнів володіння мовою. Підсумком цієї роботи став документ Ради Європи з назвою «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [95].

«Загальноєвропейські рекомендації» пропонують основу для розробки навчальних програм, екзаменаційних матеріалів, підручників у межах загальноєвропейського простору. «Рекомендації» визначають, в якому обсязі необхідно опанувати іноземну мову з метою спілкування, а також рівень знань та вмінь, необхідних для успішної комунікації. Учасники цього проекту провели дослідження в різних країнах з метою створення стандартної термінології, сис-



теми понять, параметрів використання мови і здібностей до мови. У результаті використання та вивчення іноземної мови людина як суб'єкт соціальної діяльності розвиває ряд компетенцій: загальних і комунікативних.

Загальні компетенції передбачають: здатність вчитися; екзистенціальну компетентність, тобто сукупність інди-відуальних характеристик людини, рис характеру, поглядів, уявлень про себе та про оточуючих, готовність до соціальної взаємодії; декларативні знання, тобто знання, що здобуваються людиною в міру накопичення досвіду (емпіричні знання) і в процесі навчання (академічні знання); вміння та навички.

Комунікативна компетенція охоплює: лінгвістичний компонент; соціолінгвістичний компонент, що відображає соціокультурні умови використання мови; прагматичний компонент, що припускає використання мовних засобів з певною функціональною метою відповідно до схем взаємодії [95].

Завданням проекту було також створення стандартизованого опису рівнів володіння мовою. У результаті були розроблені система рівнів володіння мовою і система опису цих рівнів. Ці два комплекси створюють єдину мережу понять, яка може бути використана для опису будь-якої системи сертифікації.

Сучасна українська історико-педагогічна наука має чимало напрацювань з вивчення становлення системи освіти в різні історичні періоди та закономірностей розвитку історико-педагогічної науки (Л. Березівська [19], А. Боровик [32], С. Гончаренко [68; 69], В. Майборода [136; 137], М. Євтух [84], В. Кремень [118; 119], Н. Ничкало [156], О. Сухомлинська [252; 253] й ін.).

Окремі аспекти історії педагогіки досліджували такі вітчизняні науковці: А. Алексюк [4], О. Безпалько [16], І. Бех [20; 21], Г. Васянович [35], А. Вихрущ [46; 50], В. Вихрущ [51], С. Гончаренко [68], Т. Завгородня [90],

С. Золотухіна [99], І. Зязюн [101], В. Кравець [117], І. Курляк [130], О. Савченко [205], Б. Ступарик [241], Г. Терещук [257], М. Чепіль [310] та ін. Праці цих учених-педагогів містять аналіз суспільної ролі вчителя, історичні аспекти функціонування системи освіти, окремі аспекти фахової підготовки вчителів й ін.

У наукових працях з історії становлення і розвитку вітчизняної лінгводидактики українські вчені досліджують теоретичні засади реформування та оновлення вітчизняної мовної освіти (О. Біляєв [25], А. Богуш [31], В. Мельничайко [142], М. Стельмахович [232], О. Хорошковська [279]).

Наукові основи культури мовлення у вітчизняній лінгводидактиці висвітлюють дослідники Н. Бабич [9], І. Білодід [24], Б. Головін [66], С. Єрмоленко [85], М. Жовтобрюх [88], М. Ілляш [103], А. Коваль [109], М. Пентилюк [176], М. Пилинський [187], О. Потєбня [188], Л. Скуратівський [222], Л. Струганець [236] й ін.

Психологічні аспекти формування культури писемного мовлення знайшли своє відображення у працях Л. Айдарової [2], Л. Виготського [61], М. Жинкіна [86], Д. Ельконіна [320], Г. Костюка [115], О. Леонтєєва [133], І. Синиці [213] та ін. Однак недостатньо дослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з аналізом стану писемного мовлення у вітчизняних школах ХХ ст.

Значний внесок у дослідження проблематики мовної освіти зробили закордонні вчені: А. Гройле (A. Greule) [375], Ф. Лебзафт (F. Lebsanft) [375], Й. Бер (J. Bär) [353], М. Гімберг (M. Grimberg) [376], В. Гессманн (W. Gössmann) [374], Крістіан Г. Мюнх (Christian H. Münch) [405], Е. Мейманн (E. Meumann) [401], Г. Штікель (G. Stikel) [424], Е. Шерер (E. Scheerer) [417], Й. Шарнгорнст (J. Scharnhornst) [416], Г. Нойер (G. Neuer) [406], К. Мюллер (K. Müller) [404], К. Лінке (K. Linke) [395], Й. Кляре (J. Klare) [381].

Для розуміння закономірностей розвитку історико-педагогічної науки мають важливе значення праці К. Айдукевича (K. Ajdukiewicz) [329], М. Барановського (M. Baranowski) [354], Й. Куманецького (J. Kumaniecki) [391], Й. Беднарза (J. Bednarz) [357], Й. Давіда (J. Dawid) [367], А. Марковського (A. Markowski) [399], Й. Якубця (J. Jakóbiec) [378], Г. Ровіда (H. Rowid) [411], М. Рудницького (M. Rudnicki) [414], К. Твардовського (K. Twardowski) [429], Й. Воронецького (J. Woroniecki) [431].

Про актуальність досліджуваної теми переконливо свідчить анотований бібліографічний покажчик праць із культури української мови у фахових періодичних виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. (за редакцією Л. В. Струганець). У передмові дослідники стверджують, що «... системна праця фахівців щодо культивування літературної мови відбита не лише у словниках, довідниках, але й у галузевих виданнях. У запропонованому анотованому бібліографічному покажчику на основі періодичних видань кінця ХХ – початку ХХІ ст. здійснено систематизацію доробку учених, педагогів, культурних діячів у царині мовної культури. У покажчику уміщено бібліографічні джерела за алфавітним принципом. До кожної статті представлено анотацію, зазначено ключові поняття. Ключові слова відображають розвиток метамови галузі, презентують питання, які найчастіше було висвітлено у фаховій періодиці. Джерельною базою слугували українські фахові журнали та газети філологічного спрямування: «Дивослово», «Українська мова і література», «Українська мова і література в школі», «Урок української» та «Українська мова». Наведені терміни культури мови – це ключові слова, за якими можна здійснювати пошук статей. Наприкінці видання представлено індекси використаних термінів – порядкові номери джерел, присвячених розкриттю понять культури мови» [7, с. 3].

Оскільки мовна освіта базується на трьох основних принципах, головним її завданням є порозуміння; володіння європейськими мовами полегшує взаємодію між європейцями з різними рідними мовами та європейську мобільність; держави-члени РЄ, розвиваючи національну політику у галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягти більшого європейського єднання шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої координації політики [95, с. 2].

Мовна політика ЄС спрямована на захист мовної розмаїтості й поширення знань із врахуванням культурної ідентичності та соціальної інтеграції [10, с. 15]. Проте в Європі існують різні підходи до статусу мов: підтримка англійської мови як основної; захист національних мов із тенденцією до обмеження багатомовності; рівний статус усіх європейських мов.

У сучасному суспільстві важливого значення набуває формування комунікативної компетенції та постає актуальна необхідність дослідження *культури писемного мовлення* як чинника розвитку особистості.

По-перше, про сформованість лінгвістичної компетенції свідчить рівень культури мовлення особистості в усній і писемній формах рідною та іноземними мовами.

По-друге, культура мовлення – це культура мислення і культура соціальних та духовних відносин людини. Із постійним розвитком мови відчувається вплив антропоцентризму на розвиток культури мови, що характеризується підвищеною увагою до комунікативної складової і яскравим виявом культурологічних підходів до мовних засобів та орієнтацією на формування творчої мовної особистості. Розвиток культури писемного мовлення належить до основних завдань, які сприяють активізації загальної і комунікативної компетенцій в умовах ситуацій, що виникають у різних сферах соціального життя.

По-третє, необхідність дослідження історичних особливостей формування культури писемного мовлення зумовлена зростанням ролі письма у процесах спілкування та обміну ін-

формацією, що належить до забезпечення індивідуальних потреб особистості. Виявлення недостатнього рівня культури писемного мовлення у зарубіжній лінгводидактиці спричинило стурбованість через пауперизацію індивідуума, оскільки втрата наукової свідомості, методів набуття і закріплення знань тісно пов'язані з писемним мовленням, з обмеженням мислення, із зниженням загального рівня розвитку людства. Виявлення цієї суспільної проблеми потребує дослідницької діяльності щодо теоретичного обґрунтування формування культури писемного мовлення та історичного аналізу змісту освіти.

Виходячи з наукового, практичного й теоретичного значення проблеми, маємо за мету розкрити ефективність педагогічних умов формування культури мовлення і теоретично обґрунтувати особливості, зміст та організацію формування культури писемного мовлення учнів у школах України першої половини ХХ ст., окреслити етапи, провідні тенденції й закономірності розвитку мовленнєвої компетентності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи історико-педагогічних пошуків вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності та змісту формування культури писемного мовлення учнів у школах України першої половини ХХ ст.

2. Дослідити еволюцію сутності і змісту мовної освіти та виявити особливості формування культури писемного мовлення учнів у школах України першої половини ХХ ст.

3. Охарактеризувати технологічні аспекти і педагогічний інструментарій мовної підготовки українських школярів впродовж першої половини ХХ ст.

4. Визначити тенденції лінгводидактики щодо формування культури писемного мовлення учнів з огляду на демо-кратичні та авторитарні парадигми розвитку суспільства України у першої половини ХХ ст.

5. Окреслити можливості трансформації й екстраполяції ідей минулого на підготовку сучасного учня до міжкультурного спілкування.

Актуальність дослідження процесу формування культури писемного мовлення учнів у системі вітчизняної освіти першої половини ХХ ст. підтверджує необхідність вирішення суперечностей між:

- вимогами до якості і вдосконалення змісту середньої освіти, спрямованого на забезпечення всебічної мовленнєвої компетенції особистості, та станом писемного мовлення у середніх навчальних закладах;

- особливостями індивідуального процесу становлення мовної особистості і характером організації педагогічного процесу;

- роллю гуманітарних предметів у суспільному становленні людини та тенденцією до технократизації навчання, пов'язаного з наростаючим потоком інформації;

- теоретичними узагальненнями закономірностей професійної підготовки філологів і рівнем практичної реалізації цієї проблеми;

- зарубіжними педагогічними дослідженнями (теоретичні моделі навчання письма, змістові й структурні особливості формування культури писемного мовлення) та змістом педагогічних праць у вітчизняній історико-педагогічній науці.

Досвід гімназій і традиції підготовки інтелектуальної еліти сприятимуть вивченню особливостей формування культури писемного мовлення, пошуку та активізації ефективних форм і методів організації навчального процесу з метою впровадження кращих традицій європейської й вітчизняної освіти. Дослідження історичних особливостей системи вітчизняної шкільної освіти першої половини ХХ ст. сприятиме вирішенню педагогічної проблеми формування культури писемного мовлення учнів та примноженню інтелектуального потенціалу суспільства.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ

## 1.1. Історіографія проблеми

Наукові праці, монографії та статті з питань мовної освіти свідчать про актуальність теми нашого дослідження у вітчизняній і зарубіжній науковій думці. Особливе зацікавлення у дослідників викликає період становлення мовної освіти у вітчизняних школах першої половини ХХ ст.

Про роль мови у розвитку культури суспільства писав український вчений Іван Огієнко. У його наукових працях «Історія української літературної мови», «Українська культура», «Рідне писання», «Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства» йдеться про те, що необхідно створити сприятливі умови для вивчення мови як основи української культури, як національної ознаки, оскільки в мові зберігаються культура, ступінь національної свідомості.

У науково-методичних працях І. Огієнка містяться практичні рекомендації щодо формування культури усного та писемного мовлення, зокрема: «Український стилістичний словник. Підручна книжка для вивчення української літературної мови», «Чистота й правильність української літературної мови», «Словник місцевих слів, у літературній мові не вживаних».

За І. Огієнком, ознаки літературної мови – чистота, правильність, ясність, багатство форм та словникового запасу.

Діалектні слова він радив використовувати у незначній кількості, оскільки вони можуть завадити процесу формування культури літературної мови, проте часто є окрасою художніх текстів. І. Огієнко був прихильником пуризму в мові, полонізми й русизми вважав небезпечними для української мови, навіть з огляду на історичні умови розвитку мови. «Вживати чужих слів і виразів тоді, коли існують на те самі й свої добрі слова та вирази – це шкодити чистоті своєї літературної мови», – давав настанови письменникам І. Огієнко [162, 294]. Збагаченням літературної мови вважав синоніми, фразеологізми, неологізми, паралельні форми, побудовані за правилами української граматики.

Період кінця XIX ст. – початку XX ст. характеризується переходом культури від текстоцентризму та логоцентризму до поширення візуальних форматів конструювання, обробки і передачі інформації. Вітчизняні учені, теоретики та практики, активно переосмислювали ідеї наочного навчання, адаптували традиційні підходи до реалій освітнього простору, створювали оригінальні моделі та практики навчання дітей за допомогою нових чи оновлених засобів [197, с. 121].

Важливою для нашого дослідження є книга професора К. Айдукевича «Логічні основи навчання» [329], де виокремлено цикл гуманістичних наук та детально проаналізовано методологічні типи дослідження цих наук, зокрема три типи: експліцитний чи номотетичний, ідеографічний, аксіологічний, чи оцінювальний.

1. Експліцитний, чи номотетичний, тип. Тут йшлося про збирання фактів, експериментальних даних, про доведення тих фактів за допомогою гіпотез і принципів та навіть про створення теорії. Прикладом науки такого типу автор вважав з'ясувальну психологію.



2. Ідеографічний тип передбачав описування одиничних фактів, написання звіту. Як приклад науки ідеографічного типу наводиться історія. В історичних дослідженнях виокремлюються дві фази: аналіз й історичний синтез. Аналіз теж складається з двох частин: із зовнішньої критики на основі ерудиції та із внутрішньої критики на основі інтерпретації.

3. Аксіологічний, чи оцінювальний, тип властивий лише гуманістичним наукам. Теоретики гуманістичних наук підкреслювали, що найважливішими поняттями гуманістики є поняття цінності: поняття правди, добра, краси і т. ін. [329, с. 71].

Праці польських вчених, які досліджували мовну ситуацію та методику викладання мовних дисциплін, свідчать про зацікавлення дослідників історією розвитку системи освіти на західноукраїнських землях першої половини ХХ ст.

З метою поширення грамотності на початку ХХ ст. діяли учительські семінарії, про їхню діяльність писав М. Барановський у праці «Педагогіка для учительських семінарій та вчителів народних шкіл» (Baranowski M. *Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*) [355]. Для розвитку суспільства початку ХХ ст. на території Австро-Угорщини існувала нагальна потреба у діяльності шкіл, оскільки батьки не мали часу займатися навчанням дітей, не володіли необхідними для навчання знаннями і вміннями навчати, не мали достатньо терпеливості та витривалості для регулярного навчання своїх дітей.

У книзі «Дидактика, доповнена основами логіки: для учительських семінарій та вчителів народних шкіл» (Baranowski M. *Dydaktyka uzupełniona zasadami logiki: do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*) М. Барановський писав, що навчання є мистецтвом, коли усвідомлюються завдання і ціль навчання, засо-

би, за допомогою яких найкраще досягнути результатів, та вміння реалізувати знання на практиці [354].

Праця вчителя на початку ХХ ст. описана у праці Й. Беднарза «Праця та відпочинок учителя» (Bednarz J. Praca i wczasy nauczycielskie). Роботу вчителя контролювали офіційні установи, його відповідальність полягала у перетворенні навчання на творчий процес [357, с. 10].

Вимоги до кандидата на посаду вчителя початку ХХ ст. у Галичині описані доцентом Ягеллонського університету К. Куманецьким у «Збірці найважливіших університетських приписів» (Kumaniecki K. W. Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich). Отримати кваліфікацію учителя можна було після складання іспитів, які затверджувала екзаменаційна комісія, призначена Міністерством визнання та освіти [391].

Книга Й. Домбровської та Й. Скарзинської «Praca z książką naukową, mapą, tablicą statystyczną, wykresem (Warszawa, 1936)» [366] призначена для людей, які хотіли займатися самоосвітою. Книжка, карта і лічба вважалися найчастіше засобами, якими самоук послуговувався у процесі самоосвіти. У книзі описано, як користуватися тими засобами, та подано вправи для формування корисних для самоосвіти і розумової праці звичок.

Основне завдання присвяченого написанню рефератів розділу – зорієнтувати самоука, в який спосіб ділитися набутими знаннями з іншими, підвищуючи таким чином інтелектуальний рівень свого середовища. Книжка написана з метою допомогти самоукові обрати власну дорогу для самоосвіти, оскільки кожна людина виросла в різних умовах, має свій життєвий досвід, свій погляд на світ та своє сприйняття. У додатках автори пропонують перелік книжок для трьох рівнів підготовки з детальним описом.

Стан розвитку мовної освіти на території Східної та Центральної України у першій половині ХХ ст. характеризується мовною ситуацією, що склалася на початку ХХ ст. через історичні причини. Учені, теоретики і практики активно переосмислювали ідеї наочного навчання, адаптували традиційні підходи до реалій освітнього простору, створювали оригінальні моделі та практики навчання дітей за допомогою нових чи оновлених засобів [197, с. 121].

Одним із відомих методистів початку ХХ ст. був М. Тростников, дидактичні й методичні погляди якого відображені в підручниках, посібниках і збірках методичних рекомендацій, що були опубліковані в 1900 – 1910 рр., у його доробку простежуються погляди та підходи до вивчення мови. У 1904 р. М. Тростников опублікував першу збірку вправ для вивчення російської мови і навчання грамоти для дітей, для яких російська мова не була рідною, зокрема для дітей народів Прибалтики [261]. Його активна діяльність щодо розробки методики навчання мови відображена у посібнику «Русская речь, чтение и письмо», який перевидавався десять разів з 1905 р. до 1916 р. та містив вправи російською мовою для навчання мовлення, читання, чистописання й орфографії. За допомогою першої частини посібника діти вивчали звуки і букви, склади, слова, речення, тексти, друга ж частина була спрямована на розвиток навичок читання, письма, мовлення, а завдання та тексти супроводжувалися малюнками для розвитку уяви дитини [264]. У методичних працях М. Тростников рекомендував також розумову роботу, якої потребували тексти й ілюстрації, об'єднані в єдину цілість, спільне семантичне поле, спрямовані на вирішення одного тематичного і методичного завдання [197, с. 128].

У книзі «Правила и программы для церковно-приходскихъ школь и школь грамоты (Санктпетербургъ,

1898)» [190] подано основні вимоги до церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти, до учителів і рівня викладання.

Церковнопарафіяльні школи могли бути однокласними з дворічним курсом та двокласними з чотирирічним курсом. У них вивчали: 1) Закон Божий (а саме: а) молитви; б) Священну історію та пояснення до богослужіння; в) Короткий Катехиз); 2) церковні співи; 3) читання церковних і світських друкованих текстів та письмо; 4) початкову арифметику. У двокласних школах викладали, крім перерахованих предметів, ще початкові відомості з історії церкви і батьківщини. Серед предметів, які викладалися у школах грамоти, були: Закон Божий (коротка Священна історія Старого і Нового Завіту та короткий Катехиз), церковні співи, церковнословянське читання, російське читання, письмо і початкові рахунки. У праці подано програму з переліком тем для кожного предмета, а також пояснювальні записки для учителів. У кінці кожного розділу подано перелік навчальних підручників, посібників та збірників завдань.

Книга М. Демкова «Начальная народная школа, ея исторія, дидактика и методика (Москва, 1911)» [74] призначена для народних учителів, учительських семінарій, педагогічних класів жіночих гімназій, єпархіальних жіночих училищ і для педагогічних курсів. Автор був студентом Київського університету, працював у Чернігівській жіночій гімназії, Глухівському учительському інституті, а також був директором Московського учительського інституту. У книзі в першому розділі, що мав загальнопедагогічний та історичний характер, описано історичний аспект початкової народної школи, а також досвід видатних педагогів, які працювали для розвитку початкової народної школи Західної Європи і Росії. М. Демков проаналізував завдання народної школи, подав дидактичні, загальнометодичні вказівки щодо проведення уроку та описав вимоги, які ставилися до вчителя на початку ХХ ст.

У другому розділі, який назвається «Методичний», серед методик викладання шкільних предметів навчанню мови присвячено три параграфи, зокрема: «Російська мова. Значення рідної мови. Методика грамоти. Про розвиток та поширення способів навчання грамоти в Росії», «Методика російської мови» і «Методика чистописання».

Важливою для нашого дослідження є праця Н. Некрасова «Практической курсъ правописанія. Съ матеріаломъ для упражненій въ изложеніи мыслей. Руководство для учащихся въ начальныхъ училищахъ въ двухъ выпускахъ (Петербург, 1911)» [154]. Книжка призначена для засвоєння основних граматичних відомостей та формування практичних навичок писемного мовлення. У першому розділі в доступній формі пропонуються короткі правила з морфології, орфографії, синтаксису і пунктуації разом із практичними завданнями, орієнтованими на переписування та засвоєння теоретичних відомостей. Наприкінці цього розділу зібрані тексти для повторення, за допомогою яких, окрім пропущених орфограм, в учнів формувалися естетичні смаки, виховувалися любов до природи та прекрасного. Другий розділ орієнтований на формування культури писемного мовлення і розвиток мислення. Перша частина завдань полягала у письмовому викладі прочитаного за планом та загальними питаннями. Друга частина завдань стосувалася написання творів за планом і на запропоновані теми. Особливої уваги вартує завдання на тему «Користь від грамоти», де діти повинні були висловлювати свої думки, порівнюючи спосіб та якість життя грамотних і неграмотних людей, описати користь від письма для себе та інших людей. У додатках вміщено таблиці відмінювання різних частин мови.

Серед методичної літератури першої половини ХХ ст. цікавою для нашого дослідження є книга А. Пешковського «Питання методики рідної мови, лінгвістики та стилістики»

[185], де автор розглядає питання граматики у школі, зокрема, чи потрібно вивчати граматику в школі і за якою методикою. На основі власного досвіду педагогічної діяльності А. Пешковський розглядає основні підходи до формування навичок читання, письма та усного мовлення у школах для малограмотних. У розділі «Питання вивчення мови у семирічці» основна увага приділяється важливості зв'язку мовних знань з мовними навичками. Автор розглядає також методика занять із синтаксису і стилістики у школах для дорослих та наголошує, що методика навичок орфографії пережила правильний діалектичний розвиток і вступила у завершальний синтетичний період. А. Пешковський зазначає, що власне теоретичний курс стилістики не потрібен у школах, важливим був розвиток стильових навичок. Проте формування стилю можливе лише після досягнення учнями літературної грамотності. Стильові навички формувалися в учнів на основі методів спостереження за стилем та стильового експерименту, де відчутна залежність активних мовних навичок від пасивних, репродукування від розуміння. Заняття зі стилістики базувалися на поглибленому стилістичному аналізі тексту. Про роль граматики у формуванні стилю і розвиток мовних навичок йдеться у численних методичних працях А. Пешковського.

Для сучасних педагогічних теоретичних та практичних досліджень пріоритетні наукові праці, присвячені фундаментальним проблемам становлення і розвитку вітчизняної освіти, оскільки вони важливі для з'ясування закономірностей розвитку мовної освіти.

Проблемі шкільництва у Галичині присвячена докторська дисертація Б. Ступарика. У працях «Шкільництво Галичини (1772 – 1939)» [241], «Боротьба за українську школу в Галичині на початку 30-х років ХХ ст.» [242] та ін. досліджено історію розвитку шкільництва Галичи-

ни кінця XVIII – першої половини XX ст. У монографії Б. Ступарик зазначає, що запровадження конституційного ладу в Австро-Угорщині після революції 1848 р. спровокувало пробудження національної свідомості українців Галичини. Від того часу інтелігенція підтримувала важливість шкільної справи та приступила до відродження українського шкільництва. Проте далі краєва шкільна рада гальмувала розвиток українського шкільництва в Галичині, оскільки вона слугувала потребам Польщі й вимогам Австрії. Захисниками української школи виступали широкі кола громадськості, зокрема Товариство «Просвіта» і «Руське педагогічне товариство». Б. Ступарик робить висновки, що наприкінці XIX ст. відбувся вдумливий аналіз світової педагогіки, українські педагоги зробили свій внесок у педагогічну теорію. О. Духнович видав підручник з педагогіки, О. Партицький на основі традицій української народної педагогіки працював над гуманістичними педагогічними ідеями, Г. Врецьона розробив теоретичні основи української національної школи. У пресі велися дискусії про основні засади нової школи, особу вчителя. У педагогічній літературі йшлося про необхідність навчання рідною мовою.

На початку XX ст., за Б. Ступариком, полонізація продовжувалася. Ідеєю національної школи займалися С. Баран, М. Возняк, М. Грушевський, І. Копач, М. Лозинський, О. Левицький, Я. Миколаєвич, К. Малицька, І. Герасимович, І. Франко, І. Юшишин, С. Томашівський, які у своїх працях стверджували, що мета школи полягає у всебічному розвитку особистості дитини, у формуванні високої національної свідомості, загальнолюдських цінностей. Школа мала базуватися на гуманістичних та демократичних засадах, навчання повинно бути рідною мовою, школа має бути світською [241, с. 141].

Зміст освіти галицьких класичних гімназій періоду панування Австро-Угорщини досліджувала І. Курляк. У книзі

«Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект» [129] автор висвітлила суспільно-політичні й культурно-освітні передумови становлення рідномовних закладів класичної освіти, зокрема гімназій, ліцеїв, університетів, на західноукраїнських землях, проаналізувала організаційну структуру і зміст освіти в класичних школах різного рівня, що працювали на території Галичини, Буковини, Закарпаття, Волині. У праці зроблено порівняльний аналіз розвитку освіти на західноукраїнських землях за часів панування Австрійської та Російської імперій. Вивчено освітні здобутки, проблеми та проекти перебудови класичного шкільництва в період ЗУНР. Досліджено класичну освіту на українських землях Польщі, Румунії й Чехословаччини з 1919 р. до 1939 р.

У монографії І. Курляк «Українська гімназійна освіта у Галичині (1864 – 1918 рр.)» [130] зроблено аналіз та узагальнення історичного досвіду становлення і розвитку національного середнього шкільництва у Галичині в кінці XIX ст. – на початку XX ст. У праці окреслено провідні ідеї та основні риси класично-гімназійної освіти, зокрема у гімназіях було обов'язковим вивчення не менше, ніж двох новочасних іноземних мов і двох класичних мов. Значна увага приділяється дослідженню викладання української мови. Стан урядової невизначеності у програмному забезпеченні української мови тривав до 90-х рр. XIX ст., після прийняття «Навчального плану польської мови для гімназій» українську мову викладали за аналогією до польської [130, с. 53]. Метою навчання викладної мови було: виробити правильність та впевненість в уживанні усної й писемної мови, формування доброго смаку на основі поетичних і прозових творів. Основний наголос у вивченні української мови в 1 – 2 класах робився на граматиці. Методика викладання мови базувалася на практичному підході, який полягав не в абстракт-



тному заучуванні правил, а у практичному засвоєнні мовних явищ та законів, що потрібні для пізнання, осмислення й використання. Автор зазначає, що для набуття необхідної граматичної вправності у письмі учні виконували практичні вправи у школі та вдома, здебільшого диктанти. Матеріал для вправ був групою логічно не пов'язаних речень, призначених для засвоєння конкретних правописних правил. У вищих класах гімназії переслідувалась мета: легкість і вправність у вживанні мови, пізнання найважливіших родів стилю та видів поезії й прози. Для досягнення цієї мети використовували підручники, що давали не лише правильний образ староруського літературного життя, а й простежували поступовий розвиток писемної мови [130, с. 53].

Відомий дослідник проблематики навчання у Галичині міжвоєнного періоду Тетяна Завгородня опублікувала результати своїх досліджень у численних працях, серед яких «Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939 роки)» [90], «Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919 – 1939)» [91], «Теорія і практика навчання в Галичині (1919 – 1939 роки)» [94], «Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919 – 1939 роки)» [93], «Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919 – 1939 роки): Дидактичний аспект» [92].

Розглянемо детальніше монографію «Теорія і практика навчання в Галичині (1919 – 1939 роки)» [94] Т. Завгородньої, де на основі архівних матеріалів та документів, опублікованих у галицьких педагогічних часописах, зроблено узагальнення досвіду практичної діяльності українських педагогів, показано розвиток дидактики у Східній Галичині в 20 – 30-ті рр. ХХ ст. У монографії розглянуто розвиток теорії та практики навчання в системі освіти Галичини у 20 – 30-х рр. ХХ ст. як історико-педагогічну проблему і зазначено, що такий стан освіти був зумовлений

об'єктивними суспільно-політичними й соціальними чинниками, зокрема зростанням національної свідомості галицьких українців у результаті визвольних змагань періоду існування Західно-Української Народної Республіки.

Т. Завгородня досліджує проблематику теорії навчання та шкільної практики в Галичині міжвоєнного періоду, виокремлює провідні тенденції шкільництва краю: боротьбу за українську школу, посилення протистояння колонізаційній політиці уряду, зменшення кількості українських народних шкіл при одночасному збільшенні польських і утраквістичних народних шкіл, розбудову системи приватного шкільництва та одночасно обмеження його свободи. Важливою складовою боротьби за українську школу була розробка українськими педагогами проектів альтернативних навчальних програм на основі рідної культури й ідеї соборності України, в яких йшлося про те, що дитина в школі ознайомлюватиметься з рідною культурою в історичній перспективі [94, с. 308].

Автор проаналізувала розвиток теорії та практики навчання в закладах професійної підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини і дидактико-методичний аспект підвищення кваліфікації галицького вчительства в міжвоєнну добу. Підготовка вчителів передбачала реалізацію мети української школи, оновлення змісту навчально-виховного процесу. Система підвищення кваліфікації вчителів шкіл передбачала методичну роботу, участь у курсах, атестацію й працю зі самовдосконалення. Атестація вчителів стала критерієм перевірки рівня підвищення професійної кваліфікації педагогів, формами якої були крайові та повітові конференції, освітньо-педагогічні з'їзди курси українців, вакаційні курси для вчителів, гуртки з обміну досвідом роботи, педагогічні конкурси і виставки, зразкові лекції, обговорення рефератів [94, с. 311].

Дослідженню особливостей формування вітчизняної дидактичної думки присвячена докторська дисертація на тему «Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття)» В. О. Вихрущ [53]. У монографії «Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії» [51] В. О. Вихрущ характеризує основні засади та базові поняття проблематики, розкриває рівень сформованості основних чинників, які відіграли визначальну роль у розвитку теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики. У книзі В. О. Вихрущ наголошує, що під впливом суспільно-педагогічного руху за національну школу і навчання рідною мовою створювалися українські підручники, засновувалися початкові школи з рідною мовою навчання, розроблялися моделі української школи, переосмислювалася практика шкільного навчання, зокрема підходи до принципів, методів та змісту організації навчального процесу у вітчизняній школі [51].

У монографії М. Чепіль «Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.)» [310] висвітлюється розвиток теорії та практики формування національної свідомості дітей і молоді в Галичині. У параграфі «Рідна мова як засіб національного самоствердження і самовираження» автор досліджує шлях становлення української мови як навчальної дисципліни від вільного предмета до основи змісту національної освіти у другій половині XIX ст. – початку XX ст. Зазначено, що праця педагогів вплинула на зміну методичних підходів до вивчення рідної мови, українську мову почали вивчати на основі її власних мовних законів. М. Чепіль визначила три головні етапи у розвитку теорії та практики формування національної свідомості протягом 1848 – 1939 рр. Перший етап визначений як мовно-етнографічний, він тривав з 1848 р. до 1890-их рр., впродовж цього

періоду українські педагоги теоретично обґрунтували основні компоненти національної свідомості. Рідну мову разом із народними традиціями, звичаями, культурою рідного народу вважали основними засобами формування національної свідомості. Під час другого етапу, національно-державницького (1900 – 1918 рр.), активізувалися наукові пошуки українських педагогів Галичини, які визначили складові, мету і чинники формування національної свідомості. Національна школа названа одним з найважливіших чинників формування національної свідомості молоді, а головними засобами – рідна мова, історія, географія України, народні звичаї та традиції. Третій етап, територіально-державницький (1919 – 1939 рр.), охарактеризований автором як пошук шляхів вдосконалення формування національної свідомості учнів, розробка теоретичних засад і втілення їх на практиці. Чинниками реалізації цього процесу були сім'я, школа, церква, громадські й молодіжні організації.

Важливою для дослідження з історії педагогіки є докторська дисертація І. В. Стражнікової «Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.)», за допомогою якої можна простежити історіографію розвитку педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Окрім аналізу теоретико-методологічних засад дослідження, зроблено класифікацію джерельної бази, з'ясовано особливості інституціоналізації педагогічної науки в західноукраїнському вимірі, а також визначено основні періоди розвитку педагогічної науки Західного регіону України [234].

Науково-педагогічну діяльність духовенства в Галичині середини ХІХ ст. – ХХ ст. дослідив Ю. Щербяк у монографії «Концептуальні засади освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви в ХХ столітті». Зокрема, він розглядає науково-педагогічну діяльність духовенства в Галичині

як цінне джерело для опрацювання теоретико-методологічних аспектів національної системи освіти. У монографії зазначається, що діяльність священників мала вагоме місце у навчально-виховному процесі шкіл різного типу. Автор дослідив вплив священників на морально-релігійне виховання молоді, а також зміст, форми й методи просвітницької діяльності духовенства в навчальних закладах [319].

В умовах глобалізації відкритість і доступність інформаційного простору, зростання значущості особистісного чинника у функціонуванні соціально-економічних систем, особливості підготовки фахівців, які працюють в умовах полікультурного середовища, зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм та методів освіти [49, с. 7]. Виховання мовної особистості, здатної до різностороннього спілкування, набуває дедалі більшого значення.

Теоретичні аспекти культури мови досліджували українські вчені. У «Довіднику з культури мови» [78] (за редакцією С. Єрмоленко) висвітлено сучасний зміст поняття «культура мови», наголошено на значенні культури мови для утвердження літературного стандарту національної мови. У довіднику подається словник понять з культури спілкування. Наведено конкретні випадки слововживання, труднощів граматики і правопису, правильного вживання великої та малої літер, написання імен і прізвищ, пунктуації в ділових паперах, запропоновано зразки офіційних вітань та російсько-український словник книжних і розмовних висловів, перелік слів, у наголошуванні яких найчастіше трапляються помилки. У вступі, який має назву «Культура мови – ознака літературної мови», трактується поняття «літературна мова» як мова освіти, науки, культури, державних інституцій. Наголошено, що як суспільне явище літературна мова уособлює цілісність нації, консолідує її, виконує роль ланки, що з'єднує покоління між собою, збирає та зберігає інтелекту-

альні надбання нації. Стверджується, що літературна мова виникла в писемній формі, а поширює свої норми й на усне спілкування. Писемна та усна форми «... специфічно реалізують на практиці обов'язкові літературні норми» [78, с. 3].

У параграфі «Культура мови і пуризм» розглянуто поняття «пуризм» (від лат. *purus* – «чистий») як прагнення очистити мову від іншомовних слів, замінити їх відповідними лексичними засобами власної мови. Пуристичні тенденції передбачають уникнення в літературній мові діалектних слів, соціальних жаргонізмів, нестандартної лексики [78, с. 11 – 12].

Під керівництвом С. Єрмоленко (за редакцією В. Русанівського) підготовлено на вимогу практиків один з перших довідників з культури української мови, який був опублікований у 1990 р. У довіднику вміщені поради щодо правильного та влучного використання лексичних, граматичних, стилістичних, правописних форм. Автори книги вважають, що неможливо досліджувати культуру української мови, не аналізуючи проблеми функцій української мови в суспільному житті, зв'язку мови з духовністю народу, значення мовного виховання в підвищенні загальної культури людини. Таким проблемам присвячено розділ «Поняття культури мови» із трьох частин: «Культура мови і час», «Функції мови і мовна культура» та «Образ рідного слова у мовному вихованні» [126, с. 5].

У книзі «Культура української мови» колективу авторів (за редакцією В. Русанівського) відзначено, що регулювальна функція мови полягає в досягненні діалектичної рівноваги усної й писемної мови. Особистість, вихована на традиціях усного народного мовлення, вибирає факти писемно-літературної мови і може органічно користуватися цими двома формами літературної мови, що свідчить про високий рівень культури мови. У праці наголошується, що сти-

лістичні норми усного та писемного мовлення потребують додаткового вивчення, оскільки в культурі української мови переважає орієнтація на писемні тексти, а аргументи в суперечці «Як правильно говорити?» наводяться з огляду на писемну практику [126, с. 14].

Мовно-культурна освіченість людини передбачає потребу постійного вдосконалення власної літературної мови, шліфування вимови, збагачення словникового запасу, активне використання граматичної стилістики.

У книзі О. А. Сербенської та М. Й. Волощак «Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей» [210] йдеться також про відмінності між усним та писемним мовленням. Зокрема, наголошується, що відмінностей чимало. Усне мовлення – первинне, а письмо – вторинне, додаткове щодо усної мови і виникло як спосіб її фіксації. Важливою ознакою писемного мовлення Олександра Сербенська вважає відсутність безпосереднього співрозмовника. У книзі відзначаються особливості усного мовлення: для усного мовлення необхідна реальна життєва ситуація; звукове мовлення із темпоритмами, тембровим забарвленням, модуляцією голосу сприймається на слух як цілісний відрізок; для усного мовлення надзвичайно важлива інтонація; при усному мовленні на слухача впливає не лише зміст, а й манера виступу; усне мовлення непідготовлене, спонтанне; людина зважає передусім на зміст, а не на форму; гнучкість думки при усному мовленні більша, ніж при писемному; в усному мовленні можна користуватися готовими формулами; в усному мовленні слова повторюються, іноді є зайві [210, с. 31 – 32].

Мовознавець Олександра Сербенська культуру мови розуміє як дотримання літературних норм в усному та писемному мовленні. Зміст поняття мовної культури охоплює: 1) ступінь ознайомлення суспільства з мовними нормами, вміння

свідомо використовувати нормативні форми і вислови, критично ставитися до порушення норм, здатність висловлювати думку ясно, стисло, зрозуміло; 2) діяльність, яка має на меті підвищення рівня знань про мову, їхню пропаганду і закріплення мовних норм; 3) лексико-фразеологічну, граматичну, орфоепічну та орфографічну внормованість, тобто вживання слів, їхніх форм, звуків, звукових комплексів, синтаксичних конструкцій відповідно до усталених норм, усунення мовних помилок, невиправданих запозичень, невдалих неологізмів, чужорідних елементів, вульгаризмів й ін.; 4) естетику мови, тобто здатність відчувати її красу, вишуканість, довершеність. Вислів «культура мови» вживають ще як назву мовознавчої дисципліни [210, с. 66 – 67].

У посібнику «Основи наукового дослідження мовної культури соціуму» (Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук, І. Заліпська) [169] подано моделі культуромовного моніторингу різних сфер мовної діяльності соціуму крізь призму нормативного, лінгвокогнітивного і прагматичного вимірів. У параграфі «Методика дослідження мовної культури особистості» зазначено, що комплекс культуромовних проблем нерозривно пов'язаний зі свідомим втручанням лінгвістики у функціонування мови, з кодифікацією норм літературної мови та з удосконаленням лінгвістичної компетенції мовних особистостей, з «підтягуванням» індивідуумів у їхній мовній діяльності до рівня володіння літературною мовою. Практичне завдання культури мови полягає у вивченні мовного досвіду тих, до кого звернена мовна політика, за допомогою соціолінгвістичних методів дослідження: безпосереднього спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналізу документальних джерел, експериментального методу.

Монографія А. Могильного «Культура і особистість» [150] важлива для дослідження культури мовлення як елемента духовного життя суспільства. Для оцінки та розумін-



ня справжнього значення наявного знання, зв'язок культури мови і духовної культури суспільства потрібно використати герменевтичну інтерпретацію, вийти за його межі, виявити контексти та зв'язки з іншим знанням, його місце в системі науки і практики. У праці розглядаються основні поняття герменевтики: розуміння, зміст, авторитет, традиція, інтерпретація, герменевтичне коло, частина й ціле [150, с. 244].

Автори І. Вихованець, К. Городенська та П. Гриценко опублікували книгу «Мова і культура» [45], де охарактеризовано основні функції мови, які дотичні до формування духовної культури особистості та суспільства, зокрема суспільну, комунікативну й пізнавальну. У книзі наголошено, що бурхливий розвиток масової комунікації та її засобів є однією з характерних рис культурної ситуації сучасного суспільства, яка пояснюється зміною співвідношення усного і писемного мовлення та наближенням розмовної й літературної мови, постійним зростанням ролі книжно-писемного мовлення, наближенням розмовного мовлення до норм книжно-писемного. Мова, в якій співвідношення усного і писемного, розмовного та літературного мовлення забезпечує досконалість інформативної й комунікативної функцій, свідчить про високий рівень духовної культури суспільства загалом [45].

У книзі С. Куранової «Основи психолінгвістики» [128] розглядаються поняття «мова» та «мовлення». Зокрема, зазначається, що у психолінгвістиці мовлення досліджують і як мовленнєву діяльність, і як результат цієї діяльності. У лінгвістичній літературі висвітлено різні значення терміна «мовлення», який трактують через протиставлення мові. Мову (код) розуміють як систему об'єктивно існуючих усталених знаків, які співвідносять поняттєвий зміст і типове звучання, а також як систему правил їхнього вживання й сполучуваності. Мовлення є втіленням, реалізацією мови (коду), модусом (способом) її існування. Мова реалізується

у мовленні та через нього виконує своє комунікативне призначення [128, с. 63].

У книзі О. Семенюка та В. Паращук «Основи мовної комунікації» [209] розглянуто педагогічний дискурс як різновид спілкування, яке відбувається в межах освітнього навчального інституту, ставить собі за мету соціалізацію нових членів суспільства й характеризується статусно-рольовими відносинами учасників спілкування, зокрема учитель – учень. Наголошено, що цінності педагогічного дискурсу охоплюють моральні основи суспільства, які формують свідомість та мають ідеологічний характер.

У 1991 р. С. Бевзенко опублікував свою працю «Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови» [15], в якій знаходимо аналіз стану стилістики української мови у міжвоєнний період ХХ ст., характеристики навчальних посібників з української мови, а також розгляд статей з культури мови, які написали В. Щепотьєв [317], М. Якименко [325], М. Сулима [244; 247], П. Нагорський [152], П. Сапикін [207], В. Зборовець [96], М. Стефанік [233], А. Кримський [121].

Теоретичні аспекти дослідження культури мови, культури мовлення і писемної культури мовлення досліджували також західноєвропейські вчені.

Важливими для нашого дослідження є матеріали Міжнародної наукової конференції «Європейська культура мови та культура мовлення», що відбулася у 1996 р. в Німеччині, у роботі якої взяли участь науковці з різних країн. Укладачами збірника матеріалів конференції та авторами вступної статті були А. Гройле та Ф. Лебзафт (А. Greule, F. Lebsanft). Вчені наводять диференціювання понять «культура мовлення» й «культура мови». На конференції «Європейська культура мови та культура мовлення» зроблено порівняльний аналіз форм культури мови різних європейських мовних спільнот [375].

У збірнику матеріалів конференції цікавою є також стаття А. Гройле «Культивування мови – теорія і практика в Німеччині», у якій учений схиляється до думки, що негативний відтінок терміна «культура мовлення» вдалося усунути шляхом переймання концепції поняття «культура мови». Згодом розпочалася дискусія щодо дефінування поняття «культура мови». За А. Гройле, культура мови може стосуватися як системи мови, так і застосування мови [375, с. 25].

У праці «Зауваження до теорії та практики роботи з мовою, над мовою, для мови» німецький учений Й. Бер (J. A. Bär) аналізує культуру мовлення у контексті мовознавчих аспектів, зокрема вплив різноманітних факторів на формування культури мови суспільства чи індивіда [353, с. 245]

Важливим у процесі дослідження культури мовлення в контексті мовної ситуації був Міжнародний проект «Культура мовлення у Європі», головними аспектами дослідження якого стали: рівень мовної освіти, ознаки культури мови та мовлення у нових засобах комунікації; роль держави у формуванні культури мовлення; мовна політика, передбачення санкцій у разі порушення законів щодо мови; зв'язок культури мовлення з діяльністю наукових інституцій [422].

Мартін Грімберг у праці «Дослідження втрати писемного мовлення» (Grimberg Martin. Untersuchungen zum Verlust der Schriftsprachlichkeit) аналізує різні типи писемного мовлення [376]. Проте він зазначає, що окремого дослідження потребує писемне мовлення, зокрема культура писемного мовлення. Знижена потреба у писемному мовленні зумовлена зростанням технізації комунікації: з одного боку, усне спілкування витісняє індивідуальне приватне листування, з іншого – дедалі рідше виникає потреба у приватному писемному мовленні через широкий спектр сучасних альтернатив спілкування [376].

Вільгельм Гессманн у книзі «Теорія та практика письма: шляхи до нової писемної культури» (Gössmann Wilhelm. Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur) описує тенденцію втрати писемної культури [374]. Вільгельм Гессманн порівнює зміни у писемному мовленні з розвитком друкарства. У праці досліджено моделі писемного мовлення: спонтанне писемне мовлення, епічне писемне мовлення, концептуальне писемне мовлення, журналістське писемне мовлення, наукове писемне мовлення, літературний письмовий переклад.

Крістіан Г. Мюнх у праці «Мовна політика та ліквідація безграмотності в суспільстві» (Münch Christian H. Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung) зауважує, що письмо і писемне мовлення – нові теми дослідження в німецькій науковій думці [405]. Соціолінгвістика досліджувала усне мовлення та мовні норми в суспільстві. При дослідженні письма й писемності у Німеччині бралися до уваги писемна компетенція і ліквідація безграмотності як чинник розвитку суспільства. Соціокультурний аналіз письма стає аксіомою визначення культурного прогресу суспільства [405].

Вивчення історіографії проблеми формування культури писемного мовлення особистості у системі вітчизняної шкільної освіти першої половини ХХ ст. дало змогу конкретизувати стан дослідженості змістових та методичних основ мовної освіти означеного періоду, пріоритетні теоретичні розробки і перспективи подальших досліджень.

## **1.2. Наукові засади формування культури мовлення особистості**

Культура мовлення здавна цікавила науковців, представників інтелігенції та здебільшого пов'язувалася із загальною культурою людини і духовним розвитком суспільства зага-

лом (Олена Пчілка [168], І. Франко [104], І. Огієнко [162]). У вітчизняній науковій літературі термін «культура мовлення» з'явився у 20-х рр. ХХ ст. (Л. Щерба [318], Г. Винокур [44], В. Виноградов [43], С. Ожегов [166]). У 60-х рр. ХХ ст. культура мови виокремилася в самостійну дисципліну, вчені досліджували теоретичні та практичні проблеми культури мовлення, мовної норми, зв'язку культури мови із загальною культурою людини, функціонування української мови в суспільстві, виховання мовної особистості, мовної освіти. Теоретичні основи культури мовлення досліджували вчені: Н. Бабич [9], І. Білодід [24], Л. Булаховський [33], Б. Головін [66], С. Єрмоленко [85], М. Жовтобрюх [88], М. Ілляш [103], А. Коваль [109], М. Пентиліук [176], М. Пилинський [187], О. Потебня [188], І. Синиця [213], Л. Скуратівський [222], М. Сулима [243], Л. Струганець [235] та ін. Проте наукові засади методики формування культури мовлення ще недостатньо висвітлені, що й зумовлює актуальність дослідження.

З огляду на перспективу нашого дослідження, що передбачає вивчення формування культури писемного мовлення, потрібно здійснити аналіз термінів «культура мови», «культура мовлення» та охарактеризувати комунікативні ознаки культури мовлення.

Спершу розглянемо зміст поняття «культура». Існує ряд підходів до розуміння культури як багатоаспектного, але єдиного соціального явища: система символів, що забезпечує взаєморозуміння між людьми у суспільстві; сукупність результатів – матеріальних і духовних – людської діяльності; специфічне поєднання цінностей, зразків поведінки, еталонів діяльності; духовне виробництво; технології людської діяльності [125]. Спираючись на діяльнісний підхід до визначення терміна «культура», у широкому розумінні культура – це «соціальний механізм взаємодії особистості, спільноти з середовищем існування, які забезпечують передачу

досвіду та розвиток перетворюючої діяльності», у вузькому розумінні культура – це «цінності, переконання, зразки, норми поведінки, притаманні певній соціальній групі, певному суспільству» [230]. Аналіз поняття у філософській науці дає підстави стверджувати, що культура може бути засобом удосконалення духовних сил людини, її розуму, зміст поняття «культура» визначає ідея культивування діяльності, інтелекту людини, що реалізується шляхом засвоєння цінностей світової і національної культури [272]. Таким чином, можна підсумувати, що культура відображає сферу становлення, розвитку, соціалізації людини, досягнення людства та передбачає подальший розвиток суспільства.

Далі перейдемо до аналітичного вивчення наукових термінів «культура мови» і «культура мовлення». У контексті з'ясування відмінностей між ними науковці розглядають взаємопов'язані поняття «мова» й «мовлення»: мова розглядається як система знаків із закодованими у ній результатами пізнання людиною дійсності, а мовлення – як реалізація мови-коду, яка лише через нього перетворюється в акт комунікації [235, с. 10]. Ряд вітчизняних та російських науковців – Д. Розенталь [195], Л. Скворцов [219], В. Соколова [226], Л. Струганець [235], С. Єрмоленко [85], Л. Мацько [140], С. Шевчук [312] – подають у монографіях і підручниках визначення, що охоплюють зміст поняття культури мови.

Д. Розенталь вважає, що культура мови – це «культура думки. Щоб добре писати або говорити, потрібно, перш за все, правильно думати» [226, с. 5].

Вчений Л. Скворцов у статті «Норма. Літературна мова. Культура мовлення» дефінує культуру мови як «використання мовних засобів, оптимальних для даної мовної ситуації» [195, с. 80].

В. Соколова зазначає, що культура мови – це не лише «сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують авто-

ру вільну побудову мовних висловлювань для оптимального вирішення завдань спілкування», а й «сукупність і система властивостей та якостей мови, які говорять про її досконалість. Це галузь лінгвістичних знань про систему комунікативних якостей мови» [226, с. 15 – 16].

Л. Струганець розглядає культуру мови як: «1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі; 3) самостійну лінгвістичну дисципліну, яка вивчає стан і статус норм сучасної української літературної мови в певну епоху, а також рівень лінгвістичної компетенції мовних особистостей» [240, с. 9].

За визначенням С. Єрмоленко, культура мови – це «рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування», а ще галузь мовознавства, яка має своїм головним завданням «виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржиків» [85, с. 285 – 286].

У навчальному посібнику «Культура української фахової мови» автори трактують культуру мови як «мовознавчу науку, що на основі даних лексики, фонетики, граматики, стилістики формує критерії усвідомленого ставлення до мови й оцінювання мовних одиниць і явищ, виробляє механізми нормування і кодифікації (введення в словники та у мовну практику)» [140, с. 6].

С. Шевчук та І. Клименко визначають культуру мови як «галузь мовознавства, що кодифікує норми, стандарти репрезентації мовної системи. Вона не лише утворює норми літературної мови, а й пропагує їх, забезпечуючи стабільність і рівновагу мови» [312, с. 67].

За допомогою табл. 1 «Поняття «культура мови» проаналізуємо структуру дефініції поняття «культура мови», у якій позначимо:

1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання;

2) рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови (рівень лінгвістичної компетенції);

3) свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин;

4) виховання навичок літературного спілкування, засвоєння та стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові й наголошуванні;

5) самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан і статус норм сучасної української літературної мови в певну епоху;

6) галузь мовознавства, що кодифікує норми, стандарти репрезентації мовної системи;

7) культура думки.

Спробуємо виокремити спільні ознаки дефініції досліджуваного поняття: Л. Струганець, С. Єрмоленко, Л. Мацько та Л. Кравець визнають важливим аспектом культури мови рівень володіння нормами усної й писемної літературної мови (рівень лінгвістичної компетенції); свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин вважають за необхідне Л. Скворцов, Л. Струганець, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Кравець.



## Поняття «культура мови»

Автор	Структура поняття						
	1	2	3	4	5	6	7
Д. Розенталь (1964 р.)							✓
Л. Скворцов (1970 р.)			✓				
В. Соколова (1995 р.)	✓	✓			✓		
Л. Струганець (1997 р.)	✓	✓	✓	✓	✓		
С. Єрмоленко (2004 р.)		✓	✓	✓			
Л. Мацько, Л. Кравець (2007 р.)		✓	✓				
С. Шевчук, І. Клименко (2014 р.)						✓	

Зважаючи на основні логічні правила визначення понять: дефініція має бути відповідною, дефініція не має здійснюватися «по колу», не містити тавтології, дефініція не має бути заперечувальною, дефініція має бути чіткою, ясною, вільною від двозначностей [113, с. 163 – 165], лаконізуємо визначення культури мови. Вважаємо, що культура мови – це сукупність якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання.

У мовознавстві та лінгводидактиці паралельно із терміном «культура мови» вживають термін «культура мовлення», на якому далі зосередимо увагу та розглянемо, як трактують це поняття вчені М. Ілляш [103], Б. Головін [66], Н. Бабич [9], Л. Мацько [140], В. Пасинок [173], С. Шевчук [312].

М. Ілляш пише, що термін «культура мовлення» означає:

1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і писемній формах мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами та прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації;

2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування;

3) самостійна лінгвістична дисципліна [103, с. 5 – 6].

У праці Б. Головіна подано три семантичних аспекти культури мовлення:

1) сукупність та система комунікативних якостей мовлення;

2) вчення про сукупність та систему комунікативних якостей мовлення;

3) галузь лінгвістичних знань про культуру мови як сукупність і систему її комунікативних ознак [66, с. 6 – 7].

Н. Бабич виокремлює теоретичний і практичний аспекти поняття культури мовлення та зауважує, що практичний аспект «... не може бути вичерпаний ніколи, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливі ситуації функціонування індивідуального мовлення» [9, с. 8]. За Н. Бабич, практична культура мовлення наближена до стилістики мовлення, що вивчає своєрідність складу і функціонування окремих конкретних форм мовлення, практичної мовленнєвої діяльності та характеризується такими ознаками, як правильність, точність, чистота, багатство (різноманітність), виразність, доречність і логічність.

Культура мовлення у посібнику «Культура української факсової мови» розглядається як галузь прикладного мовознавства, лінгводидактична наука, що «вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [140, с. 7]. Там же зазначено, що «... культура мови не залежить від конкретного мовця, а культура мовлення є свідченням особис-

тісного рівня кожної особистості, того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію».

В. Пасинок стверджує, що «... культура мови передбачає наявність у людини здатності точного відбору й усвідомленого використання в реальному акті спілкування з іншими людьми тих мовленнєвих засобів, які найкраще відповідають кожній конкретній ситуації» [173, с. 17].

С. Шевчук та І. Клименко пишуть, що культура мовлення – це «досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності» й «невід’ємна складова загальної культури особистості» [312, с. 68].

У такий самий спосіб проаналізуємо структуру поняття «культура мовлення», де в табл. 2 «Поняття «культура мовлення» позначимо:

1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формах мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов та цілей комунікації;

2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови та мету спілкування;

3) самостійна лінгвістична дисципліна;

4) вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення;

5) галузь лінгвістичних знань про культуру мови як сукупність та систему її комунікативних ознак;

6) лінгводидактична наука, що вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний і особистісний аспекти їхньої культуромовної діяльності;

7) наявність у людини здатності точного відбору й усвідомленого використання в реальному акті спілкування з іншими людьми тих мовленнєвих засобів, які найкраще відповідають кожній конкретній ситуації;

8) невід’ємна складова загальної культури особистості.

Таблиця 2.

**Поняття «культура мовлення»**

Автор	Структура поняття							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ілляш М. (1984 р.)	✓	✓	✓					
Б. Головін (1988 р.)		✓		✓	✓			
Н. Бабич (1990 р.)						✓		
Л. Мацько, Л. Кравець (2007 р.)		✓				✓		
В. Пасинок (2012 р.)							✓	
С. Шевчук, І. Клименко (2014 р.)	✓							✓

Як видно з таблиці, до аспекту визначення «культура мовлення – це рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови (рівень лінгвістичної компетенції)» схиляються науковці М. Ілляш, С. Шевчук та І. Клименко. Тезу «культура мовлення – свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин» використовують у дефініціях М. Ілляш, Л. Струганець, С. Єрмоленко, І. Кочан та Н. Захлюпана. Так, М. Ілляш, В. Соколова, Л. Струганець вважають, що культура мовлення – сукупність комунікативних якостей (засобів) літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети та змісту висловлювання.

На наш погляд, культура мовлення – рівень компетенції, що передбачає дотримання норм усної і писемної літературної мови відповідно до ситуації спілкування.

Аналізуючи теоретичне підґрунтя культури мови, вчені спиралися на поняття комунікативної доцільності, нормативності літературної мови, комунікативних якостей мови, комунікативних намірів, комунікативної стратегії. У посібнику «Культура фахового мовлення» Н. Бабич зазначає, що культура мовлення – це культура мислення та культура соціальних і духовних відносин людини, детально розглядаючи комунікативні ознаки культури мовлення. Враховуючи мовні особливості (рівень володіння нормами мови) і позамовні (до таких належать знання законів мислення, практичний, життєвий досвід, мета, психічний стан мовця), автор виокремлює основні комунікативні ознаки культури мовлення: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, виразність, емоційність.

Правильність мовлення ґрунтується на відповідності мовним нормам певної епохи, до яких належать правильність вимови, наголосу, словозміни, слововживання, орфографічні правила щодо писемного мовлення. Важливими є граматичні, орфографічні та пунктуаційні правила, що змінюються із розвитком мови. Н. Бабич зауважує, що мовлення не може обмежуватися лише критерієм правильності, оскільки «... говорити правильно ще не значить говорити добре – для доброго мовлення необхідне вміння відібрати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний, стилістично й експресивно виправданий варіант (якщо він існує) літературної мови» [173, с. 44].

Точність мовлення необхідна для відтворення не лише реалій, а й настроїв, переживань, почуттів. Точність служить для вживання лексики, звичної для комунікантів, які володіють нормами літературної мови, а також для оформлення і

вираження думки відповідно до предмета, явища дійсності. Виокремлюється позамовний чинник, що процес розуміння між співрозмовниками залежить від їхнього рівня, – чим вищий інтелектуальний рівень мовця та слухача, тим простіші мовні засоби використовуються для передачі й сприйняття інформації. Точність мовлення визначається і загальним рівнем знань, і знаннями мови, і етикою мовця.

Логічність мовлення як ознака культури мовлення формується на рівні мислення – мова – мовлення, залежить від знання логіки. Н. Бабич вважає, що погане мовлення – це наслідок спершу поганого мислення, а вже далі незнання мови. Проте логічність буває предметна й понятійна; за М. Головіним, предметна логічність полягає у відповідності змістових зв'язків та відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів та явищ у реальній дійсності, а понятійна логічність відображає структуру і логіку її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови в мовленні. Логічне мовлення базується на навичках логічного мислення, знаннях мовних засобів, володінні технікою змістової зв'язності, логіки викладу [113, с. 34].

Багатство й різноманітність мовлення спираються на словесно-поятійні та структурно-організаційні ресурси мови. «Багатства мовлення досягають семантично й стилістично відмінними чи однозначними одиницями, які різняться словотворчими або граматичними ознаками, тобто не повторюються. А різноманітність – це вираження однієї і тієї ж думки, одного і того ж граматичного значення різними способами і засобами» [173, с. 56]. Багатство та різноманітність мовлення зумовлюють знання лексичних, фразеологічних, словотворчих, граматичних і стилістичних ресурсів мови.

Чистота мовлення пов'язана із правильністю та нормативністю і передбачає відсутність нелітературних елементів. За Н. Бабич, чистота виявляється у трьох аспектах:

1) в орфоепії: правильна літературно-нормативна вимова, відсутність інтерферентних явищ;

2) у слововживанні: відсутність у мовленні позалітературних елементів – діалектизмів, вульгаризмів, канцеляризмів, плеоназмів, макаронізмів, штампів, слів-паразитів;

3) в інтонаційному: відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання, відсутність брутальних, лайливих, лицемірних тонів [173, с. 61].

Доречність мовлення – це ознака культури мовлення, яка впливає на точність, логічність, виразність, чистоту. Окрім вибору мовних засобів для доречності, слід враховувати ситуацію, форму спілкування, інтонаційну тональність та естетичні завдання. Попри стильову доречність вчені наголошують на необхідності контекстуальної доречності. «За законом єдності змісту і форми (плану змісту і плану вираження) однорідність експресивно-стильової тональності зобов'язує контролювати і словесно-виражальні, і структурно-інтонаційні мовні та екстралінгвальні засоби виразності» [173, с. 65].

Виразність мовлення вимагає від мовця правильної, виразної артикуляції, дотримання норм орфоепії. На виразність мовлення впливають виражальні засоби звукового й художнього мовлення, оскільки понятійні, емоційно-експресивні і навіть екстралінгвістичні засоби викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте та давати йому оцінку.

Разом із постійним розвитком мови відчувається вплив антропоцентризму на розвиток культури мови, що характеризується «підвищеною увагою до комунікативного компонента і яскравим виявом культурологічних підходів до матеріалу» та проявляється в орієнтації культури мови «... на формування креативної мовної особистості, яка має розвинуте чуття мови, досконало володіє мовним етикетом, знайома із кращими зразками мовної поведінки, відшліфовани-

ми в процесі культурного розвитку нації, та спрямована на толерантне мовленнєве спілкування» [219, с. 7].

Таким чином, зіставний аналіз понять культура мови і культура мовлення дає підстави стверджувати, що ці терміни співвідносяться між собою як загальне (мова) та конкретне (мовлення): культура мови – сукупність якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; культура мовлення – рівень компетенції, що передбачає дотримання норм усної та писемної літературної мови відповідно до ситуації спілкування. Дослідження наукових засад формування культури мовлення показали, що у формуванні мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для розвитку культури мовлення, велика частина належить умінням аналізувати й систематизувати матеріал, мовні засоби, а також враховувати комунікативні ознаки культури мовлення: правильність, точність, логічність, різноманітність, чистоту, доречність, виразність, емоційність.

У наступному параграфі перейдемо до розгляду теоретичних засад формування культури мовлення у зарубіжній лінгводидактиці

### **1.3. Культура мовлення в контексті досягнень компаративістики**

У зарубіжній лінгводидактиці висока мовна культура людини розглядається як важлива складова загальної культури суспільства. Відомий польський мовознавець В. Дорошевський писав, що мова має бути полем постійного співробітництва теорії і практики, а робота над мовою – єдина з галузей, у якій марність та безплідність теорії без практики і практики без теорії помітна особливо яскраво. Ці слова є провідним мотивом усього доробку сучасних польських



мовознавців у галузі культури мови. В. Дорошевський був творцем теоретичних нормативних концепцій, ініціатором створення нового типу мовної педагогіки, що знайшло своє відображення на сторінках книг «Rozmowy o języku» та «O kulturę słowa» [ 149, с. 1].

У польській лінгводидактиці для поняття культура мови використовують термін «kultura języka», що дефінується ученими по-різному. Проте найбільш вживане та лаконічне визначення А. Марковського: культура мови – це свідоме та цілеспрямоване користування мовою у різних комунікативних ситуаціях [398]. Учений вирізняє ще чотири визначення культури мови:

1. Вміння правильно говорити та писати відповідно до затверджених у цьому суспільстві мовних норм.

2. Культура мови сприймається як культуромовна діяльність. Таке значення терміна походить з другої половини ХІХ ст. з публікацій Ф. Скобла, О. Валіцького, Л. Щербовича-Вечора, Й. Блізінського. Хоча вони не були за освітою мовознавцями, проте займалися встановленням мовних норм, описували їх та надавали поради користувачам. Праці лінгвістів з'явилися лише на початку ХХ ст., які стосувалися виправлення мовних помилок.

3. Позитивна характеристика людини, яка користується мовою з високим рівнем лінгвістичних знань та володіє мовною свідомістю.

4. Назва наукової дисципліни, яка виокремилася на основі зацікавлення мовознавців питаннями, що стосуються нормативності мови. Культура мови сприймається як синонім нормативного мовознавства. Це також навчальна дисципліна на факультетах польської філології [399, с. 16].

Вперше у польській мовознавчій літературі Галина Курковська визначила три аспекти поняття культури мови (1971 р.): діяльність, спрямована на вдосконалення мови

і розвиток вміння правильно та доречно користуватися мовою; рівень вміння правильно і доречно користуватися мовою; розділ прикладного мовознавства. Я. Пузиніна виокремила два значення терміна «культура мови» (2001 р.): окреслення пов'язаної з мовою частини загальної культури суспільства або індивіда; назва галузі гуманістичної думки та діяльності, скерованої на навчання культури мови [399, с. 15].

Німецька мова, на думку мовних критиків, сьогодні певною мірою утискається у засобах масової інформації. Прихильники культури мови звертають увагу на загрозу мові й виступають проти руйнації мови, що спостерігається у нових ЗМІ, причини можуть мати також технічний характер (обмежена кількість знаків у повідомленні): переваги надаються швидкості поширення новини, часто не зважаючи на граматичні правила і культуру мовлення загалом. Мовознавство, яке головним чином орієнтується на теорію та займається системою мови і слововживанням, а також розвитком мови в межах порівняльної та історичної лінгвістики, принципово не визнає орієнтовану на практику культуру мовлення як ненаукову. Проте існують також інші точки зору, зокрема Комісія науково обґрунтованої культури мови Інституту німецької мови науково обґрунтувала теорію культури мовлення.

У німецькій лінгводидактиці культура мовлення передається терміном «Sprachpflege», де «Sprache» означає «мова, мовлення», а «Pflege» тлумачиться як «піклування, догляд, турбота», загалом культура мовлення сприймається як покращення мовлення. Культура мови і культура мовлення належать до однієї сфери, проте відрізняються науковим підходом та опираються на різні наукові традиції. Термін «культура мовлення» (Sprachpflege) виник у німецькомовному просторі у XVII ст., походить від терміна «робота над

мовою», культура мови (Sprachkultur) – від російського та чеського мовознавства початку ХХ ст. Припускають, що термін «культура мови» (Sprachkultur) – калькування німецькими лінгвістами НДР російського «культура речи» і чеського «jazyková kultura» у 70-их рр. ХХ ст.

Лутц Макензен (Lutz Mackensen) вважає, що культура мовлення – це турбота про правильне і добре вживання мови [396]. Термін «культура мовлення» найчастіше можна побачити у заголовках підручників з німецької мови. Завдання культури мовлення – сприяти експресивності та багатству мови шляхом вивчення правильного вживання мовних засобів – виконують зазвичай вчителі, поети і письменники, батьки, незалежні об'єднання з плекання мови. Із розвитком мови з'являються нові слова та вирази, потрапляють до мови повсякденного вжитку, тобто до активного словникового запасу, культура мови стежить за правильним застосуванням мовно-виражальних засобів, дбає про краще мовлення. Передумовою для цього створена мовна критика, що стежить за недопустимістю вживання поганої чи неправильної німецької мови, нецензурної лексики, недоречного стилю. А тому культура мови займається різноманітним застосуванням мовних елементів: структурою мовлення, граматику, правописом, пунктуацією, стилем мовлення із врахуванням семасіології й естетики мови. Сюди ж належить вживання чи уникання іншомовних слів, проте не йдеться про пуризм, який спостерігався у ХVІІ – ХVІІІ ст. до розвитку літературної німецької мови (eine hochdeutsche Standardsprache). Поняття «пуризм» згадується вперше у словнику Дуден у 1915 р., а термін «культура мови» (Sprachpflege) з'явився у Дудені лише у 30-их рр. ХХ ст.

У німецькій мові терміну «культура мовлення» передували терміни «підкування про рідну мову» і «підкування про німецьку мову», процес підкування відбувався спершу

в монастирях, де монахи перекладали та пояснювали німецькою біблійні й старовинні твори. Проте з навчальних планів гуманітарних гімназій німецька мова як рідна строго вилучалася.

Лише у XVII ст. мовне товариство розпочало організоване піклування про німецьку мову. Тоді ж йшлося і про роботу над мовою. Піклування про рідну мову мовними товариствами у часи бароко поступово перейшло у свідоме шанування німецької мови. У гімназіях відкривали громадські класи без вивчення грецької та латинської мов для тих, хто не мав наміру вчитися в університеті, а потім і в реальних середніх закладах.

У XIX ст. та на початку XX ст. культура мови боролася проти впливу французької мови. Пізніше культурою мовлення займалися товариства німецької мови (der Allgemeine Deutsche Sprachverein (ADSV), die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), der größte Sprachpflegeverein Österreichs, der Verein «Muttersprache», Wien, der Verein Deutsche Sprache (VDS)), основним завданням яких було піклування про німецьку мову. До прикладу, Загальне німецьке філологічне товариство було засноване у 1885 р., а вже через два роки своєї діяльності воно налічувало 6500 членів та 91 філіал. Завданнями товариства були: пуризм німецької мови, підтримка і відновлення самобутності та своєрідної особливості німецької мови і підсилення національної свідомості німецької мови.

Період 1919 – 1945 рр. характеризується багатьма теоріями та намаганнями вчених щодо наукових пошуків. У 1929 р. Франц Тірфельдер (Franz Thierfelder) окреслив коло завдань культури мови: поряд із просвітницькою роботою у німецькомовних країнах і поширенням мови за кордоном була також діяльність у суміжних сферах, зокрема пропаганда німецької мови. У 40-их рр. ця діяльність була узагальнена під мовною політикою, яку Тірфельдер розумів як розвиток, збереження,

використання та функціонування німецької мови, зокрема йшлося про правопис, пуризм, навчання усного і писемного мовлення, методику викладання, пропаганду мови, а також задоволення політично-практичних потреб шляхом наукового пізнання. У 1925 р. було засновано першу установу культури мови, яка мала статус головної організації над всіма філологічними об'єднаннями, що займалися мовними питаннями. Простежується вплив ідеології на культуру німецької мови: вживання іншомовних слів, особливо єврейського походження, вважалося негідним співвітчизників німецьких фашистів. Вчені, теоретики та ін. жалілися на радикальну цензуру на іншомовні слова у наукових працях.

У 1996 р. у Регенсбурзі (Німеччина) відбулася Міжнародна наукова конференція «Європейська культура мови та культура мовлення», у роботі якої взяли участь науковці з різних країн [375, с. 7]. Укладачі збірника матеріалів конференції й автори першої статті А. Гройле та Ф. Лебзафт (A. Greule, F. Lebsanft) описують культуру мовлення як намагання розширення й уточнення словникового запасу, вибір «рафінованих» мовних засобів задля вдосконалення комунікативної компетенції. «Культура мовлення» (Sprachpflege) певний час сприймалася з дещо негативним відтінком, оскільки під впливом мовного пуризму набула націоналістичних та шовіністичних ідей.

А. Гройле та Ф. Лебзафт (A. Greule, F. Lebsanft) [375, с. 9] зауважують, що культура мови, власне, позначає те ж саме поняття, що і культура мовлення, проте вільне від націоналістичних конотацій. Учені визначають культуру мови, що передається німецьким терміном «Sprachkultur», як форму застосування мови, що базується на писемних традиціях та мовних нормах, які змінюються із розвитком мови, і передбачає уточнення та розширення використання мовних засобів задля вдосконалення комунікативної функції

мовлення. Оскільки культура мови робить значний внесок у культуру спілкування, важливим є правильний вибір лексичного матеріалу відповідно до комунікативної мети.

Вчені наводять диференціацію понять: «культура мовлення» як діяльність, «культура мови» як результат цієї діяльності (використання мови – система мови). Культура мови, як зазначається у статті, стосується мови і мовлення та формується у різних аспектах, які охарактеризовано як дидактичні, консультативні й медійні. Культивування застосування мови і системи мови взаємопов'язані, оскільки розвиток, розбудова системи постійно відбуваються та утверджуються у вживанні – те, що застосовується у мовленні як нове та тимчасове, набуває у системі мови тривалості й гнучкої стабільності [375, с. 10].

Лінгвістичне виправдання культивування мови може виходити від обумовленості її мети. Робота над засобами вираження та їхнім застосуванням відбувається із врахуванням вирішального критерію: доречність мовного засобу визначається метою спілкування. У демократичному середовищі заново простежується зацікавлення культурою спілкування, де культивування мови спрямоване на публічність і практичне втілення. Успішне втілення пропозицій щодо вдосконалення мовних засобів та доречності їхнього вживання реалізовується лише за умов, коли експерти переконують членів мовної громади у раціональності їхньої діяльності.

Порівняльний аналіз форм культури мови різних європейських мовних спільнот на конференції «Європейська культура мови та культура мовлення» привів учених до висновку, що найбільше виправдана потреба в піклуванні про мову існує не в тому суспільстві, де наявне розмите і підсилене ідеологією «почуття загрози» національній мові, а там, де справді відчувається дефіцит засобів власної мови для подолання комунікативного завдання у сучасному суспільстві. На противагу цій тенденції

лінгвісти не погоджуються із думкою, що великі мовні громади можуть залишати свою мову відокремленою від інших, оскільки кожна мова потребує розвитку та культивування [375, с. 10].

Цікавою для нашого дослідження є також стаття А. Гройле «Культивування мови – теорія і практика в Німеччині», в якій учений схиляється до думки, що негативний відтінок терміна «культура мовлення» вдалося подолати шляхом переймання концепції поняття «культура мови»:

1) під культурою мовлення розуміли більше, ніж полювання за іншомовними словами;

2) в такий спосіб була зроблена спроба розглядати культуру мовлення узагалі в межах теорії лінгвістики;

3) культуру мовлення можна розглядати у контексті інших мов, а не як винятково німецьке явище.

Згодом розпочалася дискусія щодо дефінування поняття «культура мови». За А. Гройле, культура мови може стосуватися як системи мови, так і застосування мови. Культура системи мови передбачає існування утверджених мовних норм, проте культура мови стосується щораз більше культури спілкування [375, с. 25].

Німецький вчений Й. Бер (J. A. Bär) у статті «Зауваження до теорії та практики роботи з мовою, над мовою, для мови» аналізує культуру мовлення у контексті мовознавчих аспектів [353, с. 245]. На формування культури мови суспільства чи індивіда впливають: дослідження мови у наукових інституціях, мовна освіта в навчальних закладах, реклама мови, надання мовних консультацій, інформування про стан мови, мовна критика, що схематично зображено на рис. 1.

Культивування мови у німецькій лінгводидактиці визначають як діяльність, що передбачає утвердження, збереження й адаптування системи мови, кодифікацію мовної норми, спостереження за мовою – критику системи мови задля впровадження у мовному середовищі культури мови.



**Рис. 1. Культура мови**

Комунікативними ознаками культури мови – правильністю і доцільністю мовлення – займається критика мови, тобто оцінювання мовлення щодо орфографії, вимови, граматики, синтаксису та лексичного складу. Суттєвими аспектами критики мови є диференціація і точність мовних засобів з огляду на процес розуміння, тому культура мови залежить від громадськості, оскільки обговорення, розвиток та втілення мовних норм залежать від демократичного дискурсу, в якому аргументовано обумовлюються вибір і оцінка мовних засобів. Управління цим дискурсом виявляється по-різному залежно від традицій суспільства й мови: відповідні установи працюють у багатьох романських країнах, зокрема в Італії (Accademia della Crusca), у Франції (Académie française), в Іспанії (Real Academia Española), – проте ні у Великобританії, ні у США немає таких інституцій.

У межах теорії планування мови американського лінгвіста Е. Гаугена (Einar Haugen) культура мови розглядається як четверта та остання фаза процесу, що охоплює вибір, ко-



дифікацію і застосування мови як інструмента комунікації у суспільстві. В основі лежить ідея, що суспільство чи держава може організувати планування мовної норми. Зважаючи на те, що у більшості країн говорять кількома мовами, спершу необхідно було би затвердити одну або кілька мов національними чи державними. Наступним етапом була б обов'язкова кодифікація цих мов, причому особливу роль відіграє фіксація санкціонованої на державному рівні орфографії. У процесі шкільної освіти та подальшого навчання кодифікованим мовам надається привілейований статус. Адаптація існуючої кодифікації до прогресивного розвитку мови – модернізація орфографії чи вдосконалення і розширення словникового складу – є предметом культури мови.

У демократичному суспільстві часто виникають гострі дискусії щодо модернізації мовних норм, у яких мовні експерти (лінгвісти) та прихильники мови часто займають протилежні сторони. Як приклад можна назвати дискусії з введення нового правопису: лінгвісти підтримують це, а прихильники мови воліють зберегти старі правила. Подібно сприймається також збагачення лексикону мови: запозичення слів з інших мов вважається для лінгвістів природним явищем, а прихильники мови намагаються взагалі заборонити іншомовні слова.

В англomовній лінгводидактиці терміни «культура мови» і «культура мовлення» не мають прямих відповідників, проте в Оксфордському англійсько-німецькому словнику термін «*language culture*» має інший семантичний відтінок, оскільки, за Г. Лямпертом (G. Lampert), концепція культури мови стосується сукупності культурних практик та пов'язаних з мовою знань в англomовному суспільстві [392, с. 37].

В англійській версії «Енциклопедії мовознавства» Х. Бусмана, у десятитомній «Енциклопедії мови та лінгвістики» теж не подано інформацію про культуру мови (language culture), окрім кількох дуже загальних ремарок про планування мови й управління її розвитком.

І. Лямперт зазначає, що в англomовному середовищі роль «культури мови» виконує деякою мірою концепція застосування мови, що передбачає доречність і точність використання мовних засобів з огляду на соціальний та культурний статуси мовця. Концепція застосування мови була маловідома в Англії до XVII-го ст., розвиток мови спричинила зміна латині на англійську. У той час англійська мова була збагачена словами іншомовного походження – з латині, французької, італійської мов. У XVI і XVII ст. було зроблено спроби реформ правопису, які виявилися неуспішними. Численні зусилля «Суспільства зі спрощеним написанням», що було засноване в 1908 р., також призвели до повної поразки [392, с. 39].

Проте у англійській мові, подібно як і в німецькій, існувало явище пуризму, зокрема зі зростанням латинізації англійської мови. Роберт Коудрі в 1604 р. склав перший (опублікований) англійський словник. Діалектолог Вільям Бернс стверджував, що запозичення – це доказ національної неповноцінності, та виступав за вживання рідних англійських слів. Пізніша форма пуризму і націоналізму, пов'язана з ідеалами чистої англійської мови та описана у праці К. Огдена «Базова англійська мова», призначалася для втілення в життя переваги використання чистої мови. Мабуть, під впливом семінару Джорджа Оруелла «Політика і англійська мова» (1946 р.), «Кампанія за чисту англійську мову» закликала до використання простішого варіанта мови, особливо в офіційному, юридичному, комерційному письмі та у медичній

галузі за підтримки урядів США і Великобританії. Цей вид письма простежується у друкованих органах: «The Times», «The Economist», «The Daily Mirror», «The Sun», прийнятий їхньою офіційною видавничою політикою. Для них чиста англійська мова стала ідеологічним символом. Назва «Кампанія за чисту англійську мову» відображає групу тиску у Великобританії, засновану в 1974 р., яка відстоює чисту англійську мову, водночас пропонуючи комерційні й інші сервіси, що підтримують її рушійні сили та фонди. Г. Лямперт акцентує, що кампанія стала, особливо як результат інтересів медіа, національним інститутом зі значним впливом. У 1989 р. кампанією було опубліковано «Курс чистої англійської мови», пакет матеріалів, з допомогою яких тренери у будь-яких організаціях можуть навчити своїх підлеглих писати чистою англійською мовою. Також у межах кампанії запроваджено щорічні нагороди, щоб заохотити організації, які дотримуються їхніх стандартів у використанні чистої англійської мови. Також було запущено схему, через яку організації можуть домогтися індосаменту щодо мови і дизайну, використаних в їхніх документах [392, с. 43].

Для французької лінгводидактики культура мови має особливе значення, про що свідчить існування відповідних інституцій, зокрема Французької академії, Головного управління з питань французької мови. На сьогоднішній день у Франції працює велика кількість структур, організацій та комісій, які впроваджують «лінгвістично-культурну» політику Франції.

У Франції на початку ХХ ст. відбулися соціально-історичні зміни, які призвели до «кризи французької мови», тому філологи того часу Ш. Баллі, А. Доза й А. Мейє займалися вирішенням проблем порушення норм літературної мови, запозичень і новоутворень, що були зумовлені

розширенням кола носіїв літературної мови. У вирішенні проблем культури мови у Франції з її багатотисячними традиціями охорони літературної мови нормативною діяльністю займалися переважно державні установи й товариства захисту французької мови. У пресі існували спеціальні рубрики, присвячені окремим проблемам культури мови.

У 1920 – 1930-их рр. тривала практична робота з вирішення проблем культури мови: визнане «непотрібним» іншомовне слово нерідко замінювалося на французьке, а критерієм нормативності запозичення було мовне вживання. Майже повна відсутність словників іноземних слів у Франції в 1900 – 1940-их рр. може пояснюватися тим, що члени Французької академії, які традиційно займалися кодифікацією іноземних запозичень, не вносили ці слова до своїх словників [229].

Відомий лінгвіст – Давид Гордон зазначав, що турбота французів про чистоту своєї мови типове явище, що експансія французької мови має просвітницьку місію і водночас служить для зміцнення політичних позицій Франції на міжнародній арені [373].

В 1975 р. у Франції був ухвалений закон про захист французької мови від вторгнення англійської та інших мов, а водночас від чужої культури. Закон також стосувався гарантій мовного статусу в певних комерційних сферах у Франції. Мова розглядалася як потужний визначальний чинник національної самосвідомості, посередник національної спадщини.

Важливою для нашого дослідження є праця Й. Кляра, де в історичній ретроспективі простежується розвиток культури мови у Франції. Автор зазначає, що у франкомовному середовищі термін «глобалізація» має дещо негативну конотацію, оскільки англійська мова як засіб інтернаціонально-

го спілкування загрожує авторитету і світовому визнанню французької мови [381, с. 14].

Для порівняльного аналізу поняття культура мовлення у зарубіжній лінгводидактиці скористаємося табл. 3, де позначимо:

1) свідоме та цілеспрямоване користування мовою у різних комунікативних ситуаціях;

2) вміння правильно говорити і писати відповідно до затверджених у цьому суспільстві мовних норм;

3) позитивна характеристика людини, яка користується мовою з високим рівнем лінгвістичних знань та володіє мовною свідомістю;

4) наукова і навчальна дисципліна, що стосується нормативності мови;

5) діяльність, спрямована на вдосконалення мови та розвиток вміння правильно і доречно користуватися мовою;

6) рівень вміння правильно та доречно користуватися мовою;

7) окреслення пов'язаної з мовою частини загальної культури суспільства або індивіда;

8) намагання розширення й уточнення словникового запасу, вибір «рафінованих» мовних засобів задля вдосконалення комунікативної компетенції;

9) доречність і точність використання мовних засобів з огляду на соціальний та культурний статуси мовця;

10) явище пуризму, що передбачає неприпустимість вживання слів іншомовного походження.

Як видно з табл. 3, у польській, німецькій, англійській і французькій лінгводидактиці спільним визначенням поняття культури мовлення є вміння правильно говорити та писати відповідно до затверджених у цьому суспільстві мовних норм.

## Культура мовлення

Зарубіжна лінгводидактика	Структура поняття									
	1	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
польська	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
німецька		✓			✓	✓		✓	✓	
англійська		✓							✓	✓
французька		✓			✓		✓			✓

Оскільки кожна з досліджуваних мов має свої особливості, поняття «культура мовлення» у зарубіжній лінгводидактиці розуміють як такі аспекти, актуальні для європейського простору:

- культура мови (літературної мови);
- культивування мови (теоретична мовознавча робота, мовна освіта, мовна політика);
- культура мовлення (вживання мови, комунікативна культура);
- культивування мовлення (спостереження, опис і мовні рекомендації);
- галузь мовознавства, що досліджує культуру мовлення.

У зарубіжній лінгводидактиці поняття культури мовлення активно досліджується, оскільки європейські мови в умовах глобалізації перебувають у постійному розвитку та зазнають впливу, що вважаємо позитивним аспектом.

З метою дослідження культури мовлення в інтерлінгвальному контексті було організовано Міжнародний проєкт «Культура мовлення у Європі». Важливим аспектом у

процесі дослідження культури мовлення в контексті мовної ситуації вважається специфікація стану мови, детермінантами якої є: кількість носіїв мови, діалектна диверсифікація, соціолінгвістичний статус (державна мова чи належність до білінгвальної ситуації); рівень мовної освіти, ознаки культури мови і мовлення у нових засобах комунікації; роль держави у формуванні культури мовлення; мовна політика, передбачення санкцій у разі порушення законів щодо мови; зв'язок культури мовлення із діяльністю наукових інституцій. Вагомими є результати досліджень у порівняльній категорії щодо впливу на культуру мови мовного пуризму, з огляду на необхідність майбутнього розвитку культури європейських мов у спільному європейському просторі, вплив політичної історії на розвиток мовної ідентичності й профілювання культури мови [422, с. 11].

Порівняний аспект аналізу історії мови та історії культури мови передбачає пояснення закономірностей розвитку культури мови і визначення особливостей формування культури мовлення із тенденцією до переходу від консервативної, пуристичної, націоналістичної культури мовлення до активної інтернаціональної комунікативної культури.

## **Висновки до першого розділу**

На основі вивчення наукових засад формування культури мовлення особистості підсумовуємо визначення основних понять.

Культура мови – сукупність якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання.

Культура мовлення – рівень компетенції, що передбачає дотримання норм усної та писемної літературної мови відповідно до ситуації спілкування.

Основними комунікативними ознаками культури мовлення є: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, виразність, емоційність.

Порівняльний аналіз понять «культура мови» і «культура мовлення» показав, що ці терміни співвідносяться між собою як загальне та конкретне: мова – мовлення. Для формування мовленнєвих умінь і навичок, націлених на розвиток культури мовлення, потрібні аналіз та систематизація мовних засобів, зважання на комунікативні ознаки культури мовлення.

У зарубіжній лінгводидактиці поняття «культура мовлення» трактується як свідоме і цілеспрямоване користування мовою у різних комунікативних ситуаціях; вміння правильно говорити та писати відповідно до затверджених у цьому суспільстві мовних норм; позитивна характеристика людини, яка користується мовою з високим рівнем лінгвістичних знань і володіє мовною свідомістю; наукова та навчальна дисципліна, що стосується нормативності мови; діяльність, спрямована на вдосконалення мови і розвиток вміння правильно та доречно користуватися мовою; рівень вміння правильно і доречно користуватися мовою; окреслення пов'язаної з мовою частини загальної культури суспільства або індивіда; намагання розширення та уточнення словникового запасу, вибір «рафінованих» мовних засобів задля вдосконалення комунікативної компетенції; доречність і точність використання мовних засобів з огляду на соціальний та культурний статуси мовця; явище пуризму, що передбачає неприпустимість вживання слів іншомовного походження.



Спільним є визначення поняття культури мовлення у зарубіжній лінгводидактиці: вміння правильно говорити і писати відповідно до затверджених у цьому суспільстві мовних норм.

Культура мовлення у зарубіжній лінгводидактиці трактується як: культура мови (літературної мови); культивування мови (теоретична мовознавча робота, мовна освіта, мовна політика); культура мовлення (вживання мови, комунікативна культура); культивування мовлення (спостереження, опис та мовні рекомендації); галузь мовознавства, що досліджує культуру мовлення.

Для дослідження культури мовлення в контексті мовної ситуації важлива специфікація стану мови, детермінантами якої є:

- кількість носіїв мови, діалектна диверсифікація, соціолінгвістичний статус (державна мова чи належність до білінгвальної ситуації);
- рівень мовної освіти, ознаки культури мови і мовлення у нових засобах комунікації;
- роль держави у формуванні культури мовлення;
- мовна політика, передбачення санкцій у разі порушення законів щодо мови; зв'язок культури мовлення із діяльністю наукових інституцій.

На основі вивчення наукових праць учених вітчизняної та зарубіжної лінгводидактики можна підсумувати, що важливим при дослідженні культури мовлення є явище мовного пуризму, оскільки майбутній розвиток культури європейських мов відбуватиметься у спільному просторі.

Таким чином, проведений аспект порівняльного аналізу історії мови й історії культури мови передбачає пояснення закономірностей розвитку культури мови і визначення особливостей формування культури мовлення із тенденцією до переходу від консервативної, пуристичної, націоналістичної культури мовлення до активної інтернаціональної комунікативної культури.

## РОЗДІЛ II. ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

### 2.1. Культура мовлення як елемент духовної культури суспільства

Зміни, що відбуваються у соціокультурній сфері життя суспільства, зумовлюють необхідність дослідження питання мовної діяльності, орієнтованої на підвищення мовної культури особистості з метою досягнення ефективності спілкування. Проблеми мови вийшли за межі філології і стали загальними проблемами суспільства. Мовна культура у процесі соціальної комунікації регулює суспільні процеси, забезпечуючи розвиток суспільства як цілісної системи. У політичній сфері культура мови сприяє виникненню взаємного інтересу та поваги між людьми різних національностей і стабілізації міжетнічних та міжнародних відносин. У духовному житті культура мови стає чинником підвищення освітнього і загального культурного рівня людей.

Висвітлення проблеми культури мовлення знайшло відображення у монографіях, низці статей, дисертаціях (Н. Бабич [9], І. Білодід [24], О. Біляєв [27], І. Дроздова [83], С. Єрмоленко [85], М. Жовтобрюх [88], А. Каніщенко [106], А. Коваль [109], Л. Мацько [140], М. Пентилюк [176], М. Пилинський [187], В. Русанівський [200] та ін.). Учені досліджували мовну культуру людини і суспільства, теорію мовної норми, комунікативні особливості культури мовлення, психологічний та психолінгвістичний аспекти й особли-

вості мовлення (Л. Виготський [61], І. Зимня [97], О. Леонтьєв [133], С. Рубінштейн [198], І. Синиця [213] та ін.).

Зацікавлення проблемою зумовлене важливістю духовного життя суспільства і мовної культури в умовах усестороннього відродження культури та духовності. Актуальність дослідження полягає в тому, що тема культури мовлення потребує всебічного аналізу на основі міждисциплінарного підходу. Проблемне коло науки істотно розширюється, з'являються нові теми, проблеми, контексти, а отже дослідження, які проводяться із залученням суміжних наук. Для педагогіки це передусім філософія і психологія [254, с. 41].

Відомо, що духовне життя суспільства – надзвичайно широке поняття, що охоплює багатогранні процеси, пов'язані з духовною сферою життєдіяльності людей явища, сукупність ідей, поглядів, уявлень, мови людей, процес їхнього виникнення, поширення, перетворення суспільних, індивідуальних ідей на внутрішній світ людини. До духовного життя суспільства належить світ ідеального (сукупність ідей, поглядів, теорій, гіпотез) разом із його носіями – соціальними суб'єктами – індивідуумами, народами, етносами. Основою духовного життя суспільства є духовний світ окремої людини: духовні цінності, світогляд. Проте духовний світ окремої людини неможливий без духовного життя суспільства, тому духовне життя трактується як діалектичне поєднання індивідуального та суспільного [277, с. 232].

В умовах духовного розвитку актуалізується значення формування у суспільній свідомості моральних цінностей, що впливають на культурний поступ загалом і культуру мови зокрема. Учені дотримуються думки, що культура як одне з найбільш загальних філософсько-соціологічних понять охоплює багато явищ та перебуває на дуже високому рівні абстракції [225, с. 32].

Теорія діалектичного й історичного матеріалізму в аналізі суспільних явищ загалом і культури зокрема базується на пізнанні певних закономірностей, які лежать в основі розвитку людського суспільства, його економічного, політичного та культурного життя. З наукового погляду людина протистоїть природі не як матеріальна, а як інтелектуальна сила. Головне у творенні духовної культури – це перетворення людини, її духовного світу, формування певного типу людської істоти, в ідеалі – гармонійно розвиненої особи [45, с. 18].

Зміст будь-якої форми філософського знання формується шляхом досягнення закономірностей предметних форм буття. Визначальна роль предметності проявляється у всіх сферах наукового знання.

Єдність історико-філософського процесу визначається дією соціально-історичних чинників. Така дія відбувається завдяки наявності у складі філософії доречної соціально-історичної визначеності складової частини, системності, тобто цілісності філософського знання, впливу на структуру свідомості [105, с. 26].

Мова відіграє велику роль у становленні людини. Через мову людина стає собою, розвиває свої можливості, внутрішній світ людини стає дійсністю за умови свого розчленованого буття у висловлюванні [275, с. 394].

З метою дослідження закономірностей розвитку культури писемного мовлення розглянемо закономірності розвитку науки у трактуванні вчених. Закономірності розвитку науки вони розуміють як тривалі традиції, що простежуються між етапами її розвитку. Сучасні вчені розрізняють такі закономірності розвитку науки: акумуляція (нагромадження) знань, революційний характер розвитку, конкурентність науково-дослідних програм. Розглянемо детальніше ці закономірності.

Акумуляція знань відображає таку особливість розвитку, як узагальнення фактів, поступовий приріст знань, спадкоємний зв'язок між різними коріннями знань у становленні конкретної теорії, нагромадження та збереження базових знань у розвитку концепції. Нові відомості про предметну сферу, невідомі раніше факти, досвід поєднуються з відомим знанням, заносяться до системи понять і принципів конкретної науки, сприяючи розвитку науки та своєрідній ущільненості знань [274, с. 477].

Наступна закономірність розвитку науки – революційний характер розвитку. Наукову революцію розуміють як стан розвитку науки, пов'язаний зі зламом фундаментальних понять і уявлень, методів та теоретичних ідей з формулюванням нових концепцій, що радикально перетворюють уявлення людини про світ і відкривають нові наукові проблеми [274, с. 478]. На сучасному етапі велика увага приділяється культурологічним факторам розвитку науки. Культурологічний підхід пов'язує науку з практичною діяльністю людини.

Конкуренція науково-дослідних програм як закономірність розвитку науки активно обговорюється в сучасній науці. Дослідну програму розуміють як дійсність, яку необхідно вивчати, а також методи, що можуть бути використані. До змісту дослідних програм належать питання та завдання, що потребують вирішення, а також заходи і методи, які використовуються у процесі вирішення. Розрізняють емпіричні й методологічні науково-дослідні програми. За допомогою емпіричних програм описують дослідний об'єкт чи явище. Методологічні програми – це програми теоретичного мислення, які мають принциповий, категоріальний характер, створюються на міжгалузевій основі шляхом перенесення зразків або принципів знання з однієї галузі в іншу. Методологія орієнтована на формування концепцій у різних галузях знання, на створення зразків мислення [274, с. 479].

Закономірності навчання української мови М. Пентилюк розуміє як взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і практикою навчання мови, залежність результатів навчання та засвоєння мови від мовленнєвого середовища, яке створюється у процесі навчання і в повсякденному житті [178, с. 30].

Серед основних дидактичних закономірностей навчання М. Фіцула називає:

- його виховний характер;
- зумовленість соціальними проблемами;
- залежність від умов, під час яких воно здійснюється;
- взаємозалежність процесу навчання та розвитку;
- взаємозалежність навчання і реальних навчальних

можливостей тих, хто навчається;

- єдність методів та форм навчання [276, с. 128].

Л. Федоренко трактує закономірності як об'єктивну залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини [271, с. 19].

Так, Л. Федоренко виокремлює кілька закономірностей навчання мовлення загалом, за умови, якщо дитина:

- керує мускулами мовленнєвого апарату;
- розуміє лексичні й граматичні мовні значення;
- відчуває виразні конотації лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень;

– запам'ятовує сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, засвоює норми літературного мовлення;

- зіставляє усне і писемне мовлення;

– збагачує мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи [271, с. 21].

Поняття мови та мовлення були найважливішими поняттями лінгвістики першої половини ХХ ст. Впродовж другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. виникла необхідність ще одного поняття для розуміння сутності мови як найважливішого засобу людського спілкування. В ре-

зультаті виникло поняття «комунікація» як незмінна основа свідомості людей, пізнання, суспільного буття. Людина як інтерсуб'єктивне створіння не може існувати поза комунікацією, оскільки її сутність виявляється у спілкуванні [14, с. 8 – 9].

Важливе місце у вітчизняній гуманітаристиці займає лінгвофілософська концепція О. Потебні, зокрема його теорія мовної діяльності, твердження про збудження оповідачем когнітивної сфери слухача, творення слухачем власних думок, внутрішньої форми. У концепції природного походження мови О. Потебня трактував мову як засіб вираження, оформлення думки та й «активний чинник формування думки, вибудови, конструювання духовного світу людини» [146, с. 36].

У забезпеченні ефективної мовної комунікації важливу роль відіграє культура мовлення людини. Культура мовлення свідчить про рівень духовного та інтелектуального розвитку людини. За О. Яшенковою, культура мовлення охоплює:

- 1) мовний (нормативний) аспект – знання і дотримання норм літературної мови;
- 2) комунікативний аспект – вибір та вживання мовних засобів відповідно до комунікативних цілей і намірів;
- 3) етичний аспект – знання й дотримання правил мовленнєвого етикету [328, с. 115].

Культура мовлення розглядається як один із компонентів мовленнєвої культури, що входить до складу культури мовленнєвої діяльності, спілкування, загальної гуманітарної культури. Отже, поняття «мовленнєва культура» ширше за поняття «культура мовлення». О. Яшенкова розглядає культуру мовлення як організацію мовних засобів, що в будь-якій ситуації спілкування за дотримання сучасних мовних норм та етики забезпечують досягнення комунікативних завдань, а мовленнєву культуру – як складову культури народу, що охоплює мову, форми втілення мовлення, сукупність



загальнозначущих мовленнєвих творів певною мовою, звичаї й правила спілкування, співвідношення вербальних і невербальних компонентів комунікації, закріплені у мовній картині світу, способи передавання, зберігання та оновлення мовних традицій, мовну свідомість народу в побутових і професійних формах, науку про мову [328, с. 115].

У сучасній науковій думці розрізняють мовленнєву культуру суспільства та мовленнєву культуру особистості. Розглянемо ж ці поняття. Мовленнєву культуру суспільства розуміють як відбір, збирання і зберігання найкращих зразків мовленнєвої діяльності, створення літературної класики, дотримання норм літературної мови у всіх сферах його життєдіяльності. Мовленнєва культура особистості індивідуальна, залежить від ерудиції у сфері мовленнєвої культури та розглядається як уміння користуватися цією ерудицією. Мовленнєва культура особистості містить елементи культури суспільства, але ширша за неї, тому що передбачає власний стиль людини, знання тощо [328, с. 116].

О. Яшенкова у праці «Основи теорії мовної комунікації» розглядає типи мовленнєвої культури залежно від рівня носіїв літературної мови, зокрема елітарну, середньолітературну, літературно-розмовну і фамільярно-розмовну.

Елітарна мовленнєва культура – еталонна, характеризується суворим дотриманням усіх норм, вільним володінням усіма можливостями мови. Середньолітературна мовленнєва культура притаманна більшості освічених людей та припускає неповне дотримання норм. Літературно-розмовна і фамільярно-розмовна мовленнєві культури притаманні тим, хто володіє тільки розмовним стилем. Проте ці обидві мовленнєві культури можуть бути різновидами елітарної й середньолітературної мовленнєвої культури, коли сфера спілкування обмежена. Літературно-розмовну мовленнєву культуру використовують у неофіційному спілкуванні, а

фамільярно-розмовну – у процесі спілкування із близькими родичами чи друзями. Фамільярно-розмовну мовленнєву культуру трактують як стилістичне зниження та огрублість мовлення, наближеного до просторіччя [328, с. 116].

Мовленнєвий розвиток, за Т. Донченко, є елементом формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми. Високий ступінь розвитку мовлення характеризує освіченість особистості й суспільства загалом. Мовними засобами людина виражає себе, свій внутрішній світ, світобачення, свій естетичний, етичний, світоглядний та інтелектуальний розвиток, мовленнєву компетенцію, володіння літературними нормами, багатство мовного запасу, вміння усного й писемного, діалогічного і монологічного мовлення [81, с. 2].

Тому основне завдання сучасного суспільства у сфері духовного життя полягає у створенні умов для найбільш повного засвоєння багатогранної духовності та культури, а також для самореалізації духовно-культурного потенціалу, власного духовного світогляду і світосприйняття людини. С. Квіт зазначає, що ми живемо в добу одночасного поглиблення спеціалізації людської діяльності та інфляції культури, що призводить до зменшення потреби спілкування і втрати спільних тем для розмов [107, с. 15].

Для дослідження культури мовлення як елементу духовного життя суспільства спробуємо використати герменевтичну інтерпретацію. Для того, щоб оцінити та зрозуміти справжнє значення наявного знання й зв'язок культури мови і духовної культури суспільства, потрібно вийти за його межі, виявити контексти та зв'язки з іншим знанням, його місце в системі науки і практики. Феномен розуміння вивчає особлива галузь наукового знання – герменевтика, основними поняттями якої є розуміння, зміст, авторитет, традиція, інтерпретація, герменевтичне коло, частина й ціле [150, с. 244].

У сучасній філософії користується популярністю напрям «герменевтика». Герменевтика – це спосіб філософствування, центром якого є тлумачення, розуміння текстів. Оскільки найчастіше предметом дослідження в герменевтиці є текст, то провідна проблема – проблема розуміння, витлумачення, інтерпретації тексту. Формування мови та виникнення писемності стимулювали розвиток герменевтики і сприяли актуалізації проблеми розуміння [120, с. 312].

Середовищем розуміння є мова, мовне спілкування. Людина залежить від мови, оскільки за допомогою мови вона вчиться говорити, мислити, мова як загальне визначає людину як індивідуальне. Однак мова також залежить від людини: людина створює мову, змінює її, розвиває [120, с. 313].

Виділяють два методи розуміння – граматичний та психологічний. «Граматичний розкриває розуміння, виходячи з «духу мови», він обумовлюється цим духом. Психологічний розкриває розуміння, виходячи з «душі», в цьому аспекті він – унікальний своєрідний спосіб мислення та чуття. Ці два методи нерозривно пов'язані» [120, с. 314].

Існує погляд, що герменевтика – це мистецтво тлумачити щось незрозуміле чи навіть викривлене, пояснювати сенс чужої мови чи знака. У сучасному суспільстві функцію герменевтики виконує журналістика. Журналісти через засоби масової інформації й комунікації висвітлюють у доступній формі інформацію про різні факти та події [107, с. 6].

Герменевтику також трактують як універсальний спосіб філософствування, світорозуміння в усіх його формах – від інтелектуальних комунікацій до соціальної маніпуляції, від соціального досвіду індивіда, що ґрунтується на історичних традиціях, до людської свідомості, яка випромінює і вивільняє енергію. Головною умовою такого світорозуміння згідно із сучасними концепціями є входження в герменевтичне коло, основна ідея якого, на наш погляд, доволі цікава: щоб

зрозуміти, треба пояснити, а щоб пояснити, треба зрозуміти. Велика роль у цьому належить інтерпретації – зображенню, дешифруванню або моделюванню однієї системи (тексту, твору, події, факту та ін.) в іншій, більш конкретній, визначеній, зрозумілій, наочній або загальноприйнятій. У вужчому розумінні поняття герменевтики вживають в окремих сферах культури. У сучасній логіці й методології науки воно означає встановлення систем чи системи об'єктів, що становлять предметну сферу значень базових термінів досліджуваної теорії та відповідають вимогам істинності її положень [150, с. 245 – 246].

Герменевтична інтерпретація пам'яток культури, що впливають на духовну культуру суспільства, розкриває їхню мову, засоби вираження, стильові особливості, історичний і психологічний, або особистісний, контексти. Для розкриття мови, або засобів вираження, цінностей культури слід насамперед з'ясувати їхній зміст, тобто особливий зміст, яким людина наділяє вияви своєї життєдіяльності, предмети та явища дійсності у процесі їхнього духовно-практичного освоєння, і значення, якого вона їм надає в ієрархії цінностей. Знання культурних цінностей певної доби, культурної спільноти тощо визначається їхніми функціональними особливостями, конструктивними параметрами, пов'язаними з мінливістю способів та умов нього створення, ідейними спонукальними мотивами їхніх творців, стильовими чи декоративними характеристиками.

Для початкового розуміння культурних цінностей необхідно виокремити низку видів і рівнів розуміння їхніх значень:

– з'ясувати сферу діяльності, до якої можуть бути зараховані культурні явища;

– визначити їхні конструктивні характеристики, підвести під дію загального принципу, якщо йдеться про людську діяльність, або об'єктивного закону чи

закономірності, якщо йдеться про осмислення культурної цінності в категоріях науки;

– дослідити стилеві особливості, характерні для творців культурних цінностей [150, с. 246].

Для осмислення культурної цінності вагоме значення має розкриття її соціальної значущості й особистісного змісту. Абсолютизація ж якогось одного моменту призводить до неможливості адекватної комунікації людини і суспільства. А. Могильний зазначає, що справжнє, істинне осмислення світу культури розпочинається все-таки з усвідомлення його особистісного змісту. Завдяки відкритості людської свідомості це особистісне світосприймання ґрунтується на загальноновизнаних соціальних значеннях, культурних традиціях [150, с. 247].

Розуміння – це складний комплекс рівнів та форм, в яких можна виокремити різні елементи і характеризувати їх за допомогою найрізноманітніших параметрів. Психологи, наприклад, серед таких параметрів зазвичай виокремлюють глибину розуміння, його чіткість, повноту та обґрунтованість. До глибини осмислення зараховують міру проникнення в сутність явищ культури, до чіткості – ступінь самого осмислення їхніх властивостей, зв'язків і відношень, до повноти – максимальне виявлення змісту, а до обґрунтованості – усвідомлення підстав, що зумовлюють впевненість у правильності розуміння [150, с. 252].

Проте проблема розуміння – це проблема комунікації. Розуміння як результат процесу спілкування й комунікації полягає в розвитку, збагаченні наявних знань та їхньому поглибленні – як у пізнанні нових фактів, так і у встановленні нових зв'язків між відомими фактами. З розвитком суспільства виникла практична потреба в якісній комунікації, чинник «підвищеної мовленнєвої відповідальності» зумовив зосередженість на комунікативних якостях мовлення [58, с. 128].

В ХХ ст. у філософії відбувся лінгвістичний поворот, що базується на певних трансформаціях філософських уявлень про природу свідомості, про співвідношення свідомості та мови, про сутність мовних утворень. У процесі лінгвістичного повороту новим було формулювання співвідношення мови і свідомості, за яким мова не є лише нейтральним засобом об'єктивації думок, а обумовлює саму форму когнітивних процесів. Внаслідок лінгвістичного повороту філософи повернулися від рефлексії над суб'єкт-об'єктними схемами до аналізу світу як дискурсу [58, с. 128]. Зважаючи на те, що дискурс – сукупність висловлювань, що стосуються певної проблематики, розглядаються у взаємних зв'язках з цією проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою [107, с. 7], перейдемо до аналізу проблеми мови та культури.

Дослідники розглядають проблему мови і культури в аспекті зв'язку об'єктивної та суб'єктивної культури, а також у питанні про національну форму духовної культури, оскільки у мові не лише зосереджено духовне, культурне, естетичне, гносеологічне, інформаційне багатство суспільства, а й міститься весь спектр психологічної мотивації поведінки людини.

Розвиток і функціонування мови послідовно підтверджує синтез слова та духу, взаємопроникнення на рівні психології, духовного життя як окремої особистості, так і суспільства загалом. Власне, історія мови, її онтологія, її природа потребують виокремлення зв'язку між мовою та духовністю в окрему соціально-філософську проблему, що розглядає мову як духовну субстанцію і допомагає дослідити аспекти сакральності мови, їхній вплив на людину, детальніше з'ясувати їхнє значення для духовного життя та проаналізувати їхні функції й відображення навколишнього світу [277, с. 234].

Далі розглянемо основні функції мови, які дотичні до формування духовної культури особистості та суспільства, зокрема суспільну, комунікативну і пізнавальну.

Суспільна функція мови полягає у фіксуванні результатів інтелектуальної діяльності людини та її знання, у посередництві в обміні думками в людському суспільстві й сприянні суспільній діяльності, спрямованій на перетворення природи [45, с. 21]. Як відомо, у суспільстві існують певні стандарти соціальної поведінки, у тому числі і мовної поведінки, які визначаються стереотипами та уявленнями щодо норми поведінки у конкретній ситуації. Для свого функціонування суспільство як велика система користується етикетом – системою правил зовнішньої культури й поведінки людини. У суспільстві етикет існує у двох формах: мовній і немовній, що взаємопов'язані та взаємозалежні. Отже, якщо етикет – встановлені у суспільстві правила поведінки – регулює зовнішню поведінку людини відповідно до соціальних вимог, то мовний етикет можна окреслити як правила, що регулюють мовну поведінку особистості. Варто зазначити, що специфіка і структура мовного етикету суспільства складається під впливом психологічних, соціально-політичних та культурологічних чинників.

Учені розглядають мовний етикет як одну з найважливіших характеристик поведінки людини, оскільки без знання прийнятих у суспільстві правил мовного етикету, без вербальних форм вираження ввічливих стосунків поміж людьми індивід не може здійснювати ефективний процес спілкування.

У сфері спілкування вчені вважають комунікативну функцію мови функцією регуляції поведінки, яка може бути безпосередньою й опосередкованою, а реакція на неї – миттєвою або затриманою. У процесі мовної діяльності комунікативна функція може проявлятися у трьох варіантах:

- індивідуально-регулятивна функція (вибірковий вплив на поведінку одного чи кількох людей);
- колективно-регулятивна функція реалізується в умовах масової комунікації, розрахованої на велику недиференційовану аудиторію (ораторське мовлення, радіо, газета);
- саморегулятивна функція проявляється при плануванні власної поведінки [133, с. 102].

У книзі «Культура української мови» (за редакцією В. Русанівського) йдеться ще про регулювальну функцію мови, яка полягає в досягненні діалектичної рівноваги усної та писемної мови. Особистість, вихована на традиціях усного народного мовлення, вбирає факти писемно-літературної мови і може органічно користуватися цими двома формами літературної мови, що свідчить про високий рівень культури мови. У праці наголошується, що стилістичні норми усного та писемного мовлення потребують додаткового вивчення, оскільки в культурі української мови переважає орієнтація на писемні тексти, а аргументи в суперечці «Як правильно говорити?» наводяться з огляду на писемну практику [126, с. 14].

Варто звернути увагу, що регулювальну функцію культури мови називають «культуризацією», що веде до знищення діалектів. Автори книги виступають проти відкидання діалектного, народорозмовного слова як непридатного для сучасного мовно-культурного спілкування, дотримуючись думки, що діалектні слова мають поповнювати мову природним шляхом – від використання у спілкуванні до кодифікації в словниках і граматиках. Про це писав О. Потебня, який дотримувався думки, що грамотна людини має дві роздільні течії мови, що взаємодіють між собою. В інтелігентному суспільстві людина повинна серйозно ставитися до літератури, до писемної мови, оскільки громадська совість, чуття користі, міри та краси пов'язують письменника й читача. Із розвитком думки зростає мова [189, с. 171 – 172].



Духовна ж культура виконує певні соціальні функції: пізнавальну, комунікативну, регулятивну, прогностичну і функцію орієнтації на цінності, пов'язані між собою.

Розглядаючи мову як засіб узагальнення й відображення дійсності, учені аналізують передусім два аспекти мови – соціальний та індивідуальний, що пов'язано із суттю процесу узагальнення, який поєднує мову як соціальне явище з мовною свідомістю носія цієї мови. Індивідуальний аспект передбачає, перш за все, функцію мови як засіб мислення й інтелектуальної діяльності загалом. Далі аналізують функцію мови – засвоєння суспільно-історичного досвіду людства, тому що для втілення інтелектуальної діяльності людина саме за допомогою мови засвоює певний обсяг знань. При переході до соціального аспекту мова розглядається як форма існування суспільно-історичного досвіду людства, оскільки вона відображає і зберігає реалії, абстрактні поняття, набуті у процесі історичного досвіду [133, с. 103].

Для рівня духовної культури суспільства дуже важливі питання культури мови, безпосередньо пов'язані з головною особливістю використання мови у сучасному світі – масовим характером комунікації, що виражається не лише у безмірному збільшенні кількості людей, які спілкуються між собою, а й в ускладненні форм спілкування в одномовному колективі та між представниками різномовних колективів.

Однією з характерних рис культурної ситуації розвинених суспільств сучасного світу є бурхливий розвиток масової комунікації й її засобів. Це пов'язано зі зміною співвідношення усного та писемного мовлення і наближенням розмовної та літературної мови. Постійно зростає роль книжно-писемного мовлення. Водночас розмовне мовлення поступово наближається до норм книжно-писемного. Мова, в якій співвідношення усного і писемного, розмовного та лі-

тературного мовлення забезпечує досконалість інформативної і комунікативної функцій, свідчить про високий рівень духовної культури суспільства загалом [45, с. 28].

Пізнавальна функція мови проявляється у певному впливі на мислення та пізнавальну діяльність людини. По-перше, мова забезпечує можливість специфічно людського, узагальненого, абстрактного мислення і пізнання світу. По-друге, у мові фіксуються результати попередніх етапів процесу пізнання дійсності, які впливають на наступні етапи пізнавальної діяльності [45, с. 25].

Реалізації пізнавальної функції мови сприяє синонімія. Участь мови у процесах пізнання можлива завдяки семантичній багатозаровості. Наявність таких загальних мовних універсалій, як конвенціональність, відкритість та дискретність, і універсалій семантичного рівня мови – полісемії, синонімії й семантичної багатозаровості – забезпечує реальні пізнавальні можливості для мови [45, с. 56].

Використання мови як засобу матеріалізації думки передбачає також процесуальний план пізнавальної діяльності людини. Окрім процесуального плану, мова обслуговує ще статичний план пізнання, оскільки мовні одиниці фіксують та зберігають знання про пізнану людиною дійсність. На думку науковців, кожне нове покоління людей починає свою пізнавальну діяльність з того рівня знань, якого досягло попереднє покоління. Людина дивиться на світ крізь складну призму людського досвіду, якого вона набула за допомогою мови. Через мову від покоління до покоління передається не тільки зміст думок, а й форма, в якій здійснювалося людське мислення, закон, що його регулював [45, с. 56].

Між мовою і культурою існують складні діалектичні взаємозв'язки: мова як вербальний компонент культури залежить від культури, відображає її за допомогою наявного арсеналу засобів, реагує на зміни культури, видозмінюється

разом зі змінами її елементів та форм; водночас і культура, особливо елементи духовної культури, корелює з формами мовного вираження, залежачи певною мірою від останніх [45, с. 67].

Особливість мови як засобу вербалізації різних сторін культури і збереження у часі інформації про минуле й сучасне культури полягає в поліхромії мови – здатності об'єднувати та утримувати в структурі мови результати пізнання соціумом навколишньої дійсності, результати, здобуті на різних синхронних зрізах. Поліхронізм не означає втрати мовними елементами часової маркованості; відбиток часу проступає як у семантичних конотаціях та характері структур, так і у відчутних змінах частоти та сфер використання одиниць мови [45, с. 71].

Велике значення для формування культури мовлення, розвитку й утвердження української мови у галузі освіти початку ХХ ст. мав «Проект правопису української мови» вітчизняного вченого Івана Огієнка, що передував Циркуляріві «Про головні правила українського правопису для обов'язкового шкільного вжитку по всій Україні» (1919 р.), а також його праці: «Порадник студентам, вчителям і всім тим, хто бажає навчитись української мови», «Історія словника української мови», «Повстання азбуки і літературної мови у слов'ян», «Словник мови Шевченка», «Словник місцевих слів», «Український стилістичний словник». У підручнику «Українська граматики: Підручник для першого року навчання в народних школах та для підготовчого класу шкіл середніх» І. Огієнко подає методику навчання української мови і критикує механічне заучування матеріалу.

Цей науковець писав, що необхідно створити сприятливі умови для вивчення мови як «головного двигуна української культури». «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це

форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання...» [162, с. 239].

У науково-методичних працях І. Огієнко подає практичні рекомендації: як краще запам'ятати навчальний матеріал, як розвинути пам'ять, як краще викласти на папері власні думки, як поєднувати індивідуальні та колективні методи навчальної роботи, як краще подати і засвоїти новий матеріал, щоб зменшити обсяг домашніх завдань.

З метою розвитку культури мовлення у підручниках розміщені малюнки, щоб діти вчилися передавати свої думки в усній та письмовій формах, складаючи невеликі змістовні оповідання. У підручниках автор скеровував учителів подати дітям за два роки навчання найголовніші основи українського правопису, навчити їх «по-українському» грамотно писати.

Для розвитку розумових здібностей дитини та підвищення якості знань учнів І. Огієнко радив поєднувати як словесні, так і наочні та практичні методи навчання: використовувати роботу з підручником, зв'язний виклад, аналіз мовних явищ, ілюстрації, писати на уроці твори.

Цей вчений дотримувався думки, що дитина повинна вчитися спершу рідною мовою, тому він видав розроблений курс «Наука про рідномовні обов'язки», де у передмові зазначено: рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ. У житті кожного народу, а особливо недержавного, рідна мова відіграє найголовнішу роль: рідна мова – це сила культури, а культура – сила народу. Він рекомендує підбирати дидактичний матеріал, який допомагає засвоювати народні традиції, норми християнської моралі, виховувати любов до рідної

мови, народних прислів'їв, приказок, до фольклорних жанрів. Для цього треба навчити виразно читати художні твори, що розвиває відчуття мови. Іван Огієнко наголошував, що над культурою літературної мови пильно працювали поети і письменники [162].

На розвиток мови впливали також засоби масової інформації, «... щоденна преса відразу поставила до мови со-тні нових питань, на які вимагала негайної задовільної відповіді. Словник письменника не був такий різносторонній, яким ставав словник щоденної преси, що мусів обіймати все життя. І українська літературна мова сильно розросталась углиб і вшир, пильнуючи нагнати прогаяний час. Звичайно, в щоденній покvapній праці не завжди можна було дбати про належну культуру та чистоту мови» [162].

Для формування культури мови у суспільстві важливе значення має наукова мова. І. Огієнко зауважував, що не лише письменники повинні дбати про культуру мови: все, що пишеться, обов'язково мусить бути написане чистою літературною мовою.

Культура як процес та суспільна функція реалізується і розвивається у людській діяльності, мова як дуже важливий засіб безпосередньої або опосередкованої організації такого процесу слугує важливим елементом національної форми культури. Культура мови свідчить про розвиток інтелекту особистості та високу загальну культуру суспільства. Високої мовної культури можна досягти разом із розвитком мислення. Мова, в якій досконалість інформативної й комунікативної функцій забезпечується співвідношенням усного і писемного, розмовного та літературного мовлення, свідчить про високий рівень духовної культури суспільства загалом. На нашу думку, культура і мистецтво спілкування – це засіб духовного розвитку та вдосконалення особистості й суспільства.

## 2.2. Писемне мовлення в системі мовної освіти

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Національна доктрина розвитку освіти, Закон про мови, Концепція мовної освіти проголошують розвиток мовної особистості, яка володіє усним і писемним мовленням, уміє вільно, доречно користуватися мовними засобами відповідно до комунікативної ситуації. З огляду на це дедалі більш актуальним стає питання формування культури мовлення учнів загальноосвітніх закладів.

Різні аспекти культури мовлення досліджували вчені: Н. Бабич [9], І. Білодід [24], О. Біляєв [25], Л. Виготський [42], В. Виноградов [43], П. Гальперін [61], В. Головін [66], С. Єрмоленко [85], М. Жовтобрюх [88], А. Коваль [109], Л. Мацько [140], В. Мельничайко [142], М. Пентилюк [176], О. Семенов [209], Л. Струганець [235], В. Русанівський [200], С. Шевчук [312], проте культура писемного мовлення як педагогічна проблема ще недостатньо вивчена в українській лінгводидактиці.

За допомогою контент-аналізу пов'язаних з мовною освітою документів: Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (письмо, писемне мовлення згадується 56 разів), Національної доктрини розвитку освіти, Закону про мови, Концепції мовної освіти – з'ясовано, що формування культури писемного мовлення належить до основних завдань мовної освіти, які сприяють активізації загальної й комунікативної компетенцій в умовах і межах ситуацій, що виникають у різних сферах соціального життя.

У методичній літературі подано два терміни: письмо та писемне мовлення. Для з'ясування семантики термінів розглянемо ці поняття детальніше. «Як засіб формування та формулювання думок письмо базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють

зі слуховими та мовленнєворуховими. У людей, що володіють грамотою, в доповнення до звукових складаються і графічні образи слів» [144, с. 208]. Писемне мовлення дефінується як вміння викладати думки у письмовій формі, а процес писемного мовлення починається з внутрішнього мовлення. У внутрішньому мовленні «... готується програма висловлювання, поєднання в абзаци. Увесь процес складається з внутрішнього проговорювання та фіксації підготовленого матеріалу на папері, що вимагає автоматизованого оперування звуко-графічними асоціаціями» [144, с. 209].

Навчання письма охоплює роботу над технікою письма, графіку, орфографію, пунктуацію, а також роботу над письмовим викладом думок, продуктивне писемне мовлення. Рецептне писемне мовлення реалізується в читанні. Графіка трактується як сукупність основних нарисних засобів (букви, буквосполучення, діакритичні знаки) для відтворення на письмі звуків мови. М. Дем'яненко зауважує, що письмо у кожній мові слугує стійкою графічною системою, що найменше піддається змінам [75, с. 157]. Орфографія – система правил вживання письмових знаків при написанні слів. Продуктивне писемне мовлення передбачає комплексне використання графічних, орфографічних, лексико-граматичних і стилістичних засобів для вираження думок та здійснення комунікації. Графічні й орфографічні навички розвиваються на рівні лексичної одиниці. Об'єктами вивчення писемного мовлення є речення, абзац і зв'язний текст. Писемне мовлення використовується як самостійна форма спілкування, проте оволодіння писемним мовленням відбувається на основі усного мовлення. А. Пешковський акцентував, що писемне мовлення не може розглядатися як рідна мова людини, оскільки писемне мовлення не може бути отримане від середовища, його треба спеціально навчитися [185, с. 11].

Для з'ясування відмінностей між усним і писемним мовленням розглянемо працю Т. Гриценко «Українська мова та культура мовлення» [71, с. 24 – 25].

<b>Усне мовлення</b>	<b>Писемне мовлення</b>
Усне слово – це слово живе, виразне, інколи спонтанне. В усному мовленні не завжди є час для добору найбільш точного слова. Сказане слово не можна виправити.	У писемному мовленні завжди попередньо обдумується кожне слово, кожна фраза. Написаний текст можна перечитати, виправити.
Це мовлення розраховане на сприйняття слухом.	Писемне мовлення – це графічне мовлення, розраховане на зорове сприйняття.
Усне мовлення володіє більшим арсеналом засобів передачі думок і почуттів.	У писемному мовленні ясності й виразності правильно дібраних мовних елементів сприяють характерні для цієї форми мовлення додаткові засоби.
В усному мовленні порядок слів відіграє важливу роль (допомагає чітко побудувати речення, логічно висловити думки).	Важливу роль у писемному мовленні виконує порядок слів (уживається для логічного розвитку від відомого до нового і для чіткої побудови речення).
В усному мовленні добір засобів має відповідати вимогам стилю.	У писемному мовленні добір засобів має відповідати не тільки літературній нормі, а й вимогам стилю, до якого належить текст.
Слово в усному мовленні майже завжди супроводжується інтонацією, мімікою, жестами. Вони є засобом для усного мовлення.	Важливим засобом для написаного є розділові знаки, без яких інколи зрозуміти правильно просто неможливо. А. Чехов писав, що знаки служать нотами під час читання написаного.
В усному мовленні вживаються здебільшого неповні речення.	Характерною ознакою писемного мовлення є повні й закінчені речення, розміщені у логічній послідовності.
В усному мовленні використовуються частіше прості речення.	У писемному мовленні здебільшого речення складні. Прості ж речення, як правило, поширені та ускладнені.
Усне мовлення розраховане на слухача, який перебуває перед очима оратора.	Писемне мовлення розраховане на читача (слухача).
Порядок слів у реченні вільний, трапляються повторення окремих слів, словосполучень, частин речень, неповні речення, вставні слова тощо.	Порядок слів часто прямий, повторення слів автори намагаються уникати.



Письмо має таку структуру:

1. Етап попереднього орієнтування – визначення мети і виду письма.

2. Планування діяльності – обдумування змісту та форми мовлення.

3. Реалізація процесу письма – зосередженість на відсутності реакції реципієнта.

4. Контроль мовленнєвої діяльності – перевірка змісту й форми написаного [145, с. 296].

Прихильники комунікативного підходу розглядали спершу писемне мовлення лише як засіб навчання говоріння, аудіювання, читання на заняттях іноземною мовою, цьому сприяли специфіка писемного мовлення і незначне використання у повсякденному житті. В «Методиці навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах» [143] вказано, що значення писемного мовлення у світовій методичній науці зросло у середині 80-их рр. ХХ ст., причому спершу в методиці викладання рідної мови, а потім – іноземної. Це пояснюється не лише розвитком лінгвістики, психології та психолінгвістики, а й змінами в суспільстві та засобах масової комунікації. На зростання значення писемного мовлення як засобу спілкування вплинуло використання комп'ютера, електронної пошти, Інтернету.

Розглянемо основні факти, що пояснюють необхідність навчання писемного мовлення іноземною мовою:

1. Писемне мовлення – ефективний засіб поглибленого вивчення іноземної мови, особливо за умов відсутності іншомовного середовища. Попереднім етапом писемного мовлення методисти називають процес оформлення думок у внутрішньому мовленні, оскільки уповільнений процес письма дає змогу усвідомити мовленнєвий механізм і внутрішнє мовлення іноземною мовою, створюється власне іншомовне оточення.

2. Писемне мовлення розвиває відчуття мови, сприяє ознайомленню із жанрами мовлення, пошуку мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації, жанру мовлення, поглибленню знань про соціокультурні та оцінні конотації слова, правильній сполучуваності мовних засобів, розвитку лінгвістичної інтуїції. Вправи на писемне мовлення формують гнучку, вишукану, багату мову учнів.

3. Письмо сприяє пізнанню іноземної культури, оскільки робота над іншомовним текстом потребує розуміння культури мислення, правил спілкування і мовленнєвого етикету країни, мова якої вивчається.

4. Писемне мовлення має методичні переваги, оскільки активізує усі види відчуттів, сприяє запам'ятовуванню під час закріплення граматичних та лексичних навичок, використовується у процесі навчання аудіювання, говоріння і читання. За допомогою письма учитель може залучити одночасно всіх учнів у класі, контролювати засвоєння знань. Письмо сприяє самоконтролю та самокорекції [143, с. 190 – 191].

Психологічні передумови формування культури писемного мовлення проаналізуємо за допомогою праці Л. Виготського «Мислення і мовлення», де зазначено, що психологія мовлення, як і лінгвістика, розрізняє функціональну багатогранність мовлення. Зокрема, для психології мовлення першочергового значення набуває фундаментальне розрізнення діалогічної та монологічної форм мовлення. Писемне і внутрішнє мовлення співвідноситься із монологічною формою, а усне мовлення здебільшого діалогічне. Форма діалогічного мовлення передбачає зорове сприйняття міміки й жестів співрозмовника, акустичне сприйняття інтонаційної сторони мовлення, що часто дозволяє ряд редувань, нагуків, розуміння з півслова. Автор зауважує, що в діалогічному мовленні інтонація передає внутрішній психологічний контекст, в якому може бути зрозумілий зміст думки, для

передачі якої в писемному мовленні необхідно використати набагато більше мовних засобів. Л. Виготський дефінує писемне мовлення як найбільш багатослівну, точну і розгорнуту форму мовлення [61, с. 338 – 339].

З точки зору психології монологічне мовлення трактується як вторинне та щодо діалогічного як вища форма розвитку мовлення, а писемне мовлення більше пов'язане зі свідомістю й умисністю, передбачає композиційну складність і процес обдумування, що трактується як внутрішнє мовлення.

Писемне мовлення як нова функція повторює основні етапи розвитку, які спостерігаються при розвитку усного мовлення дитини. Проте писемне мовлення не є простим відтворенням усного мовлення, а опанування писемним мовленням – це не лише засвоєння техніки письма. Писемне мовлення – це особлива мовленнєва функція, що відрізняється від усного мовлення не менше, ніж внутрішнє мовлення від зовнішнього. Для навіть мінімального розвитку писемного мовлення необхідний розвиток високого рівня абстракції, оскільки писемне мовлення не має інтонаційної, експресивної та звукової сторони – вони відбувається в думці, в уявленні [61, с. 236].

Важливим аспектом навчання писемного мовлення учені вважають формування мотивації, яка недостатньо проявляється у дітей початкового шкільного віку. Тоді, як при усному мовленні мотивація наявна, регулюється й обумовлена динамічною ситуацією, при писемному мовленні потрібно самостійно уявляти таку ситуацію. Вимовляючи слово, дитина не усвідомлює і не аналізує звукового складу, а при писемному мовленні необхідно усвідомити звукову структуру слова та відтворити у письмових знаках. Аналогічно відбувається також передача фрази на письмі, аналізується ще й синтаксична і семантична будова мов-

лення. Л. Виготський зазначає, що такий складний процес пояснюється тим, що писемне мовлення співвідноситься із внутрішнім мовленням в інший спосіб, ніж усне. Якщо розвиток зовнішнього мовлення випереджає внутрішнє, то писемне мовлення з'являється після розвитку внутрішнього мовлення [61, с. 239].

Проте існують випадки, коли культура писемного мовлення учня добре сформована, а культура усного мовлення набагато нижча: учень пише добрі твори, проте не вміє спілкуватися та правильно висловити свою думку. Внутрішнє мовлення розвинуте краще, ніж зовнішнє. Отже, формування навичок писемного мовлення з точки зору психології – складний процес, що потребує від учня інтелектуальної діяльності, аналізу говоріння, усвідомленої мотивації. Саме тому в учнів часто трапляються розбіжності розвитку усного і писемного мовлення як наслідок різних рівнів розвитку спонтанної, мимовільної, неусвідомленої діяльності та абстрактної, довільної й свідомої діяльності.

У наукових працях про писемне та усне мовлення йдеться також про появу проміжного типу комунікації, який є одночасно і письмовим, і усним, – візуальне мовлення, яке сприймається очима, використовується переважно у мережі Інтернет [215, с. 128]. І. Ситдикова зазначає, що звукові образи не завжди є необхідними для спілкування та формування понять, а писемне мовлення може бути знаряддям комунікації і без відповідного зв'язку зі звучанням. «Сьогодні нові явища писемної мови усе частіше виникають незалежно від усної форми (наприклад, мова SMS-повідомлень), тут йдеться не лише про взаємозв'язок двох форм мови, а й про їх рівність, бо в окремих випадках проявляються особливості, притаманні лише писемній мові. Графічні знаки здатні позначати ті чи інші об'єкти дійсності та реалізувати поняття про них так само безпосередньо, як і звукові зна-

ки. Писемна мова багато в чому відрізняється від звукової, зокрема, своїми засобами та законами організації останніх. Ось чому писемний варіант мови не є системою опосередкованих знаків, що співвідноситься з дійсністю лише через одиниці усного варіанту мови, в системі письма існують знаки, що не мають і не потребують звукового еквівалента, але при цьому передають певний смисл» [215, с. 127].

Заняття з писемного мовлення приводять до сприйняття мови як предмета спостереження та рефлексії. Вирішальним є те, що дитина через спостереження, імітацію й участь у спілкуванні в колі сім'ї та в суспільстві вчиться розуміти вагомість письма. Для формування культури писемного мовлення важливим є розуміння самостійності письмового мовлення, всупереч логічній залежності від усного мовлення. Писемне мовлення виконує власну функцію й обумовлене особливою комунікативною ситуацією: відсутність адресата, екстралінгвістичних експресивних засобів (міміки, жестів, інтонації), вищий рівень відвертості та абстрактності, логічна структура замість асоціативної. Правильне написання не може існувати без аналізу усного мовлення, проте воно відображає граматичну структуру, а не лише фонетичну.

Кінцева мета навчання мови – мовленнєва діяльність, що охоплює мовленнєву, комунікативну і соціокультурну компетенції, які відповідно формують лінгвістичну компетенцію. Мовленнєва компетенція передбачає вміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності: розуміння усного та письмового мовлення (аудіювання і читання як рецептивні види мовленнєвої діяльності), продукування усного та писемного мовлення (говоріння і письмо як репродуктивні види мовленнєвої діяльності), а також володіння кодами усного та писемного мовлення [59, с. 55].

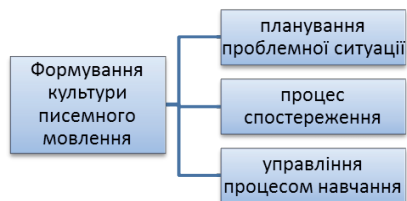
Відмінність між усним і писемним мовленням особливо яскраво простежується при вивченні іноземної мови: люди, які перебувають в іншомовному середовищі, дуже швидко вчаться усного мовлення, проте формування навичок писемного мовлення відбувається досить складно. Учені вбачають у цьому дидактичну проблему – необхідність вивчення нового коду писемного мовлення, що відрізняється від коду усного мовлення [59, с. 55].

На думку німецьких учених, писемне мовлення базується на фонематичному принципі, який об'єднує морфологічний, синтаксичний та семантичний аспекти орфографії [365, с. 35]. Педагогічна проблема культури писемного мовлення особливо простежується у час зростання комп'ютеризації навчального процесу і втрати мотивації до навчання загалом. Гіпотеза щодо регресу культури писемного мовлення ще на початку 80-х рр. XX ст. вразила громадськість США. Виявлення недостатнього рівня культури писемного мовлення у коледжах та навіть університетах спричинило стурбованість через пауперизацію індивідуума, оскільки втрачався доступ до можливості когнітивного опрацювання джерел знань. Виявлення цієї суспільної проблеми у США привело до дослідницької діяльності щодо теоретичного обґрунтування формування культури писемного мовлення. Наковці зверталися до когнітивістики (cognitive science), свідомості й мотивації когнітивної психології, лінгвістики тексту для дослідження взаємозв'язків між сприйняттям, мисленням і навчанням.

У зарубіжній лінгводидактиці ще з кінця XX ст. велися відкриті дискусії щодо системи освіти, предметом обговорень яких була здебільшого критика змісту освіти, набутих у середніх навчальних закладах вмінь та навичок. Йшлося передусім про компетенції й стратегічні знання, які необхідні особистості для вирішення ситуативних проблем: ког-

нітивний інтерес, комунікативні навички, рефлексивний са-моменеджмент, вміння адаптуватися, креативну діяльність. Ще в 1999 р. у німецькому журналі «Фокус» був опублікований сигнал тривоги: 50 тис. випускників школи щороку не знаходять робочого місця через недостатнє вміння писати, читати і рахувати [370, с. 3]. Наприклад, публіцист-критик з питань освіти Д. Шванітц зауважує, що людина з недостатньо розвинутою мовленнєвою компетенцією, а отже, культурою мовлення, – соціально обмежена. Він робить невтішні прогнози: «Занедбали писемне мовлення та переключилися на усне... Це призведе до того, що і друковане слово більше не розумітимуть. Наше писемне мовлення занепадає» [418].

Причини занепаду писемного мовлення зарубіжні вчені вбачають і також у поширенні мультимедійної інформаційної культури, у результаті чого відбувається: втрата наукової свідомості, методів набуття та закріплення знань, які, як відомо, тісно пов'язані з писемним мовленням; обмеження мислення, що перебуває у прямій залежності з письмом і книжкою; зниження загального рівня розвитку людства, унаслідок чого щораз менше людей вміють читати та писати [370, с. 3]. Навички писемного мовлення учнів і навіть випускників середніх шкіл значно погіршилися, вчені припускають, що це відбувається через ґрунтовні зміни в уявленнях молоді про мову й комунікативне мовлення. Німецький професор Г. Френтц, який досліджує проблеми лінгводидактики та є автором багатьох підручників з вивчення мови, виокремлює три суттєві метакогнітивні стратегії, що визначають ефективність при формуванні культури писемного мовлення.



**Рис. 2. Формування культури писемного мовлення**

Розглянемо детальніше зображені на рис. 2 стратегії формування культури писемного мовлення, які варто застосовувати у процесі навчання:

1. Планування проблемної ситуації із застосуванням метакогнітивних знань і досвіду, методів із врахуванням послідовності, інтенсивності, швидкості навчання.

2. Процес спостереження, контролювання й оцінювання процесу навчання та виявлення можливих перешкод, аналіз досягнення поставленої мети, самомотивації.

3. Управління процесом навчання шляхом оптимізації концентрації, мотивації, емоцій сприяє процесу писемного мовлення [370, с. 9].

Збільшення обсягу інформації й сучасні вимоги до організації навчального процесу підвищують роль самоосвіти. Вирішенню проблем, пов'язаних з удосконаленням процесу навчання, сприяє система навчання, націлена на формування комунікативної компетенції, зокрема на розвиток культури писемного мовлення. Вивчення культури мовлення у Німеччині відбувається на різних рівнях, простежується тенденція пріоритету практичних досліджень усного мовлення. На продовження проголошеного ще у XIX ст. занепаду мови трапляються песимістичні настрої, які разом із технічни-



ми нововведеннями комунікації нашого часу не відкидають можливість кінця культури листування та навіть культури писемного мовлення. Проте не варто залишати поза увагою те, що писемне мовлення від початку свого існування постійно підпорядковувалося зміні функцій.

Наукова дискусія щодо предмета дослідження писемного мовлення набула нового звучання. Праці Йозефа Вачека і Богуслава Гавранека з цієї галузі знайшли своє продовження у дослідженнях з теорії письма та писемного мовлення (Р. Ердорф, В. Гессманн, М. Грімберг, У. Кнооп, К. Мюллер, Х. Г. Мюнх, Е. Шеєпер). У наукових дослідженнях німецьких учених за останні десятиліття домінують праці про усне мовлення, проте нового дослідження потребує проблематика письма, зокрема теоретичні аспекти писемного мовлення.

Мартін Грімберг у праці «Дослідження втрати писемного мовлення» зазначає, що у ХХ ст. тратляється найбільше проявів писемного мовлення, водночас цей феномен потребує провести диференціацію «писемного мовлення» для встановлення типології поняття. Різні типи писемного мовлення (письмо у школі, література, повсякденне письмо, письмова фіксована приватна комунікація) розвиваються за окремими принципами. Проте у часи змін форм комунікації особливого дослідження потребує писемне мовлення, зокрема культура писемного мовлення. Знижена потреба у писемному мовленні зумовлена зростанням технізації комунікації: з одного боку, усне спілкування за допомогою телефону щораз частіше витісняє індивідуальне приватне листування, а з іншого – щораз рідше виникає потреба у приватному писемному мовленні через широкий спектр сучасних альтернатив спілкування. Лише для незначної частини людей – письменників, журналістів та науковців – письмо необхідне для професійної діяльності [376, с. 8].

Вільгельм Гессманн у книзі «Теорія та практика письма: шляхи до нової писемної культури» теж виокремлює тенденцію до втрати писемної культури і зазначає, що значна частина людства могла б обходитись без письма, використовуючи аудіовізуальні медіа. Процес писемного мовлення став нематеріальним, етеричним, оскільки для письма не використовують папір. Процес письма відокремлений від процесу експресії, також можливість змінити написане не дає змоги вести мову про завершеність викладу думок. Вільгельм Гессманн порівнює зміни у писемному мовленні з розвитком друкарства. Технічні полегшення у процесі писемного мовлення та усі зовнішні програми для формулювання і корекції написаного не заперечують того, що письмо потребує розумових здібностей, мислення та розвитку мовного чуття.

За Крістіаном Г. Мюнхом, письмо і писемне мовлення – доволі нові теми дослідження в німецькій науковій думці, вчені зверталися більше до усного мовлення – правильності, доречності використання мовних засобів. Соціолінгвістика надавала перевагу дослідженню усного мовлення та мовних норм у суспільстві, перехідні ж форми між говорінням і письмом, між усним та писемним мовленням рідко цікавили науковців. При дослідженні письма й писемності у Німеччині бралися до уваги писемна компетенція та ліквідація безграмотності як чинник розвитку суспільства. У працях Джека Гуді (Jack Goody) висвітлюються історичні наслідки писемності й алфавіту зокрема, проводяться паралелі між писемною культурою та рівнем розвитку суспільства. Соціокультурний аналіз письма слугує аксіомою визначення культурного прогресу суспільства [405].

До перспектив вивчення писемного мовлення належить когнітивне дослідження письма, яке розглядається як суспільний феномен. Наукове вивчення когнітивного аспекту письма проводиться недавно. Кілька поколінь вчених досліджують продукцію письма, переважно тексти, а також всі

можливі форми реалізації писемності. Дослідження когнітивного аспекту письма започатковане у 70-их рр. XX ст. та тісно пов'язане із соціальними проблемами США. Вже на початку 60-х років у статистичних даних з'явилася інформація щодо зниження навичок писемного мовлення, яка викликала занепокоєння в умовах зростання важливості писемної комунікації для американського суспільства. Для позначення цього поняття використовують термін «writing crisis», тому виникла необхідність вивчення писемного мовлення в системі мовної політики, що надалі спричинило й когнітивне дослідження письма.

Попри дослідження психологічних особливостей писемного мовлення учені зосередилися на визначенні когнітивних аспектів, які відбуваються при вирішенні проблем у процесі писемного мовлення. Ця фундаментальна зміна перспектив та результати численних досліджень відобразились у когнітивних моделях процесу писемного мовлення, що необхідні для формування основ мовної компетенції. Для теоретичного обґрунтування письма пропонується дослідження комунікативних моделей, креативності, риторики й основних видів і типів текстів.

Сучасні психолінгвістичні дослідження усного та писемного мовлення вказують на те, що письмо та усне мовлення мають різне походження. Також дослідження головного мозку передбачають, що письмо і говоріння локалізуються у різних центрах головного мозку [374, с. 43]. Намагаючись охопити спільні компетенції усного та писемного мовлення, Г. Лукакс вдався до дослідження сфер застосування мови. Центром і вихідним пунктом мови вважається мова повсякденного вжитку, зокрема усне мовлення у щоденних життєвих ситуаціях. Важливу роль у виникненні письма відіграла сакральна мова, що відносно рано була зафіксована у письмовій формі.

З часом виникла необхідність у літературній мові, науковій мові й публічній мові, які дотепер є найважливішими сферами застосування писемного мовлення. До публічної мови зараховують мову засобів масової інформації, тоді як фахову мову – до сфери наукової мови.

У старих дидактичних підручниках німецької системи освіти домінує націленість на письмо, зокрема більшість вправ спрямована на формування навичок писемного мовлення. На сучасному етапі використання мови усна комунікація стає важливішою, ніж писемна мова. Учений В. Гессманн вважає, що основною навчальною метою має бути не підпорядкування усного мовлення писемному, а навпаки. Писемне мовлення служить для концентрації думок та розвитку мовної компетенції загалом [374, с. 45].

Таким чином, навчання письма не лише використовується як передумова для подальшого користування писемною мовою в суспільстві, а й спонукає до більш точного та аргументованого використання усного мовлення. Для навчання письма чи не найважливішу роль відіграє вміння читати. Процес читання передбачає інтеріоризацію структури мови, що міститься у написаних текстах. Проте зовнішнього сприйняття недостатньо, лише перехід мовної структури у власну внутрішню мову і внутрішнє усвідомлення веде до створення подальшої мовної компетенції, навіть імітація може бути доречною як попередня стадія, так само не варто відкидати й процес переписування тексту.

Для детального дослідження писемного мовлення розглянемо основні сфери застосування писемного мовлення, які не завжди можна чітко виокремити, оскільки писемне мовлення підпорядковується лише на перший погляд синтаксичній структурі певної мови. Однак стилісти заперечують таке поширене твердження: «Хто володіє граматичними правилами певної мови, може користуватися писемним

мовленням в усіх сферах за умови досягнення суттєвої відповідної компетенції» [374, с. 57].

Оскільки писемне мовлення використовується у різних сферах, то кожна сфера, зокрема зважаючи на спосіб та процес викладу, має інше відношення до мови. Для визначення сфери писемного мовлення необхідно спершу з'ясувати інтенцію письма. Виходячи з літературного мовно-психологічного концепту, процес писемного мовлення координується у такий спосіб: спершу виникає ще не написане внутрішнє мовлення, яке спричиняється необхідністю спонтанного письма. Більшій об'єктивізації потребує розповідне писемне мовлення, яке диференціюється передусім різними розповідними перспективами. Нові технічні можливості роботи над текстом дають змогу охопити широкі сфери писемного мовлення, розвантажити пам'ять і полегшити зусилля щодо формулювання. Цілеспрямована й функціональна писемність стає доступною та простою у користуванні. Проте існує небезпека, що важливі сфери писемної культури, які обов'язкові для розуміння культури людства, нехтуються або відкидаються. На вимогу сьогодення необхідно створити нові умови для належної писемної культури. Письмо розуміють не лише як фіксацію усного мовлення чи роздумів, воно служить для пізнання і визначення емоційного стану. Основою письмової практики для громадськості та школи могла би бути теорія письма, в якій зібрано як досвід сучасних письменників, так і психології мови, де письмо розглядається та сприймається як внутрішній процес розумової діяльності.

Далі розглянемо основні моделі писемного мовлення: спонтанне писемне мовлення, епічне писемне мовлення, концептуальне писемне мовлення, журналістське писемне мовлення, наукове писемне мовлення, літературний письмовий переклад.

1. Спонтанне писемне мовлення. Спонтанне літературне письмо можна окреслити таким чином: спонтанність пи-

семного мовлення характеризується внутрішнім імпульсом, фіксацією думок, що несподівано виникають. Сюди належить також реакція на тексти і мовні висловлювання загалом. В. Гессманн зазначає, що спонтанне писемне мовлення не можна ототожнювати з асоціативним протоколюванням. Доповнення літературним аспектом спонтанного писемного мовлення вказує на те, що воно керується несвідомими, напівсвідомими та навіть свідомими умислами. Спонтанне писемне мовлення не потребує точного дотримання синтаксису, дозволяє перескакування думки, повторювання.

2. Епічне писемне мовлення. Перехід від спонтанного писемного мовлення до епічного письма відбувається майже непомітно. Як тільки спогади, спостереження, факти й події наводяться у часовій послідовності, можна вести мову про оповідання. На противагу спонтанному літературному писемному мовленню епічне письмо набуває об'єктивованих форм, займає певним чином невидиму дистанцію, проте перебуває у суб'єктивності переживань, спричиненій внутрішньою збентеженістю. Зміст оповідань наповнюється епічною значимістю. Дидактичні проблеми, креативне освоєння, особистісна інтерналізація, писемні форми – основні характеристики епічного писемного мовлення. У старших класах школи на уроках літератури епічне писемне мовлення займає центральне місце і має особливе значення для формування мовної свідомості особистості, зокрема аналіз, інтерпретація, методичні форми роботи визначають ідейно-історичні, естетичні цілі заняття, а в такий спосіб впливають на форми писемного мовлення.

3. Концептуальне писемне мовлення. Кінцевий завершений варіант писемного мовлення часто потребує попередніх стадій, що розвиваються із проекту, плану та накидання чернетки, які мають надзвичайно важливе значення для писемної практики. Концептуальне письмо можна постійно

збагачувати інформацією, змінювати у ході тематичних роздумів. Внутрішнє розуміння і предметне інформування переплітаються та приводять до вихідної точки мисленнєвої діяльності.

Концептуальне письмо може виконувати різні функції. Чернетка дає змогу вносити поправки, відображати безпосередність і свіжість процесу вираження. У школі в усіх класах чернетка служить допоміжним засобом, що позитивно впливає на формування культури писемного мовлення, по-перше, учні у цьому разі можуть викладати свої думки більш невимушено та вільно, по-друге, стадія концептуального письма передбачає подальше корегування і вдосконалення, тому процеси мислення та письма можуть відбуватися плавно і швидко. Концептуальне писемне мовлення часто використовується впродовж підготовки до усного мовлення: попередні варіанти формулювань записують, вдосконалюють та переробляють. Зокрема, коли йдеться про фахові проблеми чи публічний виступ, варто спершу підготувати концептуальні заготовки для того, щоб краще структурувати усне мовлення.

В. Гессманн зазначає, що писемне мовлення не належить безпосередньо до професії політика, важливішим є усне слово з метою створення прихильності й вербування. Проте невід'ємною складовою і допоміжним засобом всетаки є письмо. Для вдалого виступу замало жестикулювати та голосно говорити, важливо знати, що хочеш сказати і як обґрунтувати свої ідеї. Вирішальним аспектом вважають впорядковані думки та форму мовлення. Найкращий метод досягти вдалого виступу – використовувати концептуальне письмо, що дисциплінує і прояснює думки та допомагає відшукати необхідну форму. Пересічна людина без попередньої підготовки на публічному виступі часто відчуває труднощі через хвилювання, а тому важливо записувати концептуаль-

ні пункти промови, занотовувати цифри, дані й інші деталі, що полегшує слухачам сприйняття та розуміння [374, с. 105]. Концептуальне писемне мовлення використовується і при проектному формулюванні проблем політичного, економічного чи управлінського характеру, що у кінцевому результаті мають бути викладені у письмовій формі.

4. Журналістське писемне мовлення. Така форма писемного мовлення виникла із розвитком преси та вирізняється поєднанням оповідного і спонтанного висловлювання. Свобода слова у пресі гарантує політичну свободу, тоді як цензура з будь-якої сторони паралізує формування суспільної думки. За відсутності цензури з боку держави журналіст має широкий особистий простір для діяльності, підпорядковуючись щодо використання критики та аналізу лише Хартії вільної журналістики. Для журналістського писемного мовлення необхідно володіти мовним талантом швидкого і влучного формулювання, відчуттям доречного інформативного викладу новин та подій.

Залучення журналістського писемного мовлення на заняттях у школі дає змогу формувати сучасну комунікативну культуру. Аналіз газетних статей сприяє розвитку критичної політичної свідомості, а завдання, пов'язані з написанням власного повідомлення на основі проаналізованих матеріалів, спрямовані на формування культури писемного мовлення.

5. Наукове писемне мовлення. Зі збільшенням обсягу інформації процес освіти набуває наукового характеру. Передумова такої освіти – наукове застосування мови, абстрактне мислення, поняттєве формулювання і застосування теоретично обґрунтованих методів. Не варто очікувати використання наукового писемного мовлення у школі, але спрямування на формування науковості має бути метою кожного заняття. Наукова свідомість формується впродовж освітнього процесу, впливає на вдосконалення спонтанності



у мисленні та письмі, аж до самостійної форми пізнання та судження. У такий спосіб розвивається когнітивна компетенція, пов'язана з писемним мовленням, із науковим дослідженням питань і тем.

Повільний та складний шлях до наукової методично обґрунтованої свідомості поєднується із внутрішньою послідовністю. Вже перші кроки чи навіть фази у цьому процесі служать розвитку поняттєвого мислення і мовного висловлювання. Спонтанність, епічне мовлення й журналістський виклад необхідні для розвитку наукового писемного мовлення.

Використання наукового писемного мовлення залишається прерогативою вищих навчальних закладів та наукових установ, проте при зростаючому значенні науки вже у школі необхідно шукати такі форми роботи, які були би посилені для учнів і приводили до формування наукового мислення. При відповідних формах письма можна брати до уваги певні наукові основи: учні усвідомлюють методичні дії, систематичний розгляд заміняє випадковість ідей та спостережень.

Розуміння текстів у писемному світі є базою для здобування знань. У процесі читання тексти можуть бути засвоєні, проте лише письмові нотатки приводять до уточнення і до можливості перевірки рівня розуміння змісту. Читання текстів викликає власну реакцію, потребує висловлювання власної позиції, залишає захоплення чи навіть протест, оскільки робота над тестами не буває ідентичною. Для розуміння тексту потрібно докласти певних зусиль: доволі часто читач потребує додаткової інформації, без якої розуміння тексту неповне та недостатнє. Після того, як текст опрацьовано, необхідні історичні знання, пояснення з коментарів, а інколи й тексти для порівняння. Далі необхідна розумова робота над текстом: з'ясувати процес розвитку думок, зробити висновки, проаналізувати мовні формулювання.

Для інтерпретації текстів існують різноманітні методи і способи, але якоюсь мірою вони можуть бути використані як основа для письмових робіт, залежить від рівня освіти учнів, форми організації процесу освіти у школі та від поставленої мети на заняттях. Літературні тексти через функціональну структуру легші для інтерпретації, ніж суто предметні тексти. Для опрацювання предметних текстів часто вимагається фахова компетенція, якої можна досягти, використовуючи додаткову інформацію. Інтерпретація тексту в школі сприяє процесу семантичного розуміння мови, що, зрештою, переноситься на кожен текст.

Важливу роль у розвитку наукового писемного мовлення відіграє письмо, орієнтоване на задану тему чи вирішення певної проблеми. Твір-роздум, який практикували у Німеччині як іспит на атестат зрілості у гімназійній освіті, дедалі частіше замінюється твором наукового характеру, що потребує додаткової інформації та матеріалів, а також етапності у підготовці (постановка проблеми, збирання матеріалу, опрацювання матеріалу, написання структурованої роботи, підбиття підсумків і висновки). У науковому писемному мовленні мають бути аргументованість та докази, вираженість і послідовність з'ясування причин, проте найважливішим є розвиток думки, розкручування проблеми, систематичний та логічний виклад думок. Оскільки структура внутрішнього мовлення відрізняється від структури писемного мовлення, важливо з метою зрозумілості для інших зважати на правильність синтаксичної будови висловлювання. Проте основною метою завдань з розвитку наукового писемного мовлення є стимулювання процесу мислення.

6. Літературний письмовий переклад. Для навчання письма у минулому відігравав важливу роль переклад з іноземної мови на рідну. Від проголошення одномовності на заняттях з іноземної мови у німецьких школах втратилася

важлива форма роботи – переклад на рідну мову, що позитивно впливало на стилістичне вдосконалення першої мови школярів. Навчальні цілі перебезувалися на розвиток навичок мовлення, слухання, письма іноземною мовою.

Літературний творчий переклад на відміну від звичайного перекладу спрямований на пошук мовних засобів рідною мовою. Майже усі відомі письменники практикували літературний переклад і в такий спосіб випробовували письменницькі здібності. Вправи на літературний переклад потребують високого рівня мовної свідомості, особливо цінується переклад із додаванням до основного тексту рефлексій та пояснень, коректних висловлювань та влучних висловів.

На основі аналізу німецькомовної наукової літератури з проблеми писемного мовлення можна зробити висновки щодо методики формування мовної компетенції особистості. Спонтанне літературне письмо характеризується внутрішнім імпульсом, фіксацією думок, що несподівано виникають. Концептуальне писемне мовлення потребує тематичного орієнтування, пошуку мовних засобів відповідно до мовної ситуації. Письмо у сфері журналістики характеризується лаконічним відтворенням інформаційного процесу для громадськості. Наукове писемне мовлення потребує найбільшої об'єктивності та методичної свідомості правильності використання мовних засобів. Важливою моделлю писемного мовлення залишається літературний письмовий переклад оригінальних текстів.

Навчання письма іноземною мовою у середніх навчальних закладах передбачає «формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування у типових ситуаціях» [144, с. 203]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти наведено приклади писемних видів діяльності, які передбачають: заповнення формулярів, анкет і списків запитань;

написання статей для журналів, газет, зведень новин та т. ін.; складання підписів для дисплею; написання звітів (доповідей), меморандумів тощо; складання записів для майбутнього використання; запис висловлювань під диктовку і т. ін.; творче та образне письмо; написання особистих або ділових листів тощо [95, с. 104].

Одним з найбільш дієвих засобів активізації навчальної діяльності учнів і зв'язку навчання з розумовим розвитком дитини є творчі письмові роботи, за допомогою яких формується культура писемного мовлення. Творчі письмові роботи учені розуміють як репродуктивні види самостійної письмової мови: написання творів та переказів, що служать засобами розвитку зв'язного мовлення, засобом формування комунікативних умінь. Твір – це вид творчого усного і писемного мовлення, де учень формулює свої думки, відображає індивідуальні схильності, інтереси, уяву. Особливість цього виду навчальної діяльності полягає в тому, що це самостійна робота, при виконанні якої набуті знання застосовуються у нових умовах, що відрізняються від умов, в яких вони були отримані. Твір сприяє формуванню творчих здібностей, спрямований на вдосконалення мовної діяльності учнів.

Поруч із творами ефективним засобом розвитку зв'язного писемного мовлення вважається переказ. При написанні переказу прочитаного або сприйнятого на слух тексту на відміну від твору пропонуються в готовому вигляді тема, зміст, структура й словесне оформлення розповіді.

Вітчизняний учений І. Синиця комплексно досліджував особливості писемного та усного мовлення і запропонував методичні та психолого-педагогічні рекомендації, зокрема для розвитку усного мовлення учнів використовувати спеціальні вправи для активізації позитивного впливу на писемне мовлення: переказ своїми словами свого ж викладу з по-

дальшим вправлянням; вправи, які дають змогу варіювати виконання одного й того ж самого завдання; вправи на попереднє обмірковування усного викладу своїх думок із користуванням чернеткою; вправи на переконструювання початкових і завершальних фраз, які сприятимуть розвитку в учнів запасу лексичних та синтаксичних синонімів; вправи, які передбачають передачу діалогів описовими формами; вправи на планування свого усного мовлення, а також вправи на міркування і на доказовість, які ефективно впливають на розвиток писемного мовлення учнів.

Отже, за І. Синицею, усне й писемне мовлення учнів – це різні види мовлення, які при взаємовпливі зберігають свої найхарактерніші особливості. «Учні не пишуть так, як говорять, і не говорять так, як пишуть. За своєю морфологічною і синтаксичною структурою усна мова залишається усною, а писемна – писемною» [213, с. 80].

В ефективному поєднанні навичок письма, процедурної передумови письма для вирішення проблем та вмінь писемного мовлення, процесу реалізації писемного мовлення, як і відображення цієї діяльності та її продукції на рівні метакомунікації, передбачається підвищення успіху в процесі формування культури писемного мовлення.

Роль писемного мовлення в навчанні іноземної мови поступово зростає як засіб і результат підвищення ефективності навчання іноземної мови. Зарубіжні стажування студентів, аспірантів та молодих вчених потребують вміння складати і заповнювати анкету, писати заяву про прийом на навчання або роботу, автобіографію, особисті чи ділові листи, знання мовного етикету носіїв мови, в тому числі й ділового етикету.

Писемне мовлення у методиці навчання іноземної мови слугує не тільки засобом навчання, а й метою навчання іноземної мови. Писемне мовлення поряд з усним є репродук-

тивним експресивним видом мовленнєвої діяльності та виражається у фіксації певного змісту графічними знаками.

Навчання письма тісно пов'язане з навчанням читання. В їхній системі лежить одна графічна система мови. При правильному окресленні цілей навчання письма і писемного мовлення, врахуванні ролі письма у формуванні мовної особистості варто використовувати письмові завдання від простого списування до завдань, що потребують творчого підходу. Без опори на письмо важко запам'ятовувати лексичний та граматичний матеріал. Уся система мовних та умовно-мовленнєвих вправ, що виконуються у письмовій формі, спрямована на формування навчального писемного мовлення. Письмовий виклад власних спостережень та думок, твори, творчі диктанти, складання планів і тез для повідомлення на задану тему, написання листа, письмовий опис ситуацій належать до комунікативного писемного мовлення.

Писемне мовлення розглядається як творча комунікативна компетенція, що передбачає вміння викласти свої думки у письмовій формі. Для цього треба оволодіти каліграфічними й орфографічними навичками, умінням композиційної побудови та оформлення письмового твору, підбором доречних мовних засобів.

При читанні іншомовної літератури допомагають сформувати культуру писемного мовлення такі вправи:

- 1) знайти у тексті і виписати необхідну інформацію;
- 2) зробити письмовий огляд теми або проблеми, використовуючи при цьому різні джерела іноземною мовою;
- 3) скласти анотації до наукової статті;
- 4) за аналогією зі статтею (її структурою) підготувати матеріал для публікації у журналі;
- 5) у процесі читання літератури (текстів) зробити письмові нотатки для подальшої роботи з матеріалом.

При аудіюванні можна працювати над формуванням культури писемного мовлення:

- 1) скласти конспект тексту за планом (за ключовими словами);
- 2) зробити записи за опорними схемами;
- 3) до заданої комунікативної ситуації відібрати інформацію та записати її [394].

Культуру писемного мовлення іноземною мовою слід розвивати послідовно і постійно. Для вирішення цього завдання існує ряд вправ репродуктивно-продуктивного характеру. Вправи, запропоновані німецьким методистом Герхардом Нойнером [406], складені у певній послідовності від простого до складного, від репродукції до писемного оформлення власної думки, позиції. Всі вправи виконуються письмово: відтворити початок і кінець історії; відтворити діалог; змінити тип тексту (повідомлення на розмову, діалог на опис); описати неоднозначну ситуацію у різних текстах та діалогах; пояснити суперечності між текстовою й ілюстративною інформацією; дати відповідь на лист, телефонну розмову; підібрати ключові слова.

Для творчих письмових робіт можуть бути використані ділові тексти інформаційного характеру. Студентам пропонуються запитання особистого характеру, що стимулює їхню зацікавленість і креативність.

У сучасній німецькій методиці з навчання письма та писемного мовлення іноземною мовою набуло поширення «креативне письмо» [394]. «Креативне письмо» розуміють як вправи репродуктивного характеру різного рівня складності, різноманітні за формою і змістом, часто в ігровій формі, потребують творчого підходу.

Вдалою формою вправ поліфункціонального спрямування методисти вважають написання листа. Навчання написання листа необхідно розпочати з ряду мовних вправ:

1) запам'ятовування мовних формул, кліше для листів, форм письмового звертання, способів вираження подяки, підтвердження отримання листа;

2) перегляд текстів листів, визначення схем різних листів, виділення окремих фраз, опорних думок, ключових слів;

3) план листа за зразками фраз та ключових слів, форми звертання і кліше мають відповідати змісту, структурі та стилю письма;

4) колективний лист, тематичні листи до ситуацій, приватні, сімейні, ділові листи, лист-відповідь на прохання або побажання адресата, лист ініціативного характеру або лист-відповідь, складання листів різним адресатам з різними цільовими установками, але з однаковим змістом або з внесенням змін в один і той же текст повідомлення;

5) колективне чи індивідуальне листування електронною поштою.

Таким чином, формування культури писемного мовлення іноземною мовою відбувається у тісному взаємозв'язку з навчанням читання, усного мовлення, граматики, лексики. Завдання, що використовуються для розвитку писемного мовлення, передбачають формування необхідних графічних автоматизмів, навичок та вмінь формулювати думку відповідно до стилю мовлення, розширення знань і кругозору, оволодіння культурою та інтелектуальною готовністю логічно викладати думки.

### **2.3. Регіональні особливості підготовки вчителів до професійної діяльності: порівняльний аналіз**

Дослідження процесу навчання і виховання потребує неодмінного розгляду проблематики підготовки педагогічних кадрів, оскільки від рівня підготовки учителя залежить якість виховання учнівської молоді. Соціально-політичні



зміни у суспільному житті України вимагають підготовки висококваліфікованих спеціалістів, особливо педагогів, оскільки від освіти залежить духовна культура суспільства. Вивчення історії педагогічних процесів, що відбувалися на початку ХХ ст., дає змогу виявити особливу роль учителів у вихованні освічених, національно свідомих громадян. Тому дослідження процесів педагогічної освіти на західноукраїнських землях початку ХХ ст. вважаємо актуальним для розкриття нашої теми, зокрема підготовку вчителів-філологів.

У науковому просторі досліджено методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко [6], І.Зязюн [102], В. Кремень [119]), проблеми неперервної професійної освіти (С. Гончаренко [68], Н. Ничкало [157], С. Сисоєва [214]), підготовку майбутніх учителів української мови та літератури (О. Семенов [208]), початкових класів (Л. Хомич [278], О. Кучерявий [131]). Окремі аспекти підготовки вчителя-словесника, формування його як мовної особистості розглядаються у працях О. Біляєва [28], Л. Мацько [139], В. Мельничайка [141], Л. Паламар [170], М. Пентилюк [176], А. Ситченка [216], Л. Струганець [238] й ін. У монографії О. Мисечко «Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)» досліджено процес становлення і розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов. Проте, на наш погляд, потребують вивчення особливості професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст. [148].

Для з'ясування освітньої ситуації на західноукраїнських землях розглянемо основні історичні аспекти, що впливали на освіченість населення.

На початку ХХ ст. західноукраїнські землі були у складі Австро-Угорської імперії. Упровадження передбачених законом 1869 р. змін дало поштовх до розвитку шкільництва

та зумовило значне поживлення освітнього руху в Галичині. Активізації цього руху сприяло також здобуття галицькими школами автономії у 1867 р., коли імператорську санкцію одержали дві постанови Крайового сейму: про мову викладання у школах і організаційний статут Крайової шкільної ради. Саме боротьба за мову викладання у школах та гімназіях стала одним із найголовніших питань у діяльності Галицького сейму. Незважаючи на протести послів-українців, 22 червня 1867 р. він ухвалив Закон «Про мову навчання у народних і середніх школах Галичини», відповідно до якого право визначати мову викладання (польську чи українську) в народних школах мав той, хто її утримував. Якщо ж школа утримувалася за громадські кошти, то таке право одержувала громада спільно з крайовою шкільною владою; ті школи, де частина дітей розмовляла польською, а частина – українською, перетворювалися на двомовні: одна була мовою викладання, інша – обов’язковим предметом. Як наслідок, польська здобула статус обов’язкової в усіх школах, а українська – мови викладання, чого не завжди дотримувалися.

Певну роль у розвитку шкільництва Галичини відіграла створена при Галицькому намісництві та підпорядкована Міністерству віросповідань і освіти у Відні Крайова шкільна рада. Свою роботу вона розпочала 24 січня 1869 р. Спершу до її складу входило 11 членів, однак після прийняття у 1905 р. Закону “Про Крайову шкільну раду” та внесених до нього змін у 1907 р. персональний склад ради було збільшено до 33 членів, серед яких переважали поляки (для прикладу, в 1910 р. українців було 5, а в 1913 р. – лише 3). Для польського суспільства створення Крайової шкільної ради стало одним із вагомих здобутків Галицького сейму, бо дало змогу позбавити суспільне виховання німецького контролю і передати його під польське громадське управління [199, с. 271].

Значний внесок у культурний розвиток населення зробили жіночі організації України, просвітницьку діяльність яких кінця XIX ст. – початку XX ст. дослідила Ольга Кобельська. Влаштуваючи освітні курси та школи грамотності, громадські об'єднання українок сприяли вирішенню проблем неписьменності і підвищенню рівня національної свідомості дорослих. Характерною рисою педагогічно-просвітницької діяльності жіночих організацій став системний націотворчий підхід, пов'язаний з підготовкою освітніх кадрів. Були засновані вчительські та захоронкарські семінарії для відповідної педагогічної підготовки вчительок і виховательок [108, с. 176].

Особливістю просвітницької діяльності жіночих товариств була організація курсів грамотності для українських дівчат, які служили домашніми помічницями у польських та єврейських родинах. Допомагаючи дівчатам освоїти грамоту, діячки жіночих організацій сприяли формуванню національної свідомості. Про це свідчить українознавчий зміст навчальної програми курсів, до якої входили виклади з історії України, читання творів української літератури, публіцистики. У такий спосіб намагалися нейтралізувати асиміляційний вплив чужонаціонального середовища, в якому працювали українські дівчата [108, с. 106].

Розглянемо за допомогою табл. 4, як у державних жіночих учительських семінаріях поділялися години на вивчення педагогічних і філологічних дисциплін на тиждень.

Як бачимо, на філологічну підготовку виділяли незначну кількість годин. Письма вчили лише на першому році навчання, іноземних мов загалом не вивчали, проте виділяли велику кількість годин для вивчення педагогіки та дидактики.

Таблиця 4.

## Розподіл годин в учительських семінаріях

Дисципліна	1-й рік навчання	2-й рік навчання	3-й рік навчання	4-й рік навчання
Педагогіка і дидактика	–	3	5	9
Викладава мова	4	4	4	4

Пізніше Галицька рада шкільна внесла до цього плану корективи, що стосувалися вивчення ученицями Львівської державної учительської жіночої семінарії польської, німецької й української мов: якщо на першу та другу відводилося щотижня по 14 годин упродовж усього періоду навчання, то на рідну для них мову – 12 годин [364, с. 69].

З метою поширення грамотності на початку ХХ ст. діяли учительські семінарії. У книзі «Дидактика» М. Барановський писав, що навчання так само, як і виховання, є мистецтвом, проте у тому разі, коли усвідомлюється:

- 1) завдання та ціль навчання;
- 2) засоби, за допомогою яких найкраще досягнути результатів;
- 3) вміння застосувати вивчене на практиці.

Хто хоче набути мистецтва навчання, той мусить мати талант до навчання. Зазначається, що до певної міри кожен має здібність до навчання, оскільки маленькі діти вчать від дорослих, старші діти багато чого вчать молодших. Проте для досягнення мистецтва навчання необхідна педагогічна майстерність [354, с. 4].

Для розвитку суспільства початку ХХ ст. на території Австро-Угорщини існувала нагальна потреба у діяльності шкіл, як зазначає М. Барановський, оскільки:

- 1) батьки переважно не мали часу займатися навчанням дітей;

2) більшість батьків не володіла необхідними для навчання знаннями і вміннями навчати;

3) небагато батьків мали би достатньо терпеливості та витривалості для регулярного навчання своїх дітей [354, с. 38].

Праця учителя на початку ХХ ст. цілковито вирізнялася від інших професій за формою і змістом. Попри високий рівень контролю роботи з боку офіційних установ робота учителя була доволі самостійною, неконтрольованою в істотних її проявах та передбачала значні відхилення від урядових програм, приписів і норм. Відповідальність учителя полягала у перетворенні виконавчої роботи на творчу, сповнену власною ініціативою та власними підходами до навчання, що пристосовувались до потреб школи і середовища. Адже в усіх європейських країнах державні шкільні програми були тільки загальними межами, які учитель повинен наповнити своєрідним змістом відповідно до потреб цього регіону. Отже, найбільшу роль у роботі школи відіграв сам учитель, тобто його особистість, характер, духовна й культурна зрілість [357, с. 10].

Праця учителя, за Я. Беднарсом, була надзвичайно складною та спрямованою на підвищення розумового і духовного рівнів культури суспільства шляхом виховання молоді та середовища. Для того від учителя вимагалось відповідної професійної підготовки, усесторонньої обізнаності, високого рівня естетичної й етичної культури, знання свого краю, ознайомлення із суспільно-політичними відносинами власної держави, ініціативності, інтелігентності та інтуїції. Оскільки духовну культуру неможливо прищепити на короткотермінових курсах чи конференціях, бо це результат тривалої праці, учитель повинен постійно дбати про саморозвиток і самовдосконалення. У процесі навчання буде недостатнім використання навіть найновіших методів та програм, методичних вказівок й інструкцій, оскільки най-

важливішу роль має особистість учителя, його духовна та культурна зрілість, здібності й захоплення.

Далі детальніше розглянемо особливості професійної підготовки учителів-філологів. На початку ХХ ст. у школах Галичини чільне місце займало вивчення німецької мови. Основні вимоги до вчителів описані у «Збірці найважливіших університетських приписів», опрацьованих доцентом Ягеллонського університету К. Куманецьким [391]. Кваліфікацію учителя затверджувала екзаменаційна комісія, яку призначало Міністерство визнання та освіти. З метою аналізу змісту підготовки учителів на початку ХХ ст. у Галичині розглянемо основні вимоги до кандидатів на кваліфікацію вчителя.

Кожен претендент повинен прослухати курс філософії, психології й педагогіки, а також курс методики викладання предмета, курс шкільної гігієни (гігієнічної педагогіки) і фізичного виховання, курс мови викладання (на той час – німецької мови).

Майбутні учителі класичних мов повинні засвідчити відвідування лекційних та семінарських занять, зокрема зі стилістики латинської й грецької мов, а також два семестри лекцій і принаймні один семестр з археології.

Кандидати, які склали іспит з мови, що не була для них рідною або мовою викладання у середній школі, засвідчували свідоцтвами, які видавалися керівниками курсів, активну участь у практичних заняттях з цієї мови принаймні чотири семестри. Замість такого свідоцтва можна було подати на розгляд комісії довідку від керівника курсу про те, що кандидат володіє достатньою мірою усним та писемним мовленням цією мовою, або довідку про річне чи хоча б піврічне перебування у відповідній країні з метою вивчення мови. Піврічне навчання за кордоном для вивчення мови замінювало два семестри практичних занять. Важливою

передумовою було також відвідування фонетичного курсу і вступу в мовознавство.

Далі кандидати складали іспити, що перевіряли готовність до педагогічної діяльності:

1. Екзамен з філософії та педагогіки перевіряв необхідну для роботи учителя філософсько-педагогічну освіту: основні поняття і засади філософії, педагогіки та дидактики, їхні психологічні й логічні основи, історію педагогіки від XVI ст.

2. Екзамен з мови викладання вимагав як досконалого володіння тією мовою, так і знання основних творів художньої літератури тієї мови. Кандидати, які не обирали собі мову як навчальний предмет, складали спершу двогодинний письмовий екзамен, а потім також усний. На письмовій частині іспиту необхідно було довести досконале володіння граматикую та стилістикою. Завдання полягало у вільному викладі однієї із фахових тем, а також у перекладі на мову викладання фахового тексту з іншої, знайомої кандидату мови. Усна частина екзамену теж перевіряє знання основних явищ граматики і вміння послуговуватися ними в усному мовленні, а також знання основних творів художньої літератури мови викладання. Кандидат міг бути звільнений від письмового та усного екзамену з мови у тому разі, якщо він закінчив школу з тією ж мовою викладання. До учителів іноземних мов ставились дещо вищі вимоги на іспиті з мови викладання у школі, ніж до учителів інших предметів. У разі, якщо мовою викладання не була німецька мова, кандидат повинен був довести, що принаймні вміє читати та розуміє наукові німецькомовні праці з його фахової галузі.

3. На екзамені з латинської й грецької мов від кандидатів вимагали досконалого знання граматики двох мов, підсиленого порівняльною лінгвістикою. Латинська мова передбачала перевірку стилістичних навичок при виконан-

ні письмових завдань. Також важливу роль при складанні мовного екзамену відіграло прочитання основних творів класиків, на основі яких кандидат готував письмову роботу. З грецької та римської історії важливим є знання основних історичних фактів, найважливіших джерел, а також розуміння взаємозв'язку історичних явищ, історії культури і мистецтва.

4. Для здобуття кваліфікації учителя мови викладання як головного предмета навчання в усіх класах середньої школи вимагалось, перш за все, досконале та вільне володіння цією мовою, добра вимова, коректність і правильність в усному та писемному мовленні. Навчання німецької мови передбачало:

- історичне розуміння новішої верхньонімецької мови і знання основних творів історії літератури з огляду на загальний розвиток культури;

- теоретичне знання історичної граматики та вміння читати готичні тексти;

- з історії давньої німецької літератури звертали увагу на розвиток, який відбувався у XII – XIII ст., вимагалось читання і філологічне розуміння основних творів епохи розквіту;

- із сучасної літератури кандидат повинен був знати твори літератури від Лессінга до Гете, а також твори австрійської літератури, життєвий та творчий шлях найвизначніших письменників, вміння інтерпретувати їхні найважливіші праці щодо змісту, художньої форми, стилю, композиції.

Що стосується італійської мови як головного предмета, то від претендентів вимагалось цілковите знання розвитку мови, починаючи від латині й завершуючи сучасною для початку XX ст. мовою, а також синтаксису, стилістики, теорії літературної мови. Так само необхідно було знати твори основних класиків, докладно ознайомитись з історією літератури у контексті її відношення до німецької та французької літератури.



Кандидати на посаду учителя однієї зі слов'янських мов у всіх класах повинні були знати граматику староцерковнослов'янської мови та її зв'язок з історичною граматику цієї слов'янської мови, а також пам'ятки церковнослов'янської мови і літератури. На іспиті кандидат виконував завдання на переклад та детальне пояснення тексту церковнослов'янської мови.

Вимагалось також ознайомлення з результатами наукових досліджень античної літератури, а також порівняльної й історичної граматики. До основних вимог належало детальне знання змісту і форми народної творчості, ознайомлення з історією літератури від давньої до сучасної літератури у взаємозв'язку з культурним життям суспільства загалом.

1. До екзамену на кваліфікацію учителя французької чи англійської мови допуском слугувала написана вдома наукова робота з дотриманням граматичних та стилістичних норм цієї мови. На іспиті серед основних завдань був переклад (без допомоги словника) тексту з іноземної мови на мову викладання та з мови викладання на іноземну, а також необхідно було виконати письмове завдання з історії літератури або історичної граматики. Усна частина екзамену передбачала вільний переклад та аналіз художнього твору класиків французької чи англійської літератури на мову викладання. Зверталася увага на вимову та граматичну і стилістичну правильність усного мовлення, а також на опанування фонетики і граматики в історичному розвитку мови. Кандидат повинен був довести достатнє знання літератури від початку XVI ст., а також ознайомлення з основними пам'ятками давньої літератури відповідної мови. Метою такого екзамену було засвідчити правильне усне й писемне мовлення французькою чи англійською мовою [391].

Кваліфікаційний екзамен учителя-філолога передбачав знання трьох мов, про що свідчать документи Архіву Ягеллонського університету (Додаток Ш).

Вивчення історичного досвіду, аналіз діяльності перших жіночих навчальних закладів з підготовки вчителів та дослідження особливостей професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст. дають змогу стверджувати, що підготовка вчителів-філологів здійснювалася у контексті академічної традиції підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах, на педагогічних курсах, в інститутах народної освіти, на державних курсах іноземних мов. На початку ХХ ст. професійно-педагогічна освіта розвивалася в напрямі структурування змісту освіти шляхом поділу на теоретичну і практичну, фахову й педагогічну, більше уваги приділялося самостійній навчально-дослідницькій роботі студентів. У процесі підготовки учителя-філолога враховувалися філологічний, педагогічний та методичний аспекти.

Далі перейдемо до аналізу підготовки вчителів у Східній Україні, територія якої належала Російській імперії. У царській Росії підготовка учителів відбувалася на консервативних засадах. Учительські семінарії були закладами, схожими на середньовічні монастирі, більшість випускників яких була спроможна «сяк-так учити писання й читання». Учителі, які займалися самоосвітою і намагалися вводити у процес навчання нові методи, були змушені працювати у межах дозволеного під пильним наглядом духовенства [322, с. 45].

Учителів середніх шкіл готували університети, де основна увага приділялася засвоєнню знань, а на методологічну освіту не залишалось часу. Таким чином, учителі гімназій та шкіл часто мали проблеми у взаєморозумінні з учнями і з підбором методів навчання.

Зі зміною влади змінилися основні принципи світогляду держави та виникла потреба у вдосконаленні підготовки вчителя. Зокрема, психологія, педагогіка, дидактика і соціальні науки потребували дослідження й ґрунтовного впровадження у вищу школу.

При підготовці учителів гострою проблемою були якість та кількість: учитель повинен був відповідати новим вимогам суспільства, необхідна була значна кількість учителів для забезпечення реалізації на полі виховання ідеалів панівного робітничого класу. Проблема кількості вчителів вирішувалась шляхом навчання на короткотермінових учительських курсах. Проте учительські курси не задовольняли потребу в учителях, тому в середніх школах були введені до навчальних планів педагогічні науки. У такий спосіб вдалося «змобілізувати» педагогічні кадри для реалізації проекту загального шкільного обов'язку для дітей.

Підготовка учителів поділялася на три форми.

Перша форма підготовки вчителів для початкових сільських і міських шкіл (шкіл I-го ступеня), друга форма – учителів середніх шкіл, третя – вчителів вищих шкіл.

Діти в Радянському Союзі здобували освіту, беручи участь у трудовому процесі свого середовища, що розвивало їхні духовні здібності. Зміст освіти у той період можна було охарактеризувати гаслом «через дійсне життя до кращого життя», відповідно, учитель, окрім викладання свого предмета, мав бути спроможним взяти активну участь у житті середовища, долучитися до загального поступу світу.

З цією метою педагогічні школи поділялися на два типи: сільськогосподарсько-педагогічні й промислово-педагогічні, які готували учителів відповідно для сільської місцевості та для міста і промислових центрів.

Навантаження студентів складалося з двох частин: половина часу приділялася практичній праці поза навчальним

корпусом, а половина – теоретичним студіям. При цьому праця поза навчальним корпусом стосувалася не лише виховної роботи в школах, значну частину роботи студенти виконували в сільському господарстві, в копальнях, на фабриках, де проходили всі етапи праці, від найпростішої «чорної роботи» до складнішої. Впродовж навчання у школі вчитель повинен був не лише вміти абстрактно розповідати про сфери діяльності, але й вміти на практиці ввести учнів у трудовий процес [322, с. 48].

У педагогічних технікумах вчилися учні віком від 16 до 30 років, які закінчили семирічну підготовку: народну школу, школу для дорослих чи спеціальні курси. Учні забезпечувалися стипендіями та житлом. Головними предметами в технікумі були суспільні науки як методологічна й ідеологічна основа для інших дисциплін, педагогічні науки як професійна підготовка і математично-природничі науки як зміст загальної освіти. Радянський учитель повинен був ознайомитися з творами усіх великих провідників теорії робітничої революції, а також з культурним надбанням старої Росії та Заходу. В педагогічних закладах приділяли значну увагу музиці, співу, театру, а також для виховання вчителів використовували рисунки, ручні роботи, моделювання, малювання.

Важливим аспектом підготовки учителя було акцентування на пізнанні дитини й особливостях її розвитку. В педагогічних лабораторіях на основі практичних вправ у майбутніх учителів формували здатність пізнати, зрозуміти та полюбити дитину, як і цінностей, які сприяють розвитку дитини. Далі на основі цих знань та навичок викладали педагогіку, історію педагогіки, загальну дидактику і методику спеціальних дисциплін.

План навчання в педагогічних технікумах передбачав спершу вивчення найважливіших питань загальної освіти:

математики, російської мови, іноземної мови (найчастіше німецької), політичної економії, природи, рисунків, співу, фізкультури. Водночас теоретично та практично ознайомились із основним родом заняття свого середовища: жителі промислових центрів на фабриці, жителі аграрних середовищ – у сільському господарстві. Поряд із працівниками учні педагогічних технікумів вникали у процес роботи, вели при цьому щоденники і намагалися вплинути на культурний розвиток оточення, а також задумувались над полегшенням праці та покращенням якості життя робітників і селян. На старших курсах промислова практика змінювалася педагогічною. Через три роки навчання учитель був готовий до роботи у школі, проте він підтримував зв'язок із технікумом, міг звернутися до своїх викладачів за порадою. У технікумах існувала традиція: випускники приїжджали щороку на кілька днів з метою поповнення своїх знань новими здобутками педагогічної науки, а також поділитися своїми проблемами й успіхами.

Після трьох років роботи у школі учитель міг вступати до вищої педагогічної школи [323, с. 103 – 107].

Для вдосконалення методики викладання та ознайомлення з новими формами і методами роботи проводились відкриті уроки, які обговорювались на районних методичних конференціях. Зазвичай відкриті уроки готували та проводили молоді учителі, які не мали достатньо досвіду, відповідно їх критикували інспектори і старші колеги. У такій ситуації учитель думав спершу над тим, щоб уникнути критики, а не про те, що урок дасть дітям [183, с. 17].

Розгляд форм підготовки вчителів у системі вітчизняної освіти першої половини ХХ ст. дає підстави зробити висновки, що переважно педагогічні кадри вчилися у педагогічних технікумах, де основним принципом виховання була засада «до праці можна виховати тільки через працю».

## Висновки до другого розділу

Духовна культура виконує соціальні функції: пізнавальну, комунікативну, регулятивну, прогностичну і функцію орієнтації на цінності, які пов'язані між собою.

Про високий рівень духовної культури суспільства свідчить мова, в якій співвідношення усного й писемного, розмовного і літературного мовлення забезпечує досконалість інформативної та комунікативної функцій.

Закономірності навчання мови вбачаємо у взаємозв'язку лінгвістичної теорії й практики мовлення, у залежності результатів навчання та засвоєння мови від мовленнєвого середовища.

Закономірності розвитку культури писемного мовлення можна розглядати у засвоєнні навичок письма, розумінні лексичних і граматичних мовних значень, вмінні доладно використовувати конотації лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, запам'ятовуванні сполучень мовних одиниць у потоці мовлення, засвоєнні норм літературного мовлення, зіставленні усного та писемного мовлення, збагаченні мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи.

З'ясовано, що формування культури писемного мовлення належить до основних завдань мовної підготовки, які сприяють активізації загальної й комунікативної компетенцій в умовах і межах ситуацій, що виникають у різних сферах соціального життя. Важливим аспектом навчання писемного мовлення учені вважають формування мотивації.

Кінцева мета навчання мови – мовленнєва діяльність, що охоплює мовленнєву, комунікативну та соціокультурну компетенції, які, відповідно, формують лінгвістичну компетенцію.

Педагогічна проблема формування культури писемного мовлення простежується при зростанні комп'ютеризації навчального процесу, поширенні мультимедійної інформаційної культури, що спричиняє втрату мотивації до навчання, втрату наукової свідомості, обмеження мислення, зниження загального рівня розвитку людства.

Аналіз концептуальних засад мовної освіти зазначеного періоду дає змогу окреслити теоретичну модель формування культури писемного мовлення учнів на сучасному етапі становлення системи української освіти (див. рис. 3).

Вивчення історичного досвіду, аналіз діяльності перших навчальних закладів з підготовки вчителів і дослідження особливостей професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст. дають підстави стверджувати, що підготовка вчителів-філологів здійснювалася у контексті академічної традиції підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах, на педагогічних курсах, в інститутах народної освіти, на державних курсах іноземних мов. На початку ХХ ст. професійно-педагогічна освіта розвивалася в напрямі структурування змісту освіти шляхом поділу на теоретичну й практичну, фахову та педагогічну, значна увага приділялася самостійній навчально-дослідницькій роботі студентів. У процесі підготовки учителя-філолога враховувалися філологічний, педагогічний і методичний аспекти.

Розгляд форм підготовки вчителів у системі радянської освіти міжвоєнного періоду ХХ ст. дає підстави зробити висновки, що основним принципом виховання кадрів у педагогічних технікумах була засада «до праці можна виховати тільки через працю». Відповідно до цього педагогічні школи поділялися на два типи: сільськогосподарсько-педагогічні й промислово-педагогічні, які готували учителів для сільської місцевості та для міста і промислових центрів.

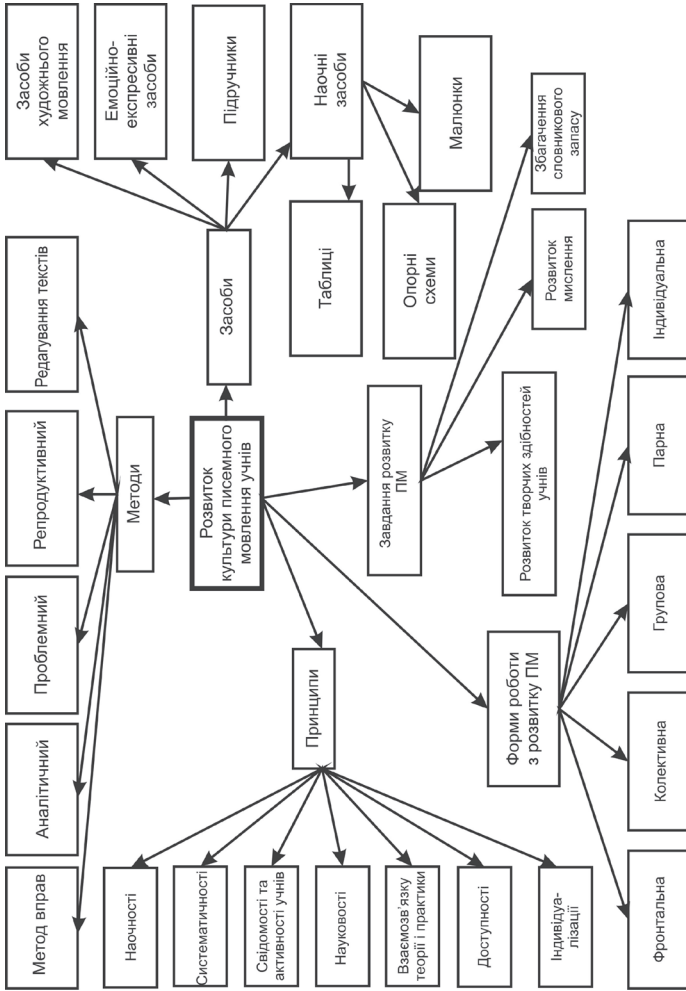


Рис. 3. Теоретична модель формування культури писемного мовлення учнів



## **РОЗДІЛ III. ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

### **3.1. Історичний аналіз стану писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України**

На сучасному етапі розвитку суспільства посилюється увага до історичної спадщини та усвідомлюється необхідність збереження культури як важливого чинника виховання. Цілісність традицій і духовних цінностей уможливорює розуміння закономірностей розвитку освіти. Розвиток мовної освіти вважається одним із головних питань формування культури, тому перед освітою постає складне завдання підготовки всебічно розвинутої особистості, людини високої культури й ерудиції, яка досконало володіє всім багатством виражальних засобів мови. У цьому контексті становлення мовної особистості є одним із нагальних питань [176, с. 291].

Аналіз наукових досліджень і публікацій дає змогу виявити, що період початку ХХ ст. найбільш видатний у становленні мовної освіти. У школах вивчали українську та російську мови, у Західній Україні – польську, німецьку й угорську мови. Досліджували проблему мовної освіти початку ХХ ст. вчені: І. Грузинська [73], Л. Щерба [318], В. Вихрущ [51], Г. Рогова [194], О. Бігич [22], Т. Литньова [135] та ін. Розвиток мовлення – одне з найважливіших завдань навчання мови як основи розумової діяльності й за-

собу комунікації. Загалом розвиток мовлення передбачає роботу над мовною культурою учнів в усній і письмовій формах, із розвитком мови розвивається також мислення учнів. Школа ставить перед собою мету підвищити рівень морального виховання учнів, підготувати дітей до активної позиції у житті, що передбачає володіння мовою як засобом спілкування та розвиток комунікативних умінь і навичок.

Методологічною основою дослідження стали праці вчених-методистів з проблем навчання школярів усного та писемного мовлення, дослідження психологів і психолінгвістів з проблем сприймання, розуміння й породження мовлення. У процесі дослідження використано теоретичний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури, програм та підручників; теоретичне осмислення й узагальнення педагогічного досвіду для аналізу досліджуваної проблеми, комплексний аналіз функціональних можливостей мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до цілей та завдань роботи з розвитку писемного мовлення. Аспекти культури мовлення досліджували вчені: Н. Бабиш [9], І. Білодід [24], О. Біляєв [28], Л. Виготський [42], В. Виноградов [43], П. Гальперін [61], В. Головін [66], С. Єрмоленко [85], М. Жовтобрюх [88], І. Зимня [97], А. Коваль [109], Л. Мацько [140], В. Мельничайко [141], М. Пентилюк [176], В. Русанівський [200], О. Семенов [209], І. Синиця [213], Л. Струганець [240].

У суспільстві на цьому етапі простежується висока конкурентоспроможність особистості на ринку праці, що формує прагнення до неперервної освіти і постійного самовдосконалення. Оскільки людина є своєрідним центром, навколо якого вибудовуються освітня система, різноманітні інституції та державна політика [47, с. 91], важливу роль у процесі неперервної освіти відіграє самоосвіта.

Підготовку учнів до самоосвіти і розвиток їхніх інтелектуальних якостей досліджували педагоги, психологи. Теоретичні аспекти підготовки дитини до самоосвіти розкрито у працях Я. Коменського [112], Г. Сковороди [220], К. Ушинського [270] та ін. Сучасні науковці розглядали загальні проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів (А. Баранников [11], А. Громцева [72], В. Козаков [111], В. Паламарчук [171], Н. Сидорчук [212], М. Скаткін [217], М. Солдатенко [227]).

Робота бібліотек з учнями Західної України висвітлена у працях науковців, які вивчали становлення та розвиток освіти й педагогічної думки на західноукраїнських землях (Г. Білавич [23], О. Вишневецький [57], А. Вихрущ [50], Д. Герцюк [63], Т. Завгородня [90], І. Стражнікова [234], Б. Ступарик [242], М. Чепіль [310]).

Р. Голик у своїй праці «Книжна культура, читання й етносоціальні уявлення галичан кінця ХІХ – початку ХХ ст.» зазначає, що тогочасна шкільна освіта ґрунтувалася на знанні хрестоматійних зразків античного та світового письменства, покликаних формувати ідеальний культурний рівень освіченої людини, а також релігійної літератури, що мала виховувати моральні якості. Автор наголошує, що міська інтелігенція намагалася вплинути на створення належного кола читання серед простих галицьких міщан і селян, поєднуючи естетичний і практичний принципи за допомогою читання художньої літератури й науково-популярних та довідкових книг. Шкільні читанки, хрестоматії та видання для дорослих теж були зорієнтовані на підвищення культурного рівня читача. У суспільстві існували також ідеологічні розбіжності: читальні «Просвіти» рекомендували для читання українську літературу, а читальні Товариства М. Качковського – російську. Окрім того, Галичина була ареною боротьби українського і польського патріотизмів, кожна сторона мала

свої усвідомлення історії та національної ідентичності. Попри те існував ще й розрив між елітарною і масовою лектурою, читанням «брукової» та «легкої» художньої літератури [64, с. 107 – 108].

На початку ХХ ст. у Галичині на формування національної й культурної ідентичності передусім впливало читання текстів класиків національних літератур у школах. Боротьбу за рідну школу і виховання національної свідомості учнівської молоді вели товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Сокіл», «Січ», Український студентський союз, українські жіночі організації [310, с. 53].

У статті «Самоосвітня праця в «Хліборобському вишколі молоді» Г. Білавич розглядає проблематику освіти та самоосвіти, навчання та самонавчання як єдиний цілісний процес, що дає змогу юнакам і дівчатам розвиватися адекватно до своїх можливостей, знаходити необхідні джерела інформації, використовувати їх для задоволення своїх пізнавальних потреб у галузі сільського господарства [23, с. 16].

Основні тенденції розвитку самоосвіти учнів у вітчизняній педагогіці проаналізувала Лариса Шапошнікова у дослідженні «Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ ст. – поч. ХХ ст.)» [311]. Зокрема, у праці йдеться про: поступове подолання небажання селян займатися самоосвітою своїх дітей поза межами елементарної народної школи; виокремлення інституційних форм самоосвіти учнів (недільні школи, народні бібліотеки) зі збереженням її позаінституційного та оказіонального рівнів; зростання значущості самоосвіти у вітчизняних педагогічних теоріях (Б. Грінченко, Т. Лубенець, С. Миропольський, І. Огієнко); зміцнення взаємозв'язку системи освіти, педагогічної громадськості, засобів масової інформації з метою поширення ідей самоосвіти як у шкільному, так і в позашкільному середовищі; посилення

етнокультурного компонента самоосвіти учнів як частки загального просвітницького руху за створення національної школи в Україні у кінці XIX ст. – на початку XX ст. Прогресивні педагоги наголошували на необхідності навчання українською мовою, що сприятиме розвитку пізнавального інтересу учнів, активності й самостійності, які формуються у контексті прагнення до знань та самоосвіти [311, с. 20].

На початку XX ст. формування української інтелігенції відбувалося по-різному. В Галичині зазвичай інтелігентами ставали вихідці з родин духовенства і заможного селянства, у Наддніпрянщині – з козацько-старшинських родів. Для вільних професій достатньо було домашньої чи середньої освіти або навичок чи здібностей. Людина могла займатися й самоосвітою, що формувало світоглядні цінності, не насажені загальними тенденціями [110, с. 87].

В. Пачовський у праці «Українознавство у вихованні молоді» піднімав проблему вивчення української мови та літератури і формування культури мовлення учнів. Зокрема, він писав, що в гімназіях псували собі учні мову латинськими та грецькими конструкціями, а у «вселюдних» школах – польськими. В. Пачовський зазначав, що діти після закінчення гімназії гірше володіли українською мовою, ніж перед початком навчання. Тому учитель мусів дбати про чистоту і знання мови, збагачувати її [174, с. 88].

Ще у період правління австрійського цісаря Йосифа II проводились реформи, що впливали на становище українського населення. Австрійський уряд звернув увагу на розвиток шкільництва в Галичині, а створена у 1776 р. шкільна комісія провела шкільну реформу. В 1781 р. Йосиф II наказав декретом придворної комісії, щоб школярі Галичини 6 – 12 років ходили до школи не лише в будні, а й у неділю. Пізніше на основі постанови 1787 р. українська мова стала крайовою мовою, а вже у 1818 р. було встановлено, що наука релігії

для дітей греко-католиків у Галичині та Буковині здійснюватиметься українською мовою, щоб у школах, до яких ходять тільки українські діти, мовою навчання була українська, а польська викладалася тільки як предмет [224, с. 18].

У 1848 р. в Австро-Угорській імперії відбулася революція, в результаті якої відмінено кріпацтво, а в 1867 р. ухвалено конституцію, що значною мірою вплинуло на подальший розвиток національно-патріотичного відродження українців Галичини.

З ініціативи «Просвіти» відкривалися читальні, школи, друкувалися книжки, журнали. У 1869 р. на вимогу депутатів-українців уряд Австро-Угорщини проголосив у Галичині загальне обов'язкове початкове навчання, а у 1874 р. дозволив вивчення української мови у середніх навчальних закладах. У той період значно збільшилася кількість учнів у середніх школах Галичини. Так, якщо у 1894 – 1895 н. р. у середніх школах нашого краю навчалось 572 учні, то вже у 1905 – 1906 н. р. – 2137 дітей.

Наприклад, у жовтні 1898 р. було відкрито гімназію в Тернополі, у 1905 р. – в Станіславові, у 1907 р. – в Тереховлі, у 1909 р. – в Городенці та Рогатині. Найбільшим центром гімназійної освіти в Галичині була Українська академічна гімназія у Львові [224, с. 18].

Далі розглянемо мовну політику в середніх загальноосвітніх вітчизняних закладах досліджуваного періоду. На початку ХХ ст. у Тереховлянській гімназії було два класи із польською мовою викладання, а вже у 1914 р. в гімназії навчалось 600 дітей, у тому числі 150 українців, 280 поляків, 170 євреїв. У перший клас приймали учнів, які закінчили чотири класи загальноосвітньої школи. Навчання в гімназії тривало вісім років. Випускні іспити були дуже строгими і не всі гімназисти їх витримували. Крім української й польської мови вивчали грецьку, латинську та німецьку [224, с. 20].

У Тернопільській польській гімназії в 1898 р. Міністерство віросповідань і освіти дозволило відкрити перший клас з українською мовою навчання. Вже у 1911 р. українська гімназія мала своє окреме приміщення [321, с. 33].

Українська державна гімназія була школою класичного типу. Обов'язковими предметами були: латинська, німецька, українська, польська (умовно обов'язкова) мови для всіх класів і грецька (від третього класу), релігія, історія й географія (спочатку разом, пізніше окремо), математика, природознавство (до шостого класу включно), фізика та хімія (від третього класу). В сьомому і восьмому класах вчили вступ до філософії (логіка та психологія). Необов'язковими предметами були: історія рідного краю, французька мова, рисунки, спів, фізкультура, стенографія і каліграфія.

План навчання відповідав загальному навчальному планові й інструкціям для всіх австрійських гімназій, а навчання крайових мов (української та польської) – планові Крайової шкільної ради. Щодо мов учні мусили вивчити не тільки матеріал з підручників, а й перечитати вибрані літературні твори, а їхня інтерпретація, після обговорення у класі, була темою письмових шкільних завдань (творів).

У табл. 5 наведено розподіл годин між мовами в 1913–1914 н.р.

*Таблиця 5.*

**Розподіл годин [321, с. 34].**

Предмет навчання	Клас і кількість годин на тиждень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Українська мова	3	4	3	3	3	3	3	4
Латинська мова	6	6	6	6	6	6	5	5
Грецька мова	–	–	5	4	5	5	4	5
Німецька мова	5	4	4	4	4	4	4	4
Польська мова	2	2	2	2	2	2	2	2

Вивчення досвіду здобуття навичок розвитку писемного мовлення учнів у загальноосвітніх закладах Галичини початку ХХ ст. розпочнемо, для прикладу, із книжки «Дивлюся та описую» («Patrzę i opisuję») [351], в якій подано блок завдань для розвитку писемного мовлення. На малюнках у книжці зображено дітей та тварин у дії, завдання учня – написати одне речення на основі власних спостережень. Далі наведено малюнки із зображенням двох людей чи тварин з описом, наприклад, «Великий собака їсть і малий собака їсть», «Великий собака чекає, а малий собака їсть», «Цей хлопець читає і той хлопець читає», «Цей хлопець читає, а той хлопець пише» (див. додаток З). Завдання полягає в уважному прочитанні речень та самостійному поясненні вживання сполучника «і» й сполучника «а». Наступне завдання: розглянути малюнки на тему «Робочий день господині» та написати кілька речень, відповідаючи на запитання: що робить господиня впродовж дня?

Тема «Велика літера» пропонується для вивчення за допомогою невеликого оповідання «Діти та їхні друзі», де використано власні назви людей, тварин і географічні назви. До розповіді додаються завдання:

1. Назви імена дітей, які є у цій розповіді.
2. Пошукай назви міста, вулиці, звірят, села, ріки.
3. Зауваж та запам'ятай, що власні й географічні назви пишуться з великої літери.
4. Прочитай ще раз оповідання, змінюючи усі імена дітей і звіряток.
5. Вигадай та запиши по три назви для собаки, kota, канарейки і ляльки.
6. Запиши до словничка: товариші, звірятка.
7. Напиши відповіді на такі запитання: Як тебе звати? Чи маєш братів та сестер? Як їх звати? Де ти проживаєш? Чи маєш собаку або інших звірят вдома? Як вони називаються? [351, с. 11].



До малюнка, де зображено трьох дітей, собаку та кішку, дається текст із пропущеними словами. Завдання полягає в уважному прочитанні тексту, учень на основі власних спостережень повинен переписати розповідь і вставити необхідні слова [351, с. 13].

Пунктуація у посібнику подається у формі завдань до тексту, за допомогою яких учні роблять самостійні висновки. Наведемо приклад тексту та після текстових завдань, спрямованих на розвиток писемного мовлення.

### *Спомин про ярмарок*

*Був сумний осінній вечір. Діти згадували про весело проведене літо. Зося дістала з шафки коралі, куплені влітку на ярмарку. Стас вигадав забаву: кожен намалює те, що можна побачити на ярмарку. Стас намалював найкраще. На його листку були кінь, корова, поросятко, чоботи, шапка та ремінець. Малюнки Зосі і Ванди не були такими гарними, але можна було одразу здогадатися, що діти хотіли намалювати.*

До тексту додаються малюнки Зосі та Ванди, далі завдання:

1. Прочитай оповідання і зауваж, що при перелічуванні осіб чи предметів ставиться кома.
2. Напиши, що намалювала Зося, а що Ванда (малюнок 1 – Зосі, малюнок 2 – Ванди).
3. Напиши, що сам вмієш намалювати.
4. Перелічи, що тобі потрібно для малювання.
5. Напиши імена дітей, котрі сидять у твоєму класі за першими партами.
6. При перелічуванні не забудь ставити коми [351, с. 15].

До пісні про Віслу пропонуються завдання: вивчити текст пісні напам'ять, повторити пісню та записати текст з пам'яті, підкреслити усі великі букви на початку кожного рядка і в інших словах, записати до свого словничка слова

«море» та «річка», перелічити імена дітей з класу, котрі найкраще співають.

Для вивчення написання великої літери подається вірш про воїнів, після прочитання якого учні повинні виписати назви міст, написати, які міста воїни хотіли відвідати, знайти у вірші інші слова, що пишуться з великої літери, і скласти з ними речення.

З метою вивчення орфографічної теми про написання дзвінких та глухих приголосних у словах пропонується текст із підкресленими словами, які потрібно виписати і проаналізувати вимову та написання звуків, для перевірки змінити слово так, щоб після приголосного звука був голосний. Далі потрібно до запропонованих малюнків написати речення, використовуючи слова з орфограмами, і переписати текст «Жаби та риби», надаючи іменникам зменшувально-пестливої форми [351, с. 22].

Для розвитку зв'язного писемного мовлення доречно використовуються малюнки для унаочнення і близькі для дитини теми: мій зошит, у школі, вдома, у коморі, у лісі, подорож, батьки, мій дідусь, моя бабуся. До кожного тексту додаються завдання лексичного й граматичного характеру.

Завершується посібник циклом диктантів для повторення та закріплення граматичних правил, а також й для перевірки набутих знань.

Друга частина книжки «Дивлюся та описую» («Patrzę i opisuję») [350] призначена для учнів 3-го класу загальноосвітніх шкіл. У посібнику дітей вчать аналізувати. Наприклад, розглянемо твори трьох хлопців про те, що лежало під їхньою ялинкою напередодні Різдва. Перший хлопець лише перерахував речі. Другий хлопець написав до кожної речі означення. Твір третього хлопця був детальнішим: він описав повними реченнями свої подарунки, а також вказав, як можна використовувати подаровані речі. Учням пропонува-

ли зробити порівняльний аналіз творів і виконати завдання, що подавалися у вигляді табличок, які можна розглядати як опорні схеми для розвитку писемного мовлення.

Таблиця 6.

### Опорна схема

	Що лежало під ялинкою?		
Перший хлопець	<i>Паяльник, ножничок</i>	Яке воно?	
Другий хлопець	<i>Пилка</i>	<i>мала, чорна, тверда</i>	Що ним можна робити?
Третій хлопець	<i>Молоток</i>	<i>залізний, міцний, легкий</i>	<i>забивати, прибивати</i>

Відповідно до опорної схеми завдання у книжці структуровані у блоки: «іменник», «прикметник», «дієслово». Виконуючи завдання, учень на основі аналізу та синтезу самостійно доходить необхідних висновків, а роль учителя обмежується допомогою учневі.

I. Тема «Іменник» розпочинається циклом завдань від простих до складніших:

– дати відповідь на запитання «Що лежало під ялинкою?» та виписати у три колонки в табличку назви іграшок, знаряддя та одягу;

<i>Іграшки</i>	<i>Знаряддя</i>	<i>Одяг</i>
<i>клоун</i>	<i>ножик</i>	<i>рукавиці</i>

– самостійно придумати по п'ять назв іграшок, знаряддя, одягу;

– написати назви п'ятьох ремісників, членів родини, рослин, меблів, звірят;

<i>Ремісники</i>	<i>Члени родини</i>	<i>Рослини</i>	<i>Меблі</i>	<i>Звірята</i>
<i>столяр</i>	<i>батько</i>	<i>дуб</i>	<i>стіл</i>	<i>кіт</i>

– після виконання цих вправ пропонується правило: «Про назви осіб, тварин, рослин і предметів кажемо, що це іменники» [350, с. 9];

– до колонок з іменниками різних груп підібрати узагальнююче слово, наприклад, корова, кінь, собака, вівця, кішка – звірята;

– пізніше виводиться продовження правила: «Назви живих істот та неживих предметів називаємо іменниками» [350, с. 12].

Тема «Власні назви» розпочинається текстом й завданнями до нього.

#### *Перший день у школі*

*Під час перерви діти посварилися. Одна дитина розповідає учительці, що сталося: «Прошу, пані, той високий хлопець у темно-синьому вбранні забрав м'яча у тієї дівчинки з двома косичками і кинув у того хлопця з голими колінами у зеленому вбранні. Той хлопець образився та заховав м'яча. Дівчинка кричала, щоб той хлопець у темно-синьому вбранні віддав м'яча, але він відповів, що не може, бо той хлопець у зеленому вбранні має його, а той не хоче віддати і каже, що «навіщо в нього той високий кидає», і та дівчинка плаче».*

*Пані нічого не могла зрозуміти з тієї розповіді, бо в школі було кілька хлопців у темно-синьому вбранні та кілька у зеленому, а також кілька малих дівчаток з косичками.*

*Дівчинка розповідала так довго і незрозуміло, бо не знала ще імен та прізвищ своїх однокласників [350, с. 12].*

До тексту подано ряд завдань, які розвивають логічне мислення дитини:

1. Переписати оповідання, замінюючи підкреслені вирази іменами і прізвищами дітей (мала дівчинка з косичками – Янка Уршульська, високий хлопець у темно-синьому вбранні – Франек Ломейко, хлопець у зеленому вбранні з голими колінами – Тадек Денбец).

2. Дати відповідь на запитання: Хто приносив м'яча до школи? Хто його забрав і кинув у друга? Хто сховав м'яча та образився?

Далі учнів підводять до самостійних висновків про те, що імена і прізвища людей відповідають на запитання «хто?» та їх називають власними іменниками. Наголошується на важливості власних імен у процесі спілкування, а також при орієнтації у просторі, оскільки села, міста, вулиці, ріки і гори мають власні назви та пишуться теж з великої літери [350, с. 12].

Для практичного застосування вивченого матеріалу учням пропонують: написати листа до свого батька, проаналізувати заадресовані конверти до приватних осіб і до установи, редакції газети; переписати текст із прогалинами, куди потрібно вписати назви міст, прочитавши інформацію про визначні місця, пам'ятники і храми певних міст.

Утворення форми множини іменників доцільно поєднується із вивченням чергування голосних та приголосних при відмінюванні за числами і відмінками. Здебільшого вправи ілюстровані, завдання полягають у написанні речень на основі власних спостережень. До текстів пропонуються запитання, на які потрібно дати письмову відповідь.

II. Тема «Прикметник» теж відсилає учнів до табл. 6. Автор пояснює лексичні та граматичні особливості слів другої колонки. За зразком потрібно правильно записати прикметники чоловічого, жіночого і середнього родів, зважаючи на правильність закінчень.

Цікаві завдання на відмінювання прикметників подаються як дотекстові вправи:

1. У першому детально описано корову, що паслася на пасовиську разом з телятком. Вказано, що телятко було подібне до корови, учень повинен самостійно описати, яким було телятко.

2. У другому йдеться про двох діток, які жили навпроти. Одне було здорове, рум'яне, повненьке, веселе, говірка та рухливе. Друге було зовсім інакше. Необхідно описати другу дитину, використовуючи прикметники-антоніми.

3. За ознакою, вираженою у переліку прикметників, вгадати речовини, наприклад, чорне, тверде, блискуче, легкозаймисте [350, с. 39].

До тексту про двох хлопчиків, які знайшли волоського горіха і посперечалися, чий це горіх, та про їхнього сусіда, який розборонив хлопців, розділив між ними половинки горіха, а зернятко забрав собі як нагороду за працю і потрачений час, – подано низку завдань для вивчення теми «Прикметник». Розглянемо основні завдання:

– виписати з оповідання прикметники та утворити до них антоніми;

– виписати до словничка слово «горіх» і споріднені слова;

– написати речення про ретельного хлопчика, ретельну дівчинку, ретельне дитя;

– утворити прикметник від слова «горіх»;

– написати речення про горіховий стіл, горіхову шафу, горіхове ліжко;

– утворити прикметники від іменників, наприклад, дерево – дерев'яний, залізо – залізний.

Утворення множини та ступенів порівняння прикметників подається також з унаочненням, малюнками, за допомогою яких можна спонукати розвиток уяви дитини, що допомагає навчити дитину мислити та у письмовій формі викладати свої думки із застосуванням на практиці вивченого теоретичного матеріалу.

III. Тема «Дієслово» пояснює лексичні й граматичні особливості слів третьої колонки табл. 6. За допомогою текстів і завдань до них діти вчаться вирізняти дієслова серед інших частин мови, відмінювати дієслова за особами, за часами, за числами. До малюнків, на яких зображені учні під час перерви, потрібно написати декілька речень про заняття дітей. Тексти із пропущеними дієсловами необхідно переписати, вставляючи дієслова у необхідній формі. Подаються також завдання для вивчення орфограм та чергування голосних і приголосних при відмінюванні дієслів.

Завершується посібник розділом синтаксису, в якому подано завдання для вивчення поширеного та непоширеного речення. На завершення посібника пропонується описати малюнки, на яких зображені дорога в селі, вулиця в місті, магазин з одягом, продуктовий магазин.

Цікавими для розвитку писемного мовлення вважаємо завдання із початком оповідання, далі потрібно самостійно продовжити розвиток подій і підібрати назву до оповідання. Для прикладу наведемо одне з них: «Йдучи одного разу до школи, помітив на перехресті натовп людей. Коли наблизився до людей, побачив...» [350, с. 100]. Для перевірки рівня знань з орфографії підібрана низка текстів для диктантів.

Важливі поради щодо писемного мовлення, які актуальні і в наш час, знаходимо у книзі «Наука про рідномовні обов'язки» професора Івана Огієнка. Розглянемо їх детальніше:

1. Ясний і простий стиль – то найкращий стиль.
2. Пильнуймо писати так, щоб нас усі розуміли; думаймо про це, починаючи писати.
3. Ніколи не забуваймо про те, що наше писання може читати й селянин.
4. «Популярний» виклад корисніший за виклад «науковий».
5. Нема стилю «наукового» й «ненаукового» – є тільки стиль ясний і неясний.

6. Хто пише неясно, той проповідує в пустині й мало допомагає розвиткові культури свого народу.

7. Є два способи думати: складний спосіб «інтелігентський» і простий народний. Таке розбиття надзвичайно шкідливе народові й нації.

8. Складного «інтелігентського» способу думати широка маса мало розуміє. Пам'ятаймо це, пишучи.

9. Складний «інтелігентський» спосіб думати сильно шкодить розвиткові нашої загальної культури, бо його розуміє тільки обмежений круг інтелігентних читачів.

10. Кожний працівник пера мусить дбати, щоб у його писаннях запанував тільки народний спосіб думати, цебто спосіб простий і ясний, легко зрозумілий для широких мас [164, с. 54].

Іван Огієнко писав також про необхідність єдності наукової термінології, зокрема у шкільних підручниках та наукових працях має бути своя рідномовна наукова термінологія. Кожний науковий термін, за І. Огієнком, мусить відповідати таким засадам:

- 1) мусить бути створений на рідномовній основі;
- 2) мусить найповніше віддавати вкладену в нього думку;
- 3) не мусить викликати ще й іншого розуміння [164, с. 56].

У «Рідному писанні» професор Іван Огієнко подав офіційний правопис та основи літературної мови. Правила написані коротко й ясно, оскільки вони розраховані на школу і широке коло людей. Форма викладу скрізь така, що легко надається і для шкільного заучування. У передмові автор зазначає: «В ім'я культурної єдності українського народу йдемо за академічним правописом навіть там, де ми з ним не зовсім погоджуємось» [165, с. 3].

Правописні правила Всеукраїнська академія наук у Києві ухвалила 31 березня 1929 р., а 25 травня того ж року ухвалила їх найвища західноукраїнська інституція – «На-



укове товариство імені Шевченка» у Львові. Понад 35 мільйонів українського народу пише сьогодні тільки цим правописом, а тому кожний, хто пише не так, завдає тим шкоди нашій культурній єдності. Для одного народу – один правопис і одна літературна мова [165, с. 4].

Таким чином, одне з основних завдань школи – підготувати учнів до спілкування в усній та письмовій формах. Ця готовність визначається володінням мовними засобами й поняттями, навичками і вміннями, що забезпечують належне сприйняття мови і створення власних висловлювань. Вивчення мови нерозривно пов'язане з мисленням, учні повинні не лише вивчати мовні засоби, а й виконувати вправи, засновані на аналізі й синтезі. Важлива роль належить стилістичним вправам одночасно з вивченням граматики, у процесі читання і аналізу текстів-зразків та при написанні письмових робіт.

Для мовної освіти важливо брати до уваги психологічні особливості процесу викладання, зокрема зважати на різні способи сприймання і запам'ятовування мовних засобів та граматичних правил. Психологи виокремлюють у своїх дослідженнях три основних види пам'яті: зорову, слухову й кінестетичну (С. Рубінштейн [198], Ю. Трофімов [266], А. Петровський [184]). Американський учений Г. Рейнерт писав про чотири основних види пам'яті: зорову, слухову, кінестетичну та образну, на які потрібно зважати при виборі методів і засобів навчання. Г. Рейнерт [410] зазначав, що учні з домінуючою зоровою пам'яттю сприймають навчальний матеріал ефективніше зоровим способом, їм варто запропонувати текст. Учні зі слуховим видом пам'яті краще сприймають навчальний матеріал, коли слухають викладача, аудіозаписи. Діти з кінестетичним видом пам'яті для кращого сприймання навчального матеріалу виконують рухи чи записують нову інформацію.

Ті ж учні, в яких домінує образна пам'ять, швидше сприймають та запам'ятовують інформацію в малюнках, образах, таблицях і опорних схемах.

Для виявлення основних видів пам'яті у суб'єктів навчання учені пропонували використовувати методику для вивчення образної, зорової, слухової й кінестетичної пам'яті, що дає можливість виявити обсяг та рівні розвитку пам'яті, що важливо для вибору методів і засобів навчання при вивченні іноземної мови [8, с. 51].

Процес розвитку культури мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. характеризувався необхідністю розробки якісно нових методів для вивчення іноземної мови шляхом поєднання практичного та теоретичного вивчення навчального матеріалу, формування гуманістичних принципів педагогічного процесу та збільшення ролі нових мов у навчальних програмах гімназій і університетів. Зміна основних принципів мовної освіти привела до зменшення кількості годин на вивчення стародавніх мов та до акцентування ролі нових мов [122, с. 7].

Дидактична література початку ХХ ст. переповнена теоретичними розробками, що презентують безпосередній і активний метод. Я. Якубець зауважував, що серед методичної літератури незначна частина матеріалу корисна для практичного застосування в процесі роботи у школі [378, с. 6]. У процесі підготовки до викладання іноземних мов він радив надавати перевагу тим посібникам, які не були шаблоном для проведення уроків у школі, а залишали місце для «творчості та помисливості учителя». Користуючись методичними вказівками, учитель міг провести урок цікавіше і краще, але в жодному разі не можна було проводити навчання на нижчому науково-педагогічному рівні, варто було остерігатися застарілої рутини та недосконалих експериментів. Автор цитував д-ра Карла Загаєвського: «Гір-

ше, коли невправний учитель хворіє на оригінальність і послуговується своєю власною методикою. Бо те, що учень, а також нефаховий спостерігач вважають свободою, пожвавленням уроку, те насправді є містерійною грою, укладеною, вивченою та відтвореною планово та вправно. Так як актор не імпровізує і гра тим вільніша, чим краще він запам'ятав роль, так само і учитель мусить дослівно знати урок і всю свою майстерність вкласти лише у цільове відтворення» [378, с. 7 – 8].

Іноземні мови вивчали і на курсах для дітей та дорослих, про організацію та програму яких свідчать архівні матеріали Державного архіву Кракова (Польща) (див. додатки Ю, Я.1, Я.2).

Далі розглянемо принципи безпосереднього навчання, що стосувалися викладання іноземних мов у школах західних областей України на початку ХХ ст.:

1. Метою навчання іноземної мови було володіння іноземною мовою, що передбачало розуміння мови в усній та писемній формах, а також усне і писемне мовлення іноземною мовою.

2. Навчання починалося зі звуку, сприймання мови на слух спонукало учня до мовлення спершу як наслідування, пізніше як творчий процес, причому синтаксичною одиницею концентрації уваги було ціле речення із притаманними цій мові наголосами, ритмом та мелодикою речення, але у жодному разі не окреме слово. Форма навчання – безперервне спілкування.

3. Процес навчання іноземної мови передбачав поетапність:

- а) попереднє мовлення (учитель як приклад);
- б) спільне мовлення (співпраця учителя з учнем);
- в) наслідування учнем учителя окремо та хором;
- г) самостійне мовлення.

4. Необхідний для життя ресурс виразів учень засвоював не шляхом заучування окремих слів, а у контексті речення.

5. Навчання відбувалося із використанням предметів, жестів, ілюстрацій предметів, моделей, рисунків, а рідну мову використовували лише тоді, коли вона була вкрай необхідна для процесу розуміння.

6. Для правильного навчання іноземної мови особливо було корисне наукове приладдя, що було зібране в окремих кабінетах, а навіть окремі класи були призначені винятково для вивчення іноземних мов.

7. Мовний матеріал спершу мав стосуватися близьких дитині та конкретних тем (клас, дім, село, місто, чотири пори року, ремесло, торгівля, засоби комунікації), а пізніше абстрактних (краєзнавчі теми, прояви духовної культури народу). Мовний матеріал зростав у формі концентричного поля, а обов'язок учителя полягав у збільшенні й запам'ятовуванні активного словникового запасу шляхом виконання учнями спеціальних вправ і повторювання.

8. Переклад з іноземної мови рідною та з рідної іноземною міг застосовуватися рідко, а власне, лише там, де необхідно було звернути увагу на істотні відмінності між іноземною та рідною мовами. Граматика використовувалася як допоміжний аспект для розуміння мови, а на початках вивчення іноземної мови граматику вивчали лише принагідно.

9. Учень писав тільки те, що попередньо опанував уже на слух.

10. У навчанні іноземної мови необхідно було зважати на різні психічні функції, спонукаючи їх до діяльності й самостійної праці: учень повинен був чути, бачити, виконувати різні види діяльності, говорити, писати, комбінувати, творити. Учитель не говорив, не запитував, не виправляв там, де це самостійно міг зробити учень. До дидактичної активності належали: учнівські запитання, діалогізування

змісту тексту, драматизація оповідань, самостійне виправлення помилок в усному та писемному мовленні учнями.

11. Навчання мало бути організоване таким чином, щоб кожен учень зокрема і весь клас загалом були одночасно зайняті. Робота під керівництвом учителя, відповіді, спів та декламація хором вважалися методами колективної співпраці.

12. Веселий і радісний настрій підтримував бадьорість молодого розуму, що допомагало створити гумор та доброзичливість учителя до учнів, розвитку їхніх здібностей з націлюванням на позитивний результат [378, с. 9 – 11].

Позитивний результат заняття з іноземної мови потребував належної дидактичної підготовки вчителя, зокрема підготувати навчальне приладдя (предмети, картини), обдумати план опрацювання уроку, детально знати зміст, щоб можна було обходитися без підручника. До принципів аспектів належали: мета уроку, вступ, опрацювання нового матеріалу, аналіз, синтез, поглиблення і повторення матеріалу, домашнє завдання.

Мета заняття містила матеріальний, формальний та виховний аспекти. Матеріальний аспект мети передбачав розуміння предмета, зміст теми подався на початку заняття для зацікавленості й зосередження уваги учнів. Формальна мета охоплювала вправи для розвитку розумових здібностей у процесі опрацювання матеріалу. Виховний аспект націлювався на вплив на почуття та волонтаризм молоді.

На вступній частині заняття учнів потрібно було підготувати до роботи, пригадати матеріал попереднього заняття, щоб учні могли простіше поєднати нові знання з уже засвоєними.

Опрацювання нового матеріалу – основна діяльність на занятті, завдання якої полягало у творчій асиміляції нового матеріалу і в розвитку мислення. Учитель при поданні

нового лексичного матеріалу використовував демонстрацію предметів або їхні ілюстрації.

Аналіз, проведений у формі розмови, завершував розбір поданого розумового комплексу та розкладав його на комунікативні одиниці, що передавалися у формі речень різних типів.

Синтез використовувався на занятті з вивчення іноземної мови для поєднання розкладених частин у нове ціле у формі переказу або у формі опису. Ознайомлювальне читання на цьому етапі допомагало з'ясувати деталі, що потребували детальнішого пояснення.

На етапі поглиблення матеріалу давалися пояснення фонетичних, лексичних, орфографічних явищ. Далі бралися до уваги естетичні, етичні й ідейні аспекти. Читання з метою синтезу давало можливість ще раз охопити цю тему із врахуванням усіх важливих деталей, що були розглянуті у процесі опрацювання матеріалу.

Підсумкове повторення як підсумковий синтез давало змогу побачити, на якому рівні учень засвоїв матеріал. Проте повторення не мало бути механічним репродуктивним відтворенням, а швидше логічним узагальненням та систематизацією найважливіших явищ, що підтверджувало вміння учня творчо і розумно застосувати вивчений матеріал із врахуванням міжпредметних зв'язків.

Домашні вправи, які задавалися наприкінці кожного заняття, давали учневі можливість набути відповідної компетенції, зокрема в експресії у писемній формі, вдосконалюючи роботу на заняттях у школі, що націлювалися здебільшого на усну експресію.

Робота учня вдома полягала у ґрунтовному повторенні опрацьованого у школі матеріалу, оскільки лише у такий спосіб можна було досягти необхідних навичок та вмінь. Якщо учень не працював у цьому напрямку, то його знання

й ефективність роботи на наступному занятті були меншими. Часто учні сподівалися на те, що розуміння матеріалу уроку достатньо для належного засвоєння матеріалу, проте лише у поєднанні з виконанням домашньої роботи можна було досягти бажаних результатів. Особливу увагу варто було звертати на коректне і вільне читання, на вміння переказувати зміст тексту своїми словами, відповідати на запитання, що містилися у підручнику. Засвоєння нових лексичних одиниць та нових мовних засобів потребувало також роботи вдома.

Заняття з повторення вивченого матеріалу відбувалося при закритих підручниках, головна мета такого заняття, як зазначав Я. Якубець, полягала у перевірці рівня засвоєння теми попереднього заняття і розвитку відповідних психофізіологічних функцій. Перевірку домашнього завдання проводили у формі фронтального опитування, виправлення у письмових завданнях у зошитах учні могли робити самостійно, оскільки на початковому етапі вивчення іноземної мови учні виконували однакові завдання. Індивідуалізацію тематики домашніх завдань застосовували на наступних етапах [378, с. 84].

Опитування важливих, дотичних до наступної теми аспектів не мало відбуватися у формі механічного репродуктивного відтворення змісту вивченої теми. З цією метою варто було підбирати відповідні вправи для розвитку мовлення, пересвідчитися, чи учні добре засвоїли фонетичні, орфографічні й мовні явища. Важливим дидактичним завданням для учителя була організація процесу такої роботи, щоб учні проявляли ініціативу та, виконуючи завдання, активно співпрацювали у групах і попарно. У часовому співвідношенні на повторення припадала незначна частина лекції (10 – 15 хв.), найбільшу частину заняття потрібно було присвятити опрацюванню змісту нового матеріалу (30 –

35 хв.), а решту часу припадало на повторення, підбиття підсумків та подання домашнього завдання. Учитель повинен був враховувати, що виконання обов'язкового домашнього завдання може займати 15 – 20 хв., оскільки учні опановували також інші предмети. Такий розподіл часу мав рекомендаційний характер, учитель не був змушений на кожному занятті дотримуватися цих вказівок, а планувати час на свій розсуд і скеровувати роботу учнів до найбільшої ефективності, проте у жодному разі не можна було переносити основний обсяг роботи на домашнє завдання, щоб потім провадити «екзаменування на занятті» [378, с. 85].

Для прикладу проаналізуємо кілька рекомендаційних зразків проведення уроків з німецької мови. Урок на тему «Класна кімната» розпочинався усним мовленням: учитель подавав лексичний матеріал, вказуючи на предмети у класі та повторюючи речення кілька разів. Зазначено, що варто було відразу подавати слова у групах, оскільки так найкраще запам'ятовується матеріал.

Далі працювали у формі запитання-відповідь, причому кожна відповідь учні повторювали хором. У процесі спілкування учитель використовує різні типи запитань: загальні, спеціальні, запитання із запереченням і ствердно-запитальні. Я. Якубець зауважував, що від самого початку вивчення іноземної мови варто тренувати учнів у формі запитань та відповідей, аж до виникнення певного автоматизму. Така форма пов'язується із текстом, розкладеним на речення як одиниці спілкування. Надалі вводилися у процес навчання завдання, що спонукали розвиток уяви й асоціативного мислення. Впродовж процесу навчання було важливо, щоб учитель наблизив лексичний матеріал підручника до повсякденного життя, особистих стосунків, пережитих емоцій, оточення, використовуючи вивчений на занятті та вже засвоєний лексичний матеріал. У такий спосіб розширювалося спілкування, пов'язане з текстом.



Процес розвитку писемного мовлення на заняттях з іноземної мови розпочинався з того, що учитель записував на дошці попередньо вивчені учнями в усній формі слова у реченнях, звертав увагу учнів на орфограми, написання дифтонгів, позначення на письмі довгих й коротких голосних звуків. Важливо було при поясненні граматичного значення артиклів у німецькій мові зауважити, що рід іменника в німецькій мові не завжди збігається з родом відповідного іменника у рідній мові.

Оскільки при вивченні мови суб'єкти навчання сприймають та запам'ятовують лексичний матеріал по-різному – за допомогою слуху, зору, емоцій і рухів, психологи (С. Рубінштейн [198], Ю. Трофімов [266], А. Петровський [184]), які досліджували механізми пам'яті, стверджували, що тільки один із способів сприймання навчального матеріалу домінує. Виявлення способу сприймання навчального матеріалу при вивченні іноземної мови допомагає обрати ефективні методи та засоби навчання, що ефективно впливають на засвоєння навчального матеріалу. Важливим засобом навчання на початковому етапі вивчення іноземної мови методисти вважали малюнок як унаочнення. Учні пропонували на домашнє завдання зробити малюнки до вивченого на занятті лексичного матеріалу, далі малюнки і картини могли бути використані для ілюстрації певних мотивів та ситуацій, оскільки на основі власного спостереження у дітей краще розвивається мовлення.

Вивчення теми «Кольори» гармонійно поєднувалося із граматичною темою «Особові та вказівні займенники». Іноземна мова мала засвоюватися учнями як засіб спілкування. Діти краще вивчали мову в процесі зацікавленого спілкування і взаємодії. Ще на початку ХХ ст. методисти враховували психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та радили використовувати на уроках з іноземної мови

відповіді хором. У такий спосіб невпевнені й сором'язливі учні мали можливість тренуватися у мовленні, цей метод також урізноманітнював процес навчання у школі та давав можливість економити час на уроці. Проте учитель повинен був дуже уважно прислуховуватися до вимови, наголосу в словах, граматичних аспектів мовлення. Однак не можна було на занятті використовувати лише мовлення хором, індивідуальне опитування було доцільне задля оцінювання і з'ясування рівня засвоєння навчального матеріалу кожним учнем зокрема.

Для вивчення відмінювання дієслів у німецькій мові попри безпосередній метод навчання Я. Якубець радив використовувати метод драматизації (демонстрування дії).

Учитель. Geh an das Fenster!	Іди до вікна!
Учень 1. Ich gehe an das Fenster.	Я йду до вікна.
Учень 2. Er geht an das Fenster.	Він іде до вікна.
Учні (хором). Er geht an das Fenster.	Він іде до вікна.
Учитель. Öffne das Fenster!	Відчини вікно!

[378, с. 28].

Трохи по-іншому подавалися абстрактні дієслова, зокрема модальні «могти, мусіти, знати, хотіти». Такі дієслова вводилися на основі вступу: «Der fleißige Schüler: Ich bin gesund, ich kann die Schule fleißig besuchen; du bist gesund, du kannst die Schule fleißig besuchen; wir alle sind gesund, wir können die Schule fleißig besuchen». (Старанний учень: я здоровий, я можу старанно відвідувати школу; ти здоровий, ти можеш старанно відвідувати школу; ми всі здорові, ми можемо старанно відвідувати школу).

Із розвитком мовлення учнів та збільшенням кількості лексичних засобів учитель у процесі подачі нового матеріалу повинен був час від часу повертатися назад і «видобувати» із підсвідомості учнів пасивний запас слів та за допомогою мовленнєвих вправ активізувати його. Відбувалося

це у формі дигресії, проте зазначалося, що не варто надто багато часу приділяти активізації пасивної лексики, щоб не втратити основної мети заняття.

Формою навчання безпосереднього методу була розмова, але варто було уникати односторонності. Одностороння розмова не давала можливості навчити учня висловлювати хід думок хоча би кількома реченнями. З цією метою за аналітичними запитаннями мав завжди проводитися синтез, спершу частковий, щодо частини вивченого матеріалу, а далі синтез змісту всієї вивченої теми.

Відтворення діалогів із застосуванням елементів театру на початковому етапі вивчення мови було спершу пов'язане з текстом, проте із накопиченням лексичного матеріалу іноземною мовою поступово наставала більша самодіяльність, чимраз більший відрив від тексту та, зрештою, вільна діалогізація. Основною метою діалогізації методисти вважали вільну імпровізацію у мовленні.

При вивченні теми «Осінь» учитель міг використати живу природу й ілюстрації. За методичними вказівками зміст матеріалу потрібно було подавати учням цілісно, без переривання запитаннями, на які може забракнути відповідей, без перекладу невідомих слів, оскільки важливо, щоб учень навчався сприймати на слух і розуміти правильне мовлення іноземною мовою.

Нові слова потрібно було виписувати під час орієнтаційного читання тексту, при поясненні використовували спершу синонімічну, описову, антонімічну лексику іноземною мовою, у разі нерозуміння пропонували відповідник рідною мовою, тому що важливішим було розуміння тексту, ніж консеквентний метод без розуміння змісту. Коротке етимологічне зіставлення допомагало активізувати пасивний лексичний запас. При написанні слів учні побіжно працювали над відмінюванням та правильною вимовою, учитель

пояснював лише те, чого учні не змогли зрозуміти самостійно. Написані на дошці слова слугували опорними схемами при синтезі вивченого матеріалу.

Для розвитку мовлення важливо було навчити учнів працювати самостійно. Спроби такої роботи розпочиналися на занятті під керівництвом учителя. Дітям пропонували опрацювати текст оповідання за 25 хв., потрібно було прочитати, знайти у словнику і записати у зошит невідомі слова, далі обміркувати запитання, що відтворюють зміст, та, зрештою, підготувати короткий переказ оповідання. Завдання учителя полягало у контролюванні роботи учнів, додатковому поясненні завдання учням, які потребували допомоги. Після закінчення виділеного часу учитель поділяв учнів на чотири групи залежно від обсягу виконаного завдання. У групах діти обговорювали зміст оповідання, складали запитання до тексту. На закінчення один учень виконував синтез своєї частини твору. Закінчувався урок читанням вголос і почерговим обговоренням змісту оповідання. Такий вид роботи готував учнів до обов'язкового та позакласного читання творів художньої літератури з іноземної мови, що входили до навчальної програми середньої школи.

Розвиток мовної освіти й культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. відбувався поступово, відповідно до змін у системі освіти та в загальних підходах до методів навчання.

У формуванні системи мовної освіти й культури писемного мовлення учнів на території Західної України помітний вплив європейських освітніх традицій, практикувалося поєднання вивчення рідної та іноземних мов. Для навчання у вищій школі вимагалось знання принаймні двох іноземних мов.

### **3.2. Теоретико-методичні аспекти розвитку культури мовлення учнів у школах центральних та східних областей України**

На сучасному етапі розвитку суспільства існують вимоги щодо формування високоосвіченої та вихованої особистості. З метою з'ясування ряду проблем сучасної школи звернемося до вивчення історії розвитку освіти і дослідження основних історичних закономірностей формування культури писемного мовлення учнів Східної України початку ХХ ст.

На початку ХХ ст. на території України відбувалося зростання промисловості, що потребувало відповідного покращення освіти, тому розвиток початкової й середньої освіти відбувався швидкими темпами та збільшувалася кількість народних шкіл. У цей період кількість шкіл у Східній Україні зросла у 12 разів (порівняно зі серединою ХІХ ст.), однак це не повністю вирішило проблему безграмотності. Н. Белозьорова у праці «Культурно-освітні передумови розвитку початкових шкіл у східноукраїнському регіоні середини ХІХ ст. – початку ХХ ст.» описує проблеми, з якими стикалася початкова освіта східноукраїнського регіону в період свого становлення, серед яких: низький рівень грамотності населення; незадовільна якість навчання у початкових школах, особливо у найбільш поширених церковнопарафіяльних школах; низький рівень підготовленості вчителів початкових шкіл, зумовлений незадовільним станом вищої педагогічної освіти регіону; розгалуженість системи управління діяльністю початкових шкіл, що унеможливило створення єдиних вимог до якості початкової освіти, ускладнювало перевірку успішності роботи вчителів, глибини й міцності знань учнів; у Східній Україні в усіх початкових і середніх школах навчали російською мовою за навчальними

планами та програмами, що діяли по всій Росії, українська мова була заборонена [18, с. 6 – 7].

Серед навчальних закладів були міські парафіяльні училища, так звані народницькі школи, початкові училища, школи грамоти, приватні початкові училища. Внаслідок освітньої реформи 1884 р. і «Правил про церковнопарафіяльні школи» школи грамоти перейшли під контроль Святішого Синоду. 4 травня 1891 р. були затверджені «Правила про школи грамотності», які офіційно започаткувала розвиток народної освіти в Україні. Згідно з «Правилами» та доданим до них циркуляром Міністерство освіти, даючи дозвіл на відкриття в населених пунктах нових шкіл грамоти, де вже функціонували школи духовного відомства, було зобов'язане погоджувати й отримувати дозвіл Єпархіальної вчительської ради, а також враховувати місцеві умови [324, с. 88].

Система мовної освіти у школах Східної України базувалась на традиціях навчання, що існували у XIX ст. та відповідала навчальним планам і програмам, настановам та рекомендаціям керівних органів влади у системі освіти. У настановах до вивчення російської мови у навчальних закладах XIX ст. вказувалось на досягнення таких цілей навчання і формування мовних навичок.

1. Учні повинні граматично правильно говорити та писати рідною мовою. Вивчення рідної мови з цією метою передбачало три етапи:

а) винятково практичне вивчення мови до початку вивчення граматики;

б) практичну граматику;

в) теоретичну граматику.

2. Ґрунтовно знати літературу не лише російською мовою, а й слов'янською.

3. Ознайомитись із творами видатних письменників давньої та європейської літератури на заняттях російської мови [114].

У підготовчому класі діти ознайомлювались спершу з рідною мовою як з предметом шляхом читання текстів, виокремлення головної думки тексту. Далі дітей вчили розрізняти речення, спершу діти вивчали частини речення, а пізніше частини мови. Частини мови у підготовчому класі пояснювали із синтаксичної точки зору (сполучники, прийменники), самостійні частини мови розглядалися як загальне поняття про предмет (іменник), про дію (дієслово), про ознаку (прикметник).

Отже, первинна мета вивчення рідної мови у підготовчому класі полягала у практичній підготовці учнів до вивчення граматики.

Вторинна мета полягала у:

- а) закладанні основ не лише для граматики, а й для інших розділів словесності;
- б) розвитку розуму, збагаченні його знаннями і породженні благородних почуттів;
- в) формуванні смаку;
- г) вмінні висловлювати власні думки.

В середині XIX ст. у підготовчому класі приділяли значну увагу читанню. Мета читання насамперед полягала у практичному ознайомленні з формами та закономірностями мови для підготовки до вивчення етимології й синтаксису. Другорядна мета читання передбачала:

- а) ознайомлення учнів зі змістом творів, які учитель використовував у наступних класах на теоретичних та історичних уроках словесності;
- б) ознайомлення з прозовими і віршованими творами, вміння побачити відмінності;

в) заготовку матеріалу для власних творів. Читаючи твори видатних письменників, учень ознайомлювався зі змістом (думками), розвитком змісту та способом висловлювання думок.

Ще у середині XIX ст. методисти зазначали: якщо розмовної мови вчать, слухаючи мовлення інших, переймають слова і звороти, то так само вчать писемного застосування мови від простого вислову до витонченого стилю, читаючи твори письменників та наслідуючи їх. Успіх розвитку писемного мовлення залежить від того, чи розпочинають діти вже у початкових класах писати власні твори. Важливе значення для розвитку писемного мовлення мав розумовий розвиток дитини: розвиток мислення, зосередженість, вміння вникати у зміст твору, засвоювати думки і мовні засоби. Окрім читання та аналізу творів, діти багато вивчали напам'ять, зокрема прозу й вірші. Письмові вправи мали певну поступовість:

- 1) списування друкованого та писаного тексту;
- 2) переписування вивченого напам'ять із взірцевих творів;
- 3) диктант, учитель диктував уже прочитаний учнями текст або новий, ще невідомий.

Виправлення помилок було організовано у такий спосіб, щоб учень якомога більше працював самостійно і в класі, і вдома, виконуючи завдання. Виправлені учителем помилки не приносили такої користі, як виправлені учнем самостійно під керівництвом учителя. З цією метою учитель застосовував такі форми роботи:

– спонукав учнів звірити написане з підручником, далі запитував учнів, як вони написали слова зі складними орфограмами;

– викликав слабшого учня до дошки, інші писали у зошитах, тоді учні самостійно відшукували та виправляли помилки, що сприяло підтримувannya загальної уваги в класі;



– підкреслював не лише невірною написану букву, а й повністю слово, в якому зроблено помилку.

Перехідним етапом від списування текстів з книжки, з дошки, написання диктантів до написання власних творів були перекази прочитаних чи прослуханих текстів в усній і письмовій формах. Після прочитання байки, опису, оповідання учень детально переказував зміст учителю. Основна увага була зосереджена на цілісності змісту, на послідовності думок, на граматичній правильності мовлення. Повторення одного й того ж переказу кількома учнями сприяло вдосконаленню відтворення змісту та правильності висловлення думок.

Наступне завдання полягало у письмовому переказі того ж оповідання, учитель звертав увагу, окрім змісту, послідовності думок і способу висловлення, на правопис та граматичну правильність.

Відповідно до вимог, затверджених Вищою інституцією, основна умова розвитку писемного мовлення полягала у тому, щоб учень отримував теми письмових завдань, які відповідали би його віку і засвоєним знанням.

Основним методом у школах XIX ст. був сократичний метод, який полягав у тому, щоб на основі навідних запитань учителя діти самостійно відкривали для себе необхідні знання. Користь сократичного методу була очевидною, оскільки стимулювалася самостійна розумова діяльність учнів, без якої не було стійкого успіху та віри у власні сили.

Розглянемо детальніше письмові вправи як спосіб формування культури писемного мовлення. Оскільки основною метою письмових вправ було навчити дитину висловлювати свої думки і творити, то вправи поділялися на три групи:

1. Опис: вправи орієнтовані на розвиток висловлювання, у завданні подано план та думки, потрібно підібрати мовні засоби. До цієї групи зараховували також переклади і формулювання речень.

2. Скорочення: у вправах цієї групи подано зміст та виклад думок, необхідно написати скорочений виклад думок або написати зміст в іншому порядку, за зміненим планом.

3. Наслідування: у вправах третьої групи подано зміст, виклад думок, на основі якого потрібно описати інший предмет.

У першому і другому класах найчастіше використовували переклади, описи, наслідування, твори. В початкових класах практикували переклад із церковнослов'янської мови на російську, вчитель звертав увагу учнів на відмінності звуків, букв, відмінювання та синтаксису. Творчі роботи поділялися на описи, розповіді, листи. Якщо діти писали твори на основі готового матеріалу, прочитаного чи вивченого, то учитель пригадував учням цей матеріал. В іншому разі учитель повинен був поговорити з учнями про предмет твору, використовуючи навідні запитання, окреслити зміст твору.

Головне завдання початкового навчання російської мови на початку ХХ ст. у школах Східної України полягало у формуванні в учнів навичок свідомо використовувати правильні форми мови у повсякденному житті. Доцільним засобом для досягнення цієї мети слугували постійні практичні вправи, що ґрунтувалися на аналізі, списуванні й виконанні граматичних завдань. Аналітичний розбір допомагав учням розуміти граматичні форми, списування граматичних завдань закріплювало усвідомлення і запам'ятовування набутих знань за допомогою спостережливості та зорової пам'яті. З метою систематизації матеріалу курс вивчення мови був поділений на три частини:

- 1) будова слова;
- 2) будова речення;
- 3) будова мови.

У збірнику «Практической курсъ начальной русской этимологии» автори до кожної граматичної теми пропо-

нують матеріал для уроку, диктант і граматичне завдання. Теоретичні відомості та правила використовувались не для заучування напам'ять, а як засіб для полегшення розуміння граматичних закономірностей і для формування вміння користуватися ними на практиці. Після аналізу матеріалу для уроку переходили до диктанту, який проводився таким чином: на дошці писали перше речення, підкреслювали усі букви та слова, які були виділені жирним шрифтом. Після пояснення орфограм і повторення правил написання речення витирали з дошки, а діти записували його у зошити, підкреслюючи складні випадки написання.

Такий приклад зорового диктанту сприяв свідомому тренуванню, привчав учнів бути спостережливими, розвивав їхню зорову пам'ять та допомагав уникати механічного копіювання букв при списуванні. Ці вправи привчали дітей мимовільно тренувати зорову пам'ять під час будь-якого читання, що також сприяло правильності письма.

Для закріплення вивчених правил і набутих знань у свідомості й пам'яті учням задавали граматичні завдання, які передбачали самостійне виконання. Диктанти на слух проводилися як контрольні не частіше, ніж раз на тиждень [191].

Для вивчення процесу формування культури писемного мовлення проаналізуємо методичні праці вченого українського походження М. Тростникова, який закінчив історико-філологічний факультет Університету Св. Володимира в Києві, у період з 1890 р. до 1895 р. працював учителем підготовчого класу в Кам'янець-Подільській гімназії. З 1898 р. до 1902 р. він був учителем російської мови та словесності в жіночій гімназії м. Глухова Чернігівської губернії. Потім цей науковець переїхав до Прибалтики, де видавав книги для вивчення російської мови на основі попереднього досвіду роботи. М. Тростников зазначав, що його книги можуть використовуватися для навчання російської мови ді-

тей будь-якої національності. На основі аналізу методик К. Ушинського, Н. Бунакова, І. Паульсона та ін. М. Тростников написав низку книг та посібників з методики викладання мови.

Праці М. Тростникова містили методичні рекомендації, на думку автора, були засобами, які вчитель використовував для формування умінь правильного, вдумливого та виразного читання учнів, проте творчість учителя відігравала у навчальному процесі теж надзвичайно важливу роль [309].

М. Тростников вважав, що російська мова може бути поділена на літературну (письмову) і народну (усну). Зокрема, він наголошував, що провести чітку межу між двома формами неможливо, проте писемна мова потребує для вираження думок більше слів, ніж усна [263, с. 1].

Для вираження своєї думки в усному мовленні люди користуються не лише мовними засобами, а й застосовують інтонацію, жести, міміку, що полегшує взаєморозуміння, тому люди не особливо стежать за повнотою викладу. М. Тростников зауважував, що цілком зрозуміле усне мовлення при стенографічному записі часто важко зрозуміти, оскільки відсутні допоміжні засоби усного мовлення, які неможливо передати за допомогою письмових знаків.

На відміну від усного мовлення писемне не використовує жодних допоміжних засобів для розуміння, тому необхідно докласти усіх зусиль, щоб за допомогою лише мовних засобів ясно та зрозуміло передати свої думки. Отже, писемне мовлення має бути набагато досконалішим, ніж усне.

Усній формі мови дитина вчиться з дитинства шляхом наслідування, тому, як зауважував М. Тростников, немає сенсу вчити дитину рідної мови у школі. Школа мала вчити лише літературної мови, навчання було скероване на розуміння мови в усній формі, на свідоме читання і розуміння книжок, написаних цією мовою, на вміння викласти свої та чужі думки

в усній і письмовій формах. При навчанні мови важливо було зважати на взаємозв'язок між мовою та розумом, пам'яттю й емоціями людини. М. Тростников вважав, що не мова має впливати на розумову діяльність, а розумова діяльність має знаходити відображення у мові. Завдання учителя полягало в тому, щоб стежити за взаємозв'язком розумового розвитку і розвитку мови: розумовий розвиток дитини має випереджати розвиток мовної діяльності [263, с. 3].

Нагромадження у пам'яті дитини надлишку слів та виразів замість образів і думок може зашкодити її навчанню та вихованню. Мову можна використовувати вільно і з користю лиш у тому разі, коли в неї вкладений означений зміст.

На початку ХХ ст. основну відповідальність за успішність учня в процесі навчання покладали на учителів рідної мови. Зокрема, до учителя рідної мови ставилися вимоги щодо педагогічного керівництва процесом засвоєння учнем рідної мови:

1. Навчити учня свідомо, правильно та виразно читати твори художньої літератури як у прозі, так і у віршах (читанням наукових статей займалися вчителі інших предметів).

2. Навчити дитину свідомо ставитися до структури мови, шляхом спостереження за зовнішньою стороною мови виробляти здатність до індукції та узагальнення, що необхідно у процесі подальшого навчання і у житті загалом.

3. Навчити правопису й пунктуації, при цьому важливою була допомога вчителів-предметників у процесі вивчення інших дисциплін.

4. Навчити дитину чітко та послідовно викладати свої думки як в усному, так і в писемному мовленні. У цьому завданні відповідальність покладалася також на учителів природознавства, географії, фізики, Закону Божого та історії, оскільки вони могли довести описове усне й писемне мовлення дитини до досконалості, що сприяло також розу-

мінню і засвоєнню предметів та було корисне для учнів у житті [263, с. 7].

На початку ХХ ст. більшість методистів виступала за те, щоб навчати дітей читати на словах, які вони самі написали, тобто у послідовності письмо – читання. М. Тростников вказував на недоліки такого методу, оскільки процес письма на початку потребує від дитини значного фізичного напруження, що небажано для малолітніх чи слабких дітей. Наслідками передчасного навчання письма були викривлення хребта й зіпсутий зір. М. Тростников вважав, що восьмирічна дитина за один навчальний рік з меншими затратами енергії навчиться писати краще, ніж 5 – 6-річна за два навчальних роки [263, с. 31].

Наслідуючи ідеї К. Ушинського, М. Тростников надавав перевагу звуковому способу навчання мови, одночасного навчання читання та письма. Спершу він радив давати учням вступні заняття, на яких потрібно було ознайомити їх із буквами і механізмом читання. Підготовчі звукові вправи дають учням відомості про те, що мова складається зі слів, слова зі звуків, звуки позначають на письмі буквами, з яких складають слова. Після підготовчих звукових вправ приступали до навчання процесу читання, особливістю методики М. Тростникова було читання за малюнками – система наочного навчання мови (див. додаток Н).

Після кількох років апробації книги «Русская речь, чтение и письмо» [264], перше видання якої було у 1905 р., М. Тростников дійшов висновку, що необхідно подавати дітям слова від простих до складніших, спершу подавати слова, в яких звуковий та буквенний склад збігаються. На перших наочних таблицях та у підручниках слова були написані біля малюнків, далі тільки пронумеровані: біля слова стояла та ж цифра, що й біля малюнка, зрештою, подавалися відомі дітям слова без малюнків. Спершу працювали з

таблицями, далі діти працювали із тотожним матеріалом у підручниках. Для навчання читати М. Тростников планував двадцять уроків.

Після читання текстів дітям пропонували переказувати зміст, що служило доброю підготовкою до правильного та зв'язного викладу власних думок, розвивало пам'ять і мислення, вміння відрізнити головне від другорядного. За допомогою переказу дітей поступово привчали до використання літературної мови як в усному, так і в письмовому викладі чужих та своїх думок. До переказу учнів готували поступово:

а) після прочитання першого речення діти повинні були передати його зміст;

б) після прочитання другого речення діти переказували зміст першого і другого речень у тому взаємозв'язку, в якому вони стояли у тексті;

в) після прочитання третього речення діти передавали його зміст, а далі переказували всі три речення за порядком;

г) після прочитання останнього речення в такий самий спосіб передавали зміст усього тексту;

д) поступово діти переказували відразу зміст кількох речень, виробляли навички запам'ятовування щораз більшого обсягу інформації [263, с. 83].

На наступному етапі розвитку мовлення учні читали тексти повністю, проте дітям пропонували малюнки, які відповідали змісту тексту. За допомогою малюнка діти краще запам'ятовували прочитаний текст та краще відтворювали його зміст. Потім діти при переказі змісту тексту використовували план – словесний або образний. При виникненні труднощів учитель допомагав учневі навідними запитаннями.

М. Тростников виступав проти заучування напам'ять текстів, яких діти не розуміли, й їхнього точного відтворення. Проте коли діти переказували своїми словами, їхня розповідь часто була непослідовною, вони «перескакували

з п'ятого на десяте». Цей вчений пояснював, що діти мислять образами, у них розвинуті механічні асоціації, тобто вони запам'ятовують за місцем і за часом, тому переказ за допомогою наочного матеріалу значно полегшує процес навчання [263, с. 87].

М. Тростников при написанні підручників «Русская речь, чтение и письмо» зважав передусім на те, щоб засвоєння мови відбувалося свідомо, щоб довести наочність до такої міри, щоб не було потреби користуватися перекладом, якщо навчати іноземців, а також використовувати всі засоби, які би сприяли швидкому, легкому запам'ятовуванню на тривалий період.

Матеріал у книзі розміщено у такий спосіб, щоб спершу він міг служити для розвитку усного мовлення. Спочатку вчитель ознайомлював дітей з окремими словами, далі з реченнями, які учні слухали та повторювали, засвоєний матеріал читали з підручника, а після цього писали прочитане – таким чином діти виконували усі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання і письмо.

М. Тростников вважав, що засвоєний в усній формі та прочитаний матеріал учневі набагато легше писати, у процесі написання він може зосередитися на орфографії. При детальному опрацюванні матеріалу впродовж уроку вправи на читання й письмо учні могли виконувати самостійно.

Матеріал книги поділений на дві частини: у першій частині подано вправи для кращого сприйняття і запам'ятовування лексики, унаочнені малюнками (§1 – §97) (див. додаток М), у другій частині – тексти без малюнків (§98 – §112) (див. додаток П).

Вправи першого випуску теж поділені автором на дві групи. Матеріал першої групи (§1 – §60) націлений на тренування вимови слів та виразів, які містять звук, що вивчається; на вивчення елементарних найуживаніших слів



(іменників, дієслів, прикметників, числівників і займенників); читання вправ, матеріал яких був змістом усної бесіди; написання слів, які містять букву, що вивчається (див. додаток Н).

Друга група містить вправи на тренування різних мовних виразів та вправи для ознайомлення з відношенням видових понять до родових на тематику: птахи, взуття, одяг, посуд, письмове приладдя, білизна, постіль, приміщення (див. додаток Ф).

Наступні параграфи містять інформацію, яка, на думку М. Тростникова, «... дисциплінує розум, привчає розподіляти предмети за відомими логічними категоріями» (див. додаток П). Це перший етап, що веде учня до абстрагованого логічного мислення, яке має особливо важливе значення для життя. У цій частині наведені письмові вправи, які потрібно виконувати прописом. М. Тростников надавав перевагу описовим і діловим текстам, оскільки вважав, що вони вчать дітей говорити про оточення. Зміст оповідань діти запам'ятовували після одного-двох прослуховувань [264, с. 3].

Важливе значення у процесі навчання мови М. Тростников приділяв наочності, зокрема він зазначав, що навіть при навчання рідної мови неможливо обійтися без демонстрування предметів, їхніх властивостей, станів, дій та відношення один до іншого. Навчання іноземної мови немислиме без наочності. Розглянемо детальніше, як навчали мови на початку ХХ ст.

Наприклад, у рекомендаціях до книжки зазначалося: після того, як учні засвоїли назви предметів із §66, учитель ставив перед ними горщик, ситечко, тарілку і говорив: «Тримаю ситечко над тарілкою, ллю воду в горщик, вода залишається в горщику; виливаю воду із горщика в тарілку, в тарілці вода теж залишається, ллю більше води в тарілку, вода виливається із тарілки; кидаю горщик на підлогу, гор-

щик розбивається на черепки, збираю черепки з підлоги; кидаю ситечко на підлогу, ситечко залишається цілим, піднімаю ситечко з підлоги, кладу ситечко на стіл» (див. додаток П). Далі методист радив з кусків глини виліпити тарілочку, горщик та поставити на шафу, через кілька днів показати дітям, якими вони стали.

Вивчення іноземної мови М. Тростников радив розпочинати із назв предметів, оскільки спершу думають про предмети, далі приписують їм ознаки якості, властивості, стану, дії.

У другому випуску підручника «Русская речь, чтение и письмо» М. Тростников розмістив тексти у певній послідовності: спершу тексти, в яких йдеться про людей, переважно дітей, далі про найбільш відомі рослини, тварини, явища природи, про різноманітні предмети повсякденного вжитку, а в кінці книги – байки й казки. Автор вважав, що першочергово діти повинні навчитися говорити та писати про те, що їм найближче, про життя вдома і у школі, далі про предмети, які вони могли безпосередньо спостерігати, наприкінці книжки розміщено тексти, що розвивали уяву дітей, проте були їм зрозумілі [265].

У підручнику пропонується достатньо матеріалу для розвитку усного й писемного мовлення, що супроводжується малюнками. Письмові вправи орієнтовані на закріплення правил правопису, зокрема автор подає вправи із реченнями, де пропущені слова, а також у словах з орфограмами пропущені букви. Після вивчення матеріалу дітям з метою повторення пропонували дати відповідь на запитання. М. Тростников наголошував на необхідності стежити за тим, щоб учні вивчали мову свідомо, кожне слово має бути пов'язане з відповідним уявленням та образом у свідомості дитини.

В «Атласі для навчання російської мови, читання і орфографії за допомогою картин М. А. Тростникова» пода-

но шість тематичних блоків завдань на побутову тематику. На малюнку «Хата селянина Івана» (див. додаток Ж) зображена велика селянська родина, до нього пропонується п'ять параграфів. Розглянемо для прикладу ці завдання.

§ 1. Біля лівої стіни хати стоїть лавка. На лавці сидить дівчина Анна. Вона пряде. Біля неї стоїть кошичок. У кошичку три веретена. В лівому задньому кутку стоїть стіл, на столі – самовар, на самоварі – чайник. Перед столом, на табуретці сидить дід Іван. Він уважно дивиться на личак. Справа від столу, теж на табуретці сидить юнак Карпо. Він грає на гармошці. Ззаду столу баба Юлія; вона витирає горня рушником.

Де стоїть лавка? – Що робить Анна? – Що стоїть біля Анни? – Скільки веретен у кошичку? – Де стоїть стіл? – Що на столі? – Де сидить Іван? – Що Іван робить? – Що робить Карпо? – Що робить Юлія? [262].

Наступні два параграфи описують у такий самий спосіб малюнок. У четвертому параграфі подано родинні зв'язки між зображеними на малюнку людьми. П'ятий параграф містить завдання, в яких виокремлено людей за статтю та віком: жінки, чоловіки, діти й ін., а також письмові завдання на відмінювання імен (див. додаток Л).

На початку ХХ ст. на території Східної України були поширені школи грамоти, які були особливим типом початкової освіти і слугували перехідним етапом від сімейного виховання та навчання до церковнопарафіяльної школи. Школи грамоти поділялися на однокласні з дворічним курсом і двокласні з чотирирічним курсом навчання, де вчили читати церковні книги та співати молитви, далі за рівнем важливості було читання світської преси, письмо й початкові рахунки [190, с. 34].

Російську мову в початкових народних освітніх установах, відповідно до рекомендацій Міністерства народної освіти, вивчали впродовж трьох років.

Завдання початкової народної школи з російської мови полягало в тому, щоб довести учнів до швидкого правильного та осмисленого читання, правильного і точного усного переказу побаченого та почутого, загалом до правильної розмовної мови і правильного, за можливості, письма.

На першому році навчання вивчали розкладання слів на склади та складів на звуки. Ознайомлювалися з буквами і буквосполученнями, вчилися читати окремі слова та короткі речення. Далі читали невеликі й доступні для дитячого розуміння оповідання, переказували зміст і давали відповіді на запитання учителя. Вивчали напам'ять легкі байки та вірші.

Формування писемного мовлення розпочиналося із писаних і друкованих букв, букв для позначення голосних та приголосних звуків, поділу слів на склади і правил переносу слова в наступний рядок. Письмо під диктовку окремих слів та коротких речень використовувалося для тренування учнів у засвоєнні вивчених правил правопису, попередньо розглядалися складні випадки написання тих слів, де учні могли би зробити помилку. Практикувалося також списування прочитаного тексту [41, с. 56].

На другому році навчання учні тренувалися швидко і, за можливості, виразно читати, переказувати прочитане за допомогою навідних запитань учителя та без запитань. Вимагали також письмовий виклад невеликих прочитаних тестів, заучування напам'ять віршів і байок.

Учні другого року розрізняли слова за значенням: назва предмета, якість предмета, дія чи стан предмета, плавно переходячи до вивчення морфології:

1. Іменник. Рід, число, відмінювання за відмінками, запитання та закінчення.

2. Займенник. Особові займенники. Вживання замість іменників.

3. Дієслово. Поняття про відмінювання за часами й особами. Наказовий спосіб і неозначена форма.

4. Прийменник.

З метою формування культури писемного мовлення учні другого року навчання вивчали орфограми голосних та приголосних звуків, що складно і нечітко вимовлялися. Вивчення правил пунктуації передбачало тренування використання на письмі: крапки, знаків запитання та оклику, двокрапки (перед перелічуванням і прямою мовою), лапок та тире (у діалогах), коми при завертанні (кличний відмінок). Для закріплення у пам'яті учнів і перевірки вивченого матеріалу проводили диктанти, також практикували списування з книги та написання вивченого напам'ять.

Третій рік навчання передбачав осмислене й виразне читання тексту з усним і письмовим переказом прочитаного, а також читання рукописів, заучування напам'ять віршів, байок та прозових художніх творів. Вивчення морфології на третьому році навчання охоплювало теми:

1. Прикметник, узгодження прикметника з іменником у роді, числі й відмінку, відмінкові закінчення, ступені порівняння прикметника, повна і коротка (усічена) форми прикметника.

2. Числівник, кількісні та порядкові числівники.

Лише на третьому році вивчення мови учням подавали основи синтаксису: поняття про речення, підмет і присудок, означення, додаток та звертання.

В навчальному процесі практикували синтаксичні вправи на пунктуацію. Окрім диктантів з метою повторення і перевірки вивченого матеріалу та списування з книги, додавалися завдання на написання нескладних описів за заданим планом і листів на основі взірців [41, с. 57].

На вибір учителя залишали прийняття рішення щодо вивчення алфавіту: розпочинати з друкованого чи писаного

шрифту, ознайомлювати дітей з обома шрифтами одночасно чи окремо, навчати дітей читати та писати.

Значна увага у початковій школі приділялася «красному писанню». На першому році навчання після підготовчих вправ, які слугували для приучення учнів правильно сидіти, тримати руку і виконувати необхідні для письма рухи, переходили до вивчення елементів букв (написання паличок із заокругленням зверху та знизу, півовалів й овалів), проте вправи задавалися учням поступово – від простішого до складнішого. Після вивчення елементів букв переходили до вивчення написання букв, вибір системи залежав від рішення учителя. Далі переходили до написання слів, і до кінця першого року навчання діти писали вже цілі речення великими літерами. Впродовж другого року навчання спершу повторювали вивчений матеріал, потім переходили до письма почерком середнього розміру в зошиті з двома лініями. При цьому основна частина вправ полягала у списуванні з прописів та із класної дошки. На третьому році навчання переходили до письма у зошитах з однією лінійкою і дрібним почерком. Більше уваги приділяли чіткості письма, ніж швидкості, проте до закінчення навчального року потрібно було досягти середньої швидкості письма [41, с. 61].

Формування в учнів твердого, чіткого почерку на уроках каліграфії супроводжувалося привчанням їх до чистоти та порядку у всіх письмових роботах.

У книзі «Начальная народная школа, ея история, дидактика и методика» [74] М. Демков детально описав історію становлення початкової освіти в Росії. Значне місце відводиться ролі рідної мови у системі освіти. Ще в XIX ст. К. Ушинський опублікував у «Журнале Министерства Народнаго Просвещения» свою статтю «Рідне слово», в якій писав, що лише рідна мова служить чудовим засобом духо-

вного розвитку дитини. Рідну мову цей вчений вважав центром початкової освіти, на основі рідної мови мають групуватися всі інші предмети [268]. Учитель рідної мови, за К. Ушинським, не може обмежуватися лише викладанням граматики, а повинен зважати на загальний розвиток дитини. Він повинен сформулювати дитині чітко і правильне поняття про навколишній світ, навчити її розмірковувати про відомі речі та правильно висловлювати свою думку. В такий спосіб розвиваються у дитини любов і здатність до навчання, що полегшує викладання інших предметів. Для втілення у життя своїх поглядів щодо значення рідної мови як найкращого засобу для духовного розвитку дитини К. Ушинський підготував книгу «Рідне Слово» для дітей від 8 до 10 років (1-й та 2-й роки початкового навчання) [269].

За основу розробки методики викладання російської мови взято працю І. Срезневського «Про вивчення рідної мови», в якій автор акцентує, що праця над рідною мовою не припиняється в людини впродовж життя, а відбувається доти, поки розвиваються духовні сили людини [74, с. 182].

Важливо говорити з дітьми правильною мовою, тому метою занять з рідної мови передусім є такі компетенції:

- 1) дитина повинна ясно, правильно і чітко розуміти почуту та прочитану інформацію, що доступна для її віку;
- 2) дитина повинна вміти ясно, чітко й правильно відтворити інформацію та власні роздуми в усній і письмовій формах.

Перейдемо до аналізу методики формування культури писемного мовлення. Основні методи навчання грамоти поділялися на три групи:

- 1) синтетичні способи, за допомогою яких навчання іде від частин до цілого, від простого до складного, зокрема від букв та звуків до складів та слів;

2) аналітичні способи, при застосуванні яких, навпаки, навчання йде від цілого до частин, від складного до простого, тобто від слів до складів і звуків;

3) аналітично-синтетичні способи, в яких аналіз і синтез тісно пов'язані та чергуються один з одним.

Кожна з цих трьох груп охоплює більшу чи меншу кількість методів.

Варто зазначити, що навчання грамоти до початку ХХ ст. розуміли як навчання лише читати власне друкованого тексту, а письмо починали вчити окремо, лише тоді, коли учні вже навчилися читати. Тільки на початку ХХ ст. у педагогіці простежується твердження про те, що читання й письмо тісно пов'язані між собою, тому їх необхідно викладати разом.

Буквоскладальний метод навчання грамоти – один із синтетичних методів навчання, який широко застосовувався греками і римлянами, а також в Україні до середини ХІХ ст. Навчання читати цим методом складалося із трьох важких етапів:

1) заучування учнями букв та їхнього графічного зображення за алфавітом, а потім окремо;

2) заучування складів, що складаються з двох, трьох і чотирьох букв, шляхом багаторазового називання в заучуваному складі кожної букви, а потім вимовляння його повністю спочатку вчителем, а далі учнями;

3) читання слів спочатку «по складах», а потім без називання в них букв та складів. М. Демков зауважує, що такий метод навчання грамоти був механічним, повільним і виснажливим [74, с.185].

Дослідники навчання грамоти у Східній Україні позитивно відзначають букварі з картинками, засновником яких вважають А. Коменського, зокрема, у передмові до книги «Orbis pictus» (1657 р.) він писав, що при навчанні рідної



мови ця книга дасть можливість навчити дітей читати набагато швидше, ніж це було раніше, оскільки поряд з кожною буквою для кращого запам'ятовування зображено тваринку. На зміну буквоскладальному методу прийшов силабічний, за яким навчали дітей читати відразу склади, не вивчаючи окремо букв. У другій половині XIX ст. в методиці навчання рідної мови простежується перехід до звукового методу, проте в такий спосіб можна було вчити читати слова, де кількість звуків відповідала би кількості букв.

Далі перейдемо до аналізу особливостей навчання писемного мовлення у Східній Україні початку XX ст. До винайдення друкарства діти вчилися читати й писати одночасно, оскільки друкованих книг не було. Учитель змушував дітей відразу писати літери для кращого засвоювання інформації. Проте із поширенням друкованих книг ситуація дещо змінилася, оскільки спершу вчили читати друковані літери, оскільки головна мета освітнього процесу була якомога швидше навчити читати Біблію та катехиз [74, с. 189].

Методика навчання письма далі доволі далеко відійшла від методики навчання читання. В освітніх закладах вчили дітей писати пізніше або паралельно на «особливих» уроках. Такий метод навчання не давав особливих результатів. У 1741 р. П'єр Делонне писав, що для досягнення успіху в навчанні дітей із самого початку необхідно дати їм у руки перо і хай вони пишуть кожну букву, кожен склад, кожне слово, яке їм доводиться читати. Такі вправи допоможуть дітям значно просунутись вперед. У XIX ст. методисти схилилися до думки, що навчання грамоти слід розпочинати з навчання письма, тому що слово повинно бути написане, перш ніж воно може бути прочитане. В такий спосіб виник новий метод навчання грамоти – метод навчання письма-читання, де письмо виконувало другорядну, супроводжуючу функцію. Оскільки ж від застосування такого методу були

добрі результати, учителі дедалі частіше зверталися до нього [74, с. 191].

Серед методів, які використовували для навчання грамоти, були аналітичні методи. Учням пропонувалося самостійно навчитися читати, без попереднього вивчення букв та складів. М. Демков наводить приклад знайомства дитини з каптаном, він зазначає, що дитині не показують окремо рукав, кишені, гудзики, а показують річ повністю. За таким принципом діє аналітичний метод: спершу дитині пропонували запам'ятати написання цілих слів і речень, а вже потім вчили поділяти слово на склади. Навчання за аналітичним методом розпочинали із зрозумілих дітям слів, а не з букв [74, с. 192].

Відповідно до пояснювальної записки до програми викладання в церковнопарафіяльних школах, на уроках російської мови необхідно було звертати увагу винятково на вивчення мови, а не прагнути досягти побічних цілей, наприклад, повідомляти учням різноманітні відомості з навколишнього світу. Такі цілі зазвичай переслідували учителі в початкових однокласних та двокласних школах на предметних уроках, пов'язаних з вивченням рідної мови, і на уроках пояснювального читання. Однак, по-перше, з'єднувати предметні уроки з вивченням грамоти не рекомендували; по-друге, необхідно було точно означити мету пояснювального читання та вказати засоби, якими вона досягається.

Мета пояснювального читання полягала у засвоєнні учнями змісту статті, яку вони читали. Отже, при пояснювальному читанні необхідно було вказати учням значення незрозумілих слів, які траплялися у тексті, проаналізувати порівняння і пояснити переносне значення виразів, виділити головну думку статті та окреслити основні частини [190, с. 87].

Строго виконуючи таке завдання навчання рідної мови, початкова школа могла без особливих труднощів довести учнів до розумного читання, правильного письма й осмисленого викладу своїх думок в усній та письмовій формах.

Церковнопарафіяльна однокласна школа (два роки) повинна була сформувати в учнів з рідної мови такі вміння та навички:

1. Навчити правильно, швидко і доладно читати.
2. Писати без звукових та грубих етимологічних помилок.
3. Переказувати зміст прочитаних статей.

До завершення першого року або краще першої зими, оскільки навчання у сільських навчальних закладах проводилось лише взимку, учні повинні були вивчити весь алфавіт, читати і писати нескладні за змістом та синтаксичною будовою речення [190, с. 88].

На початку навчання грамоти вимагалось розкладання речень на слова для того, щоб учні з перших уроків у школі привчалися виділяти у мовленні прийменники і сполучники, що в результаті допомогло б їм правильно писати.

До вправ, що сприяли вивченню грамоти, належали:

1. Складання слів та речень із рухомих букв. Ця вправа мала велике значення для набуття навичок правильного і швидкого читання. Суть такої вправи полягала в тому, що учням давали певну кількість окремих букв, з яких вони склали різні слова та короткі речення.

2. Списування з книжки мало сприяти учням у набутті навичок у правильному написанні слів. Для списування радили обирати статті невеликого обсягу, доступні для розуміння, й змушувати учнів самостійно з допомогою книжки виправляти зроблені ними помилки.

3. Звуковий диктант застосовували як засіб застереження від помилок на письмі нечітких у вимові звуків.

4. При заучуванні напам'ять зразків, як і при читанні статей, у всіх класах школи учитель повинен був сам показувати приклад, як потрібно виразно розповідати вивчене та читати статті, звертаючи увагу на правильну вимову слів, оскільки мистецтво добре вимовляти і читати найкраще формується шляхом наслідування. Впродовж читання учитель звертав особливу увагу на те, щоб учні вимовляли слова голосно, чітко, а в реченнях – доладно та з правильним наголосом як в окремих словах, так і в цілому реченні (йшлося про логічний наголос). Впродовж першого та другого років учні могли промовляти вивчені приклади не лише по одному, але й хором [190, с. 89].

При виконанні вправ, рекомендованих для другого року, звертали особливу увагу на контрольний диктант і синтаксичний розбір речень (за запитаннями: хто, що, кого, чого). Диктант з метою перевірки мав супроводжувати вивчення правил правопису. Учень повинен був не лише знати, як правильно написати слово, а й уміти написати його у тексті, такі навички добре вироблялись у процесі диктантів.

При синтаксичному розборі речень запитання формулювались таким чином, щоб спонукати учнів думати та усвідомлювати співвідношення між частинами речення.

На другому році навчання серед вправ, вказаних програмою, чільне місце займали вправи на вивчення правил правопису на прикладах. Тут учитель повинен був пояснити учням найважливіші правила грамотності в писемному мовленні й подати їх практично, на прикладах, зокрема складні випадки написання (зубних, гортанних, свистячих звуків).

На третьому і четвертому роках двокласної церковно-парафіяльної школи при викладанні практичної граматики був вказаний порядок спільного проходження етимології та синтаксису. Проте учитель міг сам обирати порядок викладання, наприклад, на третьому році навчання ознайомити

учнів з правилами етимології, а на четвертому – з правилами синтаксису. Головною вимогою програми було дотримання обсягу граматичних відомостей [190, с. 90].

На таких уроках учні самостійно робили висновки щодо граматичних правил із прикладів, підібраних як учителем, так і самими учнями. Правила із підібраними та схваленими учителем прикладами записувалися у зошит з граматики. Кожне виведене у такий спосіб правило супроводжувалося контрольним диктантом.

Таким чином, граматику в церковнопарафіяльних школах могли викладати без використання підручників. Письмові вправи на виклад думок опиралися на твори, написані для прикладу учителем, щоб показати учням, як треба розповідати про предмети й явища [190, с. 91].

Програма викладання російської мови в церковнопарафіяльних школах подана у кілька етапів. Розглянемо спершу програму однокласної школи.

На першому році навчання учні мали сім уроків російської мови на тиждень. Навчання відбувалося за буквоскладальним або звуковим способом:

- 1) розкладання речень на слова;
- 2) розкладання слів на склади;
- 3) виокремлення зі складів та слів голосних і приголосних звуків;
- 4) письмо букв;
- 5) читання та письмо слів і речень з вивчених букв;
- 6) читання слів з м'яким та твердим знаком у кінці й середині слів та інших складних випадків [190, с. 81].

Для навчання читати використовували вправи:

- складання з рухомих букв слів і речень;
- списування з книжки окремих слів та речень;
- звуковий диктант;
- заучування слів (спершу зі слів учителя, а далі самостійно), невеликих статей як прозових, так і віршованих.

На другому році навчання було теж сім уроків на тиждень, де основна увага приділялася вдосконаленню читання книг, переказу прочитаного в усній формі, за допомогою запитань. Писемному мовленню теж відводилося багато часу, зокрема: списування з книги та запис вивченого напам'ять тексту, письмові відповіді на запитання учителя, вивчення правил правопису в обсязі, зазначеному в пояснювальній записці, складання і написання прикладів на засвоєння правил правопису, контрольний диктант, практичне вміння розрізняти слова, що означають предмет, дію, стан та якість, аналіз речень за допомогою запитань: хто, що, кого, чого й ін., складання простих речень за тими ж питаннями, написання листів за поданими взірцями [190, с. 82 – 83].

Програма двокласної школи першого і другого років навчання відповідала програмі однокласної школи. На третьому році навчання російську мову вивчали теж сім уроків на тиждень. Розглянемо основні питання, що передбачала програма третього року навчання:

1. Практична граматики. Поняття про підмет. Запитання, на які відповідає підмет. Іменник як частина мови, що називає предмети та виконує синтаксичну роль підмета у реченні. Підмет в однині й множині, в чоловічому, жіночому і середньому родах. Заміна назви предмета займенником. Загальні та власні назви предметів. Присудок у теперішньому, минулому і майбутньому часах, в однині та множині, в першій, другій і третій особах. Дієслово як частина мови, що виконує синтаксичну роль присудка. Ознаки дієслова як присудка. Присудок із допоміжним дієсловом, що виражає час та особу. Узгодження присудка і підмета. Правила правопису.

Додаток як слово, що пояснює дію. Запитання, на які відповідає додаток. Вираження додатка іменниками. Непрямі відмінки. Відмінювання іменників. Правопис відмінюваних іменників. Додаток із прийменником. Поняття

про прийменник як невідмінювану частину мови, що служить для з'єднання іменника із пояснюваним словом. Вираження віддієслівного додатка реченням. Поняття про підрядне додаткове речення та його приєднання до головного з'ясувальними сполучниками. Сполучник як невідмінювана частина мови, що служить для з'єднання речень і частин речення. Пунктуаційні знаки.

Означення як слово, що пояснює предмет. Запитання, на які відповідає означення. Прикметник як частина мови, що служить для вираження означення. Узгодження означення, вираженого прикметником, із залежним словом у роді, числі та відмінку [190, с. 84].

Відмінювання прикметників. Безвідносні й відносні прикметники. Коротка і повна форма безвідносних прикметників. Вираження присудка короткою формою прикметника за допомогою допоміжних дієслів. Ступені порівняння прикметників. Вираження означення присвійними, вказівними, означальними займенниками та числівниками. Вираження означення іменниками, вжитими у значенні прикметників, але в різних відмінках з означуванням словом. Вираження означення іменниками в одному відмінку з означуванням словом (прикладка). Розділові знаки. Означальні речення. Відносні займенники. Скорочення підрядних означальних речень за допомогою дієприкметників. Правопис і пунктуаційні знаки.

Частини слова: корінь, закінчення та префікс. Правила переносу слів із рядка в рядок.

2. Утворення прикладів на вивчення граматичного правила.
3. Контрольний диктант.
4. Читання.
5. Усне відтворення змісту прочитаного.
6. Вивчення напам'ять текстів і виразне їхнє декламування.

7. Письмові вправи на висловлення думок: письмовий переказ змісту прочитаних статей та складання розповідей про події, відомі учням [190, с. 85].

Четвертий рік навчання вмщував сім уроків російської мови на тиждень. Програма четвертого року навчання передбачала такі питання:

1. Практична граматики. Обставинні слова, що пояснюють дію і стан, вказуючи місце, час, спосіб, причини й мету дії та стану. Вираження обставин прислівниками й іменниками з прийменником. Прислівник – невідмінювана частина мови, що пояснює дію і стан. Підрядні обставинні речення та приєднання їх за допомогою сполучників. Скорочення підрядних обставинних речень за допомогою дієприслівників. Дієприслівник – віддієслівний прислівник. Часи дієприслівників та їхні закінчення. Розділові знаки. Звертання та клична форма. Вставні слова та речення. Розповідні речення, причому дається поняття про дійсний спосіб, вказується на неозначену форму, яка порівнюється з іменником за її значенням у реченні. Окличне речення. Поняття про вигук. Поняття про наказовий спосіб. Запитальні речення. Запитальні займенники і прислівники. Безособове речення (яке не має називного відмінка). З'єднання речень за допомогою сполучників. Типи зв'язку між реченнями, з'єднаними сполучниками. Пунктуаційні знаки. Двокрапка між реченнями.

2. Складання прикладів до вивчених граматичних правил.

3. Контрольний диктант.

4. Вивчення напам'ять прикладів та виразне їхнє читання.

5. Читання і переказ прочитаних статей.

6. Письмові вправи: виклад змісту проаналізованих статей та складання розповідей і описів того, що учні бачили й читали [190, с. 86].



Як приклад практики формування культури писемного мовлення розглянемо книгу Н. Некрасова «Практичеській курсь правописанія» [154], що була видана на початку ХХ ст. У підручнику подано два блоки завдань. Перший розділ складається з параграфів із коротким та чітким описом граматичного матеріалу і практичними завданнями. Усі завдання у цьому розділі учні повинні були переписувати, підкреслювати зазначені в умові слова та розставляти пунктуаційні знаки. Для прикладу розглянемо кілька завдань:

1. *«Кожен предмет має яку-небудь назву чи ім'я. Назва предмета це іменник, наприклад, діти, зерно, поле, люди.*

*Завдання: спишіть і підкресліть іменники.*

*Люди орють землю, зерном посипають; діти ходять до школи слухати Слово Боже. Зернятко лягає у м'яку землю, Слово Боже входить у молоді душі. Дощ змочить землю, сонечко пригріє; мудрим словом, ласкою зігривають душу» [154, с. 3].*

2. *«Слова, які заміняють іменники, прикметники та числівники, називають займенниками.*

*Завдання: спишіть і підкресліть займенники.*

*Усі пташки роблять собі теплі гнізда. Вони збирають з різних місць пух, соломинки, кінське волосся й волокна тварин. Вони сплітають тепле кругле ліжечко та несуть у нього яєчка одне за іншим. Тижнями вони сидять на яйцях, поки не виведуть пташенят» [154, с. 20].*

3. *«Невідмінювані слова, що служать для зв'язку членів речення чи цілих речень (і, а, та, якщо, щоб), називаються сполучниками.*

*Завдання: при списуванні підкресліть сполучники.*

*Олень підійшов до води напиться і побачив себе у воді. Він почав радіти за свої роги, що вони такі великі та розлогі. Потім він глянув на ноги і каже: «А ноги ж у мене погані та тонкі». Раптом вискочив лев і кинувся на оленя.*

*Олень кинувся тікати та пострибав до лісу; проте у лісі він зачепився рогами за гілля, і лев схопив його. Коли оленю довелося гинути, він сказав: «Ото я дурний, думав, що у мене ноги погані та тонкі, а вони мене врятували; радів рогам, а через них гину» [154, с. 35].*

У розділі «Повторення пройденого» автор пропонує вправи із пропущеними буквами і пропущеними пунктуаційними знаками на закріплення вивченого матеріалу. Тексти мають також виховне значення, оскільки вони прищеплюють учням любов до природи, до прекрасного, спонукають до спостережень за навколишнім світом, виховують розуміння добра та повагу до старших.

*1. Гроза минала. Лісник захотів провести мене з лісу. Ми вийшли разом із хатинки. Поблизу нависали важкі хмари, зрідка палахкотили продовгуваті блискавки, проте над нами вже подекуди виднілось темно-синє небо, зірочки мерехтіли крізь прозорі, швидкі хмари. На мить затих вітер, і мирний стукіт доносився до мене. Лісник йшов попереду мене. Він зупинився, щоб прислухатися до стукоту сокири. Ми пішли далі по мокрій папороті та кропиви. Втім небо продовжувало прояснюватися: у лісі ледь-ледь просвітлило. «Зачекай тут», – шепнув мені лісник і, піднявши зброю вгору, зник поміж кущами. Крізь суцільний шум вітру вчувалися мені слабкі звуки сокири.*

*2. Як гарно, як привільно в полі влітку! Повітря чисте – дихай, не надихаєшся. А довкола тебе стеляться веселі поля та ниви. Далі майорить духмяна гречка своїми біло-рожевими квіточками і червоними стебельцями. Ось уже приєдналася смужка проса з довгими, вузькими листочками. Повіяв вітерець, захвилювалося колосисте жито, зашелестів овес біленькими мітелками. Дозріває та спіє праця селянина-трудівника. Над усім цим виспіває жайворонок настільки гарно, настільки дзвінко, що і собі*

хочеться піднятися туди та глянути на усю красу світу Божого.

3. Деревя ставали густішими. До осик та вільх почали приєднуватися берізки, і далі утворилася лісова гуща. Сонячне сяйво заховалося: потемніли сосни та ялини. Безпросипний морок нескінченного лісу перетворися на ніч. І раптом поміж деревами з'явилося світло, наче живе срібло чи дзеркало. Ліс почав освітлюватися, дерева порідшали, почувлися крики – і раптом перед нами озеро. Водяне плесо з чотири верстви впоперек, довкола дерева, позаду них хатинки. Двадцять людей, до пояса у воді, тягнули до протилежного берега сітки.

4. У теплих краях ростуть велетенські ліси. Посеред одного такого лісу з дерева злетіло маленьке зернятко. Воно покружляло у повітрі та впало на землю. Тут воно пустило коріння і з'явилося стебельце. Щотижня на цьому стебельці виростають нові гілочки з ніжними листочками. З кожним роком деревце стає вищим і товстішим. Нарешті воно виростає заввишки як дзвіниця та починає цвісти. Таким чином з маленького зернятка виросло чудове дерево. Багато людей ідуть у ліс шукати такі дерева. Вони беруть із собою їжу на декілька тижнів та вирушають у ліс по річці на човнах. У лісі, довкола знайденого дерева, будують риштовання. На риштованнях стають і рубають дерево; воно тріщить та падає.

5. Повертаючись з полювання, один молодий чоловік зупинився перед хатинкою лісника та, зайшовши у сіни, зі здивуванням побачив, що старий сіяв насіння груш та яблунь у дерев'яні ящики, наповнені землею. Ліснику було сімдесят років, отже, він уже не міг сподіватися, що дочекається плодів своєї праці. «Навіщо ти надарма працюєш, – сказав молодий чоловік старому, – либонь, тебе вже не буде на світі у той час, коли виростуть із цих зерняток дерева?» – «А хіба

ми живемо лише для себе?» – відказав лісник. І рум'янець сорому з'явився на обличчі молодого чоловіка.

6. Уранішня заграва рум'янила околицю; вдалині забілили верхівки пагорбів, і зірки, одна за одною, почали згасати на чистому небосхилі. Дорога вела узліском. Посеред густого чагарнику похмуро височіли столітні сосни та гіллясті дуби. На їхніх верхів'ях вигравали перші промінчики світанкового сонця, і їхні довгі тіні простягалися далеко на дорозі. Повіяв свіжий вітерець. У лісі почало проявлятися життя: задзвеніли голоси пташок, що прокинулись; туман почав переливатися хвилями, і на небо тихо впливло багряне сонце. Прозорі краплі роси на вологих листочках засяяли усіма кольорами райдуги. Було ще прохолодно, але у повітрі уже відчувалося тепло.

7. Спека змусила нас нарешті зайти у діброву. Я вправ під високий куц ліщини, над яким молодий, стрункий клен красиво розкинув свої віти. Листя ледь колихалось у вишині, його зеленаві тони тихо ковзали туди-сюди... Я сів під лину і милувався мирною грою сплутаних листочків на фоні світлого неба. Навдивовижу приємно лежати на спині у лісі та дивитися вгору! Вам здасться, що ви дивитеся у бездонне море, що воно широко розстилається над вами, що дерева не піднімаються, але, мов корені велетенських рослин, стрімко падають у скляні прозорі хвилі.

8. Який гарний світ Божий! Вийдеш на відкриту місцевість і бачиш високі гори, долини, темні ліси, ріки, озера, луки зі строкатими квітами, ниви, сади! Усюди тихо, але прокинувся жайворонок і, піднімаючись увись, щебече свою веселу пісню; подекуди у куцах пурхають вільшанки та інші співучі пташки; там продзижчить біля вуха бджола; тут по стебельцях трави повзають комахи; у прозорому ставку плавають рибки. А в синьому небі сяє прекрасне сонце. Уночі замість нього світить місяць, і

*зірки сяють угорі. Здається, не надихатися цим повітрям, не надивитися на природу та її красу [154, с. 46 – 50].*

У другому розділі подано два типи завдань для розвитку культури писемного мовлення. Для прикладу наведемо кілька завдань.

Перший тип завдань націлений на виклад прочитаного тексту за загальними запитаннями та планом.

1. Бабка і мураха. Чим займалася бабка ціле літо? В яке становище потрапила вона восени? До кого і з яким проханням вона тоді звернулася? Як відреагувала на її прохання мураха?

2. Мавпа. Коли, де та як працював селянин? Як до нього ставилися перехожі? Хто і чому позаздрив селянину? Що почала робити мавпа? Чи досягла вона мети та чому?

3. Лев і собачка. Перша зустріч лева із собачкою у клітці. Подальші їхні стосунки. Випадок із собачкою через рік. Хвилювання та розлюченість лева. Турбота господаря про лева. Ставлення лева до нової собачки і його смерть.

4. Опис коня. Головні частини тіла. Опис кожної частини. Покрив. Їжа. Користь від коня (за таким планом описати інших домашніх тварин та птахів).

Далі подано завдання для написання творів за планом і темою:

1. Вчорашній день. Час пробудження та перша думка. Перша дія. Вихід з дому, його привід і погода. Заняття та події до обіду. Обід. Заняття після обіду. Настання вечора. Вечеря й засинання.

2. Моє дитинство. Місце та час народження. Одна з важливих подій до п'ятирічного віку. Вік, відколи себе пам'ятаєш. Особливий випадок з того періоду часу. Улюблене заняття та ігри дошкільного віку. Вік вступу в училище. Перший день у школі.

3. Наша сім'я. Кількість душ у сім'ї. Старший член у сімействі (голова сім'ї). Його домашні й громадські обов'язки. Ставлення до молодших членів родини. Основна чоловіча і жіноча робота у хаті та біля неї в різні пори року. Заробітки. Переваги сімейної злагоди над чварами.

Наведемо лише теми для написання творчих робіт:

1. Наша школа.
2. Наше село.
3. Перша поїздка з рідного гнізда.
4. Пожежа.
5. Свята. Різдво Христове.
6. Масляниця.
7. Зустріч Пасхи.
8. Храмовий празник.
9. Користь рослин.
10. Справи і розваги.
11. Сінокіс.
12. Трудовий рік.
13. Користь від грамоти.
14. Наша хата.
15. Користь від тварин.
16. Мої іменини минулого року.
17. Користь та шкода від птахів.
18. Найближче до нас місто.
19. Основні події у нашому поселенні за минулий рік.

У посібнику подано також граматичні таблиці з відмінюванням іменників, прикметників, займенників і дієслів.

У першій половині ХХ ст. серед методистів велася дискусія щодо потрібності вивчення граматики в новій школі, зокрема, чи має граматика бути у школі взагалі, якщо має, то в якому трактуванні: у традиційному чи науковому. Відомий методист А. Пешковський був переконаний, що вивчення граматики у початковій школі надзвичайно важливе

для грамотності країни не лише у вузькому, а й у широкому значенні слова. Не лише читання та письмо, а й розуміння будь-якого тексту, говоріння рідною мовою на тому рівні, як говорять люди, що належать до культурного населення. Він наголошував, що кожна людина, котра розуміє прочитану книгу чи газету, хто здатен доладно виступити на політичних зборах, прямо чи опосередковано вивчав граматику у школі. Мистецтво правопису граматичних елементів (префіксів, суфіксів, інфіксів, флексій) залежить від первинного граматичного усвідомлення і можливості постійної самоперевірки надалі [185, с. 9].

Опираючись на свій досвід роботи у школах для малограмотних, А. Пешковський описував навчання читання, письма та усного мовлення. Основними психофізіологічними і методичними передумовами розвитку навичок грамотності вчений вважав:

1) здатність розчленування мовного потоку, мовлення на слова, на граматичні частини мови, на склади та на звуки, з огляду на усне й писемне мовлення розчленування охоплювало артикуляційно-слухові, зорові, рухові аспекти мови, а також встановлення певних співвідношень цими аспектами;

2) ця здатність має вироблятися не за допомогою особливих вправ, а у процесі читання, письма і мовлення, проте учитель повинен здійснювати методичне керівництво.

А. Пешковський зауважував, що навички читання, письма, літературного мовлення мають розвиватися у нерозривному зв'язку, а завдання учителя полягало у вправному комбінуванні форм та методів роботи.

І. Навички читання. Ці навички, за А. Пешковським, мали найважливіше значення для навчання, оскільки лягали в основу навичок письма і літературного мовлення. Водночас, при початковому навчанні необхідно було дотримувати

тися паралельного ознайомлення з письмом та читанням, причинами такого переконання було кілька підстав: правильне письмо дає змогу відтворювати зорові образи слів, які сприймаються при читанні; навчання правопису потребує знання не лише буквених образів слів, а й звукових; інтонаційний метод навчання пунктуаційних знаків потребує попереднього тренування у процесі читання; в суспільно-політичному аспекті читання важливіше від письма; літературне мовлення базується на розумінні літературної мови.

Оскільки методика навчання читання була недостатньо розроблена, А. Пешковський пропонував свої рекомендації, що ґрунтувалися на психофізіологічних даних лінгвістики та власному досвіді роботи у школі [185, с. 23]. Розглянемо їх відповідно до загального плану.

1. Техніка читання. Першою необхідною умовою була наявність тексту в кожного учня. Тоді, коли один учень читав, усі інші стежили. При неправильному читанні учитель не виправляв помилок, а лише звертав увагу, учень повинен був сам знайти неточність і виправити, іноді на допомогу приходили товариші, лише у крайньому разі вчитель міг виправити помилку сам. У складних випадках виконували спеціальні вправи з метою запобігти повторенню помилок, зокрема вправу з досвіду німецьких методистів «Buchstabieren Sie das Wort!», учні повинні назвати усі букви слова спершу за допомогою книжки, далі напам'ять окремо та хором, потім вивчене закріплювалося письмовими вправами. Після того, як учні навчилися читати текст, переходили до виразного читання, що готувало учнів не лише до досягнення безпосередньої мети, а й до навчання письма і літературного мовлення.

2. Розуміння тексту. Попередня бесіда, що скеровувала увагу учнів у потрібний напрямок, виразне прочитання тексту вчителем, з'ясування загального змісту тексту мали пе-



редувати технічній роботі над текстом. Детальне пояснення окремих слів необхідне для загального розуміння. Робота над текстом передбачала виписування складних лексичних одиниць, комбінування складних речень, стилістичні заміни, що сприяють розвитку мовлення.

II. Навички письма. При навчанні письма важливу роль відігравали граматичне спостереження та граматична свідомість. Основною формою навчання письма, на думку А. Пешковського, мало бути списування з дошки формулювань, планів, конспектів, коротких оповідань, які попередньо опрацьовані колективом у класі під керівництвом учителя. Самостійну роботу учня зі словником методист вважав непродуктивною, оскільки такий вид роботи не застерігає від помилок у закінченнях.

Попереджувальний диктант або самодиктант цей вчений вважав недоцільним на початковому етапі формування навичок письма, оскільки учневі важко запам'ятати відразу ціле речення. Списування ідеального тексту, який був опрацьований спільними зусиллями, з обдумуванням кожного слова, з творчими емоціями сприяло розвитку мовлення і запам'ятовуванню правильного написання слів. Ідеальний текст писав на дошці учитель під диктовку учнів, тому він був відомий учням. А. Пешковський вважав такий вид роботи навчальною та стилістичною вправою. Попри переписування учні виконували завдання:

- 1) відповіді на запитання за змістом прочитаного, які виписували без змін з тексту;
- 2) виписування фраз, пар слів;
- 3) вправи на орфограми;
- 4) переписування тексту із підкресленням, аналітичне списування [185, с. 29].

Основним предметом дискусії щодо вивчення мови у семирічній школі серед методистів першої третини ХХ ст.

було питання про зв'язок теоретичних мовних знань з мовними навичками. А. Пешковський розглядав цей зв'язок з двох позицій:

1. З одного боку, якщо вважати, що засвоєння мовних навичок не пов'язане з теоретичними мовними відомостями, то складно було назвати аргументи проти того, що у ХІХ ст. теоретичні заняття з мови переносилися на 7-й та 8-й роки навчання у гімназії. Також він акцентував, що мовознавство як наука належить до циклу гуманітарних знань, потребує внутрішнього досвіду, знань психології й логіки, історії та історії літератури, тому «... між основними спрямуваннями мовознавства (і особливо найбільш абстрагованої його частини – граматики) та основою душевного складу дитини завжди була, є і буде відома контрастність, розрив, безодня, яку ніколи не зможе заповнити сповна мистецтво педагога» [185, с. 30].

2. З іншого боку, якщо вважати, що засвоєння мовних навичок потребує теоретичних знань про систему мови, то це твердження сприймалося як утопічне, оскільки мовні навички як засіб здобування усіх інших навичок та знань зазвичай локалізувалися в перших роках навчання, а разом з ними і теоретична опора – мовознавство.

До мовних навичок зараховували:

- 1) початкове читання та письмо;
- 2) знання та дотримання правопису;
- 3) правильну вимову;
- 4) розуміння, швидкість, виразність читання;
- 5) усне літературне мовлення;
- 6) писемне літературне мовлення;
- 7) стиль.

Навчання читати і писати не передбачало необхідності системного вивчення мови. Навчання правопису за «старою методикою» відбувалося за допомогою правил, що базува-

лися на основах граматики. Проте існував інший погляд на методику навчання читати: на основі принципу накопичування та повторення правильних зорових і рухових образів, слів та асоціацій з реальними образами. На противагу традиційним формам навчання виникла «новограматична школа», яка оголосила граматику законною у школі, що не має деформуватися практикою.

Еволюцію поглядів методистів на користь правил граматики можна простежити в офіційних програмах, зокрема у програмі 1920 – 1921 н. р. розділи правопису і спостережень над мовою були представлені як окремі, непов'язані частини, у програмі 1924 р. ці розділи за змістом паралельні один до одного. В методичній записці йдеться про важливість понять «члени речення» та «складне речення» для формування правопису. Проте у програмі 1927 р. вже немає окремих розділів правопису і спостережень над мовою, а є спільний розділ «навичок правильного письма у зв'язку зі спостереженнями над мовою», який передбачав вивчення граматичних правил для засвоєння орфографії. Таку еволюцію програм А. Пешковський називав «еволюцією шкільного життя та шкільної думки» [185, с. 32].

У науково-методичних працях першої третини ХХ ст. зачіпається питання розвитку літературного мовлення, зокрема зазначається, що часто у школі розвиток літературного мовлення зводився до розвитку мовлення, суть якого педагоги бачили у подоланні природної сором'язливості, практиці говоріння й писання, виконанні граматичних вправ. Проте А. Пешковський зауважував, що розвиток літературного мовлення – набагато складніший процес, ніж розвиток мовлення, оскільки літературна мова суттєво відрізняється від народної мови. Літературну мову він трактував не лише як мову освічених людей, а передусім як мову літератури і науки. Дитина, яка виросла в інтелігентному

оточенні, говорить абсолютно без діалектизмів, але володіє літературною мовою настільки, наскільки правильно розуміє прочитане (художню літературу, наукові та публіцистичні тексти), наскільки вона здатна грамотно зробити доповідь, написати твір. Основними ознаками літературної мови А. Пешковський вважав багатство словникового запасу і складні синтаксичні конструкції, між літературним та народним (розмовним) варіантом будь-якої мови існує «глибока безодня», з тієї причини у школах так ретельно вивчають рідну мову. Розвиток мовлення має спрямовуватися на збагачення й ускладнення мови, а ускладнена мова передбачає ускладнене мислення [185, с. 39].

Проблема мовного стилю була найменш опрацьована у методиці першої третини ХХ ст., йшлося лише про цільове використання певних властивостей мови, що передбачало попереднє вивчення цих властивостей, тобто мови [185, с. 40].

Отже, основне питання щодо вивчення мови у школі стосувалося зв'язку вивчення теоретичних основ граматики з мовними навичками, вивчення граматики мало прикладне значення та було необхідне для формування усіх мовних навичок.

### **3.3. Основні методи та форми розвитку мовленнєвої діяльності учнів**

На початку ХХ ст. процес навчання передбачав передачу учням відомостей, якими вони перед тим не володіли. За К. Твардовським, спосіб, за допомогою якого учитель організовував процес отримання учнями знань, називається формою навчання. Учень міг здобувати знання двома способами. Перший з них полягав у тому, що учитель просто розповідав учневі відомості, «переливав» свої знання у розум учня. Завдання учня – слухати, зрозуміти та запам'ятати інформацію. Така форма навчання називається акроматич-

ною. Другий спосіб навчання, за допомогою якого учень здобував знання, полягає в тому, що учень замість отримувати інформацію від учителя сам її знаходив. Учителю відповідними вказівками і запитаннями спрямовував учня на те, щоб він сам здобув знання. Такий спосіб потребував від учня більшої активності, учень був змушений власною інтелектуальною працею здобути певну інформацію. Цей спосіб називався евристичною формою навчання. Розглянемо далі ці дві форми:

I. Акриматична форма навчання чи викладання. Іноді її називали ще монологічною, вона полягала у виголошенні вчителем промови. Кожна розповідь, в якій учитель інформував дітей про щось, можна розглядати як приклад використання акриматичної форми. Така форма роботи переходить у лекцію, якщо триває довше. Важливими для сприйняття учнями інформації є кілька засад:

1. Швидкість мовлення учителя. Учителю не повинен був говорити ані дуже швидко, ані дуже повільно. Обрання необхідного темпу мовлення часто викликало труднощі для учителя-початківця.

2. Гучність мовлення учителя. Надто гучне мовлення заважало самому учителю, дуже тихе мовлення присипало увагу учнів чи також їх надто втомлювало, якщо вони намагалися уважно стежити за тим, що розповідав учитель.

3. Модуляція голосу. Учителю не повинен був говорити ані монотонно, ані також із пафосом. Натуральна модуляція голосу мала відповідати змісту та цілі мовлення.

4. Тривалість мовлення. Учителю не повинен був говорити надто довго «на одному диханні», оскільки тривале слухання лекції втомлювало навіть дорослу людину, а дитина не могла так довго зосереджувати увагу, як дорослий. У разі, якщо предмет потребував більше часу для розповіді, потрібно було її переривати опитуванням.

5. Вільне мовлення. Учитель повинен був розповідати дітям інформацію, а не читати з книжки, оскільки читання з книжки чи з нотаток надто послаблювало увагу слухачів.

6. Занотовування. Учитель не повинен був змушувати дітей робити нотатки того, що він виголошував, а тим більше диктувати їм тези лекційного матеріалу. Оскільки навчальний матеріал був у підручниках, а учитель на початку ХХ ст. не мав права його розширювати.

7. Зрозумілість і змістовність мовлення. Учитель повинен завжди висловлюватись у зрозумілій для дітей формі. Коли учитель говорив надто багато та відволікався від головної теми, діти не розуміли, про що учитель говорив.

Акроматичну форму навчання застосовували в народній школі зазвичай лише тоді, коли треба було описати чи розповісти щось невідоме. Якщо йшлося про опис предметів, які відомі дітям чи їх можна показати на малюнку, то учні отримували завдання для самостійної роботи і використовували при цьому евристичний метод.

II. Форма евристичного навчання. Вона полягала в тому, що учень дотримувався вказівок учителя та сам отримував необхідну інформацію. Для самостійної розумової роботи учневі необхідно було створити належні умови. Учитель давав учневі чіткі вказівки, у чому саме полягало його завдання, якщо потрібно, то скеровував учня навідними запитаннями. У підсумку він спонукав учнів до правильного формулювання відповіді. Евристична форма навчання набагато ефективніша від акроматичної форми. Розглянемо переваги використання евристичної форми навчання:

1. Змушує учителя до того, щоб нові знання, які учні повинні отримати, можна було прив'язати до раніше засвоєних відомостей.

2. Спонукає учнів до повторення засвоєного матеріалу, що тренує в такий спосіб пам'ять.

3. Дає учителеві можливість переконатися, чи зрозуміли і наскільки запам'ятали учні вивчений матеріал.

4. Допомогає учителеві пізнати кожного учня та його інтелектуальні здібності.

5. Змушує учнів до постійного зосередження уваги впродовж навчання, оскільки учитель може у будь-який момент звернутися до них із навідним запитанням.

6. Піднімає зацікавлення учнів наукою, тому що учень дізнається у процесі самостійної роботи набагато швидше невідомі для нього факти, ніж би він довідався про них від інших. Тут йдеться про амбіції учнів, при такій формі навчання кожен волів би першим відповісти на поставлене вчителем запитання. Зацікавлення ж змаганнями впливає на зосередженість учнів.

7. Спонукає учнів до виконання інтелектуальної праці й свідчить таким чином про їхні розумові здібності, застосування цієї форми навчання дає змогу вчителю враховувати одночасно матеріальні та формальні сторони освіти.

8. Впливає на запам'ятовування набутих у такий спосіб знань, оскільки кожна людина найкраще пам'ятає ті відомості, які вона здобула сама у результаті своєї праці.

9. Впливає на розвиток мовлення учнів і на вміння стисло висловлювати свої думки [429, с. 144].

Для розвитку писемного мовлення учням задавали також завдання додому. За К. Твардовським, завданням вважали будь-яке дане учителем учням розпорядження з метою виконання за вказаний період часу якоїсь праці, що стосується їхнього навчання. Цінність та важливість таких завдань полягали у самостійному виконанні, вони мали також виховне значення, що формувало власну самостійність учнів. Водночас учитель міг краще пізнати здібності кожного учня зокрема, а також переконатися, чи сам учень працював успішно.

Завдання поділялися за способом виконання на:

- 1) усні – вивчення напам'ять вірша;
- 2) письмові – написання відповідей на задані учителем запитання;
- 3) технічні – виконання рисунка, ручної праці, каліграфічного завдання.

За місцем виконання завдання поділялися на:

1) шкільні, які учні виконували у школі під безпосереднім наглядом учителя, наприклад, написання письмового завдання;

2) домашні, які виконувалися учнями самостійно вдома.

Відповідно до мети завдання поділялися на:

1) підготовчі, якщо, наприклад, учитель казав учням прочитати текст з читанки, який вони повинні читати й аналізувати на уроці;

2) на запам'ятовування, наприклад, вивчення напам'ять вірша чи історичних дат;

3) повторювальні, коли учні отримували завдання повторити частину вивченого раніше матеріалу, наприклад, пригадати собі зміст раніше прочитаного твору;

4) тренувальні, мета яких полягала у формуванні вміння у певній діяльності, наприклад, у читанні, в письмі, в рахуванні.

Завдання мали відповідати рівню розумового розвитку дітей і знанням учнів, бути логічними та однозначними. До кожного завдання учні повинні бути підготовлені попередньо учителем, спосіб виконання завдання мав бути детально обговорений у класі, навіть застерігав учнів від можливих типових помилок. Від виконання письмових завдань вимагалось, щоб вони були виконані правильно, були чистими й акуратними. До виконання домашніх завдань ставились вищі вимоги, аніж до класних робіт. Письмові роботи мали відповідати вимогам, темі, містити власну думку учня.



Домашні завдання були доповненням до шкільної науки. Домашні завдання не могли служити для того, щоб замінити розгляд навчального матеріалу в класі. Кількість домашніх завдань свідчила про ефективність роботи учителя в школі. Чим краще учитель працював з учнями в класі, тим менше домашніх завдань отримували учні.

К. Твардовський пропонував основні вимоги до виконаних письмових завдань, які повинні були враховувати учителі в навчальному процесі:

1. Кожна письмова робота учня мала бути перевірена учителем.

2. Письмові роботи, які не відповідали зовнішнім вимогам (неохайно написані, поплямлені), не приймалися учителем. Учень повинен був повторно виконати письмову роботу.

3. Помилки рекомендували лише позначати чи підкреслювати, радили учням самостійно їх виправляти.

4. Помилки, які учень часто повторював або які траплялися у багатьох учнів, необхідно було обговорювати в класі.

5. У разі потреби учитель рекомендував учневі переписати виправлену письмову роботу.

На початку XX ст. у загальноосвітніх закладах приділялася значна увага чистописанню, чи красному письму. Мета навчання письма дітей у школі полягала також у формуванні правильного, розбірливого, красивого почерку та швидкого темпу писання. При письмі важливими були основні положення дидактики і правила гігієни, зокрема правильне положення корпусу й рук. Серед способів навчання чистописання М. Демков виокремлював генетичний, стигмографічний, лінійний, тактичний та спосіб Карстера [74].

Розглянемо детальніше способи навчання письма в початкових школах початку XX ст.:

1. Генетичний спосіб навчання письма полягав у тому, що учні вивчали букви не за алфавітом, а за ступенем

складності написання, спершу прості й легкі у написанні, далі – складніші.

2. Стигмографічний, або копіювальний, спосіб передбачав заготовлені друковані чи написані взірці. Такий спосіб не допомагав сформувати самостійний почерк в учнів, оскільки вони виконували механічну роботу, обводили попередньо заготовлені літери.

3. Лінійний спосіб використовували для формування почерку з однаковою висотою і правильним нахилом букв. Папір, на якому писали, був розділений горизонтальними лініями, а також косими вертикальними. Важливими при цьому методі навчання письма були правильне положення тулуба та вільні рухи кисті й пальців.

4. Тактовий, чи ритмічний, спосіб розвивав плавність письма. Діти за допомогою чітких і цілеспрямованих рухів поступово переходили від повільного темпу письма до швидшого, процес написання відбувався під відбивання такту або лічбу.

5. Метод Карстера полягав у написанні спеціальних вправ, необхідних для розвитку свободи й легкості руху руки. Цей метод передбачав написання окремих елементів букв для швидкості або виправлення почерку.

М. Демков зазначав, що жоден із цих способів навчання письма не виправдав себе повністю. Найкращі результати досягалися шляхом розумного поєднання цих способів на певних етапах навчання письма. Проте методисти дійшли висновку, що зацікавлення учнів, їхнє свідоме ставлення до предмета і власна воля залежали від розуміння чіткого пояснення вчителя.

Окрім охарактеризованих М. Демковим способів навчання письма І. Цєпова у статті «Методи і прийоми навчання письма: історія і сучасність» (2015 р.) описувала ще аналітико-синтетичний метод, який використовувався у першому

класі сучасної початкової школи, проте був започаткований ще у ХІХ ст. Ф. Дистервегом, К. Фогелем у Західній Європі та К. Ушинським в Росії. В основі цього методу – аналіз і синтез у процесі написання літер, що забезпечуються поелементним аналізом форми писаної букви, обговоренням помилкового написання, демонстрацією процесу написання букв учителем на дошці, уявним письмом олівцем у повітрі, письмом мокрим пензлем на дошці, письмом літер на сипкому матеріалі та конструюванням букв за допомогою окремих елементів [308].

Письмові вправи в початковій школі початку ХХ ст. підпорядковувались основній меті курсу вивчення мови: навчити дітей свідомо читати для подальшої самоосвіти й самовиховання, а також навчити доладно висловлювати свої думки як в усній, так і в письмовій формі правильною літературною мовою.

Вміння висловлювати свої думки в писемному мовленні, на думку М. Демкова, залежить переважно від успіхів у пояснювальному читанні, від вміння передати свої думки в усному мовленні, від вміння мовного оформлення своїх думок, а також від швидкості письма, каліграфії та орфографії. Тому, перш ніж вчити дітей ясно, логічно і правильно писати твори, необхідно навчити їх передавати свої думки в усній формі, чого можна навчити дітей на уроках пояснювального читання. Розглянемо детальніше, за допомогою яких видів роботи у школах початку ХХ ст. відбувався розвиток писемного мовлення учнів:

1. Диктант. При виконанні усних та письмових вправ у початковій школі звертали увагу учнів на відмінність у вимові й написанні слів. Найбільш поширеною формою для формування навичок орфографічно правильного письма був диктант. М. Демков зазначав, що на початку ХХ ст. певний період у школах більшість часу на уроках мови витрачали

на написання диктантів. Проте така форма навчання мови не дала добрих результатів щодо орфографічно правильного письма. Розрізняли чотири види диктантів: звуковий, пояснювальний, попереджувальний і перевірний.

*Звуковий* диктант застосовували на першому етапі навчання письма. Спершу вчитель диктував фразу із двох-трьох слів, далі розкладали фразу на окремі слова. Потім кожне слово розкладали на звуки, аналізували букви, необхідні для передачі слова. За допомогою такого диктанту учні вчилися правильно писати слова, написання яких не відрізняється від вимови.

*Пояснювальний* диктант проводили таким чином: учитель диктував, один учень писав на дошці, а всі інші – в зошитах. Далі проводили порівняльний аналіз написаного на дошці та в учнівських зошитах, впродовж цього учитель знаходив помилки і пояснював їх. Недоліком цього виду диктанту було те, що допускалося робити помилки, які відразу виправлялися. При попереджувальному диктанті учні писали лише після того, як учитель прочитав слово та пояснив написання, в якому учні сумнівалися, допускалася обмежена кількість помилок.

*Перевірний*, чи курсорний, диктант використовували для перевірки вміння учнів орфографічно правильно писати, але вже після вивчених правил правопису. Завдання вчителя полягало у перевірці зошитів та підкресленні помилок. Учні повинні були самостійно виправити помилку, записати неправильно написані слова правильно. М. Демков вважав, що перевірні диктанти не варто писати часто, оскільки вони призводять до закріплення безграмотності. Таку форму диктанту можна було використовувати 3 – 4 рази на рік і на екзаменах. Матеріал диктанту мав відповідати за формою та змістом рівню знань і вмінь учнів. Правильність письма залежить

від розуміння змісту диктанту, учитель спершу читав усю фразу, щоб учні запам'ятали її, а далі писали [74, с. 221 – 223].

2. Списування та письмо вивченого напам'ять найчастіше використовували як самостійні письмові вправи в початковій школі. Проте лише за умови правильного педагогічного керівництва списування могло бути формою вивчення орфографії й розвивати «орфографічну пильність дитини», в іншому разі воно було механічним процесом і давало небажані результати.

Відомий методист М. Тростников радив з перших уроків навчання письма привчати учнів зважати навіть на деталі (написання першого рядка тексту із відступом, перше слово у реченні писати з великої букви та ін.). Для результативності списування учитель проводив для учнів попередню підготовку: спершу вчитель записував на дошці слова, разом з учнями аналізував слово, далі закривав дошку, учні записували з дошки, потім звіряли із написаним на дошці.

Письмо вивченого напам'ять застосовували у початковій школі з метою попередження помилок.

3. Граматичні вправи використовували з перших кроків навчання правопису, оскільки початкова школа не могла обійтися в процесі навчання письма без граматичних понять. Практична граматики зводилася до мінімуму, вивчали лише те, що було необхідне як підґрунтя. Кожне граматичне правило, як і орфографічне, подавали учням не у сухій догматичній формі, а як результат власного спостереження та порівняння учнями різноманітних мовних явищ.

4. Стилiстичнi вправи. Пiсля засвоєння необхідних навичок у початковiй школi бралися до стилiстичних вправ – до правильного, лiтературного, цiлiсного викладу своїх думок. Розпочинали такi вправи iз простих речень, поступово ускладнювали зміст і форму викладу. Робота над стилістичними

вправами зацікавлювала учнів, особливо писемне мовлення після прочитання й обговорення на занятті статті.

5. Самостійне написання творів. З метою внесення у процес виконання письмових вправ учителі використовували завдання для самостійного викладу власних думок учнів, які сприяли розвитку мовлення, власної ініціативи учнів, творчості та самостійності. М. Демков зазначав, що завдання для учителя доволі складне, воно потребувало наполегливої, послідовної праці й вмілого педагогічного керівництва. Важливий для розвитку писемного мовлення також дошкільний період дитини, впродовж якого вони ознайомлюються з навколишнім світом, отримують безліч різноманітних вражень, спостерігають за явищами природи, тваринним і рослинним світом, вступають у стосунки з людьми. Приходячи до школи, діти вже володіють усім цим матеріалом, у школі під педагогічним керівництвом учителя вони усвідомлюють його та аналізують. Цим «життєвим запасом дитячої душі» радив М. Демков скористатися при написанні творчих робіт, делікатно спрямовувати думки дитини у русло самостійної навчальної діяльності.

Кароль Лінке аналізував у контексті розгляду проблематики формування писемного мовлення педагогічну діяльність Л. Толстого в Ясній Полянці, зокрема його «Педагогічні твори» [395].

Розглянемо детальніше, як навчалися діти граматики й писемного мовлення у школі Л. Толстого в Ясній Полянці. Окрім синтаксичного та граматичного аналізу, дітям пропонували вправи на розширення речень. Для розвитку мовлення діти будували речення із поданих їм слів:

1) написати речення із слів: Микола, дрова, вчитися. Діти писали свої варіанти речень: «Якби Микола не рубав дрова, то пішов би вчитися», «Микола добре рубає дрова, треба в нього навчитися»;

2) старші учні складали вірші;

3) у початкових класах дітям пропонували із заданим словом, спершу з іменником, далі з прикметником, з прислівником, з прийменником утворити речення. Поки один учень виходив з класу, інші виконували завдання, далі цей учень вгадував задане слово [260, с. 165].

Вправи такого типу були підпорядковані спільній меті – навчити учнів основ граматики, звернути їхню увагу на відмінювання слів, закінчення і зв'язок слів у реченні. Л. Толстой шукав у своїй експериментальній школі цікаві способи навчання граматики, проте він зазначав, що письмо – основний спосіб вивчення мови. Важливе місце у процесі навчання він відводив написанню творів. У першому та другому класах діти писали твори на вільну тему, за власним вибором, а також на релігійну тематику. Опис предметів давався дітям дуже важко, проте події з власного досвіду діти описували із задоволенням. Для прикладу наведемо два твори учня третього року навчання, якому було десять років. Перший твір на задану тему про хліб, другий – на вільну тему. Подаємо обидва твори без виправлення помилок:

1. *«О хлебе. Хлеб растет из земли. С начала он зеленый бывает хлеб. А когда подрастет, то из ней выростут колосья и их жнут бабы. Еще бывает хлеб как трава, то скотина его ест очень хорошо».*

2. *«О Туле: Когда я был еще мал, мне, было годов пять; то я слышал народ ходил в какую-то Тулу и я сам не знал, что за такая Тула. Вот я спросил батю. Бать! В какую это вы Тулу ездите, ай она хороша? Батя говорит: хороша. Вот я говорю, Бать! Возьми меня с собой, я посмотрю Тулу. Батя говорит ну что-ж, пусть придет воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался стал по лавке бегать и прыгать. После этих дней пришло воскресенье. Я только встал по утру а батя уже запрягает лошадей во дворе, я скорее стал*

обуваться и одеваться. Только я оделся и вышел во двор, а батя уже запрег лошадей. Я сел в сани и поехал. Ехали, ехали, проехали четырнадцать верст. Я увидел высокую церковь и закричал: батюшка! Вон какая церковь высокая. Батюшка говорит: есть церковь ниже да красивей, я стал его просить, батюшка пойдём туда, я помолюсь Богу. Батюшка пошел. Когда мы пришли, то вдруг ударили в колокол, я испугался и спросил батюшку, что это такое, или играют в бубны. Батюшка говорит: нет это начинает обедня. Потом мы пошли в церковь молиться Богу. Когда мы помолились то мы пошли на торг. Вот я иду, а сам спотыкаюсь, все смотрю по сторонам. Вот мы пришли на базар, я увидел продают калачи и хотел, взять без денег. А мне батюшка говорит, не бери, а то шапку снимут. Я говорю за что снимут, а батюшка говорит, не бери без денег, я говорю ну дай мне гривну, я куплю себе калачика. Батя мне дал, я купил три калача и съел и говорю: батюшка, какие калачи хорошие. Когда мы закупили все, мы пошли к лошадям и напоили их, дали им сена, когда они поели, мы запрегли лошадей и поехали домой, я взошел в избу и разделся и начал рассказывать всем, как я был в Туле, и как мы с батюшкой были в церкви, молились Богу. Потом я заснул и вижу во сне будто батюшка едет опять в Тулу. Тотчас проснулся, и вижу все спят, я взял и заснул» [260, с. 169].

Окрім творів на задану тематику і творів, написаних учнями на основі власного спостереження та досвіду, у вітчизняних загальноосвітніх закладах першої третини ХХ ст. для розвитку культури писемного мовлення використовували також фантазійні твори, в яких учні описували не реальні події, а події на основі вигадки [395, с. 151].

Наступною формою розвитку писемного мовлення був опис картини, що передбачав на початковому етапі опис деталей без додавання учнями чогось від себе. У старших кла-



сах учні поступово переходили до зіставлення змісту картини зі своїми знаннями і досвідом, описували свій погляд та емоції, які викликала у них картина.

При написанні листів у школі учні часто обмінювалися листами між собою, проте важливо, щоб учні писали листи не з примусу як завдання, а відчували у цьому справжню потребу, оскільки лист має бути добровільним бажанням поділитися інформацією з іншою людиною на основі пережитих подій і емоцій, а не на основі вивчених відомостей.

Вільний переказ змісту прочитаного передбачав висновки на основі спостереження та уяви учня, почуттів, волі, мислення і його вміння висловлюватися. Написання вільного переказу потребувало власного осмислення, залучення духовних зусиль.

Таким чином, можна зробити висновок, що написання творів та письмових робіт мало значний вплив на розвиток писемного мовлення учнів у вітчизняних школах першої третини ХХ ст. Вибір форми письмової роботи і чергування різних видів роботи підтримували інтерес учнів до письма.

Вивчення основних закономірностей розвитку культури писемного мовлення в історичній ретроспективі, зокрема на початку ХХ ст., показало, що на території України навчання здійснювалося польською, латинською, російською чи німецькою мовою.

## **Висновки до третього розділу**

Історичний аналіз стану вивчення мови у вітчизняних освітніх закладах початку ХХ ст. показав, що формування культури писемного мовлення було одним із найважливіших завдань навчання мови як основи розумової діяльності та засобу комунікації. Розвиток мовлення передбачав роботу над мовною культурою учнів в усній і письмовій формах, із розвитком мови розвивалося також мислення учнів. Шко-

ла ставила перед собою мету підвищити рівень морального виховання учнів, підготувати дітей до активної позиції у житті.

На початку ХХ ст. школа мала значний вплив на формування культурного рівня людини та виховання моральних якостей галичан. Читання художньої літератури та науково-популярних видань сприяло підвищенню культурного рівня читача. У суспільстві були також ідеологічні розбіжності, Галичина стала ареною боротьби українського й польського патріотизмів.

Навички учнів щодо спілкування в усній та письмовій формах визначалися володінням мовними засобами і поняттями, навичками й вміннями, що забезпечували належне сприйняття мови та формулювання власних висловлювань. Для розвитку мислення і формування культури писемного мовлення учні виконували вправи, засновані й аналізі та синтезі, стилістичні вправи, творчі письмові роботи.

Аналіз праць методистів, психологів та психолінгвістів, програм і підручників дав змогу зробити узагальнення педагогічного досвіду проблеми розвитку писемного мовлення.

У процесі мовної освіти початку ХХ ст. у вітчизняних школах зважали на психологічні особливості навчання, способи сприймання та запам'ятовування.

Виявлення способу сприймання навчального матеріалу при вивченні іноземної мови допомагало обрати ефективні методи й засоби навчання. Важливим засобом навчання вважали малюнок як унаочнення.

Процес розвитку культури мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. характеризувався використанням нових методів, поєднанням практичного і теоретичного вивчення навчального матеріалу, формуванням гуманістичних принципів педагогічного процесу, збільшенням ролі нових мов у навчальних програ-

мах гімназій та університетів, зміною основних принципів мовної політики й акцентуванням ролі нових мов.

Розвиток мовної освіти та культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. відбувався поступово, відповідно до змін у системі освіти і в загальних підходах до методів навчання. На формування системи мовної освіти й культури писемного мовлення учнів на території Західної України вливали європейські освітні традиції.

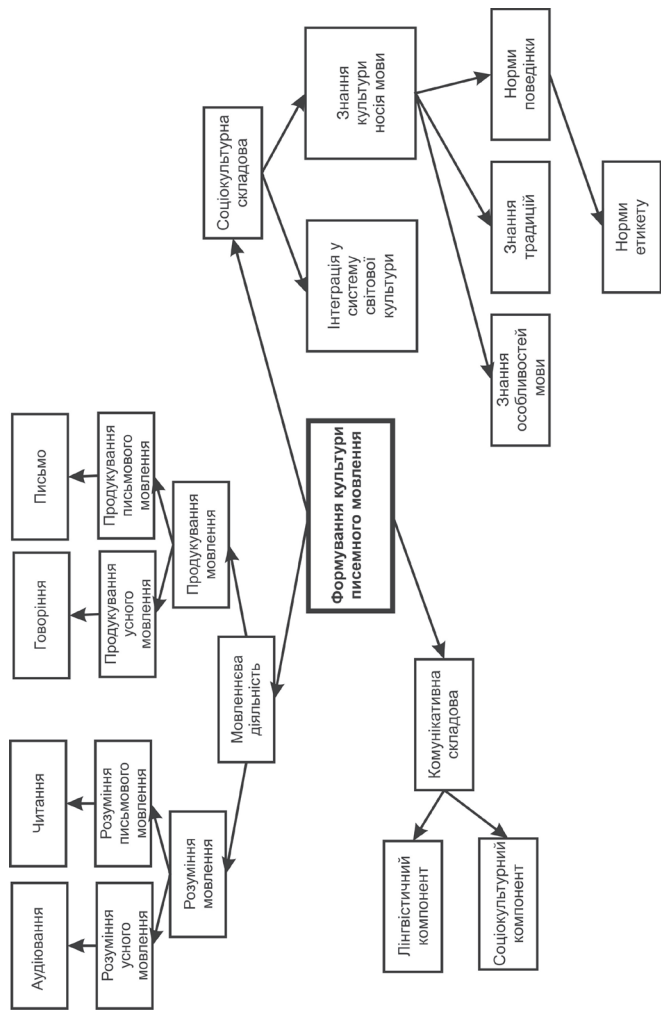
У Східній Україні на початку ХХ ст. в усіх початкових та середніх школах навчали російською мовою за навчальними планами і програмами, що діяли по всій Росії, українська мова ж була заборонена.

Культуру писемного мовлення починали формувати шляхом написання творів впродовж початкової освіти. Важливе значення для розвитку писемного мовлення мав розумовий розвиток дитини: розвиток мислення, зосередженість, вміння вникати у зміст твору, засвоювати думки й мовні засоби.

Для навчання грамоти використовували синтетичні, аналітичні та аналітично-синтетичні способи.

Вивчення основних закономірностей розвитку культури писемного мовлення в історичній ретроспективі, зокрема початку ХХ ст., показало, що на території України навчання здійснювалося польською, латинською, російською, німецькою мовою.

Високої результативності навчально-виховного процесу та мовної освіти у вітчизняних школах досягали шляхом гармонійного поєднання традиційних методів, форм і засобів навчання (див. рис. 4).



**Рис. 4. Функціональна модель формування культури писемного мовлення учнів**

## **РОЗДІЛ IV. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ**

### **4.1. Писемне мовлення учнів у вітчизняній педагогіці міжвоєнного періоду**

Загальна культура нації та суспільства передбачає правильність володіння мовою, чіткість і логічність викладу в писемному та усному мовленні, використання загальнозрозумілих мовних засобів, що відповідають літературній мові [387, с. 11]. На формування культури мовлення була спрямована освіта у вітчизняних середніх навчальних закладах міжвоєнного періоду ХХ ст.

В умовах глобалізації відкритість і доступність інформаційного простору, зростання значущості особистісного чинника у функціонуванні соціально-економічних систем та особливості підготовки фахівців, які працюють в умовах полікультурного середовища, зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів освіти [49, с. 7]. Виховання мовної особистості, здатної до різностороннього спілкування, набуває дедалі більшого значення.

Розвиток мовлення дитини тісно пов'язаний з розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості загалом. Рідна мова як засіб оволодіння знаннями впливає на вивчення всіх навчальних дисциплін у процесі шкільної освіти. Основне завдання школи завжди полягало у підготовці дітей до життєдіяльності, виконання якого потребує організації процесу навчання відповідно до потреб

суспільства, тому вивчення формування культури мовлення особистості набуває особливої актуальності.

Система особистісно орієнтованого виховання в Україні розгортається через мовне наповнення ідей Г. Сковороди [220], М. Драгоманова [82], С. Русової [201], Г. Ващенко [40], В. Сухомлинського [256]. Поряд з інтелектуальним розвитком особливого значення набуває морально-етичне, культуромовне виховання особистості, а також становлення молодшої людини. Проблему виховання мовної особистості досліджували Г. Богін [30], М. Вашуленко [37], Л. Мацько [139], Л. Паламар [170], М. Пентиліук [175], Л. Скуратівський [223].

К. Ушинський високо оцінював роль рідної мови в духовному і моральному розвитку людини. Користуючись мовою як засобом спілкування, дитина вбирає в себе культуру поколінь, пізнає навколишній світ та саму себе, засвоює норми соціальної взаємодії. Володіння культурою мовлення, вміння змістовно й логічно висловлювати свої думки є необхідними умовами формування інтелектуально і духовно розвиненої, соціально-активної особистості. Саме тому в теорії К. Ушинського рідна мова – один з основних чинників виховання та розвитку особистості [270, с. 557].

Аналіз наукових праць, зокрема монографій Б. Ступарика [241; 242], І. Курляк [129; 130], Т. Завгородньої [90; 91; 92; 93; 94] свідчить, що саме культурно-історичні процеси зумовили становлення і розвиток освіти та визначили основні етапи методики викладання мовної освіти у вітчизняній педагогічній практиці початку ХХ ст. Вагомий внесок у дослідження проблем мовної освіти означеного періоду зробили О. Миролібов [147], І. Грузинська [73], Л. Щерба [318], В. Вихрущ [53], Г. Рогова [194], О. Бігич [22], Т. Литньова [135] та ін. Проте формування культури мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст. ще недостатньо досліджено в історично-педагогічній науці.

Важливою ознакою шкільної освіти на території Західної Галичини, що у міжвоєнний період ХХ ст. входила до складу Польщі, був антагонізм між філологією і природознавством. Після розпаду Австро-Угорщини система освіти Галичини перші роки залишалася без змін. Далі під впливом прихильників теорії реальної освіти розпочалося проведення реформ з метою «... наблизити гімназійну науку до щоденного життя, вивести із шкільних планів мертві мови як такі, що втратили своє значення. Особливу роль тут відіграли нові психолого-педагогічні дослідження американських учених, які показали, що в школах природничого типу учні виявляли живе зацікавлення класичними шедеврами літератури й філософії в той час, коли зловживання граматичним аналізом римських і грецьких лексичних форм призвело лише до знеохочення та до низького рівня знань учнів в класичних гімназіях» [129, с. 144 – 145].

Виділяють три періоди формування системи освіти Польщі: період становлення держави (1918 – 1922 рр.), період реалізації шкільного проекту 1927 р., шкільну реформу 1932 р. Зокрема, у шкільній реформі у розділі про середнє шкільництво у статті 19 йшлося про те, що основне завдання середньої загальноосвітньої школи – дати молоді підстави повного культурного розвитку, підготувати до участі в суспільному житті та навчанні у вищих школах (див. додаток А).

Конституція Польщі 1921 р. проголосила обов'язкове 7-річне навчання. У результаті проекту програми «Принципи плану навчання в середній школі», опублікованого в 1921 р. відділом шкільництва при Міністерстві, на перший план висувалися природничо-математичні науки за рахунок вивчення інших шкільних предметів, зокрема класичних мов [431, с. 4].

У 1921 році було підписано Ризький договір, за яким польський уряд зобов'язувався надати російській, українській та білоруській національностям, які проживали в Польщі, всі права, що забезпечували би вільний розвиток культури, мови і виконання релігійних обрядів. Б. Ступарик у книзі «Шкільництво Галичини (1772 – 1939)» наголошував, що, згідно з цим договором, визнавалось право культивувати рідну мову, організувати й підтримувати школи із рідною мовою викладання, розвивати культуру, а, відповідно, польська конституція гарантувала право українців на навчання дітей рідною мовою в початкових класах [241, с. 120].

Вивчення рідної мови, зокрема граматики, планувалося лише у початковій школі впродовж чотирьох років, далі програма пропонувала вивчати літературу. Проте науковці того часу вважали, що вивчення мови передбачає більше, ніж знання граматичних правил та ознайомлення із творами художньої літератури: це детальне опанування цілого пізнавального процесу у внутрішніх (мисленні) й у зовнішніх (усному і писемному мовленні) проявах [431, с. 9].

Міністерська програма зазнала критики з боку філологів, які вважали, що центральне місце у системі шкільної освіти має займати рідна мова, оскільки вона є основою формування мислення, внутрішнього психічного розвитку дитини та вивчення інших предметів, навіть іноземних і класичних мов. Система освіти потребувала вдосконалення. Для розвитку культури мовлення учнів у системі шкільництва було запропоновано низку постулатів:

1. Рідна мова визнавалася головним та центральним загальноосвітнім предметом. До вчителів ставилися високі вимоги щодо володіння рідною мовою, незалежно від обраного предмета претенденти складали поряд із кваліфікаційним іспитом ще польську мову.



2. Впродовж семи років гімназійної освіти учні щодня вивчати рідну мову, оскільки метою навчання рідної мови був розвиток найважливішої функції інтелектуальної діяльності – мислення. Від формування культури мовлення учнів загальноосвітніх закладів залежав також загальний рівень розвитку народної культури.

3. На знаннях рідної мови базувалися:

а) латинь (викладалася учителем рідної мови);

б) філософська пропедевтика, зокрема логіка (вивчалася у тісному зв'язку із граматикою рідної мови, зі стилістикою і риторикою);

в) педагогіка (на вчительських семінарах викладалася учителем рідної мови із врахуванням дидактичних та виховних цінностей рідної мови).

4. Особливості програми з вивчення рідної мови:

а) у старших класах середніх шкіл вивчення рідної мови переносилось на заняття з художньої літератури, що потребувало оцінювання естетичних, моральних чи національних цінностей, при цьому зверталось менше уваги на мовленнєві навички;

б) у гімназіях і середніх школах при вивченні різної мови увага акцентувалася більше на писемному мовленні, ніж на риторичі.

5. Вивчення іноземних мов – німецької, французької, англійської потребувало мовного чуття, що формується на основі знання граматики рідної мови [431, с. 33 – 37].

Про важливість навчання рідною мовою зазначено в «Резолюціях та постановках Першого педагогічного конгресу», який відбувся 1935 року у Львові. Основне завдання учасників конгресу полягало у відродженні української національної школи, а також у проголошенні основних ідей національного виховання. Розглянемо основні тези, що стосувалися вивчення української мови:

1) українська молодь повинна вчитися й виховуватися своєю рідною, українською мовою;

2) українська мова, починаючи від установи дошкільного виховання до 4-го року навчання в початковій школі включно, була головним предметом навчання й виховання, від 5-го року навчання в початковій школі роль головного предмета займали усі предмети українознавства: література, історія, географія та народне мистецтво;

3) у середніх школах різних типів, нижчих і вищих рівнів, та в усіх установах позашкільного виховання головним предметом навчання й виховання була духовна й матеріальна культура українського народу в синтетичному охопленні;

4) навчання української молоді чужою мовою можна було розчинатися не раніше, ніж у третьому класі навчання в початковій школі» (див. додаток Б).

Я. Романенко у статті «Рідна мова в народній школі» наголошував, що основне завдання школи початку ХХ ст. полягало у навчанні читати та писати. Навчання читання і писання у світлі психологічної педагогіки, у світлі нових тоді досліджень у сфері психології загалом, психології мови та мовознавства набуло навчально-виховного значення. Школа ж, яка ставила собі за мету навчити читати і писати, «могла чванитися своїм завданням», а її вчитель мусив бути «високоосвіченою й дуже інтелігентною людиною» [196, с. 13]. Автор зазначав, що механічний бік читання та письма не втрапив свого значення і не втратить його ніколи. Читання – це слухання мови іншої людини, фізичне слухання, якщо читають вголос, або уявне слухання, коли читають мовчки. Письмо ж є власним мовленням, набагато складнішим та досконалішим, ніж усне мовлення. При читанні й письмі йдеться про взаєморозуміння, спосіб передачі та сприйняття психічних процесів.

У міжвоєнний період ХХ ст. процес читання і письма як засіб взаєморозуміння людей мав також науково-виховне значення. Зокрема, у статті «Рідна мова в народній школі» Я. Романенко вказував, що навчання читання й письма – це передусім навчання рідної мови [196]. Навчаючи в народній школі рідної мови в усній та письмовій формах, дітей навчали й виховували загалом, розвивали «розум і душу». Автор акцентував, що на взаєморозумінні людей побудована система людської духовної й матеріальної культури та суспільного життя, тому розвиток мовлення учнів впливав на формування їхньої культури.

Обсяг матеріалу, на якому відбувалося навчання рідної мови, не вирішував усіх проблем навчального процесу, значна увага приділялася вибору методів, знанням й інтелігентності вчителя. Оскільки мова вважалася важливим засобом освіти, вчитися мови означало ставати освіченою людиною.

Я. Романенко неголошував, що новітні педагоги говорили про необхідність конкретизації навчання, беручи її за основу, що допомагало дитині «усуспільнитися» та порозумітися у житті, оскільки на порозумінні між людьми побудована система духовної та матеріальної культури та суспільного життя людей. Найважливішим засобом порозуміння між людьми є мова.

Автор виступав проти вживання абстрактної мови як засобу порозуміння, оскільки «слова без змісту» не викликають відповідних образів, а надавав перевагу конкретизації та раціональному навчанню мови. Народна школа в першій третині ХХ ст. давала тільки загальну освіту, яка мала і виховне значення, проте до завдань народної школи не входив глибокий аналіз наукового матеріалу. Конкретизація могла бути використана в нечисленних випадках, але зазвичай задовольнялися реєстрацією, порівнянням, аналогією.

Освіта полягала у пізнанні слів, у вмінні оперувати ними, що в народній школі було рівнозначним із засвоюванням загальної освіти. Проект реформи шкільництва у народній школі передбачав концентрацію на вивченні рідної мови [196, с. 17].

Про методику навчання читати йдеться у статті Р. Шкляра «Тихе читання в школі», зокрема автор описував три форми читання: «голосне», «тихе», «хорове». У вітчизняних народних школах міжвоєнного періоду найчастіше користувалися читанням вголос та читанням хором. Проте в американських та радянських школах мало перевагу читання мовчки, що пояснюється такими мотивами:

1) школа повинна навчити читати так, як у більшості випадків потребує життя. Однак зазначається, що той, хто вміє читати вголос, вміє читати і мовчки, але під педагогічним керівництвом такі навички формуються краще й швидше;

2) читання мовчки потребує набагато менше часу, тому воно економніше;

3) читання мовчки забирає менше фізичної енергії, ніж читання вголос;

4) читання мовчки забезпечує розвиток техніки читання.

До негативних сторін читання мовчки зараховували те, що у такий спосіб не формується виразне мовлення. Учитель не завжди може пересвідчитися, чи учень насправді прочитав, чи прочитав та чи правильно зрозумів текст. З цією метою використовували завдання, які учні отримували перед читанням. Впродовж читання учневі необхідно було не лише зрозуміти зміст тексту, а й працювати над вирішенням завдань, що вже прирівнювалося до лабораторної роботи і потребувало активності учня [313].

З метою розвитку писемного мовлення учнів проводилися спеціальні уроки, метою яких було написання твору на основі викликаних почуттів, спогадів, театралізації, тобто

шляхом зацікавлення учнів змістом уроку. Розглянемо для прикладу кілька уроків, що проводились у загальноосвітніх закладах Львова у першій третині ХХ ст.

**І. Домбровський А. Лекція репродукційного стилю** (див. додаток Ж). У четвертому класі дівочої школи ім. Б. Грінченка було проведено урок «репродукційного стилю», мета якого полягала у написанні роботи до вірша Богдана Лепкого «Журавлі». Урок розпочався психологічною підготовкою, впродовж якої учитель описав природу восени: відсутність сонця та пташиного співу, похмурі голі дерева, густі хмари. Далі учитель перейшов до спогадів про ясну і гарну погоду, відліт журавлів. За допомогою навідних запитань учителя діти діляться спогадами про журавлів, які відлітали у вирій. Після цього діти читають вірш у читанці та налаштовуються на новий методичний етап підготовки – театралізацію. На малюнку в книжці зображено двох дітей, які дивляться в небо на журавлів, що відлітають у теплі краї. Після розподілу ролей діти беруть участь у театралізації вірша «Журавлі». Наступний етап роботи – підбиття підсумків і початок написання робіт. На письмову роботу було виділено пів години, наведемо для прикладу кілька дитячих робіт.

*Сторошук. – «Журавлі»: Пан оповідали нам про осінь, що пташки відлітають, лист на деревах жовкне, комашок нема, метелики не літають. Потім читали ми віршик «Журавлі». Представляли, як журавлі відлітають до вірею. Як дівчинка показувала хлопчикові, як відлітають журавлі. Дівчинкою була Мартиняк, а хлопчиком – Рудницький. Журавлями були дівчатка й хлопчики.*

*Стрілецький. – «Журавлі»: Ми представляли в школі відлет журавлів: «хлопець і дівчина вийшли на середину, а кількоро дітей стали в ключ. Дівчинка співала пісню «Видиш, брате мій», а хлопець дивився на журавлів. Мені дуже сподобалося представлення.*

Сушко Марія. – «Відлет журавлів»: Як настане осінь, деякі птиці відлітають до вирею. Приміром, журавлі летять до вирею гарним ключом. Вони дуже сумно крукають. Мені журавлів дуже жаль. Журавлі летять, а деякі журавлі не мають сил і їх чекає смерть, бо вони можуть впасти в море. Так перебувають дорого журавлі.

Чікало Надія. – «Журавлі»: Пан оповідав про осінь, ми читали вірш «Журавлі» і співали пісню. Потім Мартиняк з Рудницьким пішли на середину. Мартиняк була сестричкою, а Рудницький – братом. Сестра співала «Видиш, брате мій». Кільканайцять дітей повставало на лавки і рухали руками, ніби-то летіли журавлі і кликали: кру-кру-кру.

Любов Рожанська. – «Журавлі»: Ми читали віршик «Журавлі». Приглядалися ми образкові і описували його. Потім ми співали, а на кінці представляли образок з віршика «Журавлі»; вибрали Мартиняк за сестричку, а Рудницького – за братчика і кілька дітей – за журавлів [79, с. 7 – 8].

**II. Ярмів В. Лекція проект** (див. додаток Е). Навчальний проект проведений у другому класі народної школи з нагоди «свята матері» 1931 р. з дітьми народної 7-річної школи ім. Б. Грінченка у Львові. Проект зайняв в три робочих дні, впродовж 12 год. діти готувалися до Дня Матері. Проаналізуємо структуру проекту, який складався із п'яти етапів:

1. *Вступна частина.* Учитель у процесі розповіді зацікавив дітей проектом проведення Свята Матері дитячим гуртком, який був описаний у журналі «Світ дитини». Учням особливо сподобався вірш, присвячений матерям, який вони захотіли вивчити і прочитати своїм мамам.

2. *Планування проекту.* Робота розпочалася з обговорення плану привітання матерів зі святом. У процесі обговорення діти активно спілкувалися, учитель виконував лише керівну та спрямувальну функцію. У результаті активного

обговорення вирішили вивчити вірш, власноруч виготовити листівку, написати на листівці вірш, розмалювати її, приготувати для мами букет квітів чи інший подарунок.

3. *Вивчення вірша.* Учитель писав на дошці вірш, діти вчили його окремо, потім повторювали хором. Театралізована репетиція привітання відбувалася біля дошки з відповідними рухами.

4. *Виготовлення листівки.* Написання вірша з пам'яті й розмальовування листівки відбувалося теж у процесі активного спілкування учнів один з одним і зі вчителем. Обговорювали правила переносу слів, правильність пунктуації.

5. *Звіт про привітання.* Після свята матері учні ділилися враженнями, розповідали про реакцію батьків.

«З вдовolenням здають звіт, оповідають, як то було, а кожне хоче, щоби його вислухати найперше». – «Моя мама дуже здивувалася, – каже Соня – і була така добра цілий день...» – «А ти мала цілий день якнайбільше помагати мамі?» – питаю. – «Я хотіла, але мама не дозволила мені нічого робити, навіть малого братчика не дозволила бавити». – «А я ходив з мамою до кіна!» – «А я дістав від мами 2 зол.!» – кричить Юрко, нерадий, що його ще не слухаю. – «А я чоколяду!» – хвалиться ласун Данько. – «А моя мама зачала плакати...» – оповідає Василь. Догадуюсь чому – не було при тім донечки, що померла зимою. Тільки Марійка, все така непосидюща, сидить тихо й не рветься говорити. Вона сирота...».

Варто зазначити, що проект мав практичне значення, оскільки учні працювали у реальній життєвій ситуації, в якій вони були зацікавлені. Особливе значення проекту полягало в тому, що діти самостійно планували свої дії, роздумували, використовували набуті вміння та знання на практиці. Проект охоплював три предмети: українську мову, малювання,

ручну працю. У процесі обговорення використовували також математичні навички, оскільки обмірковували вартість подарунків і зважували власну платоспроможність.

Проект викликав зацікавлення в учнів та був доволі успішним: із 36 дітей повністю виконали його 23 дитини [326].

**Ш. Сасвич О. Лекція української мови в І-ім відділі** (див. додаток Г). Урок проводився у першому відділі школи вправ Учительської дівочої семінарії сестер Василянок у Яворові. Метою уроку було написання речень на основі розмови про місто і село та виявлення відмінностей між ними. Вступна бесіда спонукала дітей до розвитку здібностей спостереження, порівняння і висловлювання своїх думок.

За допомогою навідних запитань учителя діти самостійно розповідали про особливості свого містечка. Для прикладу наведемо запитання учителя:

*«Звідки прийшла ти до школи? Де є твій дім? Де ти живеш, на селі, чи в місті? Як зветься те містечко? Може, котра з вас живе на селі? Що бачиш у своїм містечку, коли йдеш дорогою до школи? Що ще? Що ще? Є ще щось більше, як хати! А ті високі дома як зветься? Котра з вас мешкає в кам'яниці? «В хаті», – вправляє вчителька. А котра живе в такому малім домі? Як зветься такий малий дім? Чим покриті дахи кам'яниць? А чим покрита твоя хата? Хто був у неї і знає? Чим покрита її хата? Скажи цілим реченням! Вже знаєш, чим покрита твоя хата? Скажи цілим реченням! А чим покрита твоя хата? А твоя? А чим покриті кам'яниці? Ще є один такий великий дім у нашім містечку, де більші діти ходять до школи: хто знає? Гімназія! Хто з вас переходить коло гімназії, коли йде до школи?» [206].*

Далі учитель пропонував дітям фотографію великих розмірів із виглядом на містечко, що допомагало дітям звер-



тати увагу на деталі, виокремлювати їх із цілого. Діти розглядали, порівнювали, аналізували.

Переходячи до письма, учитель записував речення на дошці, діти читали. Потім він закривав дошку, діти з пам'яті писали речення у зошитах, далі звіряли з написаним на дошці. Корегування помилок відбувалося гуртом, у разі потреби індивідуально.

У праці Адського «Навчання рідної мови» проаналізовано значення рідної мови в народних школах на основі знань про рідну мову, що зміцнюються на кожному вищому році навчання, «... розбудовуються інші знання з явним нахилом усебічного пізнання рідної мови, в першу чергу, а щойно в другу чергу придбання загальноосвітніх відомостей» [1, с.17].

Для прикладу розглядається навчання у школах Чехословаччини, де впродовж перших трьох років навчання, окрім рідної мови, як надбудову пропонували початкове навчання. Початкове навчання охоплювало всі сфери життя народу та країни, пам'ятки, історію, природу, починаючи від рідного села, округу. Головне завдання, крім виховного аспекту, полягало у виконанні мовних вправ, спрямованих на розвиток усного і писемного мовлення, пізнання краси та багатства національного життя й культури.

Основною метою предмета «Рідна мова» перших трьох років у школі було навчання правильного, гарного читання і писання як засобу для подальшого вивчення рідної мови, а на четвертому році починалося навчання самої мови «як духовного озброєння культурної людини». Далі предмет поділяли на читання, граматику, правопис та «письменний стиль». Робота над усним мовленням продовжувався як приготування до писемного мовлення.

Як надбудова до предмета «Рідна мова» вивчалася наука про рідний край, що розширювала засвоєні у початковій

школі відомості. У чехословацьких школах для вивчення рідної мови виділяли достатню кількість годин. На першому році навчання – 14 год., на другому й третьому роках разом із початковим навчанням по 15 год., на четвертому році – теж 14 годин [1, с. 18].

Подібна ситуація з навчанням рідної мови була також у школах Німеччини. В Мадярщині, за Адським, навчання рідної мови проводилось ще інтенсивніше, навіть у старших класах рідна мова була «панівним предметом». Щотижнево на п'ятому і шостому роках для навчання рідної мови призначалося 8 год., а на сьомому та восьмому – 6 год.

У школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. ситуація з вивченням рідної мови була гіршою, ніж у сусідніх західних державах. Мета й програми навчання рідної мови були недосконалими, годин було недостатньо. Причина полягала в тому, що у вітчизняних народних школах, всупереч педагогічному досвіду, який вказував на шкідливість навчання чужих мов у народних школах, навчали другої мови. На вивчення другої мови призначалася така ж кількість годин, як і на вивчення рідної мови [1].

Методисти дотримувалися думки, що не потрібно було на третьому році навчання вчити дітей географії та історії, бо це помилково вводило дітей у простір і час, в яких дитина такого віку ще не вмiла орієнтуватися, як не могла вона зрозуміти події та культуру історичних періодів.

Проект реформи шкільництва передбачав зосередження основної уваги на вивченні рідної мови і використання у процесі вивчення загальноосвітніх предметів на матеріалах рідною мовою.

Для розвитку розумових здібностей дитини особливо важливо розпочинати навчання рідною мовою. Основні цілі навчання рідної мови, передбачені шкільними програмами на початку ХХ ст., стосувалися лише польської мови. Проте

було зазначено, що для української мови ціль та програма ідентичні з польською. Вивчення рідної мови на початку ХХ ст. передбачало:

1. Розуміння мови, котру в щоденному житті вживає освічений прошарок народу.

2. Розуміння книжкової мови: а) прози популярних авторів, мови тих книжок, за допомогою котрих учень після закінчення школи буде доповнювати свою освіту; б) поетичної мови популярних авторів.

3. Практичне опанування мови: вільне й поправне висловлювання в усному та писемному мовленні у щоденному житті.

4. Розбудження замилювання і вироблення здатності до читання як засобу, що розвиває розум та серце.

5. Розбудження свідомої любові до рідної мови [1, с. 19].

У праці «Навчання рідної мови» Адський пропонував свій варіант мети навчання рідної мови, зокрема він поділяв на «ціль ближчу й дальшу». «Ціль ближча» була такою: у молодших класах навчити читання, писання, говоріння та ясного розуміння думок у тексті як засобу для здобування «дальшої цілі». «Дальша ціль» полягала у пізнанні та засвоєнні всіх прикмет, усієї краси письменницької мови, всіх ділянок, у прочитанні і розумінні творів визначних письменників, а також у вмінні користуватися засвоєними знаннями у повсякденному житті [1, с. 19].

Цікавим вважаємо підхід автора до вживання дітьми діалектів, зокрема в початковій школі радили не виправляти діалектних слів, оскільки таке передчасне виправляння діалекту могло б образити почуття пошани та любові до тих, хто вчив дитину мови, а також викликати недовіру до вчителя. Грубі мовні помилки радили виправляти обережно, з відповідним методичним підходом. Також некоректно перебивати мовлення учня для виправлення помилки, оскільки це може перебити процес мислення дитини, зробити її не-

сміливою, мовчазною. Лише після закінчення варто було на-відними запитаннями спонукати дитину до заміни помилково сказаного слова на правильне.

Щодо читання автор дотримувався думки, що при навчанні читати учитель повинен був застосовувати метод, при якому дитина вчилася читати цілі слова, а не частинки (склади чи звуки). Навчання читати за силабічним методом сповільнювало на довгий час правильне читання, а іноді і було причиною того, що діти у четвертому чи п'ятому класі погано читали. Адський зауважував, що «... вчителі складають вину за такі випадки на лінивість та тумануватість, і навіть на думку їм не приходить, що більше завинила тут метода навчання, чим брак вправи в читанні, спричинений лінивістю або тумануватістю. Доказом цього є те, що перед десятками літ, коли загально вживано силабічний метод, мало хто вмів гладко читати, навіть з-поміж інтелігенції. З нерівного, негладкого, гикавого читання нема жадного хісна. Дитина не може порозуміти змісту читаного, не відчує краси мови, а через те не набере охоти до читання ні в шкільній, ні в пізній добі» [1, с. 20].

Не втратили через століття своєї актуальності думки автора щодо важливості читання: шлях до «дальшої цілі» навчання мови – глобального пізнання всіх її прикмет, усієї краси, засад творчого зростання – веде через гарне, естетичне, логічне читання. Добре читання поширює духовні горизонти, ушляхетнює серце, збагачує розум, доводить до мовного розуміння, викликає бажання запам'ятати правила та потребу знати граматику. Проте не буде великої користі від знання граматичних і правописних правил, якщо учні не здобудуть загального знання рідної мови (не навчаться гарно, логічно, душевно читати, гарно висловлювати свої думки), якщо не зрозуміють фонетичного й поетичного багатства мови.

Для розвитку мовлення пропонувалося в першому, другому і третьому класах формувати завдання для написання письмових робіт на основі запитань до опрацьованої в школі теми, проте завдання мали бути так сформульовані, щоб дитина була змушена відповідати двома, трьома та більше реченнями, пов'язаними між собою. В четвертому класі варто було вже спонукати дітей до написання творів. У п'ятому і шостому класах давали почергово «теми для творчого та репродукційного стилю», в сьомому класі пропонували вже тільки «вільні теми, або дві вільні, а одну репродукційну» [1, с. 23].

Далі розглянемо, за допомогою яких мовних вправ у народних школах досягали основної мети навчання рідної мови – «свобідного і поправного висловлювання своїх думок». Ціль навчання була надзвичайно важлива, адже не було нічого важливішого, ніж навчити дитину висловлювати свої думки у правильній формі, використовуючи прийняті в літературній мові слова та звороти. На початку ХХ ст. у галицьких школах засобами досягнення цілі навчання рідної мови і розвитку культури мовлення, виступали мовні вправи, зокрема розмови про предмети з найближчого оточення дитини, описи малюнків, вільний переказ коротких (а згодом щораз довших) казок та оповідань, розмови про події й враження зі щоденного життя, короткі прості описи предметів і звірят з найближчого оточення [124, с. 25].

На західноукраїнських землях, зокрема на Тернопільщині, після окупації Польщею впродовж 1919 – 1939 рр. діяла державна система освіти з елементами насадження польської ідеології та духовності, у результаті чого відбувалося обмеження української школи.

31 липня 1924 р. був ухвалений «Шкільний статут», який визначав офіційну політику польського уряду у сфері української освіти і школи.

Цей документ встановлював обмеження, що українська мова могла викладатись у школах, якщо українці становили не менше, ніж 25% від кількості територіальної громади, та в ній щонайменше 40 батьків школярів-українців письмово заявляли про бажання навчати своїх дітей рідною мовою.

У результаті такої політики зменшилася кількість шкіл з українською мовою викладання – як початкових, так і середніх. Так, наведемо дані для порівняння: в Тернопільському воєводстві в 1921 – 1922 н. р. школи з українською мовою навчання становили 51% від усіх шкіл, то в 1935 – 1936 н. р. – лише трохи більше, ніж 5%, кількість шкіл з українською мовою навчання зменшилася майже в десять разів. Звичним у той час було й те, що українці – випускники вчительських семінарій – не отримували роботи у школах або їм надавали працю в корінній Польщі, а патріотично свідомих українських педагогів власті переслідували і часто звільняли з навчальних закладів [76].

Українські громадяни не мирилися з цим становищем та, використовуючи всі можливі легальні засоби, боролися за право навчати своїх дітей рідною мовою, відстоювали національну школу й її традиції навчання і виховання. У цій справі провідну роль відігравала інтелігенція, передусім педагоги та правники за підтримки селянства і міщанства.

У фондах Державного архіву Тернопільської області зберігаються цінні документи, які стосуються проблем становища й розвитку української освіти і шкільництва в краї у 1920 – 1930-ті рр., розкривають політику польських властей у цій сфері та показують боротьбу українців за національну школу.

Ці архівні матеріали можна розподілити на три групи:

1) офіційні документи вищих органів державної влади Польщі в галузі шкільної освіти, в тому числі української;

2) матеріали місцевих властей щодо реалізації державної політики в освітній сфері, повідомлення і звіти про українські школи та педагогів, про спроби властей закрити навчальні заклади або перетворити їх на утраквістичні;

3) матеріали, які показують боротьбу галицьких українців за збереження національної школи: колективні й індивідуальні прохання про відкриття і заяви щодо відстоювання шкіл з українською мовою навчання, резолюції та петиції громадських зібрань і ухвали різних товариств та об'єднань про національну школу, інформація про окремих педагогів, батьків учнів й інших подвижників української освіти і духовності, котрі проявляли громадянську активність та перешкоджали польським властям реалізовувати державну політику стосовно українського шкільництва, й ін. [76].

Отже, після ухвалення Закону про мови навчання в школах на західноукраїнських землях 1924 р., відповідно до якого мова навчання в народних школах визначалася через шкільні плебісцити і метою якого було знищення української школи, запровадження навчання польською мовою, на території Галичини у міжвоєнний період збільшилася кількість польських і двомовних шкіл [242, с. 99].

Професор Познанського університету Микола Рудницький у праці «Мовна освіта в житті та в школі» [414] окреслив розвиток мовознавства як науки, що стосувалося як середньої школи, так і всієї інтелігенції. Автор ставив питання щодо ролі мовознавства, зокрема щодо його суспільної та життєвої цінності.

У педагогічній і філософській літературі подано твердження про те, що людина часто не може зрозуміти того, що не може сама виразити за допомогою вербальних засо-

бів [414, с. 25]. Розвиток культури учнів середніх шкіл залежав від розвитку їхнього мовлення. Духовний та матеріальний зміст, вміщений у мові як історичному надбанні нації, в її виразах і зворотах, в її семантичній системі, безумовно, вважався культурним багатством народу. Школа не могла впливати на мовні здібності дитини, проте школа була зобов'язана виробити мовні навички своїх вихованців з метою збагачення культури свого народу. Культура мовлення також впливала як на економічну й матеріальну сфери, так і на суспільну та політичну сфери життя людини. Зокрема, неможливо було применшити доброго володіння мовою при укладанні торговельних, промислових договорів, при формулюванні правових, політичних актів, суспільних програм. Важливим вважав професор М. Рудницький також вміння формулювати індивідуальні думки на письмі, навіть правильно розставлені пунктуаційні знаки впливали на однозначне розуміння мовлення.

Вже на початку ХХ ст. мовні навички набували дедалі більшої ваги у суспільному житті, досконалого знання мови урядовців потребувало написання різноманітних указів і оголошень, зокрема для їхнього чіткого розуміння.

М. Рудницький також вказував на неабияке значення розвитку культури мовлення для навчання учнів загальноосвітніх закладів, оскільки розвиток думки учнів потребував для свого оформлення належного рівня культури мовлення та володіння у достатній кількості мовними засобами як мірилом культурного розвитку.

Через твердження методистів про те, що учень не розумів того, що не міг висловити мовними засобами, педагоги замислювалися над причинами цього, принаймні стосовно більшості учнів, і висували гіпотези:

1) у разі недостатньо розвинутого мовленнєвого вміння учневі пропонувалося працювати у напрямку розвитку культури мовлення;



2) за відсутності в учня мовних здібностей виникала необхідність спеціального підходу до роботи з таким учнем [414, с. 160].

За відсутності успіху в навчанні при обох підходах учневі рекомендували покинути середній освітній заклад та перейти до фахової підготовки, де він міг би досягнути навіть високих результатів, щоб учень не відчував себе некомфортно та не створював труднощів іншим учням та учителям.

У середніх загальноосвітніх закладах означеного періоду, окрім вивчення рідної мови, значну частину займало вивчення іноземних мов, зокрема латині, грецької мови, серед «живих мов» передусім німецької, французької або англійської, а також російської мови.

Велику кількість годин у навчальному плані виділялося для вивчення іноземних мов, проте часто учителі не досягали поставленої мети – результати навчання були дуже незначні. М. Рудницький зазначав, що серед основних причин відсутності успіху при навчанні іноземних мов було недостатнє знання рідної мови, оскільки неможливо було вимагати від учня опанування граматичних правил і синтаксичного зв'язку іноземною мовою, якщо він не знав та не розумів будови рідної мови. Для покращення результатів при вивченні іноземних мов цей учений пропонував навіть зменшити кількість годин для іноземних мов і натомість збільшити кількість годин для вивчення граматичної будови рідної мови.

З метою продуктивного використання навчального часу, відведеного на формування культури мовлення іноземною мовою, у школі необхідно було подбати про формування культури мовлення рідною мовою, оскільки варто опиратися на мовне чуття учня, яке спершу розвивається для рідної мови.

Наголошувалося на значенні рідної мови також для вивчення усіх шкільних предметів, особливо логіки та психології. Адже мова як відображення психічного розвитку й психологічного стану людини містить у собі як логічні, так і психічні елементи. М. Рудницький вважав, що мова нації виражає середній психічно-логічний розвиток народу [414, с. 36].

З науково-методичної точки зору навчання мови мало практичні переваги над усіма іншими предметами, оскільки учень застосовував набуті мовні навички для користування індукційно-дидуктивним методом у будь-якій сфері, спостерігав, робив висновки, самостійно міркував та формулював дефініції. Дослідно-обсерваційний метод пропонувався учням для дослідження рідної мови, яка містить найбагатший матеріал порівнянно із природничими науками, математикою, навіть із психологією. Автор зауважував, що жоден учень не досліджував навіть десятої частини тих звірят і рослин, які вивчав на зоології та ботаніці, не розглядав також клітин рослин чи тварин, не розглядав скелета тварин, нутроців, мізків, не кажучи вже про бактерії, типи грибків [414, с. 43]. Що ж стосується мови, то кожен учень міг вжити на вимогу певний вираз, зворот чи речення у потрібній ситуації.

Мова у своєму найглибшому сенсі є інтелектуально-вольонтаристичною функцією, оскільки у процесі розвитку мовленнєвої діяльності тренуються найважливіші риси характеру: воля, рішення і вибір. Із вивченням мови учень середньої школи опановує щоразу новий та вищий рівень культури, що приводить до того, що рідна мова стає центром освіти загалом, формує розум і уяву, естетичні й етичні нахили.

З метою навчання орфографії Галицька крайова шкільна рада у своїх приписах визначала вимогу щодо коректного користування писемним мовленням. У міжвоєнний період

XX ст. у науковій літературі з методики викладання філологічних дисциплін у середніх навчальних закладах йшлося про необхідність поглибленого вивчення сформованих впродовж віків засад письма. Викладання рідної мови у школі мало бути цілісним і завершеним, бо не всі випускники середніх шкіл продовжували навчання у спеціальних чи вищих закладах. Молодь повинна була отримувати таку кількість відомостей з галузі мови, яких вистачило би для користування у повсякденному та професійному житті у науковому, політичному чи суспільному аспектах [414, с. 82].

М. Рудницький вважав, що навчання орфографії чи правопису має починатися з'ясуванням основних понять, зокрема розпізнаванням орфографії, графіки і вимови з обов'язковим залученням фонетики, оскільки правопис мав не лише навчальний, а й суспільний характер.

Методика навчання мови у середній школі міжвоєнного періоду XX ст. була зумовлена загальними методологічними та дидактичними вимогами, інтелектуальними здібностями молоді й метою і змістом навчання. З точки зору методики цілі та зміст навчання поєднувалися, зміст підпорядковувався цілям навчання рідної мови як інструменту культури, зокрема літературної культури [414, с. 104]. Необхідно зазначити, що методи були емпіричними, опиралися на враження відчуття (зору, слуху, дотику), руху. Емпіричність мовних явищ перевищує всі інші явища, навіть природничі. Для початку навчання писемного мовлення особлива увага приділялася спершу зоровим враженням:

- 1) навчити учнів усіх необхідних знаків – зорових образів;
- 2) навчити співвідносити зорові образи з відповідними уявленнями, семантичними поняттями, зокрема розділові знаки;
- 3) перевірити, чи учні справно співвідносять зорові образи друкованих і писаних літер зі слуховими образами, звуками.

Далі методисти радили працювати зі слуховими враженнями, звертати увагу учнів на відмінність між усним та писемним мовленням. Важливими, за М. Рудницьким, були слухові враження від порівняння власної й чужої вимови.

Третім етапом навчання писемного мовлення вважали рухові враження, які опиралися на власні нервово-рухові відчуття учнів, зокрема рухи органами мовлення при вимові окремих звуків і виразів, механічні рухи, необхідні для письма.

Для закріплення вміння писемного мовлення учнів учителям необхідно було стежити за усвідомленням цих вражень, акцентувати увагу на розумінні мови як системи знаків.

Навчання граматики методисти-новатори пропонували розпочинати поясненням учням від складного до простого: спершу аналізувати речення, оскільки усім більше зрозумілим було речення, а не звук, який розглядався як найменша у мові абстракція, тому варто було закінчувати аналізом звуків [414, с. 113].

Цікавою вважаємо дискусію педагогів досліджуваного періоду щодо важливості навчання учнів граматичних дефініцій, оскільки учні забували визначення та не було від них користі. Проте М. Рудницький зауважував, що визначення самі по собі не мали істотно важливого значення, вартісним було вміння їх застосовувати. Без знання дефініцій неможливе було би застосування у граматиці дедуктивного методу. Акцентувалася увага на значенні культури і науки для людини, що полягало у вмінні реалізовувати набуті уявлення та знання у житті. Проте для того, щоб уявлення були живими, придатними до реалізації, вони мали бути індивідуальною власністю, індивідуальним витвором особистості, доведеним до автоматизму. Така точка зору підводила до висновку, що евристичний, сократичний, метод питань – найкращий шлях до суттєвого інтелектуального розвитку.

Дискусія продовжувалася також щодо того, чи обирати акроаматичну форму навчання, що полягала у систематичному викладанні тематичного матеріалу, чи вимагати виконання вправ з використанням підручника. Хоча повністю вилучити викладання за принципом університетів було неможливо, методисти радили притримуватися роботи з підручником, читати й опрацьовувати його у класі, а викладати лише у формі коментарів до тверджень, поданих у підручнику, застосовуючи одразу приклади. Така форма навчання давала більше користі, зокрема у ситуації, коли учитель лише керував коментуванням, яке робили самі учні. На інтелектуальне і винахідливе піднесення учнів впливали за допомогою евристичного, еротематичного, сократичного методів, методів запитань, діалогу в роботі з текстом та прикладами з підручника.

Переваги цієї форми навчання наведені у таких пунктах:

1) учні призвичаювалися до роботи з книжками і до критичного та аналітичного сприйняття змісту;

2) викладений у підручниках матеріал служив для повторювання лекції, до того ж він не містив випадкових помилок, перекозчень, які траплялися при сприйманні матеріалу на слух;

3) учні, які працювали із текстом підручника, тренували вміння стислого викладу тверджень та виразів, що мало велике значення для формування як стислості мислення, так і наукового, змістовного висловлювання;

4) усі учні були змушені скрупульозно вивчати матеріал підручника та вміти відповідати на запитання учителя.

Такий підхід до навчального процесу мав переваги також для учителя. Застосовуючи таку методику, учитель міг проводити детальне спостереження за учнями, виявляти їхні особливості й нахили.

Для навчання писемного мовлення у школах Галичини найчастіше використовували переказ, диктант, переписування з книжки, зважаючи на поєднання в учнів слухових, зорових і рухових вражень (рис. 5).



**Рис. 5. Писемне мовлення.**

Так, наприклад, якщо учням подавався новий лексичний вираз, то для запам'ятовування важливо було поєднувати слухові, зорові та рухові враження:

- 1) учні повинні були добре сприймати цей вираз на слух;
- 2) вимовляти його;
- 3) читати у друкованому варіанті;
- 4) читати у писаному варіанті;
- 5) написати, переписуючи з підручника, і під час диктанту.

У разі розуміння виразу у вищеописаних випадках можна було стверджувати, що учні його знали [414, с. 141].

У методичній літературі, присвяченій навчанню мови, часто трапляється рекомендація, що потрібно вчити мови, а не граматики. М. Рудницький вважав, що не настільки важливим був спосіб навчання мови – за допомогою мовного тексту чи граматичних правил – скільки розуміння й вміння доцільно застосовувати дефініції та граматичні правила. Цей вчений визначав подвійне завдання граматики: наукове, що полягало в описі будови мови, і прикладне – навчання учнів середньої школи правильного усного та писемного мовлення, доречного стилю.

У першій половині ХХ ст. серед науковців часто виникали дискусії щодо ознак правильності мови. Запозичення з іноземних мов (германізми, галицизми, латинізми) були небажаними, зокрема у польській мові пуристичні тенденції виразно поєднувалися з патріотичними почуттями [414, с. 149].

Важливими були також психолого-педагогічні передумови навчання школярів у початковій школі. Діти у школі потрапляли у нове, незвичне середовище, необхідно було створити для них довірливу, позитивну атмосферу, налаштувати на вільне висловлювання своїх думок. Тому методисти радили якомога довше вести з дітьми першого року навчання вільні розмови, давати їм завдання, наближені до їхніх домашніх занять. Завдання вчителя полягало у керуванні розмовою у процесі малювання, ліплення, клеєння, моделювання таким чином, щоб дитина мала про що говорити, поступово підводити дитину до пізнання нового. Проте кожен урок мав базуватися на повторенні вивченого на попередньому уроці матеріалу відповідно до поступу в розумовому розвитку дитини. У початковій школі дитину вчили спершу мислити, добирати для формулювання думки

відповідні слова й вирази, лише після такого вступного курсу можна було вчити дитину читати і писати. Оскільки розумовий розвиток дитини має пройти шляхом: «... предмет – уявлення – поняття – слово», обминання такого шляху могло призвести до ситуації, що дитина «хоча механічно засвоїть собі штуку читання, за зоровими з'явами слів чи речень, не буде в неї предметів чи думок, вона читатиме механічно, але не розумітиме прочитаного. Така дитина навчиться писати, але не матиме, що письмом виразити» [124, с. 27].

У процесі формування стилістики мовлення в середніх закладах Галичини важливу роль відігравали письмові вправи. Основною засадою для завдань у письмовій формі був принцип: учень не може відтворити у писемному мовленні того, чого не розуміє та не знає достатньою мірою. Тому завданням учителів було докласти усіх зусиль, щоб учні на рівні вражень, уявлень і понять добре володіли навчальним матеріалом. За таких умов вимагали відповідних вольових зусиль у тому напрямку, важливо було пам'ятати про те, що йдеться про вміння володіти своїм мисленням.

При переписуванні з дошки спеціально дібраних вправ із орфограмами пропонувалася робота учнів у групах по троє: перший учень перевіряв написане свого сусіда та виправляв синім кольором, потім другий переглядав те саме завдання і робив правки ще червоним кольором. Процес відбувався під пильним керівництвом учителя.

При формуванні культури мовлення важливе значення відіграло модифікування шкали вимог учителя та шкали обов'язків учнів при усних переказах змісту прочитаних текстів, декламуванні залежно від поставленої мети: вимова (риторика) й дикція, граматики і правильність побудови речень, стилістика та доречність вживання лексичних одиниць.

З метою формування стилістичного аспекту культури усного і писемного мовлення емпірична практика пропону-



вала читання та вивчення напам'ять творів класиків. Проте метод механічного запам'ятовування текстів класиків як мовного матеріалу радили використовувати у поєднанні з евристичними й індуктивно-дидукційними методами.

Письмові творчі роботи відігравали значну роль у навчанні та вихованні учнів середніх закладів, оскільки вони свідчили також про духовний розвиток дитини. Попри грамотність при написанні творів, за Г. Ровідом, розвивається індивідуальне вираження почуттів і думок учня на підставі безпосереднього спостереження та пережитих емоцій [411, с. 17].

Тематика творчих робіт не могла бути односторонньою й черпатися тільки з літератури. Часто для письмових робіт з метою розширення репродуктивних навичок використовувалися доволі обмежені теми: «Опис мого пера», «Мій олівець», «Стіл, за яким я вчуся». Іноді використовували ще такий тип завдання: «Описати детальне значення слів «віл», «осел», «баран», «зірватися» і т. д.» [414, с. 150]. Однак найефективнішими для розвитку писемного мовлення були теми творів, пов'язані з життєвими ситуаціями, повсякденним оточенням дитини, зокрема з життям дитини вдома, життям у школі, спостереженнями впродовж прогулянок та екскурсій, найважливішими подіями у рідній місцевості й краї, релігійними і світськими святами, ставленням молоді до моральних, суспільних, національних та загальнолюдських проблем.

До прикладу розглянемо тематику першої групи:

*Яка твоя улюблена гра?*

*Опиши свого повітряного змія.*

*Чи маєш ляльку? Опиши свою ляльку.*

*Як діти бавилися на піску?*

*Про наші ігри в лісі.*

*Завтра матимемо вихідний день...*

*Мама має сьогодні багато роботи, тому що завтра неділя.*

*Чи ти був з мамою на базарі і що там бачив?*

*Чи маєте вдома собачку?*

*Мої квіти на вікні.*

*В нашому дворі дуже весело.*

*Про що повинна пам'ятати мама, коли настає зима?*

*Чи хотів би ти мати домашню тваринку? опиши, як би ти піклувався про неї.*

*Чи маєте картини? напиши, які тобі найбільше подобаються і чому [411, с. 26].*

З метою розвитку уяви та зв'язного мовлення учні у своїх зошитах для вільних стилістичних вправ часто малювали відповідні малюнки, наклеювали витинанки для ілюстрації змісту твору, навіть аматорські фотографії. Виправлення і закреслення у дитячих зошитах методисти радили розглядати лояльно, адже дитина мислить набагато швидше, ніж відбувається механічна функція відтворення цього процесу на письмі.

Обговорення та перевірку вільних стилістичних вправ радили проводити на занятті у присутності учнів, не забуваючи про обережність, педагогічний такт, і зважати на витончене відчуття психіки дитини [411, с. 55].

Проаналізувавши особливості, основні методи та тенденції розвитку культури писемного мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст., можемо зробити висновок, що методика формування писемного мовлення досліджуваного періоду опиралася на поступовий розвиток мови, психологічні вікові особливості, внутрішній світ дитини.

У міжвоєнний період ХХ ст., окрім навчання у школах, можна було здобути знання шляхом самоосвіти. У книзі Й. Домбровської та Й. Скарзинської «Праця з науко-

вою книжкою, картою, статистичною таблицею, графіком» («Praca z książką naukową, mapą, tablicą statystyczną, wykresem») [366] запропоновано поради щодо роботи над самоосвітою: як шукати книжки, темп читання, робота над складними виразами, читання наукових книжок, робота з картою, статистикою, підготовка реферату. В додатках автори подають приклад словника складних виразів і перелік книжок для самоосвіти.

Розглянемо детальніше поради авторів щодо читання наукових книжок з метою розвитку культури мовлення. Для серйозної інтелектуальної роботи використовували передусім наукову книжку, де подавалися результати роздумів та досліджень, узагальнювалися думки інших вчених.

Після уважного прочитання наукової книжки пропонували виконати певну кількість завдань: занотувати у зошиті чи на листку перелік основних думок прочитаної книжки; виконати переказ і зробити план прочитаного тексту; порівняти свій план зі змістом, поданим автором. Якщо учні читали іншу книжку на подібну тематику, то варто перечитати переказ першої, пригадати собі її зміст. Слід звернути увагу на те, чим відрізняються ці дві книжки. Для формування навичок реферування необхідно переказати розділ книги на десятих листках. Далі ту ж інформацію потрібно розмістити на п'ятих картках. Наступний етап роботи полягав у розміщенні тієї ж інформації на одній картці. Таку вправу варто часто повторювати, оскільки вона дуже важлива для формування стислості й компактності стилю і відповідності вживання слів. Слід зробити реферативний виклад проблеми, наприклад «Суспільна праця молоді», на основі трьох книг:

1) Бек Й. «Молодь у роботі самоврядування» (Bek J. «Młodzież w pracy z samorządem»);

2) Белецький Й. «Молодь і реформи в селі» (Bielecki J. «Młodzież a reformy na wsi»);

3) Гаубольд К. «Кооперативні організації молоді» (Haubold K. «Spółdzielcze organizacje młodzieży») [366, с. 47].

На початку ХХ ст. існувала необхідність поширення знань серед населення, особливо у селах, де люди мало читали. Проте життя у селі висувало нові труднощі та потребувало їхнього вирішення, читаючі люди і самоуки мимоволі ставали поводирями, які викликали ширше зацікавлення наукою. Вони були змушені ділитися своїми знаннями з іншими, навіть не володіючи ними досконало, писати статті, виголошувати реферати про те, що прочитали та що найбільше хвилювало і цікавило громаду. Проте для виголошування реферату не було достатньо лише бажання, необхідні були ґрунтовні знання предмета, вміння доладно говорити та писати, поверхові ж знання не були достатніми.

Автори книги «Праця з науковою книжкою, картою, статистичною таблицею, графіком» («Praca z książką naukową, mapą, tablicą statystyczną, wykresem») [366] пропонували практичні поради, як братися до опрацювання реферату. Спершу подавали рекомендації написання реферату, змістом якого була наукова книжка. Книжку необхідно було прочитати, переосмислити, переказати, причому прочитати треба було набагато уважніше, ніж читають зазвичай, щоб повністю опанувати зміст. Пам'ятаючи про те, що змістом книжки треба поділитися, автори радили робити закладки на найбільш цікавих місцях. За можливості слід було прочитати інші книжки на таку ж тематику, щоб існувала можливість порівняти. Зміст питання, висвітлений за допомогою різних точок зору кількох авторів, реферувався більш зрозуміло і виразно.

Після прочитання книжки потрібно було обміркувати, які питання передусім варто вибрати для обговорення та представлення слухачам. Можливо, автор порушував актуальну проблему в особливо цікавий спосіб чи вказував на вирішення певних життєвих питань.

Далі автори радили приступати до опрацювання реферату. Розпочати потрібно було з написання плану, скласти план означало виокремити основні думки, на яких ґрунтуватиметься зміст реферату. На початку слід дати загальну характеристику книжки, написати, що відомо про автора, з'ясувати, чому обрана саме ця проблематика.

Наступним етапом мав бути виклад матеріалу. Кожен пункт плану необхідно було змістовно розвивати, підкріплюючи фактами, переконаннями. Якщо є багато фактів, що підтверджують певну думку, то не потрібно перераховувати усі, оскільки надлишок подібної інформації може знудити слухача і послабити враження, тому варто було обирати суттєві переконливі приклади.

Особливо промовистим фактом у рефераті були цифри. Наприклад, коли йшлося про освіту, потрібно було провести аналіз кількості неписьменних у своїй країні та, наприклад, в Англії на початку ХХ ст.; при реферуванні економічної тематики, добробуту найбільш переконливим фактом було споживання певних видів продуктів у порівнюваних державах. Проте при використанні цифр як аргументу треба було бути дуже обережним, цифри найбільше втомлювали слухачів, тому автори радили обирати найважливіші й у невеликій кількості. У підсумку коротко повторювалися головні пункти реферату, за можливості – висувалися практичні пропозиції.

Реферат не мав бути сухим і коротким викладом фактичного матеріалу та думок автора. Потрібно було подати також власне бачення проблеми і приклади з життя. Виклад думки мав бути ясным, не перевантаженим подробицями,

хоч би вони й були цікавими. Реферат мав бути написаний якомога простішою мовою, без вживання незрозумілих слів для слухацької аудиторії. Іноді добре було процитувати автора, але не надто часто, особливо в тому разі, коли хотіли, щоб за допомогою цитати слухачам запам'яталася думка автора. При цитуванні довшого цікавого уривка твору можна було скористатися книжкою, попередньо заклавши необхідну сторінку.

Реферат радили читати з рукопису або переказувати своїми словами. Проте набагато краще сприймався реферат та викликав позитивне враження у другому випадку, оскільки мовець мимоволі вживав прості звороти, жестикулював, підтримував візуальний контакт зі слухачами і поведився емоційніше. Дивлячись на слухача, мовець відчував, чи слухачі розуміли та чи сприймали почуте. Однак часто написати реферат виявлялося набагато простіше, ніж його виголосити, тому що вимагалось досконале володіння предметом, а також відсутність страху, неспокою.

Е. Вейч (E. Weitsch) у книзі «Техніка інтелектуальної праці. Посібник для самоосвіти та освіти» («Technika pracy umysłowej. Przewodnik w samokształceniu i oświacie») писав, що багато людей стверджують, що не вміють говорити. Початківці не завжди вміють, але про те йдеться, щоб навчитися говорити шляхом виголошення рефератів. Іноді реферат заучували напам'ять, проте краще було написати собі на окремому листку великими літерами основні думки реферату й говорити своїми словами [366, с. 88].

Наведемо приклад плану реферату «Мета і завдання самоосвіти».

*1. Чи добре людині бути без освіти?*

*1. Таку людину можна легко обдурити.*

*2. Не вдасться запровадити покращення в господарстві.*

3. Людина не зуміє запобігти хворобі.

II. Чому люди хочуть вчитися?

1. Для покращення свого добробуту.

2. Щоб сформувати собі меткий погляд на світ.

3. Для розширення своєї суспільної праці.

III. Метою самоосвіти є формування чіткого критичного світогляду та дієвого ставлення до явищ життя.

Практичний висновок: треба створити бібліотеку для сільської молоді.

Написаний реферат автори радили відкласти на певний час, щоб «відлежався». Через кілька днів на «свіжу голову» доповнювали інформацію, поправляли стиль, підкреслювали важливу інформацію й приступали до виголошення реферату. Реакція на реферат часто могла бути критичною, треба було заздалегідь підготуватися до спростування зауважень наявністю фактів, цифр [366, с. 90].

У додатках пропонувався перелік книжок на тему самоосвіти. Розглянемо детальніше, які засоби пропонувалися для самоосвіти в першій половині ХХ ст. Насправді в першій половині ХХ ст. було мало книжок, якими можна було користуватися для самоосвіти, ще менше було таких книг, що були написані спеціально для самоуків, які не закінчили загальної школи, але мали намір вчитися далі.

Наявні книги можна було поділити на три групи:

1. Для самоуків I-го етапу.

2. Для більш заавансованих та лише частково придатних для самоуків I-го етапу.

3. Такі, що потребують поважної наукової підготовки.

Перша група книг для самоосвіти:

1. Вейч Е. «Техніка інтелектуальної праці. Посібник для самоосвіти та освіти» (Weitsch E. «Technika pracy umysłowej. Przewodnik w samokształceniu i oświacie». Wyd.

Spółdz. Wzdawn. «Zew», 1930, 45 s.) [430]. У вступі автор порушував такі питання, як:

1) чи потрібно молодому працівнику вчитися та розвиватися;

2) які мають бути межі освіти;

3) який шлях обрати.

У розділах «Техніка самоосвіти» та «Техніка використання освіти» автор описував доступні для кожного самоука засоби для самоосвіти: друковане слово, спостереження, самостійне мислення, ведення дискусій, слухання лекцій, написання рефератів. Книжка написана педагогом, який довгий період часу керував народним університетом у передгітлерівській Німеччині, який аналізував самоосвіту із суспільної точки зору. Автор не подавав шаблонних правил, а писав про реальні речі, пов'язані з життям, і після того, як порушував питання труднощів освіти, способів письма, рефератів, бачив перед собою живу людину, свого слухача, якому хотів допомогти у складній праці.

2. Скарзинський С. «Як читати книжки та газети» (Skarzyński S. «Jak czytać książki i gazety». Wyd. Instytut Oświaty Dorosłych, 1934, 34 s.). У книжці пропонувалися практичні вказівки для самоуків-початківців щодо читання книжок і газет.

3. Руднянський С. «Порадник для читачів книжок» (Rudniański S. «Poradnik dla czytających książki». Wyd. Związku Zawod. Pracowników Koolejowych, 1921, 52 s.) [413]. Книжка, призначена для широких мас самоуків, містила коротке обговорення користі читання, а також вказівки, що необхідно читати. Пропонувався старанно опрацьований, поділений на три рівні список книжок на природничу й суспільну тематику. В останньому розділі «Як читати» подано чіткі та суттєві вказівки, які могли бути використані самоуками з неабиякою користю.



Найбільше у той період було книжок для самоосвіти, призначених для молодих людей, які закінчили середню школу і хотіли вчитися далі.

Друга група книг для самоосвіти:

1. Радлінська Г. «Книжка серед людей» (Radlińska H. «Książka wśród ludzi». Wyd. II. Warszawa: Instytut Oświaty Dorosłych, 1934, 150 s.). Книжка призначена для освітніх інструкторів, учителів, бібліотекарів. У першій частині подавалася інформація про роль книжки в житті людини та пристосування її до потреб читача. Для самоуків особливо корисна друга частина, де автор подала змістовні гігієнічні вказівки щодо постави, тримання голови, освітлення, ширше обговорювала тихе читання та швидкість читання. У додатку йшлося про впровадження в життя шляхом самоосвіти та за допомогою книжки нових цінностей, що поглиблювали щоденну працю. Розділи «Про користь бібліотек» та «До молодих читачів», «Приклади питань для роздумів» могли служити важливими завданнями з метою самоосвіти.

2. Ліпська-Лібрахова М. «Педагогічні науки» (Lipska-Librachowa M. «Nauki pedagogiczne». Wyd. Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica, 1923, 54 s.). Книжка написана для учителів, які хотіли здобути знання шляхом самоосвіти. В розділі II «У який спосіб використовувати книжки» подано змістовні рекомендації щодо приготування до розумової праці, про техніку читання і занотовування.

3. Спасовський В. «Основи самоосвіти» (Spasowski W. «Zasady samokształcenia». Wyd. M. Arct, 1924, 229 s.). Книжка призначена теж для учителів середніх навчальних закладів, які здобули уже основи освіти. Для самоуків-початківців книжка була надто складна та загальна. Проте розділ V пропонував методику читання, дискутування, організації праці з метою самоосвіти і давав суттєві та практичні поради.

4. Руднянський С. «Технологія інтелектуальної праці» (Rudniański S. «Technologia pracy umysłowej». Biblioteka samokształcenia. Nr. 2. Wyd. Nasza Księgarnia, 1933, 223 s.) [413]. Книжка призначена для людей, що займаються важкою інтелектуальною працею. У книзі вичерпно трактуються пов'язані з розумовою працею питання: гігієна праці, організація праці, техніка вмілого слухання, техніка праці в команді, техніка читання та анотування, техніка збирання матеріалів для реферату.

5. Козловський В. М. «Освіта самого себе і шлях до неї» (Kozłowski W. M. «Co i jak czytać. Wykształcenie samego siebie i drogi do niego». Wyd. Autora, 1932, 243 s.). Книжка призначена для молоді на рівні середньої школи, у ній йшлося про ціль та завдання самоосвіти в доволі цікавий спосіб. У праці автор подав велику кількість книжок для читання з різних галузей знань, не обговорюючи їхнього ступеня складності й цінності.

6. Стефанович Д. «Як і що читати. Мистецтво вмілого читання» (Stefanowicz D. «Jak i co czytać. Sztuka umiejętnego czytania». Wyd. Pomoc Szkolna, 1933, 49 s.). Автор пропонує різноманітні способи нотування, складання плану, переказу картковим методом. Проте для самоука-початківця система автора занадто складна.

Третя група книг для самоосвіти:

1. «Порадник для самоуків», колективна праця за редакцією С. Міхальського («Poradnik dla samouków», praca zbiorowa pod red. St. Michalskiego. Wyd. Kasy Pomocy Naukowej im. Mianowskiego). З 1898 р. до 1915 р. вийшли дві перші частини «Історія думки» та «Світ і людина», в яких приділялось доволі багато уваги самоосвіті з розділом різних рівнів підготовки. Серед наукових статей подані методичні вказівки, бібліографія до різних галузей знань для трьох рівнів. Виданий «Порадник» мав інше завдання, він

був призначений для людей, які займалися досліджуванням предметом, зокрема для студентів і науковців [366].

У міжвоєнний період ХХ ст. у Галичині поряд із книжками, брошурами, журналами, газетами важливими засобами самоосвіти вважалися власне спостереження та самостійне мислення. Як доповнення і розширення власних думок та читання розглядалися письмові роботи й розмови-дискусії з колегами. Для самоосвіти учені міжвоєнного періоду ХХ ст. не радили обирати серед засобів, а використовувати усі засоби в такий спосіб, як це дозволяли особисті схильності та час, який можна використати для самоосвіти [430, с. 24].

При опрацюванні книжки з метою самоосвіти радили працювати за такою структурою: написати план книжки, тези, конспект, занотувати власні думки. Розглянемо детальніше рекомендації щодо розумової праці з книжкою після її уважного прочитання [413]:

1. План книжки. Вже підкреслення, позначки і закладки у книжці свідчили про початок опрацювання змісту, проте користуватися такими даними важко, над ними потрібно було детально попрацювати. Спершу потрібно було скласти план прочитаної книжки, що потребувало від читача передусім вміння поділити вивчений матеріал на складові частини, деталізувати проблему. Кожну змістову частину слід було назвати відповідно до розглянутої проблематики. План варто було записувати на окремому листку паперу, яким далі можна було користуватися при виголошуванні доповіді у колі учасників спілки самоосвіти.

2. Тези. Якщо читачеві важко давалося виокремлення та запам'ятовування основних думок книжки, а вони були би потрібні через певний час чи для самостійної розумової праці або для участі в дискусії, необхідно було написати тези до кожного пункту плану для логічного зв'язку між частинами. Тези свідчили про вміння аналізувати зміст прочита-

ного й узагальнювати інформацію. Написання тез позитивно впливало на формування культури писемного мовлення, оскільки тут важливо було звертати увагу на лексичні засоби і стиль мовлення.

3. Конспект чи переказ. Конспектом чи переказом користувалися при опрацюванні особливо важливого твору, який містив багато цінного матеріалу, що потребував детального вивчення та запам'ятовування, або при опрацюванні відразу кількох книжок. Різниця між тезами і конспектом полягала в тому, що конспект відображав не лише формулювання основних думок книжки, а й містив короткий розвиток цих думок, багатий фактичний матеріал. Написання конспектів, окрім тренування чіткості та стислості у формулюванні думки, спонукало до аналізу змісту, вибору найважливіших даних, розвивало культуру мовлення, оскільки воно потребувало зв'язаного викладу. Конспектування допомагало також у тренуванні пам'яті, тому що, перечитуючи конспект, необхідно було відтворити зміст усієї книжки.

4. Занотовування власних думок. Опрацювання літератури потребувало також самостійного переосмислення усієї проблеми або окремих її фрагментів. Власні думки з опрацьованої проблеми слід було ретельного занотовувати, оскільки їх далі можна використовувати для розумової й творчої праці [413, с. 121 – 122].

У міжвоєнний період існувало три форми самоосвіти для дорослих: лекція, спілка інтелектуальної праці та реферат.

При слуханні лекції важливо було уважно слухати, зрозуміти позицію лектора, але остерігатися як цілковитого прийняття інформації, так і критичного сприйняття чи повної недовіри до лектора. Оскільки після лекцій відбувалися обговорення теми та виголошених фактів, слухачам радили робити нотатки. Для слухачів з доброю пам'яттю це було не потрібно, проте для тих, кому все-таки потрібно було запи-

сати важливі факти, радили занотовувати небагато, щоб при письмі не пропустити важливої інформації. Зазначалося, що найважливішим завданням при опрацюванні лекції було не занотовування, а пізніше осмислення змісту. Спершу радили слухачеві ясно усвідомити зміст думок лекції, далі порівняти ці думки з уже відомою інформацією. Потім необхідно було докласти зусиль, щоб незалежно від тенденцій суспільства, партійної належності й релігійних поглядів переконатися у правдивості чи фальшивості поглядів лектора, зважаючи на аргументацію фактів. Тоді слід було проаналізувати, в якій сфері життя ця інформація може бути корисною.

Такий спосіб опрацювання лекції корисніший, ніж письмове занотовування. На завершення варто обговорити зміст лекції, поділитися думками із товаришами чи лектором [430, с. 45].

Наступна форма освіти – участь у спілках інтелектуальної праці. Форма роботи у таких спілках потребувала відповіді учасників на тему, до якої вони попередньо готувалися або яка була відома їм на основі життєвого досвіду. Учителю у формі запитань спонукав учасників до активної роботи, щоб отримати відповіді, почути, якими знаннями володіють учні, з метою з'ясування їхнього значення. Проте принципово важливим у спілці інтелектуальної праці був процес обміну досвідом.

Техніка роботи у спілці інтелектуальної праці сприяла формуванню культури мовлення, оскільки основне завдання учасників полягало у подоланні страху говорити вголос у присутності інших учасників і керівника. Добрим засобом у подоланні цього страху було читання та мовлення вголос вдома. Спілки інтелектуальної праці на ставили собі за мету подати учасникам навчальний матеріал, а займалися «духовною гімнастикою», тренуванням мислення, пізнання, дослідження й пояснення.

Вивчення актуальної педагогічної проблеми розвитку самоосвіти дає зробити висновки про те, що самоосвіта в Галичині міжвоєнного періоду ХХ ст. відбувалася як діяльність для постійного поповнення знань, як процес засвоєння додаткових знань, як компонент системи освіти. Аналіз засобів і методів роботи показав, що у процесі формування культури мовлення самоосвіта відіграла важливу роль.

#### **4.2. Досвід загальноосвітніх закладів у мовній підготовці школярів**

Зміни у культурно-історичному житті суспільства Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. спричинили впровадження нових тенденцій у сферу освіти та науки, зокрема у системі освіти було проголошено постулат педоцентризму, за яким у центрі педагогічного процесу мала бути особистість дитини, а не учитель. Разом з тим пропонувалося запровадження адаптаційних умов навчання, відповідно до природних потреб і фаз розвитку дитини. До основних компонентів педагогічної рефлексії нового підходу до освіти належав процес самостійного пізнання, а не пасивного засвоєння поданого матеріалу. Метою такого підходу до освіти було прийняття педагогічного принципу індивідуалізму й розвитку, націлювання на пошук ідеалів та цінностей шляхом запровадження проектів експериментальних шкіл [356, с. 52]. Змінювалися також вимоги до мовної освіти, впродовж навчання у школі основна увага приділялася вивченню мов, рідної й іноземних, залежно від рівня розвитку суспільства і поставлених перед школою завдань.

У педагогічній думці початку ХХ ст. поняття культури мовлення поступово стало пріоритетним, оскільки в умовах демократизації суспільства, участі молоді у політичному житті, змін економічного ладу виникла потреба у вихованні людини, яка би змогла пристосуватися до нових вимог.

Професор Софія Русова у праці «Сучасні течії в новій педагогіці» (1932 р.) [201] стверджувала, що впродовж 50-ти років змінилися завдання виховання, методи, організація та принципи освіти. Зокрема, змінилося ставлення до предмета виховання – до дитини, першочергове завдання полягало у дослідженні природи дитини. Розглянемо детальніше найважливіші аспекти, які стосувалися змін у системі освіти першої половини ХХ ст.:

1. Творчість. Знання почали оцінювати як міцний засіб для розвитку в дитині її творчих здібностей. Індивідуальній активності дітей приділялася значна увага, учні привчалися самі здобувати собі знання власним досвідом. Адже дитина розвивалася індивідуальним зусиллям і готувалася вносити в загальне людське життя свої знання та свої активні сили [201, с. 1].

2. Принципи виховання. Змінилися орієнтири на виховання гармонійно розвинутої людини: працездатної, соціально свідомої, корисної в суспільстві, яка любила рідний край і поважала інші народи. Дитина стала об'єктом наукових досліджень, освіта стала доступною та обов'язковою для усіх дітей. Школа мала стати національною й відповідати новим соціально-педагогічним принципам. Особлива увага приділялася психологічним передумовам навчання і виховання дітей. Виховання опиралося на наукові підходи поєднання теорії та практики.

3. Вимоги «нової педагогіки». Відповідно до психологічних досліджень і потреб життя, виокремлювалися загальні вимоги педагогіки:

- у виховання впроваджувалася інтенсивна індивідуалізація;
- згідно з рекомендаціями соціальної психології, виховання ставало більш соціалізоване;
- навчання та виховання, відповідно до потреб життя,

ставали «індустріалізованими», що викликало в учня найбільшу творчу активність;

– навчання й виховання опиралися на психологічні дослідження як окремого учня, так і колективу та їхнього оточення.

4. Традиції педагогіки. Принципи індивідуалізації й соціалізації виховання можна простежити, звернувшись до історії педагогіки. Прихильником індивідуалізму був Ж. Ж. Руссо, який наголошував на необхідності розуміння індивідуальних особливостей дитини. За соціалізацію виховання виступав Г. Песталоцці, опираючись на принципи Ж. Ж. Руссо, але він запроваджував своє бачення школи і виховання як соціального процесу, як реального факту громадського життя. Окрім цього, названий науковець запропонував ввести до навчальної програми школи працю як виховний елемент. За Г. Песталоцці, процес навчання та виховання має базуватися на праці учня, оскільки лише з творчої праці виникали справжні знання, розвивалися духовні сили.

5. Експериментальна педагогіка. У ХХ ст. на основі праць німецьких педагогів-психологів В. А. Лая і Е. Мейманна виникли вимоги «поставити науку виховання на певний шлях наукового дослідження». В. А. Лай пропонував створення спеціальних товариств психологічних та педагогічних досліджень при кожній учительській семінарії. Учитель повинен був опиратися у процесі навчання і виховання на об'єктивні спостереження й результати наукових досліджень. Е. Мейманн наголошував на важливості психолого-педагогічних передумов навчання та виховання дитини, зокрема він зазначав, що учитель, який не зважав на психофізичні особливості учня (втомлюваність, несприятливі умови життя, погане харчування), міг поставити занадто високі вимоги, яких учень не здатен виконати, що дуже шкідливо відобразалося на інтелектуальному стані й могло мати



негативний вплив на «нормальний розвиток». Педагогіка потребувала знання впливу фізичних і соціальних умов на дитину. За Е. Мейманном, для розуміння процесу розвитку дитини учителям було необхідно:

- зазначити періоди розвитку дитини та можливі відхилення;

- з'ясувати характерні психологічні відмінності підліткового віку і дорослої людини;

- зважати на можливість неоднчасного інтелектуального й фізичного розвитку дитини;

- пам'ятати про відхилення у розвитку дитини від середньостатистичного типу;

- виявити, до яких предметів дитина має особливі здібності.

Дослідження індивідуальних особливостей дитини Е. Мейманн радив проводити за допомогою:

- а) безпосередніх спостережень за кожною окремою дитиною та колективом загалом;

- б) методу анкетування;

- в) методу педагогічних щоденників, куди записували поступовий у часі розвиток мови, статистику емоційних й інтелектуальних проявів розвитку;

- г) складання характеристик учнів у школі уможливило встановлення типу дітей;

- д) методу експериментів, лабораторних тестів, які проводилися на науковому підґрунті.

6. Психоданаліз. На початку ХХ ст. на розвиток дитячої психології мали вплив дослідження дитячої індивідуальності професора З. Фрейда. На думку цього вченого, шкільна психологія недостатньо оцінювала несвідомі впливи глибоких душевних імпульсів, що мало допомогти краще зрозуміти дитину, її нахили і здібності. У 1908 р. був скликаний перший конгрес психоданалітиків, результатом якого

стало створення нової науки «психології підсвідомого» та почали виходити у світ наукові журнали. Проте водночас у психологічних і медичних виданнях гостро критикували психоаналіз.

7. Світогляд. На початку ХХ ст. філософський, ідеалістичний напрям думок змінився на «біологічний», «реалістичний» світогляд. Надавалася перевага прогресивному вихованню, яке визнавало факти та закони реальної науки й користувалося ними. Головний принцип реального виховання полягав у самовихованні та самонавчанні [201, с. 1 – 12].

8. Методи навчання. Дослідження внутрішнього світу дитини, її здібностей потребувало нових методів для розвитку дітей. У числі перших реалізаторів наукових психологічних вимог була італійка Марія Монтесорі. Вона використовувала метод, який базувався на самонавчанні та поширювався у дитячих садках, народних і середніх школах. М. Монтесорі пропонувала дітям для розвитку як перший матеріал найпростіші геометричні фігури, які діти сприймали не лише зором, а й дотиком. С. Русова критично аналізувала такий метод роботи з дітьми, оскільки він не сприяв розвитку дитячої уяви та творчості. Навіть малювання, яке розглядалося «графічною мовою», у практиці М. Монтесорі мало, на думку С. Русової, технічний напрямок – обрисовування контурів як підготовка до письма, розмальовування готових рисунків для знання кольорів [202, с. 66]. Софія Русова вважала, що в методі М. Монтесорі не було пояснень, як трактувати оповідання, казки, що відігравали значну роль у розвитку моралі й естетики дитини. Щодо морального виховання М. Монтесорі дотримувалася принципу свободи: кожна дитина могла робити те, що хоче, але не порушувати свободи і добробуту інших. Соціалізація дітей відбувалася у невеличких групах, які склалися з 10 – 20 дітей у «дитячих хатах», де стимулювалися взаємна сим-

патія, взаємодопомога та особиста самостійність. Головні принципи виховання М. Монтесорі передбачали особливу увагу до фізичного розвитку дитини й уважне ставлення до її індивідуальності.

9. Засоби навчання. С. Русова зазначала, що М. Монтесорі зробила значний внесок у розвиток педагогіки, проте недоліком системи вважала раннє навчання письма дітей 3 – 4 років. Навчання письма – це не складний процес, але, за С. Русовою, не потрібний для дітей цього віку, а також цікава книжка не дасть у дошкільному віці такої користі дитині, як природа та оточення. У лекціях мови «дитячої хати» не було вказівок щодо оповідань для дітей, а саме вони мали велике значення для морального й естетичного виховання, для розвитку уяви дитини. Поетичний матеріал з перших занять навчання мови викликав у дитини «почуття краси слова, захоплення образами та словесними малюнками» [202, с. 67]. С. Русова пропонувала реалізовувати принципи навчання на простому природному матеріалі: досліджувати, наприклад, кольори та їхні відтінки на квітах влітку, на листі восени, на нитках для вишивання взимку.

10. Індивідуалізм у вихованні. Серед індивідуалістів XIX ст. Софія Русова називала на першій позиції англійського вченого Герберта Спенсера, який визнавав психологію як науку про еволюцію людини, про послідовний розвиток духовних сил від найпростішого їхнього стану до найскладніших форм і явищ психології людини та вважав щастя метою життя. Найвищим щаблем людської еволюції він бачив таку форму громадського життя, коли кожна індивідуальність могла би задовольнити всі свої моральні й матеріальні потреби, не порушуючи тим моральних інтересів інших громадян. За таких умов можливі гармонія і загальне щастя. Завдання виховання – підготувати до такого щастя [202, с. 71].

Відповідно критерії навчання були розраховані на те, щоб допомогти дитині у п'яти формах діяльності, які потрібні в майбутньому:

- 1) в діяльності, що веде до самооборони;
- 2) для здобування засобів для життя;
- 3) для виховання своїх нащадків;
- 4) для виконання громадянських та суспільних обов'язків;
- 5) для задоволення своїх естетичних потреб.

Проте в індивідуалістичному напрямку виховання було дві течії. Англо-американські педагоги трактували індивідуалізм як найкращу систему виховання і навчання та підготовку дитини до її громадянських обов'язків (С. Русова назвала цю течію утилітарним індивідуалізмом, засобом для виховання громадянина з метою піднесення культурного стану громадянства). Німецькі педагоги-ідеалісти, а також частково французи (бельгієць Декролі) теж звертали увагу на розвиток індивідуальності, але для них цінною була сама людина, індивідуальність, яку вони хотіли піднести на високий рівень розвитку духовних сил, і передбачали свідому гуманну реалізацію.

С. Русова зауважувала, що людська індивідуальність повинна мати повну можливість для свого розвитку. Індивідуальне й соціальне виховання націлювалось на виконання основного завдання – не обмежувати зростання індивідуальності, а давати їй більше можливостей для розвитку.

Попри формування характеру мета школи полягала також в інтелектуальному вихованні, зокрема завданням освіти було розвивати розумові здібності, заохотити учня до самостійного мислення, навчити орієнтуватися у світі, дати йому необхідні знання [362, с. 86].

Навчання рідної мови залежало від ідеології в системі освіти. Якщо школа служила релігійній ідеології, то мовою

навчання була мова культу, мова святих книг, оскільки твори народною мовою не мали цінності. У разі спрямування мови на індивідуалістичну ідеологію, яка базувалася на класичній культурі (за тих умов – на латинській), навчання проводилось класичною мовою, хоч і мертвою, проте часто використовувалась також французька мова. Поступово, зі зростанням значущості державних та народних ідей, починалося впровадження навчання рідної мови, яка займала щораз більшу частину в шкільній програмі. Далі рідна мова відсунула іноземні, а також класичні мови на другий план, вивчення рідної мови і культури народу трактувалося як початкова освіта й основа виховання.

Змінилися також цілі навчання. В давній становій школі (шляхетній чи буржуазній) навчання рідної мови передбачало передусім правильність та елегантність висловлювання, як вимагалось від членів еліти, пізніше – естетичний розвиток. Далі спостерігалось розширення програми в літературному сенсі у тих школах, де навчання рідної мови було головним предметом, мовою викладання всіх інших предметів. Рідна мова передбачала впровадження учня у вивчення народної культури, а також загальної культури як в інтелектуальній, так і в емоційній сфері. Предмет «рідна мова» спершу служив декоративній цілі суспільної еліти, пізніше сприймався як засіб емоційно-естетичної освіти та поступово став наукою про народну культуру [363, с. 87].

Основне завдання школи Галичини початку ХХ ст. як соціальної інституції полягало в різносторонній освіті особистості й підготовці її до повноцінного життя у суспільстві. Школа давала людині знання, необхідні для виконання життєво необхідних завдань, перш за все, це теоретичні відомості та практичні навички. Для розвитку інтелігентності у дітей шкільного віку необхідною умовою були спостереження, пам'ять й увага, проте основна суть полягала у

формуванні здібності мислити. Оскільки у шкільному віці неможливо було навчити дитину всього, що необхідно для майбутніх життєвих ситуацій, то особливо важливого значення набув розвиток інтелектуальних здібностей, завдяки яким у майбутньому людина могла зорієнтуватись і самостійно здобути необхідні знання [367, с. 358].

В поглядах науковців завжди існувала думка, що вивчення віршів розвиває пам'ять, математика формує логічне мислення, а найкращим способом розвитку інтелекту вважалось вивчення іноземних мов. Основним проявом процесу мислення є думка, що виражається у процесі усного чи писемного мовлення.

У процесі формування культури мовлення учнів у середніх загальноосвітніх закладах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. особливого значення надавали навчанню письма. За допомогою письмових робіт учнів оцінювали знання орфографічних, граматичних, лексичних основ, творчі роботи відображали внутрішній світ дитини. Письмові роботи учнів були також свідченням інтенсивності та ефективності праці учителя, його сумлінності. Зрештою, письмові роботи відображали рівень засвоєння дитиною матеріалу [367, с. 88].

Проблема індивідуальності дитини, її змістовне й багате особисте життя, педагогічна майстерність та ініціатива учителя не цікавили методистів «давнішої школи», в кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. у школах переважно дбали про зовнішню форму письмових робіт учнів і про застосування методики для навчання дослівного відтворення учнями якомога більшого обсягу матеріалу в такому ж вигляді, як це подавала школа [411, с. 3].

Такий стан писемного мовлення, за Г. Ровідом, спостерігався в усіх початкових та середніх школах Галичини початку ХХ ст., оскільки відчувався вплив німецької школи,

про що свідчить також методична література того часу щодо формування навичок письма. Г. Ровід засуджував такий стан писемного мовлення, наголошував на необхідності змін у дидактичних основах, що стосувалися письмових вправ. У кінці XIX ст. – на початку XX ст. шкільна влада Галичини брала за основу австрійську й німецьку модель навчання, що не завжди позитивно відображалося на галицькому шкільництві.

Навчальні плани для народних шкіл були видані Галицькою шкільною радою у 1893 р., згідно з якими основна мета письмових вправ – вміння коректно висловлюватися на письмі, «стилістична вправність у документах зі сфери повсякденного життя, промисловості та торгівлі». Досягнути цієї мети у початковій школі «Плани та інструкція» радили за допомогою переписування речень, диктантів, письма з пам'яті, орфографічних вправ, відповідей на запитання, переказів прочитаних творів. На 5-му, 6-му, 7-му роках навчання додавалися короткі описи та оповідання на задану тематику, написання листів – не лише родинних, а й подання документів для залагодження промислово-купецьких і правових справ [411, с. 5].

На основі навчальних планів вчительськими конференціями була затверджена детальна програма, де містилися методичні вказівки та список тем письмових вправ, які були обмеженими, односторонніми та шаблонними. Основний принцип писемного мовлення на початку XX ст. полягав у письмовому відтворенні матеріалу з підручника, великий обсяг якого учні заучували напам'ять. У той час не було і згадки про те, що дитячі письмові роботи мають бути відображенням їхньої індивідуальності, особистого життя на основі самостійного спостереження вдома, у школі, на вулиці, в полі. Проте зазначено, що учитель повинен чітко дотримуватися планів та програм, зокрема навіть порядку

проведення диктантів. У такий спосіб згори обмежувалися свобода і педагогічна ініціатива учителя у сфері формування культури писемного мовлення учнів, а дітей позбавляли можливості індивідуального, самостійного вираження своїх власних думок та почуттів. Г. Ровід аналізує підбір тем, поданих у навчальній програмі, й письмові роботи учнів зі шкільних зошитів. Теми творів повністю відповідають змісту підручників і читанок, а письмові роботи сорока учнів класу стереотипні, схожі між собою за змістом, стилем та використанням мовних засобів. Учений зазначає, що дитина пише такі твори без жодного зацікавлення, оскільки це не стосується її особистого життя, її переживань, отриманих шляхом власного спостереження, загалом не є вираженням її психічного стану. З тієї причини шаблонні диктанти, перекази прочитаних текстів, беззмістовні вправи на промислову тематику були нудним марнуванням часу в класі й цілковитим відокремленням школи від довколишнього життя, що не викликало зацікавлення з боку дитини, не зумовлювало її духовного розвитку [411, с. 6].

У такий спосіб можна було пригнітити самостійність дитини, знівечити її індивідуальність. Жвава допитлива дитина з оригінальним способом висловлювання своїх думок перетворювалася у школі із застосуванням тогочасної методики навчання «в тупу, безпорадну, бездумну, яка не здатна на інтелектуальний розвиток, продуктивну працю, плекання індивідуального стилю» [411, с. 8].

Розглянемо основні аспекти методики навчання писемного мовлення, розвитку творчих здібностей дитини.

По-перше, під впливом засад німецької методики у школах Галичини усні заняття та виконання письмових вправ на практиці відбувалися відповідно до чітких методичних вказівок у підручниках, що мінімізувало творчу роботу, спрямовану на індивідуальність дитини.



По-друге, шкільні контролюючі органи зумовлювали механічне виконання письмових вправ, тому що дидактичні експерименти учителів й інновації у методиці вважалися недотриманням навчальних програм. Оскільки робота вчителя часто оцінювалася за учнівськими письмовими роботами, зокрема їхніми зовнішнім виглядом, зусилля учителя спрямовувалися переважно на те, щоб учень виконав письмові вправи каліграфічно, зробив якомога менше орфографічних помилок. Письмові роботи учнів відрізнялися часто лише вживанням синонімічних мовних засобів. При оцінюванні роботи учителя вирішальне значення мала форма письмових учнівських робіт, зміст ж залишався поза увагою.

По-третє, прийнятий спосіб корегування і виправлення помилок мав неабиякий вплив на витіснення зі школи вільного висловлювання дітьми власних почуттів та думок, використання власного стилю й манери безпосереднього викладу цікавих і оригінальних спостережень.

Г. Ровід ще у 1920 р. закликав до реформи методики формування писемного мовлення учнів із врахуванням стимулювання зацікавлення дитини, розвитку духовного світу, індивідуальності. Така реформа уможливлювала би прояви педагогічної діяльності учителя, зокрема на заняттях з рідної мови [411, с. 10].

Основоположником нового погляду на дидактику навчання письма учнів був польський учений Броніслав Трентовський, його думки викладені у педагогічній праці «Хованна» в середині XIX ст. Методика навчання писемного мовлення полягала, за Б. Трентовським, у поетапному навчанні. Спершу дитину треба навчити коректного орфографічного та граматичного письма, а далі він радив розпочинати стилістичні вправи. Діти повинні писати «з власної голови» і виражати на письмі власні думки. У разі, коли дитина описувала почутий з уст вчителя твір, вона відтво-

рювала його слова на письмі, вдаючись до сліпого наслідування [411, с. 11].

Б. Трентовський радив дозволяти учням самостійно обирати тему письмової роботи, оскільки особливе зацікавлення учнів викликає тематика із власного життя: опис подорожі, родинного свята, опис нещастя, яке спіткало когось з родини. Основне завдання учителя полягає у вмінні організувати роботу учнів таким чином, щоб вони відтворювали на письмі власні міркування та відчуття.

Цей вчений виступав у «Хованні» проти письмових вправ, у яких учні перефразовували поетичні твори у прозу, оскільки в такий спосіб учні вчилися «псувати» добрі вірші, що могло призвести до формування несмаку.

Попри написання творів, описів, діалогів, трактатів Б. Трентовський радив використовувати для формування культури писемного мовлення листи, проте важливо, щоб дитина писала листа людині, яку добре знала.

Виправлення помилок і редагування дитячих письмових робіт потребувало від учителя делікатності та знання вікової психології. З погляду дидактики засади безпосереднього опанування вмінь і навичок шляхом творчого та дослідницького підходу витіснили старі методи навчання, за допомогою яких учням подавали готовий матеріал, зміст і форму якого учні були змушені наслідувати та відтворювати.

Г. Ровід у своїй праці «З методики письмових робіт (збірник дитячих вправ на вільну тему)» («Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)») [411] проводив цікаві аналогії навчання письма із навчанням малювати. Навчання малювати не полягало у копіюванні готових форм, на перший план висувалося малювання з природи і вільне вираження емоційного стану за допомогою малюнка. В такий самий спосіб можна було спостерігати за внутрішнім духовним світом дитини, що виражався в усному та писем-

ному мовленні. Для пізнання й оцінювання рівня розвитку інтелекту дитини було важливо, щоб форми висловлювання були індивідуальним свідченням самостійної праці дитини на певному етапі психічного розвитку. Таким чином, самостійне писемне мовлення на основі власних спостережень дитини можна не лише розглядати як психологічний матеріал, а й використовувати як підґрунтя для пошуку вирішення питань з методики формування культури мовлення.

Цей науковець зауважував, що найбільш занедбаним предметом у загальноосвітній школі була рідна мова. Пізнання мови дитини, дослідження розвитку мовлення в усній і письмовій формах на різних етапах її життя, вивчення засобів, уявлень та понять, властивостей мислення – аспекти, на яких має ґрунтуватися методика навчання рідної мови. Найважливішим же розділом методики рідної мови попри читання у міжвоєнний період ХХ ст. було навчання писемного мовлення [411, с. 13].

Розвиток здатності висловлювати думки і почуття у письмовій формі, формування власного стилю дитини завжди перебувало у тісному зв'язку з розвитком усного мовлення та вмінням висловлюватися, що залежало від загального духовного розвитку дитини і від середовища, в якому виховувалася дитина. На різних фазах розвитку дитини манера висловлювання мала певні характерні особливості, що виокремлено у наукових дослідженнях. З огляду на рівень інтелектуального та духовного розвитку опис картини, який робила дитина у початковій школі, змістовно відрізнявся від опису такої ж картини учня середніх класів.

Й. Давід розрізняв три стадії розвитку мовлення в дітей шкільного віку. На першій стадії дитина, описуючи картину, виокремлювала предмети, які бачила, розуміння змісту картини обмежувалося розпізнанням предметів, зв'язки між ними залишалися поза увагою. На другому етапі учень пе-

редавав побачене на картині крізь призму власної уяви. На третьому етапі в описі простежувалися предмет, тема і задум картини, часто використовувалися зіставлення та порівняння, наводилися доречні прислів'я з абстрагуванням від ситуації [367, с. 80 – 82].

Е. Мейманн також стверджував, що дитина спершу розпізнає на картині не пов'язані між собою логічно предмети, потім розуміє ситуацію, причому без належного бачення перспективи. Лише на третьому етапі розвитку мовлення дитина починає поступово сприймати і розуміти мистецькі засоби й головну думку митця [401, с. 86].

Подібно розвивалося також писемне мовлення дитини. Перші письмові твори склалися з вільних речень-виразів, що схожі на психологічні речення-схеми. На наступному етапі самостійні письмові роботи учня характеризувалися повними реченнями, зрештою логічним зв'язком речень.

Г. Ровід подав відповіді 7-річних дітей на запитання: «Що би ти зробив, якби мав 5 крон?». На початковому етапі розвитку письма подавався типовий приклад писемного мовлення дітей:

*«Іграшок, шоколадок, свічечок, ліхтариків, апельсинів, горіхів, яблук».*

Творча робота дитини такого ж віку, але з вищим рівнем розвитку вирізнялася наявністю простих поширених речень:

*«Я б собі купив нові книжки. Купив би собі дитячу машину і рушницю і пістолет на патронах, і вбрання з шапкою, і залізницю, і купив би собі шоколаду»* [411, с. 14 – 15].

У цьому творі, як зазначав Г. Ровід, варто звернути увагу на часте вживання сполучника «і», що було характерною ознакою цієї фази розвитку писемного мовлення, оскільки в дитини ще не було розуміння наступності й послідовності, протилежності.

У третьому класі 8 – 9-річним дітям було запропоновано в післяріздвяний період написати на занятті без попередньої підготовки твір на тему «Про мою ялинку». Г. Ровід відзначав, що 12 із 42 учнів зупинилися на описі предметів, завішаних на ялинці:

*«Яблука, інжир, свічки, тістечка, рибки, апельсини, цукерки, кукурудза в торбинках, підсвічники».*

На основі такого твору учений зробив висновок, що дитина відставала у розумовому розвитку, оскільки дитина 8-річного віку повинна писати повними реченнями.

Наступна група дітей на основі власних спостережень та вражень передала зміст твору повними, більшою чи меншою мірою пов'язаними між собою реченнями.

*«На моїй ялинці були пряники, тістечка, цукерки. Повісили кількадесят свічок. Я дуже весело забавлявся. У мене була шопка на електриці з ангеліками. На ялинці я мав аероплан, з якого висипались офіцери. Деревце було прикрашене золотим та срібним ланцюжком. Далі там були апельсини, цукерки в кошичках і торбинках, шоколадки, позолочені та посріблені горіхи. Ми співали веселі колядки. Деревце було велике й зграбне. До нас прийшли гості, і ми зривали з дерева яблука та горіхи. Позасвічували штучні вогні. Потім з'їли все, бо ялинка була два тижні. Тоді порубали деревце, і все проминуло».*

У творчих роботах на таку ж тему дітей четвертого класу (10-11 років) простежувалася схильність до логічного мовлення, вживання складних речень.

*«У переддень Різдва Божого батьки купили мені ялинку, якою я дуже тішився, бо давно її не мав. У мить, коли засяяла на небі перша вечірня зірка, зичили нам батьки, а ми їм навзаєм, добра та здоров'я, ділячись облаткою. Відтак подано вечерю. Після вечері я прикрашав з братами та сестрами ялинку. Після того, як закінчив прикрашати де-*

*ревце, засвітив на ньому свічки, і ми співали коляди. Першого і другого дня різдвяних свят ввечері я засвічував вогні на ялинці та співав коляди».*

13-річний учень написав твір «Переддень Різдва в нашому домі», відобразивши свій внутрішній емоційний стан та детально і правдиво відтворивши дійсність.

*«Настає переддень Різдва... Мама поспіхом готує на свята...*

*Перша зірка засяяла на небі та чудом продерлася крізь море хмар, які зависли над Краковом.*

*Переходжу вулицю – гробова тиша, що іноді порушується шумом вихору попутного трамваю чи екіпажу. У вікнах повно яскравого світла.*

*Сідаємо до столу... Батько встав з крісла і ділиться з нами облаткою. Здоров'я, щастя... такі слова кружляють довкола столу.*

*Сумний настрій. У мами сльози, та і мені мимоволі повернулися сльози на очі.*

*Запитуєш, звідки вони? Скажу – чому. Минулого року більшим було родинне коло. Помер нам найстарший брат. Ще два роки, а вже був би підпорою родини.*

*Після святої вечері почалися співи, які затягнулися до пізнього вечора» [411, с. 16 – 17].*

Наведені для прикладу письмові роботи дають можливість зробити висновок щодо фаз розвитку навичок писемного мовлення. Письмова робота першої дитини вказувала на те, що вона мислить конкретними образами, які відтворювала на письмі окремими словами. Учень був спроможний написати про ялинку лише ряд слів-образів у доволі примітивний спосіб, не зважаючи на логічний зв'язок, без певного плану.

На наступних фазах розвитку діти оперували спершу простими поширеними, далі складними реченнями,

пов'язаними між собою логічним змістом. Варто відзначити емоційне забарвлення творів на основі власних пережитих вражень, свідчення рівня духовного розвитку дитини, характерні риси висловлювання у письмовій формі.

В українських школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. особливою частиною навчання рідної мови було вивчення стилістики. За стилем можна побачити знання з рідної мови, вміння практичного використання знань на практиці, а також рівень інтелігентності людини. Проте не кожен учитель володів методикою навчання стилістики, навіть якщо сам був добрим стилістом. У міжвоєнний період ХХ ст. у Франції для навчання стилю працювали окремі висококваліфіковані вчителі. У Чехословаччині учителі-стилісти писали методичні праці про навчання стилю, а також проводили вакаційні курси для вчителів, на яких показували практично, як вчити стилістики, щоб дитина наважилася висловити власні думки й укласти їх у письмовій формі [1, с. 22].

Навчання стилю, за А. Домбровським, не було окремою ділянкою серед навчальних предметів у народній школі. Стиль хоч і був невіддільною частиною рідної мови, навчання кожного предмета так чи інакше впливало на формування стилю, оскільки кожен вияв дитячої думки у процесі вивчення загальноосвітніх предметів – це навчання усного стилю. За наявності достатньої кількості часу він переходив у письмовий стиль, коли йшлося про власний виклад думок.

Формування письмового стилю чи культури писемного мовлення базувалося на мовних проявах усного стилю. Початком формування усного стилю можна було вважати уже бесіди з дітьми у перших класах, якщо вони велися на близькі дитині теми та не у сухий, офіційний, нецікавий спосіб.

У статті «Навчання стилю в народній школі» [80] А. Домбровський описав основні вимоги до вчителів крізь

призму педагогічних і методичних засад, щоб успішно досягти головної мети навчання – розвитку мовних здібностей та впорядкування думок як основи письмового стилю. Учитель повинен був знати соціальні відносини батьків й оточення, в яких зростала і виховувалася дитина, та вести бесіду з дитиною про це, дозволяти індивідуалізацію бесіди і лише на завершальному етапі підводити до узагальнення. Такий методичний підхід був бажаний особливо у тих містах, де до одного класу ходили діти різних соціальних станів, які не завжди могли розуміти радощі, домашні порядки, звичай своїх товаришів, котрі жили та виховувались в інших соціальних умовах. Заводили бесіди на цікаві й зрозумілі для всіх дітей теми. Не виходили передчасно за межі оточення дитини. Керувалися настроями, іноді зовнішніми і внутрішніми умовами, що викликали зацікавлення. Кожну бесіду за можливості унаочнювали конкретними предметами, малюнками, театралізацією, моделюванням, оскільки лише у такий спосіб можна було достукатися до дитячої душі, дитина говорила про те, що перейшло через її усвідомлення, що вона пережила в реальності або в уяві, що засіло в її душі.

Несміливих до розмови дітей спонукали до бесіди навідними запитаннями, добираючись до їхнього мовного центру. Попри те «балакунів» не спиняли в бесіді, якщо вони вже почали говорити, бо так можна було знеохотити їх, викликати душевну депресію. Балакучість вважалася виявом внутрішньої потреби, тому радили занедбувати це невідповідною педагогічною поведінкою. Навіть коли виникала необхідність зупиняти активних дітей, їм обіцяли, що вони зможуть продовжити свою розповідь після того, як будуть опитані інші діти. Учитель повинен був озброїтись належною терпеливістю, вислуховувати всіх дітей із зацікавленням, ніколи не критикувати, навіть якщо дитина



відволікалася від основної теми розмови. Мовлення учителя мало бути гарним, поправним, барвистим, стильовим [80, с. 2].

Метою навчання стилю був такий рівень знання рідної мови, щоб діти у старших класах навчання вміли логічно застосовувати свої знання на практиці, щоб діти на основі творчого підходу сформулювали суб'єктивний погляд на зміст і мали відчуття стильової краси та краси мови [80, с. 2].

Умовою доброго «стилізування» методисти вважали вміння спостерігати за процесами суспільного життя у різному оточенні та в різних місцях, наприклад, вдома, у школі, на вулиці, на подвір'ї, на пасовиську, в читальні, в театрі, у процесі роботи, святкування. Цінувалося також вміння зауважувати і запам'ятовувати враження про життя природи в різні пори року: на городі, у саду, на пасіці, на полі, в лузі, на ставку, на болоті, в річці. Методичним засобом для накопичення вражень і емоцій були прогулянки, театралізація, малюнки, моделювання. Невміння спостерігати, помічати, описувати враження й емоції вважали «ознакою недорозвитку інтелекту, ознакою злого виховання» [80, с. 3].

Значну роль у процесі розвитку мовлення відігравав вибір теми. Методисти рекомендували обирати такі теми, які дитина може зрозуміти, уявити собі, з яких має досвід, зокрема теми з найближчого оточення дитини. Розглянемо детальніше, які теми перераховував А. Домбровський у статті «Навчання стилю в народній школі». Автор поділяв написання творів на репродукційний та продуктивний стилі.

Для формування репродукційного стилю пропонувалися теми:

1. З життя у школі: наші забави.
2. Що ми робили у класі?
3. Наші малюнки.

4. Як збираємося додому?
5. Як ідемо додому?
6. Наша прогулянка (в поле, у ліс, над річку, до ставка).
7. Як бавлюся вдома?
8. Як допомагаю мамі (татові) в роботі?

Для формування продуктивного стилю спершу діти описували легкі теми:

1. Наш котик (песик, корівка, коник).
2. Як бавиться моя сестричка (братик)?
3. Як бавимося в лісі (на пасовиську)?
4. Як рубають дрова?
5. Як замітають хату (вулицю)?
6. Як садять картоплю (капусту, щепи)?

На п'ятому році навчання рідної мови приступали до перших спроб вільного стилю, до опрацювання тем із суспільного життя, де бралися до уваги «розмови при полагоджуванні щоденних господарських та домашніх потреб»:

1. В сусіда, коли йдемо за якою позичкою – плуга, борони, коня, насіння, муки, хліба, грошей.
2. В ремісника, коли замовляємо чоботи, одяг, знаряддя.
3. В торгівлі, коли йдемо за якою покупкою.
4. Товариські розмови в гостині у своїх, у чужих, у читальні, на вечірках, при роботі, прядінні, шитті.

Складніші для дітей теми, що стосувалися спогадів пережитих подій:

1. Моя пригода...
2. Пригода на вулиці.
3. Як я господарила замість мами?
4. Що оповідав брат (тато) про війну?
5. Як ми бавилися вдома, коли нікого не було?
6. Що робимо смерком?
7. Що оповідають ввечері?
8. Рух на вулиці в ярмарковий день.

9. На базарі.
10. На залізниці.
11. У трамваї.
12. На похороні.
13. У відпустці.
14. На святий вечір.
15. Як ми колядували на «Рідну школу»?
16. Звичаї на свято коляди в давніх слов'ян.
17. Віра наших предків.
18. Як присвоювати звірят?

Цікавими також були теми про народні повір'я: про русалок, лісовиків, болотяників, водяників, лісовиків, мавок, чарівниць та ін.

Серед найскладніших для написання тем А. Домбровський називав переміну оповідної форми казок і байок на пряму, драматичну форму та написання листів. Написання листів радили розпочинати на сьомому році навчання. Листи мали бути написані з реальної потреби, а не як вірці [80, с. 3].

Автор вважав, що після написання стильової праці учень повинен уважно прочитати свій твір, виправити стилістичні, граматичні й правописні помилки, потім переписати його до окремого зошита. Особливою була позиція автора щодо читання і виправлення твору сусідом, перевірка дітьми робіт одне одного не мала ніякого педагогічного значення. Проте, за А. Домбровським, велике виховне й навчальне значення мало читання вголос у класі кількох праць, які вчитель відзначав як найкращі, середні та слабші, щоб діти могли вслухатися й оцінити їхню стилістичну вартість. У такий спосіб діти починали інтенсивніше працювати, очікуючи на похвалу.

Для прикладу в табл. 7 наведено відповіді в усній (без підготовки) і письмовій (після підготовки) формах на тему

«Що я знаю про сніг?» двох учнів третього класу Львівської гімназії міжвоєнного періоду ХХ ст. Твори подано без виправлення помилок, усні відповіді записані вчителем [80, с. 4].

Таблиця 7.

### Порівняння усного та писемного мовлення учнів

1	Усне мовлення	Писемне мовлення
	2	3
<i>Андрійко</i>	<p><i>Як я вчора ішов з Крупнянської, то видів, що на дереві так був замерз сніг і він таки не відірвався як я ударив.</i></p> <p><i>Як я іду з Крупнянської то сніг мені віє в ноги і мені зимно.</i></p> <p><i>Як є дуже велика зима, то сніг навіть може засипати хати, а в літі той сніг стопиться і може залляти дома.</i></p> <p><i>Як хтось посадить зернятко, а впаде велика купа снігу на нього, то може земля так придусити mocno зернятко, що аж воно роздуситься та й на другий рік не може вирости.</i></p>	<p><i>Як дуже зимно, то не падає дощ, бо пара замерзне та й падає сніг. Свіжий сніг біленький і пухкий. Як я взяв сніг до руки, то він стопився, бо вода тепліша. Як вийшов у дядя на сходи то посковзнувся, а як придивився то побачив, що зі снігу зробився лід. Як взяв лід до рота, то мамця сварила, бо можна застудити горло.</i></p>

Продовження табл. 7.

1	2	3
<b>Юрцьо</b>	<p><i>Сніг дуже зимний і білий. Сніг дуже твердий, як його зімняти, так як лід. Сніг збирається зі замерзлої пари. Зі снігу можна робити боввани. Сніг як доперва впаде то дуже сипкий. Сніг потрібний рослинам, бо він маленькі корінці закриває, щоби вони не змерзли від зимна і вже не замерзають. Сніг заважає їхати автом. Як возьметься сніг до руки і дасться до пуделка, і занесеться до теплої хати, то за п'ять мінут розтопиться.</i></p>	<p><i>Сніг падає з хмар. Як сніг впаде доперва на землю, то він є пухкий, білий і зимний. Як я набрав снігу до пуделка і приніс до хати і трохи поносив, а потім отворив пуделко, то в ньому вже не було снігу, а пуделко було мокре. А як я зімняв у руці сніг, а він зробився твердий, а він кинув його об землю, то він таки не розбився. Зі снігу як загріється зробиться вода, а з води, як застудиться зробиться лід.</i></p>

Як видно з табл. 7, учні в усному мовленні вживають більше діалектизмів, речення побудовані недостатньо правильно. Речення в усному мовленні не пов'язані між собою. В усному мовленні хлопчики використали більше лексичних одиниць, у першому творі трапляються повтори. Їхній учитель А. Домбровський зазначав, що як для учнів третього класу, твори цілком добрі. Учні належать до двох різних типів: «обсерваційного» та «пам'ятневого», що важливо знати при навчанні дітей.

Р. Шкляр у праці «Ще в справі виправлювання помилок» [314] писав, що на практиці ані орфографічні вправи, ані письмові роботи не забезпечують правильного писемного мовлення. Тільки шляхом перевірених і виправлених учителем помилок прищеплюється навичок правильного письма. Помилки він радив виправляти обережно, оскільки діти часто амбітні, вказівка на помилку засоромлювала їх або знеохочувала.

У школах Галичини використовували різноманітні форми корегування помилок: підкреслення помилок, закреслення, перекреслювання, виписування помилок тощо. Усі форми мали єдину мету – звернути увагу учня на помилку, спонукати усвідомити та надалі не робити такого типу помилок. Проте методисти не рекомендували таких форм, оскільки учень запам'ятовував помилку, а не правильну форму, тому варто написане неправильно закреслити, а зверху над ним написати червоним кольором орфографічно правильну форму. Однак і такий спосіб трактували як недосконалий, оскільки робота з виправленнями виглядала неестетично. Іноді учителі радили заклеювати помилку білим шматочком паперу, на якому дитина писала вже правильний варіант. Такий вид роботи над помилками забирив занадто багато часу, та результат був невиправданий.

Наступний спосіб, який радили методисти, полягав у позначенні учителем на полях умовними знаками орфографічних помилок, а учні самостійно шукали їх свідомо виправляти. Такий метод вважали нешкідливим, але не цілком правильним, тому що виправлення помилок – це лише контроль дитячого письма. Якщо діти робили помилки в письмі, то це свідчило про недостатню кількість часу в школі на формування орфографічних навичок або про невідповідні й недоцільні форми навчання. Після перевірки зошитів учителеві радили зробити аналіз типових помилок

учнів та врахувати це при плануванні наступних вправ на вивчення орфографії.

При аналізі помилок учитель ставив собі такі цілі:

- 1) занотовувати типові й індивідуальні помилки;
- 2) встановити рівень успішності виконаних робіт;
- 3) з'ясувати, які труднощі має кожен учень зокрема.

Таким чином, у методиці формування культури писемного мовлення дітей варто використовувати теми, пов'язані із внутрішнім світом дитини, її емоційним станом, навколишнім світом і повсякденним життям.

Необхідно було звертати увагу на важливість окреслення цілей при навчанні учнів писемного мовлення. Окрім вміння правильно висловлюватися, учнів націлювали на формування індивідуального стилю писемного мовлення, вміння передавати на письмі власні почуття й думки на основі самостійного спостереження та за умов інтенсивного навчання, що також високо цінувалося у міжвоєнний період ХХ ст.

У західних і вітчизняних навчальних закладах методисти керувалися теорією цілісного навчання учнів. Концепція цілісного навчання зародилася в Австрії у 1919 р., ініціатором якої був Кароль Лінке. Він стверджував, що до 14-го року життя дитині не потрібно поділяти процес навчання на предмети, оскільки дитина сприймає дійсність цілісно, а далі здобуває знання з різних галузей шляхом аналізу. Такі методи навчання були запроваджені в 20-их рр. ХХ ст. у початкових школах в Австрії, пізніше в Німеччині. Розглянемо основні засади концепції цілісного навчання. Цілісне навчання мало за мету наблизити життя людини й природи.

Цілісне навчання доцента Інституту педагогіки у Відні Кароля Лінке (1884 – 1938) передбачало ідею навчання, в контексті якої з'явилося кілька освітніх концепцій. Спершу воно було запроваджене німецьким педагогом Бертольдом Отто. Дидактична концепція розглядала зміст та методи в

навчальному процесі як окреслену тематичну сукупність. Концепцію цілісного навчання можна визначити як намагання пристосувати процес навчання до природного способу пізнання світу дитиною, яка сприймає дійсність цілісно, відповідно до власного досвіду і зацікавлень. Система цілісного навчання не передбачала поділу на окремі шкільні предмети, а дидактичний процес концентрувався довкола окреслених тем – проблем чи ситуацій з життя дитини, з природного та суспільного оточення. Концепція цілісного навчання мала значний вплив на реформування програм початкового навчання у багатьох країнах, поєднуючи з нею ідею інтегрованого навчання. Інтегроване навчання – спосіб навчання, який передбачає акцентування уваги на зв'язку між усіма предметами, а розглядає науку як цілісність. Ідея інтегрованого навчання зародилася на межі XIX і XX ст. як спроба протиставлення традиційній школі, заснованій Й. Ф. Гербартом, в якій процес викладання домінував над процесом самостійного навчання без належного врахування зацікавлень, активності й індивідуальних властивостей учнів. У той період зародилася в педагогіці нова течія виховання, метою якої були пошуки нових засад щодо змісту та методів для інтелектуального і суспільного розвитку дитини. В результаті цих пошуків у системі нового виховання було започатковано концепцію навчання без поділу на предмети, тобто цілісне навчання. Головною ідеєю цих концепцій було інтегральне навчання, в якому навчання й оволодіння знаннями, вміннями та навичками відбувалося за допомогою цілісного змісту, методів, форм і видів активності.

У контексті цілісного навчання в міжвоєнний період XX ст. для розвитку культури писемного мовлення важливе значення мало педагогічне керівництво процесом навчання на початковому етапі. Недостатня увага до розвитку писемного мовлення у початкових класах спричиняє невміння



писати твори, що перешкоджає переходу на вищий рівень навчання. Основною умовою успішного навчання писемного мовлення К. Лінке вважав вільне усне мовлення учня, бо вільне усне мовлення було найважливішим «посередником» писемного мовлення. Усне оповідання створювало словесні образи, які учень переносив потім у письмову форму. Основною складністю в цьому процесі було перенесення звукового образу слова у письмо, також усне та писемне мовлення відрізняються затратою часу на виконання. Починаючи з першого року навчання, учні виконували вправи на тренування написання мовних виразів, а далі технічні вправи на побудову речень, що стосувалися повсякденного життя дитини.

Наступним кроком у формуванні культури писемного мовлення було написання більшої смислової одиниці, кількох пов'язаних за змістом речень. Було важливим, щоб на цьому етапі швидкість писемного мовлення наближалася до швидкості усного мовлення, оскільки учні записували свої думки, попередньо їх промовляючи. За умови правильного педагогічного керівництва розвитком писемного мовлення впродовж перших двох років навчання на наступному етапі навички писемного мовлення учнів формуються самостійно. У разі недостатнього успіху дітей пропонували продовжити писати технічні вправи на основі спільного спостереження й обговорення. Найважливішим завданням таких вправ був послідовний виклад думок у творі.

К. Лінке розглядав чотири етапи навчання письма як підготовку до написання творів:

1. Розуміння, що письмові знаки є зоровими відповідниками звуків, які чуємо і говоримо.

2. Розпізнавання ряду звуків у виразі та відтворення їх на письмі із врахуванням правил правопису й орфографії.

3. Розпізнавання ряду виразів у реченні та написання речень.

4. Розпізнавання ряду речень у смисловій цілості й написання їх у вигляді твору [395, с. 131].

У книзі «Цілісне навчання та навчання рідної мови у загальній школі» К. Лінке пропонував для порівняльного аналізу дванадцять зразків творів, написаних дітьми на основі власного життєвого досвіду і власних спостережень у віці від шести до тринадцяти років. Вже на перший погляд можна зауважити, що дитячі твори поділяються на дві групи: короткі, в яких описано події в загальних рисах, та довші, які містять детальний опис подій і побічних думок. До першої групи належать твори № 1 – 7, до другої групи – твори № 8 – 12 (див. додаток В).

### ***Перший етап розвитку писемного мовлення***

У першій групі в творах здебільшого лише названі події й предмети, виклад думок не завжди логічний, а переважно простежується послідовний опис деталей, відсутнє виокремлення головної думки серед другорядних, не згадуються причини.

№ 1	6 років	<i>Widzieliśmy młotek, obcęgi, pile, pilnik, świder, dłóto.</i>
№ 2	6 років	<i>Murarze budują mury. Potem cieśla buduje dach. Murarz zostawia wolne miejsca na okna. Mają oni szaflik, tutaj mają piasek, glinę, wodę, na taczkach przywożą cegłę.</i>
№ 3	6 років	<i>W co bawią się w zime? Saneczki, rzucanie śniezków, potem bawią się w policjanta, strażaka, w pogotowie ratunkowe, oficera marynarki. Trąbią tra-tra, potem opatrują chorego. Trąbią tra-ta tra-ta i nasz czerwony dywan jest domem palącym się, i ze skakanki robię węża do sikawki. W oficera marynarki i wołam: na ląd!</i>

Учень ще не вміє правильно та логічно викласти свої думки у цілісний текст: найвиразніше це можна побачити у

творах № 1 і № 2, де шестирічні учні перераховують предмети, які вони бачили та запам'ятали у конкретній життєвій ситуації. Твір № 3 теж характеризується перелічуванням дитячих забав, які змістовно не пов'язані між собою. Автор виокремлює перший етап розвитку зв'язного писемного мовлення, на якому діти можуть вільно писати окремі деталі, не зважаючи на цілість. Така форма писемного мовлення відповідає рівню розвитку уяви учня початкової школи.

### **Другий етап розвитку писемного мовлення**

Твори № 4 – 7 можна об'єднати у таку групу, що відповідає другому етапу розвитку зв'язного писемного мовлення.

№ 4	6 років	<i>Jak byłem z rodzicami na wsi, to znalazłem młodego ptaszka, który wypadł ze swego gniazdka. Pokazałem go matce. Daliśmy mu jeść i posadziliśmy go na krzaku.</i>
№ 5	8 років	<i>Jak chciałem iść na przechadzkę, to padał deszcz. Wtedy wpadłem w taką złość, że chciałem taką pogodę rozszarpać.</i>
№ 6	9 років	<i>Wczoraj ranobiegałem boso, wtem coś mnie ukłuło. Patrzą, a to był nasz jeź. Chcę go wziąć, a tu pokłułam sobie rękę.</i>
№ 7	9 років	<i>Na ujeżdżalni. Wielu chłopców tam było i tam być musiałem. Gimnastykowaliśmy się i wspinaliśmy się na drzewo. Przywiązaliśmy powróż i huśtaliśmy się. Ja krzyczałem: hura!</i>

У творах цієї групи ведеться розповідь, хоча дуже просто й коротко. Учень на другому етапі розвитку писемного мовлення не перераховує предмети, а обирає зі своїх вражень одне, яке йому здається особливо важливим і цікавим. Твір вирізняється стислістю, чітко простежується власний стиль учня.

### Третій етап розвитку писемного мовлення

№ 8	9 років	<i>W co się bawimy. We wtorek po południu bawiliśmy się ja i mój kolega w stróża domu, ja byłem stróżem, a on mi hałasował, ja biegałem za nim i często upadałem a on się naśmiewał ze mnie. Jak wieczór nadszedł, poszliśmy do warsztatu i bawiliśmy się, a wióra były chłopakami. Miękkie były dobrymi, twarde złymi, a jak się palić przestawało, to on wsadził pełną garść, i zaraz buchnęło płomieniem, i tak spaliły się wszystkie wióra a on spadł z pięterka.</i>
№ 9	10 років	<i>Loteryjniczki. Gdy przechodziłam wczoraj ulicą, to widziałam dużo ludzi stojących. Myślałam, że się stało nieszczęście. Podeszłam bliżej i zobaczyłam loteryję zapchaną ludźmi i jeszcze się wiele cisnęło do środka. Po chwili przyszedł policjant i, śmiejąc się, rzekł do kobiet: Chcecie co wygrać? Jedna kobieta rzekła: Jak wygramy, to będzie dobrze, a jak nie wygramy, to i tak na to nic poradzić nie można. Policjant zapytał: Czy wam nie żal pieniędzy? Kobieta powiedziała: Teraz już mi wszystko jedno, parę groszy więcej lub mniej.</i>

Твори № 8 та № 9 відрізняються від попередніх своїм обсягом, вони набагато довші. Учні починають більш вичерпно описувати не лише подію, а й дрібніші деталі, на які звернули увагу та які в усній розповіді чи на письмі свідомо пов'язані з головною подією і враженнями. При порівнянні творів № 8 та № 3 автор зауважує, що в обох описані дитячі забави, проте спосіб викладу відрізняється. У третьому творі названо п'ять забав. У восьмому – дві забави, якими бавляться пополудні, аж до вечора. Кожна з двох забав описана доволі вичерпно у формі розповіді, яка містить порівняння і становить цілість. Ще виразніше простежується логічний виклад думок у творі № 9. Отже, цю групу творів можна розглядати як третій етап розвитку писемного мовлення, на якому учні відчують потребу написання поширених речень, пов'язаних між собою за змістом.

### Четвертий етап розвитку писемного мовлення

№ 10	11 років	<p><b>Niepotrzebny strach.</b> W niedzielę spał moj brat w pokoju koło mnie, bo przyjechał wuj. Około 11 godziny usłyszałam naraz głośny stuk, aż się obudziłam. Zastanawiałam się, czy to być modło. Prawda, pomyślałam, może się okno otworzyło? Jednak nie, zamknęłam je dobrze. Może Tosiek ruszył łóżkiem? Wtedy usłyszałam wyraźnie pluskanie. Z wielkim strachem zawałałam na brata. On się obudził i powiedział: „Czego chcesz?” opowiedziałam mu, że coś się tłucze, a ja nie mogę zgadnąć, co to jest. Wtedy on powiedział: „Jak chcesz, to wstaniemy i popatrzymy, co to jest! O! Znowu szmer! Ja to usłyszałem”. Wstaliśmy, zapaliliśmy światło i zaglądaliśmy do każdego kąta. Wtedy powiedziałam: „Patrzaj, tutaj leży złota rybka, to ona z pewnością wypadła z akwarjum”. Wzięłam ją i włożyłam napowrót do wody. Wtedy zgasililiśmy światło i położyliśmy się spać spokojnie.</p>
№ 11	12 років	<p><b>Zguba.</b> Matka powróciła z miasta. Byliśmy ciekawi, czy nam co nie przyniosła, i obstarpiśmy ją i czekaliśmy, aż rozpakuje wszystko. Dostałem kilka drobiazgów i parę kaloszy. Zaraz muszę ich spróbować. Dobrze są, tylko o mały kawałek za duże; ale to nic nie szkodzi. Teraz poproszę, żeby mi mama pozwoliła pójść na saneczki. A mama mówi: „Idź, ale nie zgub kaloszy”, śnieg jest głęboki, sięga prawie po kolana. Z saneczkami poszliśmy na górę. Już było dosyć późno, gdyśmy przyszedli do domu. Przy drzwiach spostrzegłem, że mam tylko jeden kalosz. Poszliśmy jeszcze raz i zaczęliśmy szukać. Odrzucaliśmy śnieg łopatką, ale to się na nic nie przydało. Musieliśmy powrócić do domu bez kalosza. Przypadkowo były u nas drzwi zamknięte. Poszedłem szybko do sąsiadki i schowałem się pod stół. Nagle posłyszałem kroki na dworze. Zaledwie się opatrzyłem, drzwi się otwarły i weszła mama. Nie namyślając się długo, ściągnęłam szybko serwetkę ze stołu. Brzęk i hałas! Garnek, który stał na stole, spadł i rozbił się. Matka zaraz zwróciła na to uwagę. A ja wylazłem z pod stołu i powiedziałem wszystko. To były moje ostatnie kalosze.</p>

№ 12	13 років	<p><b>Jak zarabiam pieniądze.</b> „Robert, pózino, przynies szczapek! Wiesz?” Tak mówila bardzo często do mnie stróżka, gdy jeszcze byłem pędrakiem. No, a potem otrzymywałem wynagrodzenie w brzęczących miedziankach. Dwa grosze naraz. Panie święty, toż to dochód. Naprzeciwko nas mieszkał stary pan. Musieliśmy mu zawsze przynosić obiad, cygara i gazetę. Z zadowoleniemi minami głaskaliśmy, – gdy mówię my, to mam na myśli moją kabzę i siebie – nasze grosze. Gdy się nasz chlebodawca wyprowadził, zostaliśmy jego spadkobiercami. Odziedziczyłem po nim wcale nie drobnostkę, ale potężną latarnię sygnałową, dwie stare monety i stary łańcuszek do zegarka. Można sobie wyobrazić, jaki byłem rozradowany, gdym odchodził z moim wielkim spadkiem. Ale niezawsze zdarz się spadek, muszę ciągle zarabiać na posyłkach. Często muszę jechać do fotografa i otrzymuję od niego „napiwek”. Gdy jestem w pobliżu jednego z moich wujów (jest ich wielu), to zaraz skoczę na górę. A gdy odchodzę, to zawsze dostanę jakieś niewielkie wsparcie do mojej sakiewki, w której stale panują pustki. Teraz jednak pracuję więcej, „en gros”. Jak? No, chodzę mierzyć. Najczęściej w niedzielę z panem geometrą Sukulajem do jakiegoś podmiejskiego osiedla, obladowany statywem, aparatem, latami mierniczemi i kołkami. Tam mierzymy ogrody i parcele budowlane. A nie jest to wcale dziecinna zabawka. O, broń Boże! Uganiać z ciężką latą mierniczą albo z wstęgą mierniczą, 20 m. długa, to nie należy do przyjemności. Jednak się nie martwię, bo sobie myślę, że im większa praca, tem większa zapłata. Po każdej takiej niedzieli nie wracam prawie nigdy bez 8 do 10 koron do domu. Dlatego wnoszę okrzyk: „Geometrja niech żyje!”, chociaż w szkole niebardzo mi smakuje.</p>
------	----------	---

Твори № 10 – 12 можна розглядати як приклад четвертого етапу розвитку писемного мовлення, де учні намагаються викласти свої думки у такий спосіб, щоб викликати

у читача емоції. Особливістю таких творів К. Лінке називає мовне оформлення речення з метою викликати у читача такі ж враження та емоційний стан, які були в учня при написанні твору. Наприклад, учениця, яка написала твір № 10, на момент написання вже знала, що її налякало, але про це вона поінформувала читача наприкінці твору. Впродовж читання твору читачеві передаються емоції й відчуття, які пережила дівчинка. Молодший учень написав би те, про що знає на момент написання: «Сьогодні вночі з акваріума вистрибнула золота рибка, а я перелякався».

Отже, можна зробити висновки, що розвиток зв'язного писемного мовлення відбувався в чотири етапи:

I. Перелічування деталей без врахування цілості, вільний перелік.

II. Короткий, стислий звіт про особливу пережиту подію.

III. Детальніший зв'язний виклад думок із укладанням їх у цілісний текст.

IV. Свідоме оформлення вражень у цілісний текст із врахуванням впливу на слухача та читача.

Загалом перший етап розвитку зв'язного писемного мовлення учнів відповідав рівневі розумового розвитку учнів першого і другого років навчання, другий та третій етапи припадали на середні класи, від третього до п'ятого класу, а четвертий етап був характерний для учнів старших класів. Проте, як зазначав К. Лінке, такий поділ стосувався загалу, але у кожному колективі є діти, розумовий розвиток яких випереджає їхній вік, та такі, які розвиваються повільніше, і до яких потрібен індивідуальний підхід.

У міжвоєнний період XX ст. грамотне й усвідомлене навчання рідної мови мало важливе значення для формування культури мовлення особистості. При цьому зважали на своєрідні та неповторні особливості мови кожної дитини, які проявлялися в способі вираження думок, умінні вико-

ристовувати мовні засоби. Мову вважали одночасно засобом і джерелом інтелектуального, морального й естетичного виховання, що формує дитину як особистість. Грамотна мова служила запорукою успішного навчання та розвитку дитини.

Отже, можна підбити підсумки, що формування культури писемного мовлення залежало від таких чинників:

1. Від уміння впорядковувати свої думки, тобто від усного мовлення, яке безперервно формується впродовж усього навчання.

2. Від засвоєння учнями вишуканої лексики, вміння вживати порівняння й епітети, на що впливає читання творів художньої літератури і вивчення народної творчості під умілим педагогічним керівництвом.

3. Від психологічної підготовки до навчання, від допомоги у переживанні спогадів, від відповідного настрою.

4. Від допоміжних методичних засобів: дружельюбного ставлення учителя до дітей, драматизації, співу, малюнків, моделювання.

### **4.3. Експертна оцінка значущості формування культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у сучасних умовах**

Для прогнозування розвитку культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у сучасних умовах та дослідження впливу педагогічного досвіду минулих років на цей процес ми звернулися до українських вчених, фахівців з проблематики мовної освіти, з проханням про експертний висновок щодо досліджуваної нами теми. Експертами з питань значущості формування культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у сучасних умовах виступили: доктор педагогіч-



них наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Володимир Ярославович Мельничайко; доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету Тетяна Петрівна Кучай; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Надія Володимирівна Сабат; доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Любов Василівна Струганець; доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Марія Петрівна Оліяр.

В експертному висновку було п'ять запитань, зокрема:

1. Які основні переваги та недоліки розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки?
2. Що із зарубіжного досвіду розвитку мовлення учнів не втратило своєї актуальності?
3. Переваги і недоліки підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому.
4. Які принципи й методи розвитку писемної культури мовлення учнів є найважливішими?
5. Які основні завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі?

Доктор педагогічних наук, професор Володимир Ярославович Мельничайко серед переваг розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки назвав такі:

- а) уточнено теоретичні основи розвитку мовлення (питання словотвору, стилістики, лінгвістики тексту), мету навчання мови (знати – знати і вміти – знати, щоб уміти);

б) привернуто увагу до міжпредметних та міжрівневих зв'язків, до способів опрацювання матеріалу (зокрема, проблемні ситуації у процесі навчання);

в) збагачено джерела доступної для учнів інформації (технічні засоби навчання, інтерактивні методи).

Доктор педагогічних наук Тетяна Петрівна Кучай до основних переваг розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки зараховує підготовлене, внормоване, як правило, відредаговане мовлення. Інший вид письмового мовлення – це читання (вголос та про себе). Процес читання – це знову ж таки кодовий перехід з графічного коду (надрукованого чи написаного тексту) на акустичний і зазвичай одночасно на код мислення. Процес читання відбувається таким чином:

1) сприймаються графічні знаки (техніка читання);

2) здійснюються кодові переходи;

3) усвідомлюється прочитане через код мислення, через знаки-еталони, що зберігаються у пам'яті.

Основними перевагами розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки М. П. Оліяр вважає:

– посилений теоретичний компонент навчання створював міцну базу для наповнювання практичної складової системи розвитку культури мовлення молодшого школяра взагалі та культури писемного мовлення зокрема;

– розвиток мовлення (усного та писемного) був визначений провідним принципом програми з української мови та пронизував і об'єднував всі її розділи та всі види мовленнєвої діяльності учнів.

Значущим для нашого дослідження вважаємо експертний висновок кандидата педагогічних наук, доцента кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Надії Володимирівни Сабат. До переваг розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки ця вчена зараховує такі:

1) уроки каліграфії формували у дітей красивий почерк, привчали до дисциплінованості, старанності, розвивали вміння доводити до кінця розпочату справу;

2) австрійська і німецька моделі навчання, що використовувалися в галицьких школах загалом та у формуванні культури писемного мовлення зокрема, сприяли формуванню в дітей точності, обов'язковості, сумлінності, скрупульозності, порядку, акуратності, здорового педантизму.

*Таблиця 8.*

### **Переваги розвитку культури мовлення**

<b>Переваги розвитку культури писемного мовлення у минулі роки</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Уточнення та посилення теоретичних основ розвитку мовлення і мети навчання мови.	В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр
Важливість міжпредметних та міжрівневих зв'язків, способів опрацювання матеріалу, зокрема використання проблемних ситуацій у процесі навчання.	В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр
Збагачення джерел доступної для учнів інформації (технічні засоби навчання, інтерактивні методи).	В. Я. Мельничайко
Підготовлене, унормоване, як правило, відредаговане мовлення.	Т. П. Кучай
Читання як кодовий перехід з графічного коду на акустичний і зазвичай одночасно на код мислення.	Т. П. Кучай, М. П. Оліяр
Уроки каліграфії сприяли дисциплінованості, старанності учнів.	Н. В. Сабат
Формування в дітей точності, обов'язковості, сумлінності, скрупульозності, порядку, акуратності, педантизму.	Н. В. Сабат

Недоліками розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки професор В. Я. Мельничайко вважає:

а) невідповідність обсягу навчального матеріалу і часу на його опрацювання, наслідком чого була недостатня увага до узагальнення, мала кількість вправ;

б) неправильне використання технічних засобів навчання (можливість копіювання, використання комп'ютерного перекладу замість самостійної роботи учня);

в) і в підручниках, і на уроках недостатньо використовувалися способи зацікавлення навчальним матеріалом, опрацювання збільшеними дозами дало би змогу вивільнити час для практичної роботи.

Недоліками розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки Т. Кучай вважає те, що для переважної частини учнів на задній план відійшла не тільки книга, а й власне літературна мова, поступившись російськомовному сленгу чи суржику. За таких умов велика частина фахівців потрапляє до ВНЗ зі значними прогалинами у знаннях з літературної мови, а більшість з них не володіє українським мовленням у достатньому обсязі. До того ж слід назвати різні перешкоди між співрозмовниками та моментальність перебігу спілкування.

Недоліками розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки Н. В. Сабат вважає:

1) теми для письмових робіт часто були односторонніми, вимагали дослівного відтворення матеріалу з підручника. Дітям доводилося завчати напам'ять тексти, що привчало до шаблону, не сприяло розвитку мислення, не давало можливості висловлювати власні думки та емоції;

2) оскільки діяльність учителя оцінювали за письмовими роботами учнів, то більшу увагу вчителі звертали на зовнішнє оформлення письмових робіт, не зважаючи на зміст. Діти привчалися писати так, як потрібно вчителю, а не так, як вони насправді думають. Це призводило до втрати індивідуальності дитини.

Серед недоліків розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки Марія Петрівна Оліяр називає:

- скарги вчителів і батьків на перевантаженість програми з української мови, що, на їхню думку, негативно впливає на розвиток культури усного та писемного мовлення учнів;
- невідповідність навчальної програми віковим особливостям учнів: деякі положення складні для опрацювання їх школярами і потребують спрощення та адаптації до рівня розвитку учнів.

*Таблиця 9.*

### **Недоліки розвитку культури мовлення**

<b>Недоліки розвитку культури писемного мовлення у минулі роки</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Невідповідність обсягу навчального матеріалу і часу на його опрацювання, наслідком чого є недостатня увага до узагальнення, мала кількість вправ.	В. Я. Мельничайко, Н. В. Сабат
Неправильне використання технічних засобів навчання (можливість копіювання, використання комп'ютерного перекладу замість самостійної роботи учня).	В. Я. Мельничайко, Т. П. Кучай
Недостатнє використання способів зацікавлення навчальним матеріалом, опрацювання збільшеними дозами, що дало би змогу вивільнити час для практичної роботи.	В. Я. Мельничайко
Прогалини у знаннях з літературної мови, недостатнє володіння українським мовленням.	Т. П. Кучай
Шаблонність тем письмових робіт не сприяла розвитку мислення учнів, не давала можливості висловлювати власні думки та емоції.	Н. В. Сабат, М. П. Оліяр
Учителі звертали увагу на зовнішнє оформлення письмових робіт, не зважаючи на зміст, що призводило до втрати індивідуальності дитини.	Н. В. Сабат

На запитання «Що із зарубіжного досвіду розвитку мовлення учнів не втратило своєї актуальності?» В. Я. Мельничайко зазначив, що у польській педагогічній періодиці були цікаві повідомлення про опрацювання «вільних текстів» як виду роботи з розвитку мовлення учнів; Т. П. Кучай відповіла, що учні оволодівають мовними нормами, а також уміням висловлювати свої думки в усній і письмовій формах.

Серед важливих переваг підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому В. Я. Мельничайко виокремлює такі: володіли здебільшого теоретичними знаннями, певними навичками технічних засобів навчання, розуміли також завдання школи і роль вчителя в їхньому використанні.

Перевагами підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів, за Т. П. Кучай, у минулому є:

– точність, змістовність, логічність, зв'язність, чистота, багатство й різноманітність, виразність, доречність;

– формування особистості вчителя, поліпшення процесу підготовки його до вибору засобів професійної й особистісної самореалізації, пов'язаних з опануванням культури мови та культури мовлення як необхідних чинників набуття професійної компетенції.

У процесі підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому позитивним, на думку М. П. Оліяр, було те, що у добукварний період навчання грамоти учням пропонувалося здійснювати аналіз звуко-складових схем слів різної складності, що сприяло кращому засвоєнню букв у букварний період на основі аналітико-синтетичного методу.

Недоліками підготовки учителів професор В. Я. Мельничайко вважає невміння використовувати набуті знання у навчальному процесі, причину чого цей науковець бачить у недостатній практичній спрямованості курсу методики.

**Переваги підготовки вчителів**

<b>Переваги підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Майбутні вчителі володіли теоретичними знаннями, певними навичками технічних засобів навчання.	В. Я. Мельничайко
Розуміння завдання школи і ролі вчителя, формування особистості вчителя, поліпшення процесу підготовки його до вибору засобів професійної й особистісної самореалізації, пов'язаних з опануванням культури мови та культури мовлення як необхідних чинників набуття професійної компетенції.	В. Я. Мельничайко, Т. П. Кучай
Формування точності, змістовності, логічності, зв'язності, чистоти, багатства й різноманітності, виразності, доречності мовлення вчителя.	Т. П. Кучай
Використання аналізу звуко-складових схем слів різної складності у добукарний період навчання грамоти учнів, що сприяло кращому засвоєнню букв у букварний період на основі аналітико-синтетичного методу.	М. П. Оліяр

До недоліків підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому професор В. Я. Мельничайко зараховує нерозуміння специфіки лабораторних занять як засобу формування тих умінь, яких майбутні вчителі повинні будуть навчити учнів, а також невміння знайти аналогії у різних розділах науки про мову з метою підвищення ефективності навчання, наприклад, подібність другорядних членів речення та підрядних речень.

Серед недоліків підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому, за Т. П. Кучай, можна назвати:

- недосконале володіння українською літературною мовою;

- відсутня висока культура спілкування на різних рівнях, у різних сферах – науковій, діловій, навчальній, виробничо-професійній тощо.

Недоліками підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому Марія Петрівна Оліяр вважає:

- нові зміни до сучасної програми з української мови передбачають спрощений варіант опрацювання таких схем, що порушує логіку впровадження основного методу навчання грамоти як на уроках навчання читання, так і на уроках навчання письма;

- застарілість інформації та підходів до її вивчення у школі, адже на часі впровадження інтерактивної системи навчання та особистісно-орієнтованого підходу;

- недостатня спрямованість на запровадження компетентнісного підходу в навчанні школярів української мови.

Найактуальнішими принципами розвитку культури мовлення учнів професор В. Я. Мельничайко вважає такі: систематичності, свідомості й активності учнів, взаємозв'язку теорії та практики.

До найважливіших принципів розвитку писемної культури мовлення учнів, на думку професора Т. П. Кучай, належать: єдність розвитку мовлення та мислення; зв'язок усного і писемного мовлення; зв'язок роботи з розвитку мовлення із теоретичними розділами шкільної програми; зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів.



**Недоліки підготовки вчителів**

<b>Недоліки підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Невміння використовувати набуті знання у навчальному процесі через недостатню практичну спрямованість курсу методики.	В. Я. Мельничайко
Нерозуміння специфіки лабораторних занять як засобу формування тих умінь, яких майбутні вчителі повинні навчити учнів.	В. Я. Мельничайко
Невміння знайти аналогії у різних розділах науки про мову з метою підвищення ефективності навчання, наприклад, подібність другорядних членів речення та підрядних речень.	В. Я. Мельничайко
Недосконале володіння українською літературною мовою.	Т. П. Кучай
Відсутня висока культура спілкування на різних рівнях, у науковій, діловій, навчальній, виробничо-професійній сферах.	Т. П. Кучай
Нові зміни до сучасної програми з української мови передбачають спрощений варіант опрацювання таких схем, що порушує логіку впровадження основного методу навчання грамоти як на уроках навчання читання, так і на уроках навчання письма.	М. П. Оліяр
Застарілість інформації та підходів до її вивчення у школі, адже на часі впровадження інтерактивної системи навчання та особистісноорієнтованого підходу.	М. П. Оліяр
Недостатня спрямованість на запровадження компетентнісного підходу в навчанні школярів української мови.	М. П. Оліяр

Найважливішими принципами розвитку писемної культури мовлення учнів М. П. Оліяр назвала:

- єдність розвитку мовлення і мислення;
- випереджувальний розвиток усного мовлення;
- зв'язок усного та писемного мовлення;
- зв'язок роботи із розвитку мовлення з теоретичними розділами шкільної програми;
- поступове ускладнення навчальних завдань;
- зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури й інших предметів.

*Таблиця 12.*

### **Принципи розвитку культури мовлення**

<b>Принципи розвитку культури мовлення учнів</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Систематичності.	В. Я. Мельничайко
Свідомості й активності учнів.	В. Я. Мельничайко
Взаємозв'язку теорії та практики.	В. Я. Мельничайко, Т. П. Кучай, М. П. Оліяр
Єдність розвитку мовлення і мислення.	Т. П. Кучай, М. П. Оліяр
Зв'язок усного та писемного мовлення.	Т. П. Кучай, М. П. Оліяр
Випереджувальний розвиток усного мовлення.	М. П. Оліяр
Зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури й інших предметів.	Т. П. Кучай, М. П. Оліяр
Поступове ускладнення навчальних завдань.	М. П. Оліяр

Найважливішими методами В. Я. Мельничайко називає конструктивні, трансформаційні, творчі (у тому числі ситуативні, редакційні), за способом виконання – комплексні на текстовому матеріалі, колективні, із загальних підходів – проблемний, комунікативний.

Серед методів розвитку писемної культури мовлення учнів М. П. Оліяр виокремила найбільш дієві: аналітико-синтетичний метод, вправи, спостереження над мовою.

*Таблиця 13.*

### Методи розвитку культури мовлення

Методи розвитку культури мовлення учнів	Автор експертного висновку
Конструктивні методи.	В. Я. Мельничайко
Трансформаційні методи.	В. Я. Мельничайко
Творчі (у тому числі ситуативні, редакційні) методи.	В. Я. Мельничайко
Комплексні на текстовому матеріалі методи.	В. Я. Мельничайко, Т. П. Кучай
Колективні методи.	В. Я. Мельничайко
Проблемний підхід.	В. Я. Мельничайко
Комунікативний підхід.	В. Я. Мельничайко
Аналітико-синтетичний метод.	М. П. Оліяр
Метод вправ.	М. П. Оліяр
Метод спостереження над мовою.	М. П. Оліяр

Основні завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі, на думку В. Я. Мельничайка, є такими: розвивати мовлення учнів у зв'язку з розвитком мислення, використовувати мовленнєвий досвід учнів як основу для подальшої роботи, аналізувати майстерно побудовані тексти або фрагменти як зразки для наслідування в учнівських роботах, органічно поєднувати репродуктивну і продуктивну мовленнєву діяльність учнів.

На думку М. П. Оліяр, основні завдання писемного мовлення учнів у сучасній школі полягають у:

а) розширенні джерел і можливостей мовного розвитку дітей;

б) планомірній та цілеспрямованій роботі над мовленням учнів, над його збагаченням;

в) роботі над змістом мовлення, над його послідовністю, вдумливим вибором придатного слова і його форми, постійній роботі над грамотним (орфографічно і пунктуаційно) оформленням думок.

Основні завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі Т. П. Кучай визначає так:

1. Писемне мовлення спирається на своє джерело – усне мовлення. Це пов'язано з тим, що писемне мовлення вторинне, воно виникло пізніше.

2. Писемне мовлення дає дитині можливість фіксувати кимось висловлену думку, а це забезпечує збереження й відтворення чийогось мовлення у просторі та часі.

3. Писемність фіксується знаками, символами, графіками, літерами, цифрами і сприймається зором.

4. Користуючись писемною формою мовлення, учень має можливість перечитати написане, виправити, поліпшити текст. Тому писемне мовлення відзначається більшою регламентацією мовних засобів, ніж усне.

Доктор філологічних наук, професор Любов Василівна Струганець окреслила основні завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі, зокрема у результаті навчання писемного мовлення учні повинні вміти: будувати писемні висловлювання певного обсягу, добираючи і впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріал; враховувати тему висловлювання; відобразити основну думку, розрізняючи головний та другорядний матеріал; використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання; дотримуватись норм літературної мови; зберігати єдність стилю.

**Завдання розвитку писемного мовлення**

<b>Завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі</b>	<b>Автор експертного висновку</b>
Розвивати мовлення учнів у поєднанні з розвитком мислення.	В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр, Т. П. Кучай
Використовувати мовленнєвий досвід учнів як основу для подальшої роботи.	В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр
Аналізувати майстерно побудовані тексти або фрагменти як зразки для наслідування в учнівських роботах.	В. Я. Мельничайко
Поєднувати репродуктивну і продуктивну мовленнєву діяльність учнів.	В. Я. Мельничайко, Т. П. Кучай
Планомірна та цілеспрямована робота над мовленням учнів, над його збагаченням.	М. П. Оліяр
Будувати писемні висловлювання певного обсягу, добираючи і впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріал.	Л. В. Струганець, М. П. Оліяр, Т. П. Кучай
Враховувати тему висловлювання.	Л. В. Струганець
Відображати основну думку, розрізняючи головний та другорядний матеріал.	Л. В. Струганець, Т. П. Кучай
Використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання.	Л. В. Струганець, Т. П. Кучай
Дотримуватись норм літературної мови.	М. П. Оліяр, Л. В. Струганець, Т. П. Кучай
Зберігати єдність стилю.	Л. В. Струганець

Таким чином, можна стверджувати, що проблематика розвитку культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у сучасних умовах доволі цікава для українських вчених. Як видно з табл. 13, основні завдання розвитку писемного мовлення учнів у сучасній школі полягають у формуванні мовлення учнів у поєднанні з розвитком мислення (В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр, Т. П. Кучай); у використанні мовленнєвого досвіду учнів як основи для подальшої роботи (В. Я. Мельничайко, М. П. Оліяр); у збагаченні лексичних засобів учнів шляхом написання творів (Л. В. Струганець, М. П. Оліяр, Т. П. Кучай); у формуванні внормованого літературного мовлення учнів.

### **Висновки до четвертого розділу**

Зміни у культурно-історичному житті суспільства Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. зумовили нові тенденції в освіті та науці, у системі освіти проголосили постулат педоцентризму, відповідно до якого особистість дитини займала центральну позицію в педагогічному процесі. При створенні умов навчання бралися до уваги природні потреби і фази розвитку дитини. Основним компонентом педагогічної рефлексії нового підходу до освіти був процес самостійного пізнання, а не пасивного засвоєння поданого матеріалу. Мета такого підходу до освіти полягала у прийнятті педагогічного принципу індивідуалізму й розвитку, націлювання на пошук ідеалів та цінностей.

Важливою ознакою шкільної освіти на території Західної Галичини, що у міжвоєнний період ХХ ст. входила до складу Польщі, був антагонізм між філологією і природознавством. Після розпаду Австро-Угорщини у системі освіти Галичини розпочалося проведення реформ.

У досліджуваний період важливим аспектом для формування культури мовлення особистості було навчання рідної мови, учителі зважали на особливості мови кожної дитини, що проявлялися у вираженні думок, умінні використовувати

ти мовні засоби. Мову вони трактували як засіб та джерело інтелектуального, морального й естетичного виховання, що формує дитину як особистість. Грамотна мова служила запорукою успішного навчання і розвитку дитини. Методисти вважали рідну мову основним предметом навчальної програми в початковій школі та основою для формування мислення, внутрішнього психічного розвитку дитини, базою для вивчення інших предметів, іноземних і класичних мов.

У середніх загальноосвітніх закладах означеного періоду, окрім вивчення рідної мови, значну частину займало вивчення латині, грецької мови, німецької, французької або англійської, а також російської мови.

Методика навчання мови у середній школі міжвоєнного періоду ХХ ст. була зумовлена загальними методологічними та дидактичними вимогами, інтелектуальними здібностями молоді, метою і змістом навчання. З точки зору методики цілі та зміст навчання поєднувалися, зміст підпорядковувався цілям навчання рідної мови як інструменту культури, зокрема літературної культури.

Серед найбільш ефективних вправ для розвитку писемного мовлення методисти виокремлювали написання учнями творів, теми яких пов'язані з життєвими ситуаціями, повсякденним оточенням дитини.

Структурна модель формування культури писемного мовлення окрім початкової, середньої та професійної освіти містить самоосвіту, яка в першій половині ХХ ст. була додатковим складовим елементом системи навчання (див. рис. 6). За допомогою аналізу засобів та методів роботи з'ясовано, що у процесі формування культури мовлення галичан важливу роль відігравала самоосвіта. У міжвоєнний період ХХ ст. самоосвіта відбувалася як діяльність для постійного поповнення знань, як процес засвоєння додаткових знань, як складовий елемент системи освіти. У той час існувало три

основних форми самоосвіти для дорослих: слухання лекції, робота у спілці інтелектуальної праці, написання і виголошування рефератів. З метою самоосвіти поряд із книжками, брошурами, журналами, газетами важливими засобами самоосвіти вважалися власне спостереження та самостійне мислення.

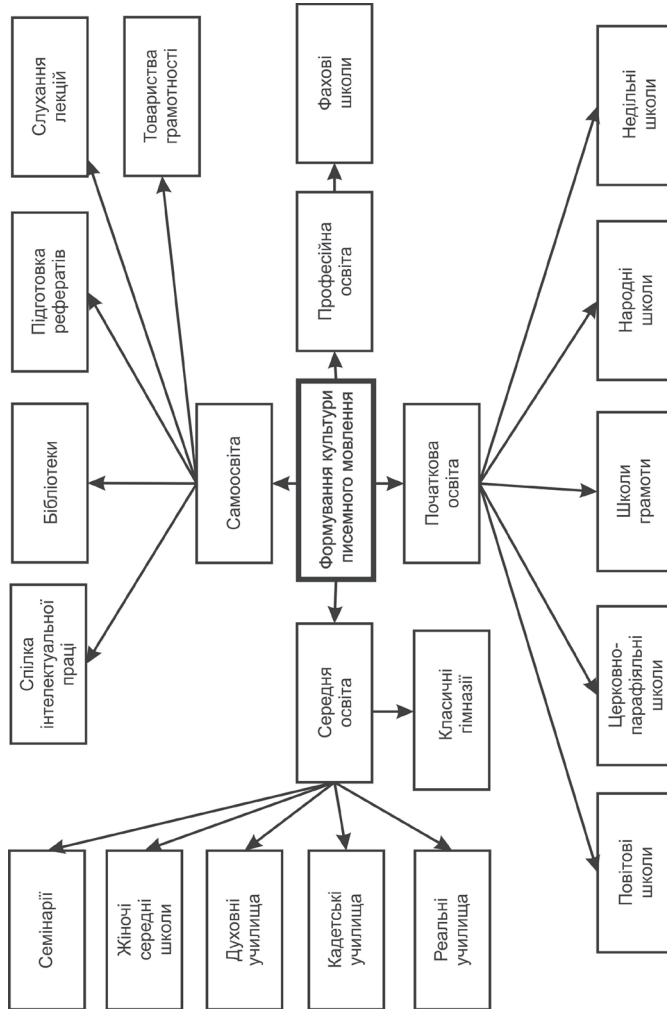


Рис. 6. Структурна модель формування культури писемного мовлення.



## ВИСНОВКИ

Культура мовлення свідчить про високий рівень розвитку людини. Відповідно до вимог основних документів про мову, суспільство потребує підвищення рівня володіння мовними навичками та культури усного і писемного мовлення, грамотності. Водночас зросла освітня значущість вивчення іноземних мов, відбулася систематизація підходів до викладання іноземної мови та стандартизації оцінок рівнів володіння мовою, зазначених у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених дає підстави стверджувати, що проблеми мови вийшли за межі філології та стали загальними проблемами суспільства, оскільки мовна культура у процесі соціальної комунікації регулює суспільні процеси і забезпечує розвиток держави.

У сучасній науковій думці розрізняють мовленнєву культуру суспільства й мовленнєву культуру особистості, а мовленнєва культура залежно від рівня носіїв літературної мови поділяється на елітарну, середньолітературну, літературно-розмовну та фамільярно-розмовну. Мовний етикет розглядають як одну з найважливіших характеристик поведінки людини.

Аналіз теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних учених у галузі історії педагогіки, методики викладання української та іноземних мов, філології дає підстави зробити висновки щодо формування культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах першої половини ХХ ст.

Закономірності розвитку культури мови й особливості формування культури мовлення характеризуються тенденцією переходу від консервативно-пуристичної до міжкультурно-комунікативної форми. Мовна культура сприяє соціальній комунікації, впливає на розвиток суспільства. Культура мови свідчить про рівень духовної культури суспільства, високий рівень якої забезпечує досконалість інформативності та комунікативності співвідношенням усного і писемного мовлення, розмовного й літературного стилів.

Закономірності розвитку культури писемного мовлення окреслені основними ознаками: засвоєнням навичок письма, розумінням лексичних та граматичних мовних значень, вмінням доречно використовувати відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, запам'ятовуванням сполучень мовних одиниць у потоці мовлення, засвоєнням норм літературного мовлення, зіставленням усного і писемного мовлення, збагаченням та вдосконаленням мовлення.

Дослідження еволюції сутності й змісту мовної освіти у школах України першої половини ХХ ст. виявило, що одним із важливих завдань філологічної підготовки учнів було формування культури писемного мовлення як основи розвитку мислення, засобу навчання і спілкування. Пошук нових підходів до викладання мови, методів та форм навчання сприяв поєднанню теоретичного і практичного аспектів навчання, формуванню гуманістичних принципів, у результаті чого мовна освіта й культура писемного мовлення учнів розвивалися відповідно до змін в освітній системі та вимог суспільства. На території західних областей України був відчутний вплив європейських освітніх традицій, на початку ХХ ст. навчальний процес здійснювався переважно польською, латинською і німецькою мовами. На території Східної й Центральної України згідно з навчальними планами та програмами навчання проводилось російською мовою.

Впродовж міжвоєнного періоду ХХ ст. після культурно-історичних змін у Галичині простежувалися нові тенденції в системі освіти, зокрема педоцентризм, антагонізм між філологією і природознавством, принципи індивідуалізму, взаємозв'язку теорії та практики, наступності, врахування фаз розвитку і потреб дитини, пошук ідеалів та цінностей.

Змінилося ставлення до значення рідної мови у розвитку особистості, а також в інтелектуальному, моральному й естетичному вихованні дитини. Рідна мова трактувалася як основний предмет у навчальній програмі початкової освіти, як основа формування мислення і світогляду, психічного розвитку, як засіб вивчення інших дисциплін, навіть іноземних та класичних мов. Вплив на мотивацію розвитку культури писемного мовлення учнів здійснювався на основі врахування психологічних вікових особливостей дитини і наближення тематики творчих робіт до її особистого досвіду.

Структурна модель формування культури писемного мовлення, окрім початкової, середньої та професійної освіти, містить самоосвіту, яка в першій половині ХХ ст. була додатковим складовим елементом системи навчання. Слухання лекцій, робота у спілках інтелектуальної праці, написання рефератів, читання літератури, власне спостереження – усе це сприяло розвитку самостійного мислення і формуванню культури писемного мовлення.

Аналіз особливостей та тенденцій розвитку культури писемного мовлення учнів у вітчизняних середніх закладах першої половини ХХ ст. показав, що методика формування писемного мовлення досліджуваного періоду опиралася на поступовий розвиток мови, психологічні вікові особливості дитини, індивідуальний підхід.

Ретроспективна оцінка закономірностей розвитку писемного мовлення і висновки експертів дають змогу назвати пріоритетні завдання для ХХІ ст.

1. Парадоксальність ситуації обумовлюється тим, що саме мовне питання стає основою політичного протистояння на території держави, чинником, який використовується для конфліктів, що досягають рівня військової агресії. Необхідні комплекс заходів та цілеспрямована державна політика, спрямована на збереження національних традицій, забезпечення належних умов, наукового супроводу, системи методичного забезпечення, національної доктрини розвитку культури мовлення від дошкільних закладів до освіти дорослих.

2. Думки експертів щодо важливості уроків каліграфії, досвід використання писемної культури для виховання таких якостей, як точність, сумлінність, акуратність, заслуговують на подальше вивчення і використання на практиці.

3. Автори популярної у світі програми PISA не випадково на перше місце перед математичними вміннями, природничими науками поставили систему роботи з текстовими матеріалами. Ця ідея має глибинне психологічне підґрунтя, адже вміння виокремити головну думку, оперативне опрацювання значних масивів інформації, творче використання та розуміння суті інформації є своєрідною основою для особистісного розвитку, професіоналізму, комунікації.

4. Зростання кількості дітей з особливими фізичними потребами, поява нових проблем (надмірна збудливість, аутизм та ін.) змушують по-новому розглянути саме можливості писемного мовлення у виховному процесі.

5. Зразки творів, які аналізують провідні фахівці, обумовлюють зацікавленість їх змістом, міжпредметним підходом, поєднанням у темі різних галузей знань.

6. У контексті цілісного навчання в досліджуваній період ХХ ст. для розвитку культури писемного мовлення важливе значення мало педагогічне керівництво процесом навчання на початковому етапі. Недостатня увага до розви-

тку писемного мовлення у початкових класах спричиняє невміння писати твори, що перешкоджає переходу на вищий рівень навчання.

7. Автори дидактичних концепцій досліджуваного періоду розглядали зміст і методи в навчальному процесі як окреслену тематичну сукупність. Концепцію цілісного навчання можна визначити як намагання пристосувати процес навчання до природного способу пізнання світу дитиною, яка сприймає дійсність цілісно, відповідно до власного досвіду і зацікавлень.

8. Особливу зацікавленість викликає педагогічний аналіз помилкових дій. Не втрачають актуальності пропозиції занотовувати типові й індивідуальні помилки, встановити рівень успішності виконаних робіт, з'ясувати, які труднощі має кожен учень зокрема.

9. Значну роль у процесі розвитку мовлення відігравав вибір теми. Методисти рекомендували обирати такі теми, які дитина може зрозуміти, уявити, з яких має досвід, зокрема теми з найближчого оточення дитини.

10. В українських школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. особливою частиною навчання рідної мови було вивчення стилістики. За стилем можна побачити знання з рідної мови, вміння практичного використання знань на практиці, а також рівень інтелігентності людини.

11. Перспективними були спілки інтелектуальної праці. Техніка роботи у спілці інтелектуальної праці сприяла формуванню культури мовлення, оскільки основне завдання учасників полягало в подоланні страху говорити вголос у присутності інших учасників і керівника. Добрим засобом у подоланні цього страху було читання та мовлення вголос вдома. Спілки інтелектуальної праці ставили собі за мету не лише запропонувати учасникам навчальний матеріал, а й займалися «духовною гімнастикою», тренуванням мислення, пізнання, дослідженнями та поясненнями.

12. Важливе місце в процесі розвитку культури писемного мовлення займала системна робота з підручниками. При опрацюванні книжки з метою самоосвіти радили працювати за такою структурою: написати план книжки, тези, конспект, занотувати власні думки. Після уважного прочитання наукової книжки пропонували виконати певну кількість завдань: занотувати у зошиті чи на листку перелік основних думок прочитаної книжки; виконати переказ і зробити план прочитаного тексту; порівняти свій план зі змістом, поданим автором. Окрім цього, учні при звичаювалися до роботи з книжками і до критичного та аналітичного сприйняття змісту; викладений у підручниках матеріал служив для повторювання лекції, до того ж він не містив випадкових помилок, перекозчень, які траплялися при сприйманні матеріалу на слух; учні, які працювали із текстом підручника, тренували вміння стислого викладу тверджень та виразів, що мало велике значення для формування як стислості мислення, так і наукового, змістовного висловлювання; усі учні були змушені скрупульозно вивчати матеріал підручника та вміти відповідати на запитання учителя.

13. Глобалізація, відкритість інформаційного простору, функціонування людей у полікультурному середовищі з особливою гостротою ставлять питання мовної компетентності. Перспективними напрямками наступних монографічних досліджень залишаються закономірності комунікації з допомогою електронних засобів, врахування особливостей дівчат і хлопців, сучасні технології розвитку творчих здібностей, вирішення головних проблем на засадах сучасної компаративістики, самоосвіта.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адський. Навчання рідної мови / Адський // Шлях виховання й навчання : Пед.-метод. тримісячн. VI-ий річн. Перша кн. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 17 – 25.
2. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку : моногр. / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
3. Актуальные проблемы культуры речи / под ред. В. Г. Костомарова и Л. И. Скворцова. – М., 1970. – 408 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ. / А. М. Алексюк ; [Міжнар. фонд «Відродження»]. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
5. Андрущенко В. Герменевтика освіти (спроба теоретичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 5 – 9.
6. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / Віктор Андрущенко // Сучасна школа України. – 2014. – № 6. – С. 57 – 66.
7. Анотований бібліографічний покажчик праць із культури української мови у фахових періодичних виданнях кінця XX – початку XXI ст. / [уклад. Л. В.Струганець, О.Г.Бігун, Ю.Б.Струганець] ; за ред. Л.В.Струганець. – Тернопіль: Вектор, 2013. – 130 с.
8. Арістова Н. О. Вплив індивідуальних відмінностей видів пам'яті на вибір структурних компонентів технології формування мотивації вивчення іноземної мови у вищих нелінгвістичних навчальних закладах / Н. О. Арістова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2011. – № 44. – С. 49 – 54.

9. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
10. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі / ред.: Г. Екстра, К. Йагмур; British Council. – К. : Ленвіт, 2012. – 168 с.
11. Баранников А. В. Новые подходы к организации образовательной деятельности учащихся / А. В. Баранников // Педагогика. – 2015. – №2. – С. 27–36.
12. Басова А.В. К вопросу о письме и письменной речи в обучении иностранному языку / А.В. Басова // Язык. Культура. Образование : сб. материалов междунар. науч. конф. «Чтения Ушинского». Вып. 2 / Науч. ред. О. С. Егорова. – Ярославль, 2006. – 160 с.
13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 200 с.
14. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підруч. / Ф. С. Бацевич. – [2-ге вид., стереотип.]. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 249 с.
15. Бевзенко С.П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови : навч. посіб. / С. П. Бевзенко. – К. : Вища шк., 1991. – 231 с.
16. Безпалько О. В. Наукові дослідження у галузі соціальної педагогіки (результати моніторингу 2007–2009 рр.) [Електронний ресурс] / О.В.Безпалько // Вісник психології і соціальної педагогіки. –2010. – Вип. 2. – Режим доступу: [www.psych.kiev.ua](http://www.psych.kiev.ua).
17. Белов А.И. А.М.Пешковский как лингвист и методист / А.И. Белов. – М. : Госуд. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1958. – 235 с.
18. Белозьорова Н. Культурно-освітні передумови розвитку початкових шкіл у східноукраїнському регіоні середини ХІХ – початку ХХ століття [Електронний ресурс] / Н. Белозьорова. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/39\\_1/visnuk\\_28.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_1/visnuk_28.pdf).



19. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання [Електронний ресурс] / Лариса Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – № 1. – Режим доступу : <http://ira.udpu.org.ua/article/view/15189/13032>.

20. Бех І. Д. Дороговкази до духовності особистості / І. Д. Бех // Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози : Матеріали між нар. наук.-практ. конф. – Чернівці : Друк ФОП Горюк, 2015. – С. 39 – 45.

21. Бех І. Д. Життя особистості у просторі духовності / І. Бех // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 4 – 6.

22. Бігич О. Б. Підготовка студентів до формування у молодших школярів мовленнєвої компетенції в іншомовному аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 31– 37.

23. Білавич Г. Самоосвітня праця в «Хліборобському вишколі молоді» [Електронний ресурс] / Г. Білавич // Людинознавчі студії, 2014. – Вип. 29, ч. 2. – С. 14–21. – (Серія «Педагогіка»). – Режим доступу : [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29\\_ch2\\_2014/4.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch2_2014/4.pdf).

24. Білодід І. К. Мова і ідеологічна боротьба. Фрагмент / І. К. Білодід // Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциту : документи і матеріали / [упоряд.: Л. Масенко та ін.]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилян. акад.», 2005. – 399 с

25. Біляєв О. М. Лінгводидактика: становлення і розвиток / О. М. Біляєв // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. / АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С. 310–322.

26. Біляєв О. М. Лінгво-методичні засади концепції шкільної мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв // Українська мова в процесі національно-культурного відродження України : зб. наук. праць : матеріали конф. / М-во освіти України, КДПІ ім. М.П. Драгоманова. – К. : КДПІ, 1993. – С. 5–8.

27. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання / О. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2004. – №3. – С. 2–5.

28. Біляєв О.М. Культура мовлення вчителя-словесника / О.М. Біляєв // Дивослово. – 1995. – № 8. – С. 37–42.

29. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71 – 77.

30. Богин Г.И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1982. – 86 с.

31. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко. – К. : Вища шк., 1992. – 414 с.

32. Боровик А. М. Реформування системи підготовки учителів для української школи / А. М. Боровик // Сіверянський літопис. – 2003. – № 4. – С. 3 – 12.

33. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К. : Рад. шк., 1955. – 248 с.

34. Васильєва А. Н. Основы культуры речи / А. Н. Васильева. – М. : Русс. яз., 1990. – 247 с.

35. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Нац. ун-т ім. І. Франка., каф. педагогіки. – Львів : Ліга-прес, 2000. – 100 с.

36. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. [для викл. і студ. вищ. навч. закл.] / Г. П. Васянович ; [Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр, Львів. держ. фін. акад.]. – Львів : Норма, 2005. – 343 с.

37. Вашуленко М. Реалізація принципів перспективності і наступності у шкільній мовній освіті / М. Вашуленко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2006. – № 8. – С. 3 – 5. – (Серія : Педагогіка).

38. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11 – 14.

39. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.

40. Ващенко Г. Аналіз і синтез у навчанні. Синтетичні способи навчання / Григорій Ващенко // Твори : у 5 т. Т. 2 / Григорій Ващенко. – К. : [Укр. Вид. Спілка], 1997. – С. 137 – 186.

41. Веригинъ Н. Въ помощь учащимъ в начальныхъ народныхъ училищах : краткій сб. законоположеній и распоряженій по начальнымъ нар. училищамъ ведомства М-ва Нар. Просвещения / Н. Веригинъ. – М. : Кн. Магазины : Кузнецкій мостъ, д. Захарьина, 1907. – 268 с.

42. Виготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Виготский // Загальна психологія: хрестоматія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / упоряд.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. – С. 115 – 122.

43. Виноградов В. В. Избранные труды. История русского литературного языка / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1978. – 320 с.

44. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 490 с.

45. Вихованець І. Р. Мова і культура / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, П. Ю. Гриценко. – К. : Наук. думка, 1986. – 184 с.

46. Вихрущ А. В. Особистість у контексті педагогічної персонології / А. В. Вихрущ // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. праць / редкол. І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич та ін. – К. : НАПН України, 2014. – С. 534 – 540.

47. Вихрущ А. В. Якість університетської освіти в умовах глобалізації / А. В. Вихрущ // Якість університетської освіти: актуальні питання теорії та практики : кол. моногр. / за ред.: В. Я. Брича, А. В. Вихруща. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – С. 87 – 105.

48. Вихрущ А. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / Анатолій Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2009. – Вип. 469. – С. 22 – 32. – (Педагогіка і психологія).

49. Вихрущ А. Лінгводидактика в системі економічної науки / А. В. Вихрущ // Методика розвитку іншомовної компетентності студентів економічного профілю : кол. моногр. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – С. 7 – 28.

50. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX – початок XX століття) / А. В. Вихрущ. – К. : ККТНК, 1993. – 173 с.

51. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. Ч. I. / В. О. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 433 с.

52. Вихрущ В. О. Історія педагогіки : навч. посіб. / В. О. Вихрущ [авт. та уклад. В. О. Вихрущ, Л. Г. Решетуха, Л. І. Ковальчук, А. А. Пушинська] за заг. ред. В. О. Вихрущ. – Тернопіль : ТАЙП, 2015. – 411 с.

53. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Вихрущ ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 38 с.

54. Вихрущ В. О. Статус дидактики у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX століття / В. О. Вихрущ, А. В. Вихрущ // Наукова сесія, присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Кн. перша. – К. : Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 99 – 110.

55. Вихрущ В. О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : ТАЙП, 2008. – 222 с.

56. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
57. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. І. Вишневський. – [Вид. третє, доопр., доповн.]. – К.: Знання, 2008. – 568 с.
58. Волошина Г. Культура мови: філософські параметри поняття / Ганна Волошина // Українознавство. – 2010. – № 1. – С. 127 – 130.
59. Ворожцова И. Б. Основы лингводидактики / И. Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмурт. госуд. ун-т, 2007. – 113 с.
60. Воронцова Т. А. Культура речи : уч. пособ. / Т. А. Воронцова. – Ижевск, 2011. – 141 с.
61. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
62. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.
63. Герцюк Д. На шляху до Першого Українського педагогічного конгресу у Львові: громадсько-педагогічні ініціативи в Галичині наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ століття / Д. Герцюк // Другий український педагогічний конгрес. – 2006. – С. 53 – 63.
64. Голик Р. Книжна культура, читання й етносоціальні уявлення галичан кінця ХІХ – початку ХХ ст. / Роман Голик // Вісник Львівського університету, 2011. – Вип. 6. – С. 98 – 108. – (Серія книгозн. бібліот. та інф. технол.).
65. Головата Л. М. Культура усного і писемного професійного мовлення : посіб. для студ. фак. фізвих. / Л. М. Головата. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 192 с.
66. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. „Рус. яз. и лит.“] / Б.Н. Головин. – [2-е изд., исправл.]. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.

67. Голубкова О. Н. Культурологическая интерпретация текста как элемент обучения переводчиков культуре речевого общения / О. Н. Голубкова // Иноязычное образование: Филология. Педагогика. Лингводидактика : Сб. науч. статей [к 65-летию ИИЯЛ и 60-летию проф. В. А. Аветисяна] / сост. и ред.: Т. И. Зеленина (общ. ред.), А. В. Лашкевич, А. Н. Утехина ; [Удмурт. госуд. ун-т]. – Ижевск: Удмурт. ун-т», 2006. – С.271 – 224.

68. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ століття» / Семен Гончаренко, Василь Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1 (35). – С. 2 – 7.

69. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

70. Гончаренко С.У. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / С. У. Гончаренко [та ін.]; ред. Н. Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

71. Гриценко Т.Б. Українська мова та культура мовлення: навч. посіб.[для студ. аграр. вищ. навч. закл. та коледжів] / Т. Б. Гриценко. – Вінниця : НОВ. КН., 2003. – 472 с.

72. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : уч. пособ. [для студ. пед. инст.] / А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

73. Грузинська І. М. Художньо-мовленнєва діяльність як засіб розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / І. М. Грузинська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2016. – Вип. 3. – С. 210 – 216. – (Серія 12 : Психологічні науки). – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_012\\_2016\\_3\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_3_31).

74. Демковъ М.И. Начальная народная школа, ея история, дидактика и методика / М.И. Демковъ. – М. : Тип-фія Т-ва И.Д.Сытина, Пятницкая ул, с. д., 1911. – 332 с.

75. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс /

М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В.Кислая. – К. : Вищ. шк., 1976. – 280 с.

76. Державний архів Тернопільської області. З історії української школи (добірка документів). – Тернопіль, 2013. – 172 с.

77. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1 – 18.

78. Довідник з культури мови: посібник / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибик, Н.М.Сологуб та ін.; [за ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : Вищ.шк., 2005. – 399 с.

79. Домбровський А. Лекція репродукційного стилю / А. Домбровський // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 5 – 8.

80. Домбровський А. Навчання стилю в народній школі / А. Домбровський // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 1 – 5.

81. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Тамара Донченко // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2 – 5.

82. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії / М. П. Драгоманов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XXст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 12 – 29.

83. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВЗН : монографія / І. П. Дроздова ; [Харків. нац. акад. міськ. госп-ва]. – Харків : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

84. Євтух М. Адаптація вітчизняної вищої школи до освітніх стандартів Європи: відділення вищої школи / М. Євтух // Педагогічна газета. – 2009. – № 3. – С. 7.

85. Єрмоленко С. Я. Культура мови / С. Я. Єрмоленко // Українська мова : енцикл. – [2-ге вид.]. – К. : Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 285 – 286.

86. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.

87. Жлуктенко Ю. О. Навчання іноземних мов за методичною системою Ч. Фріза – Р. Ладо / Ю. О. Жлуктенко. – К. : Рад. шк., 1969. – 105 с.

88. Жовтобрюх В. М. Культура мови вчителя : курс лекцій / В. Ф. Жовтобрюх, О. Г. Муромцева ; [за ред. О.Г.Муромцевої]. – Харків: Гриф, 1998. – 208 с.

89. Жукова А. В. К проблеме речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку / А. В. Жукова // Иноязычное образование: Филология. Педагогика. Лингводидактика: сб. науч. статей [к 65-летию ИИЯЛ и 60-летию проф. В.А. Аветисяна] / сост. и ред. : Т. И. Зеленина (общ. ред.), А. В. Лашкевич, А. Н. Утехина. [Удмурт. госуд. ун-т]. – Ижевск: Удмурт. Ун-т», 2006. – С. 224 – 228.

90. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939 роки) / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с.

91. Завгородня Т. Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919 – 1939): моногр. / Тетяна Завгородня, Галина Лемко. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-у ім. В. Стефаника, 2011. – 212 с.

92. Завгородня Т. Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919 – 1939 роки): дидактичний аспект / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 88 с.

93. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919 – 1939 роки) / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 135 с.

94. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919 – 1939 роки): моногр. / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с.

95. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.



96. Зборовець В. Мова вчителя на Кам'яниччині/ В.Зборовець // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 115 – 123.
97. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 4, вып. 7. – С. 55 – 64. – (Золотые страницы).
98. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного / И. А. Зимняя. – М. : Русс. яз., 1989. – 219 с.
99. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ – ХІХ ст.): Автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. Т. Золотухина ; Інст. пед. і психол. проф. осв. АПН України. – К., 1995. – 48 с.
100. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
101. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос ; [за ред. І. А. Зязюна]. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
102. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 25. – С. 13–18.
103. Ильяш М. И. Основы культуры речи : уч. пособ. [для студ. филол. спец. универ.] / М. И. Ильяш. – К. : Вищ. шк., 1984. – 187 с.
104. Иван Франко і світова культура : матеріали міжнар. симпозіуму ЮНЕСКО, (Львів, 11 – 15 верес. 1986 р.). Кн. 1 / упоряд.: І. І. Лукінов, М. В. Брик, Г. Д. Вервес та ін. – К. : Наук. думка, 1990. – 528 с.
105. Історія філософії : підручн. [для вищ. шк.]. – Харків : Прапор, 2003. – 768 с.

106. Канищенко А. П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах : посіб. для вчит. / А. П. Канищенко. – К. : «Рута», 2000. – 128 с.

107. Квіт С. Основи герменевтики : навч. посіб. / С. Квіт. – К. : КМ Академія, 2003. – 192 с.

108. Кобельська О. М. Просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) : моногр. / О. М. Кобельська. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 234 с.

109. Коваль А. П. Культура деловой речи. Письменное и устное деловое общение / Анна Петровна Коваль. – К. : Высш. шк., 1977. – 224 с.

110. Кожухар Л. Український інтелігент другої половини ХІХ – початку ХХ століття: крізь призму приватного життя / Любов Кожухар // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2013. – Вип. 1 (1). – С. 86 – 100. – (Серія «Історія»).

111. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : уч. пособ. / В. А. Козаков. – К. : Выщ. шк., 1990. – 248 с.

112. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори / Я. А. Коменський. – К. : Рад. шк., 1940. – 248 с.

113. Конверський А. Є. Логіка : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. Є. Конверський. – К. : Четверта хвиля, 1998. – 360 с.

114. Конспектъ русскаго языка и словесности для руководства въ военно-учебныхъ заведеніяхъ, составленный А. Галаховымъ и О. Буслаевымъ. На основаніи Наставленія для образованія воспитанниковъ военно-учебныхъ заведеній Высочайше утвержденного 24-го декабря 1848 года. – Санктпетербургъ : Тип-фія штаба военно-уч. заведеній, 1852. – С. 27; 83; 23.

115. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.

116. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

117. Кравець В. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій : навч. посіб. [для пед. вузів] / В. Кравець. – Тернопіль: Б.в., 1994. – 359 с.

118. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4 (58). – С. 2 – 4.

119. Кремень В. Філософія освіти ХХ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2 (28). – С. 2 – 6.

120. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Кн., 2005. – 528 с.

121. Кримський А. Ю. З приводу мови в «Кам'яних будівельних матеріалах Київщини» акад. П. Тутковського / А. Ю. Кримський // ЗІФВ ВУАН. – 1926. – Кн. 9. – С. 369 – 370.

122. Кришко А. Особливості розвитку мовної освіти в Україні у ХІХ – поч. ХХ ст. [Електронний ресурс] / А. Кришко. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/42/\\_visnuk\\_27.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/42/_visnuk_27.pdf).

123. Кузнецов О. Контент-аналіз як засіб виявлення ступеня новизни публікацій [Електронний ресурс] / О. Кузнецов, А. Кузнецов // Вісник Книжкової палати. – 2013. – № 1. – С. 32 – 33. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr\\_2013\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr_2013_1_9).

124. Кузьмів Я. Мовні вправи / Я. Кузьмів // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. VI-ий річн. Перша кн. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 25 – 31.

125. Культура и развитие человека: очерк философско-методологических проблем / отв. ред. В. Иванов. – К. : Наук. думка, 1989. – 320 с.

126. Культура української мови : довід. / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін. ; [за ред. В.М.Русанівського]. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.

127. Культура фахового мовлення: навч. посіб. / за ред. Н.Д.Бабич. – Чернівці: Книги ХХІ, 2011. – 528 с.

128. Куранова С.І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. / С.І.Куранова. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.

129. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект / І. Є.Курляк. –Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 328 с.

130. Курляк І. Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864 – 1918 рр.) : моногр. / І. Є. Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.

131. Кучерявий О. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті / Олександр Кучерявий // Рідна школа. – 2011. – № 4 – 5. – С. 19 – 26.

132. Лебедевъ А.И. Школьное дело. Вып. 1-й. Школа / А.И.Лебедевъ. – М. : Тип-фія Т-ва И.Д.Сытина, Пятницкая ул., с. д., 1909. – 260 с.

133. Леонтьев А. А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты / А. А. Леонтьев // Язык и общество. – М. : Наука, 1968. – С. 99 – 110.

134. Литературная норма и вариантность / отв. ред. Л. И. Скворцов. – М.: Наука, 1981. – 272 с.

135. Литнѳова Т. В. Ціловий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-і роки ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Литнѳова ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.

136. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода ; [за ред. В. І. Лугового]. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

137. Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 рр.): дис. ... доктора пед. наук у формі наук.

доп.: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Василь Каленикович Майборода; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1993. – 58 с.

138. Масенко Л. (У)мовна (У)країна : попул. вид. / Лариса Масенко. – К. : Темпора, 2007. – 88 с.

139. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2 – 4.

140. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.

141. Мельничайко В. Я. Мовна культура – один з показників професіоналізму вчителя / В. Я. Мельничайко // Учитель національної школи. – 1991. – Ч. 2. – С. 122 – 126.

142. Мельничайко В. Я. Українська мова: Письмовий екзамен. Як уникнути помилок / В. Я. Мельничайко. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 1998. – 64 с.

143. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручн. / [Л. С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.] – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

144. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

145. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [О. М. Горошкіна, С. О. Караманта ін.]; за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

146. Мех Н. Лінгвофілософська концепція О. О. Потєбні й гуманітаристика XIX – XXI століть / Наталія Мех // Культура слова. – 2015. – № 83. – С. 32 – 36.

147. Миролубов А. А. К вопросу об отборе грамматического минимума для средней школы / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 4, вып. 3. – С. 9 – 12. – (Золотые страницы).

148. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних

навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.) : моногр. / О.Є.Мисечко. – Житомир: Полісся, 2008. – 528 с.

149. Могила О. А. Культура мови в ПНР [Електронний ресурс]/ О. А. Могила. – Режим доступу: – <http://kulturamovu.univ.kiev.ua/ KM/pdfs/Magazine16-18.pdf>.

150. Могильний А. П. Культура і особистість : моног. / А. П. Могильний. – К. : Вищ. шк., 2002. – 303 с.

151. Монро П. Історія педагогіки. Ч. II. Новое время / П. Монро. – М. : Изд. Т-ва «МІРЪ», 1914. – 372 с.

152. Нагорський П. С. За культуру мови / П. С. Нагорський // Кузня освіти. – 1928. – № 2. – С. 9–12.

153. Національна доктрина розвитку освіти // Історія української школи і педагогіки : хрестом. / [уклад. О. О. Любар]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 644 – 658.

154. Некрасовъ Н. Я. Практической курсъ правописанія. Съ матеріаломъ для упражненій въ изложеніи мислей : руководство для учащу. въ нач. Училищах : въ 2 вып. Вып. II. Изд. двадцать червертое / Н. Я. Некрасовъ. – Петербургъ : Т-во «Петербург. Уч. Магази́нь», 1911. – 64 с.

155. Никольский Л. Б. Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие / Л. Б. Никольский // Язык и общество. – М. : Наука, 1968. – С. 111 – 124.

156. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогике и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Г. Ничкало ; [Европейский фонд образования, Нац. наблюд. центр Украины]. – К.: Наук. світ, 2001. – 67 с.

157. Ничкало Н.Г. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений / Н.Г.Ничкало и др.; [Нац. наблюд. центр Украины]. – К.: Наук. світ, 1999. – 34 с.

158. Огієнко І. Історія українського друкарства / І. Огієнко. – К. : Наша культура і наука, 2007. – 536 с.
159. Огієнко І. Історія української літературної мови [Електронний ресурс] / Іван Огієнко. – К. : Наук.-вид. центр «Наша культура і наука», 2004. – 412 с. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ohukt/ohu.htm>
160. Огієнко І. Розвій літературної мови: На увагу нашим письменникам / І. Огієнко // Рідна мова. – 1936. – 47; 43 с.
161. Огієнко І. Словник місцевих слів, у літературній мові не вживаних / І. Огієнко. – Львів : Друкарня ОО. Василян у Жовкві, 1934. – 155 с.
162. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – Вінніпег, 1970. – 272 с.
163. Огієнко І. Український стилістичний словник. Підручна книжка для вивчення української літературної мови / І. Огієнко. – Львів: Наук. тов.-во ім. Т. Шевченка, 1924. – 251 с.
164. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / Іван Огієнко. – [факс. вид. 1936 р.]. – К. : АТ «Обереги», 1994. – 72 с.
165. Огієнко І. Рідне писання. Част. перша. Український правопис і основи літературної мови / Іван Огієнко. – Жовква : Друкарня Василян, 1933. – 145 с.
166. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи : уч. пособ. [для студ. филол. фак. пед. инст.] / С. И. Ожегов. – М.: Вышш. шк., 1974. – 352 с.
167. Ожигова О. Політична культура в Україні: мовний аспект / Оксана Ожигова // Культура слова. – Вип. 66 – 67. – Київ, 2006. – С. 80 – 86.

168. Олена Пчілка: світло добра і любові / [матер. підгот. Анжела Шумілова] // Вісник книжкової палати. – 2009. – № 12. – С. 32 – 34.

169. Основи наукового дослідження мовної культури соціуму : навч. посіб. / Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук, І. Заліпська ; [за ред. Л. Струганець]. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 164 с.

170. Паламар Л. М. Мова ділових паперів : навч. посіб. [для студ. вузів] / Л. М. Паламар, Г. М. Кацавець. – К.: Либідь, 1993. – 192 с.

171. Паламарчук В. Ф. Школа учит мислить / В. Ф. Паламарчук. – [2-е изд., дополн. и перераб.] – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.

172. Палихата Е. Я. Культура наукового і ділового мовлення / Е. Я. Палихата. – Тернопіль, 1998. – 172 с.

173. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. / В. Г. Пасинок. – К. : Центр уч. літ., 2012. – 184 с.

174. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді / Василь Пачовський // Перший Український Педагогічний Конгрес (1935) / відп. за вип. Р. Р. Кокот. – [2-ге вид., доповн.]. – Львів : [Сполом], [2008]. – 246 с.

175. Пентилюк М. Культура діалогу як основа формування мовної особистості / Марія Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1. – С. 2 – 4.

176. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки / Марія Пентилюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Ч. 2 / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – С. 290 – 297.

177. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки. – Херсон, 1998. – Вип. 2. – С. 14–17.



178.Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки. – Херсон, 2003. – Вип. 34. – С. 69–72.

179.Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, А. І. Нікітіна, О. М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

180.Пентилюк М. І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. [для вищ. закладів освіти] / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, А.Г. Галетова. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.

181.Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.

182.Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: Накл. Т-ва «Рідна школа», 1938. – с.225–227/

183.Петрів Д. Як підготовляти зразкові лекції на районіві конференції? /Денис Петрів // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 17 – 18.

184.Петровский А. В. Основы теоретической психологии: уч. пособ. [для студ. вузов] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Инфра-М., 1998. – 528 с.

185.Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики [Электронный ресурс] / А. М. Пешковский. – М. : Госуд. изд., 1930. – 176 с. – Режим доступа : [http://elib.gnpbu.ru/text/peshkovsky\\_voprosy-metodiki-rodного-yazyka\\_1930/go,4; fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/peshkovsky_voprosy-metodiki-rodного-yazyka_1930/go,4; fs,1/).

186.Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – [8-е изд., дополн.]. – М. : Языки славян. культуры, 2001. – 544 с.

187.Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К.: Наук. думка, 1976. – 288 с.

188.Потебня А. Мысль и язык / А. Потебня. – [2-е издание]. – Харьков : Тип-фия Адольфа Дарре, 1892. – 228 с.

189. Потебня О. Естетика і поетика слова / О. Потебня. – К., 1985. – С. 171 – 172.

190. Правила и программы для церковно-приходскихъ школь и школь грамоты. – [Изд. четвертое Училищ. Совета при Святейшемъ Синоде]. – Санктпетербургъ: Синод. тип-фія, 1898. – 128 с.

191. Практическій курсъ начальной русской этимологіи : системат. сб. уроковъ, зрит. диктантовъ и задачъ. [сост.: М.Смирновъ, М.Горчуковъ]. – Новочеркасскъ: Област. войска Донского тип-фія, 1906. – С. 183.

192. Психологія: підручн. / [Ю. Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.]. –4-те вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

193. Ревуцький Д. Живе слово: Теорія виразного читання для школи / Дмитро Ревуцький. – Львів, 2001. – 200 с.

194. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособ. для учит. / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

195. Розенталь Д. Э. Культура речи / Д. Э. Розенталь. – М. : Изд. Москов. ун-та, 1964. – 140 с.

196. Романенко Я. Рідна мова в народній школі / Я. Романенко // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 12 – 17.

197. Ромашина Е. Ю. Наглядное обучение чтению в российской школе начала XX века по методу М. А. Тростникова [Электронный ресурс] / Е. Ю. Ромашина. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnoe-obuchenie-chteniyu-v-rossiyskoy-shkole-nachala-hh-veka-po-metodu-m-a-trostnikova>.

198. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

199. Руда О. Методика навчання історії в народних школах Галичини [Електронний ресурс] / О. Руда. –

Режим доступу : [http://file:///C:/Users/Olga/Downloads/Uks\\_2013\\_23\\_19.pdf](http://file:///C:/Users/Olga/Downloads/Uks_2013_23_19.pdf).

200. Русанівський В. М. Українська мова : енцикл. / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк. – К. : Укр. Енцикл., 2000. – 752 с.

201. Русова С. Ф. Сучасні течії в новій педагогіці / С. Ф. Русова // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 1 – 12.

202. Русова С.Ф. Сучасні течії в новій педагогіці / С.Ф. Русова // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 65 – 76.

203. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3 (57). – 2 – 7.

204. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1 – 6.

205. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 3 / Нац. акад. пед. наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 61 – 74 .

206. Саєвич Онисима Ч. С. В. В. Лекція української мови в І-ім відділі / Онисима Саєвич Ч.С.В.В. // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 12 – 14.

207. Сапикін П. Про мову українського вчителя / П. Сапикін // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 112 – 115.

208. Семеног О. Взаємозв'язок педагогічних і навчальних практик у системі професійної підготовки вчителів-словесників / О. Семеног // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 6. – С. 22–25.

209.Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семенов. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 316 с.

210.Семенюк О. А. Основи мовної комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.

211.Сербенська О. А. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей / О. А. Сербенська, М. Й. Волошак. – К. : Просвіта, 2001. – 204 с.

212.Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Сидорчук; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 23 с.

213.Синиця І. О. Психологія писемної мови / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1965. – 315 с.

214.Сисоєва С. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 2 – 6.

215.Ситдикова І. В. Писемна комунікація в сучасному медійному просторі / І. В. Ситдикова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Вип. 4, ч. 2. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2012. – С. 125 – 130.

216.Ситченко А. Складові формування в учнів читацьких умінь / А. Ситченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 1. – С. 5 – 8.

217.Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

218.Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи / Л. И. Скворцов ; [отв. ред. Ф.П. Филин]. – М.: Наука, 1980. – 352 с.

219. Скворцов Л. И. Норма. Литературный язык. Культура речи / Л. И. Скворцов // Актуальные проблемы культуры речи / под ред. В. Г. Костомарова и Л. И. Скворцова. – М. : Наука, 1970. – С. 40–103.

220. Сковорода Г. Твори : В 2 т. Т. 2 / Григорій Сковорода ; [редкол.: О.І.Білецький, Д. Х. Острянин, П. М. Попов] ;[упоряд.: І. А. Табачников, І. В. Іваньо]. – К.: АН УРСР, 1961. – 623 с.

221. Скуратівський Л. Інтелектуальні засади мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови / Л. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 2. – С. 15 – 20.

222. Скуратівський Л. Історичний погляд на проблему мовленнєвого розвитку особистості у взаємозв'язку з тенденціями суспільного поступу в Європі / Л. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 18 – 23.

223. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – №2. – С. 2 – 4.

224. Смалига М. З історії Тереховлянської гімназії. Історичний нарис / М.Смалига, М.Михайлюк. – Тернопіль: Терно-граф, 2004. – 272 с.

225. Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В.Соколов. – Ленинград: Наука, 1973. – 321с.

226. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В.В.Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 190 с.

227. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного саморозвитку / М. М. Солдатенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – 2012. – Т. 4. – С. 266–274.

228. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3 – 5.

229. Солдатова Н. Сопоставительный анализ проблем культуры речи в России, СССР и Франции 1900–1940-х гг. [Электронный ресурс] / Н. Солдатова. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/sopostavitelnyi-analiz-problem-kultury-rechi-v-rossiissr-i-frantsii-1900-1940-kh-gg#ixzz3A1ARdgxN>.

230. Соціологія: словник термінів і понять / упоряд. Є. А. Біленький, М. А. Козловець, В. О. Федоренко ; [за заг. ред. М.А.Козловця]. – Житомир: Волинь, 2003. – 236 с.

231. Способъ обучения грамоте по первой учебной книжке І. Паульсона (объяснение для преподавателя). – С.-Петербургъ, 1868. – 170 с.

232. Стельмахович М.Г. Мудрість народної педагогіки / М.Г.Стельмахович. – К.: Знання, 1971. – 48с.

233. Стефаник М. Годі блукати в лабіринті говірки-жаргону / М.Стефаник // На громадській роботі. – 1929. – № 17. – С. 6 – 7.

234. Стражнікова І. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст : моногр. / І. В. Стражнікова. – Івано-Франківськ : НАІР, 2015. – 616 с.

235. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови: навчальний посіб. [для студ. філол. фак.] / Л.В.Струганець. – Тернопіль, 1997. – 96 с.

236. Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ ст. / Л. Струганець. – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.

237. Струганець Л. Олена Пчілка як мовна особистість / Л. Струганець // Дивослово. – 1995. – №2. – С. 33–35.

238. Струганець Л. Формування мовної особистості як культуромовна проблема / Л. Струганець // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка.– 1997. – Вип. 1(1). – С. 3–6. – (Серія: Українська лінгводидактика).

239. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2000. – 88 с.
240. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови : навч. посіб. [для студ. філол. фак.] / Л. В. Струганець. – Тернопіль, 1997. – 96 с.
241. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772 – 1939) / Богдан Ступарик. – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.
242. Ступарик Б. М. Боротьба за українську школу в Галичині на початку 30-х років ХХ ст. / Богдан Ступарик // Школі – національне виховання молоді : вибр. статті. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 99 – 104.
243. Сулима М. Дещо про культуру української мови / М. Сулима // Молодняк. – 1927. – № 2. – С. 63 – 73.
244. Сулима М. Дещо про нормативно-мовну справу / М. Сулима // Радянська освіта. – 1928. – № 5. – С. 15 – 19.
245. Сулима М. З приводу наших мовних злиднів / М. Сулима // Радянська освіта. – 1927. – № 2. – С. 25 – 33.
246. Сулима М. Із лексики збірника третього «Плуг» / М. Сулима // Плужанин. – 1927. – № 6. – С. 56 – 60.
247. Сулима М. Мова української газети / М. Сулима // Червона преса. – 1927. – № 3 – 4. – С. 23 – 25.
248. Сулима М. Трохи про мову «Плуг» / М. Сулима // Плужанин. – 1927. – № 8. – С. 19 – 23.
249. Сулима М. Ф. Мова нашого студента / М. Сулима // Записки Харківського інституту народної освіти. – 1928. – Т. 3. – С. 19 – 28.
250. Сухий О. Українські та польські університетські середовища у Львові на рубежі ХІХ – ХХ ст. / О. Сухий // Мандрівець. – 2011. – № 5. – С. 29 – 41.
251. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
252. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2 (44). – С. 42 – 49.

253. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1 (27). – С. 39 – 43.

254. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41 – 45.

255. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції [Електронний ресурс] / Ольга Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 4 – 24. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa\\_2014\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_3).

256. Сухомлинський В. О. Вправління – один з методів виховання свідомої дисципліни / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 5 / [редкол.: О. Г. Дзевєрін, М. М. Грищенко, С. П. Заволока та ін.]; текст, приміт. і предм. покажч. О. Г. Дзевєрін. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 16–29.

257. Терещук Г. В. Актуальність ідей В. Сухомлинського у проблемі трудового виховання і навчання сучасних підлітків / Г. В. Терещук // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 482 – 485.

258. Терминология и культура речи / [отв. ред.: Т.С.Коготкова, Л.И.Скворцов]. – М.: Наука, 1981. – 272 с.

259. Тимошик М. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон) у боротьбі за українську Україну / М. Тимошик // Українська культура / І. Огієнко. – К. : Наша культура і наука, 2002. – С. 9 – 52.

260. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой ; [сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая)]. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

261. Тростников М.А. Первые упражнения в русском языке и обучение грамоте для инородцев / М.А. Тростников. – Юрьев: Шнакенбург, 1904. – 16 с.

262. Тростниковъ М.А. Атлас для обучения русскому языку, чтению и орфографии съ помощью картинъ М.А.Тростникова/ М.А.Тростниковъ. [Шестое изд.]. – Юрьевъ: Типо-лит-фія Эд. Бергмана, 1912. – 16 с.



263. Тростниковъ М.А. Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка. Методика чтенія :руководство для обуч. процессу, сознательности и худ. чтенія / М.А.Тростниковъ. – Юрьевъ: Тип-фія Эд. Бергмана, 1908. – 107 с.

264. Тростниковъ М. А. Русская речь, чтеніе и письмо : уч. руководство для упражненій в русс. речи, чтеніи и письме(чистописаніи, орфографіи), допущ. Уч. Ком. М. Н. П. во 2 – 5 изд. въ инород. начальныя училища, въ 6-мъ во все нач. училища М. Н. П. Вып. I. / М. А.Тростниковъ. – [Седьмое изд.]. – Юрьевъ : Типо-лит-фія Эд. Бергмана, 1912. – 112 с.

265. Тростниковъ М. А. Русская речь, чтеніе и письмо : учебное руководство для упражненій в усн. и письм. русской речи, чтеніи и орфографіи. Вып. II. / М. А. Тростниковъ. – [Девятое изд.]. – Юрьевъ : Типо-лит-фія Эд. Бергмана, 1914. – 126 с.

266. Трофімов Ю. Л. Психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ю. Л. Трофімов, М. І. Алексеева, П. А. Гончарук; [за ред. Ю.Л.Трофімова]. – 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

267. Тусевичівна М. Зразкова лекція в І-ій класі / М. Тусевичівна // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С.11–12.

268. Ушинский К. Д. Родное слово // Собрание починений : в 11 т. Т 2 / К. Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1948. – С. 554 – 574.

269. Ушинский К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Азбука и первая после азбуки книга с прописями, образцами для первоначальной рисовки и картинками въ тексте / К. Д. Ушинский. – [Издания сто двадцать второе]. – С-Петербургъ, 1901. – 112 с.

270. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / К.Д.Ушинський. – К.: Рад. шк., 1983. – 360 с.

271. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.
272. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ильичев, П. Федосеев, С. Ковалев]. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 840 с.
273. Філософія : підручн. / за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалка. – Харків : Консум, 2000. – 672 с.
274. Філософія : підручн. [для вищ. шк.]. – Харків : Прапор, 2004. – 736 с.
275. Філософія: Світ людини. Курс лекцій : навч. посібн. / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К. : Либідь, 2003. – 432 с.
276. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 512 с.
277. Фролова Н. Язык и духовная культура общества / Н. Фролова // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 232 – 235.
278. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
279. Хомич Л. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя / Лідія Хомич // Педагогічна майстерність Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 312 – 318.
280. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – Київ, 1999. – 304 с.
281. Царик О. Arbeitsformen selbstständigen Lernens / Ольга Царик // Методика розвитку іншомовної компетентності студентів економічного профілю : кол. моногр. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – С. 298 – 315.
282. Царик О. Use of innovative teaching methods based on multilevel approach to teaching / Ольга Царик, Надія Денисюк //

Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 18 – 19 травня 2016 р.), за заг. ред. Н. С. Лисої. – Тернопіль: Астон, 2016. – С. 139 – 140.

283. Царик О. Білінгвізм як спосіб інтеграції у європейський полікультурний простір / Ольга Царик // Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу «Економічні, правові, інформаційні та гуманітарні проблеми розвитку України в постстабілізаційний період» – Тернопіль : Екон. думка, ТНЕУ, 2009. – С. 48 – 51.

284. Царик О. Вивчення рідної мови у процесі розвитку культури писемного мовлення (історичний аспект) / Ольга Царик // Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 23 – 24 груд. 2016 р.). – Львів, 2016. – С. 129 – 130.

285. Царик О. Дослідження когнітивного аспекту писемного мовлення у Німеччині / Ольга Царик // Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семін., (Київ, 11 черв. 2015 р.) / за заг. ред. О.І. Локшиної ; [Ін-т педагогіки НАПН України]. – К. : Пед. думка, 2015. – С. 59 – 61.

286. Царик О. Компетентнісний підхід у професійно спрямованому вивченні іноземних мов при підготовці фахівців економічних спеціальностей / Ольга Царик // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень у умовах глобалізаційних процесів : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., ТНЕУ. – Тернопіль : Екон. думка, 2011. – С. 240 – 242.

287. Царик О. Культура мовлення особистості у системі університетської освіти / Ольга Царик // Якість університетської освіти: актуальні питання теорії та практики : кол. моногр. / за ред.: В. Я. Брича, А. В. Вихруща. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – С. 403 – 421.

288. Царик О. Культура мовлення у контексті мовної політики / Ольга Царик // Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Освіта і медицина в добу глобалізації: вітчизняний та зарубіжний контекст» (Тернопіль, 6 – 7 листопада 2014 р.). – Тернопіль : ТДМУ ім. І.Я. Горбачевського, 2014. – С. 117 – 119.

289. Царик О. Культура мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. / Ольга Царик // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Вип. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2016. – С. 291 – 298. – (Педагогічні науки).

290. Царик О. Культура мовлення як елемент духовної культури суспільства / Ольга Царик // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 1 / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – С. 318 – 327.

291. Царик О. Культура писемного мовлення у школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. / Ольга Царик // Гірська школа Українських Карпат. – 2016. – № 15. – С. 176 – 179.

292. Царик О. Культура писемного мовлення як чинник розвитку особистості (історико-педагогічний аспект) / Ольга Царик // Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти : зб. тез і анот. матеріалів XIV Всеукр. іст.-пед. наук.-практ. конф. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2014. – С. 46 – 47.

293. Царик О. Методичні аспекти формування культури мовлення учнів у школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. / Ольга Царик // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2015. – № 37. – С. 189 – 193. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

294. Царик О. Міжкультурна компетенція при вивченні іноземних мов / Ольга Царик // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання

іноземних мов : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 15 – 16 травня 2014 р.). – Тернопіль : Крок, 2014. – С. 50 – 52.

295. Царик О. Наукові засади формування культури мовлення / Ольга Царик // Вісник Черкаського університету. – 2014. – № 10. – С. 72 – 78. – (Серія «Педагогічні науки»).

296. Царик О. Особливості моделей формування культури писемного мовлення (зарубіжний досвід) / Ольга Царик // Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи у глобалізованому світі : матеріали наук.-практ. семін. (Київ, 6 черв. 2016 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної ; [Ін-т педагогіки НАПН України]. – К. : Пед. думка, 2016. – С. 75 – 76.

297. Царик О. Особливості професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст. / Ольга Царик // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2016. – № 38. – С. 312 – 316. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

298. Царик О. Особливості розвитку культури мовлення учнів у вітчизняних середніх закладах міжвоєнного періоду ХХ ст. / Ольга Царик // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди». Дод. 1 до вип. 35, том IX (60). – К. : Гнозис, 2015. – С. 511 – 521. – (Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).

299. Царик О. Практичний аспект розвитку культури писемного мовлення у вітчизняних школах початку ХХ ст. / Ольга Царик // Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., (Запоріжжя, 16 – 17 грудня 2016 р.). – Запоріжжя : Класичн. Приват. ун-т, 2016. – С. 57 – 61.

300. Царик О. Психологічні особливості викладання іноземної мови / Ольга Царик // Іншомовна комунікація у світлі Болонського процесу: методичні та лінгвістичні аспекти : матеріали круглого столу, (Луцьк, 23 квітня 2013 р.). – Луцьк : РВВ Луцького НТУ, 2013. – С. 44 – 47.

301. Царик О. Психолого-педагогічні характеристики розвитку культури мовлення школярів у Галичині початку ХХ ст. / Ольга Царик // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., (Одеса, 16 – 17 грудня 2016 р.). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 81 – 83.

302. Царик О. Стан писемного мовлення у системі мовної освіти / Ольга Царик // Молодь і ринок. – 2015. – № 2. – С. 132 – 136. – (Педагогіка).

303. Царик О. Теоретичні аспекти писемного мовлення (зарубіжний досвід) / Ольга Царик // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 4. – С. 137 – 145.

304. Царик О. Теоретичні засади формування культури мовлення у зарубіжній лінгводидактиці / Ольга Царик // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицьк. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Вип. тридцять другий / [ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль, А. Федорович та ін.] / – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2014. – С. 74 – 87. – (Педагогіка).

305. Царик О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів економічних вузів / Ольга Царик // Методика розвитку іншомовної компетентності студентів економічного профілю : кол. моногр. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – С. 146 – 179.

306. Царик О. Формування культури писемного мовлення на заняттях з іноземної мови / Ольга Царик // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток іншомовної компетентності: Методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти», (Тернопіль, 21 – 22 травня 2015 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – С. 126 – 128.

307. Царик О. Формування культури писемного мовлення учнів у загальноосвітніх закладах Галичини початку ХХ ст. / Ольга Царик // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. Вип. LXIX, том 1. – Херсон: Гельветика, 2016. – С. 89 – 94.

308. Цєпова І. В. Методи і прийоми навчання письма: історія і сучасність [Електронний ресурс] / І. В. Цєпова // Науковий огляд. – 2005. – № 8 (18). – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/2015/797-1445617539.pdf>.

309. Чайка О. М. Організація процесу читання (на матеріалі методичних рекомендацій М. О. Тростнікова) [Електронний ресурс] / О. М. Чайка. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shk\\_olu/11/visnuk\\_33.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shk_olu/11/visnuk_33.pdf).

310. Чєпіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) : моногр. / М. М. Чєпіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

311. Шапошнікова Л. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Шапошнікова. – Житомир, 2007. – 30 с.

312. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підруч. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – [4-те вид. виправ. і доповнен.]. – К.: Алерта, 2014. – 696 с.

313. Шкляр Р. Тихе читання в школі / Рафаїл Шкляр // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 14 – 15.

314. Шкляр Р. Ще в справі виправлювання помилок / Рафаїл Шкляр // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 15 – 16.

315. Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаїмної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – 87 с.

316. Шоробура І. Видатні постаті української лінгводидактики початкової школи 1920-х років [Електронний ресурс] / І. Шоробура, А. Качур. – Режим

доступу : [http:// library.udpu.org.ua/library\\_files/ istoruk\\_ped\\_almanax/ 2012/2012\\_2\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_2_13.pdf).

317. Щепотьев В. Мова наших школярів / В. Щепотьев// Етнографічний вісник. – 1929. – Кн. 3. – С. 76 – 81.

318. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба ; [ред. Л.Р.Зиндер, М. И. Матусевич]; Акад. наук СССР, Отд. лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Ленинград : Наука : Ленингр. отд., 1974. – 427 с.

319. Щербяк Ю. Концептуальні засади освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви в ХХ столітті / Ю. Щербяк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 588 с.

320. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Электронный ресурс]/ Д. Б. Эльконин. – Режим доступа : <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-4101.htm>.

321. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування. 1898–1998 / [підбір, упорядкування та редакція текстів і коментарі С. Яреми]. – Тернопіль, Львів: Наукове товариство ім. Т. Шевченка : Львів. крайове товариство «Рідна школа», 1998. – 736 с.

322. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі / Ернст Юккер // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 44 – 49.

323. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі / Ернст Юккер // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 103 – 107.

324. Юрченко О. Розвиток освіти на Поділлі на початку ХХ століття / О. Юрченко // Вісник КНЛУ. – 2015. – Вип. 20. – С. 87 – 98. – (Серія : Історія, економіка, філософія).

325. Якименко М. Ще про мову трудшкільця / М. Якименко // Радянська освіта. – 1928. – № 6. – С. 45 – 50.



326. Ярмів В. Лекція – проєкт / В. Ярмів // Шлях виховання й навчання : пед.-метод. тримісяч. / Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». – Львів, 1932. – С. 8 – 11.

327. Ярмолюк А. В. Технології вдосконалення культури писемного мовлення учнів / А. В. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 16 – 20.

328. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

329. Ajdukiewicz K. Logiczne podstawy nauczania / Kazimierz Ajdukiewicz. – Warszawa: Nakładem „Naszej księgarni” SP. AKC. Związku nauczycielstwa polskiego, 1934. – 79 s.

330. Archiwum Państwowe w Krakowie 270.

331. Archiwum Państwowe w Krakowie 271.

332. Archiwum Państwowe w Krakowie 272.

333. Archiwum Państwowe w Krakowie KOSK 101.

334. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego 7363 V.

335. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego PKEN 28.

336. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego PKEN 48.

337. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego S II 521.

338. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego S II 619.

339. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego SP 12.

340. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego SP 24.

341. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego SP 43.

342. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego SP 46.

343. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WF II 121.

344. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WF II 504.

345. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WP II 138.

346. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WP II 406.

347. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WP II 527.

348. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WP II 565.

349. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego WP II 95.

350. Baczyńska S. Patrzę i opisuję. Część druga. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. III-gą szkół powszechnych. Wydanie dziewiąte / S. Baczyńska, A. Oderfeldówna. – Warszawa, 1933. – 104 s.

351. Baczyńska S. Patrzę i opisuję. Część pierwsza. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. II-gą szkół powszechnych. Wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione / S. Baczyńska, A. Oderfeldówna. – Warszawa, Łódź, 1925. – 84 s.

352. Banach T. Czasopisma dziecięce związku nauczycielstwa polskiego w szkole powszechnej: Uwagi metodyczne dla nauczycieli / T. Banach, K. Greb, A. Litwin. – Warszawa : Nasza Drukarnia, 1938. – 123 s.

353. Bär J. A. Darf man als Sprachwissenschaftler die Sprache pflegen wollen? – Anmerkungen zu Theorie und Praxis der Arbeit mit der Sprache, an der Sprache, für die Sprache / Jochen A. Bär // In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL). – 2002. – № 30. – S. 222 – 251.

354. Baranowski M. Dydaktyka uzupełniona zasadami logiki: do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wydanie : V. / M. Baranowski. – Warszawa : Skład Główny w Księgarni Seyfartha i Czaykowskiego, 1905. – 112 s.

355. Baranowski M. Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych / M. Baranowski. – Lwów, 1896. – 140 s.

356. Barska A. Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej / Adriana Barska // COLLOQUIUM WNHIS. – 2012. – Nr 3 (7). – S. 51 – 62.

357. Bednarz J. Praca i wczasy nauczycielskie / J. Bednarz. – Warszawa: Związek nauczycielstwa Polskiego, 1934. – 96 s.

358. Bieżące zagadnienia szkolnictwa. Przemówienie Ministra W. R. I. O. P. oraz referaty, wygłoszone na posiedzeniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 24 listopada 1936 r. – Warszawa, 1937. – 41 s.

359. Binet A. Pomiary rozwoju inteligencji dzieci / Alfred Binet, Th. Simon ; [przełożyła Ida Marya Schätzel]. – Lwów: staraniem towarzystwa pedagogicznego, 1913. – 54 s.

360. Busse B. Wie studiert man neuere Sprachen? / Bruno Busse. – Stuttgart: Verlag von Wilhelm Violet, 1920. – 156 s.

361. Bykowski Cz. J. Wycieczki. Ich organizacja i znaczenie w pracy kulturalno-oświatowej / Cz. Jaksy Bykowski. – Warszawa: Skład główny w Instytucie oświaty dorosłych, 1933. – 91 s.

362. Bykowski L. J. Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej. Powczechne wykłady uniwersyteckie wygłoszone we Lwowie w roku 1917 / Dr. Ludwik Jaksy Bykowski. – Lwów – Warszawa: Książnica polska T-wa nauczycieli szkół wyższych MCMXX. – 116 s.

363. Bystrzeński J. Szkoła jako zjawisko społeczne / Jan St. Bystrzeński. – Skład główny: «Nasza Księgarnia», S.A., Warszawa, 1939. – 120 s.

364. C. K. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896 / red. M. Baranowski. – Lwów : Dyr. Semin. naucz. galic., 1897. – 567 s.

365. Corvacho del Toro I. Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern [Електронний ресурс] / Irene Corvacho del Toro // University of Bamberg Press Bamberg, 2013. – Режим доступу : <http://www.uni-bamberg.de/ubp>.

366. Dąbrowska J. Praca z książką naukową, mapą, tablicą statystyczną, wykresem / J. Dąbrowska, J. Skarzyńska. – Warszawa: Skład główny w instytucie oświaty dorosłych, 1936. – 104 s.

367. Dawid J. Wł. Inteligencja, wola i zdolność do pracy / Jan Władysław Dawid. – Warszawa, 1911. – 592 s.

368. Doroszewski W. Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P. / W. Doroszewski. – Warszawa : Nakładem Tow. Naukowego Warszawskiego, 1938. – 253 s.

369. Erdorf R. Kreatives Schreiben im Deutschunterricht der Oberstufe / Rainer Erdorf // Gössmann W. Theorie und Praxis

des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur / Wilhelm Gössmann. – 1. Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1987. – S. 23 – 26.

370. Frenz H. Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte im Spannungsfeld zwischen Wandel und Wirksamkeit. Vortrag auf dem 14. Symposium Deutschdidaktik, September 2002 / Hartmut Frenz. – Erfurt, 2003. – 20 s.

371. Gaertner H. Mowa polska: podrecznik do nauki o jezyku dla I klasy gimnazjalnej / Henryk Gaertner. – Lwow, Warszawa : Ksiaznica-Atlas, 1933. – 48 s.

372. Golebiowski J. Nauka pisania na nowych pogladach. Cz. 1: Z dziejow pisma; Cz. 2: O pismie ozdobnem; Cz. 3: O pismie zwyczajnem / J. Golebiowski. – Lwow : Nakladem Polskiego Tow. Pedagogicznego, 1917. – 104 s.

373. Gordon D. The French Language and National Identity 1930 – 1975. Contributions to the Sociology of Language/ David C. Gordon. – Mouton, the Hague, Paris, New-York, 2015. – 225 p.

374. Gössmann W. Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur/ Wilhelm Gössmann. – 1. Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1987. – 189 s.

375. Greule A. Europäische Sprachkultur und Sprachpflege / Albrecht Greule, Franz Lebsanft. – Tübingen : Narr, 1998. – 276 s.

376. Grimberg M. Untersuchungen zum Verlust der Schriftsprachlichkeit: Entstehungsgeschichte, -bedingungen und Einflussfaktoren einer allgemeinen Literalität unter besonderer Berücksichtigung der schriftlich fixierten privaten Kommunikation / Martin Grimberg. – Frankfurt am Main, New York, Paris : Lang, 1988. – 374 s.

377. Ippoldt J. Jak mlodziez nasza zachecic do czytania? / Juljusz Ippoldt. – Lwow, Warszawa : Ksiaznica-Atlas, 1932. – 54 s.

378. Jakóbiec J. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego / Jan Jakóbiec. – Lwów, Warszawa, 1929. – 92 s.

379. Janich N. Sprachkulturen in Europa: ein internationales Handbuch / N. Janich, A. Greule. – Tübingen : Narr, 2002. – 377 s.

380. Jelenska L. Metodyka pierwszych lat nauczania / L. Jelenska. – [2-e wyd.]. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1927. – 344 s.

381. Joteyko J. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego: badania eksperymentalne. № 1 / J. Joteyko. – Lwów, Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyzszych, 1922. – 178 s.

382. Klare J. Sprachkultur und Sprachenpolitik in der Romania (Frankreich, Spanien, Italien) [Електронний пєцypc] / Johannes Klare // Interlinguistische Informationen. Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Interlinguistik e. V., Beiheft 13, – Berlin, November, 2006. – s. 41 – 92. – Режим доступу: <http://www.interlinguistik-gil.de/wb/media/beihefte/13/beiheft13-klare.pdf>.

383. Knoop U. Zum Status der Schriftlichkeit in der Sprache der Neuzeit / Ulrich Knoop // Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit: Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftl. Sprache / Klaus B. Günther, Hartmut Günther (Hg.). – Tübingen: Niemeyer, 1983. – S. 159 – 168.

384. Kobenko J. Deutsch im Zeichen der US-amerikanischen Exoglossie / Juri Kobenko. – Tomsk: Verlag der Polytechnischen Universität, 2008. – 176 s.

385. Kotarbinski M. Organizacja pracy w klasie 1: Na podstawie nowych programów / M. Kotarbinski. – Warszawa: Antiqua, 1933. – 79 s.

386. Krasnowolski A. Przenosnie mowy potocznej. Cz. 2 : Życie praktyczne i duchowe / A. Krasnowolski. – Warszawa: Wyd. M. Arcta, 1906. – 156 s.

387. Kryński A. A. Jak nie należy mówić i pisać po polsku / Adam Antoni Kryński. – Warszawa, 1931. – 356 s.

388. Krystanowski D. Młodzież mówi...: Z okazji ankiety na temat metody szkiców i zagadnień: Z cyklu: Wychowanie intelektualne w nowej szkole / D. Krystanowski. – Lwów: Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej, 1938. – 167 s.

389. Kubski B. Czytanka dla III klasy wiejskich szkół powszechnych / Benedykt Kubski, Mieczysław Kotarbiński, Ewa Zarembiwna. – Lwów, 1934. – 150 s.

390. Kulczycki A. Pedagogika «Wolnego czasu» a dom., szkoła i społeczeństwo: Z cyklu: Konieczność odbudowania karności w szkole / A. Kulczycki. – Lwów : Księgarnia R. Schweitzera, 1937. – 34 s.

391. Kumaniecki K. W. Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich / K. W. Kumaniecki. – Kraków, 1913. – 515 s.

392. Lampert G. «To hell with the future, we'll live in the past»: Ideas and Ideologies of Language Culture in Britain / Günther Lampert // Albrecht Greule, Franz Lebsanft. Europäische Sprachkultur und Sprachpflege. – Tübingen : Narr, 1998. – S. 37 – 62.

393. Librachowa M. Pogadanki z dziećmi: Pierwszy rok nauczania / M. Librachowa, H. Selmowiczowna. – [Wydanie II]. – Warszawa: Nasza księgarnia, 1928. – 130 s.

394. Liebna U. Eigen Sinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden / Ulrich Liebna. – Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995. – 140 s.

395. Linke K. Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej / Karol Linke. – Warszawa: Drukprasa, 1933. – 295 s.

396. Mackensen L. Neues Wörterbuch der deutschen Sprache. Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Wortklärung, Fremdwörterbuch. 3. Auflage / Lutz Mackensen. – München : Südwest-Verlag, 1962. – 836 s.

397. Mackinder T. M. Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych / T. M. Mackinder; [Przełożył z angielskiego J. Kornacki]. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1935. – 133 s.

398. Markowski A. Kultura języka / Andrzej Markowski // Nowy słownik poprawnej polszczyzny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. – S. 1650.

399. Markowski A. Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne / Andrzej Markowski. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – S. 15 – 16.

400. Meczowska T. Szkoły mieszane: Koedukacja / T. Meczowska. – Warszawa: M. Arcta, 1906. – 78s.

401. Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik / Ernst Meumann. – Leipzig: Verlag von Wilhelm Neumann, 1914. – 467 s.

402. Mikulski K. Badania psychologiczne w szkole sredniej: Sprawozdanie z poczynan / K. Mikulski. – Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej, 1930. – 118s.

403. Mittek F. Idea współdziałania w szkole nowoczesnej / F. Mittek. – [Wydanie 2]. – Włocławek: [s.n.], 1936. – 64 s.

404. Müller K. «Schreibe, wie du sprichst!»: eine Maximale im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit; eine historische und systematische Untersuchung / Karin Müller. – Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1990. – 512 s.

405. Münch Christian H. Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung. Zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975 / Christian H. Münch. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2006. – 254 s.

406. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts / Gerhard Neuner, Hans Hunfeld. – Kassel, 1992. – 184 s.

407. Nitsch K. Mowa ludu polskiego / K. Nitsch. – Krakow: Skład glowny: Leon Frommer, 1911. – 162 s.

408. Piaget J. Mowa i myslenie u dziecka / Jan Piaget; [Przelozyła J. Koludzka]. – Lwow, Warszawa: Książnica-Atlas, 1929. – 274 s.

409. Rauch W. Die Informationsgesellschaft und die Krise der Universität / Wolf Rauch // Schröder T.A. (Hrsg.): Auf dem Wege zur Informationskultur. Wa(h)re Information? Schriften der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf. Bd. 32. – Düsseldorf, 2000. – S. 25 – 30.

410. Reinert H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily! / H. Reinert // The Modern Language Journal. – 1976. – Vol. LX, № 4. – P. 160–167.

411. Rowid H. Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci) / Henryk Rowid. – Lwów, Warszawa: Książnica polska T-wa nauczycieli szkół wyższych, 1920. – 56 s.
412. Rowid H. System daltonski w szkole powszechnej: Z zagadnień współczesnej metodyki / H. Rowid. – [Wyd. trzecie]. – Warszawa : Nakład Gebethnera i Wolffa, 1933. – 108 s.
413. Rudniański S. Technologia pracy umysłowej. Biblioteka samokształcenia. Nr.2/ Stefan Rudniański. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1933. – 223 s.
414. Rudnicki M. Wykształcenie językowe w życiu i w szkole / Mikołaj Rudnicki. – Poznań – Warszawa: Nakład księgarni św. Wojciecha, 1920. – 240 s.
415. Rusk R. R. Pedagogika eksperymentalna / R. R. Rusk. – Lwów, Warszawa : Atlas, 1926. – 391 s.
416. Scharnhorst J. Einführung in das Tagungsthema «Sprachenpolitik und Sprachkultur» [Електронний ресурс] / Jürgen Scharnhorst // Interlinguistische Informationen. Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Interlinguistik e. V., Beiheft 13. – Berlin, November, 2006. – S. 11 – 21. – Режим доступа : <http://www.interlinguistik-gil.de/wb/media/beihefte/13/beiheft13-klare.pdf>.
417. Scheerer E. Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Implikationen für Modellierung kognitiver Prozesse / Eckart Scheerer // Homo Scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung / Jürgen Baumann... (Hgg.). – Tübingen : Niemeyer, 1993. – S. 141 – 176.
418. Schwanitz D. Junge Menschen wollen Normen / Dietrich Schwanitz // STERN. – Heft 40, 1999. – 170 s.
419. Sliwinski F. Organizacja szkolnictwa w głównych państwach Europy i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w zarysie / F. Sliwinski. – Łódź : Wydawnictwo Drukarni Państwowej, 1932. – 104s.
420. Sliwinski F. Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej: Podrecznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego / F. Sliwinski. – [Wydanie trzecie znacznie zmienione i rozszerzone]. – Lwów, Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 208 s.



421. Sokal K. Karta Indywidualna Dziecka w szkołach powszechnych powiatu lubelskiego i miasta Lublina: Wskazowki metodyczne / Klemens Sokal. – Lublin: Księgarnia Gebethnera i Wolffa, 1927. – 151s.

422. Sprachkulturen im Vergleich: Konsequenzen für Sprachpolitik und internationale Wirtschaftskommunikation. – Forst Arbeitspapier Nr. 7, Oktober, 2002. – 45 s.

423. Stevenson J. A. Metoda projektow w nauczaniu = The projekt method of teaching / J. A. Stevenson ; [przełożyła W. Piniowna]. – Lwów : Atlas, 1930. – 259 s.

424. Stikel G. Das Europa der Sprachen – Motive und Erfahrungen der Europäischen Sprachföderation EFNIL [Електронний ресурс]/ Gerhard Stickel // Interlinguistische Informationen. Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Interlinguistik e. V., Beiheft 13. – Berlin, November, 2006. – s. 21 – 41. – Режим доступа: <http://www.interlinguistik-gil.de/wb/media/beihefte/13/beiheft13-klare.pdf>.

425. Szober S. Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego / Stanisław Szober. – Nakładem «Naszej księgarni», SP. AKC. Związku nauczycielstwa Polsk. – Warszawa, 1937. – 243 s.

426. Szycowna A. Ogołne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej / Aniela Szycowna. – [Wydanie drugie]. – Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej, 1918. – 184 s.

427. Tsaryk O. Rolle der Sprachkultur im geistigen Leben der Gesellschaft / Olga Tsaryk // Ukrainische Wissenschaft im europäischen Kontext. Deutsch-ukrainische Wissenschaftsbeziehungen: Sammelband / [redigiert von D. Blochyn]. – München, 2016. – B. 9. – S. 91 – 97.

428. Tsaryk O. The Culture of Individual Speech as a Pedagogical and Philosophical Problem / Olga Tsaryk // Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture / Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski. – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2014. – № 2. – S. 121 – 135.

429. Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej / Kazimierz Twardowski. – Lwów : nakładem Towarzystwa Pedagogicznego, 1901. – 224 s.

430. Weitsch E. Technika pracy umysłowej. Przewodnik w samokształceniu i oświacie / Edward Weitsch. – [Wydanie drugie]. – Warszawa: Związek młodzieży spółdzielczej, 1930. – 53 s.

431. Woroniecki J. Około kultu mowy ojczystej / O. Jacek Woroniecki. – Lwów, Warszawa, 1925. – 113 s.

# ДОДАТКИ

## РЕФОРМА ШКІЛЬНИЦТВА В ПОЛЬЩІ

(Новий закон про устрій шкільництва, ухвалений у Сеймі дня 26 лютого 1932 р.)

### Вступ

Цей закон уводить такі засади в устрою шкільництва, які мають облегшити державі організацію виховання й освіти загалу на свідомих своїх обов'язків і прав творчих громадян Річипосполитої, громадянам тим – запевнити найвище релігійне, моральне, умове й фізичне вироблення, а також найкращу підготовку до життя, а здібнішим і меткішим із усіх середовищ – уможливити досягнення найвищого наукового степеня й фахової освіти.

### Загальні постанови

#### Ст. 1.

1. Школи й наукові та виховуючі установи, які втримує виключно держава, мають назву державних шкіл (установ).
2. Школи (установи), які втримує держава спільно з територіальним, або господарчим самоврядним чинником на основі окремих законів, мають назву прилюдних шкіл (установ).
3. Всі інші школи (установи) мають назву приватних шкіл (установ).

#### Ст. 2.

1. Організаційну й програмову основу шкільного устрою становить семилітня народня школа найвище з'організована (III степеня). Програми будуть так зложені, щоби облекшували молоді перехід із шкіл одного типу до других, а також зі шкіл нижчих степенів до вищих.
2. Організацію всіх типів шкільництва з виїмкою передбачених у ст. 50 уст. 2, час тривання науки, програми й умови переходу з одної школи до другої визначає Міністр

Віроісповідань та Освіти. Програми фахових предметів у фахових школах устійнює Міністр Віроісповідань та Освіти по вислуханні опінії зацікавлених міністрів у межах їх законно означених властивостей.

### Ст. 3.

Міністр Віроісповідань та Освіти може для досвідних цілей закладати поодинокі школи, оперті на окремих організаційних основах, чим основи, означені в цьому законі.

## **Подрібні постанови**

### *I. Дошкільні установи*

#### Ст. 4.

Для дітей у віці від покінчених 3-х літ до часу початку шкільного обов'язку зорганізується дошкільні установи, які мають на меті фізичне й психічне виховання через творення до цього відповідних умов.

### *II. Народне шкільництво*

#### Ст. 5.

Навчання в народній школі є обов'язкове.

#### Ст. 6.

1. Шкільний обов'язок триває для кожної дитини 7 літ.
2. Міністр Віроісповідань та Освіти може на деяких територіях, або в деяких місцевостях продовжити час тривання шкільного обов'язку до 8 літ; може також скоротити його до 6 літ, оскільки це буде конечне з уваги на умовини організації народнього шкільництва на тих теренах.
3. Оскільки впродовж тривання шкільного обов'язку дитина не покінчить науки в народній школі, то шкільний обов'язок може бути для неї продовжений на рік.

#### Ст. 7.

1. Шкільний обов'язок зачинається з початком шкільного року в тому календарному році, в якому дитина кінчить 7 літ життя.
2. Міністр Віроісповідань та Освіти може на певних

теренах, або в деяких місцевостях припізнити, або прискорити початок шкільного обов'язку на один рік; прискіпшення шкільного обов'язку не може торкатися дітей, які перед початком шкільного року не скінчать 6 літ життя.

3. Шкільний обов'язок може бути відложений для дітей, що спізняться в фізичному або умовному розвитку, а також для тих, що з причини комунікаційних умовин мають утруднений доступ до школи. Подрібні норми визначить розпорядок Міністра Віроісповідань та Освіти.

4. Можуть бути прийняті до народніх публичних шкіл у міру вільних місць діти, яких не обов'язує шкільна повинність, а які покінчили 6 літ життя, оскільки виявляють належний фізичний та умовий розвиток.

Ст. 88.

Час тривання шкільного обов'язку анормальних дітей означає Міністр Віроісповідань та Освіти. Ці діти можуть бути звільнені від шкільного обов'язку, оскільки нема для них з'організованої окремої школи (ст. 13).

Ст. 9.

Шкільний обов'язок виконується через побирання науки: а) в публічній народній школі, б) в іншій школі, в) в дома. Міністр Віроісповідань та Освіти означає умови, на яких наука в іншій школі, або в дома буде визнана за сповнення шкільного обов'язку, а також установає загрози в відношенні до цих, що в цілості відтягаються від цього обов'язку.

Ст. 10.

1. Народня школа обіймає в засаді 7-літній курс навчання.

2. На випадок продовження, або вкорочення часу тривання шкільного обов'язку (ст. 6. уст. 2) час тривання шкільного навчання підпаде належній зміні.

Ст. 11.

1. Народня школа має за завдання дати на висоті, що відповідає віковій й розвитковій дитини, потрібні загалові

громадян однакові основи виховання й загальної освіти, а також суспільно-громадянське підготування з увагою до потреб господарського життя.

2. В програмі народньої школи встановлюється 3 щаблі: перший щабель обіймає елементарний об'єм загальної освіти, – другий щабель є поширенням першого щабля, – третій щабель має крім цього підготувати молодь під оглядом суспільно-громадянським і господарським. Культурно-господарські питання середовища, в якому знаходиться школа, повинні бути вміщені в научній матеріалі всіх трьох щаблів.

#### Ст. 12.

1. Під організаційним оглядом установається народні школи трьох степенів. Школою першого степеня є школа, яка реалізує перший програмовий щабель разом із найважливішими програмовими складниками другого і третього щабля. Школа другого степеня реалізує перший і другий програмовий щабель разом із найважливішими складовими частинами програми третього щабля. Школа третього степеня реалізує всі три програмові щаблі в повному об'ємі.

2. Народня школа третього степеня реалізує перший програмовий щабель у перших чотирьох літах навчання. Другий програмовий щабель у п'ятому й шостому році навчання, третій програмовий щабель у сьомому – евентуально в восьмилітній школі – в сьомому й восьмому році навчання.

#### Ст. 13.

Виховання й освіта аномальних дітей відбувається в установах і народніх школах спеціальних, або спеціальних відділах.

#### Ст. 14.

Публічне народнє шкільництво буде так з'організоване, щоби громадяне мали змогу освічувати діти в школах можливо найвищого ступеня. Основи складення пляну

шкільної освіти й спосіб його реалізації означає розпорядок Міністра Віроісповідань та Освіти.

### *III. Доповняюча освіта*

#### Ст. 15.

1. Молодь, яка сповнить шкільний обов'язок, а не вчащає до жадної школи, підлягає до 18 року життя включно обов'язковому доповняючому навчанню.

2. Завданням доповняючого навчання є поглиблення індивідуального й суспільного громадянського виховання молоді, а також поширення загальної освіти в приноровленні до потреб господарського життя і звання, в якому молодь працює.

3. Доповняюче навчання відбувається або в школах і на загально-доповняючих курсах, або в фахових доповняючих школах (ст. 26).

#### Ст. 16.

1. Від обов'язкового доповняючого навчання є звільнені ті, які по виповненні шкільного обов'язку покінчать щонайменше дволітню науку в школі, яку Міністр Віроісповідань та Освіти визнає за вистарчаючу.

2. Міністр Віроісповідань та Освіти звільняє від обов'язку доповняючого навчання молодь, для якої нема з'організованої ані належної доповняючої фахової школи, ані загальної, ані відповідних доповняючих курсів.

3. Міністр Освіти встановлює загрози для тих, що ухиляються від того обов'язку.

#### Ст. 17.

Молодь у віці понад 18 літ, а також старші, зможуть поширювати свою освіту в школах і на доповняючих курсах, а також при допомозі інших установ позашкільної освіти після норм, які встановляє розпорядок Міністра Освіти.

#### Ст. 18.

В випадках, у яких здобуття освіти поза школою є можливе, відповідно з'організована через Міністра Освіти система іспитів дозволить на досягнення таких прав, які забезпечують свідоцтва відповідних шкіл.



#### *IV. Середнє загально-освітнє шкільництво*

##### Ст. 19.

Середня загально-освітня школа має за завдання дати молоді підстави повного культурного розвитку, приготувати її до чинної участі в житті з'організованої в державних рамцях суспільности й приготувати її до студій у вищих школах.

##### Ст. 20.

1. Середня загально-освітня школа є 6-літня і складається з 4-літньої гімназії та 2-літнього ліцея.

2. Побіч шкіл, що мають гімназію і ліцей, можуть бути творені школи, які будуть тільки гімназією, або тільки ліцеєм.

##### Ст. 21.

1. Гімназія є під програмовим оглядом у засаді одностайною й обіймає науку латинською мови. Міністр освіти може однак творити гімназії без науки латинської мови.

2. Програма гімназії опирається на другому програмовому щаблі народної школи й побіч загальної освіти забезпечує практичні потреби життя.

##### Ст. 22.

1. Ліцей зрізничковується під програмовим оглядом на виділи, яких дидактичну підставу становлять відповідно дібрані групи предметів.

2. Програма ліцею опирається на програмі гімназії та дає теоретично-наукову підготовку до студій у вищих школах.

##### Ст. 23.

До першої кляси гімназії приймається кандидатів, які покінчили щонайменше 12 літ життя, – до ліцею кандидатів, які покінчили щонайменше 16 літ. Горішню межу віку життя кандидатів устанавляє Міністр Віроісповідань та Освіти.

## *У. Фахове шкільництво*

### Ст. 24.

Фахове шкільництво має за завдання підготувати ви кваліфікованих фахово працівників для господарського життя через теоретичну й практичну фахову освіту з забезпеченням вимоків об'єму загальної освіти, а також через суспільно-громадянське виховання.

### Ст. 25.

1. Фахове шкільництво обіймає фахові школи й курси.
2. Фахові школи діляться на школи: а) доповняючі, б) засадничого типу, в) фахової підготовки.

### Ст. 26.

1. Доповняючі фахові школи дають фахово працюючій молоді, яка сповнила шкільний обов'язок і підлягає обов'язкові доповняючого навчання (ст. 15, 16), необхідні фахові теоретичні відомості та поглиблення практичної освіти, яку добувають у варстаті заробкової праці.

2. Програма доповняючих фахових шкіл, оперта або на першій, або на другій програмовій щаблі народньої школи, розложена засадничо на 3 роки. Міністр Віроісповідань та Освіти може, залежно від потреб знання, вкоротити або продовжити той час на рік.

### Ст. 27.

1. Фахові школи засадничого типу дають фахову теоретичну й практичну підготовку та діляться на школи степеня: а) нижчого, б) гімназійного, в) ліцеального.

2. Незалежно від цих шкіл будуть організовані школи і майстрів і школи наставників.

### Ст. 28.

Фахові школи нижчого степеня мають характер виразно практичний. Програма їх опирається на першому програмовому щаблі народної школи і є розложена, залежно від звання, на два до три роки. На рік перший навчання приймається, залежно від звання, кандидатів, які в даному календарному році кінчать щонайменше 13 або 14 літ життя.

Ст. 29.

1. Фахові школи гімназійного степеня дають, побіч практичної підготовки, фахову теоретичну підготовку і забезпечують у потрібному об'ємі загальну освіту.

2. Програма їх опирається на другому, або третьому програмовому щаблі народної школи і, залежно від звання, є розложена на 2 до 4 роки. Долішню межу віку прийняття кандидатів, яка не може сходити нижче 13 літ, означає Міністр Освіти.

Ст. 30.

В міру можливости будуть творені курси, на яких відповідно одарені абсолюенти різних степенів фахових шкіл, бажаючи перейти до шкіл вищих степенів, зможуть доповнити свою освіту.

Ст. 31.

Фахові школи ліцеального степеня дають, крім практичної підготовки, глибшу фахово-теоретичну підготовку, а також забезпечують у відповідному об'ємі загальну освіту. Програма їх опирається на програмі загально-освітньої гімназії, а, залежно від звання, розложена на 2 до 3 роки. На перший рік навчання приймається кандидатів, які в даному календарному році кінчать найменше 16 літ.

Ст. 32.

Школи майстрів і школи наглядачів призначені для ви кваліфікованих ремісників і промислових або технічних робітників, та дають поширення фахового знання. Приймається до них особи, які зложили іспит на челядників, або мають іншу підготовку, признану Міністром Віроісповідань та Освіти за вистарчаючу, а також відбули опісля 3-літню фахову практику.

Ст. 33.

Школи фахової підготовки призначені для абсолюентів усіх шкіл усіляких степенів і дають елементи фахового знання для введення в звання. Ці школи є однорічні.

Ст. 34.

1. Додаткова межа віку прийняття до фахових шкіл нижчого і гімназійного ступеня може бути для поодиноких кандидатів обнижена на рік, оскільки не виноситься менше ніж 14 літ.

2. Міністр Освіти встановлює вищу межу віку прийняття кандидатів до всіх фахових шкіл засадничого характеру.

3. Міністр Освіти по вислуханні думки Міністрів, зацікавлених у об'ємі їх законно означеної властивості, може шляхом розпорядку залежити прийняття кандидатів до поодиноких шкіл засадничого типу, а також шкіл фахової підготовки від відбуття попередньої фахової практики. Міністр Освіти по вислуханні думки Міністрів, зацікавлених у об'ємі їх законно означеної властивості, може шляхом розпорядку також залежити видачу свідоцтва закінчення тих шкіл від відбуття фахової позашкільної практики.

Ст. 35.

Фахові курси призначені для осіб, що спеціалізуються в певних ділянках даного звання. Час тривання курсів залежить від потреб даної спеціальності.

#### *VI. Освіта кандидатів на вчителів*

Ст. 36.

Освіта кандидатів на вчителів має за ціль підготування працівників, що матимуть потрібне до виконання вчительського звання – знання, а також педагогічну й суспільно-громадянську підготовку.

#### *А. Виховниці для дошкільного навчання.*

Ст. 37.

1. Освіта кандидаток на виховниць установ дошкільного виховання відбувається:

- а) в 4-літніх семінаріях для виховниць установ дошкільного навчання;
- б) в 2-літніх ліцеях для виховниць установ дошкільного навчання.

2. На перший рік навчання семінарії приймається

кандидатки, що в даному календарному році кінчать найменше 13 літ, – на перший рік ліцея – кандидатки, які покінчили найменше 16 літ. Горішню межу віку кандидаток означає Міністр Віроісповідань та Освіти.

Ст. 38.

1. Програма семінарії для виховниць установ дошкільного навчання опирається на другому програмовому шаблі народної школи, програма опирається на програмі гімназії.

2. Програма семінарії й ліцея обіймає загальну освіту, суспільно-громадянську і педагогічну підготовку, а також педагогічну практику.

Ст. 39.

Міністр Віроісповідань та Освіти означає час тривання й організацію педагогічної практики учениць семінарій і ліцеїв для виховниць установ дошкільного навчання; ця практика відбувається в школах дошкільного навчання, що існують з правила при тих установах і в інших дошкільних установах.

Б. Учителі народніх шкіл.

Ст. 40.

1. Освіта кандидатів на вчителів народніх шкіл відбувається:

- а) в 3-літніх педагогічних ліцеях,
- б) в 2-літніх педагогіях.

2. На перший рік навчання в педагогічному ліцеї приймається кандидатів, які покінчили найменше 16 літ – на перший рік педагогії – кандидатів, які покінчили найменше 18 літ. Горішню межу віку кандидатів означає Міністр Освіти.

Ст. 41.

1. Програма педагогічного ліцею опирається на програмі загально-освітнього ліцею.

2. Програма педагогічного ліцею і педагогії обіймає загальну освіту, суспільно-громадянську підготовку, педагогічну освіту, а також педагогічну практику.

3. Програма педагогії забезпечує крім цього спеціалізацію в об'ємі вибраних груп предметів.

Ст. 42.

Міністр Освіти означає час тривання й організацію педагогічної практики учнів тих установ; ця практика відбувається в народніх школах, що існують із правила при тих установах (школи вправ) і в інших публічних народніх школах, або таких, що мають право прилюдности.

Ст. 43.

Для уможливлення за місцевій молоді навчання в педагогічних ліцеях і педагогіях будуть при тих установах із правила організовані інтернати.

Ст. 44.

Підготовка вчителів до навчання в спеціальних школах відбувається в установах і на курсах одно- або дворічних.

В. Учителі середніх загально-освітніх шкіл, семінарій і ліцеїв для виховниць дошкільних установ, педагогічних ліцеїв і педагогій.

Ст. 45.

1. Підготовка вчителів середніх загально-освітніх шкіл, семінарій і ліцеїв для виховниць дошкільних установ, педагогічних ліцеїв і педагогій, обіймає освіту в об'ємі вибраної ділянки знання (вміння), суспільно-громадянську підготовку, педагогічну підготовку й педагогічну практику.

2. Освіта в рамцях вибраної ділянки знання (вміння) відбувається в вищих школах на засадах, які означає розпорядок Міністра Освіти по затягненні опінії ви ділових рад академічних шкіл. На випадок недостачі відповідних вищих шкіл, освіта відбувається в спосіб, означений через Міністра Віроісповідань та Освіти.

3. По докінченні освіти в рамцях вибраної ділянки знання відбувається педагогічна освіта на найменше однорічних педагогічних курсах, при чому для кандидатів на вчителів педагогічних предметів той час може бути скорочений. Педагогічні курси можуть бути організовані при вищих школах, або окремо.

4. Соціально-громадянська підготовка відбувається або на студіях, передбачених у ст. 52, уст. 2, або на педагогічних курсах.

5. Міністр Віроісповідань та Освіти означає час тривання й організацію педагогічної практики. Ця практика відбувається в школах, вчислених у першому уступі, або злучених із педагогічними курсами, або з ними не зв'язаних.

Г. Учителі фахових шкіл.

Ст. 46.

1. Підготовка вчителів фахових предметів, як також тих, які провадять науку фаху, вчителів та інструкторів обіймає фахову освіту й фахову практику, суспільно-громадянську підготовку, педагогічну освіту й педагогічну практику.

2. Фахова освіта кандидатів на вчителів фахових предметів відбувається:

а) для доповняючих фахових шкіл і фахових шкіл нижчого степеня – в відповідних фахових школах лілейного степеня,

б) для фахових шкіл гімназійного і лілейного степеня – в вищих школах на основах, які означає розпорядження Міністра Віроісповідань та Освіти, видане по вислуханні опінії зацікавлених міністрів,

в) якщо ходить про фахи, для яких нема шкіл лілейного степеня (п.а.), або вищих шкіл (п.б.) – в сповіб означений через Міністра Віроісповідань та Освіти, по вислуханні опінії зацікавлених міністрів.

3. Фахова освіта кандидатів на вчителів, які провадять практичну науку фаху в доповняючі фахових школах і в фахових школах нижчого, гімназійного й лілейного степеня, відбувається в установах, означених через Міністра Віроісповідань та Освіти, по вислуханні опінії зацікавлених міністрів.

4. Фахова освіта кандидатів на інструкторів відбувається:

а) в фахових школах гімназійного степеня,

б) в школах майстрів, або в школах наглядців.

5. Міністр Віроісповідань та Освіти, по вислуханні опінії зацікавлених міністрів, означає час тривання й організацію фахової практики, так для кандидатів на вчителів фахових предметів, як і для кандидатів на вчителів та інструкторів, які ведуть практичну науку фаху.

6. Суспільно-громадянська підготовка кандидатів на вчителів та інструкторів відбувається або на студіях, передбачених у ст. 52, уст. 2, або на педагогічних курсах.

7. Педагогічна освіта кандидатів на вчителів та інструкторів відбувається на педагогічних курсах, причім для кандидатів, виховуваних у школах майстрів, або в школах наставників, будуть із педагогічними курсами получені доповнюючі курси загальної освіти.

8. Міністр Віроісповідань та Освіти означає час тривання й організацію педагогічної практики.

#### Ст. 47.

1. Освіта кандидатів на вчителів помічних предметів, зв'язаних стисло з фахом, відбувається після засад, указаних у ст. 45, для кандидатів на вчителів фахових предметів, причім однак, залежно від постанови Міністра Віроісповідань та Освіти, фахової практики можна не вимагати.

2. Освіта тих кандидатів може відбуватися також у спосіб, приписаний для освіти кандидатів на вчителів тих самих предметів у загально-освітніх школах:

а) для фахових шкіл нижчого степеня і для доповнюючі фахових шкіл – у спосіб, означений у ст. 39 – 40,

б) для фахових шкіл гімназійного й лілейного степеня, – в спосіб означений у ст. 44.

3. Кандидати, названі в уст. 2., виховуються ще додатково на спеціальних курсах, засновуваних для фахового шкільництва.

#### Ст. 48.

Освіта кандидатів на вчителів помічних предметів, не зв'язаних безпосередньо з фахом, відбувається в спосіб, передбачений у ст. 46, уст. 2 і 3.



Ст. 49.

Міністр Віроісповідань та Освіти встановлює, котрий із способів освіти, названих у ст. 45 і 46, відноситься до освіти кандидатів на вчителів та інструкторів шкіл фахової підготовки, шкіл майстрів і шкіл наставників.

Г. Дальша освіта чинних учителів.

Ст. 50.

Для виховниць дошкільних установ, як також для чинних учителів у народніх школах, середніх, загально-освітніх, у фахових школах, семінаріях і ліцеях для виховниць дошкільних установ, у педагогічних ліцеях і педагогіях, як також для чинних інструкторів у фахових школах будуть організовані в ціллі уможливлення дальшої освіти окремі встанови й курси.

*VII. Вищі школи.*

Ст. 51.

1. Вищі школи діляться на академічні й неакадемічні.
2. Організацію академічних шкіл визначить окремий закон зі змінами, що впливають із постанов ст. 51 і 52 цього закону.
3. Організацію неакадемічних шкіл означать статути, затвержені через Міністра Віроісповідань та Освіти.

Ст. 52.

1. У вищих школах можуть студіювати в характері звичайних студентів абсольтенти загально-освітніх ліцеїв, ліцеїв для виховниць дошкільних установ і педагогічних ліцеїв, як також фахових шкіл лілейного степеня, які викажуться свідоцтвом, кваліфікуючим до студій у вищих школах, та особи, які мають таке свідоцтво на підставі іспиту.

2. Крім того можуть студіювати в характері звичайних студентів особи, які не відповідають повищим умовам, але дістали по зволення Міністра Віроісповідань та Освіти на підставі одноголосно прийнятого й через раду виділу вмотивованого внеску.

3. Розпорядження Міністра Віроісповідань та Освіти по затягненні опінії Виділових Рад академічних шкіл укажуть, до яких вищих шкіл і на які Виділи дають вступ свідоцтва, названі в уст.1, як також означають потрібні доповнюючі іспити в ціллі втискання вступу до інших вищих шкіл, або на інші виділи.

4. Якщо зайде потреба стислішого добору кандидатів до вищих шкіл зпоміж осіб, які посідають умови, названі в уст. 1, Міністр Віроісповідань та Освіти по затягненні опінії Виділових Рад академічних шкіл, означить спосіб поступовання.

#### Ст. 53.

1. Для студентів вищих шкіл буде з'організована студія в справі технічної оборони держави й науки громадянства, та фізичної справности.

2. Студія та буде заснована або при вищих школах, або окремо на основах, які означить Міністр Віроісповідань та Освіти.

### Переходові постанови

#### Ст. 54.

1. Організація шкільництва, передбачена в цьому законі, буде введена в життя в відношенні до народніх шкіл, середніх загально-освітніх, фахових, семінарій для виховниць дошкільних установ, педагогічних ліцеїв і педагогій найдалше впродовж 6 літ від дня, коли цей закон увійде в життя.

2. Міністр Віроісповідань та Освіти означує шляхом розпорядку спосіб перетворення або ліквідації шкіл, які не відповідали би устроєві, введеному цим законом; ліквідація, або перетворення таких шкіл повинні бути покінчені найдалше впродовж 6 літ від дня, коли цей закон увійде в життя при вшануванні припису ст. 54.

3. В існуючих у часі, коли цей закон увійде в життя, учительських семінарах припинюється припинання кандидатів на перший курс.

#### Ст. 55.

1. При введенні устрою шкільництва, передбаченого в цьому законі, належить запевнити молоді, що ходить до шкіл, змогу покінчення науки в відповідних школах у такому часі, який у момент прийняття учня був передбачений для даних шкіл, як нормальний час тривання науки.

2. Свідоцтва, отримані в переходовому часі, заховують такі права, які давали вони перед уведенням цього закону.

#### Ст. 56.

Незалежно від управлень, наданих Міністрові в окремих статтях цього закону, – Міністр Віроісповідань та Освіти має право видавати в дорозі розпорядку виконавчі приписи, узгіднюючі й переходові, які виявляються необхідними для введення в життя нового шкільного устрою і приноровлення до нього дотеперішніх законних приписів. Це не торкається законів, що нормують засади закладання шкіл (ст. 14).

#### **Кінцеві постанови**

#### Ст. 57.

Всюди там, де цей закон надає права Міністрові, входять у його управління інші Міністри в відношенні до шкільництва, яке підлягає їх компетенції на основі окремих законів. Ці управління виконують міністри в порозумінні з Міністром Віроісповідань та Освіти.

#### Ст. 58.

1. Постанови цього закону не торкаються мистецьких шкіл. Їх устрій означає розпорядок Міністра Віроісповідань та Освіти.

2. Цей закон не торкається шкіл, організованих для військових цілей, публічної безпеки, граничної охоти й рільничих шкіл, які підлягають компетенції Міністра Рільництва та санітарно-фахового шкільництва, що підлягає компетенції Міністра Внутрішніх Справ.

#### Ст. 59.

Виконання цього закону доручається Міністрові Віроісповідань та Освіти й іншим міністрам у належному

кожному з них крузі ділання в порозумінні з Міністром Віроісповідань та Освіти.

Ст. 60.

1. Цей закон входить у життя з днем 1 липня 1932 року,

2. Приписи цього закону, оскільки торкаються загально-освітнього й виховного шкільництва всіх типів і степенів, не обов'язують на терені Шлеського Воевідства.

3. З хвилиною, коли цей закон увійде в життя і в міру ре організування шкільництва згідно з його постановами, тратять рівночасно на основі розпорядку Міністра Віроісповідань та Освіти обов'язуючу силу всі суперечні з ним законні прииси, між ними: друра частина першого речення (що зачинається по здогаднику) і друге речення ст. 2 також друге речення першого уступу ст. 85 закону з дня 13 липня 1920 р. про академічні школи (Д. У. Р. П. № 72 поз. 494), в змісті, наданім йому законом із дні 16 липня 1924 р. (Д. У. Р. П. № 2, з р.1925 поз.10).

4. В випадках, у яких передбачено видання розпорядків через Міністра Віроісповідань та Освіти, дотеперішні приписи заховують свою обов'язуючу силу в характері розпорядків до часу заступлення їх новими розпорядками.

Джерело: [315].

**РЕЗОЛЮЦІЇ І ПОСТАНОВИ ПЕРШОГО  
УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОНГРЕСУ**

Основні тези

1) Перший Український Педагогічний Конгрес стоїть на становищі, що право на національне виховання – це самозрозуміла життєва необхідність для розвитку нації. Здійснювати його може тільки рідна виховна установа з рідним виховником.

2) Метою національного виховання української молоді є всебічна підготовка її до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної духової й матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі.

**А) РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ:**

Перший Український Педагогічний Конгрес визнає систему виховання, оперту на християнській вірі, науці й моралі, за єдино доцільну.

Розроблення подрібної програма релігійно-морального виховання полишається компетентним духовним чинником.

**Б) НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ:**

Національне виховання мусить обіймати цілість виховання. Щоб виповнити його конкретним змістом, треба плекати знання рідної духової й матеріальної культури, розвивати ідею української духової й культурної соборности, національної єдности, затіснювати звязки з рідним народом, вціплювати любов до рідного краю, виробляти характери, розвивати позитивні громадські чесноти та гін до творчої праці.

Зогляду на те, що національне виховання української молоді повинно спертися в першій мірі на знанні української літературної мови та предметів українознавства (історії, географії та народнього мистецтва), Перший Український Педагогічний Конгрес ухвалює основні тези:

**а) в справі навчання української мови:**

1) Українська молодь повинна вчитися й виховуватися у своїй рідній, українській мові.

2) Українська мова, починаючи від установи дошкільного виховання до 4-го року науки в початковій школі включно, є осереднім предметом навчання й виховання, від 5-го року науки в початковій школі цим осереднім предметом стають усі предмети українознавства: література, історія, географія та народне мистецтво.

3) В середніх школах різних типів, нижчих і вищих щаблів, та в усіх установах позашкільного виховання осереднім предметом навчання й виховання стає духовна й матеріальна культура українського народу в синтетичному охопленні.

4) Навчання української мові в чужій мові може зачатися не ранше як у третьому році науки в початковій школі.

З метою поступенного здійснювання ухвалених тез, Перший Український Педагогічний Конгрес приймає такі постанови:

а) Головна Управа «Рідної Школи» поробить потрібні заходи, щоб навчання української мови дало повну синтезу українського духа.

б) Головна Управа «Рідної Школи» поробить у відповідних шкільних властей заходи в тому напрямі, щоб негайно створити Комісію для складання й апробати шкільних українських підручників. В склад цієї Комісії повинні ввійти представники Наукового Тов-ва ім. Шевченка, Рідної Школи, Взаємної Помочі Українського Вчительства й Учительської Громади.

в) Головна Управа «Рідної Школи» повинна: 1) видати серії найменше 100 рефератів для бурсаків і селянського доросту з усіх ділянок українознавства: історії, географії та історії літератури й українського мистецтва; 2) видати галерії портретів історичних діячів та діячів українського

народу; 3) видати виїмки з літописів і билин державної України в перекладах на живу мову, як основне джерело для плекання серед молоді традиції державности;

г) Головна Управа «Рідної Школи» повинна негайно створити Центральний Видавничий Фонд, щоб видавати книжки із усіх ділянок українознавства для школи й молоді та заохочувати поетів, письменників-популяризаторів знання, щоб у своїй літературній праці взяли під увагу потреби школи й молоді та своїми творами причинилися до суцільного виховання молоді;

г) Головна Управа «Рідної Школи» вживе всіх заходів у відповідних шкільних властей, щоб допустити українські дівочі журнали до всіх шкіл, де вчиться українська молодь;

д) Головна Управа «Рідної Школи» постарается вихисувати всі засоби (зїзди, конференції, статті, видавництва і т.д.), щоб допомогти українському вчителству виконувати його обовязки й завдання в ділянці національного виховання;

е) Головна Управа «Рідної Школи», в порозумінні з іншими українськими установами, зверне спеціальну увагу на популяризацію українського письменства серед доросту.

Джерело: [182, с.225–227].

## Додаток В

### Приклади творів дітей на теми з життя та спостереження

№ твору	Вік дитини	Твір на тему з життя
№ 1.	6 років	<i>Widzieliśmy młotek, obcęgi, piłę, pilnik, świder, dłóto.</i>
№ 2.	6 років	<i>Murarze budują mury. Potem cieśla buduje dach. Murarz zostawia wolne miejsca na okna. Mają oni szaflik, tutaj mają piasek, glinę, wodę, na taczkach przywożą cegłę.</i>
№ 3.	6 років	<i>W co bawią się w zime? Saneczki, rzucanie śnieżków, potem bawią się w policjanta, strażaka, w pogotowie ratunkowe, oficera marynarki. Trąbią tra-tra, potem opatrują chorego. Trąbią tra-ta tra-ta i nasz czerwony dywan jest domem palącym się, i ze skakanki robię węża do sikawki. W oficera marynarki i wołam: na ląd!</i>
№ 4.	6 років	<i>Jak byłem z rodzicami na wsi, to znalazłem młodego ptaszka, który wypadł ze swego gniazdka. Pokazałem go matce. Daliśmy mu jeść i posadziliśmy go na krzaku.</i>
№ 5.	8 років	<i>Jak chciałem iść na przechadzkę, to padał deszcz. Wtedy wpadłem w taką złość, że chciałem taką pogodę rozszarpać.</i>
№ 6.	9 років	<i>Wczoraj ranobiegałem boso, wtem coś mnie ukłuło. Patrzę, a to był nasz jeż. Chcę go wziąć, a tu pokłułam sobie rękę.</i>



№ 7.	9 pokib	<i><b>Na ujeżdżalni.</b> Wielu chłopców tam było i tam być musiałem. Gimnastykowaliśmy się i wspinaliśmy się na drzewo. Przywiązaliśmy powróż i huściliśmy się. Ja krzychałem: hura!</i>
№ 8.	9 pokib	<i><b>W co się bawimy.</b> We wtorek po południu bawiliśmy się ja i mój kolega w stróża domu, ja byłem stróżem, a on mi hałasował, ja biegalem za nim i często upadałem a on się naśmiewał ze mnie. Jak wieczór nadszedł, poszliśmy do warsztatu i bawiliśmy się, a wióra były chłopakami. Miękkie były dobrymi, twarde złymi, a jak się palić przestawało, to on wsadził pełną garść, i zaraz buchnęło płomieniem, i tak spaliły się wszystkie wióra a on spadł z pięterka.</i>
№ 9.	10 pokib	<i><b>Loteryjniczki.</b> Gdy przechodziłam wczoraj ulicą, to widziałam dużo ludzi stojących. Myślałam, że się stało nieszczęście. Podeszłam bliżej i zobaczyłam loteryję zapchaną ludźmi i jeszcze się wiele cisnęło do środka. Po chwili przyszedł policjant i, śmiejąc się, rzekł do kobiet: Chcecie co wygrać? Jedna kobieta rzekła: Jak wygramy, to będzie dobrze, a jak nie wygramy, to i tak na to nic poradzić nie można. Policjant zapytał: Czy wam nie żal pieniędzy? Kobieta powiedziała: Teraz już mi wszystko jedno, parę groszy więcej lub mniej.</i>

№ 10.	11 pokib	<p><b>Niepotrzebny strach.</b> W niedzielę spał moj brat w pokoju koło mnie, bo przyjechał wuj. Około 11 godziny usłyszałam naraz głośny stuk, aż się obudziłam. Zastanawiałam się, coby to być modło. Prawda, pomyślałam, może się okno otworzyło? Jednak nie, zamknęłam je dobrze. Może Tosiek ruszył łóżkiem? Wtedy usłyszałam wyraźnie pluskanie. Z wielkim strachem zawałalam na brata. On się obudził i powiedział: „Czego chcesz?” opowiedziałam mu, że coś się tłucze, a ja nie mogę zgadnąć, co to jest. Wtedy on powiedział: „Jak chcesz, to wstaniemy i popatrzymy, co to jest! O! Znowu szmer! Ja to usłyszałem”. Wstaliśmy, zapaliliśmy światło i zaglądaliśmy do każdego kąta. Wtedy powiedziałam: „Patrzaj, tutaj leży złota rybka, to ona z pewnością wypadła z akwarjum”. Wzięłam ją i włożyłam napowrót do wody. Wtedy zgasiliśmy światło i położyliśmy się spać spokojnie.</p>
№ 11.	12 pokib	<p><b>Zguba.</b> Matka powróciła z miasta. Byliśmy ciekawi, czy nam co nie przyniosła, i obścypaliśmy ją i czekaliśmy, aż rozpakuje wszystko. Dostałem kilka drobiazgów i parę kaloszy. Zaraz muszę ich spróbować. Dobrze są, tylko o mały kawałek za duże; ale to nic nie szkodzi. Teraz poproszę, żeby mi mama pozwoliła pójść na saneczki. A mama mówi: „Idź, ale nie zgub kaloszy”, śnieg jest głęboki, sięga prawie po kolana. Z saneczkami poszliśmy na górę. Już było dosyć późno, gdyśmy przyszedli do domu. Przy drzwiach spostrzegłem, że mam tylko jeden kalosz. Poszliśmy jeszcze raz i zaczęliśmy szukać. Odrzucaliśmy śnieg łopatką, ale to się na nic nie przydało. Musieliśmy powrócić do domu bez kalosza. Przypadkowo były u nas drzwi zamknięte. Poszedłem prędko do sąsiadki i schowałem się pod stół. Nagle posłyszałem kroki na dworze. Zaledwie się opatrzyłem, drzwi się otworzyły i weszła mama. Nie namyślając się długo, ściągnęłam prędko serwetkę ze stołu. Brzęk i hałas! Garnek, który stał na stole, spadł i rozbił się. Matka zaraz zwróciła na to uwagę. A ja wylazłem z pod stołu i powiedziałem wszystko. To były moje ostatnie kalosze.</p>

№ 12.	13 pokiv	<p><b>Jak zarabiam pieniądze.</b> „Robert, późno, przynieś szczapek! Wiesz?” Tak mówiła bardzo często do mnie stróżka, gdy jeszcze byłem pędrakiem. No, a potem otrzymywałem wynagrodzenie w brzęczących miedziaczkach. Dwa grosze naraz. Panie święty, toż to dochód. Naprzeciwko nas mieszkał stary pan. Musieliśmy mu zawsze przynosić obiad, cygara i gazetę. Z zadowoleniami minami głaskaliśmy, -gdymówięmy, to mam namyśli moją kabzę i siebie – nasze grosze. Gdy się nasz chlebobdawca wyprowadził, zostaliśmy jego spadkobiercami. Odziedziczyłem po nim wcale nie drobnostkę, ale potężną latarnię sygnałową, dwie stare monety i stary łańcuszek do zegarka. Można sobie wyobrazić, jaki byłem rozradowany, gdy odchodził z moim wielkim spadkiem. Ale niezawsze zdarz się spadek, muszę ciągle zarabiać na posyłkach. Często muszę jechać do fotografa i otrymuję od niego „napiwek”. Gdy jestem w pobliżu jednego z moich wujów (jest ich wielu), to zaraz skoczę na górę. A gdy odchodzę, to zawsze dostanę jakieś niewielkie wsparcie do mojej sakiewki, w której stale panują pustki. Teraz jednak pracuję więcej, „en gros”. Jak? No, chodzę mierzyć. Najczęściej w niedzielę z panem geometrą Sukulajem do jakiegoś podmiejskiego osiedla, obładowany statywem, aparatem, latami mierniczemi i kołkami. Tam mierzymy ogrody i parcele budowlane. A nie jest to wcale dziecinna zabawka. O, broń Boże! Uganiać z ciężką łatą mierniczą albo z wstęgą mierniczą, 20 m. długa, to nie należy do przyjemności. Jednak się nią martwię, bo sobie myślę, że im większa praca, tem większa zapłata. Po każdej takiej niedzielni nie wracam prawie nigdy bez 8 do 10 koron do domu. Dlatego wznoszę okrzyk: „Geometrja niech żyje!”, chociaż w szkole niebardzo mi smakuje.</p>
-------	----------	--

Джерело: [395, с.119–122].

## Додаток Г

Онисима Саєвич Ч.С.В.В.

### ЛЕКЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В I-ім ВІДДІЛІ

1. Нижче подана лекція – це не еляборат чи конспект, тільки стенографічне звітження з дійсно відбутої лекції, яка тривала 22 хвилини (предметом другої частини лекції були ручні роботи). В звітженні подано всі питання, а з діточих відповідей тільки ті, які вимагали додаткових питань, або осібної поведінки, щоби дальшу розмову повести туди, куди вимагав плян, передбачений учителькою. Рівнож подано мильні відповіді, однак характеристичні для діточого думання.

Властива ціль лекції – вправа в писанні цілих речень. Тому темою лекції була розмова про місто й село, звернення уваги на характеристичні різниці, щоби на тлі цієї розмови виділити такі речення, які діти вже зможуть написати. В цей спосіб те, що діти писали, не було їм накинене зі зовні, продиктоване вчителькою, тільки був це вислід їхньої праці, їхніх переживань і зміст писаних речень був їм уповні знаний, був їх духовою власністю. Що правда, вступна розмова забрала багато часу, але діти при тім багато навчилися (наука про речі), головнож розвинулася їх здібність спостерігання, порівнування, висловлювання своїх думок. А це саме й головна ціль (формальна) навчання в I відділі, не механічне засвоювання букв і слів. З тих причин і подаємо цю лекцію, як одну із багато можливих відмін ведення зорових і слухових диктантів у I-ому відділі.

2. Звідки прийшла ти до школи? (З дому). Де є твій дім? (Брак відповіді). Де ти живеш, на селі, чи в місті? Як зоветься те містечко? (Діти хором повторяють назву містечка). Може котра з вав живе на селі? (Я в місті, я вмісті, я...). Що бачиш у своїм містечку, коли йдеш дорогою до школи? (Сніг.) Що ще? (Сани.) Що ще? (Діти надумуються й то одно то друге наввипередки говорять: корови, авта, дерева, церкву, халупи (хати – поправляє вчителька). Є ще щось більше як хати! (Діти подають: дерева, колія, школа, церква...) А ті високі дома,

як звуться? (Кам'яниці – всі вигукують хором). Котра з вас мешкає в кам'яниці? (Я, я, я ні, я в халупі...) В хаті – вправляє вчителька. А котра живе в такому малім домі? Як зоветься такий малий дім? (Халупа). – Такий малий дім зоветься хата, ха-та. Чим покриті дахи кам'яниць? А чим покрита твоя хата? (Я не знаю). Хто був у неї і знає? (Я). Чим покрита її хата? (...ой, ой... я забула... ага, гонтами!) Скажи цілим реченням! Вже знаєш, чим покрита твоя хата? (гонтами.) Скажи цілим реченням! А чим покрита твоя хата? А твоя? А чим покриті кам'яниці? Ще є один такий великий дім у нашім містечку, де більші діти ходять до школи: хто знає? (Брак відповіді). Гімназія! (Я знаю, я). Хто з вас переходить коло гімназії, коли йде до школи?

Відслонює фотографічну знимку (більших розмірів) зі загальним виглядом на містечко. Покажу вам рисунок; хто пізнає, де є гімназія? (Ми маємо таке в дома!) Тому, що діти схоплюють і пізнають цілість, а не вирізняють подробиць, вчителька зрезигнує з відповіді на завдане питання й приступає до аналізу образця-знимки. Поглянь добре – й скажи, бачиш на тім образці? (Церкву, доми, кам'яниці). По чім пізнаєш, що це кам'яниці? По чім ще? Що ще бачиш? (Дерево.) А ще що? Що це є? А це? А це? (Вказує на баню церкви посеред дерев; одна дівчинка відповідає: «підпенька»! Де? А що це є? (Вказує на хрест на бані; інші діти: то баня церкви). Вже знаєш, що це є? Скажи цілим реченням! Чи це є місто, чи село? По чім пізнаєш, що це місто? (Є церква!) Також на селі є! (Є багато домів, хати). Чи такі, як на селі? По чім ще пізнаєш, що це місто? (Є багато кам'яниць). Які є кам'яниці? А які є хати?

(Діти вже змучені. Образець приміщуємо на стіні. Наступає коротка перерва: руханка). Покажіть, як високі хати! (Діти простягають руки вперед-вділь, тримаючи долоні на висоті пояса). Покажіть, як високі кам'яниці! (Діти простягають долоні на висоту рамен). Покажіть ще вищі кам'яниці! (Долоні на висоті вершка голови). Покажіть, як висока церква! (Діти стають навшпиньки й простягають руки як можуть високо вгору). Покажіть ще раз, як високі хати! А церква! А кам'яниці! Сісти!

З чого збудовані кам'яниці? (З цегли.) А ще з чого? (Без відповіді). Котра бачила, як мурують кам'яницю? Хто мурує? Чого то ще крім цегли потребують мулярі? (Дерева). Часом і того треба; а ще чого? Покажіть рукою (вказує на образець) і скажіть, що це є! (То місто).

Напишу на таблиці, а ви читайте по тихо, кожна для себе! (Пише: То місто. – Вказує на поодинокі склади, а діти читають їх у думці, тихо). Вказує на поодинокі склади, а діти читають їх у думці, тихо). Ще раз! Прочитай голосно Н.! Прочитай М.! Прочитайте всі! Іди покажи «То»! Покажи «місто»! Погляньте добре, що написано! (Заслонює напис). Напишіть це в своїх зшитках! Що маєш написати Н.? (Місто). Але ти ще щось опустив? (Мовчанка; – я знаю!) Що? (То). Повторіть усі, що пишете! Пишіть! (А кілька разів написати?) Тільки раз!

Діти пишуть. Учителька звертає увагу на правильну поставу при писанні. Потім відслонено напис на таблиці. Погляньте на таблицю, потім у свої зшитки й порівняйте, чи маєте таксамо, як на таблиці. Коректа збірна, в разі потреби індивідуальна.

Хто з вас був на селі? Як воно називається? Може знаєте, як називаються поблизькі села? (Я була в К., ми їздили до Н...) Розкажи, як те село виглядає? Чи ті хати великі? Чим покриті? Чи вони муровані? (З дерева). Чи тут є де намальоване село? (Є, є, а о-там!) Покажіть рукою. (Вказує на образець, що представляє село). Скажіть, де село! (Там село). Пише на таблиці: «Там село»; дальша поведінка подібна, як у попереднім випадку, з тою різницею, що ще виникла потреба аналізу слова «село» на звуки.

Де тут намальоване місто? А де село? Вкажіть рукою й говоріть! Діти вказують рукою й рівночасно говорять: «Тут місто, там село». Ще раз! Учителька пише те речення на таблиці, діти в зшитках. (Відпис).

Лекцію перервано піснею «Наша хатка невеличка, тільки сіни і світличка, та вона нам веселенька, бо в ній господарить ненька».

Джерело: [206, с. 12-14].

**ЗРАЗКОВА ЛЕКЦІЯ В І-ій КЛАСІ**

**Предмет:** українська мова.

**Тема:** опрацювання звука «к».

**Ціль:** словесні вправи при допомозі нових речень.

**Наукові помочі:** Образок, коліркові крейди і рухома азбука.

Лекцію попередила забава при співі.

**I. Вступне обговорення:** Хто пригадує собі, яку ми пісню співали недавно при забаві? Діти пригадують собі й кажуть: «Там на горі мак, мак, роди Боже так, так». Чи подобалася вам та пісня? (Так!) «А про яку квітку там співаємо?» (Про мак!) «Чи всі діти бачили мак?» (Деякі голосяться, інші сидять мовчки). Тому, що не всі діти бачили мак, то покажу образок, на котрім є мак.

**II. Подання нового матеріалу.** «Скажи, якої краски є цей мак?» (Чорвоної). «Хто бачив мак іншого коліру?» (Я, я, я!) «Який мак ти бачила?» (Блідо рожевий!) Пришпилюю образок на таблиці, а під ним пишу «мак». Почисли з кількох знаків складається це слово. (З трьох!) «Назви перший знак!» «Ти скажи другий!» – «Чи знають діти, як називається сей останній знак?» (Ні!) «Але певно знаєте, як називається та квітка на образку?» (Мак!) «А який голос чуєш на кінці?» («к»!) То назви так сей третій знак! («к»!) Сей знак зазначаємо для внагляднення кліровою крейдкою.

«Діти, вишукайте такий самий знак у своїй азбуці й піднесіть його всі, так, щоб я бачила!» Діти вишукали. – «А тепер зложім собі ціле слово «мак»...

**III. Пов'язання.** «Може, хтось з дітей уміє нарисувати на таблиці мак?» (Одно зголошується й рисує); інші діти рисують у своїх зшитках. По сконтролюванні відбувається лекція дальше. Переводжу аналізу слова «котик». Повтори

це слово». – «Який голос чуеш на початку?» – «А що чуеш на кінці слова?» («к»).

**IV. Зібрання.** Діти видумують слова з буквою «к». – «Скажи, який звук ми пізнали?» – «Відшукай його на таблиці!» – «Що лишиться, як я зітру «ма»? («к»). «Так виглядає цей звук. Придивіться добре й попробуйте написати його в своїх зшитках». – Дехто з дітей пише на таблиці.

**V. Висновок.** Всі діти зазначають легонько олівцем у своїх читанках букву «к».

На слідуючій лекції діти легко вже будуть в'язати «к» з голосівками та вишукувати в книжці.

Джерело: [267, с.11–12].



ЛЕКЦІЯ – ПРОЄКТ

Переведена в II відділі народної школи з нагоди «Свята Матери» (в 1931 р. з дітьми народної 7-клясової школи Р.Ш. ім. Б.Грінченка у Львові).

Був початок травня. В пресі велася ударна кампанія за «Святом Матери». Знаний журналик для дітей «Світ Дитини» в двох випусках за травень 1930 і 1931 р.р. приніс багато матеріалу на цю тему: вірші, оповідання, повчаючі статті, ілюстрації... Було в чому вибирати. Тимчасом у клясі стало бракувало чогось цікавого до читання: класова бібліотека була вже майже вичитана, а офіціальна читанка,сама собою мало цікава й до того зложена фатально,давно вже перестала цікавити дітей. Отож на годину української мови забрав я зі собою «Світ дитини» з постановою прочитати дещо про свято матери.

Вступна розмова впевнила мене,що ця тема багатьом не чужа вже, зацікавлення було значне, особливо, коли читати в згаданих випусках «Світа Дитини», як то гурток дітей охопив свято матери. Ледви година скінчилась, коли кількоро дітей наввипередки пустилось бігом до мене; всіх випередила дрібна й маленька та все всміхнена та задоволена Ева й майже шепотом сказала: «Прошу мені «то» позичити до дому!» – «А тобі нащо?» – «Я хочу навчитися той віршик». – «Хочеш його сказати мамі в неділю?» – «Так», відповіла збентежено, що її плян відгадали. – «Добре», згодився я й подав їй число «Світа Дитини».

Хоча дитина була погідна, майже всі діти остали в клясі. Я обмірковував, як то найкраще визискати те зацікавлення, яке охопило бодай частину кляси. Книжка Стефензона «Метода проєктів у навчанні» була мені вже знана й я постановив, що це дівоче зацікавлення можна би розвинути

в не найгірший проект-лекцію. Як?! В клясі тим часом гуло як в улюю, йшла жива виміна думок, потакування, заперечування, суперечки. Крізь відхилені двері було видно, що осередком зацікавлення була Ева; вона не хотіла нікому дати до рук «Світа Дитини».

На слідууючу годину мали бути рахунки. Та зараз на початку години кількоро дітей піддало думку, що може би рахунки відложити на потім, а тепер вони «хочуть навчитися того віршика, що його має Ева». – «Нащо вам його?» – «Ми також хочемо в неділю сказати віршик мамі». – «Хто ще хоче?» – Зголосилася майже третина кляси; треба було й інших осмілити, зацікавити, притягнути до спільної роботи.

Коротка розмова про те, як то дітям приємно, коли дістануть бодай малий дарунок на ім'янини або на св. Миколу й якби то було мило мамі також послати від дітей хоча малесенький даруночок – зробила своє. Скоро гуртом вирішили діти, що всі зроблять своїм матерям у неділю несподіванку.

Але як це зробити? Те, що треба навчитися віршик і його гарно виголосити, це була перша річ. Скоро один хлопець згадав, що бачив, що як кому складають побажання, то вручають також письмо. Що написати? Може той віршик, який будуть виголошувати? Згода! Але треба й маленький даруночок? Кितिцю квітів? Їх легко дістати. Отже добре. Може ще щось? Тут думки поділились: Зробити кошачок із різнобарвних паперів, обгортку до кितिці, коробку з паперу, вирисувати окладинку до письма з віршиком... Кінець-кінців установлено програму: 1) вивчитися віршик зі «Світа Дитини»; 2) написати його на папері, а папір гарно розмалювати; 3) приготувати кितिцю квітів, а хто хоче, ще й інший дарунок.

Скінчилася година, а на двох слідууючих кляса забралася до вивчення віршика. Стрічку за стрічкою я друкував на таблиці, діти вчилися, хто тихо, хто голосно, то всі хором. Під кінець науки більшість кляси вміла вже віршик; одну

дівчину посадили на кріслі посередині кляси, інші по черзі підходили й виголошували віршик, виконуючи при тім відповідні рухи. Решта праці остала «на завтра». На відхіднім постановили – аж до неділі задержати повну мовчанку; розходячись наказували одне одному: вважай, як прийдеш завтра до мене (наука була пополуднева), то пам'ятай, не скажи нічого.

Другого дня одна година пішла на дальше опанування віршика й засвоєння відповідних рухів. Дві години зайняло писання. Було чимало мороки: лініювати папір, визначити місце на рисунок у горі й на долі, писати вірш на таблиці, відписати його. Що хвилини запити: як тут порадити собі, як слово розділити, запинка чи середник і т.п. Повно гамору й веселости, особливо, коли кому зробився «видик» і треба було зачинати на ново. Четверта година – прикраса письма. З'явилися крейди, навіть і фарби; знова запити, наради, порівнювання, критика, а праця протяглась пів години поза дзвінок і нікому не було спішно до дому. Ще одно питання: що зробити з готовим письмом? Забрати до дому – пімнеться в дорозі, а вдома побачать... отже: лишити в школі в шафі. Коли я замкнув шафу, кіль коро дітей недовіряло й переконувалися самі, чи шафа добре замкнена і... «прошу ключа не лишати в канцелярії, тільки взяти зі собою». Потім ще пригадка: що завтра принести до школи, щоби докінчити працю.

На третій день (це була субота) кляса повна цвітів. «Пощо ви це принесли? Зів'яне!» – «То тільки на пробу, завтра будуть свіжі китиці».

Одну годину знова забрало дальше втривалювання вірша, виголошування, але вже з цвітами в руці, з цілим церемоніялом. Випало добре. Потім робота поділилась. Одні робили окладинку до письма й прикрашували її вирізками, інші (переважно дівчата) мозолилися над кошичками, ще інші майстрували над коробкою з картону, яку прикрашували також вирізками. Незвичним рукам робота йшла опірно, не раз переконувалися, що лекше щось запроектувати, чим виконати...

Вкінці все готове. Ще багато питань: як це зробити, як те зробити, коли найкраще зложити желання: рано, чи трохи пізніше? Думки поділені; аргументи «за» й «проти». Остаточо все спаковане, завинене в папір, тільки один клопіт: як це все скрити перед чуйним оком мами до завтра? Важке питання! Ум працює, вкінці рішуча постанова: «Ага! Вже знаю, як зроблю!» І з тим розходяться.

А вислід? Почуємо в понеділок.

В понеділок – радісний настрій. На 36 дітей 23-є перевело проект аж до кінця, виконали його цілковито. З вдовolenням здають звіт, оповідають, як то було, а кожне хоче, щоби його вислухати найперше. – «Моя мама дуже здивувалася – каже Соня – і була така добра цілий день...» – «А ти мала цілий день як найбільше помагати мамі?» – питаю. – «Я хотіла, але мама не дозволила мені нічого робити, навіть малого братчика на дозволила бавити». – «А я ходив з мамою до кіна!» – «А я дістав від мами 2 зол.!» – кричить Юрко, нерадий, що його ще не слухаю. – «А я чоколяду!» – хвалиться ласун Данько. – «А моя мама зачала плакати...» – оповідає Василь. Догадуюсь чому – не було при тім донечки, що померла зимою. Тільки Марійка, все така непосидюща, сидить тихо й не рветься говорити. Вона сирота...

Чи був це дійсно проект? Думаю, що так. Видвигнуло його життя – отже був природний, не штучний підклад. Забираючись до його втконання, діти поступили як у житті: розважали «за» й «проти», як краще, як наручніше – отже роздумували. З огляду на короткий час (3 дні) треба було переважно користуватись набутими вже відомостями, хоча багато відомостей діти здобували в міру потреби. Більшість дітей перевела цей проект цілковито. Отже в головному сповненні всі риси характеристичні для проекту.

Проект обнимав собою 3 предмети: українська мова, рисунки, ручні роботи; частинно були влучені теж рахунки, коли діти обмірковували, скільки будуть коштувати намічені дарунки й не з одного резигнували, бачучи, що їх

«кишення» того не витримає. Бо це не було «на ніби», тільки дійсно у житті. Не можна було видумувати фантастичних чисел і задач, тільки треба було числитись із дійсністю. Час виконання: 3 робочі дні, або 12 годин шкільної науки, не числячи підготовчих праць в дома. Може хто з Товаришів(ок) схоче цей проєкт перевірити при нагоді «Свята Матери» в біжучому році?

На закінчення не можу не згадати одного цікавого випадку. Коли в понеділок минула година призначена на звітлення, підійшов на перерві до мене низький, присадкуватий, практичний Юрко й цікаво запитав: «А коли будемо обходити день тата?» Важко було мені відповісти щось позитивне та я й перепитав: «А то чому?!» – «А, тато казав мені, що коли я й татові так гарно пожелаю, то дістану 5 зол.» (від мами дістав тільки два). Малий практик хотів і на тім щось заробити. Але що я міг йому на його запит відповісти?

Джерело: [326, с.8-11].

## Додаток Ж

А. Домбровський

### ЛЕКЦІЯ РЕПРОДУКЦІЙНОГО СТИЛЮ

В IV-ій класі дівочої школи ім. Б. Грінченка у Львові.

На тему лекції призначено було вірш із Читанки для IV-ої класу під заголовком «Журавлі».

Ціллю лекції призначено було написання стилістичної праці на основі розбуджених почувань, споминів, драматизації та витворених ситуацій, себто на основі зацікавлення змістом і ходом лекції.

Сама пора, кінець листопада, не дуже була пригідна для цієї лекції. Мені треба було вжити настроєвої психологічної підготовки, яка не належить до легких методичних підходів.

*Психологічна підготовка.* – Сумно-невесело в нашій країні. Сонічка не видно, сховалося за хмари; вже кілька тижнів не оглядали ми його розсіяного личка. Деревя стоять чорні, безлисті. Пташки не співають, навіть веселі горобчики не літають громадами, не розвеселяють нас своїм цвірінканням; ні мушок, ні метеликів не видно. І жабки не скачуть, не чути їхнього кумкання й рахкання.

Осінь. Сумна, глуха, пізня осінь. Густі, сиві хмари нависли низько над землею й дишуть на неї холодним, ледяним подихом, неначе сердяться за те, що опустіла.

*Психологічна типізація.* – А ще недавно було в нас гарно, ясно. Ще недавно купалися жовто-золоті та рожево-червоні листочки дерев у ярко-золотих, хоча вже холодних соняшних проміннях. Ще недавно долітали до нашого слуху з піднебесних висот жалісні голоси відлітаючих птиць: тих дрібних, що сірими й чорними бистрими хмарками перелітають понад нашими селами й містами, й тих великих, що довгими ключами тягнуть на південь, у віреї ясний.

Перелітають понад нашим рідним краєм та прощаються з ним – бо це їхній край, і вони тут родилися, й їх викормила, зросила свята наша земля.

Перелітають понад нашими селами й містами та немов дякують нашим людям, нашим дітям за те, що не чинили їм кривди, що охороняли їхні гнізда, їхніх діточок.

Відлітають, та неначе обіцяють, що з весною знов повернуть, а з ними і тепле сонічко, життя нове поверне. Відлітають і немов оправдуються, що не з охоти, а поневолі залишають рідний край.

Недавно ще бігали діти по лугах, парках, збирали барвисті листочки, тішилися ними; заглядали в небо, водили зором за громадками відлітаючих пташок, простягали до них ручки; прощали їх.

*Нав'язання.* – Чи пригадуєте собі ту золоту ранню осінь? Бачили може відлітаючі птиці?

(Діти оповідають про те, яких відлітаючих птиць бачили).

Котрі птиці летіли ключами? Як відзивалися журавлі?

Повтори ще раз відзиви журавлів, але наслідуй їхній голос, так немовби ти сам був журавель.

(Дитина наслідує вдатно голоси журавлів).

У вашій читанці є вірш «Журавлі». Перечитаємо його.

Діти читають.

(На стильову працю вибірається уступ дітям знаний, щоби не треба було давати жадних пояснень, бо всякі пояснення розбивають думки, замрячують настрій. І цей уступ був дітям знаний. Прочитано його для того, щоб увести дітей у нову ситуацію, в ситуацію образка, що при цьому уступові й як підготовку до нової методичної допомоги – драматизації).

Погляньмо на цей образок, що при віршові... «Що бачите на ньому? Що це?»

Погляньте ще раз на образок: «Чи це оба хлопчики?» (Хлопчик і дівчинка). – «То певне сестричка й братчик?» – «Хто показує на журавлів?» – «Як ви думаєте: Чи сестричка мовчки показувала, чи при тому може й говорила що?» – «Що вона могла говорити, показуючи на журавлів?» – Відповідь:

«Поглянь, уже відлітають журавлі!» – «А може вона говорила що інше, може говорила слова з пісні, може навіть співала?» ... – «Ви певне знаєте пісню про відлітаючих журавлів... я пригадає вам слова цієї пісні:

«Видиш, брате мій, товаришу мій,  
Відлітають сірим шнурком журавлі в вирій.  
Кличуть: кру-кру-кру,  
В чужині умру!  
Заки море перелечу,  
Крилонька зітру»...

«Що значить: крилонька зітру? ... Чи може птиця летіти, коли попусуються в крилах летівки?» ...

Багато птиць із стертими крилами залишається, відбивається від стада, багато не долітає до цілі – гине в дорозі...

Ту пісню співали наші січові стрільці, як ішли до бою. Вони мусли також переходити тяжку дорогу серед граду куль і мрійливих газів. Ту пісню співали на похоронах тих стрільців, що стерли крилонька, що не дійшли до цілі, що впали в бою... Їхня доля подібна до долі журавлів!

«Може котра дівчинка потрапить сама заспівати цю пісню?...» Зголошується одна дівчина й співає.

Тепер представимо собі відлет журавлів, подібно, як є на образку в книжці. Мартиняк уміє сама співати, то буде за дівчинку. – «Хто хоче представляти хлопчика?»

Зголошується хлопчик. Вони виходять обоє на середину кляси; хлопчик сідає на землю, дівчинка за ним клякає й показує рукою на ключ журавлів. Журавлів представляли крайні діти в лавках, ставши на сидженнях лавок з піднесеними руками, неначе крилами. Інші діти сиділи в лавках. Журавлі починають летіти. Махають повагом крилами, немов у такт пісні. Мартиняк співає: «Видиш, брате мій...» Від слів: «Кличуть: кру-кру-кру» співають тихенько ті діти, що сидять у лавках, (що не є за журавлів).

По драматизації наступила реасумція всіх чинностей учителя й дітей, як безпосередня підготовка до писання.



Пригадайте собі все те, що ми нині в школі робили: що я говорив, що ви говорили, що читали, що представляли, що хто представляв.

Діти кілька хвилин думають, потім зголошуються до говорення.

Кількоро дітей переповідає хід і зміст лекції. Після того взиваю дітей до писання. Тепер діти напишіть усе те, що ви в школі чули, що робили, що бачили. Хто хоче, може нарисувати образок до змісту. Напишіть наперед дату, а після того в другій лінії наголовок: «Журавлі», або «Відлет журавлів», або інший, відповідно до того, що хто напише.

По написанні візвав дітей, щоби прочитали уважно й поправили.

Діти писали пів години. Нижче подаю кілька зразків написаних праць. Не є то вибрані зразки, найкращі, тільки випадкові. Я зовсім не знав дітей, не знав, котрі ліпші, спосіб ніші, а котрі менше спосібні. Казав читати працю першій-ліпшій дитині й від тих, що читали, забрав праці.

*Сторошук.* – «Журавлі». – Пан оповідали нам про осінь, що пташки відлітають, лист на деревах жовкне, комашок нема, метелики не літають. Потім читали ми віршик «Журавлі». Представляли, як журавлі відлітають до вірею. Як дівчинка показувала хлопчикові, як відлітають журавлі. Дівчинкою була Мартиняк, а хлопчиком Рудницький. Журавлями були дівчатка й хлопчики».

*Стрілецький.* – «Журавлі». – Ми представляли в школі відлет журавлів: «хлопець і дівчина вийшли на середину, а кіль коро дітей стали в ключ. Дівчинка співала пісню «Видиш брате мій», а хлопець дивився на журавлів. Мені дуже сподобалося представлення.

*Сушко Марія.* – «Відлет журавлів». – Як настане осінь, деякі птаці відлітають до вірею. Приміром журавлі, летять до вірею гарним ключом. Вони дуже сумно крукають. Мені журавлів дуже жаль. Журавлі летять, а деякі журавлі не мають сил і їх чекає смерть, бо вони можуть впасти в море. Так перебувають дорогу журавлі.

*Чікало Надія.* – Пан оповідав про осінь, ми читали вірш «Журавлі» і співали пісню. Потім Мартиняк з Рудницьким пішли на середину. Мартиняк була сестричкою, а Рудницький братом. Сестра співала «Видиш, брате мій». Кільканайцять дітей повставало на лавки і рухали руками, ніби-то летіли журавлі і кликали: кру-кру-кру.

*Любов Рожанська.* – «Журавлі». – Ми читали віршик «Журавлі». Приглядалися ми образкові і описували його. Потім ми співали, а на кінці представляли образок з віршика: «Журавлі»; вибрали Мартиняк за сестричку, а Рудницького за братчика і кілька дітей за журавлів.

Поправи цеї стильової праці я не переводив, бо була вже пора відпустити дітей до дому, та й не входила вона в програму лекції. Її переведеться на годину граматики.

З тої причини й приложені тут дівочі праці залишено зі всіма стилістичними й орфографічними помилками.

Джерело: [79, с. 5 – 8].



Duży pies je i mały pies je.



Ten chłopiec czyta i ten chłopiec czyta.



Duży pies szczeka, a mały pies je.

Przyjrzyj się tym dwóm obrazkom i uważnie przeczytaj, co jest pod nimi podpisane.



Ten chłopiec czyta a ten chłopiec pisze.

Przyjrzyj się uważnie tym dwóm obrazkom i przeczytaj co jest pod nimi podpisane.

Zauważ kiedy łączymy dwa zdania słówkiem i, kiedy zaś słówkiem a.

Джерело: [351].



Джерело: [262].



Джерело: [262].

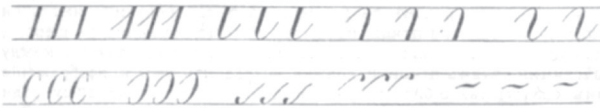
Упражнения въ русской рѣчи, чтеніи и письмѣ.

1.



И В А

и в а



2.



Оо. Сс.





Оси.

Оса.



Джерело: [262].

10.

У у. Х х.   
 У хо<sup>1</sup>. Мú ха<sup>2</sup>.   
 Со хá<sup>3</sup>. Су ма<sup>4</sup>. О сá.<sup>2</sup>   
 Рука́. Нога́. Мú ха,   
 мú хи; со хá, со́ хи;   
 рú ка́, рú ки; но га́.

*у, х, уха, муха*

11.



Т т. Т

Ут ка. Но́ та.   
 Ка́р та. Но га́   
 у́т ки. Го ло ва́ у́т ки. Мú хи,   
 мú ха; со́ хи, со хá; рú ки,   
 рука́; но́ ги, но га́. О си. О сá.

*т, утка, утки*

Джерело: [262].

39. Іі. Фі́алка<sup>1</sup>. Лілія<sup>2</sup>. Лю́тик<sup>3</sup>. Васи-  
лѣк<sup>4</sup>. Тюльпа́н<sup>5</sup>.  
Мак<sup>6</sup>. Фі́алка, фі́ал-  
ки; лілія, ліліи; лю́-  
тик<sup>3</sup>, лю́тики; васи-  
лѣк<sup>4</sup>, василькі́; тюль-  
па́н<sup>5</sup>, тюльпа́ны.



Срываю фі́алку;  
ню́хаю её; она́ при-  
я́тно па́хнеть.

Срываю лілію;  
ню́хаю её, она́ хо-  
рошо па́хнеть.

Какъ па́хнеть фі́алка? — Какъ па́хнеть лилія?

*і, лілія, фі́алка, і*

лілія, ліліи; лінія, лінії; фі́алка, фі́алки;  
я срываю лілію, ты срываешь фі́алку и лілію.

Джерело: [262].



## Додаток П

66. Сковородá<sup>1</sup>. Шумóвка<sup>2</sup>. Сѣтко<sup>3</sup>. Горшóкъ<sup>4</sup>. Кастрѳюли<sup>5,6</sup>: большáя кастрѳюля<sup>5</sup>, мáлая кастрѳюля<sup>6</sup>, или кастрѳюлька.



У этой сковороды -- два ушка; у этого сѣтка<sup>3</sup> одно ушко и одна рѳчка. У этого горшóкъ<sup>4</sup> нѣтъ ушка и рѳчки.

Сковородá, кастрѳюля, горшóкъ, стакáнъ, графѳнъ, ведрó, кáдка, тарѳлка — посуда.

Я Яйцо. Ы Ыда  
У Ухъ. Ч Чашка

Якорь. Ягода. Ъмъ. Ъду. Училище. Учитель.  
Ученикъ. Ученица. Чулокъ. Часы. Чека. Учи-  
тель учитъ, ученикъ учится. Я читаю. Я пишу.

Джерело [264, с. 69].

97. Два цыплёнка.

Два цыплёнка нашлі солóминку съ колоскóмъ. Они схватили солóминку клóвиками и стáли тянúть: оди́нъ тянетъ къ себѣ, друго́й тóже къ себѣ. Воробей издали смóтритъ на́ нихъ.



Вдругъ солóминка оборвалáсь, и цыплёта упáли. Воробей подлетѣлъ къ колоскú. Онъ унесётъ колосóкъ и вѣ́ключетъ изъ него́ зѣрна.

Что нашлі цыплёта? — Какъ они тянúли солóминку? Что сдѣ́лалось съ солóминкой и цыплётами?

Джерело: [264].

I.  
О людяхъ.

I. Въ школу послѣ каникулъ.

Весело дѣтямъ во время каникулъ: приятно купаться, собирать грибы и ягоды, удить рыбу. Но вотъ каникулы кон-



чаются. Пора идти въ школу. Дѣти не хотятъ идти въ школу. Въ школѣ уроки долго тянутся. На урокахъ нужно сидѣть смѣрно. За шалости и лѣность учитель наказываетъ.

Дни осенніе пришлі;  
дѣтки въ лѣто подрослі.  
Полно дома баловаться,  
время въ школу отправляться!  
Сумки, книжки — тутъ какъ тутъ!

Дѣтки плачутъ, не идутъ:  
„Мы что знали — всё забыли,  
и стишковъ не повторили!  
Долго тянется урокъ,  
и учитель очень строгъ!“

Каково дѣтямъ во время каникулъ? — Что дѣти дѣлаютъ во время каникулъ? (Они купаются, собираютъ грибы, удятъ рыбу). Куда нужно идти дѣтямъ послѣ каникулъ? — Почему дѣти не хотятъ идти въ школу? Скажи стихотвореніе о дѣтяхъ, идущихъ въ школу!

Джерело: [264].

19. Беседа по рисунку.



Жѣнщина<sup>1</sup>. Мужчина<sup>2</sup>. Старикъ<sup>3</sup>. Дѣвочка<sup>4</sup>.  
 Мальчикъ<sup>5</sup>. Ребѣнокъ<sup>6</sup>. Скамья<sup>7</sup>. Пѣнь<sup>8</sup>. Бревнó<sup>9</sup>.  
 Доска. Щѣпка. Топóръ. Трубка. Пилá. Кув-  
 шинъ. Кружка.

Гдѣ сидѣтъ жѣнщина? — Что она дѣлаетъ? — На чѣмъ сидѣтъ  
 мужчина? — Что онъ дѣлаетъ? — Гдѣ сидѣтъ старикъ? — Что онъ  
 дѣлаетъ? — Кто стоить вóзлѣ старика? — Что мальчикъ дѣлаетъ?  
 Что дѣлаетъ дѣвочка? — Гдѣ лежить доска? — Что на доскѣ?  
 Гдѣ стоить кувшинъ?

*Жѣнщина сидѣтъ на скамѣ. Мужчина си-  
 дѣтъ на пнѣ. Дѣдушка сидѣтъ на бревнѣ.  
 Топóръ стоить на доскѣ. Доска лежить на  
 землѣ. Щѣпки и бревнó тóже лежатъ на  
 землѣ. Кувшинъ стоить на столѣ.*

Джерело: [264].

## II. О растеніяхъ.

### 60. Растенія.

Растенія: деревья<sup>1, 2, 3</sup> (сосна<sup>1</sup>, тополь<sup>2</sup>, кокбсовая пальма<sup>3</sup>), кусты<sup>4, 5</sup> (жасминъ<sup>4</sup>, смородина<sup>5</sup>), травы<sup>6, 7</sup> (клеверъ<sup>6</sup>, осёка<sup>7</sup>), мхи<sup>8</sup>, хвощи<sup>9</sup>, папоротники<sup>10</sup>, гриби<sup>11</sup>, лишай<sup>12</sup>, водоросли<sup>13</sup>, бактеріи<sup>14</sup>.

Когда мы произносимъ слово растеніе, то нужно думать обо всѣхъ этихъ живыхъ, но неодушевлённыхъ предметахъ. Растенія живутъ, но у нихъ нѣтъ желаній, какъ у предметовъ одушевлённыхъ.

Одни растенія (деревья) живутъ нѣсколько тысячъ лѣтъ, а другія (бактеріи) нѣсколько минутъ.

Одни растенія (деревья) очень велики, а другія (бактеріи) такъ малы, что ихъ можно видѣть черезъ увеличительное стекло.



Здѣсь нарисовано одно изъ большихъ деревьевъ. Нѣсколько десятковъ рабчихъ рубили его шесть недѣль. Когда оно упало, грохотъ былъ слышенъ на семь вёрстъ. Этому дереву было три тысячи лѣтъ. Пень его вѣстругали, и на пнѣ могли танцовать тридцать человекъ.

Джерело: [265].

82. Домашнія, дикія и ручныя пtiцы.



Домашнія пtiцы: кyры (пѣтухъ и кyрица), yтки (сѣлезень и yтка), гyси (гусакъ и гусыня), индѣйки (индѣокъ и индѣйка), голyби (голyбъ и голyбка), павлины (павлинь и пaва).

Дикія пtiцы: удодъ<sup>1</sup>, трясогyзка<sup>2</sup>, воронъ<sup>3</sup>, скворецъ<sup>4</sup>, зябликъ<sup>5</sup>, дятель<sup>6</sup>, ласточка<sup>7</sup>, синица<sup>8</sup>, цапля, воробѣй, соловей, сорочка, ворона, галка, журавль, жаворонокъ, аистъ, орелъ, дикій голyбъ, дикій гусь, дикій лѣбедь, дикая yтка.

Изъ дикихъ пtiць ручными можно сдѣлать ворона, ворону, скворца, журавля.



Джерело: [264].

92. Часы.

Чтобы знать короткое время (секунду, минуту, час) употребляют часы. Часы бывают песочные<sup>1</sup>, карманные<sup>2, 3</sup>,



стѣнные<sup>5</sup>. У этихъ стѣнныхъ часовъ есть двѣ гири<sup>6</sup>, одинъ маятникъ<sup>8</sup> и двѣ стрѣлки: часовая<sup>9</sup> и минутная<sup>10</sup>. Часовая

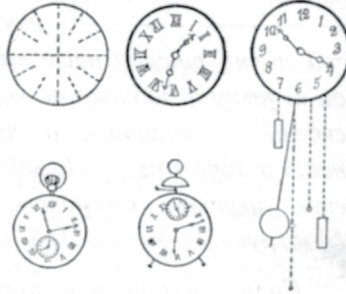
стрѣлка показываетъ часы, минутная — минуты. Гири висятъ на цѣпочкахъ<sup>7</sup>. Маятникъ качается то въ одну, то въ другую сторону. Маятникъ стучитъ : „тикъ-такъ“.

На часахъ пишутся арабскія или римскія цифры.

*Арабскія цифры :* 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

*Римскія цифры :* I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X.

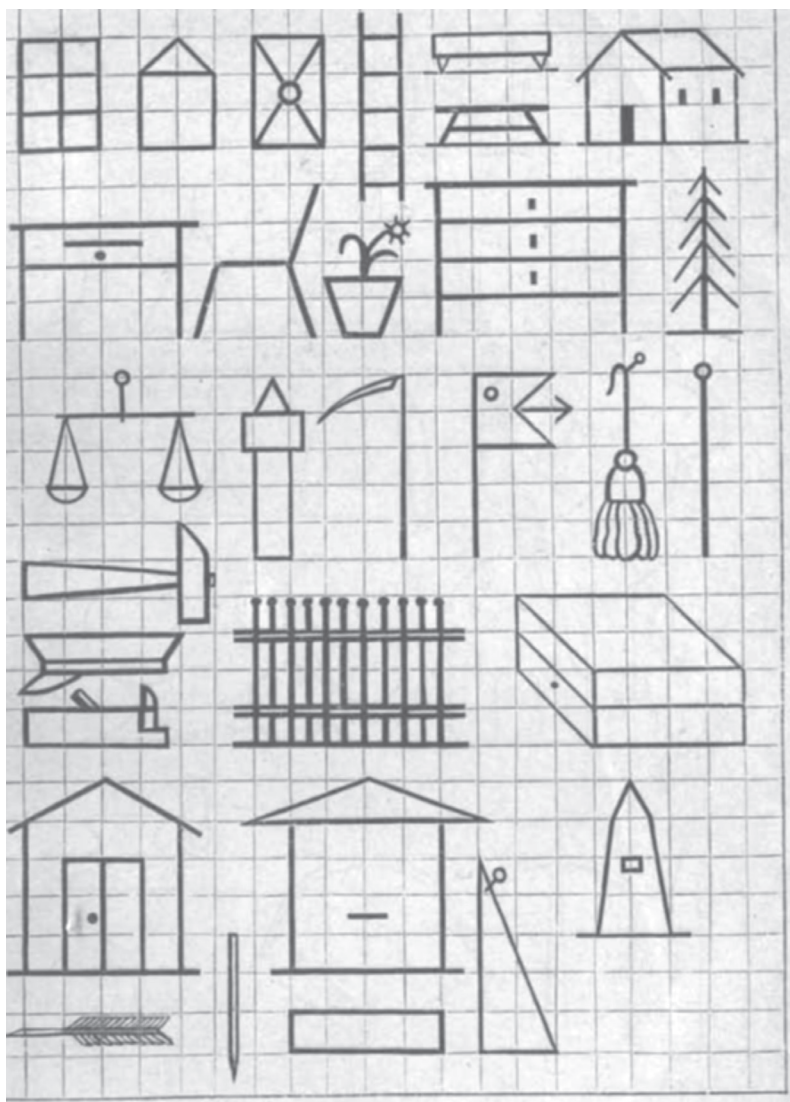
*Рисую кругъ, дѣлю его прямыми линиями на четыре части; каждую часть дѣлю на три; всѣхъ частей вышло двѣнадцать. Рисую другой кругъ, ставлю на нёмъ римскія цифры, рисую двѣ стрѣлки: минутную и часовую.*



*Часовая стрѣлка короче минутной. Рисую карманные часы, будильникъ и стѣнные часы. На стѣнныхъ часахъ ставлю арабскія цифры. У стѣнныхъ часовъ двѣ гири; онѣ висятъ на цѣпочкахъ. Маятникъ качается и стучитъ.*

Джерело: [264].

Додаток Ц 1



Джерело: [269].



Додаток Ц 2



Джерело: [269].



Джерело: [269].

**Kmietowicz Franciszek Jan**

ur. 12 V 1863 w Nowym Sączu, Galicja; wyzn. rzymskokatolickie; narod. polska; obyw. austriackie; ojciec [Karol, mieszczanin], zmarł w 1882 r.; matka [Józefa z d. Serafin]; opiekun Michał Kmietowicz, asystent pocztowy, zamieszkały w Jarosławiu (od 1885/86 sem. I — Stanisław Kmietowicz, rzeźnik, zamieszkały w Nowym Sączu).

**Szkoły i studia poza UJ:** Gimnazjum w Nowym Sączu, matura 20 IX 1884.

**Studia w UJ:** Wydział Lekarski, student zwyczajny 1884/85–1888/89. Doktor wszech nauk lekarskich 18 III 1890. Stypendium Marii Rohmederowej 1887/88–1888/89.

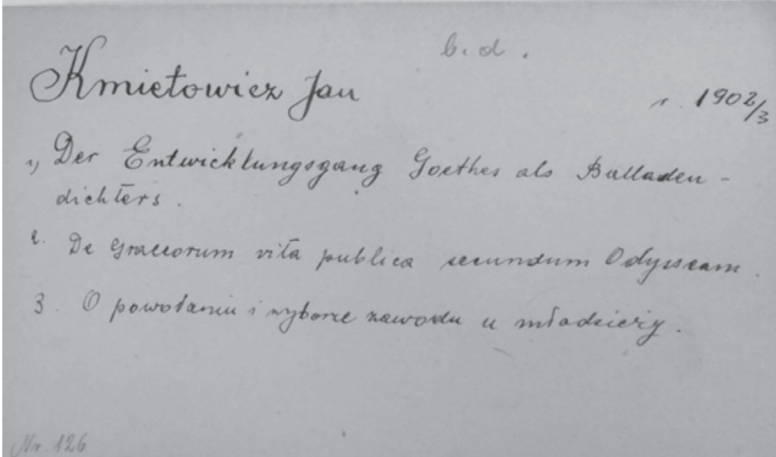
**Kmietowicz Jan**

ur. 15 VI 1867 w Krynicy, [pow. nowosądecki], Galicja; wyzn. rzymskokatolickie; narod. polska; obyw. austriackie; ojciec [Karol]; matka Józefa [z d. Serafin], właścicielka realności, zamieszkała w Krynicy; opiekun Stanisław Kmietowicz, rzeźnik, zamieszkały w Nowym Sączu.

**Szkoły i studia poza UJ:** Gimnazjum w Nowym Sączu, matura w 1888 r.

**Studia w UJ:** Wydział Prawa, student zwyczajny 1888/89–1889/90, 1892/93 sem. II, 1894/95 sem. I. Wydział Filozoficzny, student zwyczajny 1895/96 sem. II — 1898/99; absolutorium 26 VI 1899.

**Państwowy egzamin nauczycielski:** 22 XI 1906 uzyskał uprawnienia do nauczania języka niemieckiego jako przedmiotu głównego oraz języka greckiego i łacińskiego jako przedmiotów pobocznych w gimnazjach z językiem wykładowym polskim i niemieckim.



Джерело: [335].

47

S p r a w o s t a n i e

z działalności Prus. Koeduk. Kursów Języków Obcych prof. Michała  
Friedlandera w Krakowie i.-

Na podstawie wntiesionego do Kurdybrjum podania otwarte zosta-  
ły kursy dnia 1. września 1933 w lokalu własnym prsy ul. J. Szaregoł  
wzprawy w tym celu urządzoneymK. Powstały odrazu następujące kursy:

1. Kurs j. angielskiego dla dzieci 8 uczestn.
2. Kurs j. angielskiego dla młodzieży? "
3. Kurs j. angielskiego dla dorosłych11 "
4. Kurs francuski dla dzieci 7 "
5. Kurs niemiecki dla dorosłych 4 " razem 37 uczestn.

W następnym miesiącu powstały jeszcze

- 2 kursy j. angielskiego dla dorosłych ~~11~~ - 13 uczestn., oraz
- 1 kurs j. francuskiego dla dzieci 5 "

Ilość uczestników w poszczególnych miesiącach zmieniała się stale:

Z wpisanych w oiggu roku 1933/34 na kursy 62 uczestników  
pozostało z końcem roku " 34 " "  
użyło więc w oiggu roku 28 "

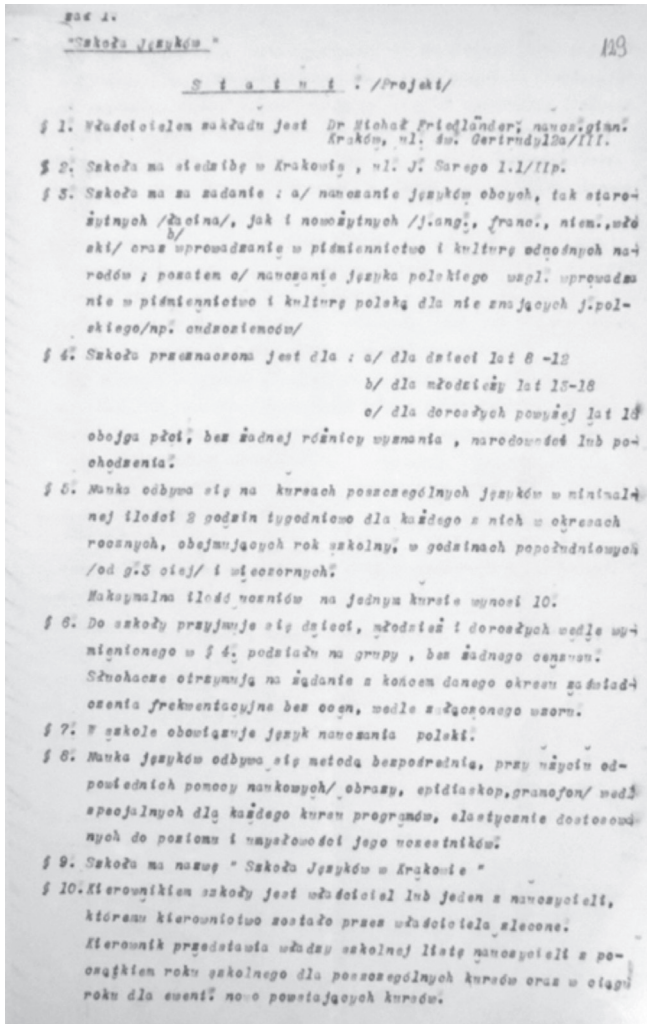
Fluktuacja uczestników dawała się zauważyć jedynie na kursach  
dorosłych, podczas gdy kursy dzieci i młodzieży były prawie stałe  
bez zmiany. Wyniki nauki były także znaczenie lepsze na tych ostat-  
nich - pilność dzieci i młodzieży stała oocześnie o wiele wyższ, ani  
żeli u dorosłych. Te kursy też otrzymały na końcu roku kwalifikacjom  
frekwencyjne.

Wpisy r. 1934/35 przyniosły minimalny ilość uczestników, bo zaled-  
wie ogółem 13 na 4 różne kursy tak, że po jednomoisowym ich pro-  
wadzeniu od 1. października do 31. października trzeba było kursy  
zlikwidować.

Materiałnie nie przynosiły te kursy prawie nic - wobec ogromnych  
kosztów lokalu i utrzymania.-

*Dr Michał Friedlander*  
prof. psm.

Джерело: [333].



Джерело: [333].

## Додаток Я 1 продовження

Kierownik szkoły jest odpowiedzialny za prawidłowy bieg nauczania w szkole, za kierunek wychowawczy i za wykonywanie obowiązków wynikających z przepisów. Szkoła ma prowadzić w swoim zakresie pod opieką naukową i wychowawczą władzę szkolną i władze lokalne.

§11. Nauczycielami w "Szkoła Jędrów" są nauczyciele-matrykularni i nauczyciele-filologiczni/uczelnicy/ z wykształceniem wyższym i średnim, obywatiele polscy.

§12. Władze lokalne: władza budżetowa szkoły i przedstawicielstwa doświadczone władzy szkolnej; dostarcza lokalu i środków na utrzymanie szkoły; odnosi się do władz szkolnych w sprawie ewentualnych zmian w statucie, w sprawie lokalu i personelu oraz podaje do wiadomości władz szkolnych normy opłat i świadczeń szkolnych.

§13. Władze lokalne szkoły przyswaja w porozumieniu z kierownikiem nauczycieli i zwalnia ich w innych sprawach z pomocy. Władze lokalne przyswaja do władz lokalnych normy opłat i świadczeń w tej kwestii rozporządzeń władz szkolnych.

Władze lokalne, do poszczególnego nauczyciela kieruje się wedle indywidualnej umowy.

§14. Szkoła posiada placówkę o formacie i terenie zatwierdzonym przez władzę szkolną. / Tekst: "Szkoła Jędrów" w Krakowie, ul. J. Sarego 1 /

Kraków, dnia 17 czerwca 1933 r.

Джерело: [333].

- Program z obrotowy -

117

A/ Język łaciński :

I. Stopień : Zasadnicze wiadomości z morfologii, oraz przegoni-  
ne ze składni ze szczególnym uwzględnieniem od-  
miany rzeczowników, imion, przymiotników i os-  
sowników.  
Tłumaczenie łatwych tekstów o tematach klasycznych  
Bardzo łatwe rozmowy; stawianie pytań i odpowie-  
dzi.  
Krótkie prymitywne opowiadania.  
Cwiczenia pisemne 5-10minutowe o dźwięku lekcję  
Podręcznik, jak w kl. I gimn. nowego typu

II. Stopień : Utrwalenie i rozszerzenie wiadomości z morfologii  
oraz zasadnicze wiadomości ze Syntaksy ze szczeg-  
ólnym uwzględnieniem zdań pobocznych oraz składni  
ni acc. o. inf. oraz dół. absol.  
Czytanka tekstów Fedruca/Bajki/, Neposa/Żywoty/,  
Cycerona/Listy/, Plinjusza +  
Memorowanie wrywków tekstów.  
Metafrazy z j. polskiego na łaciński na tematy pol-  
skie.  
Krótkie rozmowy swobodne.-Opowiadania.  
Cwiczenia pisemne 10-15minutowe.  
Podręcznik ; J/K/P odnośnie czytanki autorów

III. Stopień : Usystematyzowanie i uzupełnienie wiadomości gram-  
matycznych. Cwiczenia w interpretacji gramatycz-  
nej przy tłumaczeniu wrywków tekstów.  
Lektury -Owidjusza /Przemiany, Zale/, Cycerona/Tra-  
kulank/, Salustjusza/Bellum in Catilinam/  
Memorowanie wrywków prozy i poezji  
Tłumaczenia z j. polskiego na łaciński  
Swobodne rozmówki polsko-łacińskie  
Opowiadania łacińskie  
Cwiczenia pisemne 20-30 minutowe.  
Podręcznik ; odnośnie czytanki autorów

Джерело: [333].

## Додаток Я 2 продовження

Język polski 7dla dorosłych/ 45

**I. Stopień** Cel: porozumienie się w słowie i piśmie w zakresie zjawisk codziennego życia i czytanie żartobliwych tekstów - wprowadzenie na tematyczny drogą ćwiczeń fonetycznych metodą audytorną.

Środki Cwiczenia w mówieniu na podstawie materiału z życia codziennego, z następnymi czytaniem żartobliwych tekstów, /opowiadania, wiersze, szkice, gazetki/

Gramatyka - podstawowe zasady odmiany poszczególnych części mowy odmianowych z szczególnym uwzględnieniem rzeczownika i czasownika. - Zdanie proste i rozbitne.

Czytanka żartobliwych tekstów / gazetki, książki wydawnictwa Młj. Dłw. Lud. i Sibj. Polskiej itp./

Cwiczenia pisemne - lekcyjne gramatyczne i pozalekcyjne - krótkie wypracowania gramatyczne, opowiadania, odpowiedzi na pytania itp.

Memorowanie wierszyki prozy i poezji.

**II. Stopień** Cel: pewna płynność w wyrażaniu się ustnie i piśmiennym i czytanie nieco trudniejszych tekstów przy pomocy słowników.

Środki Cwiczenia w mówieniu, oparte na zjawiskach życia codziennego i na czytankach, obejmujących żarty podania bajki, opowiadania, szkice, nowele, sprawozdania itp.

Gramatyka: uzupełnienia morfologii polskiej, dokładniejsze rozszerzenie składowi, zwłaszcza zdania złożonego; Podstawy stworzenia - Zasady prymitywnej stylistyki.

Czytanka gazetki, czasopiśmie ilustrowanych, nowel, żartobliwych powieści itp. Zapoznanie z niektórymi balladami, szkicami, lirotykami wybitnych pisarzy polskich.

Cwiczenia pisemne jako wypracowania gramatyczne, opisy z obserwacji, opowiadania według czytanych tekstów, sprawozdania z lektury lub zdarzeń aktualnych.

Memorowanie wybitnych fragmentów poezji i prozy polskiej.

**III. Stopień** Cel: Umiekanie pewnej poprawnej płynności w wyrażaniu się ustnie i piśmiennym oraz opanowanie niektórych wybitnych dzieł literatury polskiej i w zakresie współczesnej bańki powieści i kultury polskiej.

Środki Czytanie wybitnych dzieł polskich: Mickiewicza, Słowackiego, Siemkiewicza, Frus, Żeromski, Strup, Dobrowska, która powieść współczesna.

Sprawozdania ustne i pisemne z czytanych i zdarzeń aktualnych.

Intensywna lektura poezji i czasopiśmie.

Stylistyka praktyczna głównie drogą wypracowań domowych

Джерело: [333].



## Додаток Я 2 продовження

Язык английский / 3 stopnia nauzenia dla trzech grup : 187  
 a/ dzieci 4-12 lat  
 b/ młodzież 13-18 lat  
 c/ dorosłych powyżej 18 lat/

I. Stopień. Cel : porozumienie się w słowie i piśmie w zakresie zjawisk życia codziennego i samodzielne rozżenie nie łatwych tekstów.

- Środki :
- a/ Ćwiczenia w mówieniu, w okresie wstępnym/Alekey/ bez śladów czytania, czytano fonetycznie, Ćwiczenia fonetyczne, według Spinnego "Urlofonja anglelska"
  - b/ Zapoznanie ze ślownictwem w zakresie minimalnym z dziedzin życia codziennego według metody "BASIC English" Około 800 - 900 słów.
  - c/ Materiał gramatyczny obejmuje zasadniczo elementy zdania prostego, rzeczowniki, przymiotniki, Zaimki, czasowniki posiadające "to have", "to be", "must", "can", "to do", "is", "am", "I", "my", czasowniki przymiotkowe i najprostszy użycie nieprzejdzone w czasach present, imperf, perf. fut; Tzwane czasy w Continuous form, Sirova Bierma, czasowniki biernego
  - d/ Czytania łatwych tekstów z podręcznika. Dla dzieci i młodzieży książeczka "School and Home" Dla dorosłych "First book" Serlitz. Dla młodzieży i dorosłych Czytania Osterwerga.
  - e/ Ćwiczenia pisemne lekcyjne po 5 minut i pozalekcyjne, przebiegające przez nauczyciela.
  - f/ Memorowanie urzędów prasy i poezji.

II. Stopień

Cel : pewna różność w wyrażaniu się ustnym i pisemnym i czytaniu nieco trudniejszych tekstów przy pomocy słownika.

- Środki :
- a/ Ćwiczenia w mówieniu, oparte na zjawiskach życia codziennego i na czytaniach łatwych tekstów, oraz na czasopiśmie.
  - b/ Ślownictwo z dziedzin życia codziennego zgodnie z międzynarodowymi i polskimi użyciami i językiem słuchaczy/około 800 słów.
  - c/ Materiał gramatyczny : zdanie złożone, mowa podobna, czasu: Plusquamperf., Future, Conditional, Sirova Bierma intransytywne, które w podjętym przykładzie przybierają charakter transytywne. (Uspokojenie wiadomości z morfologii). Zgodnie z zasadami trzymającymi zasady słownictwa.
  - d/ Czytania : Datow teksty angielskie np. E. Hipling "Just so Tales", dla starszych : "Filde /The happy Prince, The houses of Rome promises, London. Fragmenty z gazet i lub czasopiśmie ilustrowane.
  - e/ Ćwiczenia pisemne - gramatyczne na lekcji, wypracowania domowe i na niestud.
  - f/ Memorowanie prasy i poezji/balady, Datow literyki/

Джерело: [333].





## Додаток Я 2 продовження

### III. Stopień.

Cel : możliwie poprawna płynność w słowie i piśmie, rozpoznanie niektórych wybranych dzieł z epoki klasycyzmu, romantyzmu i współczesnej. 113

Środki : a/ Ćwiczenia w mówieniu, oparte na: wydarzeniach aktualnych, czytanie, czasopiśmie i lekturze domowej.

b/ Słownictwo: utrwalanie słownictwa z poprzednich stopni, usprawnianie słownictwa odleglejszymi dziedzinami wiedzy.

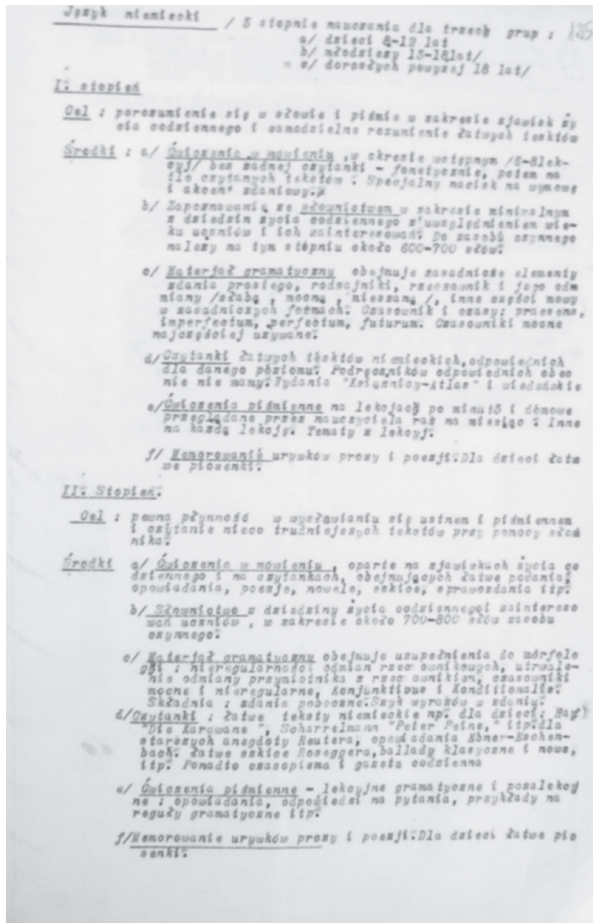
c/ Gramatyka : utrwalenie gramatyki z poprzednich stopni, szczególne nacisk na budowę zdania przeszłego i złożonego, zasady użycia trybów i czasów, participle present, adjectifs verbaux, gérondif, infinitiv passé, subjonctif wszystkich czasów. Przymiotnik, przysłówki, spójniki - usprawnianie.

d/ Czytanie różnych tekstów, dostosowanych do poziomu umysłowego i językowego. Dla starszych fragmenty literatury klasycznej: Racine, Corneille, Molière, Voltaire, Diderot, Rousseau, romantyzmu: Hugo, nowszej: France, Maupassant itp. Gazeta i czasopiśmiennictwo francuskie.

e/ Ćwiczenia piśmienne - dłuższe wypracowania domowe na miesiąc.

Джерело: [333].

## Додаток Я 2 продовження



Джерело: [333].

## Додаток Я 2 продовження

127

III. Skripten

Cel : Pewna poprawna plynność w wyrażaniu się w języku niemieckim w słowie i piśmie oraz poznanie niektórych wybranych dzieł niemieckich z epoki klasycznej i nowszej. To zależnie od poziomu umysłowego.

Środki a/ Ćwiczenia w mówieniu, oparte na wypadkach życia codziennego, pytaniach, czasopiśmie, dzienniku i lekturze domowej.

b/ Słownictwo z różnych dziedzin życia codziennego, zależnie od poziomu umysłowego uczniów i zainteresowań około 800-900 słów sposobu obycia. Utrwalenie słownictwa z poprzednich stopni.

c/ Materiał gramatyczny : utrwalenie poprzedniego materiału gramatycznego. Szczególny nacisk na budowę zdania : Nowa zawiąza : Synonimika w ograniczonym zakresie.

d/ Ćwiczenia obejmuje, zależnie od poziomu, różne teksty. Dla dzieci nadają się niektóre książki dla dzieci, bajki, opowiadania, itp/ przekładów niemieckich, szczególnie Deutscher Verlag f. Jugend und Volk. Dla młodzieży nowele Schopenherra, Schopenherra, Rossettera, Storma i inne dramaty klasyczne w prozie z objaśnieniami np. Egmont Goethego, Die Rauber Schillera, powieści klasyczne dla dorosłych problemowe dramaty Hebbela, Hauptmanna, powieści Th. Mann'a, Werfl'a itp.

Ważną częścią lektury stanowi stale czytany dziennik niemiecki i od czasu do czasu jakiś czasopiśmie.

e/ Ćwiczenia piśmienne - dłuższe wypracowania domowe raz na miesiąc, zresztą lekcyjne.

Джерело: [333].

# Додаток Я 3

119

"Aurey Jeanykova" prof. Mich. Friedländera, Kraków

Od 1 i m a r c a 1954

obowiązuje

nazwiska rosk'ad'lekcuj:

Dzień	2 = 3	5 = 6	6 = 7	7 = 8	8 = 9
niedziela	niem II Friedl.				
poniedzi.		ang. I b Kreutl.	ang. Ia Feldh.	ang. Id Kreutl.	
wtorek			franc. Ia Pfeffer	niem II Friedl.	ang. Ic Kreutl.
środa			ang. Ia Feldh.		
czwartek		franc. Ia Pfeffer	ang. Ib Kreutl.	ang. Id Kreutl.	ang. Ic Kreutl.

Uwagi: J. Francuski : Dr H. Pfeffer  
 J. angielski: Dr Feldhornowa i Dr Kreutler  
 J. niem. : Dr Friedländer

Джерело: [333].

Д. пед. н., проф. Мельничайкові В.Я.

Шановний пане професоре,

звертаюся до Вас із проханням як до фахівця з проблематики мовної підготовки учнів, оскільки в процесі написання монографії використовую Ваші праці.

Працюю над написанням докторської дисертації «Теорія і практика розвитку культури писемного мовлення учнів у системі вітчизняної шкільної освіти ХХ ст.», тема затверджена Національною академією педагогічних наук України, протокол №6 від 17.06.2014 р. Науковий консультант – професор Вихрущ А.В. Прошу Вас про експертний висновок з декількох питань. Дякую за допомогу.

1. Які, на Вашу думку, основні переваги та недоліки розвитку писемної культури мовлення учнів у минулі роки?

Переваги:

- Значення творчості, оскільки кожному учаснику (напишуть, читатимуть, створюватимуть) належить тлумачити, мислити, писати (завжди і завжди) і завжди, щоб увійти до світу мовлення учнів до мовнокультурної ситуації, до способів*
- a) *активізації мовлення (задача – проблеми мовлення у процесі мовлення)*
  - b) *зв'язано з формуванням доступної для учнів, мовчавої (письмо, інтерактивна мовна), зрештою мовчавої мови вчуже, мовчавої мовчавої і т.д.*

Недоліки:

- незрозумілість, обмеженість мовчавої мови і тому не бачу творчості*
- a) *масштабів творчості учнів до учнівської мовчавої мови, безграмотності, використання ЗЗ (математичні кошти, використання)*
  - b) *колітального підходу до мовчавої мовчавої мови учнів*
  - v) *у вчужому, на уроках мовчавої мовчавої мови, з використанням мовчавої мови, сприйняття мовчавої мови, що зрештою в мовчавої мовчавої мови*

2. Що із зарубіжного досвіду розвитку мовлення учнів не втратило своєї актуальності?.....

*Учительський творчий потенціал без цілі творчості про мовчавої мовчавої мови, як вид роботи з мовчавої мовчавої мови (стиль мовчавої мови, мовчавої мовчавої мови, мовчавої мовчавої мови) - мовчавої мовчавої мови, мовчавої мовчавої мови*



## Додаток Я 4 продовження

3. Переваги і недоліки підготовки вчителів до керівництва розвитком мовної культури учнів у минулому.

Переваги:

- a) Здебільшого теоретичні знання у майбутніх учителів є.....
- б) Є і такі навички використання технічних засобів навчання.....
- в) Є розуміння завдань шкільної роботи вчителів у їх базисній.....

Недоліки:

- a) Невміння використовувати набуті знання у навчальному процесі і практиці, вчителі, у нестатках теоретичних знань мають бідну мовну.....
- б) Недостатньо спеціальної підготовки вчителів як щодо формальних, так і змістових, а також мовних вмінь, тобто вчителі не вміють навчати учнів.....
- в) Невміння знаходити аналогії у різних розумках через труднощі з мовою під час вивчення предметів вчителів (напр. фізика, хімія, біологія).....

4. Які принципи і методи розвитку писемної культури мовлення учнів на Вашу думку є найважливішими?

Найважливішими принципами вважаю: повільне, але постійне, систематичне, цілеспрямоване, індивідуальне, творче, практичне, комплексне, інтегроване, трансферційне, творче (в т.ч. ситуативне, розв'язувальне), всі способи викладання – комплексно на тематичному матеріалі, комунікативне, з загальною метою – навчання, комунікативне.....

5. Які, на Ваш погляд, основні завдання писемного мовлення учнів у сучасній школі?

- a) навчати навчати читати у зв'язі з роботою класу.....
- б) використовувати мовні навички для читання як особу даної праці - шкільної роботи.....
- в) аналізувати мовні ситуації, тексти або фрагменти як зразок для наслідування в подальшій роботі.....
- г) органічно поєднуючи письмову і усну мову, розвивати мовленнєву діяльність учнів.....

Кандидат філологічних наук,

доцент кафедри німецької мови ТНЕУ

O.M.Царик

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Ольга Михайлівна ЦАРИК

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО  
МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ  
В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

*Монографія*

Редактор: Інна Буняк  
Комп'ютерна верстка: Ольги Слимак  
Дизайн обкладинки: Марії Одобецької

Підписано до друку 23. 12. 2016 р.  
Формат 60x84 1/16. Гарнітура Times.  
Папір офсетний. Друк на дублікаторі.  
Умов. друк. арк. 24,4 Облік.-вид. арк. 24,6  
Зам. № М-039-16. Тираж 300 прим.

Видавець та виготовлювач  
Тернопільський національний економічний університет  
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23.04.2009 р.

Видавничо-поліграфічний центр «Економічна думка ТНЕУ»  
вул. Бережанська, 2, м. Тернопіль, 46004  
тел. (0352) 47-58-72  
E-mail: edition@tneu.edu.ua