

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ІВАЩУК АНТОН СЕРГІЙОВИЧ


УДК 37.091.33.016:811.133.1(477.8)"18/19"

ДИСЕРТАЦІЯ
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

011 Освітні, педагогічні науки
Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки.

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

 А. С. Іващук

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

Чернівці – 2021

АНОТАЦІЯ

Іващук А. С. Становлення і розвиток методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2021.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю опису та переосмислення історичного досвіду становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) шляхом аналізу конкретно-історичного матеріалу що стосувався адміністративних, соціальних, освітніх процесів, які відбувалися на Галицьких землях, а також потребою оновлення процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом уведення нових наукових та архівних джерел, дотичних до історії методики навчання французької мови на обраній території та в окреслених хронологічних межах.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше в науці про методику навчання іноземних мов всебічно досліджено становлення і розвиток методики навчання французької мови у Галичині впродовж 1867–1939 рр.; охарактеризовано історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови становлення і розвитку методики навчання французької мови; обґрунтовано періодизацію методики навчання французької мови; висвітлено процес навчання французької мови; визначено та уточнено методичні підходи, принципи, методи навчання французької мови у Галичині впродовж досліджуваного періоду; до наукового обігу введено маловідомі та невідомі архівні документи; проаналізовано історичні факти, дотичні до становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття).

Подальшого розвитку набули систематизація джерельної бази дослідження становлення й розвитку методики навчання французької мови у різних типах шкіл і гімназій Галичини (1867–1939 рр.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні силабусу спецкурсу «Історія методів навчання французької мови»; укладанні навчального посібника «Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти», призначеного для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації за спеціальностями: Середня освіта (Мова і література (французька)), Філологія (Романські мови та літератури (переклад включно); Французька мова і література та друга іноземна мова). Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані при викладанні навчальних курсів на факультетах післядипломної освіти учителів французької мови, задля наукових пошуків студентів, магістрантів та аспірантів.

Обґрунтований методологічний інструментарій дослідження, окреслено джерельну базу та представлено підходи до визначення етапів становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1867–1939 рр.); розглянуто і проаналізовано навчальні програми, плани, річні шкільні звіти та підручники з французької мови; окреслено особливості реалізації методів навчання французької мови у Галичині впродовж досліджуваного історико-хронологічного періоду. Дослідження виконано з використанням підходів, методів і принципів чотирьох рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічного.

Відповідно до обраних критеріїв встановлено основні етапи становлення та розвитку методики навчання французької мови у Галичині у 1867–1939 рр.: I етап – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання французької мови; II етап – 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання французької мови.

Перший етап характеризується як період становлення методики навчання французької мови у Галичині. Протягом цього часу Галичина знаходилася під владою Австро-Угорщини, чим були спричинені політичні, економічні, територіальні та культурні чинники, що безпосередньо або опосередковано

вплинули на досліджуване явище. Впродовж вказаного періоду, шляхом впровадження польської мови на Галицьких землях як мови викладання у середніх навчальних закладах, відбувалася полонізація освіти.

У період становлення методики навчання французької мови в різних типах шкіл Галичини дисципліна «Французька мова» була виключно предметом за вибором, оскільки тогочасні вчителі вважали вивчення школярами кількох мов одночасно неможливим і непедагогічним рішенням. Встановлено, що в межах виокремленого хронологічного періоду існували навчальні плани та щорічні шкільні звіти, в яких наявна вибіркова дисципліна «Французька мова». Метою навчання французької мови, зазначеною у навчальних планах та методичних працях того часу, було знання граматики французької мови, вміння перекладати невеликі речення та тексти з та на французьку мову, а також здатність читання художньої літератури французькою мовою. Віднайдені навчальні плани та шкільні звіти є нечисленні, що пояснюється другорядністю ролі, відведеної французькій мові впродовж вказаного хронологічного відтинку часу. Базуючись на віднайдених матеріалах, встановлено, що провідними було проголошено перекладні методи навчання французької мови, а саме граматико-перекладний та текстуально-перекладний.

Виявлено, що підручники з французької мови були трьох типів: граматичні довідники із вправами або без них, які призначалися для формування навичок у граматиці французької мови; хрестоматії для читання; підручники, у яких містилися різні тексти, створені з дидактичною метою, а також уривки автентичних творів, з допомогою яких відбувалися навчання граматичного, лексичного матеріалів, а також робота над читанням, письмом, перекладом та, у деяких випадках, говорінням.

Досліджено, що підручники з французької мови, що їх використовували протягом окресленого часового відрізка, містили матеріал для формування вмінь читання, перекладу та граматики. Більша частина віднайдених книг із французької мови укладена польськими педагогами.

Внаслідок детального аналізу планів, звітів та підручників доведено, що навчання французької мови у Галичині у період 1867–1890 рр. провадилося на основі концептуально-методичних засад граматико-перекладного та текстуально-перекладного методів. Реалізація цих методів ґрунтувалася на мовному підході з дотриманням основних дидактичних та методичних принципів. До дидактичних принципів відносимо принципи наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності та послідовності, доступності та посиленості. Серед методичних принципів виокремлюємо принцип урахування рідної мови та міжкультурної взаємодії.

Виявлено, що навчання за перекладними методами мало свої характерні особливості у Галичині, а саме навчання вимови на початковому етапі, а також пояснення різниці між звуком і буквою. Окрім того, новаторською рисою була наявність ключів до завдань із підручників, що слугувало засобом самоконтролю учнів у процесі вивчення французької мови.

Другий етап (1890–1939 рр.) вважається періодом розвитку методики навчання французької мови у Галичині. Цей історичний період ознаменувався проведенням реформ у галузі освіти, спрямованих на розвиток та вдосконалення системи освіти.

Дисципліна «Французька мова» набуває характеру обов'язкової дисципліни. На відміну від попереднього періоду, навчальні програми, плани та шкільні звіти засвідчують, що дидактичний матеріал мав точний розподіл за роками навчання та півріччями, із визначенням кількості годин, відведених для тижневого вивчення французької мови.

Метою навчання французької мови у школах та гімназіях Галичини було розуміння повідомлень французькою мовою, вільне висловлювання в усній та письмовій формах у межах знайомих тем та ситуацій повсякденного спілкування, читання текстів французькою мовою, ознайомлення учнів із кращими зразками французької художньої літератури, а також біографіями видатних французьких письменників та поетів. У старших класах передбачалося читання текстів у галузі науки та техніки.

Протягом вказаного хронологічного періоду створено чимало різноманітних підручників із французької мови, які нами було поділено на три групи: підручники, у яких містилися розмовні теми, граматичний матеріал та тексти для читання; граматичні довідники, у котрих був наявний граматичний матеріал із вправами або ж без них; хрестоматії для читання, у яких вміщалися зразки французької художньої літератури та публіцистики.

Проаналізовані навчальні програми, плани, шкільні звіти та підручники з французької мови засвідчили використання прямого методу навчання іноземних мов. Навчання французької мови здійснювалося на основі мовного та мовленнєвого підходів, принципі міжкультурної взаємодії, базувалося на дотриманні дидактичних і методичних принципів. До дидактичних принципів відносять принципи наочності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, міжпредметної координації. До методичних принципів належали принципи інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови та культури, урахування рідної мови і культури, автентичності навчальних матеріалів, міжкультурної взаємодії.

Досліджено, що прогресивними на той час рекомендаціями було використання драматизації на уроках французької мови, а також прослуховування грамофонних записів з уривками французької мови для тренування правильної вимови. Окрім того, педагоги використовували кіноплівку із зображенням рухів мовного апарату при вимові французьких звуків. Характерним для цього періоду було впровадження міжпредметної інтеграції у процесі навчання французької мови.

Виявлено, що особливістю використання прямого методу навчання французької мови у Галичині було небажання педагогів повністю відмовлятися від теорії мови, а саме граматики та фонетики. Важливого значення впродовж цього періоду набуває культурологічний підхід, який передбачав не лише оволодіння учнями мови, а й знання культури, мистецтва, літератури та звичаїв франкомовних країн.

Ключові слова: методика навчання французької мови, Галичина, періодизація, етапи розвитку, навчальна програма, навчальний план, підручник з французької мови, підхід до навчання, дидактичні принципи, методичні принципи, метод навчання.

RESUME

Ivashchuk A. Emergence and development of French teaching methods in Galicia (second half of the XIX – first half of the XX century). Qualifying scientific paper. As a manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Philosophy in speciality 011 Educational, pedagogical sciences. Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, 2021.

The relevance of the research is due to the need to describe and rethink the historical experience of formation and development of French teaching methods in Galicia (second half of XIX – first half of XX century.) From the standpoint of subjective delineation of historical, social and educational processes that took place in Galicia, and the need to update the process of training students, undergraduates, graduate students by introducing new scientific and archival sources related to the history of methods of teaching French in the selected area and within the defined chronological boundaries.

The scientific novelty of the study is that for the first time in the science of methods of teaching foreign languages, the formation and development of methods of teaching French in Galicia during 1867–1939 were comprehensively studied; the historical-social and educational-organizational preconditions of formation and development of methods of teaching the French language are characterized; the periodization of the methods of teaching French is substantiated; the process of learning French is covered; the methodical approaches, principles, methods of teaching French in Galicia during the studied period are defined and specified; little-known and unknown archival documents were introduced into scientific circulation; historical facts related to the formation and development of methods of teaching French in Galicia (second half of the nineteenth – first half of the twentieth century) are analyzed.

The systematization of the source base for the study of the formation and development of methods of teaching the French language in various types of schools and gymnasiums in Galicia (1867–1939) was further developed.

The practical significance of the results of the study is to create a syllabus of the special course "History of methods of teaching French"; conclusion of the textbook "Methods of teaching French: synchronous and diachronic aspects", designed for students of higher education institutions of III–IV levels of accreditation in the specialties: Secondary education (Language and Literature (French)), Philology (Romance languages and literatures) (translation inclusive); French language and literature and a second foreign language). The materials of the dissertation research can be used in teaching courses at the faculties of postgraduate education of French language teachers, for scientific research of students, undergraduates and graduate students.

The methodological tools of the research are substantiated, the source base is outlined and the approaches to determining the stages of formation and development of the methodology of teaching the French language in Galicia (1867–1939) are presented; curricula, plans, annual school reports and textbooks in French are considered and analyzed; features of realization of methods of teaching French in Galicia during the studied historical and chronological period are outlined. The study was performed using approaches, methods and principles of four levels: philosophical, general scientific, specific scientific and technological.

According to the selected criteria, the main stages of formation and development of methods of teaching French in Galicia in 1867–1939 were established: 1st stage – 1867–1890 – emergence of methods of teaching French; 2nd stage – 1890–1939 – development of methods of teaching French.

The first stage is characterized as the period of emergence of the methodology of teaching French in Galicia. During this time, Galicia was under the rule of Austria-Hungary, which was caused by political, economic, territorial and cultural factors that directly or indirectly influenced the phenomenon under study. During this period, through the introduction of the Polish language in the Galician lands as the language of instruction in secondary schools, there was a Polonization of education.

During the formation of the method of teaching French in different types of schools in Galicia, the discipline "French" was the only subject of choice, because the teachers of that time considered the study of several languages by students both impossible and non-pedagogical solution. It was established that within the selected chronological period there were curricula and annual school reports in which there is a selective discipline "French language". The purpose of teaching French, mentioned in the curricula and methodological works of the time, was knowledge of French grammar, the ability to translate short sentences and texts from and into French, as well as the ability to read fiction in French. The found curricula and school reports are few, which is explained by the secondary role assigned to the French language during this chronological period. Based on the found materials, it was established that the leading methods of translation were French, namely grammar-translation and text-translation.

It was found that French textbooks were of three types: grammar guides with or without exercises, which were intended to develop skills in French grammar; reading books; textbooks, which contained various texts created for didactic purposes, as well as excerpts from authentic works, which were used to teach grammar and lexical materials, as well as work on reading, writing, translation and, in some cases, speaking.

It was studied that the French textbooks used during the outlined period of time contained material for the formation of reading, translation and grammar skills. Most of the books found in French were written by Polish teachers.

As a result of a detailed analysis of plans, reports and textbooks, it is proved that the teaching of French in Galicia in the period 1867–1890 was carried out on the basis of conceptual and methodological principles of grammar-translation and text-translation methods. The implementation of these methods was based on the language approach in compliance with the basic didactic and methodological principles. Didactic principles include the principles of clarity, consciousness, educational training, systematicity and consistency, accessibility and affordability. Among the methodological principles we single out the principle of taking into account the native language and intercultural interaction.

It was found that learning by translation methods had its own characteristics in Galicia, namely learning pronunciation at the initial stage, as well as explaining the difference between sound and letter. In addition, an innovative feature was the presence of keys to tasks from textbooks, which served as a means of self-control of students in the process of learning French.

The second stage (1890–1939) is considered to be the period of development of French teaching methods in Galicia. This historic period was marked by reforms in the field of education aimed at developing and improving the education system.

The discipline "French" becomes a compulsory discipline. Unlike the previous period, curricula, plans and school reports show that the didactic material had an exact distribution by years of study and semesters, with the determination of the number of hours devoted to the weekly study of the French language.

The purpose of teaching French in schools and gymnasiums of Galicia was to understand messages in French, fluent speech in oral and written forms within familiar topics and situations of everyday communication, reading texts in French, acquainting pupils with the best examples of French fiction and biographies of prominent writers and poets. Reading of texts in the field of science and technology was provided in the senior classes.

During this chronological period, many different textbooks in French were created, which we divided into three groups: textbooks, which contained conversational topics, grammar material and texts for reading; grammar reference books that had grammatical material with or without exercises; reading books, which contained samples of French fiction and nonfiction.

The analyzed curricula, plans, school reports and textbooks in French showed the use of a direct method of teaching foreign languages. The teaching of the French language was carried out on the basis of language and speech approaches, the principle of intercultural interaction, was based on the observance of didactic and methodological principles. Didactic principles include the principles of clarity, strength, consciousness, systematicity and consistency, interdisciplinary coordination. The methodological principles included the principles of integrated learning of speech

activities and aspects of language, interconnected learning of language and culture, consideration of native language and culture, authenticity of educational materials, intercultural interaction.

It was investigated that the progressive recommendations at that time were the use of dramatization in French lessons, as well as listening to gramophone records with passages of French to train correct pronunciation. In addition, teachers used a film depicting the movements of the speech apparatus when pronouncing French sounds. Characteristic of this period was the introduction of interdisciplinary integration in the process of learning French.

It was found that the peculiarity of using the direct method of teaching French in Galicia was the reluctance of teachers to completely abandon the theory of language, namely grammar and phonetics. During this period, the culturological approach became important, which provided not only pupils' mastery of the language, but also knowledge of culture, art, literature and customs of French-speaking countries.

Key words: methods of teaching French, Galicia, periodization, stages of development, curriculum, curriculum, textbook in French, approach to teaching, didactic principles, methodical principles, method of teaching.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

- Іващук, А. (2020b). Загальна характеристика навчальних планів та звітів з французької мови у Галичині (1890–1918 рр.). *Іноземні мови : науково-методичний журнал*, (1), 43–48.
- Іващук, А. (2020c). Зміст та структура підручників з французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 64–76.
- Іващук, А. (2020d). Особливості реалізації прямого методу навчання французької мови у Галичині (1890–1939 рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (2), 16–26.
- Labinska, B., & Ivashchuk, A. (2021). Implementation of the direct method of teaching foreign languages in French textbooks in Galicia (the first half of the 20th century). *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка та психологія*, (34), 30–40.
- Ivashchuk, A. (2021c). French teaching methods in Galicia (the second half of the 19th century). *Applied linguistics research journal*, 5(2), 63–72.
- Іващук, А. С. (2021). Особливості навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Science and education: a new dimension*, 245, 26–30.

Навчально-методичний посібник

- Іващук, А. С., & Лабінська, Б. І. (2021). *Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

- Ivashchuk, A. (2020b). La place de la langue française dans l'éducation scolaire en Galicie (1867–1890). *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя : матеріали наукової конференції* (с. 104–105).

- Івашчук, А. (2020а). Дидактичні принципи навчання французької мови у Галичині у період 1890–1939 років. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук* : матеріали ІІ науково-практичної конференції (с. 32–34).
- Ivashchuk, A. (2020а). Enseignement de la grammaire française en Galicie (1867–1890). *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati* : збірник наукових праць ЛОГОΣ (с. 9–11).
- Івашчук, А. (2021). Навчання французької мови засобами граматико-перекладного методу в Галичині (1867–1890 рр.). *102-га науково-практична конференція з міжнародною участю професорсько-викладацького складу Буковинського державного медичного університету* : матеріали наукової конференції. <http://conference.bsmu.edu.ua/conf-102/paper/view/23776/12951>
- Ivashchuk, A. (2021b). De la méthode de l'enseignement du Français langue étrangère en Galicie : l'histoire de son développement (1867–1939). *4ème Colloque international Francophone en Ukraine. Langues, Sciences et Pratiques: Livret des résumés du 4ème Colloque International Francophone en Ukraine* (с. 59–60).
- Ivashchuk, A. (2021а). Approche régionale dans la recherche de la didactique du français langue étrangère en Galicie (1867–1939). *The driving force of science and trends in its development*: матеріали наукової конференції (с. 7–8).

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ..... | 17 |
| ВСТУП..... | 18 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ (1867–1939 рр.)..... | 27 |
| 1.1. Концептуальні засади дослідження | 27 |
| 1.2. Джерельна база дослідження | 49 |
| 1.3. Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1867–1939 рр.) | 69 |
| Висновки до першого розділу..... | 83 |
| РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В ГАЛИЧИНІ (1867–1890 рр.)..... | 85 |
| 2.1. Передумови становлення методики навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.) | 85 |
| 2.2. Загальна характеристика навчальних планів та шкільних звітів з французької мови у Галичині (1867–1890 рр.)..... | 95 |
| 2.3. Структура та зміст підручників з французької мови | 103 |
| 2.4. Реалізація перекладних методів навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.) | 117 |
| Висновки до другого розділу | 145 |
| РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В ГАЛИЧИНІ (1890–1939 рр.)..... | 148 |
| 3.1. Передумови розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1890 – 1939 рр.) | 148 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Загальна характеристика навчальних програм, планів та звітів із французької мови в Галичині (1890–1939 рр.) | 153 |
| 3.3. Структура та зміст підручників із французької мови | 165 |
| 3.4. Реалізація прямого методу навчання французької мови в Галичині (1890–1939 рр.)..... | 174 |
| Висновки до третього розділу | 201 |
| ВИСНОВКИ | 205 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 211 |
| ДОДАТКИ..... | 239 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ФМ – французька мова

ІМ – іноземна мова

МНФМ – методика навчання французької мови

МНІМ – методика навчання іноземних мов

НІМ – навчання іноземних мов

КШР – Крайова шкільна рада

МВіО – Міністерство віровизнань і освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сьогочасного розвитку методики навчання французької мови (МНФМ) та у зв'язку із широкими перспективами наукових пошуків у цій галузі важливе поглиблення ретроспективних знань, що уможлиблює простеження шляхів удосконалення методичних концепцій, тенденцій, традиційних та інноваційних знань. Із метою реалізації новітніх концептуальних засад у галузі методики викладання іноземних мов виникає потреба у вдосконаленні підходів до навчання французької мови (ФМ) майбутніх поколінь, що також підсилює усвідомлення важливості дослідження історико-педагогічного досвіду, накопиченого впродовж століть. Ретельний аналіз закономірностей, притаманних розвитку методики навчання ФМ полягає у тому, щоб виявити причини та наслідки різноманіття сучасних підходів, принципів, методів та засобів навчання ФМ через дослідження конкретно-історичного матеріалу, позитивного та негативного досвіду педагогів минулих епох тощо.

Історико-педагогічні знання слугують фундаментом для становлення професійного світогляду вчителів та викладачів ФМ. Ці знання є необхідною частиною професійної підготовки вчителя у процесі навчання в закладах вищої освіти, оскільки, вивчивши досвід минулого, майбутній фахівець набуває здатність до історичного мислення, оцінки цілей, що їх ставили перед собою педагоги попередніх століть, і, відповідно, формування шкали цінностей.

Відповідно до Педагогічної конституції Європи (2016), ціннісну основу педагогічної освіти складають норми, вироблені європейською спільнотою впродовж її історичної еволюції. Не оминемо увагою також те, що критичне осмислення досягнутого досвіду є однією із проблем розбудови національної системи освіти у XXI столітті (Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013)). Проблеми дослідження історичної спадщини відіграють значну роль у становленні сучасного, конкурентоспроможного фахівця, його пошукової, дослідницької діяльності (Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016)).

Всебічна підготовка фахівців на усіх рівнях освіти в Україні має на меті впровадження міжпредметної та міжгалузевої інтеграції знань, що базується на знанні фактів про наявний педагогічний досвід, накопичений впродовж років (Концепція розвитку педагогічної освіти (2018)).

Отже, знання історичних та освітніх передумов, властивих розвитку МНФМ у Галичині, усвідомлення вагомості педагогічних ідей минулих століть та аналіз можливості їх адаптації до практики навчання ФМ сучасності є невід'ємними компонентами професійного становлення сучасного та висококваліфікованого вчителя або викладача ФМ.

У цих умовах вважаємо важливим здійснити ретроспективне дослідження становлення та розвитку МНФМ в одному із західноукраїнських регіонів, а саме у Галичині. Особливістю цього краю завжди були поліетнічність та багатомовність, що слугувало підґрунтям для полікультурності в соціумі. Галичина поєднує багато етносів, що зумовлено її географічним розташуванням і приналежністю до різних держав упродовж століть її багатої та глибокої історії.

Із огляду на те, що методологічний інструментарій досліджуваного феномену має міждисциплінарний характер, у ході дослідження необхідно було вивчити наукові здобутки різних наук, зокрема монографії та дисертації таких дослідників, як І. Берест (досліджував профспілковий рух Східної Галичини у 1817–1918 роках), О. Руда (окреслила національно-освітню політику урядів Польщі щодо населення Галичини в 20–30-х роках ХХ століття), В. Гайсенюк (займався питанням москвофільства у Галичині та на Буковині в роки Першої світової війни), Л. Давибіда (вивчав розвиток системи охорони здоров'я Галичини у 1918–1939 роках), Л. Левандовська (описала українські культурно-освітні товариства Перемишля як чинник громадсько-політичного життя Галичини (від 1867 до 1939 років)), І. Райківський (окреслив ідею української національної єдності у громадському житті Галичини ХІХ століття), О. Каліщук (досліджувала українсько-польське протистояння на Волині та в Галичині у роки Другої світової війни) та ін. Не менш важливий у контексті нашої наукової

розвідки аналіз історії освіти та шкільництва Галичини другої половини ХІХ – першої половини ХХ століть, якому присвячені праці Б. Ступарика (досліджував шкільництво Галичини протягом 1772–1939 років), Т. Завгородньої (висвітлила розвиток теорії та практики навчання у Галичині (1919–1939 рр.)), Б. Лабінської (досліджувала тенденції розвитку методики навчання іноземних мов на Західній Україні впродовж другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття), В. Стинської (дослідила систему шкільництва Галичини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.), В. Титової (окреслила дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.)), І. Бая (здійснив дослідження щодо педагогічних засад укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)), Т. Савшака (досліджував розвиток методики навчання історії в українських школах Галичини у другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст.). На основі аналізу вищезазначених наукових розвідок вчених, які безпосередньо або опосередковано торкалися зазначеної проблеми, правомірно вважати, що в методичній науці досі не здійснено цілісного й системного дослідження, у якому висвітлювалося питання становлення і розвитку МНФМ у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.).

Не оминемо також увагою зарубіжних вчених, які цікавилися історією методів навчання іноземних мов (ІМ). Згадаємо праці Ж.-А. Караволя (досліджував історію методів навчання ІМ на землях Франції, Німеччини, Бельгії, США, Італії, Польщі, Канади, а також окреслив історію методів навчання окремих видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови), К. Пюрена (вивчив історію методів навчання ФМ у Франції та у Європейських країнах), П. Берже (окреслив методику навчання сучасних ІМ у ретроспективному аспекті), Ж.-Ф. Каен (проаналізував еволюцію прямого методу НІМ у процесі навчання лексичного матеріалу), А. Шервель (дослідив історію навчання граматики у школі), А. Шопен (здійснив аналіз шкільних підручників, що ними користувалися у Франції від 1789 року до другої половини ХХ ст.), Ж. Кортес (проаналізував еволюцію методики навчання ІМ від 1950 до 1980 року),

Р. Галісон (окреслив методи навчання ІМ від структуралізму до функціоналізму) та багато інших. Аналіз перерахованих наукових розвідок уможливив здійснення порівняння розвитку МНФМ на різних територіях і в межах різних історико-хронологічних періодів.

Здійснений нами історіографічний пошук дозволив дійти висновку, що становлення й розвиток МНФМ у Галичині в межах конкретного хронологічного періоду як окрему наукову проблему досліджено не було. Окрім того, вибір теми дослідження зумовлений також відсутністю монографій, дисертаційних робіт та наукових розвідок, присвячених становленню та розвитку МНФМ у Галичині у період 1867–1939 років.

Отже, **актуальність** дослідження визначено необхідністю: *теоретичного переосмислення* історичного досвіду становлення та розвитку МНФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) у розрізі аналізу конкретно-історичного матеріалу щодо адміністративних, соціальних, освітніх процесів, які відбувалися в краї; *оновлення* процесу теоретичної підготовки студентів, магістрантів і аспірантів через впровадження наукових та архівних джерел, що стосувалися історії методики НФМ у вказаному регіоні в обраних хронологічних межах; *здійснення* системного аналізу процесу становлення й розвитку МНФМ у різних типах галицьких шкіл і гімназій (1867–1939 рр.).

Таким чином, беручи до уваги нерозробленість згаданої наукової проблеми в МНІМ та відповідність сьогочасному етапу реформ, що стосуються системи освіти, було сформульовано тему нашого дисертаційного дослідження: **«Становлення і розвиток методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття)».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є частиною комплексної науково-дослідної теми Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців у контексті євро- інтеграційних процесів» (державний реєстраційний номер 0121U109359). Тему дисертації затверджено вченою радою ЧНУ імені Юрія

Федьковича (протокол № 4 від 05.03.2020 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2020 р.).

Об'єктом дослідження є теорія і практика навчання ФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття).

Предметом – становлення і розвиток МНФМ у різних типах шкіл та гімназій Галичини з 1867 по 1939 роки.

Мета дослідження полягає у проведенні ретроспективного, системно-концептуального аналізу, обґрунтуванні періодизації становлення й розвитку МНФМ у Галичині у другій половині XIX – першій половині XX століття, визначенні її етапів задля представлення і застосування його у структурі сучасної МНІМ у загальноосвітніх закладах середньої освіти.

Досягнення визначеної мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження та окреслити історіографію його вивчення;
- 2) охарактеризувати вплив історико-соціальних та освітньо-організаційних засад на розвиток МНФМ протягом обраного хронологічного періоду та на окресленій території, визначити періодизацію розвитку МНФМ у Галичині впродовж другої половини XIX – першої половини XX століття;
- 3) на основі аналізу навчальних програм, планів, звітів, підручників, наукових статей із методики навчання ФМ у різних типах шкіл описати процес НФМ протягом досліджуваного історичного періоду, зокрема з'ясувати його специфіку на етапах становлення та розвитку МНФМ;
- 4) висвітлити методичні підходи, принципи навчання, які відповідали кожному з етапів;
- 5) здійснити порівняльну характеристику методики навчання ФМ у Галичині й на Буковині (1867–1939 роки).

Хронологічні рамки досліджуваного феномену охоплюють період із 1867 р. по 1939 р. Визначення вихідної хронологічної межі зумовлене ухваленням конституційних законів Австро-Угорщини, що проголошували

рівність усіх громадян перед законом, право на навчання рідною мовою тощо. З іншого боку, 1867 рік знаменується появою першої Крайової шкільної ради Галичини (КШР), що вважалася основним освітнім органом. Завершується дослідження 1939 роком, тобто приєднанням Галичини до УРСР.

Методи дослідження. Задля реалізації поставлених завдань нами було використано низку взаємопов'язаних методів: *загальнонаукові методи* (аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення), які застосовано з урахуванням системного, синергетичного та парадигмального підходів; *конкретно-наукові методи* (регіональний, хронологічний підхід, методи критичного аналізу літературних джерел, який дав можливість дослідити вітчизняні та зарубіжні праці, освітні документи, навчальні програми, плани, звіти, підручники з ФМ; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів тих часів, що здійснювалося через аналіз підходів, дидактичних та методичних принципів, методів, прийомів, методичних рішень; історико-порівняльний, що послуговував базою для простеження розвитку МНФМ на різних історичних етапах; метод термінологічного аналізу, що було використано для тлумачення окремих термінів відповідно до предмета дослідження); на *технологічному рівні* застосовано метод відбору архівних документів та наукових джерел задля оприлюднення та опису невідомих раніше документів, наративний метод, з допомогою якого вдалося впорядкувати розповідь про події з історії Галичини у хронологічному порядку, герменевтичний метод, який застосовано з метою дослівного збереження автентичного змісту під час перекладу та тлумачення його так, як його розуміли тогочасні автори, використовуючи категорійно-поняттєвий апарат тих часів, зберігаючи мову оригіналу в назвах підручників, статей та інших джерел.

Джерельна база наукової розвідки. Для реалізації мети дисертаційного дослідження використано фонди Львівської національної наукової бібліотеки ім. В. Стефаника, а саме основний фонд, відділ рідкісної книги, відділ періодичних видань, відділ україніки, відділ наукової бібліографії та відділ рукописів. Окрім того, нами було опрацьовано оцифровані архіви Народної

бібліотеки (м. Варшава, Польща), Бібліотеки Ягеллонського університету (м. Краків, Польща), Воєводської педагогічної бібліотеки ім. проф. Т. Котабрінського (м. Лодзь, Польща) та Наукової бібліотеки Польської академії компетентностей та Польської академії наук (м. Краків, Польща). Ми також використовували літературні джерела, дотичні до окресленої проблеми (монографії, збірники наукових праць, матеріали конференцій), кандидатські та докторські дисертації та їх автореферати.

Наукова новизна дисертації полягає у тому, що *вперше* у методичній науці:

- комплексно та системно розглянуто наукову проблему – історію становлення і розвитку МНФМ у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття), яка до цього часу не була предметом окремого наукового дослідження;

- дано характеристику головним передумовам розвитку МНФМ у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття), а саме історико-соціальним та освітньо-організаційним, які мали безпосередній або опосередкований вплив на її становлення і розвиток;

- визначено та науково обґрунтовано періодизацію МНФМ у Галичині (І етап – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання ФМ; ІІ етап – 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання ФМ);

- здійснено опис процесу НФМ у Галичині протягом досліджуваного часового відрізка;

- визначено методичні підходи, принципи та методи навчання французької мови у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття).

У процесі наукового дослідження *вдосконалено*:

- підходи та принципи навчання ФМ у Галичині протягом досліджуваного періоду.

Подальшого розвитку в дисертаційному дослідженні набули:

- систематизація джерельної бази дослідження за хронологічним підходом;
- аналіз становлення МНФМ у реальних та жіночих школах і гімназіях Галичини (1867–1890 рр.).

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні силабусу спецкурсу «Історія методів навчання французької мови»; написанні навчального посібника «Історія методів навчання французької мови – синхронічний та діахронічний аспекти», призначеного для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти III – IV рівнів акредитації за спеціальностями 014.055 Середня освіта (Мова та література (французька)), 035.055 Філологія (Романські мови та літератури (переклад включно)). Французька мова і література та друга іноземна мова). Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані під час викладання навчальних курсів на факультетах післядипломної педагогічної освіти вчителів ФМ, а також у наукових пошуках студентів, магістрантів та аспірантів.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича (акт про впровадження № 14/17-1149 від 19.05.2021 р.), Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (акт про впровадження № 01-23/207 від 21.05.2021 р.), Білоцерківського національного аграрного університету (акт про впровадження № 01-12/357 від 17.05.2021 р.) та Київського національного лінгвістичного університету (акт про впровадження № 615/16-07 від 24.05.2021 р.).

Апробація результатів здійснювалася на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема: «Актуальні проблеми романо-германської філології та перекладу» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 2019, 2020, 2021 роки), «Наукове забезпечення технологічного прогресу ХХІ сторіччя» (м. Чернівці, 2020 р.), «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук»

(м. Дніпро, 2020 р.), «Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati» (м. Верона, Італія, 2020 р.), «102-га науково-практична конференція з міжнародною участю професорсько-викладацького складу Буковинського державного медичного університету» (Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, 2021 р.), «Педагогіко-філологічна міжнародна дистанційна наукова конференція» (м. Хмельницький, 2021 р.), «Langues, sciences, pratiques. 4^{ème} colloque international de la francophonie» (м. Львів, 2021 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 13 публікаціях, із них: 3 статті у фахових виданнях України, 2 публікації у міжнародних фахових виданнях; 1 стаття у співавторстві, 1 навчальний посібник; 6 публікацій у матеріалах та тезах науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача. Усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику «Історія методів навчання французької мови – синхронічний та діяхронічний аспекти», опублікованому у співавторстві, здобувачем розроблено змістове наповнення, 80% завдань та додатки до посібника.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (350 найменувань, із них 198 – французькою, польською, англійською та німецькою мовами), 7-ми додатків. Повний обсяг роботи – 284 сторінки, зокрема 193 – основного тексту. Дисертація містить 3 рисунки та 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ (1867–1939 РР.)

У розділі проаналізовано теоретико-методологічний інструментарій становлення і розвитку МНФМ у Галичині протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття. Дослідження здійснено на чотирьох рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному. Окреслено джерельну базу дослідження. Визначено та науково обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку МНФМ у Галичині впродовж вказаного хронологічного періоду.

1.1. Концептуальні засади дослідження

Для кожного дослідника важливі питання методології та методів наукової діяльності, оскільки саме вони орієнтують його при доборі й задіянні методів наукового пізнання, врахуванні логічних законів, правил, спонукають до застосування конкретних методів. У процесі здійснення історико-педагогічного дослідження науковцеві необхідно не лише зосередитися на досліджуваній проблемі, а й зважати на факти, які на перший погляд здаються незначними, проте можуть мати вплив на кінцеві результати дослідження.

Сучасний вітчизняний науковець А. Литвин (2014) вважає, що отримання наукових знань значною мірою залежить від підходу, використовуваного при вивченні об'єкта наукового пізнання. Цей підхід і повинен бути визначеним системою методологічних засад та принципів. На думку В. В. Краєвського (2006), методологія педагогічних досліджень, на відміну від дидактики або методики навчання шкільних предметів, покликана висвітлювати методи та засоби не практичної, а дослідницької діяльності у галузі педагогіки (с. 107).

Методологія науки (від грецьк. *μεθολογία* – вчення про способи) є системою методологічних та методичних принципів, прийомів, операцій та форм побудови наукового знання (Зацерковний, 2017, с. 72). Методологія – це також вчення про правила мислення у процесі створення наукового знання, здійснення наукових досліджень. Під поняттям «методологія науки» найчастіше розуміють вчення про науковий метод пізнання або ж систему наукових принципів, на основі яких ґрунтується дослідження та вибір засобів, прийомів та методів наукового пізнання (Козловський, 2012, с. 10).

Методологія педагогічних досліджень характеризується нормативною спрямованістю; першочерговим її завданням постає розроблення способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень (Краєвський, 2006, с. 165).

Перерахуємо основні функції методології у педагогічних дослідженнях:

- уможлиблює встановлення способів отримання наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;
- сприяє визначенню способів досягнення поставленої науково-дослідної мети;
- забезпечує всебічність отримання інформації про процес чи явище, які досліджуються;
- дає можливість введення нової інформації до фондів теорії науки;
- забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів та понять у науці;
- дає змогу створити систему наукової інформації, яка ґрунтується на об'єктивних фактах, а також логіко-аналітичний інструментарій наукового пізнання (Козловський, 2012, с. 10–11).

Отже, першочерговим завданням методології є забезпечення процесу наукової діяльності методами, прийомами, формами, а також способами, що їх використовують упродовж науково-дослідницької діяльності. Важлива складова – методологічне обґрунтування, що слугує засобом визначення загального підходу до науково-педагогічного дослідження та допомагає

окреслити та конкретизувати ті чи інші твердження, які, у свою чергу, виступають методологічними орієнтирами, важливими для розвитку системи наукових знань.

У процесі нашого дослідження важливо виокремити такі його етапи:

- проєктування дослідження, що полягає у формуванні наукової гіпотези;
- технологічна фаза, що уможлиблює перевірку сформованої гіпотези;
- рефлексивна фаза, метою якої є оцінка отриманих у процесі дослідження результатів.

Під час проєктування дослідження ми припускали, що становлення та розвиток методики навчання французької мови в Галичині протягом другої половини XIX – першої половини XX століття мали свої характерні особливості. Спричинена така думка тим, що однією із крайових мов Галичини до 1918 року була німецька, а ФМ вивчали як іноземну лише у деяких типах шкіл. Окрім того, нас цікавило питання, чи змінилися зміст навчальних програм, планів, річних звітів, підручників та методів навчання ФМ за часів перебування Галичини у складі Польщі. Очевидно, що протягом досліджуваного хронологічного періоду відбувалися численні реформи у всіх сферах краю, які провадилися Австро-Угорською владою (до 1918 р.) та згодом Польською (до 1939 р.). Важливо було з'ясувати як ці реформи вплинули на навчання ФМ у Галичині.

На наступному етапі дослідження, тобто технологічній фазі, ми сконцентрувалися на віднайденні, описі та аналізі віднайдених матеріалів. На цьому етапі можливим стало встановлення об'єкта, предмета, мети та завдань наукового дослідження.

Рефлексивна фаза дослідження, себто третій етап, послуговував можливістю для окреслення хронологічних меж дослідження, виокремлення головних подій, що послуговували пунктами початку та завершення певного хронологічного періоду.

Зауважимо, що методологічний апарат нашої розвідки зумовлений міждисциплінарним характером роботи. Слідом за Б.Г. Могильницьким (2004), стверджуємо, що не існує єдиної моделі міждисциплінарного синтезу, як не може бути єдиного набору дисциплін, що беруть у ньому участь. Усе залежить від предмета дослідження, його масштабності. Сучасний методист І. Коновальчук (2016) у свою чергу стверджує, що система освіти характеризується різноманітними зв'язками з різними науками й соціумом, виступає середовищем функціонування наукового знання.

А. М. Колот (2014) вважає міждисциплінарність здатністю побачити, розпізнати та сприйняти те, що стає доступним у межах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук. Окрім того, міждисциплінарність передбачає не лише просте запозичення методів та інструментарію з інших наук, а й інтеграцію останніх на рівні конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання.

Отже, міждисциплінарний характер історії методики навчання французької мови пропонуємо розглядати як соціально-історичну парадигму ретроспективних методичних досліджень, де у тісній взаємодії знаходяться такі науки, як педагогіка, психологія, лінгвістика, філософія, історія України та методика навчання французької мови.

Загальна система методологічних знань поділяється на чотири рівні. Зобразимо їх схематично на рис. 1.1 (Аносов та ін, 2015, с. 11; Хриков, 2018, с. 206–209).

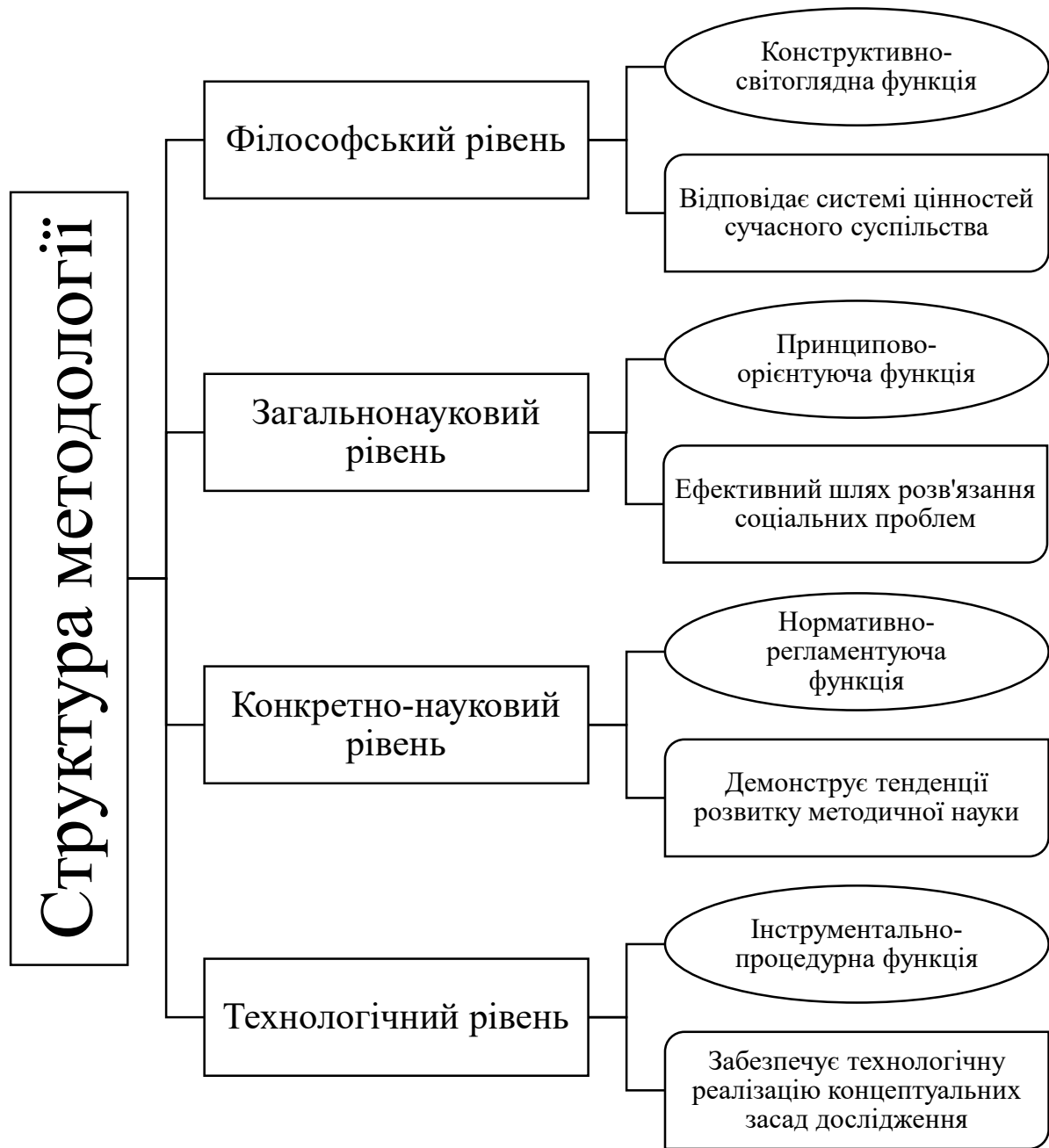


Рис. 1.1. Загальна структура методології

Звернімо увагу на те, що перші три рівні структури методології слугують забезпеченням відповідності педагогічного дослідження. Так, філософський рівень методології покликаний відобразити систему цінностей, притаманних сучасному суспільству; загальнонауковий рівень виступає ефективним засобом розв'язання соціальних проблем; завдяки конкретно-науковому рівню можемо продемонструвати тенденції розвитку науки про методику НІМ. Завдяки

четвертому рівню, технологічному, можливою стає суто технологічна реалізація концептуальних засад дослідження, які були сформовані внаслідок опрацювання перших трьох рівнів методології (Хриков, 2011, с. 130). Розгляньмо кожен із рівнів методології детальніше.

Філософський рівень методології вважається передумовою інших рівнів та є втілений у них як загальне в особливому та одиничному. Стан нижчих рівнів методології зумовлює буттєвість вищого (Тумак, 2018, с. 20). Зміст філософського рівня методології складають загальні принципи пізнання, а також категоріальна побудова науки в цілому. Розробляється філософська сфера наукового дослідження за допомогою специфічних, притаманних для філософії методів. Водночас філософський рівень функціонує не у формі жорсткої системи норм та «рецептів», а як система передумов та орієнтирів пізнавальної діяльності (Юдин, 1978, с. 64). У нашому дослідженні зосереджуємося на *принципах об'єктивності, єдності історичного й логічного*.

Принцип об'єктивності звертає увагу науковця на складність, багатогранність та суперечливість на які треба зважати, даючи ті чи інші події та явища. Ми беремо до уваги політичні, історико-соціальні, освітньо-організаційні чинники, що мали вплив на МНФМ, її розвиток. Окрім того завдяки принципу об'єктивності впевнюємося у відповідності підходів та засобів, з допомогою яких провадиться дослідження, що у свою чергу уможливорює отримання точних результатів про об'єкт дослідження, запобігає суб'єктивності чи упередженості у процесі добору, оцінювання та опису фактів. Проте не оминемо увагою той факт, що у принципі об'єктивності все ж наявна певна суб'єктивність, адже до процесу наукового дослідження залучена людина-дослідник із притаманною їй творчою індивідуальністю.

Принцип об'єктивності вимагає доказовості, обґрунтування вихідних понять, логічності процесу дослідження та його результатів. Неабияку роль у цьому контексті відіграють встановлення та облік фактів, які мають місце у дослідженні, їх правильний опис та тлумачення. Першочерговою вимогою до фактів, що їх використано дослідником задля здійснення наукового пошуку, є

їхня достовірність. Альтернативний характер наукового пошуку передбачений також доказовістю. Реалізовано альтернативний характер процесу дослідження через аналіз поглядів на проблеми МНФМ та шляхів розв'язання її проблем не лише в рамках добре відомих та загальноприйнятих позицій, а й через використання неочікуваних способів дослідження, прийняття альтернативних рішень.

Принцип єдності історичного й логічного у наукових викладах має на меті поєднання вивчення історії розгляданого об'єкта, тобто його генетичний аспект, із теорією, що у свою чергу має на меті з'ясування структури, функцій, зв'язків об'єкта дослідження на сучасному етапі його розвитку, а також подальших перспектив його розвитку. Зауважимо, що історичний аналіз будь-якої проблеми можливий виключно з позицій певних наукових концепцій на базі уявлень про структуру та функції різних елементів та відносин. Теоретичний же аналіз неможливий без наявності дослідження походження та становлення об'єкта, що його вивчає науковець. Відмінність історико-педагогічного та теоретико-педагогічного дослідження полягає в акценті на той чи інший аспект єдиного дослідницького підходу (Загвязинский, 2006, с. 43–44).

У нашій праці, виходячи з розглянутого принципу, велику роль відіграє вимога наступності, необхідність врахування накопиченого досвіду, традицій, досягнень науки минулих століть. Становлення та розвиток МНФМ у Галичині впродовж другої половини XIX – першої половини XX століть закладає міцний фундамент для розвитку МНФМ у краї. Вбачаємо важливим окреслити передумови та першопричини початку становлення МНФМ, а також дослідити, яким чином досліджуване явище еволюціонувало, послуговуючись теоретичними засадами методики навчання ІМ, та історії педагогіки.

До загальнонаукового рівня методологічного апарату, який застосовується науковцями насамперед, належать такі методи: *аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення*. У процесі дослідження послуговуємося також *системним, синергетичним та парадигмальним* підходами. Вважаємо, що таке поєднання методів і підходів дає змогу в повному

обсязі висвітлити історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови, що безпосередньо або опосередковано вплинули на МНФМ у Галичині; самоорганізацію навчального процесу (у тому числі його учасників), а також допоможе скласти комплексне уявлення про доцільність різноманітності та альтернативності шляхів подальшого розвитку методів навчання ФМ.

Метод аналізу дав змогу окреслити навчальні програми, плани, річні шкільні звіти, підходи, принципи та методи навчання ФМ як складові компоненти системи навчання ІМ. Метод синтезу уможливив отримання необхідної інформації з метою формулювання висновків щодо становлення та розвитку методики навчання ФМ у Галичині впродовж досліджуваного хронологічного періоду. Метод індукції став у принагоді в процесі аналізу навчальних програм, планів, звітів та підручників ФМ, адже завдяки цьому методу стає можливим виявлення особливостей реалізації методів навчання ФМ, використання підходів, дидактичних та методичних принципів у процесі навчання ФМ. Завдяки методу дедукції ми змогли окреслити вплив суміжних із МНФМ наук, а саме мовознавства та психології, які суттєво позначилися на реалізації положень перекладних та прямого методів навчання ФМ. Використавши метод абстрагування, було проаналізовано навчальну мету вивчення ФМ, мету навчання ФМ та засоби її навчання. Метод порівняння допоміг визначити спільні та відмінні риси методики навчання ФМ у різних типах шкіл Галичини та Буковини. Метод узагальнення уможливив отримання цілісної картини методики навчання ФМ у Галичині в досліджуваній часовій відтинку та на обраній території.

Завдяки використанню вищезгаданих загальнонаукових методів, стає можливим комплексне дослідження предмета, визначення кореляції між його компонентами. Аналіз складових частин об'єкта дослідження допоміг при отриманні даних, необхідних для формулювання висновків, розкриття суті та перспектив подальших розвідок щодо предмета. Окрім того, важливе установлення подібних і відмінних рис між елементами дослідження.

Розгляньмо детальніше підходи загальнонаукового рівня методології, що їх було застосовано для виконання поставлених завдань. Виділені підходи допоможуть глибше дослідити адміністративно-територіальні та освітньо-організаційні передумови, самоорганізацію освітнього процесу. Стане можливим дослідження суб'єктів педагогічної взаємодії із метою окреслення різноманітних шляхів еволюції, вибір альтернатив розвитку МНФМ, та ін.

Системний підхід не має єдиного визначення, оскільки трактування його широке та неоднозначне. За А. Холлом, системний підхід передбачає інтеграцію та синтез при розгляді різних сторін явища або об'єкта. С. Оптнер вважає його адекватним засобом дослідження та розробки не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише тих, які є органічним цілим. На думку Д. Бурчфільда, системний підхід надає науковцеві широкі можливості для отримання тверджень та оцінок, що передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи із подальшим добором оптимального варіанта (Кустовська, 2005, с. 5–6).

Системний підхід характеризується такими положеннями (за О. Кустовською):

- органічна єдність об'єктивного та суб'єктивного у процесі наукового дослідження;
- наявність структурності системи, що визначає цілісність та стійкість її характеристик;
- динамізм системи;
- міждисциплінарний характер системних досліджень;
- органічна єдність формального та неформального у процесі проведення аналізу (с. 13).

Як зазначає Л. Берталанфі, основними ознаками будь-якої системи є наявність найпростіших одиниць (елементів, з допомогою яких система формується), підсистем (як наслідку взаємодії елементів), компонентів (результатів взаємодії підсистем, які є самостійними і які можуть бути розглянуті у відносній ізольованості та поза зв'язками з іншими процесами чи явищами).

Окрім того, системі притаманна внутрішня структура зв'язків між компонентами та їхніми підсистемами, певний рівень цілісності, завдяки якому і можлива наявність інтегрального результату, системоутворювальних зв'язків у структурі, які об'єднують компоненти та підсистеми в єдине ціле, а також зв'язок із зовнішнім середовищем (Берталанфі, 1969, с. 25).

Кожна наука, вид діяльності або об'єкт можуть бути розглянуті як певна система, яка включає в себе безліч взаємопов'язаних елементів, складових частин, підсистем, визначені функції, мету, склад та структуру. Загальні характеристики системи такі: цілісність, структурність, функціональність, зв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість та самоорганізація. У закладах загальної середньої освіти навчання ІМ визначено як систему, функціонування якої зумовлене багатьма чинниками, як-от характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, мета навчання та виховання, принципи та зміст навчального процесу (Ніколаєва та ін., 2013, с. 79).

Навчання ФМ розглядаємо як спеціально організований процес, у ході котрого в результаті взаємодії учителя та учня відбувається засвоєння та відтворення франкомовного мовленнєвого матеріалу відповідно до поставленої навчальної мети. Згідно із цільовим призначенням МНФМ, виділимо нижченаведені структурні елементи системи:

- мета навчання ФМ: результат педагогічної діяльності, який передбачається;
- зміст навчання ФМ: знання та уміння, які повинен засвоїти учень протягом навчального процесу;
- завдання навчання ФМ: опанування знань ФМ та здатність учня до їх практичного використання у ситуаціях повсякденного життя, або ж із професійною метою;
- засоби навчання ФМ: надбання матеріальної та духовної культури, які використовуються задля навчально-виховної роботи з учнем та з допомогою яких реалізується мета НФМ;

- форми навчання ФМ: заняття у школі, робота над домашніми завданнями та ін.;
- методи навчання ФМ: підібрані та упорядковані способи взаємної співпраці між учителем та учнем, спрямовані на ефективну реалізацію навчально-виховних завдань;
- результат навчання ФМ: оволодіння ФМ на певному рівні.

Структурні компоненти системи НФМ знаходяться у системоутворювальних взаємозв'язках та перебувають у взаємодії в середині системи та із навколишнім середовищем завдяки функціональним зв'язкам. Головний системоутворювальний чинник, а саме мета, завжди залишається незмінним, незважаючи на притаманний системі розвиток та зміну її архітектури. Функціональне середовище та нормативне поле є середовищем, у якому взаємодіють структурні елементи системи НФМ. Зауважимо, що таке функціонування відбувається обов'язково під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Такими чинниками можуть бути й створені людиною штучно, як-от нормативно-правова база та науково-методичне підґрунтя.

В умовах наявності у суспільстві так званого «соціального замовлення», яке має місце внаслідок тих чи інших соціально-економічних умов у державі, у закладах освіти формуються певні вимоги до виховання певного типу особистості. Оформлення визначеної у соціумі мети відбувається через укладання певних нормативно-правових документів та законодавчих актів, що, у свою чергу, сприяє формуванню відповідного змісту навчання ІМ, зокрема французької. Мета навчання зумовлює зміст системи, який втілюється у завданнях та реалізується у різноманітних формах через засоби, використовувані у процесі навчання ФМ. Велике значення також має ієрархічна структура системи. Складові частини системи у цьому випадку взаємодіють одна з одною (координація), а також із зовнішніми складовими (субординація). Системі навчання ФМ у Галичині властивий такий розподіл рівнів ієрархії: 1) Міністерство віросповідань і освіти Австро-Угорщини; 2) Крайова шкільна рада Галичини; 3) Освітні заклади Галичини.

Отже, у нашому дослідженні системний підхід відіграє роль інструменту, що допомагає досягнути процес навчання ФМ на обраній території та в межах певного відтинку часу, який являє собою дуже складну систему, що складається з великої кількості підсистем – цілей, завдань, принципів, форм та методів. Системний підхід дозволяє відділити й ретельно дослідити кожен з елементів системи окремо, проаналізувати їх і зіставити, об'єднати в одну, цілісну структуру.

Орієнтування на хронологічний підхід дало нам змогу простежити зміни у МНФМ у Галичині протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття у чіткій послідовності та допомогло виокремити періоди її становлення та розвитку.

Синергетичний підхід полягає у дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур. Цей підхід реалізується через дослідження систем різної природи, а саме фізичних систем, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних та інших (Зацерковний, Тішаєв & Демидов, 2017, с. 59). Науковець С. Гончаренко, зокрема, зазначає, що метою синергетики є пізнання загальних принципів самоорганізації систем різних за природою – як фізичних, так і соціальних. Головною ж їх умовою при цьому є наявність таких властивостей, як відкритість, нелінійність, нерівноважність та здатність підсилювати випадкові флуктуації (Гончаренко, 2011, с. 420). Безперечно, синергетичний підхід спрямовує педагогічні дослідження у русло еволюційного розвитку та допомагає складним системам самоорганізовуватися. До таких систем належить у тому числі особистість із її складними, багатокомпонентними психолого-фізіологічними сторонами існування.

Окрім того, терміном «синергетика» позначають міждисциплінарний напрям наукових досліджень, який виник у 60–70-ті роки ХХ століття. Головне завдання його – пізнання загальних закономірностей та принципів, які слугують основою для процесів самоорганізації складних систем різноманітної природи (Вознюк, 2012).

На думку сучасного методиста М. Овчинникової (2013), синергетику також можна охарактеризувати як науку, яка має метою дослідження процесів у нестабільних системах, етапи переходу від стану порядку до стану хаосу. Стан максимальної хаотичності неврівноваженого процесу зветься точкою біфуркації. Відповідно ж до досліджень І. Пригожина та Г. Хакена (2013), перехід від неупорядкованого стану до упорядкованого здійснюється через взаємну та синхронну роботу багатьох компонентів, які виформовують систему. Погоджуємося також із думкою В. Виненка (2001) про те, що синергетичний підхід є вдалим для аналізу педагогічної діяльності, адже система освіти характеризується біфуркаційним механізмом розвитку, в основі якого – процес самоорганізації, чергування хаосу та порядку (с. 5).

Як слушно зауважує сучасна дослідниця Б. Лабінська (2013), однозначного тлумачення сутності синергетики, а також її світоглядного статусу не існує. Основною відмінною рисою синергетики від попередніх способів наукового пізнання є те, що в центрі наукового дослідження знаходяться механізми організації та самоорганізації складних відкритих нелінійних систем, а також їхня кореляція (с. 27).

У нашому дисертаційному дослідженні вважаємо важливим виокремити лише ті синергетичні принципи, які уможливають аналіз еволюції та динаміки розвитку МНФМ у Галичині (1867–1939 рр.) та розглянути її як інтегрований, складний та суперечливий процес, який відбувається під впливом різноманітних факторів і проявляється в різний спосіб. Так, послуговуємося *принципом нестійкості*, який допоможе охарактеризувати стан досліджуваної проблеми за умови належності обраної території до різних держав, змін у потребах суспільства, що призводить до певних неузгодженостей на фоні злагодженої, упорядкованої системи. Відповідно, точками біфуркації вважаємо точки нестійкості (точки розгалуження можливих шляхів розвитку системи), коли система змушена відмовитися від попереднього шляху розвитку, а новий шлях лише розпочинається.

Принагідно зазначимо, що у нашій науковій розвідці система НФМ особливо піддається впливу зовнішніх чинників під час переходу галицьких земель під владу інших держав, а отже впровадження різних державних та освітніх реформ, які проводила та чи інша держава, що відобразилося через зміну мети, змісту та методів НФМ. Точками біфуркацій відповідно стають власне метод НФМ, а також імплементація в нього положень, що набули інших ознак у НІМ, і положень певного конкретного методу, які мали місце у МНФМ у Галичині й відрізнялися від класичних постулатів, впроваджених засновниками того чи іншого методу НІМ.

Крім того, виокремимо також *принцип самовідтворення систем*, що характеризується збереженням власних параметрів у складній самоорганізованій системі. Таким чином, у нашому дослідженні самоорганізована система НІМ переносилася на навчання ФМ, яка мала свої власні особливості, потреби та завдання, істотні у процесі оволодіння конкретно ФМ.

Принцип резонансного впливу, не менш важливий у контексті цієї праці, уможливорює аналіз впровадження у МНФМ у Галичині сучасних для досліджуваного хронологічного періоду методичних ідей європейських держав.

Парадигмальний підхід успішно використовується у сферах суспільного життя, в основі яких науково обґрунтована та хоча б частково підтверджена на практиці «концептуально-методологічна схема». До таких сфер належить з-поміж інших і система освіти (Утюж, 2014). Парадигмальність системи розуміється не як окрема характеристика одного з етапів розвитку науки, а як специфіка її бутності. Використання цього підходу має на меті опис, конструювання та вивчення педагогічного процесу крізь призму домінуючих у розгляданий історичний період методичних парадигм (Лабінська, 2013, с. 32).

Метою парадигмального підходу в наукових дослідженнях є розгляд науки як виду колективної людської діяльності, беручи до уваги всі чинники, які впливають на її реалізацію, – як епістемні, так і соціокультурні. Парадигмальний підхід відкриває перед науковцем нові перспективи досліджень, зокрема,

можливості звернення до проблем морально-етичних цінностей, актуалізацію принципів людиновимірності, гуманізму та гуманітаризації наукових знань (Рупташ, 2014).

Щодо використання парадигмального підходу безпосередньо в історико-педагогічних дослідженнях, не можемо не погодитися із О. Сухомлинською (2005), яка вважає його одним із ключових понять сучасної філософії науки, що «означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)» (с. 24).

У нашому дисертаційному дослідженні, задля глибшого розуміння використання парадигмального підходу в МНФМ, вважаємо за потрібне детальніше розглянути його принципи, що уможливить логічну побудову закономірних фаз трансформації якісних змін у методиці НІМ. Серед принципів парадигмального підходу виокремлюємо такі:

- системно-цілісна побудова парадигми – передбачає формування так званої дисциплінарної матриці, яка складається із чотирьох нормативних підсистем (зразки, моделі, символи та цінності), що стосуються специфіки МНФМ у Галичині;

- наукова евристичність, тобто здатність парадигми допомагати у розв’язанні пізнавальних проблем, які досі не були розв’язаними;

- домінування однієї парадигми, тобто наявність основного теоретико-нормативного взірця, відповідно до якого планується наукове дослідження;

- часова обмеженість існування парадигми, що передбачає певну тривалість домінування парадигми стосовно визначеного історичного відрізка часу;

– якісна несумісність парадигм, адже кожна нова парадигма є новим поглядом порівняно з попередніми (Утюж, 2014, с. 124).

Застосування парадигмального підходу в історико-педагогічному дослідженні спонукає до опису, конструювання та аналізу процесу навчання крізь призму домінуючих протягом досліджуваного хронологічного періоду методичних парадигм. Науковець М. Ф. Алифіренко (2005) вважає, що накопичення суперечностей у середині парадигми спершу призводить до продукування нового наукового знання, формування різних наукових напрямів, а згодом – до кризової ситуації, внаслідок якої основа старої парадигми руйнується та утворюються основи нової, яка у свою чергу змінює історичну перспективу наукових досліджень та визначає нові стратегії наукових пошуків (с. 27).

Парадигмальний підхід стає нам у пригоді тоді, коли досліджуємо виникнення нових парадигм у процесі еволюції методів навчання ФМ, оскільки старі парадигми методичних досліджень уже не в змозі вирішити актуальні питання НІМ. Розуміння нових наукових закономірностей неможливе за умови переваги застарілих уявлень. В ході розвитку МНФМ у Галичині виокремлюються методи, які спрямовували мислення науковців у галузі МНФМ, визначали добір методичних підходів, принципів та прийомів, використовуваних для виконання практичних завдань.

Міждисциплінарність цього викладу, а також використання теоретико-методологічного інструментарію в історичній перспективі методики НФМ передбачають застосування ряду *конкретно-наукових підходів і методів*, які у нашій роботі репрезентуються *регіональним та хронологічним підходами, методами критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи педагогів*.

Врахування *регіональної специфіки*, яка справила суттєвий вплив на формування теоретико-методологічних засад педагогічних наук, має неабияке значення у історико-педагогічних дослідженнях. На думку Л. Голубничої (2013), «незважаючи на тенденції глобалізації в педагогічній науці, відмінності національного та регіонального менталітету, національної виховної традиції родини

й етносу в цілому, які слугують спадкоємності поколінь, будуть проявлятися і можуть протистояти повному зближенню систем освіти та виховання й формуванню єдиної і безликої педагогічної системи» (с. 27). Вчені-дослідники регіонального підходу в педагогічних науках підкреслюють необхідність врахування специфічних рис розвитку освіти того чи іншого регіону під час реалізації історико-педагогічного дослідження в хронотопічному вимірі (Коваленко, 2017).

Застосування регіонального підходу як наукового напрямку є влучним засобом поєднання досліджень спеціалістів, які працюють у різних галузях наукового знання. Мета регіонального підходу – дослідження усіх сфер діяльності людини у межах просторового виміру, себто у межах певного регіону. На думку Я. Верменич (2014), регіоналістика може не лише відігравати роль макродисципліни, яка відповідає за узагальнені та підсумкові результати наукових досліджень, здійснені в межах галузевих, гуманітарних дисциплін, а згодом вироблятиме і свої, власні підходи до аналізу локальних, соціокультурних утворень, зв'язків між культурами, власний термінологічний апарат (с. 12).

Нами регіональний підхід використано задля окреслення особливостей розвитку МНФМ на території Галичини (1867–1939 рр.) шляхом дослідження адміністративно-територіальних та освітньо-організаційних характеристик Галичини у складі Австро-Угорщини (1867–1918 рр.) та Польщі (1918–1939 рр.). Дослідивши регіональні особливості, що мали місце на обраній території, отримуємо можливість здійснити аналіз загальнодержавних, регіональних, соціокультурних та соціоекономічних факторів, тлумачення історичних фактів конкретного регіону крізь призму загального та, як наслідок, усвідомити процеси втілення загальних тенденцій у межах конкретного регіону. Не оминемо також увагою зміни в системі освіти та особливості, що внаслідок цих змін виникли у МНФМ.

Окрім того, вважаємо доцільним зосередити увагу на адміністративно-територіальних та освітньо-організаційних передумовах становлення й розвитку МНФМ у Галичині впродовж другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст., на порівнянні її із МНФМ на Буковині, тобто в краї, який також належав до території сучасної Західної України, проте входив до складу іншої держави.

Істотні для нас також регіональні та крайові особливості історико-соціальних процесів, які розглядаємо з урахуванням географічного розташування, взаємодії різних народів, реформ у системі освіти, а також характерних особливостей, притаманних МНФМ.

Іншим важливим підходом для нашої розвідки є *хронологічний підхід*, з допомогою якого можемо викладати матеріал у хронологічній послідовності, охопивши всі етапи розвитку досліджуваного історичного явища.

У дослідженні становлення і розвитку МНФМ у Галичині (1867–1939 рр.) хронологічний підхід стає у принагоді при здійсненні періодизації у ході різних історичних епох. Визначення хронологічних рамок дослідження сприяє врахуванню історичних, соціальних та політичних чинників, які безпосередньо або опосередковано впливали на еволюцію методів навчання ФМ на вказаній території та впродовж досліджуваного часового відрізка. Із усіх вищеназваних чинників необхідно виокремити однорідні періоди, врахувавши вирішальні фактори впливу на становлення й розвиток МНФМ, а також основні компоненти системи НФМ.

Вироблення періодизації досліджуваного феномену можливе за умови використання конкретних критеріїв, з допомогою яких аналізуємо хронологічні події, що знаходяться в полі нашої уваги й у кінцевому результаті сприяють створенню чіткої періодизації.

Метод критичного аналізу літературних джерел допоміг охопити навчальні плани, програми та підручники з ФМ, публікації у тогочасних періодичних виданнях, які уможливили виокремлення способів реалізації методів НФМ у Галичині, а саме граматико-перекладного, текстуально-перекладного та прямого методів. У ході критичного аналізу літературних джерел можливим стає дослідження особливостей реалізації тих чи інших методів у процесі НФМ у різних типах шкіл. Найбільше інформації щодо використання певного методу знаходимо у тогочасних теоретичних працях, присвячених МНІМ, а також у педагогічних періодичних виданнях. У сучасних наукових дослідженнях метод критичного аналізу літературних джерел постає

вирішальною стадією дослідницької роботи з документами, мета якої – визначення міри повноти та достовірності фактичного змісту досліджуваного джерела, а також створення передумов для отримання із нього достовірної інформації (Стефанюк, 2013).

Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів здійснене через узагальнення прийомів та методичних рішень, за умови використання яких якість та ефективність тогочасного навчального процесу підвищували. Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи учителів ФМ послугувало одним із чинників для створення повної картини процесу НФМ у Галичині, визначення педагогічних прийомів, що їх було застосовано в рамках реалізації методів НФМ.

Окрім вищеназваних методів, у нашому дисертаційному дослідженні послуговуємося також методами, які належать до конкретно-наукового рівня методології та використовуються в історичних дослідженнях, а саме *історико-порівняльним методом* і *методом термінологічного аналізу*.

Історико-порівняльний метод має широкі можливості для пізнання. З одного боку, він слугує засобом розкриття сутності феноменів, які досліджуються, зокрема тоді, коли вони не до кінця очевидні. З іншого ж боку, з допомогою історико-порівняльного методу науковець має змогу виходити за рамки досліджуваних явищ та, базуючись на аналогіях, здійснювати масштабні зіставлення в освітній галузі та плідні узагальнення історичних подій. Врешті він не виключає використання інших спеціально-історичних методів і меншою мірою описовим, аніж історико-генетичний метод. У ході нашого дослідження, історико-порівняльний метод дав нам змогу порівняти особливості МНФМ у Галичині на різних щаблях її розвитку. Окрім того, з його допомогою ми мали можливість порівняти особливості реалізації методів НФМ ще й на двох західноукраїнських землях – Галичині та Буковині.

Окреслення прогресу або регресу різноманітних явищ минулих століть, формулювання адекватних висновків та оцінок, ґрунтуючись на порівнянні, дали змогу розробити періодизацію МНФМ, типологію змістових форм, визначення процесуальних і змістових аспектів МНФМ, а відтак – формуванню висновків.

Метод термінологічного аналізу послугував для пояснення термінів, дотичних до предмета дослідження, а саме «підхід», «принцип», «метод», «програма», «план», «звіт», «підручник» та ін. Очевидно, що різні педагогічні та методичні терміни мають кілька визначень, тому у процесі розгляду деяких явищ, наявних у дослідженні, ми вважали за необхідне пояснити значення цих термінів задля уникнення їх неоднозначного розуміння та невизначеності у формулюваннях.

Технологічний рівень теоретико-методологічного апарату є методикою та технікою дослідження, або ж набором процедур, які гарантують отримання достовірних емпіричних матеріалів, їхню первинну обробку, пройшовши яку, вони можуть входити до фондів наукового знання. До технологічного рівня відносимо *метод відбору архівних документів і наукових джерел, нарративний та герменевтичний методи*.

Основною частиною нашого дисертаційного дослідження є робота з архівними документами, тому *метод відбору архівних документів* дає нам змогу виділити з усього масиву ті документи, які мали безпосереднє відношення до предмета дослідження. Основна робота відбувалася у Львівській національній науковій бібліотеці ім. В. Стефаника, зокрема в основному бібліографічному фонді, відділеннях рідкісної книги та україніки. Особливу увагу приділено документам, які стосувалися Крайової шкільної ради Галичини та різних видів галицьких шкіл, де серед дисциплін була ФМ.

При дослідженні історико-педагогічного процесу неабияке значення також має *нарративний метод*, з допомогою якого стає можливим опис історико-педагогічного феномену у вигляді зв'язного контексту, якому притаманна цілісність різноманіття, специфічність та науковість. Наратив ще визначають як оповідь, як форму існування суб'єктивного в об'єктивному процесі та у намаганнях об'єктивного його опису. Завдяки цьому методу, історико-педагогічний процес набуває форми та смислу, логічного поділу на початок, середину та кінець етапу, періоду та ін. З допомогою нарративного методу можна впорядкувати оповіді про плин певних історичних подій, здійснити послідовний

виклад історичного матеріалу, що створює єдину оповідь, сприяє усвідомленню сутності історичних подій через їх опис, дає уявлення про організацію соціальних процесів (Ящук, 2011, с. 22). Використання нами наративного методу для опису історії МНФМ зумовлене необхідністю опису досвіду МНФМ, усвідомлення його змісту, співвіднесення із соціокультурним контекстом сьогодення, а також констатацією зміни методичного мислення.

Безпосередній стосунок до нашого дослідження має й *герменевтичний метод*, який науковці також відносять до філософського рівня методології та використовують переважно для аналізу та тлумачення філологічних, філософських, юридичних, історичних або релігійних текстів. У процесі інтерпретації підібраних матеріалів ми намагалися при їхньому описі зберегти автентичність їх змісту з огляду на специфіку досліджуваного історико-хронологічного періоду. Передовсім це актуально для перекладу польськомовних освітніх документів із ФМ, а також вступних зауважень авторів підручників цією мовою.

Беззаперечний факт, що якість результатів у історико-педагогічних дослідженнях знаходиться під безпосереднім впливом процедур, засобів та методів науково-пошукової діяльності, що їх застосовує пошукувач у процесі дослідження. Не менш важливими факторами для отримання достовірних результатів є ще й ступінь об'єктивності аналізу змісту подій і висвітлюваних явищ, їхніх головних факторів та рушійних сил. Педагогічна реальність – цілісна категорія наукового пізнання, проте сучасні дослідники у своїх розвідках вдаються до різноманітних підходів, принципів, методів, вивчають проблеми крізь призму різних наукових дисциплін. Предмет нашого дисертаційного дослідження, безсумнівно, є складним, багатоаспектним явищем, а отже, аналіз його не може бути виконаний без використання масштабного фонду знань не лише у галузі МНІМ, але і з суміжних галузей, як-от історія, педагогіка, психологія, мовознавство. Специфіка цього наукового викладу передбачала використання міждисциплінарного теоретико-методологічного інструментарію. Багатокомпонентність досліджуваної проблеми також зумовила необхідність урізноманітнення наукових підходів до

дослідження історико-педагогічної діяльності, адже кожен із цих підходів допомагає окреслити окремі характеристики об'єкта. Методологічний інструментарій унаочнено на рис. 2.

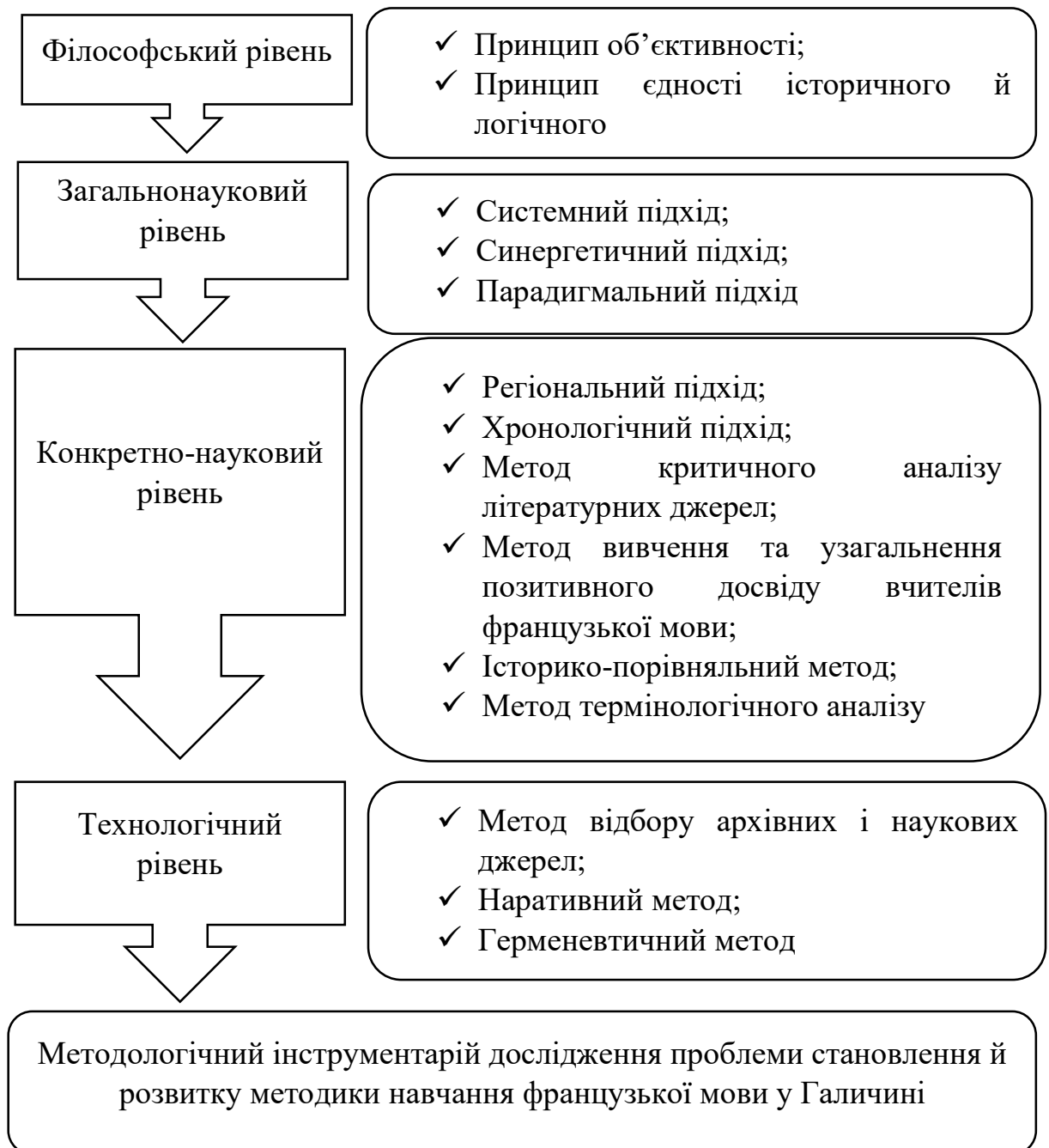


Рис. 1.2. Методологічний інструментарій дослідження проблеми становлення й розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.)

Таким чином, аналіз проблеми становлення та розвитку МНФМ у Галичині у другій половині XIX – першій половині XX ст. було здійснено на основі чотирирівневого методологічного апарату, який мав на меті всебічне охоплення досліджуваної проблеми набором різноманітних підходів, методів та принципів наукового вивчення. Підбір методологічного апарату зумовлений міждисциплінарним характером дослідження. Вивчення проблеми на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях дало нам змогу здійснити глибокий, всебічний аналіз проблеми, враховуючи МНФМ у Галичині протягом обраного хронологічного періоду.

1.2. Джерельна база дослідження

Підґрунтям для будь-якого історико-педагогічного дослідження є історіографія проблеми, яка дає можливість окреслити мету, завдання та наукову новизну наукової праці.

Для детального дослідження історіографії проблеми дослідник повинен мати за основу джерельну базу, тобто віднайдені, систематизовані та згруповані джерела, які несуть в собі інформацію про минуле педагогічної проблеми. Достовірність одержаних наукових результатів та якість історико-педагогічного дослідження знаходяться у безпосередній залежності від готовності дослідника до аналізу джерел та рівня його світогляду як суб'єктивної складової розуміння змісту підібраних документів (Воровка, 2018, с. 13). Очевидно, що наука про МНІМ у загальному та французької зокрема має власну джерельну базу, себто неповторний і самобутній комплекс джерел, які становлять базу наукових досліджень. Усі джерела, дотичні до проблеми становлення й розвитку МНФМ, складають велику органічну спільність – джерельну базу МНФМ у Галичині.

Сучасний методист Б. Лабінська (2013) слушно вважає, що простеження розвитку історичних знань та стану розвитку МНІМ у певний період, з'ясування

її впливу на сьогочасні підходи, встановлення появи нових концептів можливі лише на засадах комплексного, системного використання різних груп історіографічних джерел та критичного підходу до них (с. 70).

Аналіз особливостей історико-педагогічних досліджень дає змогу визначити специфіку історико-педагогічних джерел, серед яких, на нашу думку, найважливіші такі:

- джерела, які утворюють загальний корпус історичних джерел і мають статус історико-педагогічного джерела завдяки меті певного дослідження, яке стосується історії освіти та виховання, для досягнення якої їх було використано;
- джерела, які відображають педагогічну реальність історичної епохи, у якій вони були створені;
- джерела, які відображають вплив ідейно-політичних настанов, цінностей, прийнятих у суспільстві, та основної на той час педагогічної доктрини, а також є відображенням професійних переконань або/та ідейної позиції автора;
- джерела, які мають широкі зв'язки не тільки з процесами, які стосуються педагогіки, а й тими, котрі відображають суспільно-історичне, політичне, економічне, культурне або соціальне життя досліджуваної епохи;
- джерела, які несуть в собі історико-педагогічні знання, а також факти з історії освіти та педагогіки, які є частиною духовної скарбниці людства, культурним явищем та відображенням суспільства (Воровка, 2018, с. 14–15).

Віднайдені джерела розподіляємо на групи залежно від ступеня формалізації, ступеня дотичності, ступеня функціональності та наративні джерела. Розгляньмо детальніше кожну із груп.

За ступенем формалізації джерела розподіляємо на такі:

- *традиційні джерела*, репрезентовані джерелами писемної традиції, а саме біографії, мемуари, брошури, газети, журнали, оголошення та ін.;

- *формалізовані джерела*, включаючи архівні матеріали. До таких джерел відносимо офіційні документи, протоколи, шкільні звіти, огляди; нормативно-правову документацію (освітні положення, статуси, листування у освітній галузі та ін.); навчально-методичну документацію (навчальні програми, плани, річні шкільні звіти, підручники з ФМ, методичні рекомендації, листи та ін.);

- *інтерпретаційні джерела*: монографії, наукові розвідки, статті та ін. (Лабінська, 2013, с. 8).

Застосування історіографічної періодизації уможлиблює відповідну класифікацію опрацьованих джерел за хронологічним принципом, оскільки історіографічні праці, які стосуються періоду другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст., розглядаємо як джерельні.

За ступенем дотичності розподіляємо джерела на такі групи:

- джерела, у яких висвітлено процес становлення та розвитку методики навчання ФМ у різних типах шкіл Галичини у період з 1867–1939 рр.;

- наукові розвідки, які слугують методологічною основою дослідження: праці загальнонаукового характеру, й ті, що стосуються методологічного інструментарію історико-педагогічних досліджень;

- праці з історії педагогіки, у яких відображено становлення й розвиток педагогічної освіти від другої половини ХІХ ст., а також наукові праці, у яких здійснено опис професійної підготовки учителів ФМ на території Галичини;

- праці дослідників, які вивчали історію МНІМ на буковинських землях.

За ступенем функціональності досліджені джерела поділяємо на такі:

- нормативно-правові акти, які регулювали систему освіти протягом досліджуваного хронологічного періоду. Такими джерелами є закони, розпорядження МВіО Австро-Угорщини, МВіО Польщі, КШР. Сюди відносимо й навчальні програми, плани, звіти, підручники з ФМ для різних типів шкіл, рекомендовані для використання вищевказаними освітніми інституціями;

- архівні документи, а саме звіти про діяльність закладів освіти досліджуваного періоду, кореспонденція шкільних крайових рад із міністерствами освіти, рецензії на підручники з ФМ, проєкти навчальних програм, розпорядження КШР та ін. У ході дослідження проаналізовано фонди Львівської національної наукової бібліотеки ім. В. Стефаника, а саме основний фонд, відділи рідкісної книги, періодичних видань, україніки, наукової бібліографії та рукописів. Окрім того, нами використано оцифровані архіви Народної бібліотеки (м. Варшава, Польща), Бібліотеки Ягеллонського університету (м. Краків, Польща), Воєводської педагогічної бібліотеки ім. проф. Т. Котабрінського (м. Лодзь, Польща) та Наукової бібліотеки Польської академії компетентностей та Польської академії наук (м. Краків, Польща);

- нарративні джерела, а саме публікації у періодичних виданнях Галичини другої половини XIX – першої половини XX століть. Такими виданнями, які друкувалися у Галичині, були «Учитель», «Наша школа», «Учительське слово», «Шлях виховання й навчання», «Шкільний календар на звичайний шкільний рік». Сюди також відносимо монографії, які представляють історичні дослідження різного часу публікацій, тощо.

Характерною особливістю джерельної бази, опрацьованої у ході нашого наукового викладу є її міждисциплінарність, що пояснюється міждисциплінарністю об'єкта дослідження, у якому розгляд методологічного інструментарію на різних рівнях знаходився на межі багатьох наук.

Зважаючи на те, що основою виконання історико-педагогічних досліджень є джерельна база, ми вважали за необхідне використати підхід, популярний в історичній науці, а саме метод наукової джерелознавчої критики. Відповідно до сучасних наукових концепцій, дотримуємося тієї думки, що всі джерела повинні зазнавати наукової критики. У ході аналізу документів (наказів, розпоряджень, постанов, інструктивно-методичних листів та ін.) нами використано кілька груп методів. Основні методи – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, хронологія). Виокремлюємо два аспекти використання цих методів, а саме:

– аналітичний аспект. Обов'язковими елементами є визначення зовнішніх характеристик історичної пам'ятки; доведення її автентичності; детальне прочитання тексту пам'ятки; визначення часу, місця, авторства, обставин та мотивів походження документа; інтерпретація вмісту документа; визначення надійності документа та його наукової значущості;

– синтетичний аспект, яким передбачено підбір комплексу джерел, який у процесі критичного аналізу дасть змогу отримати низку науково перевірених тверджень із досліджуваної проблеми.

Аналізуючи віднайдені джерела, ми послуговувалися *методом головного масиву*. Пояснюється це тим, що науковець, не маючи змоги детально вивчити абсолютно всі документи, що стосуються розвідки, намагається розглянути якомога більшу їх частину. Ще одним важливим методом був *вибірковий метод*, що має на меті формування сукупності джерел за певними правилами. Використання перелічених методів дослідження уможливило отримання достовірних висновків щодо становлення й розвитку МНФМ у Галичині.

Досліджуючи наукову проблему, опрацювали «первинні» та «вторинні» матеріали, віднайдені у періодичних виданнях обраного хронологічного відрізка. *Первинними* джерелами вважаємо статті, інформаційні повідомлення про історичні події та ін. До *вторинних* джерел відносимо огляди літератури, анотації, рецензії, тематичні бібліографії тощо. Проаналізувавши зміст вищезазначених матеріалів, нами одержано інформацію щодо проблем та явищ, на яких була сконцентрована увага тогочасних учителів і науковців, як відбувалися наукові дослідження та у який спосіб їх результати впливали на викладацьку практику в НФМ на Галицьких землях упродовж другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.

Окрім автентичних, історичних джерел, у процесі нашого дослідження ми використали також монографії, розвідки, статті та дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, доктора філософії у галузі педагогіки та доктора педагогічних наук за спеціальностями «Загальна

педагогіка та історія педагогіки», «Теорія і методика навчання (романські мови)», «Теорія і методика навчання (германські мови)», «Теорія та методика професійної освіти», «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни», «Освітні, педагогічні науки».

Розглянувши методологічні підходи до історико-педагогічного дослідження, наведемо логіко-структурний алгоритм аналізу МНФМ у Галичині, на якому ґрунтується наша дисертація:

- визначення факторів, що мали вплив на вивчення ФМ. До таких причин належать суспільно-політичні, а саме організація функціонування системи суспільного устрою краю; характер та зміст державної політики, у тому числі й освітньої; взаємодія викладацької громадськості з інституціями влади; зміст національної політики держави, суспільні та особисті потреби тогочасного соціуму, стан шкільництва краю;

- окреслення головних підходів, ідей, принципів та напрямів розвитку МНФМ у Галичині;

- визначення організаційних засад, які послуговували причиною появи нових методів навчання ФМ у Галичині у другій половині ХІХ – першій половині ХХ ст.; з’ясування механізмів та способів їх реалізації;

- опис наслідків – позитивного та негативного досвіду, а також закономірностей, які повинні бути враховані надалі, та педагогічних помилок, яких не варто повторювати у сучасній практиці.

Перейдемо до аналізу виробленої нами періодизації розвитку МНФМ, поділивши історіографію досліджуваного явища на два періоди:

I етап (1867–1890 рр.) – період становлення методичних знань, у який було створено праці, у яких МНФМ розтлумачувалася емпірично-описовим способом, шляхом спостереження за практичною педагогічною діяльністю та була орієнтована на поодинокі педагогічні ситуації, описані в умовах перебування Галицьких земель у складі Австро-Угорської імперії;

II етап (1890–1939 рр.) – період розвитку МНФМ, впродовж якого було здійснено перші спроби теоретичного обґрунтування набутого практичного досвіду. Навчальний процес відбувався в 1890–1939 роках.

Використовуючи хронологічний та проблемно-тематичний підходи до класифікації джерельної бази нашої розвідки, перейдемо до детальнішого огляду найвагоміших наукових праць.

Перший історіографічний період 1867–1890 рр. представлений науковими працями, опублікованими за часів правління Австро-Угорської імперії професорами середніх та вищих навчальних закладів. Такими працями були документи законодавчого, історико-освітнього, методичного спрямування, навчальні програми, плани, підручники з ФМ, річні звіти про навчальну діяльність певної школи, де автори описували зміст, мету та засоби НФМ.

Проблеми, що стосувалися тогочасної історії освіти, висвітлено у працях німецькомовних учених, зокрема Н. Бідермана, І. Вольфа, Р. Кайндля, Ф. Цілаугера. Серед українських вчених, які займалися дослідженнями цієї проблеми були А. Аліскевич, Я. Біленький, І. Карбулицький, М. Кордуба, І. Левицький, О. Попович, С. Смаль-Стоцький та ін. До нормативно-правових документів відносимо польськомовні навчальні плани «Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną (1876/1877/1878/1880/1881/1883)» («Навчальний план для однокласних поділених шкіл із щоденним навчанням (1876/1877/1878/1880/1881/1883 роки)»), «Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich (1869/1870/1875/1878/1879/ 1883/1885/1888/1889)» («Навчальний план для галицьких гімназій (1869/1870/1875/1878/1879/1883/1885/1888/1889 навчальні роки)»), «Plan nauki dla szkół ośmioklasowych (1878/1879/1880/1883/1885)» («Навчальний план для восьмикласних шкіл (1878/1879/1880/1883/1885 роки)»).

Важливими тогочасними документами були шкільні річні звіти, у яких описано тогочасний стан та діяльність різних типів шкіл, подано перелік навчальних дисциплін, іспитів, інформацію про викладачів, кількість годин, які відводили на вивчення кожного предмета, наведено рекомендовану літературу, тощо. Звіти було також надруковано польською мовою. Такими звітами були

«Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1870 i 1871» («Звіт цісарсько-королівської Крайової шкільної ради про стан публічного виховання в краю у 1870 та 1871 навчальних роках»), «Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1870» («Звіт дирекції цісарсько-королівської Гімназії імені Франциска Йозефа в Дрогобичі за 1870 рік»), (1870/71/73/75/76/78/1880/1883/1884/1885/1886) «Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1875» (1875/77/78/79/1880/81/82/84/85/86) («Звіт дирекції цісарсько-королівської реальної школи у Львові за 1875 рік»).

Окремої уваги заслуговують підручники з ФМ, які використовувалися галицькими учителями у період становлення МНФМ у краї. Такими підручниками були Józef Hołubowicz «Praktyczna gramatyka języka francuzkiego dla uzytku młodzieży polskiej = Grammaire pratique de la langue française à l'usage des Polonais» (Йозеф Голубович «Практична граматика французької мови для використання поляками»), 1873; Franz Ahn «Kurs praktyczny języka francuzkiego» (Франц Агн, «Практичний курс французької мови»), 1863; Jan Darosław Amborski «Gramatyka języka francuskiego» (Ян Дарослав Амборський «Граматика французької мови»), 1875; Jan Julian Szczepański «Gramatyka francuska podług metody Ollendorffa: wypracowana według jego francuskiej gramatyki dla Anglików» (Ян Юліан Щепанський «Французька граматика за методикою Оллендорфа: розпрацьована слідом за його французькою граматикою для англійців»), 1870; Wiktor Erard Ciechomski «Gramatyka praktyczna języka francuskiego dla początkujących» (Віктор Ерард Чехомський «Практична граматика французької мови для початківців»), 1886; Jan Darosław Amborski «Wypisy francuskie opatrzone słownikiem: dział dla rozpoczynających» (Ян Дарослав Амборський «Французькі виписи зі словником: для початківців»), 1876; Bernard Lesman «Wykład praktyczny nauki języka francuzkiego. Kurs 2» (Бернард Лесман «Практичний виклад науки французької мови. Курс 2»), 1860; August Świtkowski «Główne zasady języka francuskiego ze stósownemi ćwiczeniami połączone» (Август Світковський «Головні засади французької мови із вправами»), 1878;

Théodore Robertson «Kurs praktyczny-teoretyczny-analityczny języka francuzkiego: szereg lekcji polski-francuskich» (Теодор Робертсон «Практично-теоретично-аналітичний курс французької мови: польсько-французькі лекції»), 1871; August Świtkowski «Wypisy francuskie do użytku młodzieży polskiej : z dodatkiem słowniczka francusko-polskiego» (Август Світковський «Виписи французькі для використання польською молоддю: із додатком французько-польського словника»), 1875; Franz Ahn «Kurs praktyczny języka francuskiego bez uczenia się reguł na pamięć. Cz. 1» (Франц Агн «Практичний курс навчання французької мови без вивчення правил напам'ять. Частина 1»), 1868; Alexis Eumery «Wykład języka francuskiego czyli wszystkie kursa tegóż metodą praktyczną Robertsona. Z. 1» (Алексіс Еймері «Виклад французької мови, або увесь курс мови за практичною методикою Робертсона. Зошит 1»), 1867; R. Rzepecka «Premiers éléments de lecture et de langue française à l'usage des petits enfants = Pierwsze początki czytania i języka francuzkiego dla użytku małych dzieci» (Р. Репецька «Перші елементи читання та французької мови для маленьких дітей»), 1875.

Відзначимо, що в обраний хронологічний період підручників з ФМ, написаних українською мовою, не було.

Проблеми тогочасної освіти, педагогіки, дидактики та шкільного устрою відображені у працях таких авторів, як Michał Bobrzyński «W sprawie naszych gimnazyów» (Міхал Бобжинський «У справі наших гімназій»), Antoni Łuczkiwicz «Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania: podług planu przepisanego dla Seminaryów nauczycielskich» (Антоній Лучкевич «Шкільництво на основі історичного розвитку та освітніх принципів: відповідно до плану, передбаченого для вчительських семінарій»), Władysław Seredyński «Tekst do wykładu pedagogiki. Zasady logiki i dydaktyki ogólnej dla użytku seminaryjów nauczycielskich polskich. Zeszyt I, II» (Владислав Серединський «Текст до викладу педагогіки. Засади логіки та загальної дидактики для польських учительських семінарій. Зошити I, II»), Anastazja Dzieduszycka «Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminaryów nauczycielskich żeńskich» (Анастасья Дзедушицька «Листи учителів, присвячені

учителям народних шкіл та студенткам жіночих учительських семінарій»), Mieczysław Baranowski «Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminaryów nauczycielskich» (Мечислав Барановський «Педагогіка та дидактика для використання народних шкіл та учительських семінарій»), Henryk Schmit «Kilka uwag w sprawie ulepszenia szkół w kraju naszym» (Генрік Шміт «Кілька зауважень щодо вдосконалення шкіл у нашому краю»), «Niektóre uwagi dotyczące reformy szkół średnich klasycznych» («Деякі зауваження, дотичні до реформи середніх класичних шкіл»), Paweł Wandasiewicz «Nauczyciel czyli sposób uczenia dzieci w pierwszej klasie szkół ludowych» (Павел Вандасевич «Учитель, або спосіб навчання дітей у першому класі народних шкіл»), Michał Frąckiewicz «Spis przedmiotów pomieszczanych w sprawozdaniach galicyjskich szkół średnich pod koniec roku 1889» (Міхал Франкевич «Список предметів, що містяться у звітах галицьких середніх шкіл під кінець 1889 року»). Серед віднайдених праць «Ustawa o obwieszczeniu ustaw krajowych, uchwał Sejmu i rozporządzeń Wydziału; Ustawy o patronacie szkół» («Акт про оголошення національних законів, резолюцій Сейму та положень Відділу; Акт про заступництво шкіл»), «Szkoła: dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich» («Школа: щомісячний додаток, присвячений справам середньої школи»).

Згадаємо окремо про праці, що стосуються безпосередньо методики НІМ, які використовувалися тогочасними учителями ФМ у різних типах шкіл та гімназій. Це праці таких авторів, як Czesław Czyński «Kilka uwag o nauce języka francuskiego w szkołach średnich i prywatnych» (Чеслав Чиньський «Кілька зауважень про навчання французької мови у середніх та приватних школах»), 1887; Marian Chyliński «Myśli o nauce obcych języków z dodaniem krótkiej metody uczenia się praktycznego» (Маріан Чилінський «Думки про навчання іноземних мов із додаванням короткої методики їх практичного навчання»), 1861; Stanisław Sobieski «Metoda uczenia języków obcych szczególnie łacińskiego w szkołach średnich» (Станіслав Собеський «Методика навчання іноземних мов, зокрема латинської, у середніх школах»), 1878.

Другий історіографічний період – 1890–1939 рр. охарактеризувався численними працями, у яких відображено історико-соціальне становище Галичини, реформи в освіті, здійснені МВіО Австро-Угорщини та Польщі, методику НФМ. Основоположними чинниками наукового обґрунтування розвитку методики навчання ФМ у Галичині були пошуки нових підходів, принципів, методів, залучення джерел, написаних французькими авторами. У навчальних програмах, звітах та підручниках з ФМ, а також наукових працях, що стосувалися навчання ФМ протягом цього періоду, простежуємо нові концептуальні засади прямого методу НФМ.

Нами віднайдено та проаналізовано навчальні програми «Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania» (1937/1938) («Програма навчання (тимчасова) у панській загальноосвітній гімназії із польською мовою навчання»). Серед навчальних планів були «Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych» (1896/97/98/1900/1904/1908/1910) («Плани наукові виділової чоловічої школи та виділових жіночих шкіл із 3-ма, 5-ма та 6-ма класами»).

До шкільних звітів належать «Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1895» (1895/96/98/1900/1910/11/13/14) («Звіт дирекції цісарсько-королівської реальної школи у Львові за 1895 рік»), «Sprawozdanie dyrekcji c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1895» (1895/96/97/98/99/1900/1908/1910/13/14) («Звіт дирекції цісарсько-королівської гімназії № 5 у Львові за 1895 рік»).

Окремої уваги заслуговують численні підручники з ФМ, що їх використовували у процесі НФМ у школах та гімназіях Галичини. Серед них підручники таких авторів, як Iza Zielińska «Podręcznik do nauki języka francuskiego = Manuel de la langue française à l'usage des Polonais» (Іза Зелінська «Підручник до науки французької мови для застосування поляками») (1916, 1919); Antoni Ryniewicz «Gramatyka elementarna języka francuskiego» (Антоній Риневич «Елементарна граматики французької мови») (1920), «Zwięzła gramatyka języka francuskiego» («Коротка граматики французької мови») (1920); Kazimierz Koniński

«Krótki podręcznik języka francuskiego» (Казимір Конинський «Короткий підручник з французької мови») (1910); Stefan Kwiatkowski «Premier livre de grammaire» (Стефан Квятковський «Перша книга з граматики») (1919, 1920), «Deuxième livre de grammaire» («Друга книга з граматики») (1920, 1922, 1925, 1929), «Troisième livre de grammaire» («Третя книга з граматики») (1916, 1920, 1930), «La France et les Français» («Франція та французи») (1923), «Les pays de France» («Країни Франції») (1925); Natalia Osterloff «Podręcznik do nauki języka francuskiego» (Наталія Остерльоф «Підручник до науки французької мови») (1908); Jan Darosław Amborski «Wypisy francuskie. Cz. 1, Wiek XVII i XVIII» (Ян Дарослав Амборський «Французькі уривки. Частина 1. XVII і XVIII століття») (1896, 1897), «Książka do nauki języka francuskiego. Cz. 1, 2, 3» («Книга до науки французької мови. Частини 1, 2, 3») (1895); Stefania Wechslerowa «Kurs praktyczny nauki języka francuskiego. Cz. 1, 2» (Стефанія Вехслерова «Практичний курс науки французької мови. Частини 1, 2») (1890); Stanisław Węcowski «Książka francuska dla szkół średnich. Cz. 1, 2» (Станіслав Венцовський «Книжка з французької мови для середніх шкіл. Частини 1, 2») (1921, 1923); St. Glixelli «La France et les Lettres françaises» (С. Глікселлі «Франція та французьке мовознавство») (1926); B. Kielski «Leçons de Français. Première partie, Deuxième année, Troisième année» (Б. Кельський «Уроки французької мови. Перша частина; другий рік навчання; третій рік навчання») (1926, 1926, 1927); B. Kielski, L. Pionnier «En France I. Paris et ses environs. Quatrième année» (Б. Кельський, Л. Піоніє «У Франції I. Париж та його передмістя. Четвертий клас») (1926), «En France II. La Province. Cinquième année» («У Франції II. Прованс. П'ятий клас») (1927); J. Szarota «Cours de Français I, II, III. Premier, deuxième et troisième livre de français» (Ж. Шарота «Курс французької мови I, II, III. Перша, друга та третя книги з французької мови») (1924, 1924, 1925), «Paris» («Париж») (1924), «Les Provinces françaises» («Французькі провінції») (1925); O. Cieślinska, H. Nieniewska «Parlons français» (О. Цеслінська, Г. Ніневська «Говоримо французькою») (1937), «Le français travail» («Французька працює») (1938), «Aux quatre coins de la France» («У чотирьох сторонах Франції») (1936), «Le français de nos jours» («Сьогоднішня французька»)

(1937); S. Czerny, F. Jungman «Les aventures de Polo. Premier livre de français» (С. Черний, Ф. Юнгман «Пригоди Поло. Перша книга з французької мови») (1937), «Bon sourire et en avant. Deuxième livre de français» («Із гарною посмішкою вперед. Друга книга з французької мови») (1935), «Hier et aujourd'hui. Troisième livre de français» («Вчора та сьогодні. Третя книга з французької мови») (1936), «C'est nous la France» («Франція це ми») (1937); В. Kielski «Leçons de français. Mon ami Roger» (Б. Кельський «Уроки французької. Мій друг Роже») (1935), «Casimir en France» («Казимір у Франції») (1936), «La carrière d'un jeune paysan français» («Кар'єра молодого французького селянина») (1938).

Отже, проаналізувавши віднайдені підручники ФМ, використовувані у процесі навчання, бачимо, що кількість їх була великою, підручники було призначено для різних типів шкіл та років навчання, більшість їх написано ФМ. Усі підручники, якими послуговувалися при вивченні ФМ, укладено польськими педагогами.

Наведемо праці методичного спрямування у обраному часовому відтинку: В. Orłowski «Jak uczyć języków» (Б. Орловський «Як навчати мов») (1915), «Nauka języków i jej metody w świetle psychologii» («Наука мов та їхньої методики у світлі психології») (1917); К. Jarecki «Metodyczne ukształtowanie nauki języka francuskiego» (К. Ярецький «Методична організація науки французької мови») (1918); В. Kielski «Wskazówki metodyczno-dydaktyczne do udzielania nauki metodą bezpośrednią» (Б. Кельський «Методично-дидактичні вказівки до організації науки прямим методом») (1921); S. Kwiatkowski «Dydaktyka i metodyka języków powożytnych» (С. Квятковський «Дидактика та методика навчання живих мов») (1921); S. Czerny «Dydaktyka i metodyka języka francuskiego dla szkół średnich» (С. Черний «Дидактика та методика навчання французької мови для середніх шкіл») (1923).

Загалом у ході дослідження віднайдено та проаналізовано 2 навчальні програми, 27 навчальних планів, 40 річних шкільних звітів та 63 підручники з ФМ.

Другу групу літературних джерел складають наукові публікації, що слугують підґрунтям для розпрацювання методологічної основи нашого дослідження. Це, зокрема, праці таких науковців, як Б. Могильницький, С. Важинський, Т. Щербак, В. Зацерковний, І. Тішаєв, В. Демидов, Є. Коваленко, О. Новіков, О. Адаменко, Л. Березівська, С. Гончаренко, Н. Кудикіна, О. Місечко, І. Рассоха, О. Сухомлинська, Є. Хриков, Є. Юдін та інших. На *філософському рівні* використано наукові виклади В. Андрущенка, В. Губернського, М. Михальченка, В. Загвязинського, В. Лекторського, В. Байлука, В. Швирьова; на загальнонауковому рівні, досліджуючи *системний підхід*, послуговувалися напрацюваннями І. Зязюна, В. Краєвського, В. Загвязинського, М. Корець, Є. Бережної, Т. Гуменюк, О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, А. Щукіна та ін. При аналізі *синергетичного підходу* зверталися до розвідок В. Виненка, О. Вознюк, М. Овчинникової, Г. Хакена, І. Пригожина, К. Майнцера. Застосування у дослідженні *парадигмального підходу* зумовило аналіз наукових досліджень О. Бондаревської, Н. Гальскової, Н. Гупана, Н. Аліфіренко, Г. Корнетова, І. Зязюна, О. Рупташа, І. Утюжа. На конкретно-науковому рівні, при аналізі *регіонального підходу* було використано праці М. Костриці, Я. Верменич, О. Сухомлинської, О. Черепанової, І. Студнікова. Аналіз *хронологічного підходу* здійснено, дослідивши праці Ф. Корольова, Н. Гупана, З. Равкіна. *Конкретно-наукові методи дослідження* МНФМ мали за основу наукові здобутки таких вчених, як О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва, Б. Лабінська, І. Бім, Є. Пассов, А. Щукін та ін. *Технологічний рівень* наукового дослідження базується на працях О. Адаменко, О. Новікова, Є. Хрикова, В. Загвязинського.

У праці Б. Ступарика (1994) «Розвиток шкільництва Галичини (1772–1939)» висвітлено особливості розвитку галицького шкільництва протягом тривалого історико-хронологічного періоду. Праця є ґрунтовним історико-педагогічним дослідженням з історії становлення й розвитку шкільної освіти на Галицьких землях. Автор підкреслює, що протягом досліджуваного періоду відбувалася боротьба українського народу за свою рідну школу в умовах

приналежності земель Галичини до різних держав. Науковцем детально досліджено широку джерельну базу: державні закони, інструкції, розпорядження шкільних властей, документи, що регламентували діяльність шкіл та ін.

У кандидатській дисертації Н. Б. Вихрущ (2020) «Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)» здійснено спробу узагальнення досвіду та наукового обґрунтування теоретичних засад змісту освіти у середніх школах України протягом 1848–1914 років, а також проаналізовано значущість здобутків українських педагогів та науковців у вдосконаленні сучасної системи шкільної освіти.

Докторську дисертацію О. Рудої (2019) «Національно-освітня політика урядів Польщі щодо населення Галичини у 20–30-х роках XX століття: реалізація та рецепції» присвячено комплексному дослідженню національно-освітньої політики Польщі у період 20–30-х років XX століття та її безпосереднього впливу на національну, освітню та мовну сферу, а також реакції на політичні нововведення населення Галичини. Автором глибоко проаналізовано діяльність українських, польських, єврейських та німецьких політичних партій, тогочасних громадсько-політичних діячів, культурно-освітніх товариств та представників духовенства, спрямовану на розвиток національного шкільництва у краї, відстоювання політичних, мовних та культурно-освітніх прав українського народу.

Праця Т. М. Савшака (2016) «Розвиток методики навчання історії в українських школах Галичини у другій половині XIX – першій третині XX ст.» є дослідженням методики навчання історії в українських школах Галичини з позицій конструктивно-критичного аналізу. Автором виявлено цілі, зміст, форми та методи навчання історії в українських навчальних закладах Галичини досліджуваного хронологічного періоду, виявлено взаємозв'язок розвитку методичної думки Галичини із сучасною шкільною методикою навчання історії. Окрім того, автор визначає структурні компоненти змісту історичної освіти у навчальних закладах Галичини, виокремлює основні вектори його формування для галицької шкільної освіти, здійснює детальний аналіз навчальних планів та тогочасних підручників з історії.

Наукове дослідження І. Б. Бая (2005) на тему «Педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина XIX – початок XX ст.)» є комплексною розвідкою, у якій розглянуто поступове впровадження в укладання навчальної літератури елементів пояснювально-ілюстративної методики навчання, тематичний принцип добору та використання у книгах текстового та дидактичного матеріалу, організацію єдності структурних компонентів шкільного підручника та дворівневості викладу навчального матеріалу. Автор детально аналізує реалізацію принципів доступності, народності та гуманізації, що їх використовували тогочасні укладачі підручників. Дослідник ставить за мету аналіз провідних чинників сприяння українському підручникотворенню, а саме соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-освітні чинники. Окрім іншого, науковець здійснює обґрунтування провідних тенденцій еволюції змісту україномовних шкільних підручників Галичини з позиції зростання обсягу навчального матеріалу, поступового переходу від догматичного до пояснювально-ілюстративного типу викладу навчального матеріалу.

Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук М. В. Титової (2007) на тему «Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.)» є комплексним аналізом методики навчання української мови у Галичині протягом вказаного періоду, а також аналізом суспільно-політичних та соціально-економічних чинників, які стали теоретичною основою для нормативно-правового забезпечення щодо мови викладання у тих державах, до яких входили галицькі землі впродовж другої половини XIX – першої третини XX ст. Автор здійснює багатогранне дослідження навчально-методичного забезпечення навчання української мови на галицьких землях, а саме у початкових та середніх школах. Науковиця простежує місце дисципліни «Українська мова» у навчальних планах різних типів загальноосвітніх закладів освіти, аналізує друковані та рукописні програми з української мови через призму відповідності їх дидактичним вимогам того часу.

Вагомою працею, яка стосується шкільництва Галичини, є кандидатська дисертація В. В. Стинської (2004) «Система шкільництва Галичини (кінець XIX – початок XX ст.)». У ній детально та всебічно проаналізовано систему шкільництва Галичини у контексті полікультурного освітнього простору. Автор розвідки наводить дані про структуру та функціонування системи освіти Галичини, окреслює основні закономірності розвитку шкільництва протягом досліджуваного періоду. Основну увагу дослідниці приділено аналізу структури системи навчально-виховних закладів Галичини, а також безпосередньо змісту освітнього процесу в кожній її ланці.

У докторській дисертації Т. К. Завгородньої (2000) «Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 рр.)» детально висвітлено досвід практичної діяльності українських педагогів, простежено розвиток дидактики на території Східної Галичини впродовж 20–30-х років XX століття. Дослідниця зосереджує свою увагу на основних компонентах навчального процесу, цікавих формах, методах, прийомах та засобах навчання у школі та у системі безперервної підготовки учителів. Окрім того, важливо, що науковиця вводить у науковий обіг ряд імен освітян, які своєю діяльністю збагатили не лише шкільництво Галичини, а й теорію та практику навчання загалом. Наукове дослідження засноване на тому положенні, що українська освіта Галичини обраного хронологічного періоду була цілісним, багатогранним утворенням, що мало багатовимірну структуру, а напрями її розвитку визначалися суспільно-політичними, ідеологічними та соціально-культурними чинниками.

У кандидатській дисертації Н. В. Сабат (1998) «Національне виховання учнівської молоді Галичини (1869–1914 рр.)» здійснено дослідження виховання учнів Галичини у контексті суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-освітнього життя краю. Дослідниця виявляє та узагальнює надбання українських галицьких педагогів, їхній внесок у розробку та втілення ідеї національного виховання у навчально-виховний процес галицьких школярів. Проаналізовано практику національного виховання молоді, виявлено соціально-політичні та соціально-економічні передумови розвитку ідеї національного

виховання, а також визначено можливість використання історичних здобутків із національно-патріотичного виховання у сучасній педагогічній практиці.

Праця Н. Дем'яненко (1999) «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)» є аналізом процесу становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки учителя в українських вищих закладах освіти. Науковець здійснила комплексний аналіз історико-педагогічної літератури та архівних джерел, виокремила основні етапи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів середньої ланки освіти, а також окреслила основні тенденції та суперечності. Дослідницею сформульовано та скласифіковано закономірності розвитку освіти вчителів в Україні протягом досліджуваного відрізка часу. Педагогічна практика у праці визнається одним із найважливіших структурних компонентів історичної сутності та складових частин загальнопедагогічної підготовки.

Історію Галичини висвітлено у працях таких науковців, як В. Верига («Нариси з історії України (кінець XVIII – початок XX ст.)», 1996), М. Стахів («Західня Україна та політика Польщі, Росії і Заходу (1772–1918)», 1958), О. Сухий («Галичина: між Сходом і Заходом», 1999), М. Лозинський («Утворення українського коронного краю в Австрії», 1915; «Галичина в життю України», 1916; «Галичина в рр. 1918–1920», 1922), М. Шлемкевич («Галичанство», 1956), Ф. Стеблій («Галичина на перехрестях історії», 2011), М. Кугутяк («Галичина: сторінки історії», 1993), В. Кубійович («Етнічні групи південнозахідної України (Галичини) на 1.1.1939» (1983)).

Неабияке значення для нашого дослідження має докторська дисертація та монографія Б. І. Лабінської (2013), у яких окреслено тенденції розвитку методики навчання ІМ на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.). Дослідниця описала адміністративно-територіальні, національно-етнічні, освітньо-організаційні передумови виникнення, становлення й розвитку МНІМ на території Західної України, а також розробила періодизацію, визначила тогочасні методи, підходи та принципи навчання

англійської, німецької та французької мов у різних типах шкіл. Акцент у низці наукових праць Б. І. Лабінської зроблено на методику навчання німецької мови.

Чільне місце займають також кандидатські дисертації О. М. Тумак («Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.)», 2018) та О. Я. Гоменюк («Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX століття)», 2020). О. Тумак здійснено аналіз впливу історико-соціальних, національно-етнічних та освітньо-організаційних факторів на розвиток методики навчання англійської мови, розглянуто навчальні програми, плани та підручники з англійської мови для різних типів шкільних закладів Буковини, яка знаходилася у складі Австро-Угорщини. О. Гоменюк комплексно дослідила розвиток методики навчання англійської та німецької мов на Буковині впродовж 1918–1940 рр., охарактеризувала історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов, уточнила методичні підходи, принципи та методи навчання германських мов на Буковинських землях упродовж розгляданого періоду. Ці дві праці історико-педагогічного спрямування посприяли формулюванню ідеї побудови науково-методичного дослідження, спланованого в історичному аспекті.

Важлива для нашого дослідження інформація також міститься у наукових викладах О. Місечко («Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)», 2011), А. Долапчі («Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття», 2008), Н. Борисової («Теоретичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933)», 2014).

Вагомими вважаємо розвідки французьких педагогів, які займалися дослідженням історії методики навчання іноземних мов. Зокрема, це такі праці, як J.-A. Caravolas «Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique» (2000) (Ж.-А. Караволя «Історія методики навчання іноземних мов у епоху Просвітництва. Збір та тематична антологія»), «La

didactique des langues. Précis d'histoire» (1994) («Методика навчання іноземних мов. Огляд історії»); С. Puren «Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées» (2007) (К. Пюрен «Історія методики мов-культур та історія її ідей»), «Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues» (1988) («Історія методики навчання мов»); С. Germain «Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire» (1993) (К. Жермен «Еволюція викладання мов: 5000 років історії»). Цінні для нашої роботи також є випуски журналу «Recherches et applications», а саме № 52 «Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives» («Міжнародна історія навчання французької мови як іноземної або другої: проблеми, висновки та перспективи»), № 63 « Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone» («Історія та різноманітність навчання французької мови у російськомовному просторі»).

У вищеперелічених наукових працях всесторонньо окреслено суспільно-політичні й соціокультурні передумови розвитку шкільництва, показано розвиток закладів освіти та інституцій у різних областях України, зокрема Галичині. Сьогочасні науковці досліджували специфічні умови, що їх було створено внаслідок належності західноукраїнських земель до різних держав, з'ясовували суть освітньої політики, організацію освітнього процесу протягом досліджуваного хронологічного періоду. Зауважимо, що у вищезгаданих наукових працях не було ретроспективного аналізу методики навчання французької мови у Галичині, оскільки автори цих праць не ставили собі за мету його здійснення.

У процесі написання дисертаційного дослідження нами використано широкий спектр друкованих матеріалів, різних за походженням та обсягом наявної у них інформації. Детальне вивчення історіографічних джерел, дотичних до теми роботи, засвідчило те, що проблема розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) не була досі об'єктом окремих, комплексних наукових досліджень. Беручи до уваги цей факт, правомірно вважати, що рівень її науково-історичної

розробки недостатній. Отже, мета нашої роботи полягає у висвітленні динамічних процесів та явищ, притаманних становленню та розвитку методики навчання французької мови у Галичині протягом 1867–1939 років. Спробу презентації отриманих результатів у вітчизняній методичній літературі здійснено вперше.

1.3. Підходи до визначення етапів розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1867–1939 рр.)

Одним із першочергових завдань науковця під час здійснення історико-педагогічного дослідження є вироблення періодизації розвитку явища, яке є об'єктом дослідження. Так, О. Сухомлинська (2002) вважає, що чітка періодизація дає змогу зрозуміти структурні особливості наукового знання, генезу та еволюцію його ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку. З іншого боку, періодизація полегшує визначення внутрішніх закономірностей науки, уможлиблює наукове узагальнення. Періодизація є способом організації початкового історико-педагогічного матеріалу, що позитивно впливає на створення чи уточнення нового гіпотетичного образу досліджуваного явища (с. 37–54).

На думку О. Резник (2010), періодизація – одне з найбільш складних теоретико-методологічних завдань історичного пізнання, досить складних у виконанні. Побудова логічно обґрунтованої історичної періодизації, як і створення моделей історичних процесів, може зустріти на своєму шляху серйозні складнощі, пов'язані з низкою факторів. Серед таких факторів можна виокремити динамічну нестійкість суспільних процесів унаслідок конфліктності відносин учасників подій; неминучу багатопараметричність соціальних моделей; складність визначення факторів, які справляють найбільший вплив на розвиток досліджуваних процесів; багаторівневість, багатомасштабність досліджуваних явищ; необхідність обліку соціально-психологічних чинників, які важко піддаються формалізації, тощо (с. 568–569).

Для кращого розуміння місця періодизації в історико-педагогічних дослідженнях, послуговуємося працями таких вчених, як В. Кравець, Л. Березовська, Н. Гупан, О. Сухомлинська, та ін.

На думку Н. Гупана (2002), періодизація являє собою «логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих елементів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генези проблеми та визначальних етапів її розвитку» (с. 19). Дослідник констатує те, що періоди у історико-педагогічних дослідженнях є складовими компонентами загального процесу, який видозмінюється у часі. У рамках періодів, які складають систему певного явища, можемо спостерігати трансформацію його сутності (с. 54).

Періодизація розглядається науковцями як метод, який уможливорює створення комплексної моделі певного історичного (та зокрема історико-педагогічного) феномену як сконцентрованого вираження його темпорально-стадіальної структури.

Вченими здійснено спробу класифікації різних типів періодизацій, як-от:

- загальна (загальноісторична) та спеціальна (яка має зв'язок із принципами та специфікою конкретних наукових дисциплін);
- тотальна та локальна (має на меті вираження логіки регіональних процесів, спираючись на рівні регіональності);
- лінійна (передбачає членування історичного процесу або іншого феномену на періоди, які згодом будуть представлені однопорядковими та рівними за значенням явищами) та лінійно-ієрархічна (лінійна періодизація виступає окремим випадком) (Тумак, 2018, с. 53–54).

Маючи на меті випрацювання періодизації того чи іншого історико-педагогічного явища, необхідно брати до уваги основні її компоненти, наповнюючи їх конкретним змістом:

- об'єкт періодизації, тобто досліджуване явище-процес, яке розглядається науковцем у його розвитку, виділяючи конкретні часові відрізки;
- суб'єкт періодизації, тобто відрізок часу, у якому відображено особливості перебігу історичного часу. Суб'єкт виражається у його основних категоріях, а саме ері, добі, періоді, етапі, фазі, циклі, стадії, столітті, історичному моменті та ін.;
- атрибут періодизації, тобто назва суб'єкта-інтервала (Наточий, 2010, с. 37).

Не можемо не погодитися із думкою О. Школи (2001), що періодизація є поділом процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного характерними особливостями, виявленими, базуючись на об'єктивних принципах та критеріях. Такий поділ може мати загальний характер та мати стосунок до всієї науки або ж її частини, якій властиві певні відмінності, які зумовлюють детальніше виокремлення часових відтинків. Тому структурно періодизацію можна уявити так: епоха, період, етап.

Відповідно до визначення Л. Зашкільняка (2011), періодизація в історії є раціональним та доцільним засобом упорядкування масиву емпіричної та теоретичної інформації відповідно до часової тривалості з метою поглиблення пізнання та розуміння змінних станів об'єктів світу, що нас оточує. Періодизація є явищем, яке базується на здатності людського інтелекту до виокремлення та поділяння інформації на кількісно та якісно однорідні угруповання, до систематизації інформації за критеріями часу та простору для отримання теоретичних відомостей. Періодизацію застосовують у всіх науках як засіб виявлення та фіксації якісних та кількісних змін у межах досліджуваного об'єкта (с. 152).

Зауважимо, що вчені у процесі складення періодизації освітніх процесів послуговуються певними критеріями, з допомогою яких стає можливим визначення меж історико-хронологічної періодизації.

Сучасний науковець Л. Гуцал (2012), розробляючи періодизацію історії розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст., виділяє такі критерії: 1) історичні; 2) нормативні; 3) дидактичні; 4) змістові; 5) методичні; 6) організаційні;

7) реформативні; 8) історіографічні. Відповідно до розроблених критеріїв, вчений виділяє чотири етапи. I етап – 1852–1861 рр.; II етап – 1861–1871 рр.; III етап – 1871–1907 рр.; IV етап – 1907–1917 рр. (с. 105).

Що стосується безпосередньо опису критеріїв для періодизації розвитку МНІМ, згадаємо працю О. О. Миролубова (1973), який уперше здійснив спробу науково обґрунтувати періодизацію, яка відображала б тенденції розвитку МНІМ упродовж різних історичних етапів та визначив критерії для виокремлення хронологічних відрізків. Учений вважав основними такі критерії: 1) докорінні зміни у меті навчання ІМ та, як результат, у змісті навчального процесу; 2) докорінні зміни у науці про МНІМ, пов'язані з виникненням нових методичних ідей, які вимагали переглянути низку проблем. Автор також зазначає, що основним важелем переходу від одного до іншого етапу розвитку МНІМ був вплив нових праць європейських педагогів.

Сучасний вітчизняний методист О. Є. Місечко (2011), досліджуючи фахову підготовку вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України протягом початку 1900-х до початку 1960-х, виокремлює такі критерії: 1) об'єктивна зміна суспільного значення та ролі навчання ІМ, його забезпеченість нормативно-правовою базою; 2) кількісні зрушення, що стосувались соціального простору та часу в межах закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти; 3) вдосконалення організації процесу та змісту навчання, підвищення рівня цілісності підготовки майбутніх фахівців; 4) зростання потенціалу розвитку системи підготовки майбутніх учителів ІМ. Науковець не оминула увагою також параметри періодизації розвитку системи професійної підготовки учителя ІМ, а саме соціально-культурне оновлення системи іншомовної освіти, рівень забезпечення потреб суспільства у вчителях ІМ, структурне вдосконалення процесу підготовки фахівців, перспективність розвитку підготовки учителів ІМ. Етапами формування системи фахової підготовки учителів ІМ, на думку О. Є. Місечко, є такі: I етап – 1900–1917 рр.; II етап – 1917–1930 рр.; III етап – 1930–1940 рр.; IV етап – 1941–1964 рр. (с. 36–37).

Сучасна дослідниця Б. І. Лабінська (2013d), у процесі дослідження тенденцій методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях протягом другої половини XIX – першої половини XX ст., виокремила такі критерії щодо періодизації історії МНІМ: 1) історичні, соціальні та політичні чинники, що вплинули на розвиток МНІМ; 2) вплив зарубіжної МНІМ; 3) зміни у науці про методику, пов'язані з появою нових методичних ідей, мети, змісту, методів та засобів навчання ІМ. Відповідно до окреслених критеріїв, навчання ІМ на західній Україні має таку періодизацію: I період – 1867–1890 рр.; II період – 1890–1918 рр.; III період – 1918–1939 рр. (с. 43–44).

Беручи до уваги вищезгадані думки науковців, визначимо критерії поділу становлення й розвитку МНФМ у Галичині впродовж 1867–1939 рр. на періоди. У ході нашого дослідження послуговуємося критеріями, виробленими Б. І. Лабінською (2013d), оскільки вважаємо за необхідне спиратися, передовсім, на: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання ФМ; 2) вплив зарубіжної методики НІМ; 3) зміни власне у методичній науці, що є наслідком появи нових методичних ідей, цілей, змісту, методів та засобів навчання.

З урахуванням визначених критеріїв нами встановлено основні етапи становлення й розвитку методики навчання ФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.), які характеризуються часовими рамками та особливостями у сутності мети, змісту, форм та методів навчання ФМ у школах Галичини: 1867–1890 рр. – становлення методики навчання ФМ; 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання ФМ.

Відповідно до визначення, поданого в енциклопедичному словнику, становлення є філософською категорією, яка віддзеркалює процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємного перетворення протилежних і водночас взаємопов'язаних моментів у розвитку, а саме виникнення та зникнення (*Філософський словник*, 1973, с. 490). У нашому дисертаційному дослідженні становлення методики навчання французької мови розглянуто як перші спроби впровадження у навчальний процес дисципліни

«Французька мова», появу перших праць, що стосувалися методики навчання ФМ, провадження навчання ФМ засобами перекладних методів НІМ.

Розвитком називають процес, в результаті якого відбуваються зміни якості предмета, перехід з одного якісного стану в інший, вищий (с. 449). На етапі розвитку методики навчання французької мови спостерігається встановлення положень прямого методу НІМ.

Перший етап (1867–1890 рр.) характеризується належністю земель Галичини до Австрії.

Зауважимо, що Галичина входила до Австро-Угорської імперії як багатонаціональний край під назвою Королівство Галичини й Лодомерії з Великим Князівством Краківським, яке умовно поділялося на Західну Галичину (тобто польські землі Галичини із центром у Кракові) та Східну Галичину, до якої належали Львівська, Івано-Франківська та Тернопільська області.

Для того щоб краще уявити умови, за яких розвивалося шкільництво у Галичині протягом другої половини ХХ століття, та з'ясувати фактори, які спричинили становлення методики навчання французької мови на Галицьких землях, необхідно розглянути *історико-соціальні* та *освітньо-організаційні* передумови, оскільки система шкільництва знаходиться у нерозривному взаємозв'язку із соціальними, економічними та суспільно-політичними умовами, у яких перебуває нація. Із огляду на це, детальний аналіз розвитку системи освіти неможливий без аналізу історичних подій, які відбувалися протягом досліджуваного історико-хронологічного періоду.

Формування системи управління Австро-Угорською Імперією завершилося появою конституційних законів, виданих у 1867 році, якими влада з незначними змінами керувалася до її розпаду (Лабінська, 2013d, с. 44). Землі Східної Галичини з українським населенням було об'єднано із польською, Західною Галичиною, утворивши Королівство Галичини і Лодомерії. Дослідник історії Галичини, Б. Ступарик (1994) вважає, що таке об'єднання було, насамперед, вигідним для польської шляхти, яка отримала можливість розглядати Галицькі землі як частину єдиної польської території (с. 9). На чолі управління у Галичині стояв намісник,

якого призначав імператор здебільшого із числа польських магнатів. Намісникові належала вся адміністративна влада краю, тоді як повітами керували старости, які підпорядковувалися намісникові (Лабінська, 2013d, с. 44).

Органами місцевого самоврядування у Галичині (м. Львів) були крайові сейми, які обиралися за куріальною системою. В результаті такої системи обрання, у галицьких сеймах переважали польські поміщики та буржуазія (с. 45).

І. Я. Терлюк (2012) зазначає, що політико-правове становище представників різних національностей, які проживали на території Галичини, визначалося австро-угорським державним законом, датованим 21 грудня 1867 року. Окремими положеннями цього закону, а саме § 14 та § 19, гарантувалася рівність усіх громадян та їх право на національну ідентифікацію, розвиток та збереження власної національної культури та рідної мови. Отже, закон проголошував рівність усіх громадян краю перед законом, гарантував свободу пересування, заняття, надавав право на володіння рухомим та нерухомим майном, право на вільне висловлювання власних думок, видання часописів, сповідання своєї релігії, навчання рідною мовою. Дозволялося подання прохань, збори на наради, заснування товариств, партій та інших видів об'єднань. У законі також було зазначено, що «всі народності держави рівноправні, і кожна народність мала право охороняти і розвивати свою національність і мову» (*Zasadnicza ustawa panstwowa z dnia 21. Grudnia 1867. r., o ogolnych prawach obywateli Panstwa dla krolestw i krajow, w Radzie Panstwa reprezentowanych, 1867, с. 494*).

Проте, на думку науковців, у житті галицьких земель теоретичні постулати, наведені у законі, не збігалися з реальністю. Так, тогочасний суспільний діяч та педагог О. Барвінський (1906) характеризує ситуацію, яка склалася такими словами: «постанова артикулу 19-го остає у великій частині на папері; слабшим народностям, національним меншостям або не подають потрібних середників до плекання і вироблення мови і до двигнення їх народности, або робиться дещо про око людське, і оправляється дуже гарно тим, що признає ся ті середники в міру потрібних фінансових засобів і дійсної потреби» (с. 1).

Як стверджує В. Стинська (2007), рівноправність різних народностей у Галичині була лише формальністю. Влада Австро-Угорщини, втілюючи в реальність гасло національно-культурної автономії, віддала землі Галичини в руки поляків, та при цьому потреби українського населення не бралися до уваги зовсім (с. 18). М. Семчишин (1993) зазначає, що «уся адміністрація була виключно в польських руках», що надавало полякам можливість одноосібно приймати потрібні та вигідні їм рішення (с. 367).

Отже, як засвідчують різного роду історико-культурні джерела, у тогочасній Галичині, попри намагання закріплення національної ідентичності українців, а також робилися кроки до незалежнення українських земель Галичини від інших держав, ці спроби так і не вдалося реалізувати, й Галицькі землі залишалися під владою інших держав.

Розглянувши історико-соціальні передумови, перейдемо до характеристики *освітньо-організаційних*.

Визначною подією для галицького шкільництва було створення у 1867 році Крайової шкільної ради (КШР), якій підпорядковувалося усе управління розвитком освіти у краї. КШР також були під владою МВіО Австро-Угорщини. Окрім крайової шкільної ради, діяли також повітові (окружні) шкільні ради.

КШР вважалася вищою інституцією у справах нагляду та керівництва школами. До компетенції КШР належав контроль за діяльністю повітових і місцевих шкільних рад (із правом проведення інспекторських перевірок), педагогічних семінарій. КШР затверджувала також директорів та шкільних вчителів, які знаходилися на утриманні общини. Окрім того, до їхніх обов'язків входила розробка навчальних планів, укладення та апробація шкільних підручників та їх видання, складання бюджету на рік, необхідного для утримання народних та середніх шкіл, виконання різних звітів, що стосувалися стану шкільних та громадських справ у Галичині. Таким чином, уся нормативно-правова документація, а саме нововведення у навчальних програмах та підручниках, узгоджувалася, насамперед, КШР, згодом – МВіО Австро-Угорщини (Лабінська, 2013, с. 46).

КШР проводила загальні та секційні засідання, розглядала на них колегіальні питання. Результати обговорень і прийняті рішення подавалися згодом на розгляд МВіО Австро-Угорщини. Секцій, які приймали самостійні рішення у межах поля своєї діяльності, було три: перша секція призначалася для розгляду проблем, що стосувалися народних шкіл та учительських семінарій; друга секція стосувалася роботи середніх закладів; третя секція мала на меті розв'язання проблем промислових і торговельних шкіл (Стинська, 2007, с. 22).

Підкреслимо, що педагоги у Галичині так і не ухвалили рішення щодо розділення КШР на дві окремі секції, а саме українську і польську. Окрім того, як зазначає І. Курляк (2000), у 1867 р. польська сеймова більшість, незважаючи на протести українських послів, ухвалила експансійний крайовий закон про мову викладання у школах Галичини. Відповідно до цього закону, мовою навчання у всіх державних середніх школах Галичини мала стати польська. Лише як виняток, українською мовою велося навчання у чотирьох нижчих класах Академічної гімназії м. Львова. Дисципліна «Українська мова» вивчалася у польських середніх школах, де за бажанням батьків учнів вона могла стати дисципліною за вибором. На вимогу батьків шкільною владою також могло бути дозволено викладання в окремих гімназіях певних дисциплін українською мовою, що робило школу утравістичною (двомовною) (с. 7–8).

Відповідно до постанови, датованої 25 червня 1873 р., контроль усіх навчальних закладів, що територіально належали до певного округу, здійснювався окружною шкільною радою, а за однією чи декількома школами та учительськими семінаріями, що знаходилися в одній місцевості, – місцевою шкільною радою (Ступарик, 1994, с. 54).

В. Стинська (2007) зазначає, що протягом досліджуваного історіографічного періоду, в Галичині на 675 140 українців припадала одна державна середня школа, тоді як одна польська – на 693 360 поляків (с. 23). Очевидно, що перевага польського населення над українським мала місце у суспільстві та шкільництві краю. Відповідно до статистичних даних, у Галичині

у 1871/1875/1880 роках існувало 59/72/86 шкіл із німецькою, 800/1010/1132 – із польською та 641/949/996 шкіл з українською мовою навчання (Лабінська, 2013d, с. 47–48).

Відповідно до тогочасних методичних праць, метою навчання ФМ було вивчення правил граматики, вміння перекладати речення та тексти з та на ФМ. Методом навчання ФМ було проголошено перекладні методи, а саме граматико-перекладний та текстуально-перекладний.

На нашу думку, суттєвий зв'язок методики НФМ із суміжними науками, оскільки на неї суттєво вплинули такі науки, як порівняльне мовознавство та асоціативна психологія.

Що стосується безпосередньо навчання ФМ у школах, вона мала статус другої живої іноземної мови та трактувалася лише як дисципліна за вибором. Обсяг навчального матеріалу був відносно незначним, як і кількість годин, яка відводилася на її тижневе вивчення. Як зазначає І. Курляк (1997), інструкції щодо викладання ФМ у школах починають з'являтися лише у 1899 р., тому в МНФМ панував хаос. Це було спричинено також дуже малою кількістю підручників з ФМ. На той час у Галичині існували лише підручники польського автора Я. Амборського, в яких основним навчальним матеріалом слугували окремі та логічно непов'язані одне з одним речення. Жодних пояснень щодо граматики у цих підручниках також не було (с. 73–74).

Предмет французької мови, проте, обговорювався тогочасними освітянами. До прикладу, професор А. Яворський, який був одним із спеціалістів, що висловив свою думку щодо викладання ФМ, писав так: «Від десятка років, як мову французьку запроваджено до школи реальної, не говорилося ніколи про неї публічно, ніби вона була обдарована якимось привілеєм недоторканості або не потребувала ніяких змін чи покращень» (Jaworski, 1903).

Ще одним освітянином, який висловлювався щодо навчання ФМ у школах, був Зигмунд Самолевич (1871). Він зазначає, що питання щодо вивчення ФМ неодноразово було предметом дискусій галицьких органів, які відповідали за

шкільну освіту в краї (с. 75–76). Нагадаємо, що обов'язковою іноземною мовою, яка вивчалася галицькими учнями, була німецька. Окрім того, у школах Галичини протягом другої половини ХІХ століття вивчали також другу крайову мову (русинську). У таких умовах галицькі педагоги доходили висновку, що впровадження ФМ, як дисципліни, яку повинні були б вивчати учні як обов'язкову, було б непедагогічним рішенням, оскільки впровадження вивчення трьох мов у школі означало б неможливість встановлення однакових вимог щодо ретельності та точності у їх вивченні, що у свою чергу поставило би під сумнів серйозність і доцільність шкільної освіти у краї. Окрім того, на думку галицьких освітян, вивчення німецької мови учнями відкриває їм більше можливостей для ознайомлення та використання наукових праць, літератури та періодики, яку було видано на Заході. Більше того, вважалося, що через нещодавні воєнні події (припускаємо, що малася на увазі Австро-прусьсько-італійська війна 1866 року, у результаті якої було створено нову німецьку імперію) німецька мова займе у світі панівне положення, саме тому очевидна перевага вивчення німецької мови над іншими ІМ. Водночас педагоги не заперечували можливість вивчення ФМ як позакласної дисципліни, яку б могла обирати лише певна кількість учнів, зацікавлених у її вивченні (с. 78).

Зауважимо також, що дисципліну «Французька мова» вивчали лише у реальних та жіночих гімназіях і школах. У другій половині ХІХ століття вважалося, що гімназійна освіта елітарна. Метою такої освіти було не лише опанування учнями базових шкільних знань. Велику увагу приділяли всебічному та гармонійному розвитку учнів, вихованню почуття прекрасного, вмінню логічно мислити, бути обізнаною та розвиненою особистістю. Ще у 1849 році в Галичині проведено реформу середніх шкіл, послуговуючись документом під назвою «Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл». Сучасники відзначали педагогічне новаторство, поміркований лібералізм, наявність компромісів між неогуманістичним та реалістичним напрямками освіти. Гімназійну освіту учні здобували протягом 8-ми років. По її завершенні вони мали право вступати до вищих навчальних закладів. У свою чергу освіта,

яку здобували у реальних школах протягом 7-річного періоду, підготовлювала випускників до навчання у закладах технічного та сільськогосподарського напрямку (Ступарик, 1994, с. 44).

Отже, підсумовуючи викладені факти, робимо висновок, що протягом першого історіографічного періоду, що тривав від 1867 до 1890 років, у школах Галичини відбувалася активна полонізація навчального процесу. Викладання ФМ лише зароджувалося, здійснювалися перші спроби впровадження дисципліни до навчальних планів шкіл та гімназій. В основному, процес навчання ФМ було орієнтоване на польськомовного учня.

Другий етап (1890–1939 рр.) – розвиток методики навчання французької мови у Галичині. Період характеризується активними освітніми реформами, яскравим впливом зарубіжної методики НІМ, зміною мети навчання, а також переходом до нового методу НІМ.

У системі шкільництва відбуваються суттєві реформи. Зокрема, у навчальному плані для народних шкіл (1888 рік) було зазначено, що метою навчання ІМ, порівняно з попереднім періодом, має стати чітке розуміння повідомлень ІМ, здатність правильно та вільно висловлюватися усно та письмово, володіння навичками виразного читання надрукованого або написаного тексту ІМ (*Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcio- i sześćo-klasowych męskich, żeńskich, i mieszanych wraz z instrukcją*, 1888, с. 13). Очевидно, що нова мета вимагала суттєвих змін у системі НІМ у краї. На думку Б. І. Лабінської (2013d), особливістю цього періоду була тотожність мети навчання ІМ, і мети мови викладання. Навчання ІМ та викладової різнилося лише вимогами до знань ІМ, тому врегулювання більшості проблем було покладено на підручники та роботу вчителя (с. 60).

Починаючи із 1893 року школи поділили на чотири ступені. Усі школи були 1-, 2-, 3-, 4-класні та мали чотири ступені. Передбачалося, що на перший ступінь було відведено один навчальний рік, на другий ступінь – також один рік, на третій та четвертий ступінь відводилося по два роки (Ступарик, 1994, с. 74).

Особливо гостро порушується протягом цього періоду питання національної ідентичності та мови навчання. На сторінках журналу «Шлях виховання й навчання» за 1936 рік (січень, лютий, березень) дізнаємося, що «Україна перебуває нині (1919) в дуже тяжкому економічному й політичному становищі, а також і в культурно-національному. Їй потрібна перш за все школа, єдина діяльна й національна, яка б об'єднувала дітей усіх верств, різних становищ і яка дала б їм не лише початкову чи середню освіту, а суцільну, що відповідала б потребам усякого культурного діяча ХХ віку. Ця школа своїм діяльно-громадським вихованням дасть Україні потрібних для її нового життя нових громадян з пробудженою активністю, з витривалою волею й добре розвиненими творчими силами» (*Шлях виховання й навчання*, 1936, с. 30–31).

Спостерегли, що навчання чужою мовою відразу придушує все духовне єство дитини, затримує природну активність її розуму, заглушує природну зацікавленість. Великою проблемою освітяни того часу вважали початок навчання рідною мовою аж у 2-му класі школи. Навчання деяких шкільних предметів нерідною мовою учнів значно ускладнювало сприйняття та засвоєння ними матеріалу. Тогочасні учителі зазначали, що «утраквістична школа є не лише злим глузуванням над здоровою науковою педагогікою, але й недопустимою образою для учнів» (с. 13–15).

У Галичині до 1921 року продовжувала функціонувати КШР, аж поки у лютому 1921 року її замінено на Кураторію шкільної округи, яка була підпорядкована Міністерству освіти Польщі. Галичина, та система її освіти знаходилися під владою Польщі до 28 вересня 1939 року, тобто до підписання радянсько-німецького договору про дружбу та кордони, відповідно до якого Галичина відходила до складу УРСР.

Що стосується безпосередньо навчання ФМ протягом досліджуваного періоду, вона набуває характеру обов'язкової дисципліни у жіночих, реальних школах та гімназіях. Галицькі учителі починають активно переймати досвід педагогів із Заходу, використовуючи наукові праці, які стосувалися різних аспектів МНФМ.

Порівняно з попереднім періодом, зростає кількість навчальних планів з ФМ, у 30-х роках з'являються перші навчальні програми. Протягом першої половини ХХ століття у Галицьких школах та гімназіях користуються різноманітними підручниками з ФМ, з'являються також підручники, орієнтовані на україномовного учня.

Галицькі педагоги обмінюються набутим досвідом викладання ФМ, видаючи власну навчально-методичну літературу, розробки занять, методичні рекомендації та інше. МНФМ упродовж вказаного періоду активно розвивається.

Отже, протягом 1890–1939 років дисципліна «Французька мова» посідає рівноправне місце у навчальних програмах та планах для реальних та жіночих шкіл та гімназій поряд з іншими ІМ. МНФМ виходить на якісно новий рівень свого розвитку. Основним методом НФМ у краї на той час був прямий метод НІМ. Надзвичайно сприятливим фактором вважаємо те, що задля вдосконалення процесу НФМ, учителі галицьких шкіл послуговувалися працями, створеними європейськими педагогами та науковцями, втілюючи їхні прогресивні ідеї в навчальний процес.

Із огляду на зазначені вище факти, ми виокремлюємо такі етапи становлення й розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): І етап – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання французької мови у Галичині; ІІ етап – 1890–1939 рр. – розвиток навчання французької мови в умовах реформ, які відбувалися в освіті.

Підкреслимо, що будь-яка періодизація умовна й зумовлена характерними особливостями об'єкта, який досліджується, методологією дослідження, ідеологією, соціальними чинниками тощо. Періодизація, запропонована у нашій науковій розвідці, може послугувати структурним фундаментом для подальших наукових пошуків, які стосуються методики навчання французької мови у Галичині.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічне обґрунтування становлення та розвитку МНФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) має міждисциплінарний характер. Нами було обрано теоретико-методологічний інструментарій чотирьох рівнів – *філософського* (загальні принципи пізнання та філософські категорії, які визначають загальний гносеологічний напрям дослідження, а саме принципів об’єктивності, єдності історичного та логічного, та ін.), *загальнонаукового* (базується на системному, синергетичному та парадигмальному підходах), *конкретно-наукового* (до якого належать регіональний, хронологічний підходи, метод критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи учителів ФМ, історико-порівняльний метод та метод термінологічного аналізу) та *технологічного* (використано метод відбору архівних матеріалів та наукових джерел, наративний та герменевтичний методи) рівнів, які уможливили отримання наукового підґрунтя для дослідження обраного явища.

Аналіз джерельної бази дисертаційного дослідження виконано, спираючись на підходи до класифікації історичних матеріалів. Усю джерельну базу ми поділяємо на три групи. До *першої групи* належать джерела, в яких безпосередньо висвітлено процес становлення та розвитку МНФМ у школах та гімназіях Галичини впродовж 1867–1939 рр. До *другої групи* входять наукові публікації, що стосуються методологічної основи дослідження. *Третьою групою* є праці, дотичні до історії педагогіки, які у різні часи, здебільшого починаючи із другої половини XIX ст., відображали розвиток педагогічної думки у Галичині.

Виконання дисертаційного дослідження зумовило залучення великого різноманіття друкованих джерел, які були різними за походженням та інформаційною наповненістю. Здійснений аналіз джерельної бази розвідки дав нам підстави констатувати, що проблема становлення та розвитку МНФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) досі не була об’єктом

окремого наукового дослідження. Окрім того, у науковій літературі ще не склалися традиції вивчення згаданої наукової проблеми.

Характеристика становлення та розвитку МНФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) охоплює наукове обґрунтування періодизації етапів розвитку МНФМ. Ретроспективне дослідження становлення та розвитку МНФМ у Галичині уможливило вироблення критеріїв переходу від одного етапу розвитку МНФМ до іншого впродовж другої половини XIX – першої половини XX ст.: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання ФМ; 2) вплив зарубіжної методики НІМ; 3) зміни у методичній науці, що є наслідком появи нових методичних ідей, цілей, змісту, методів та засобів навчання. Спираючись на ці критерії, нами виокремлено основні етапи становлення та розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.): I етап – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання французької мови; II етап – 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання французької мови.

Основні положення першого розділу викладені в таких публікаціях автора: (Ivashchuk, 2021a; Ivashchuk, 2021b).

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В ГАЛИЧИНІ (1867–1890 РР.)

У розділі проаналізовано адміністративно-територіальні, національно-етнічні та освітньо-організаційні передумови становлення МНФМ у Галичині; здійснено опис навчальних планів і шкільних звітів галицьких шкіл та гімназій періоду 1867–1890 рр., у яких зустрічається дисципліна «Французька мова»; розглянуто підручники, які використовували для НФМ у Галичині протягом досліджуваного періоду; детально проаналізовано тогочасні методичні праці, які використовувалися у процесі навчання ФМ галицькими педагогами; доведено використання перекладних методів НФМ.

2.1. Передумови становлення методики навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.)

Для здійснення історико-педагогічного дослідження необхідно, перш за все, дізнатися першопричини походження явища, яке розглядається. Виходячи з контексту нашого дослідження, доцільно з'ясувати передумови становлення методики НФМ.

Поділяємо думку сучасного методиста Б. І. Лабінської (2013с) про те, що у процесі розгляду того чи іншого методичного напрямку, слід заглибитися в екстралінгвістичний контекст, в якому він зароджується та розвивається (с. 50). Із метою глибшого розуміння феномену становлення МНФМ у Галичині вважаємо за необхідне, насамперед, окреслити адміністративно-територіальні, національно-етнічні та освітньо-організаційні передумови, які мали безпосередній вплив на шкільну систему Галичини в цілому та навчання ФМ зокрема.

Адміністративно-територіальні передумови. Відповідно до історичних подій, від 1774 року Галичина належала до Австрії. Нагадаємо, що Галичина опинилася під владою Австрії через те, що формально у XIII ст. Галицько-

Волинська держава знаходилася певний час під пануванням угорських королів, які у той час титулювали себе королями Галичини та Володимирі (від м. Володимира на Волині). Марія Терезія після захоплення Галичини також прийняла титул королеви Галичини і Володимирі, а влада Австрії над Галичиною тривала аж до 1918 року (Верига, 1996, с. 135). Розглядаючи детальніше історичні передумови, робимо висновок, що Галичина ввійшла до складу багатонаціональної Австрійської імперії внаслідок першого (1772 р.) та третього (1795 р.) поділів Польщі (с. 50).

Землі утвореного королівства Галичини та Лодомерії умовно поділяли на Східну Галичину, населення якої було українське, та Західну, населення якої було польським. Б. Ступарик вважає, що таке об'єднання було вигідним, передовсім, для польської шляхти, оскільки так вони отримали можливість розглядати всю територію Галичини як частину єдиної польської території (Ступарик, 1994, с. 9).

Важливим днем для української нації було 27 лютого 1847 року, коли цісарем було прийнято рішення щодо поділу Галичини на два губернських округи – східний та західний. Відповідно до рішення, осередком Східної губернії мало стати м. Львів; осередком Західної губернії обрано м. Краків (Лозинський, 1915, с. 7). Невдовзі, у 1848 році, у політичному житті краю мала місце так звана «українська акція», завданням якої було утворення окремої української провінції на землях Східної Галичини. Акцію було підтримано Головною Руською Радою після виступів делегатів на Слов'янському конгресі у Празі, звернень у меморіалах до влади, у петиціях, пресі тощо (с. 9).

У 1867 році утворено дуалістичну монархію, названу Австро-Угорщиною. Австро-Угорщина, на той час – розвинута монархія, була змушена починати розбудову шкільної системи для всіх національностей, які проживали на її території, з чистого аркуша (Луканюк, 2007, с. 144). Загальний розвиток освіти Галичини повинен був відбуватися з урахуванням різних етнічних груп, які проживали на території Австро-Угорщини. Відтак, починають виникати здебільшого багатомовні та багатонаціональні школи.

Отже, у соціальному, політичному та культурному житті Галичини протягом досліджуваного періоду відбуваються суттєві зміни, пов'язані з реорганізацією влади, виданням нових законів і змінами у системі шкільництва Галичини.

Що стосується *освітньо-організаційних* передумов, тут також відбувалися суттєві зміни. Питання, пов'язані зі створенням єдиного органу, який би займався шкільними питаннями, починають виникати ще у 1861 році. 25 червня 1867 року кайзером було прийнято проєкт, поданий Галицьким крайовим парламентом щодо створення крайової шкільної ради для королівства Галичина та Лодомерія. Отже, створено крайову шкільну раду (КШР) було 24 січня 1868 року, що, безсумнівно, стало визначною подією у становленні галицького шкільництва.

Принагідно зазначимо, що крайовою мовою досліджуваної нами території у той час була польська, оскільки, відповідно до закону 1867 року, вона стала викладовою мовою у галицьких школах (Ступарик, 1994, с. 62). До того ж галицькими педагогами так і не було ухвалено рішення щодо розділення КШР на українську та польську секції.

Не можемо не відзначити також позитивні моменти діяльності КШР протягом 60–90-х років XIX століття, а саме введення обов'язкового початкового навчання, відділення школи від церкви, зростання кількості шкіл з українською мовою навчання, світський характер школи (Лабінська, 2013с, с. 34). Відповідно до статистичних даних, у Галичині станом на 1871 рік діяла 641 школа з українською мовою навчання, на 1875 – 949 шкіл, а на 1880 рік – 996 шкіл (с. 47–48). Окрім того, зі звіту про діяльність КШР, датованого 1872 роком, дізнаємося про збільшення кількості чоловічих та жіночих семінарій, які готували шкільних учителів, що, безумовно, свідчило про збільшення кількості підготовлених фахівців.

Діяльність КШР включала в себе у тому числі й інспектування шкіл та освітніх закладів краю. Інспектор повинен був періодично відвідувати школи, стежити за виконанням шкільних правил організації своєї діяльності та інше.

Отже, у результаті реформ, які на той час відбувалися в освіті, вважаємо визначною подією створення єдиного державного органу, який займався питаннями освіти у краї.

Тогочасні педагоги констатували, що шкільництво тієї пори переживало період свого розквіту, якість освіти поліпшилася, зросла кількість шкіл у краю. Нагадаємо, що, крім появи шкіл з українською мовою навчання, у період з 1871 до 1880 років кількість шкіл із польською мовою навчання зросла від 800 до 1132, а з німецькою викладовою мовою – від 59 до 86 (Лабінська, 2013d, с. 47). Учителі були переконані у тому, що саме завдяки зростанню якості шкільної освіти та кількості освічених особистостей зростає культурне та духовне багатство краю, множиться добробут його жителів (Łuczkiwicz, 1872, с. 20).

Головною метою гімназійної освіти було здобуття молоддю середньої освіти та підготовка її до вступу в заклади вищої освіти. Підкреслимо, що у цей період запроваджено обов'язковість учителів-предметників. Система шкільництва краю передбачала наявність вищих та нижчих типів шкіл (с. 44–45).

Як ми можемо дізнатися з підручника з педагогіки для учительських семінарій Галичини, датованого 1888 роком, головною метою шкільної освіти було виховання особистості, оскільки виховання визнавали найціннішим здобутком, який можна дати людині у дитячому віці. Для здійснення повноцінного виховання особистості передбачався розвиток як тілесних, так і духовних сил учня. Важливим було також навчити учня мислити самостійно, не піддаватися поганому впливу інших, робити власний, усвідомлений вибір, оскільки, як стверджують укладачі підручника, саме ці якості допоможуть у дорослому житті стати незалежним та свідомим громадянином свого краю (Baranowski, 1888, с. 4–5).

Велику увагу в закладах, які займалися підготовкою майбутніх вчителів приділяли навчання дидактики, позаяк вважалося, що повноцінне виховання неможливе без доброго навчання дитини. Окрім того, педагогічні засади того часу формувалися на основі відомостей про історичний розвиток педагогіки як науки. Тодішніми науковцями досліджено педагогічні ідеї науки Індії, Єгипту,

Персії, Греції; їм були добре відомі педагогічні засади Платона та Арістотеля, давніх римлян. Не оминемо увагою також того факту, що брали до уваги також новітні здобутки педагогіки, наприклад праці Песталоцці, Ф. Фробеля, педагогічні надбання Австрії, Франції, Бельгії. Зокрема, високо цінувалися праці педагогічного спрямування таких тогочасних вчених, як Олер, Ріке, Кьорнер, Шмідт, Луц, Бартель, Фрід, Гайн та інших (Baranowski, 1888, с. 193–194). Неабияке значення також мала психологія, оскільки вчителями того часу вивчалися особливості навчання учнів відповідно до властивостей їхньої уваги, пам'яті, типу темпераменту, досліджувалося сприймання інформації через різні канали сприйняття (с. 36, 46, 52).

Навчання ФМ у Галичині на той час мало відносно невелику історію. Цікаво зазначити, що предмет «Французька мова» зустрічається ще у 1851 році у шкільному звіті Академічної гімназії м. Львова. Із тексту звіту ми дізнаємося, що в Гімназії учням пропонували обрати ІМ серед польської, французької та італійської. Після обрання однієї із запропонованих іноземних мов вона набувала значення обов'язкового предмета до вивчення (*Zweites Programm k.k. akademischen Ober-Gymnasiums in Lemberg am Schluße des Schuljahres 1851*, 1851, с. 5).

Що стосується досліджуваного нами історичного періоду, дисципліна «Французька мова» зустрічається у навчальних планах та звітах галицьких шкіл починаючи від 1868 року. Підкреслимо, що на той час у різних типах шкіл учні вивчали класичні мови (латинську, старогрецьку) та німецьку. У деяких школах зустрічалася також церковнослов'янська та українська мови. Що ж стосується жіночих, реальних шкіл і гімназій, учні мали можливість вивчати також другу іноземну мову, а саме французьку або англійську.

Заслуговує уваги також рівень підготовки вчителів, які згодом мали право викладати ФМ у школах та гімназіях. У звіті КШР за 1872 рік зустрічаємо навчальний план для жіночих семінарій, де навчали майбутніх вчителів. Серед предметів, які вивчалися, була й французька мова. Вивчали її у всіх трьох класах: у 1-му та 2-му по 3 години щотижнево, у 3-му – 2 години. Метою майбутніх

учителів було навчитися висловлюватися ФМ в усній та письмовій формах, добре знати твори французької літератури та вміти пояснити їх учням. Матеріал, за яким провадилося навчання, підбирали з урахуванням попередніх знань кандидаток (*Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o Stanie Wychowania Publicznego w Kraju w Latach Szkolnych 1868/1869, 1872, c. 58*).

Серед шкіл та гімназій, де вивчали ФМ, були Гімназія Франциска Йозефа, Гімназія №2, Академічна гімназія (м. Львів), Гімназія ім. Св. Анни (м. Краків), гімназії Перемишля, Ржешова, Самбора, Станіславова, Тарнополя, Бучача, Дрогобича, Бродів, Коломиї, семикласна Вища реальна школа м. Львова, двокласна Вища реальна школа м. Кракова, трикласна Нижча реальна школа м. Тарнополя, Чоловічі гімназії Ярослава та Снятина (с. 29).

Звернімо увагу на те, що ФМ у обраний хронологічний період у галицьких школах та гімназіях вивчали виключно як вибірккову дисципліну. У Звіті крайової шкільної ради, датованому 1872 роком, у якому відображено роботу організації за 1868–1871 роки, зазначається, що починаючи із 1868 року до шкільних предметів додано дві дисципліни на вибір учня, а саме французьку мову та іврит (с. 14). У 1868 році ФМ впроваджено у 12-ти галицьких школах. Тогочасний викладач ФМ у Жіночій вчительській семінарії м. Львів Стефанія Вехслерова у передмові до укладеного нею підручника «Kurs praktyczny języka francuskiego», який вийшов у 1883 році, також підкреслює, що дисципліна «Французька мова» має у галицьких школах виключно факультативний характер, що не може не відображатися як на кількості навчального матеріалу, так і на кількості годин, відведених для його вивчення (Wechslerowa, 1883, с. 2).

Детально дослідивши шкільні звіти Галичини, віднаходимо також інформацію про кількість учнів, які виявили бажання вивчати ФМ. Із огляду на кількість учнів можна сказати, що інтерес до цього предмета відрізнявся від одного навчального року до іншого. Як приклад, наведемо статистику кількості учнів, які вивчали ФМ у Вищій реальній школі м. Львова від 1875 до 1884 року (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1875, 1875/76/77/78/79/80/81/82/83/84*).

Таблиця 2.1

**Кількість учнів Вищої реальної школи,
які вивчали французьку мову (1875–1884)**

| Рік навчання | 1875 | 1876 | 1877 | 1878 | 1879 | 1880 | 1881 | 1882 | 1883 | 1884 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Кількість учнів | 72 | 138 | 94 | 77 | 84 | 29 | 37 | 49 | 71 | 65 |

Отже, розглянувши статистичні дані, робимо висновок, що зацікавленість учнів вивченням ФМ була неоднозначною, рівень затребуваності цієї дисципліни серед тогочасних школярів відрізнявся від одного року до іншого.

Документи, що стосувалися шкільництва галицького краю протягом періоду 1867 – 1890 років, зокрема їх детальний аналіз, засвідчили, що кількість матеріалів, у яких відображено процес навчання ФМ у школах та гімназіях Галичини, на жаль, незначна. Огляд навчальних планів і шкільних звітів, що їх використовували у різних типах галицьких шкіл та гімназій, показав: ФМ протягом вказаного періоду вивчали виключно як факультативну дисципліну лише у жіночих, реальних школах та реальних гімназіях. В інших школах ФМ не вивчалася зовсім. Навчальних програм, які б містили детальний опис процесу навчання ФМ у школах Галичини протягом другої половини ХІХ століття, також не було віднайдено. Окрім того, підкреслимо, що у проаналізованих нами документах детальний опис програмового матеріалу, сітки годин, що їх відводили для вивчення навчальної дисципліни, та список рекомендованих підручників, з допомогою яких велося навчання шкільних предметів, наведено здебільшого для тих предметів, які носили характер обов'язкових.

Цікавою видається книга Зигмунда Самолевича, датована 1871 роком, під назвою «Гімназія та реальні школи Пруссії та Галичини із огляду на організацію та методи навчання: звіт до Вищого відділу Королівства Галичини та Лодомерії». Її було видано у Львові й призначено для майбутніх учителів, які готуються до педагогічної діяльності у шкільних закладах. У виданні висвітлено організацію

пруських гімназій та реальних шкіл, формування їхнього вчительського складу, дидактичні та методичні особливості провадження навчання. Наведено деталізований аналіз навчальних програм пруських шкіл та реальних гімназій, здійснено порівняння пруської та галицької систем шкільної освіти. Крім того, констатується можливість впровадження такої самої системи навчання, навчальних матеріалів та планів науки у галицьких школах та гімназіях. Зигмунд Самолевич згадує у своїй праці, що питання щодо проблеми вивчення ФМ неодноразово було предметом обговорень галицьких освітніх установ, відповідальних за освіту в краї (с. 75–76). Обов'язковою до вивчення усіма учнями ІМ залишалася німецька мова. У праці йдеться про те, що педагоги Галичини вважали впровадження ФМ у якості обов'язкової дисципліни непедагогічним рішенням, оскільки вивчення одразу трьох мов у школі означає неможливість висунення однакових вимог щодо ретельності та точності у їх вивченні, що у свою чергу ставить під сумнів серйозність та доцільність шкільної освіти у краї» (с. 76). У той самий час галицькі педагоги не відкидали можливість вивчення ФМ як позакласного предмета, який могла б обирати лише певна кількість учнів, зацікавлених у її вивченні (с. 78).

Отже, підсумовуючи вищесказане, доходимо висновку, що ФМ на обраній території протягом вказаного історико-хронологічного періоду серед інших ІМ була дисципліною другорядного значення. Протягом другої половини ХІХ століття у світі більше цінувалося знання німецької мови, саме тому її вивчали як обов'язкову ІМ. Натомість ФМ вивчалася обмеженою кількістю учнів лише у невеликому колі шкіл та гімназій, мала характер вибіркової шкільної дисципліни.

Підкреслимо, що з огляду на викладені раніше факти та обґрунтувавши передумови та причини вивчення ФМ лише як дисципліни за вибором, цілком логічно, що кількість навчальних планів і річних шкільних звітів, у яких серед дисциплін зустрічається «Французька мова», нечисленна, що пояснюється вибірковістю цього предмета. Можливий лише розгляд кількості годин, відведених для її вивчення, опис доступного у вказаних документах програмового матеріалу, а також детальний аналіз підручників, що їх було

рекомендовано у процесі навчання ФМ. Вважаємо, що цілісне уявлення про становлення методики навчання ФМ у Галичині протягом вказаного хронологічного періоду стане можливим лише за умови детального аналізу навчального матеріалу, наведеного у навчальних планах та звітах, підручників з ФМ та, з допомогою тогочасної навчально-методичної літератури, власне методу, що його використовували галицькі педагоги для навчання ФМ.

Проаналізувавши джерела, віднайдені у фондах Львівської національної наукової бібліотеки імені Василя Стефаника, правомірно зробити висновок, що галицькі вчителі ІМ певною мірою мали доступ до літератури, яку використовували для НІМ у європейських країнах, та були обізнані з тенденціями розвитку тогочасної МНІМ. На нашу думку, це мало безпосередній вплив на навчання ФМ у школах та гімназіях краю.

Відзначаємо також те, що у 1887 році виходить друком перша методична праця, яка стосується методики НФМ під назвою «Kilka uwag o nauczaniu języka francuskiego w szkołach średnich i prywatnych» (1887) («Кілька зауважень щодо науки французької мови у середніх та приватних школах»), автором якої був Чеслав Чиньський, вчитель ФМ у Гімназії № 3 та Реальній школі м. Кракова.

Не можна оминути увагою також факт, що у другій половині ХІХ століття лінгвісти-науковці зацікавилися здобутками історико-порівняльного мовознавства та асоціативної психології. Основні ідеї порівняльно-типологічного мовознавства та методики НІМ були такими, відповідно до яких рекомендувалося порівнювати ІМ із рідною, а саме на тих явищах ІМ, які були відсутні у рідній мові.

Можна вважати, що лінгвістичною основою навчання ФМ у Галичині були знання латинської та німецької мов. Звернімо увагу на те, що у досліджених навчальних планах та звітах, у яких наявна ФМ, зустрічаємо також латинську мову, як обов'язкову дисципліну. На нашу думку, знання латинської мови не могло не вплинути позитивно на вивчення ФМ, оскільки, належачи до романської групи мов, вона сформувалася на базі латинської мови в її розмовній формі, а отже у ФМ наявні спільні елементи, які етимологічно походять до латинських відповідників (Алисова и др., 1987, с. 5).

Важливість опанування латинською мовою у НФМ зумовлена тим, що система НІМ у обраний часовий проміжок відбувалася на основі класичних мов, що впливало із законів асоціативної психології. Навчання провадилося шляхом багаторазового повторення, заучування мовного матеріалу напам'ять. Широко розповсюдженою формою роботи був переклад, який використовували для встановлення асоціацій між словами ІМ та рідної. Основою запам'ятовування граматичного та лексичного матеріалів слугували закони асоціації, які, безумовно, мали вплив на розвиток пам'яті.

Основною метою НФМ у досліджуваній час було знання граматики, вміння читати та перекладати невеликі тексти, знати основні зразки французької літератури (*Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o Stanie Wychowania Publicznego w Kraju w Latach Szkolnych 1868/1869, 1872*, с. 19). Досягнення її уможлилювали здобутки таких наук, як порівняльно-історичне мовознавство та асоціативна психологія, які слугували для тогочасної МНІМ джерелом методичних ідей і теоретичних засад.

Відповідно до проаналізованих джерел, можемо дійти висновку, що основними методами НФМ протягом обраного періоду були граматико-перекладний і текстуально-перекладний методи. Це пояснюється зосередженістю на вивченні правил граматики, вимог щодо вміння перекладати окремі фрази та тексти з та на ФМ. Як зазначали тогочасні педагоги, суттєвим для учня, завперш, є порівняння ФМ із рідною (викладовою) мовою (польською), оскільки тільки в такий спосіб учень може досягти вправності у літературній мові та граматиці ФМ (Czyński, 1887, с. 5).

Розглянувши *адміністративно-територіальні та освітньо-організаційні* передумови становлення методики НФМ, відомості про мову навчання, типи галицьких шкіл, у яких вивчали ФМ, перейдемо до опису навчальних планів, шкільних звітів, підручників та власне методу НФМ, які слугували фундаментом для становлення МНФМ у Галичині в 1867–1890 роках.

2.2. Загальна характеристика навчальних планів та шкільних звітів з французької мови у Галичині (1867–1890 рр.)

Основною освітньою документацією, спираючись на яку протягом століть провадився навчально-виховний процес у всіх типах закладів освіти, були навчальні програми та плани. Беручи до уваги той факт, що хоч із плином часу вимоги до укладання й структурування освітньої документації змінюються, першочергове їх значення за будь-яких умов залишається незмінним.

Перш ніж перейти безпосередньо до опису та аналізу навчальних планів та звітів з ФМ, які використовувалися у Галичині протягом 1867–1890 років, звернімо увагу на те, що весь віднайдений методичний матеріал належить до кінця ХІХ–початку ХХ ст. При описі й аналізі ми намагатимемося зберегти автентичний зміст у його перекладі та тлумаченні, постараємося відобразити матеріал так, як розуміли його тогочасні автори, використавши категорійно-поняттєвий апарат тих часів. Для аналізу певних явищ ми все ж будемо вдаватися до сучасної методичної термінології; для аналізу давніх програм, планів та підручників з французької мови задіюватимемо критерії, розроблені сучасними методистами.

Окрім того, автором буде здійснено спробу порівняння особливостей навчання ФМ на двох західноукраїнських землях, а саме Галичині та Буковині, з метою їхнього зіставлення та отримання більш чіткої картини тенденцій, притаманних навчанню ФМ, що мали місце на землях сучасної Західної України. Віднайдення спільних та відмінних рис у навчанні ФМ на території двох країв уможливить краще розуміння взаємозв'язку шкільної освіти двох сусідніх країв та вплив зарубіжної методики, який на них було здійснено. З іншого боку, таке порівняння допоможе визначити місце навчання ФМ у Галичині в системі навчання ФМ на тогочасній території західноукраїнських земель.

Серед віднайдених нами документів наявні навчальні плани (*Plan nauki*, або *Planu naukowe*) та шкільні звіти (*Sprawozdanie*), у яких відображено мету, навчальний матеріал і кількість годин для вивчення ФМ. *Навчальний план* – це один із нормативних документів закладу освіти, та частиною навчальної

програми, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу. Він містив перелік навчальних дисциплін, сітку годин, вказувалися також форми проведення навчальних занять та їх обсяг, форми проведення поточного та підсумкового контролю.

На думку Владислава Серединського (1880), навчальний план є способом організації відомостей та звітності, який повинен бути обов'язковою складовою документації будь-якого навчального закладу. У навчальному плані вказують шкільні дисципліни, що їх вивчають учні, а також обсяг навчального матеріалу, який викладали у межах цих дисциплін. Далі вказували час, який відводили на опанування тієї чи іншої дисципліни. Не менш важливою інформацією, яка містилася у навчальних планах, була мета навчання шкільних дисциплін. Автор вважає шкільний навчальний план гарантією послідовності та наступності у вивченні шкільних предметів, оскільки його можна порівняти з географічною картою наукових знань, які належить досягнути учневі у процесі навчання у школі. Кількість годин, відведених на вивчення предметів у школі, подавали у вигляді кількості годин на тиждень (Seredyński, 1880a, с. 49–50).

При укладанні навчальних планів тогочасні педагоги обов'язково брали до уваги те, що потрібно включати до навчальних планів лише дисципліни, які відповідають ступеню навчання, а також рівневі інтелектуального розвитку учня. Звертали увагу й на те, чи можливо вичерпно досягнути дисципліну в межах відведеного на шкільну освіту часу. Розподіл навчального матеріалу повинен був здійснюватися так, щоб учень міг засвоїти його та згодом відтворити. Іншими словами, якщо дисципліну включено до навчального плану, кількість годин та розподіл навчального матеріалу повинні були знаходитися в єдності з іншими шкільними дисциплінами, що теж є дуже важливим чинником якості освіти (с. 51–52).

Отже, з погляду тогочасного педагога, навчальний план повинен бути укладений відповідно до психологічного та інтелектуального розвитку учня на тому чи іншому ступені навчання. При укладанні навчальних планів бралася до уваги низка факторів, а саме час, відведений на навчання учня в школі, інтелектуальний розвиток учня, єдність шкільних навчальних дисциплін.

Інший тогочасний педагог Мечислав Барановський (1888) вважав, що навчальний план належить укладати, насамперед, з урахуванням обсягу навчального матеріалу, що його належить засвоїти учням протягом періоду навчання у школі. Знання, які повинні бути набуті учнями протягом навчання, на думку автора, називаються обсягом науки. У свою чергу такий обсяг безпосередньо пов'язаний із метою та завданнями навчання, які той чи інший навчальний заклад ставить собі за ціль. Лише потім, відповідно до мети, завдань та навчального матеріалу, виокремлюють навчальні дисципліни, які у свою чергу також мають власну мету та обсяг матеріалу. Поділ навчальної мети певного закладу на навчальні дисципліни, а також поділ цих дисциплін на класи чи ступені навчання зветься навчальним планом. Розділення навчальних дисциплін на дні та тижні називається поділом годин. У тогочасній системі освіти навчальні плани були або єдиними для всіх навчальних закладів, що належали до однієї категорії, або ж затверджувалися адміністрацією кожного закладу окремо та діяли протягом певного проміжку часу, тоді як поділ годин визначався, як правило, вчителями для кожного закладу окремо (Baranowski, 1888, с. 57–58).

Відповідно до сучасних вимог, навчальний план укладається кожним закладом освіти окремо на основі навчальної програми. Навчальні плани містять пояснювальну записку та таблиці розподілу навчального часу між навчальними предметами. На титульній сторінці також зазначається навчальний рік, станом на який було розроблено плани. Щодо пояснювальної записки, у ній повинні бути вказані тип навчального закладу, кількість класів та орієнтовна кількість учнів, які навчаються; типові навчальні плани, за якими розробляються навчальні плани; особливості організації навчального процесу (Про структуру 2017/2018 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, 2017, с. 2–3).

Структура опрацьованих нами навчальних планів була завжди однаковою: на початку плану подано таблицю з переліком предметів, які вивчалися, та кількістю годин вивчення на тиждень. Далі зазначено мету навчання кожного із предметів окремо відповідно до року навчання. У деяких навчальних планах

можна також віднайти інструкцію для вчителя, де наведено детальний опис кожної з дисциплін та методичні поради щодо їх викладання відповідно до року навчання. На жаль, такі інструкції наявні не в усіх навчальних планах, а у планах, де серед предметів викладалася ФМ, таких інструкцій не було взагалі.

Звернімо увагу на те, що тогочасні навчальні плани, що їх використовували у навчальному процесі на буковинських землях, є здебільшого архівними документами тогочасних закладів освіти, за допомогою яких провадилася організація навчального процесу. Навчальні плани шкіл Буковини містили розклад занять, перелік та обсяг вивчення навчальних дисциплін і короткий розподіл матеріалу по роках навчання (Гоменюк, 2020, с. 82–83). Як бачимо, навчальні плани на обох західноукраїнських землях були схожими за структурою та виконували однакові функції, хоча навчальні плани шкіл Галичини не містили розкладу занять.

Шкільним звітом є документ, у якому подається у письмовій формі повідомлення про виконання певної роботи. Шкільний звіт має на меті окреслення виконаної за навчальний рік роботи. За структурою віднайдені нами шкільні звіти були об'ємнішими, ніж навчальні плани. Спочатку наводився список учителів, які викладали у школі на той момент, потім подавалися навчальні плани для всіх дисциплін – як обов'язкових, так і запропонованих на вибір. Наступним розділом була тематика письмових робіт із деяких дисциплін, а саме польської та німецької мов і математики. Далі знаходимо інформацію про наукові збори, які проводилися в рік видання звіту, розпорядження дирекції, хроніки навчального закладу. Окремо описана допомога учням із недостатнім матеріальним забезпеченням. Рекомендовані підручники для вивчення обов'язкових предметів подавалися наступним розділом. Останнім розділом була статистика школи, а саме списки учнів кожного класу та списки тих учнів, які отримують свідоцтво про освіту.

Щорічні шкільні звіти буковинських шкіл та гімназій містили також інформацію про аналітичну програму, якої потрібно дотримуватися, розклад предметів із відведеним часом (потижнево) та висновки інспекторів щодо навчального процесу (Лабінська, 2013d, с. 83).

Перейдемо безпосередньо до аналізу навчальних планів та шкільних звітів, у яких серед предметів знаходимо ФМ. Нами віднайдено навчальний план восьмикласної жіночої школи м. Львова, датований 1879 роком, а також шкільні звіти галицьких реальних шкіл (1875, 1888, 1889) та гімназій (1876, 1889).

Проаналізуємо звіти Реальної школи м. Львова за 1875, 1888 та 1889 роки. Мету навчання ФМ у звітах не було уточнено, проте, проаналізувавши навчальний матеріал, описаний у них, припускаємо, що головною метою було навчання граматики ФМ, читання творів французької літератури та знання біографій авторів, твори яких вивчалися. Серед запропонованих завдань наявний переклад легких текстів з рідної на ФМ. У звіті від 1875 року бачимо, що вивчали ФМ у двох відділах по три години щотижня; у звітах 1888 та 1889 років період навчання збільшується, тоді як кількість годин зменшується – ФМ вивчається у трьох відділах по дві години щотижня. Зауважимо, що у тогочасній термінології слова «відділ» та «клас» стосовно реальних шкіл та гімназій були синонімами (*Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o Stanie Wychowania Publicznego w Kraju w Latach Szkolnych 1868/1869*, 1872, с. 13).

Відповідно до звіту 1888 року, навчання граматичного матеріалу на першому році навчання починалося з відмінювання дієслів *avoir* та *être*, ознайомлення із артиклями, іменниками, головними правилами утворення множини іменника та прикметника, а також утворення їх жіночого роду. У другому відділі вивчали правильні дієслова, займенники та числівники. У третьому – неправильні дієслова, порядок слів французького речення, узгодження дієприкметників з іменниками та правила вживання часів.

Навчання читання описано у третьому відділі – передбачалося читання невеликих текстів із перекладом рідною мовою, а також творів відомих французьких письменників та їхніх біографій. Працювали учні за підручником А Світковського та хрестоматією Я. Амборського. Звіт за 1889 рік був ідентичним.

Отже, у звітах Реальної школи м. Львова за 1888 та 1889 роки, важливе місце відводилося навчання граматичного матеріалу, а також наявності перекладних форм роботи, що було основними ознаками перекладних методів НІМ.

Порівнюючи навчання ФМ у Реальних школах Галичини та Буковини, зауважуємо, що на Буковинських землях у 1872 році дисципліна «Французька мова» в деяких школах мала статус обов'язкової, поряд із німецькою, другою крайовою та англійською мовами (Тумак, 2018, с. 75). У навчальній програмі від 1872 року бачимо, що вивчали її протягом усіх сімох років навчання. Так, у першому класі ФМ вивчали 5 годин на тиждень, у 2-му та 3-му по 4 години, у 4-му та 5-му на вивчення ФМ відводилося по 3 години, а у 6-му та 7-му – 2 години. Із невеликими змінами вивчали ФМ і у 1890 році, проте кількість годин дещо відрізнялася. Кількість годин із 1-го по 5-й клас залишалася незмінною. Що стосувалося 6-го та 7-го класу, кількість годин було збільшено до 3-х на тиждень.

У шкільних звітах Реальних шкіл Галичини бачимо, що навчання ФМ було розраховане лише на три роки; підкреслимо також, що не було конкретизовано, з якого саме класу починалося вивчення ФМ як вибіркової дисципліни. Припускаємо, що не було уточнено року навчання через те, що на навчання ФМ записувалися учні з різних класів, після чого формували учнівські групи відповідно до рівня знань – для учнів, які лише починали вивчати ФМ, та для тих, хто продовжував вивчення вибіркової дисципліни.

Перейдемо до аналізу звітів Реальної гімназії імені Франца Йозефа у м. Дрогобичі за 1876, 1889 та 1890 роки, де ФМ також вивчали як дисципліну на вибір. У 1876 році ФМ вивчали у трьох відділах по 2 години щотижня. У першому відділі навчання починалося із фонетичного матеріалу, а саме вивчення правил читання ФМ. Окрім того, учні вивчали правила вимови французьких звуків та порівнювали їх зі звуками рідної мови, що було особливим із огляду на перекладні методи НФМ у краї (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876, 1876, с. 8*).

Навчання граматичного матеріалу у 1-му відділі починалося із вивчення правил вживання іменників та дієслів. У 2-му відділі продовжували знайомитися із частинами мови та правилами їхнього вживання. Розглядали утворення та правила вживання часів. У 3-му відділі вивчали порядок слів французького речення, умовний спосіб (с. 8).

Навчання читання у 1-му відділі здійснювалося за посередництвом читання невеликих текстів, які містили певні граматичні структури. У 2-му та 3-му відділах починали читати художню літературу мовою оригіналу, а саме літературні уривки із хрестоматії Я. Амборського. Окрім того, у 3-му відділі учні читали роман Вольтера «Історія Карла XII» (с. 9).

Навчання говоріння також наявне у звіті. У 1-му відділі учні розповідали вивчені напам'ять тексти, які містили потрібні граматичні структури та лексичні одиниці. У 2-му та 3-му відділах переказували прочитані літературні твори та розповідали деякі уривки напам'ять. Серед матеріалу 3-го відділу є переказ прочитаного роману Вольтера (с. 9).

У всіх трьох відділах навчання письма проводилося шляхом виконання одного письмового домашнього завдання після кожного уроку. Два завдання на місяць виконували у класі. Завдання включали в себе вправи на переклад з рідної мови на французьку та вправи із граматики (с. 9).

Для 1-го відділу рекомендованим підручником була граMATика В. Чехомського; у 2-му та 3-му відділах використовували граматику А. Світковського та хрестоматію для читання Я. Амборського. Матеріал звіту 1889 року ідентичний.

У звіті 1890 року бачимо, що кількість годин не змінюється. Протягом першого року навчання учням пропонувалося вивчати правила вимови французьких звуків, форми іменників та дієслів. Домашнє завдання передбачалося на кожному уроці. Другий рік навчання присвячено вивченню всіх частин мови та часових форм дієслів. Протягом третього року навчання учні займалися повторенням вивченої граматики ФМ, а також читали твори із хрестоматії (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1890, 1890, с. 12*).

Проект про введення ФМ як обов'язкової дисципліни з'являється лише у 1886 році. Відповідно до пропозиції, поданої до КШР, пропонувалося починати навчання ФМ у 3-му класі по 4 години щотижня. У 4-7 класах рекомендувалося 3 години на тиждень. Навчальний матеріал уточнено не було (Czyński, 1887, с. 21).

Порівнявши вивчення ФМ у галицьких та буковинських школах, констатуємо, що, попри істотну різницю у кількості годин і років, відведених для навчання ФМ, навчальний матеріал був усе ж схожим. На обох західноукраїнських землях велику увагу приділяли вивченню граматики ФМ та розвиткові навичок читання. Спільним було й запам'ятовування невеликих уривків текстів із метою їхнього подальшого усного переказу. Читання творів французької літератури також мало однаково велике значення як для галицьких, так і для буковинських шкіл та гімназій: на обидвох землях широко використовувалися хрестоматії для читання, матеріал яких включав в себе на початковому рівні невеликі, легкі тексти для читання та переказу; на вищих рівнях – уривки із французької прози.

Узагальнюючи вищесказане, підкреслюємо також, що, відповідно до навчальних планів та звітів, навчальний матеріал для вивчення ФМ було організовано у напрямку засвоєння спочатку простіших мовних та граматичних явищ, а згодом складніших. Навчання ФМ починалося з вивчення найпростіших граматичних явищ із подальшим їх ускладненням, а також використовуючи читання текстів та літературних уривків як основний навчальний матеріал. Значення нових граматичних явищ та лексичних одиниць учителі пояснювали засобами викладової мови. Переклад був основним видом письмових робіт. Навчання говоріння відбувалося шляхом переказу прочитаних текстів. Інформація про навчання правильної вимови у проаналізованих планах та звітах відсутня.

Для кращого розуміння процесу становлення методики навчання ФМ у Галичині у другій половині XIX століття вважаємо за необхідне здійснити аналіз та характеристику підручників з ФМ, з допомогою яких провадилося навчання, оскільки найбільш важливим засобом розуміння тогочасної методики навчання ФМ у Галичині є здебільшого саме підручники.

2.3. Структура та зміст підручників з французької мови

У всі часи підручник відігравав важливу роль для навчання будь-якої дисципліни в цілому, іноземної мови зокрема. З позиції сучасного підручникомознавства, підручник розглядається як один із найскладніших і найдосконаліших витворів людської культури, який концентрує та кристалізує в собі її різноманітні досягнення у багатьох сферах людського життя і видах людської діяльності: в науці, в педагогічній та художній культурі, в техніці тощо. Тому він сьогодні є об'єктом вивчення і осмислення багатьох наук (Роман, 2010). Підручник виконує роль засобу навчання, вміщує зразки усного та писемного мовлення, мовний і країнознавчий матеріал, який відібраний і організований з урахуванням його функціонального навантаження в різних формах спілкування й видах мовленнєвої діяльності, а також з урахуванням позитивного досвіду вивчаючих у рідній мові та попередження інтерференції (Азимов & Щукин, 1999, с. 332). На думку французького науковця Ж. Лебрана (2004), підручник є банком та субстратом інформації, яка живить учня у його роздумах та викладача у його пошуках.

Як слушно зауважує Б. Лабінська, підручник повинен розглядатися як компонент системи НІМ, який відповідає вимогам чинної програми й завданням певного типу навчального закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається. Він має містити мовний матеріал, зразки усного й писемного мовлення, відомості про країну, мова якої вивчається. Матеріал у підручнику повинен подаватися певними дозами, що складатиме зміст окремих уроків. Кожен урок, як правило, має містити: текст, лексико-граматичний коментар до тексту, граматичний матеріал, вправи, ілюстративний матеріал. Підручник повинен реалізовувати концепцію певного методу НІМ і бути центральною ланкою управління навчальним процесом, одним з ефективних способів оптимізації іншомовного навчання (Лабінська, 2013с, с. 60–61).

Питання щодо оцінювання змісту підручників тісно пов'язане з критеріями аналізу й оцінки методичних комплексів з ІМ, які дають можливість об'єктивно

оцінити, проаналізувати, узагальнити накопичений досвід, зумовлений трансформаційними процесами. Об'єктивним критерієм оцінювання якості підручника є орієнтація на вимоги чинної програми. Ми поділяємо думку Н. Ф. Бориско (1999) про те, що навчально-методичний комплекс виступає підсистемою всередині системи НІМ, який відображає та моделює всі її елементи. Тому до основних об'єктів аналізу й оцінки належать усі елементи системи НІМ. Саме таке призначення підручника випливає з його основних функцій, а саме: комунікативної, інформаційної, організаційно-управлінської, розвиваючої та виховної.

Педагог Едмунд Гергович (1876), що провадив свою діяльність на Галицьких землях, вважав, що добрий шкільний підручник повинен знаходитися в органічній єдності з поясненнями учителя, адже лише в цьому випадку учень може всебічно осягнути предмет, який він вивчає. Шкільний підручник являє собою кінцевий результат добору навчального матеріалу, що його пропонують вивчати учням. На думку автора, «якщо учитель не має під рукою доброго підручника, йому буде складно всеціло та структуровано охопити навчальний матеріал» (с. 47). Окрім того, педагог наголошує на тому, що інформація, подана у підручнику, та інформація, подана учителем, повинні бути узгоджені (с. 46–49).

У сучасній науці про МНІМ створено численні критерії аналізу підручників. У вітчизняній науці цим питанням займалася Н. Ф. Бориско (1999), яка виробила критерії аналізу навчально-методичних комплексів. У французькій методичній науці критерії аналізу підручників для читання створено А. Луї (2015). У зарубіжній методичній науці детально описано критерії аналізу підручників з ФМ науковцями М.-С. Бертолетті та П. Дале (1984), які здійснили ергономічний аналіз підручника, типи матеріалів, які містяться у ньому, констатували наявність додатків, лінгвістичний зміст, тематичний зміст, наявність тестів та засобів для оцінювання учнів.

Вагомий внесок у створення критеріїв внесла асоціація SAVOIR-LIVRE, заснована видавцями навчально-методичних комплексів Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Nathan та ін. Тут знаходимо поділ критеріїв на три великих розділи –

практичні, дидактичні та педагогічні критерії. До практичних критеріїв відносять формат підручника, розміщення матеріалу на сторінках з естетичної та функціональної точок зору, якість ілюстрацій, різноманітність джерел інформації, різноманітність поглядів, поради для вчителя, поради для учня, бібліографія, чітка та ясна структура підручника, чітко анонсовані наміри авторів. Дидактичні критерії перевіряють зміст підручника на те, чи відповідає зміст книги програмі, чи запропонований матеріал відповідає року навчання, наявність ситуацій, які допомагають учневі бути активним користувачем мови, проблемні ситуації, джерела інформації з питаннями до них, вправи у достатній кількості, вправи на закріплення, спосіб оцінювання учня, види діяльності, спрямовані на повторення, ігрові аспекти. Окрім того, оцінюється наявність міжпредметних зв'язків, допоміжних матеріалів для вчителя та можливість учня самому здійснювати пошукову роботу. Важливими дидактичними критеріями також є відповідність матеріалу підручника реаліям сучасного світу, актуальним проблемам та різним сферам зацікавленості учнів. Серед педагогічних критеріїв виділено відповідність теорії практичним завданням, відповідність компетентностей, що їх має набути учень, ситуаціям, запропонованим у книзі; наявність видів діяльності, що пробуджують ініціативність учня; чітке виділення інформації, яку необхідно запам'ятати. До педагогічних критеріїв також відносять можливість учня самому побудувати систему навчання на матеріалі підручника, набуття автономності у навчанні, набуття читацької компетентності, а також вміння аналізувати та синтезувати отриману інформацію (*Comment bien choisir son manuel scolaire ?*, 2008).

Аналіз структури і змісту віднайдених нами підручників з французької мови на визначеній території і в обраних хронологічних межах спробуємо здійснити за об'єктами й оцінкою навчально-методичних комплексів, розробленими Н. Ф. Бориско (1999), оскільки, на нашу думку, вони найкраще відповідають можливості аналізу підручників, створених у першій половині ХХ століття. Отже, розглянемо віднайдені підручники за такими критеріями: соціальне замовлення суспільства; конкретні навчальні й методичні умови; психолого-педагогічна і

методична концепція НМК; цілі НІМ; зміст НІМ; зміст предмета, його відбір і розподіл; зміст навчально-виховного процесу; структура і обсяг; макроструктура; мікроструктура; технічне виконання окремих компонентів.

Звернімо увагу також на те, що критерії, запропоновані Н. Бориско, призначено для аналізу навчально-методичних комплексів. Ураховуючи те, що у досліджуваній хронологічній період навчально-методичних комплексів ще не існувало, ми аналізуватимемо віднайдені підручники лише за тими критеріями, які допоможуть об'єктивно окреслити зміст та структуру цих підручників.

Серед віднайдених підручників з ФМ, які використовувалися у Галичині протягом 1867 – 1890 років, виокремлюємо *граматичні довідники* із вправами або без них, які призначено для формування навичок у граматиці; *хрестоматії для читання*; *підручники*, які містили різні тексти, створені з навчальною метою, та уривки автентичних творів, з допомогою яких відбувалося навчання граматики, читання, письма, перекладу та говоріння.

Зокрема Б. І. Лабінська (2013с) зазначає, що підручників з ІМ, укладених українською мовою, на західноукраїнських землях існувало досить мало. Як наслідок, вчителі були змушені використовувати підручники німецьких, польських, угорських, румунських та ін. укладачів, перекладаючи їх українською мовою (с. 60).

Нами віднайдено та проаналізовано 14 підручників ФМ, які використовувалися у процесі навчання ФМ у Галичині впродовж досліджуваного хронологічного періоду. Серед них вважаємо за необхідне детально описати у нашому дисертаційному дослідженні 5 обраних нами, оскільки в них найкраще можна простежити педагогічні ідеї тогочасних педагогів ФМ, а також виявити реалізацію перекладних методів, які на той час вважалися основними.

Віднайдені підручники розглядатимемо у хронологічному порядку, а саме: Я. Амборський «Gramatyka języka francuskiego» («Грамматика французької мови») (1875), Я. Амборський «Wypisy francuskie» («Французькі уривки») (1876), А. Світковського «Główniejsze zasady języka francuskiego» («Найголовніші

засади французької мови») (1878), А. Світковського «Gramatyka francuzka do użytku młodzieży polskiej» («Грамати́ка французької мови для вжитку польської молоді») (1880), С. Вехслерова «Wypisy francuskie» («Французькі уривки») (1881), С. Вехслерова «Kurs praktyczny języka francuskiego» («Практичний курс французької мови») (1883). Зауважимо, що тут і далі в назвах підручників збережено мову оригіналу.

Підручник Я. Амборського «**Gramatyka języka francuskiego**» (1875) є граматичним довідником, призначеним для середніх шкіл. Його рекомендовано до використання КШР від 15 червня 1874 року. У передмові автор висловлює думку, що використання рідної мови є потрібним у процесі вивчення ІМ, та найбільш успішний спосіб вивчення «чужої» мови полягає у порівнянні її з рідною. Педагог стверджує, що до написання цієї книги його спонукала потреба у появі підручника, в якому були б зрозуміло пояснені правила граматики ФМ, які згодом учні змогли б застосовувати на практиці.

Структура та зміст підручника. Підручник складається із чотирьох розділів: «Вимова», «Відмінювані частини мови», «Невідмінювані частини мови», «Речення». У розділі «Вимова» наявні правила вимовляння голосних, приголосних звуків, правила читання, зв'язування та зціплення. Для кращого розуміння вимови звуків автор порівнює французькі звуки з польськими. До кожного із правил автор наводить велику кількість прикладів слів, у яких зустрічається та чи інша літера, буквосполучення або звук.

У розділі, що має назву «Відмінювані частини мови» висвітлено правила утворення та вживання артикля, іменника, прикметника, числівника, займенника, дієслова та дієприкметника. Серед «Невідмінюваних частин мови» розглянуто прислівник, прийменник, сполучник та вигук. Матеріал розділів поділено на невеликі параграфи, у яких висвітлено по одному невеликому правилу, яке стосується частини мови. Увесь теоретичний матеріал наведено польською мовою. До правил додано приклади вживання частини мови у ФМ із подальшим перекладом та поясненням польською. Зауважимо, що серед прикладів автор наводить уривки із художньої французької літератури, де

ілюструється вживання граматичного явища, яке вивчається. На деяких сторінках можна зустріти ремарки щодо порівняння польської та французької граматики, виокремлено їхні спільні та відмінні риси.

У розділі «Речення» пояснено, як ті чи інші частини мови можуть функціонувати у реченні (як-от артикль, іменник, числівник, займенники *en, у, soi, même*), вживання та узгодження часів французького дієслова та ін. До наведеного матеріалу також додається велика кількість прикладів із літератури. На завершення автор подає основні правила, що стосуються порядку слів французького речення, складання безособових речень та відмінні риси французького та польського речень. У кінці книги наведено рекомендований план роботи з підручником у школі, а саме розподіл навчального матеріалу відповідно до року навчання. Підручник розраховано на трирічний курс вивчення ФМ.

Отже, граматичний довідник Я. Амборського відповідав тогочасній навчальній програмі з ФМ і загальним традиціям навчання ІМ у школах. Він вміщав основні правила вимови та граматичний матеріал із великою кількістю прикладів. Враховуючи роль, яку відведено рідній мові у процесі навчання ФМ, стверджуємо, що навчання граматичного матеріалу відбувалося перекладними методами НІМ, оскільки до кожного речення-прикладу наведено переклад та детальне пояснення польською мовою.

Підручник того самого автора під назвою «**Wypisy francuskie**» (1876) є хрестоматією для читання на ФМ, що її було призначено для реальних шкіл. Книга складається із двох частин. Обидві частини видано у Львові у 1876 році. Відповідно до авторських вказівок, першу частину призначено для учнів, які лише починали вивчати ФМ. Друга частина присвячена французькій літературі XIX століття та була передбачена для використання учнями, які вже мали достатній рівень мови для того, щоб читати художню літературу мовою оригіналу.

Структура та зміст підручника. Першу частину хрестоматії можна умовно поділити на три частини – тексти, які складаються з окремих фраз, укладені автором для опрацювання певних граматичних структур (40 текстів),

цілісні тексти, об'єднані спільною темою (106 текстів), та вірші (18 віршів). Перші 40 текстів не являють собою одне ціле, вони не мають спільної теми. Їх можна охарактеризувати як окремі фрази, які містять певні граматичні структури. Незважаючи на те, що перша частина хрестоматії призначалася для учнів-початківців, граматичні структури, які зустрічаються у перших десяти текстах досить складні (зіставлення *le passé composé* та *le plus-que-parfait*; *le passé antérieur*, *le passé simple*, *le conditionnel présent* та ін.). Звернімо увагу на те, що у текстах домінують структури, які майже не вживаються у розмовній мові. У більшості випадків речення складні, поширені, що більш притаманно літературному стилю мовлення.

Наступним умовним розділом першої частини є цілісні тексти, об'єднані спільною темою. Характер цих текстів різний: зустрічаються розповідні, інформативні, художні тексти, діалоги. Внизу сторінки невідомі дієслова із текстів подано у формі інфінітива, дієприкметників теперішнього та минулого часів, теперішнього та простого минулого часів, іноді умовного способу. Для окремих дієслів наведено переклад польською мовою. Серед віршів зустрічаємо твори Лафонтена, В'єне, Малана, Сассерно, Гюго, Лорена та ін.

Друга частина хрестоматії присвячена французькій літературі XIX століття. Її також можна умовно поділити на два розділи – літературні твори та тексти на наукові теми. На відміну від першої частини, друга чітко структурована. Літературні твори тут поділено на п'ять секцій: «Драма», «Поезія», «Роман», «Історія», «Критика, філософія, мораль». У кінці деяких сторінок подано переклад незнайомих слів польською мовою. Як у першій, так і у другій частинах хрестоматії в кінці книги міститься французько-польський словник із невідомою лексикою з текстів.

Отже, створення такого типу хрестоматії мало на меті як виконання навчальної ролі, так і загальнокультурний розвиток учня. Перевага серед текстів літературних джерел зі специфічними граматичними зворотами вказує на те, що вони мали готувати учня до читання художньої літератури мовою оригіналу. Зміст другої частини хрестоматії включає у себе кращі зразки французької

літератури XIX століття. Вважаємо, що хрестоматія відіграла позитивну роль для розвитку навичок читання. Припускаємо, що уривки із хрестоматії також вчили напам'ять та переказували, що також було позитивною стороною вивчення ФМ.

Наступним підручником є книга А. Світковського «**Główniejsze zasady języka francuskiego**» (1878). Її широко використовували у процесі вивчення ФМ у реальних школах, оскільки вона наявна у переліку рекомендованої літератури, затвердженої МВіО. У передмові автор висловлює думку, що всі книги для навчання ФМ, створені на той час, були або занадто простими, або ж занадто складними, і підручника, в якому б містилася достатня кількість матеріалу для навчання ФМ, у школі не було. Саме це спонукало його до написання власного підручника. Зазначає, що головною метою навчання ФМ у школі є знання граматики, відмінювання та утворення слів, вміння перекладати з польської мови на французьку. За словами А. Світковського, матеріал у підручнику та вправи підібрано та укладено так, щоб учень міг досягнути цієї поставленої мети.

Структура та зміст підручника. Підручник складається зі вступу та 17-ти розділів. У вступі міститься фонетичний матеріал із поясненням його польською мовою. Наведено літери, буквосполучення та звуки ФМ із прикладами їх у словах та фразах. До кожного французького звука подано його відповідник у польській мові. Кожен розділ підручника присвячений окремій граматичній темі. Розглядаються такі теми: артикль; іменник; прикметник; займенник; дієслово; дієслівні часи; слова, значення яких у французькій та польській мовах різні; незмінні частини мови; умовний спосіб; безособові звороти; власні назви; складені іменники; іменники, які мають два роди; узгодження прикметника з іменником; узгодження дієслова з підметом; порядок слів; орфографія.

Пояснення усіх граматичних правил відбувається польською мовою. Часто наведені приклади речень або граматичних структур детально аналізуються польською мовою для кращого розуміння їх учнями. Лексичні одиниці підібрано в наведених до кожної граматичної теми вправах. Розмовних тем у підручнику

немає. Найголовнішим способом відпрацьовування граматичних структур та лексичних одиниць були вправи на переклад. Наведемо приклад такої вправи (мовою оригіналу) (с. 83):

O czym mówicie? — Mówimy o kilku (plusieurs) znakomitych¹ pisarzach naszych czasów². Ta powieść³ sprawi⁴ wielką przyjemność⁵ niektórym (à certains) dzieciom. Ktokolwiek przejeżdża⁶ przez roгатkę⁷, musi⁸ płacić tyle a tyle⁹. Wszystkie panie na (de) tym balu były bardzo postrojone¹⁰, a każda z nich była w odmiennym stroju¹¹. Nie pragnij¹² cudzego dobra¹³. Nie ma w¹⁴ naszym kraju takich zwyczajów¹⁵. Ktoś wszedł do¹⁶ pokoju, idź i zobacz kto to być może¹⁷.

¹illustre, ²de nos jours, ³conte, m., ⁴fera, ⁵plaisir, m., ⁶passer, ⁷barrière, f., ⁸doit, ⁹tant, ¹⁰étaient fort parées, ¹¹en parure différente, ¹²désirer, ¹³bien, m., ¹⁴Il n'y a pas en, ¹⁵coutume, f., ¹⁶entrer (dans), ¹⁷va voir qui ce peut être.

Отже, підручник був призначений учням, які розпочинали вивчати ФМ. Він слугував підґрунтям для опанування граматичного матеріалу та здобуття навичок перекладу з рідної мови на іноземну. На нашу думку, підручник репрезентує перекладний метод НІМ, оскільки переклад – це прийом роботи над граматичним та лексичним матеріалом. Окрім того, пояснення граматичного матеріалу відбувається також рідною мовою учнів, що також є одним із положень перекладного методу.

Підручник А. Світковського «**Gramatyka francuzka do użytku młodzieży polskiej**» (1880), як і попередній, використовували у процесі НФМ у реальних школах та гімназіях. Незважаючи на подібність його назви, він суттєво відрізняється від попередньо проаналізованих нами підручників із граматики. У передмові автор зазначає, що підручник укладено за методикою Гайнріха Готфріда Оллендорфа, на той час широко визнаною у всьому світі. Було передбачено, що «учень починає вивчення мови із найпростіших елементів. Кожен крок учня повинен бути осмисленим. Все, що вивчає учень, повинно запам'ятовуватися за посередництвом вправ. Складнощі, які зустріне учень, завжди детально аналізуються та опановуються через повторення» (Ollendorf & Jewett, 1924, с. 12).

Структура та зміст підручника. Підручник містить вступ та 86 уроків, у кожному з яких подано граматичний та лексичний матеріали і вправи. Як і у попередньо розглянутому підручнику того самого автора, у вступі наявний фонетичний матеріал, пояснений польською мовою. На відміну від інших підручників такого типу, тут кожен урок має лексичний та граматичний матеріали, на яких будується урок. У лівій колонці наведено польські слова, вирази або граматичні структури, у правій – їхній переклад французькою. Проілюструємо подання матеріалу в підручнику (Świtkowski, 1880, с. 29):

Ilu , ile?

Ile chleba?

Ile pieniędzy?

Ile kapłanów?

Tylko.

Mam tylko jednego brata,

Mam tylko jednego,

Ile koni ma twój przyjaciel?

Ma tylko jednego,

Ma tylko dwa dobre,

Nadto, zawiele.

Masz nadto wina,

Mają zanadto książek,

Trochę , nieco.

Trochę miodu,

Trochę soli,

Combien de ?

Combien de pain?

Combien d'argent?

Combien de chapons?

Ne – que.

Je n'ai qu'un frère.

Je n'en ai qu'un.

Combien de chevaux ton ami a-t-il?

Il n'en a qu'un.

Il n'en a que deux bons.

Trop de.

Vous avez trop de vin.

Ils ont trop de livres.

Un peu de.

Un peu de miel.

Un peu de sel.

У кінці кожного уроку пропонується виконати три вправи на переклад з польської мови на французьку, використовуючи увесь лексичний і граматичний матеріал, який було вивчено на уроці. У кожній вправі речення являють собою питання та відповідь.

Наприкінці книги наявний додаток, в якому подано правила вживання часів французького дієслова із прикладами. Далі зустрічаємо таблиці відмінювання допоміжних, правильних, неправильних, займенникових дієслів та безособових зворотів. У книзі наявний алфавітний покажчик граматичних явищ та лексичних одиниць із номером сторінки, на якій їх було розглянуто. До неї існує окрема книга із ключами до вправ, поданих у ній. Підкреслимо те, що наявність ключів до вправ була досить новаторською складовою частиною підручника з ІМ, що сприяло самоконтролю учнів у процесі навчання ФМ.

Отже, проаналізованому підручнику притаманні характерні риси перекладного методу НІМ: наявність пояснення граматичного та лексичного матеріалу рідною мовою, наявність великої кількості вправ на переклад. На відміну від попередніх проаналізованих підручників, тут зустрічаємо вправи на переклад діалогів та розмовних фраз, а також широкий спектр лексичних одиниць, які засвоюються учнями в кожному уроці, чого не було в підручниках, виданих раніше.

Наступний підручник, укладений С. Вехслерою під назвою «**Wypisy francuskie**» (1881), є хрестоматією для читання та призначався для 5-го та 6-го класів жіночих шкіл.

Структура та зміст підручника. Книга складається із двох частин, перша з яких містить тексти французькою мовою, друга – польською. Припускаємо, що після прочитання тексту ФМ пропонувалося перекласти текст із польської, використовуючи вивчені з французького тексту лексичні одиниці та граматичні конструкції. Тексти подано адаптовані й автентичні. Як у французьких, так і в польських текстах семантизація лексики відбувається шляхом перекладу невідомих слів внизу сторінки. У кінці книги наявний французько-польський словник. Із огляду на переклад як засіб семантизації лексики та наявність текстів рідною мовою, які пропонувалися для перекладу, вважаємо, що в підручнику також застосовано перекладні методи НІМ.

«**Kurs praktyczny języka francuskiego**» (1883) того ж самого автора призначено для усіх видів шкіл. У передмові зазначається, що цей підручник є курсом ФМ, складеним німецьким педагогом Ф. Агном, і адаптованим до учнів

галицьких шкіл. Автор констатує, що в навчальних планах галицьких шкіл ФМ вивчають виключно як факультативну дисципліну; зазначається, що вимоги навчальних планів застерігають учителів від надмірних домашніх завдань із цього предмета, а отже, перед учителем, який використовуватиме підручник, постане проблема викладання навчального матеріалу здебільшого у класі.

Структура та зміст підручника. Підручник має три розділи. У першому наявний фонетичний матеріал, а саме правила вимови літер та буквосполучень ФМ із наведенням відповідних звуків у польській мові. Перша частина вміщає 155 текстів – французьких та польських, розміщених по черзі. До кожного французького тексту наведено нові лексичні одиниці, які зустрінуться учневі в тексті з перекладом. Наступний текст рідною мовою. Його зміст переважно повторює зміст попереднього тексту, учневі пропонується перекласти його ФМ.

Матеріал 2-го розділу склали 69 текстів, упорядкованих за тим самим принципом. Далі подано французькі оповідання. Третій розділ являє собою фрази з перекладом, які можна використати у розмовному мовленні. Вони поділені на невеликі підрозділи – «Про їжу та пиття», «Йти та приходити», «Питання та відповіді», «Вік», «Година», «Погода», «Привітання», «Відвідини», «Сніданок», «Обід», «Чаювання» та «Прогулянки». Із огляду на наявність перекладу, як основного способу роботи над лексичним та граматичним матеріалом, вважаємо, що в ньому також задіяно перекладні методи НІМ.

Проаналізувавши підручники з ФМ, які використовували у Галичині протягом 1867–1890 рр. бачимо, що в них реалізовано більшість функцій, які належало виконувати шкільному підручнику з ІМ, а саме комунікативну, інформаційну, організаційну та моделювальну, розвивальну й виховну. В розглянутих підручниках відображено своєрідність традицій навчання ІМ протягом обраного часового проміжку. Схематично їх наповнюваність навчально-методичним матеріалом зобразимо шляхом відміток наявного або відсутнього матеріалу в таблиці, у основу якої покладено схему Н. Ф. Бориско (1999). Порядок подання підручників відповідає порядку їх опису: 1 – Я. Амборський «Gramatyka języka francuskiego» (1875); 2 – Я. Амборський

«Wypisy francuskie» (1876); 3 – А. Світковського «Główniejsze zasady języka francuskiego» (1878); 4 – А. Світковського «Gramatyka francuzka do użytku młodzieży polskiej» (1880); 5 – С. Вехслера «Wypisy francuskie» (1881); 6 – С. Вехслера «Kurs praktyczny języka francuskiego» (1883).

Таблиця 2.3

**Результати аналізу підручників з французької мови
(1 – 1875 р., 2 – 1876., 3 – 1878 р., 4 – 1880 р., 5 – 1881 р., 6 – 1883 р.),
що використовувалися у Галичині (1867 – 1890 рр.)**

| Критерії аналізу структури і змісту підручників | | Наявність/відсутність | | | | | | |
|--|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| I. Соціальне замовлення суспільства | Географічне розташування | + | + | + | + | + | + | |
| | Історико-економічна близькість | + | + | + | + | + | + | |
| II. Врахування навчальних умов | Навчальної програми | + | + | + | + | + | + | |
| | Типу середнього навчального закладу | + | + | + | + | + | + | |
| III. Втілення методичної концепції автора | В передмові | + | - | + | + | - | + | |
| | Через моделювання змісту навчання | + | + | + | + | + | + | |
| IV. Моделювання цілей у змісті предмета і цілей процесу навчання | Мета підручника | + | + | + | + | + | + | |
| | Реалізація цілей | + | + | + | + | + | + | |
| V. Зміст навчання і його реалізація в підручнику | За сферами і ситуаціями спілкування | - | - | - | + | - | + | |
| | Автентичність джерел | + | + | + | - | + | + | |
| | Наявність соціально-культурних знань про країну, мова якої вивчається | - | + | - | - | + | - | |
| | Відбір і моделювання мовних мінімумів | Фонетичного | + | - | + | + | - | + |
| | | Лексичного | - | + | + | + | + | + |
| | | Граматичного | + | + | + | + | + | + |
| | Організація | Циклічна | - | - | - | - | - | + |
| Тематична | | + | + | + | + | + | + | |

Продовження таблиці 2.3

| Критерії аналізу структури і змісту підручників | | Наявність/відсутність | | | | | | |
|--|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| VI. Наявність вправ на формування навичок і розвиток вмінь | Лексики | - | - | + | + | - | + | |
| | Граматики | + | - | + | + | - | + | |
| | Фонетики | - | - | - | - | - | - | |
| | Аудіювання | - | - | - | - | - | - | |
| | Читання | - | + | - | - | + | + | |
| | Говоріння | - | - | - | - | - | + | |
| | Письма | - | - | + | + | - | + | |
| | Перекладу | + | - | + | + | + | + | |
| VII. Макроструктура | Поділ на частини | | + | + | + | + | + | |
| | Компонентний склад | Мінімальний | + | + | + | + | + | |
| | | Достатній | - | - | - | - | - | - |
| VIII. Мікроструктура | Поетапність оволодіння навчальним матеріалом у вибраній моделі уроку | | + | - | + | + | - | + |
| | Наявність обов'язкових та факультативних функціонально-структурних елементів | | - | - | - | - | - | - |
| IX. Технічне виконання окремих компонентів | Аудитивний | | - | - | - | - | - | - |
| | Друкований | | + | + | + | + | + | + |

Звернімо увагу на те, що для навчання ФМ на буковинських землях використовували підручники німецьких видань. Користувалися книгами Ш. Ноеля, К. Пльотса, Е. Філека та ін. (Labinska, 2019, с. 76–86). Робимо висновок, що на буковинських та галицьких землях навчання ФМ провадилося за різними підручниками: галицькі педагоги користувалися працями польських педагогів. Відзначимо також те, що до деяких підручників, якими користувалися у процесі навчання ФМ на Галичині були наявні ключі до вправ, чого не існувало у підручниках, що їх використовували на Буковині.

Отже, на основі детального аналізу змісту та структури віднайдених нами підручників з ФМ, стверджуємо про реалізацію концепції перекладних методів навчання ФМ у Галичині, що потребує окремого детального розгляду, який буде здійснено у наступному розділі.

2.4. Реалізація перекладних методів навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.)

Здійснивши детальний аналіз навчальних планів, шкільних звітів та підручників з ФМ, які використовувалися у Галичині протягом 1867–1890 років, можемо зробити висновок, що під час періоду становлення МНФМ на галицьких землях навчання провадилося засобами граматики-перекладного методу НІМ, який тоді використовувався для навчання латинської та старогрецької мов, та, як наслідок, був застосований і до вивчення сучасних мов.

Очевидно, що із плином історії освіти методи навчання зароджувалися, розвивалися, видозмінювалися та трансформувалися відповідно до змісту навчання та, головне, зважаючи на його мету. Метод (від грецького μέθοδος – «шлях крізь») є систематизованою сукупністю кроків, які необхідно зробити задля виконання певної задачі або досягнення певної цілі. Метод – це спосіб, за допомогою якого учитель передає, а учень засвоює знання, уміння та навички (Максимюк, 2009, с. 169).

На думку тогочасного філософа К. Ясперса, будь-яка справжня наука є знанням, яке включає в себе, окрім всього, також знання про методи та межі цієї науки. Р. Декарт розумів метод як сукупність точних та простих правил, чітке виконання яких сприяє досягненню розумом істинного пізнання усього, що йому доступно. Для Ф. Бекона метод був своєрідним «світільником», який повинен освітлювати шлях у темряві. Науковець переконаний у тому, що, йдучи хибним шляхом неможливо розраховувати на успіх у вивченні будь-якого питання (Штанько, 2002, с. 98).

Французький методист Ж. Робер у Практичному словнику методики навчання ФМ стверджує, що метод завжди характеризується епохою, у якій його було створено, типом, до якого він належить, метою, яку пропонує досягти, принципами, якими послуговується, змістом, який включає у себе, а також матеріалом, який вимагає (Robert, 2008, с. 110).

Тогочасний педагог Фелікс Керський (1923) розумів термін «метод» як шлях, що веде до певної мети через вмиле опрацювання. Метод є способом прогресування та поліпшення знань із тієї чи іншої дисципліни, що досягається завдяки дотриманню окреслених засад та принципів, розрахованих на досягнення мети. Будь-якому методу притаманна наявність плану, який врегульовує процес навчання. Тоді як методика, на думку вченого, є однією із частин педагогіки, трактуванням принципів та методів, які застосовуються із метою виховання (с. 292–294).

Що ж стосується безпосередньо МНІМ, на думку французького методиста К. Пюрена (1988), методологічний дискурс відповідає на питання як викладали/викладають/повинні викладати іноземні мови, а також які матеріали та допоміжні засоби використовує педагог для викладання тієї чи іншої мови. Під матеріалами науковець розуміє підручники, граматичні посібники, книги із вправами, книги для вчителя та багато іншого (с. 9).

Е. Г Азімов та А. М. Щукін (1999) у Новому словнику методичних термінів наводять таке визначення: метод – базисна категорія методики, у загальному значенні – спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. У науковому дискурсі поняття «метод» використовується у трьох значеннях, а саме у загальнометодологічному (засіб пізнання), загальнодидактичному та власне методичному (методи навчання) (с. 135).

На галицьких землях у другій половині ХІХ століття починають з'являтися теоретичні праці методично-дидактичного спрямування, які використовувалися учителями в процесі викладання іноземних мов у краю. Здійснивши пошук такої літератури, помічаємо велику кількість методичних праць, присвячених викладанню латинської та старогрецької мов, оскільки саме класичні мови були

невід'ємною складовою тогочасної шкільної освіти. Чимало видань стосуються викладання німецької мови. У 80-х роках XIX століття з'являється перша теоретична праця, у якій описано методику навчання французької мови. Кілька розвідок висвітлюють особливості навчання ІМ загалом. Розгляньмо детальніше педагогічні погляди тогочасних педагогів ІМ у Галичині.

Праця Мар'яна Чиліньського (1861) під назвою «Думки про науку іноземних мов із додаванням короткої методики їх практичного навчання» вийшла друком у 1861 році у Кракові й рекомендована для використання учителями ІМ в Галичині. Незважаючи на те, що тоді існували тенденції навчання класичних та сучасних мов за майже однаковою методикою, педагог стверджує, що жоден народ у світі природно не вивчав та не вивчає мови починаючи із граматики (с. 15). На сторінках праці автор наводить багато аргументів на користь того, що сучасні іноземні мови слід вивчати з ознайомлення з реальними зразками мови, як-от літературні твори чи періодика. Автор вважає, що найперше, що повинен прищепити учитель своєму учневі у процесі навчання будь-якої живої ІМ, – це відчуття мови. Адже вивчення ІМ має спиратися на формування чуття, яке згодом допомагає добирати правильні граматичні конструкції та мовні форми (с. 141).

На думку педагога, мову учень повинен був осягати поступово, йдучи невеликими кроками. Переходячи від найпростіших мовних форм та явищ, учень може дійти до складніших видів висловлювання. Саме, переконаний М. Чиліньський, гарантує набуття гарних знань ІМ (с. 148).

Проаналізувавши теоретичну працю, робимо висновок, що її автор був прихильником текстуально-перекладного методу НІМ. Читанню приділяли неабияку увагу. Прочитані тексти рекомендувалося докладно аналізувати та перекладати рідною мовою із метою семантизації невідомої лексики. Навчання граматичного матеріалу відбувалося здебільшого у контексті: учні аналізували прочитані тексти та відповідно до них вивчали нові граматичні явища та звороти. Навчання вимови відбувалося за посередництвом читання текстів уголос.

Знаковою працею, виданою у 1887 році, є «Кілька зауважень до навчання французької мови у середніх та приватних школах», автором якої є Чеслав Чиньський, викладач французької мови у гімназії та реальній школі м. Кракова. Книга є першою теоретичною працею, присвяченою саме методиці навчання французької мови (попередня проаналізована нами праця стосувалася навчання тих ІМ, які взагалі на той час викладалися у різних типах шкіл Галичини). З погляду автора, навчання ФМ у школах та гімназіях має педагогічне або ж практичне завдання. Вивчення як класичних, так і сучасних мов вважалося одним зі способів розвитку вміння мислити, відчуття логіки, виховання внутрішньої культури учня (Czyński, 1887, с. 3).

Як і в попередній проаналізованій методичній праці, педагог схильний вважати, що ФМ не можна вивчати за тим самим методом, що його використовували для навчання латинської та старогрецької мов у школах, позаяк при вивченні ФМ учень неодмінно має потребу вчитися висловлюватися нею, а не лише розуміти та тлумачити твори художньої літератури. Схожою рисою обох праць є те, що Ч. Чиньський стверджує, що вивчення ФМ не повинно відбуватися, спираючись на граматику, оскільки вивчення граматики ІМ є тільки способом досягти мети, а не власне метою (с. 4). Граматичні правила не мають слугувати засобом ілюстрації мовного матеріалу; їх слід пояснювати у контексті та лише як коментарі до прочитаного.

Отже, автор підкреслює важливість навчання ФМ у школах та гімназіях не виключно засобами вивчення граматичних правил напам'ять, тобто вченими переслідувалася не педагогічна мета, яка передбачала лише пояснення та вивчення граматичних правил.

Педагог наводить чотири основних складових успішного вивчення ФМ, а саме поступовість, пропорційність, рівнозначність та збалансованість. Під поступовістю педагог розуміє врахування вікових особливостей учня в процесі навчання ФМ. Не варто починати навчання перед досягненням дитиною семирічного віку, оскільки саме у 7 років дитина починає вчитися мислити, а особливості фізіологічного розвитку організму створюють сприятливі умови для

початку шкільного навчання (Czyński, 1887, с. 5). Терміном «пропорційність» автор окреслює відповідність навчального матеріалу віковим особливостям учня. Усі слова, явища та поняття, які учень вивчає у процесі опанування ФМ повинні бути йому зрозумілі й оточувати його в повсякденному житті. Підкреслюється важливість того, що абсолютно всі лексичні одиниці, які вивчаються ФМ, повинні бути відомі учневі у його рідній мові.

Поняття рівнозначності для автора означає те, що потрібно приділяти однаково велику увагу гармонійному розвитку дитини, прищепленню їй моральних та духовних якостей, вихованню фантазії, людяності, дотепності, свідомості та ін. Вивчення ФМ має слугувати однією зі складових частин гармонійного виховання особистості, але не головною. У процесі навчання ФМ доцільно звертатися до предметів оточення учня, почуттів, емоцій, життєвих ситуацій, опису природи, рідного краю для того, щоб ФМ слугувала одним із засобів виховання майбутньої вихованої та свідомої особистості (с. 7).

Під рівновагою автор має на увазі збалансоване вивчення ФМ та рідної мови. Учень може навчитися читати та писати ІМ лише у тому випадку, коли він уже досяг цього у своїй рідній мові. Автор стверджує, що навчання ФМ та рідної мови може досягти своєї збалансованості до десятого року життя учня (с. 8).

На сторінках методичної праці дізнаємося, що навчання ФМ протягом обраного хронологічного періоду відбувалося у тісному взаємозв'язку з рідною мовою. Усі правила граматики та вимови пояснювалися учневі виключно рідною мовою. Після опрацювання короткого тексту або фрази рекомендувалося запитувати в учня переклад слів чи виразів із рідної мови на ФМ.

Ч. Чиньський підкреслює важливість домашньої роботи учня над ФМ. Наголошується на тому, що кількість годин, відведених для навчання ФМ у школі або гімназії, недостатня, тому варто щодня займатися ФМ вдома, повторюючи матеріал, вивчений у класі. Педагогом рекомендується збільшити кількість годин на навчання ФМ у школі до 6-ти на тиждень, оскільки, на його думку, за умови навчання протягом 6-ти годин у школі та щоденного повторення

матеріалу вдома, уможлиблюється вміння учня висловлюватися на прості, побутові теми ФМ самостійно до кінця першого ж року навчання. Окрім повторення матеріалу, учням слід було вивчати напам'ять тексти та поезію ФМ. Проте у класі необхідно було впевнитися у тому, що кожна лексична одиниця та кожне граматичне явище докладно опрацьоване та зрозуміле учнем. Одним із домашніх завдань також був опис добре відомих предметів та вражень (опис помешкання, кімнати, городу, вулиці та ін.) (с. 12).

Результатом навчання ФМ при кінці дворічного його терміну було передбачене вільне володіння мовою учнем у межах знайомих йому тем. Педагог наголошує на важливості не лише розвитку вміння читання та говоріння ФМ, а й вправного письма. Він радить заняття із носіями мови або з учителями для додаткового удосконалення знань та набуття кращої вправності у вимові та говорінні. Підкреслено, що носій мови повинен обов'язково бути екзаменованим учителем ФМ, оскільки носій ФМ, який не володіє вмінням навчати, не в змозі доступно пояснити правила власної мови. Окрім того, вважалося, що не потрібно охоплювати на заняттях надто багато матеріалу, бо ж «добрий учитель не той, який вчить багато, а той, який вчить добре» (с. 15). Кінцевий результат навчання, а саме впевнене володіння мовою, очікувався при кінці третього року навчання, а найкращим віком для трьох років автор вважає період від 10 до 13 років учня (с. 12–13).

На момент видання методичної праці вибір методу навчання ФМ все ще залишався важливою проблемою. Автор вважав, що кожен учитель схильний використовувати власний метод НФМ, що суттєво ускладнювало процес навчання. Переходячи від одного учителя до іншого, іноді учні були не в змозі прогресувати, оскільки методи навчання відрізнялися від одного учителя до іншого, і в таких умовах прогрес учня був нерівномірним (Czyński, 1887, с. 16).

Отже, розглянувши ще одну теоретичну працю, висновуємо, що граматики не вважалася головною метою навчання ФМ у галицьких школах та гімназіях. Граматика не повинна була слугувати засобом ілюстрації мовного матеріалу

ФМ. Відзначаємо також велику увагу, приділену зв'язку ФМ із рідною: навчання лексичних одиниць, граматичних явищ, правил вимови, читання французької літератури повинні були викладатися учням у тісному зв'язку з паралельним набуттям учнем знань рідної мови та літератури.

Протягом другої половини ХІХ століття педагоги починають використовувати досягнення мнемоніки у викладанні шкільних дисциплін, зокрема іноземних мов. Мнемотехніка (від гр. – мистецтво запам'ятовування) є системою особливих способів, що полегшують запам'ятовування та збільшують обсяг пам'яті (Зиганов, 2000, с. 14).

Прийоми мнемотехніки відомі ще з давніх часів; наука ця нараховує як мінімум дві тисячі років та багаторазово була об'єктом досліджень багатьох вчених. Автором першої праці із мнемоніки вважається Цицерон. Окрім того, мнемотехніку вивчали такі історичні постаті, як Джордано Бруно, Аристотель, Олександр Македонський, Юлій Цезар, Наполеон Бонапарт та ін. Галицькі педагоги, які займалися безпосередньо викладанням ФМ, також вдавалися до прийомів мнемотехніки, зокрема під час навчання лексичного матеріалу. Зразки вправ та прийоми мнемотехніки будуть розглянуті нами детальніше під час аналізу навчання лексики у процесі навчання ФМ.

Розглянувши навчальні плани, шкільні звіти та підручники з ФМ, що використовувалися у Галичині протягом 1867–1890 років, правомірно зробити висновок, що у процесі навчання ФМ використовували головно перекладні методи НІМ. У матеріалі деяких підручників зустрічаємо граматико-перекладний метод НІМ із певними особливостями його реалізації, а саме наявність пояснення правил вимови звуків ФМ, пояснення різниці між звуком та буквою. Окрім того, проаналізувавши дві теоретичні праці, також припускаємо, що рівноцінним методом навчання ФМ протягом обраного хронологічного періоду був текстуально-перекладний метод НІМ. Розгляньмо перекладні методи детальніше.

Граматико-перекладний метод, що має також назву «традиційний метод», був успадкований від навчання класичних мов (латинської та старогрецької);

метод базувався на вивченні граматичних правил, перекладі текстів і був найбільш поширеним у Європі другої половини XIX століття (Puren, 1988, с. 23). Основоположниками граматико-перекладного методу були такі педагоги, як Й. Майдингер, Г. Оллендорф, Г. Тангер та інші. Назва «граматико-перекладний метод» запозичена в англо-саксонів, хоча схожі назви зустрічаються також у французькій методичній літературі кінця XIX століття (Stocean, 2005, с. 13). Іноді цей метод називали білінгвальним, оскільки він вимагав не лише ґрунтовного знання іноземної мови, а також вміння пояснити правила ІМ (хоча б частково), її внутрішнє функціонування, вміння перекладати з ІМ на рідну (Besse, 2004, с. 25).

Грамматико-перекладний метод, тобто традиційний, спирається на знання теорії мови, культури, викладання та вивчення ІМ. К. Жермен (1993) наводить такі визначення кожної із цих складових частин:

- мова сприймається як збір правил та винятків, які можна спостерігати у процесі вивчення ІМ у фразах чи текстах і порівнюються із правилами рідної мови. Першочергового значення набувають форма та зміст мовних і мовленнєвих одиниць. Особливу увагу приділяють вивченню морфології та синтаксису, з іншого боку – списків лексичних одиниць. Писемна мова, або ж мова, яку можна зустріти у літературних текстах, сприймається як важливіша, ніж розмовна мова. Саме тому об'єктом вивчення є саме літературна, писемна мова;

- культура є синонімом поетичного мистецтва. Вивчення ІМ лише тоді досягає бажаних результатів, коли воно провадиться за посередництвом читання та перекладу творів літератури країни, мова якої вивчається;

- викладання сучасних ІМ, як і вивчення латинської та старогрецької мов, є процесом розумовим, необхідним для становлення повноцінної особистості;

- вивчення сприймається як інтелектуальний вид діяльності, який полягає у вивченні та запам'ятовуванні правил і прикладів граматичних форм, структур для того, щоб повною мірою опанувати морфологію та синтаксис, притаманні ІМ (с. 102–103).

Як стверджують французькі методисти Анрі Бессе та Клод Жермен, результатом навчання ІМ засобами граматико-перекладного методу є три складових частини володіння мовою, а саме здатність читання автентичних літературних творів; розвиток інтелектуальних здібностей учня, засобами порівняння рідної та іноземної мов; вміння перекладати з та на мову, яка вивчається, навіть здатність до художнього перекладу літературних творів (Germain, 1993, с. 102–103; Besse, 2004, с. 27). Основну увагу приділяють розвитку письма, а саме читанню та письму ІМ (Puren, 1988, с. 69).

Процес навчання ІМ засобами граматико-перекладного методу зводиться до чотирьох основних етапів:

- вчитель пояснює рідною мовою граматичне правило іноземної;
- вчитель ілюструє вивчене правило з допомогою прикладів, які було створено ним самостійно або ж запозичено з літературних творів, написаних мовою, яка вивчається;
- вчитель перекладає дослівно розглянуті приклади рідною мовою для того, щоб впевнитися у тому, що учень добре зрозумів пояснене правило;
- вчитель просить учня скласти самостійно фрази, які ілюструють вивчену граматичну структуру (Stoean, 2005, с. 14).

Такі етапи роботи у процесі навчання ІМ вважаються основною характеристикою граматико-перекладного методу, який застосовували у ХІХ столітті (Puren, 1988, с. 66). Змістом навчання протягом вказаного періоду служили, передовсім, лексика та граматики. У центрі кожної одиниці навчання ІМ знаходиться певне граматичне явище, що його проілюстровано з допомогою літературного тексту. При цьому складність тексту не бралася до уваги. Граматичні явища переважно вивчалися у тому порядку, у якому вони вивчалися учнями рідною мовою. Знання граматики рідної мови відіграло чимале значення для навчання ІМ, оскільки гарне знання граматики рідної мови суттєво полегшує навчання іноземної та уможлиблює порівняння граматичних явищ однієї мови з іншою (Stoean, 2005, с. 11).

Зауважимо також, що над усім навчальним процесом домінує учитель. Він є ресурсом знань, які повинні бути засвоєними учнями. Саме учитель повинен був створювати або добирати потрібні види діяльності відповідно до граматичного явища, яке вивчалось, або ж літературного уривка, який опрацьовувався учнями; учитель повинен був розробляти питання для перевірки розуміння прочитаного, добирати вдалі пояснення того чи іншого граматичного явища, а також перевіряти, наскільки якісно матеріал було засвоєно учнями. Учитель також був головною особою, яка ініціювала види мовленнєвої діяльності на уроці. Часто спілкування на уроці відбувалося між учителем та учнем, майже ніколи між учнями, причому спілкування це відбувалося за моделлю «питання – відповідь» (с. 13).

Отже, підсумовуючи вищесказане, бачимо, що граматико-перекладний метод НІМ мав на меті, перш за все, вивчення граматики. У процесі НІМ велике значення мав розвиток мислення учня, оскільки навчання граматики передбачало порівняння граматичних структур та явищ ІМ із такими ж явищами у рідній мові. Відзначаємо перевагу літературної мови над розмовною. Основними аспектами навчання було письмо, усні та письмові відповіді на запитання щодо змісту прочитаного, а також завдання, що передбачали переклад з та на ІМ. Основним ресурсом для навчання ІМ слугувала література країни, мова якої вивчалася.

Іншим методом, який використовували у другій половині ХІХ століття для навчання ІМ, був текстуально-перекладний метод, що також має назви лексико-перекладний та аналітично-перекладний. Представниками методу були Г. Гамільтон у Англії, Ш. Жакото та Ш. Туссен у Франції, А. Шаванн у Швейцарії, Г. Лангершейдт та З. Графенберг у Німеччині. Представники цього напрямку наголошували, перш за все, на освітньому значенні навчання ІМ, яке полягало в загальному розумовому розвитку учнів, який вони досягали з допомогою читання класичної художньої літератури країни, мова якої вивчалася (Гез, 2008, с. 103).

На відміну від граматико-перекладного методу, у текстуально-перекладному методі мало місце вивчення тієї граматики, яка містилася у літературних текстах, себто система граматики ІМ не мала першочергового значення. Через це іноді знання учнів з граматики мали фрагментарний характер та подекуди спостерігалася відсутність однієї цілісної картини граматики ІМ.

На думку методистів, хоч посібники, укладені засобами текстуально-перекладного методу, не передбачали засвоєння учнями граматики ІМ як системи, вони слугували кращим засобом для оволодіння іншомовним читанням, аніж у випадку граматико-перекладного методу. Переважна більшість підручників та посібників, укладених за текстуально-перекладним методом, складалася із кращих зразків класичної літератури.

Окрім того, текстуально-перекладний метод базується на вивченні ІМ через читання зв'язних літературних текстів, які були здебільшого оригінальними, а не адаптованими. Уся увага сконцентрована не на правильності відтворення певних граматичних явищ у рідній та іноземній мовах, а на аналізі лексичної наповненості тексту ІМ та спробах передати її засобами, доступними у рідній мові. Велику увагу приділяли вивченню лексичних одиниць, які містяться у текстах (Смужаниця, 2016).

Отже, основними положеннями текстуально-перекладного методу були такі:

- велике значення оригінальних зразків писемного мовлення у НІМ;
- важливість аналізу та індукції (процес навчання розпочинався не зі слів і фраз, а зі зв'язного літературного тексту);
- основним засобом семантизації лексики були перекладні форми роботи;
- основним способом навчання граматичного матеріалу ІМ слугував контекст;
- прийомами закріплення вивченого матеріалу були дослівний переклад, багаторазове повторення та вивчення уривків тексту напам'ять;
- для полегшення розуміння змісту текстів, які опрацьовувалися учнями самостійно, у підручниках ІМ були наявними коментарі для пояснення складних явищ ІМ (Гез, 2008, с. 16).

Зауважимо, що перекладні методи НІМ мали низку недоліків. Методи було визнано неефективними: незважаючи на кількість годин, відведених вивченню ІМ, учням не вдавалося досягти справжньої та якісної компетентності в ІМ – ні усної, ні писемної. Пояснення граматичних правил рідною мовою також дискусійне, оскільки учитель не міг бути впевненим у тому, що правило повністю зрозуміле учнями, а отже, можливість самостійного використання учнями того чи іншого граматичного явища була не певною. Окрім того, підкреслимо, що знання граматичних правил не достатньо для того, щоб вміти висловлюватися ІМ в усній та письмовій формах.

Що ж до дослівного перекладу речень і текстів, можемо зауважити, що він завжди приблизний, оскільки синтаксична будова польської та французької мов різна, що може спричинити помилки у розумінні та відтворенні думок. Окрім того, одночасна робота із двома мовами повинна включати в себе двомовність учня, яка ще не досягнута ним на початковому етапі вивчення ІМ.

Французький методист К. Пюрен (1988) також додає, що аспекти мови, що їх пропонували учням у процесі вивчення ІМ, були повністю ізольованими від практики мови у реальних ситуаціях спілкування. Під такими аспектами автор має на увазі вивчення напам'ять граматичних правил, вивчення списків нових лексичних одиниць, укладених в алфавітному порядку, а також вправи на утворення речень із новою граматичною структурою. Складність граматичних правил, що їх вивчали учні в процесі навчання ІМ була непотрібною, оскільки подекуди правила були надто складними для розуміння учнями у шкільному віці. Окрім того, словники та граматичні довідники вважалися недостатніми засобами для вивчення ІМ учнями. Ще одним негативним моментом вважалася недостатність спілкування під час уроків ІМ (с. 36–37, 60).

Проаналізувавши тогочасні методичні праці, які використовувалися педагогами у процесі навчання ФМ у різних типах шкіл, перейдемо до аналізу підходу, дидактичних та методичних принципів, на які спирався процес навчання ФМ у Галичині протягом другої половини ХІХ століття.

У процесі вивчення ФМ у Галичині у період 1867–1890 років використовувався *мовний підхід*, який передбачав оволодіння ІМ як системою, складовими частинами якої є мовні одиниці різного рівня, а також правила їх побудови та використання їх у процесі спілкування. Визначення мети, змісту та цілей навчання ФМ у Галичині відбувалося відповідно до основних дидактичних та методичних принципів. Дидактичними принципами були такі:

– *Принцип наочності* у процесі навчання ФМ було втілено через використання граматичних таблиць, наочності у підручниках (портрети письменників, фотографії місцевостей, таблиці), а також додаткових матеріалів, що допомагали учням вивчати лексичні одиниці з допомогою мнемотехніки. У деяких підручниках ФМ бачимо ілюстрації до лексичного матеріалу, таблиці, які використовувалися для пояснення та унаочнення граматичних структур. Окрім того, протягом досліджуваного періоду вчителі користувалися книгами, у яких було подано вправи для запам'ятовування лексичних одиниць ФМ з допомогою засобів мнемотехніки (David, 1954);

– *Принцип свідомості*, метою якого є добір навчального матеріалу, спрямованого на розвиток пізнавальних здібностей учнів. У процесі навчання ФМ учні усвідомлено вивчають граматичні правила, розуміють їх мету, вчать усвідомлено розрізняти зв'язки між різними структурними елементами ІМ, а також правильно використовувати їх під час утворення власних прикладів речень. Тогочасними галицькими педагогами наголошувалася важливість порівняння структур ФМ із рідною мовою для знаходження спільних та відмінних рис, і, як результат, кращого запам'ятовування мовних зворотів (Chyliński, 1861, с. 67);

– *Принцип виховного навчання* реалізовувався з допомогою читання творів класичної художньої літератури Франції. Із державних документів, що стосувалися шкільної освіти Галичини, дізнаємося, що основною метою шкільної або гімназійної освіти у краї було виховання розвиненої, культурної, освіченої та свідомої особистості;

– *Принцип систематичності та послідовності* було відображено у навчальних планах, звітах, методичних працях та підручниках, де весь навчальний матеріал ФМ представлено відповідно до принципу «від простого до складного», від легших мовних явищ до важчих, від відомих до нових. При вивченні граматики пропонувалося спочатку вивчати простіші частини мови (іменники), для того щоб згодом перейти до складніших (дієслівні форми, синтаксична побудова речень та ін.) (Czyński, 1887, с. 10);

– *Принцип доступності та посильності* було враховано повною мірою у процесі навчання ФМ. У методичних працях педагоги спираються на врахування вікових особливостей учнів, а також на нерозривний зв'язок із вивченням рідної мови, що спрощувало розуміння граматичних явищ іноземної. Окрім того, враховувався рівень розвиненості світогляду учня;

Серед методичних принципів виділяємо *принцип урахування рідної мови*, який був широко реалізованим у процесі навчання ФМ. Увесь навчальний матеріал пояснювали рідною для польськомовних учнів мовою, а граматичні явища порівнювали з тими самими явищами у рідній мові. Окрім того, літературу для читання добирали також з урахуванням знань учнів у польській літературі. Як зазначає тогочасний педагог Чеслав Чиньський (1887), учень не може читати французьку літературу доти, поки він не знайомий із польською літературою, так само як не може вчити лексичні одиниці або граматичні звороти ФМ, не будучи знайомим із ними у своїй мові (с. 8). Окрім того, педагоги послуговувалися принципом *міжкультурної взаємодії*, який було дотримано через ознайомлення учнів із літературою Франції. У підручниках зустрічаємо тексти з історії Франції, традиції французького народу, розповіді про письменників та історичних постатей.

Розглянувши дидактичні та методичні принципи, які було реалізовано у процесі навчання ФМ у Галичині протягом другої половини ХІХ століття, робимо висновок, що прийоми їх реалізації свідчать про використання положень граматики-перекладного та текстуально-перекладного методів навчання ФМ. Розгляньмо детальніше навчання аспектів мови й таких видів мовленнєвої діяльності, як читання, говоріння, письмо та переклад.

Навчання фонетичного матеріалу не мало першочергового значення у процесі навчання ФМ: воно займало відносно небагато часу. На початковому етапі навчання ФМ зазвичай відбувалося пояснення головних правил вимови звуків ФМ. Учні ознайомилися із французькою абеткою, голосними та приголосними звуками, правилами наголосу тощо. Для тренування та закріплення правильної вимови ФМ учням пропонувалися короткі тексти та фрази, з допомогою яких вони вчилися читати. Очевидно те, що на той час єдиним способом для учнів почути ФМ на уроках було мовлення вчителя, тому вимова учнів, передовсім, залежала від його рівня сформованості навичок вимови. Усі звуки та правила вимови учитель порівнював зі звуками рідної мови. Дослідивши підручники ФМ, які використовувалися протягом вказаного періоду, висновуємо, що навчання вимови завершувалося на початковому етапі та більше не продовжувалося.

Тогочасний педагог М. Чиліньський (1861) особливо наголошував на важливості навчання правильної вимови у процесі навчання ФМ, оскільки фонетика ФМ вважалася однією з найскладніших (с. 162). Правильна вимова формувалася шляхом читання вголос текстів та слухання вимови читаючого (учителя або ж іншого учня) (с. 161). На початковому етапі навчання ФМ педагог рекомендує читати тексти багато разів вголос для формування правильної вимови та закріплення правил читання французьких літер і буквосполучень.

У процесі вивчення ФМ на буковинських землях відомості про навчання фонетики відсутні (Лабінська, 2013с, с. 100).

Отже, навчання фонетичного матеріалу займало порівняно небагато часу процесі навчання ФМ у Галицьких школах. Проте тогочасні педагоги наполягали на важливості навчання правильної вимови. Зауважимо також, що протягом обраного хронологічного періоду навчання читання провадилося з урахуванням правил вимови, що не притаманно ні граматико-перекладному, ні текстуально-перекладному методам навчання ІМ і що, без сумніву, вважаємо особливістю реалізації цього методу НІМ у Галичині впродовж досліджуваного періоду.

Навчання граматики слугувало першоосновою усього процесу навчання ФМ. Проаналізувавши віднайдені теоретичні праці тогочасних авторів констатуємо, що головний акцент укладачі роблять на граматиці. Незважаючи на це, тогочасні педагоги стверджували, що навчання граматики не повинно бути кінцевою метою навчання ФМ, а лише одним із засобів для її опанування.

Так, М. Чиліньський (1861) підкреслював, що не потрібно зосереджуватися виключно на вивченні напам'ять граматичних правил, оскільки вважав, що граматику необхідно вивчати в контексті текстів, написаних ФМ, а також літературних творів. Педагог радив на початковому етапі використовувати «Пригоди Телемака» Ф. Фенелона для навчання граматики, оскільки вважав, що саме на прикладі цього літературного твору доцільно вивчати граматичні звороти, притаманні літературній мові, а переклад цього твору допоміг би зрозуміти, чим відрізняються граматичні звороти ФМ від польської мови (с. 151).

Отже, граматику радили вивчати у контексті прочитаних творів. Щоразу читаючи новий текст, учитель мав аналізувати його з учнями якнай докладніше. Велику увагу також приділяли синтаксису та відмінюванню дієслів. Граматичні вправи учні виконували у письмовому вигляді. Часто такими вправами було відмінювання дієслів. Для кращого запам'ятовування граматичних форм учителі створювали наочність, а саме великі таблиці з відмінюванням дієслів у різних часах.

Граматику вбачалася, з одного боку, засобом розвитку мислення учня, з іншого ж боку, вона була ефективним засобом для розвитку навичок говоріння та письма. Пояснення правил граматики відбувалося рідною мовою учнів. У підручниках паралельно з реченнями ФМ наводиться їхній переклад польською мовою. Граматичний матеріал розглядають двома способами: вивчають граматику відповідно до граматичної теми (частини мови, дієслова, часові форми та ін.) або ж розглядають граматичні структури, наявні у текстах для читання. Зауважимо, що подекуди в підручниках ФМ зустрічаються деталізовані пояснення граматичних явищ рідною мовою. Для пояснення граматичних правил використовували також таблиці. Подекуди учні вивчали граматичні правила напам'ять.

Нагадаємо, що граматику ФМ, на думку Ч. Чиньського (1887), рекомендувалося засвоювати паралельно із граматиною рідної мови (с. 8–10). Після порівняння та аналізу закономірностей вживання тих чи інших граматичних структур у польській і французькій мовах, учні були в змозі користуватися здобутими знаннями самостійно, утворювати власні речення-прикладні, що містили структуру, яка вивчалася. Аналіз, синтез та порівняння є базовими складниками граMATико-перекладного методу НІМ, які і виявляються у процесі навчання ФМ у Галичині. Зауважимо, що вправи, що їх пропонували учням не мали на меті відтворення учнями мовного матеріалу. Основною формою роботи є переклад з французької на польську та навпаки.

У той самий час вважалося, що окрім пояснення граматичних структур рідною мовою, учні дізнавалися про їх значення також із контексту. Учням пропонували фрази або вирази, які містили певні граматичні звороти для того, щоб вони здогадалися спершу про їх значення із контексту; згодом той самий зворот пояснювався учителем рідною мовою. Одним із найголовніших правил навчання граматики було те, що не слід розглядати ті граматичні явища ФМ, які учневі ще не є відомими у його рідній мові, оскільки вивчення граматичних явищ ФМ повинно бути однаковим із навчанням рідної/викладової (польської) мови. Педагог впевнений, що заучування на пам'ять граматичних зворотів, а надто граматичних правил, які не відомі учневі навіть у рідній мові є марним. Головним у навчанні граматики ФМ вважався тісний взаємозв'язок обох граMATик – французької та польської; наголошується на тому, що не слід вивчати ті часові форми дієслів, які не відомі учневі у мові його повсякденного спілкування (Czyński, 1887, с. 12-13).

Окрему увагу приділено вивченню часових форм французького дієслова. Ч. Чиньський у своїй праці пропонує такий перелік часових форм, якими повинні були оволодіти учні у процесі навчання ФМ:

**Часові форми дієслова, запропоновані для вивчення
у процесі навчання ФМ (с. 26)**

| Czasy główne | Czasy pochodne | | |
|--|--|--|---|
| <i>Infinitif présent</i> Parler Finir Rendre | <i>Futur simple</i> Je parler ai N finir ons Ils rendr ont | <i>Conditionnel présent</i> Je parler ais n. finir ions ils rendr aient | |
| <i>Participe présent</i> Parlant Finissant Rendant | <i>L.mn.prés. de l'ind.</i> n. parlons n. finissons n. rendons | <i>Imparfait de l'ind.</i> Je parlais Je finissais Je rendais | <i>Prés. du Subj.</i> Que je parle Que je finisse Que je rende |
| <i>Participe passé</i> Parlé, fini, rendu | <i>Passé indéf.</i> J'ai } parlé } fini N. avons } rendu | <i>Plus-que-parfait</i> J'avais } parlé } fini N. avions } rendu | <i>Passé antérieur</i> J'eus } parlé } fini N. eûmes } rendu |
| <i>Présent de l'indicatif</i> Je parle Tu parles Il parle N. parlons V. parlez Ils parlent | <i>Impératif</i> Parle parlons parlez Finis finissons finissez Rends rendons rendes | | |
| <i>Passé défini</i> Tu parlas Tu finis Tu rendis | <i>Imparfait du subjonctif</i> Que je parlasse Que je finisse Que je rendisse | | |

Отже, у таблиці представлені часи та форми дієслова, які повинні були вивчати учні у процесі навчання ФМ у школі. Звернімо увагу на те, що у таблиці представлені часи, які використовувалися виключно у літературній мові, а саме *passé défini*, *passé antérieur*. Цікаво також те, що простий минулий час (*passé simple*) у таблиці представлено як *passé défini*, тобто означений минулий час, тоді як *passé composé* визначено як *passé indéfini* (неозначений минулий час), що відрізняється від навчання ФМ на сучасному етапі.

Подібно до галицьких шкіл, у буковинських школах та гімназіях навчання граматики посідало вагоме значення. Навчання провадилося з допомогою підручників, таблиць та схем. Окрім того, учні шкіл Буковини також вивчали граматику ФМ у контексті текстів для читання або літератури. Вивчення граматики мало систематичний характер та було головним видом діяльності у процесі навчання ФМ (Labinska, 2019, с. 102–103). Як ми можемо переконатися, детальне вивчення граматики свідчить про використання перекладних методів НФМ.

Отже, навчання граматичного матеріалу відбувалося за посередництвом вивчення теоретичних правил граматики ФМ, а також відповідно до контексту прочитаних текстів або уривків літературних творів. Тогочасні педагоги, проте, вважали, що граматика слугує лише засобом для досягнення знання ІМ, і рекомендували вивчати граматику не у вигляді окремих теоретичних правил, а у контексті прочитаного тексту. Вважаємо, що навчання граматики відбувалося відповідно до засад текстуально-перекладного методу навчання ІМ.

Навчання лексичного матеріалу відбувалося у процесі читання текстів і виконання завдань до них. Лексичні одиниці у віднайдених підручниках не виділяли окремо для вивчення, проте у процесі роботи над текстом педагоги рекомендували виписувати у словник та групувати нові лексичні одиниці за темою, за частиною мови або ж в алфавітному порядку. Головним способом семантизації лексики був переклад, себто учень постійно бачив переклад французьких слів польською мовою та намагався їх запам'ятати для подальшого

використання у процесі виконання вправ. У віднайдених підручниках наявний словник, де лексичні одиниці, які зустрічаються в уроках або у текстах, подані в алфавітному порядку. Цей словник також виконував роль довідника, яким учні користувалися у процесі підготовки домашніх завдань. Контроль достатнього рівня сформованості лексичних навичок провадився через виконання вправ до текстів або ж вправ на переклад.

У праці М. Чиліньського (1861) йдеться про те, що слова потрібно вчити спираючись на прочитані тексти, які мають відповідати віковому та духовному розвитку особистості учня. Себто у текстах не повинні зустрічатися слова, які учневі ще не відомі в його рідній мові (с. 146). Автор наголошує на тому, що у ФМ лексичні одиниці можуть мати кілька значень, які потрібно пояснювати учневі поступово для того, щоб він навчився правильно їх використовувати (с. 151). Педагог радив також групувати нові слова за темами або ж за частинами мови. Для систематизації нових лексичних одиниць учні повинні були вести словник (с. 155).

Для полегшення вивчення слів напам'ять галицькі педагоги вдавалися до прийомів мнемотехніки, в яких містилися асоціації до нових слів, а також таблиці та вправи для їх кращого запам'ятовування. В основному йшлося про метод асоціацій іншомовних слів із рідними. Наведемо приклад запам'ятовування лексичних одиниць ФМ з допомогою асоціативного методу:

La bouche (buzia) usta;

La cour (kura) podwórze;

La chaise (siedzę) kresło;

Le médecin (medycyna) lekarz;

Battre (bat) bić;

Le lit (litość, chory) łóżko;

Mordre (morda) kąsać;

La femme (familja) kobieta;

La victoire (Wiktor pobit) zwycięstwo;

L'escalier (skała, kamien) schody;

La bière (biorę piwo) piwo (David, 1954, с. 57–58).

Як можемо побачити із цього прикладу, лексичні одиниці ФМ запам'ятовувалися учнями за посередництвом добору фонетично схожих слів у рідній мові, які мали близьке за змістом значення або ж могли наштовхнути учня на пригадування іншомовного слова. Так, французьке слово *la bouche* (рот) нагадує фонетично польське слово *buzia* (обличчя, посмішка); *la soug* (подвір'я) вимовою схоже на польське *kura* (курка, яка живе на подвір'ї) та ін.

Цікаво також розглянути вивчення назв кольорів у одному з посібників із мнемотехніки (Kalina, 1874, с. 17):

| | | |
|------|------|------|
| 1. O | 2. B | 3. V |
| 4. R | 5. B | 6. J |
| 7. R | 8. G | 9. B |

Рис. 2. 1. Ілюстрування методики вивчення назв кольорів засобами мнемотехніки

Пронумеровані клітинки забарвлені у різні кольори, вказана лише перша літера, на яку починається назва цього кольору у ФМ. Так, учні вивчали слова 1. Orange, 2. Blanc, 3. Vert, 4. Rose, 5. Bleu, 6. Jaune, 7. Rouge, 8. Gris, 9. Brun.

Припускаємо, що перша літера допомагала учням пригадати слово цілком, що у майбутньому полегшувало запам'ятовування та згадування нових лексичних одиниць.

Як переконуємося, опанування лексичним матеріалом у процесі навчання ФМ було досить різноманітним. Прийоми мнемотехніки, які використовувалися тогочасними галицькими педагогами, безсумнівно, полегшували запам'ятовування учнями нових лексичних одиниць. Проте підкреслимо, що найголовнішим способом семантизації лексики все ж залишався переклад, що є характерною рисою перекладних методів навчання ІМ.

На Буковині спостерігаємо більше форм роботи з лексикою: запам'ятовування правильної вимови, повторення нових слів за учителем, написання диктантів, власних фраз із новими лексичними одиницями, перекази з використанням нових слів, відповіді на запитання після прочитаних текстів. Навчання лексичного матеріалу вважалося одною з найважливіших складових навчання ФМ (Labinska, 2019, с. 101).

Отже, для навчання лексичного матеріалу галицькі педагоги вдавалися до різноманітних прийомів, таких як групування слів за тематичними групами, частинами мови або алфавітом, використовували прийоми мнемотехніки. Основним засобом семантизації лексики був переклад, що вважаємо відповідним для використання перекладних методів навчання ІМ.

Навчання читання відіграло значну роль у процесі навчання ФМ. На початковому етапі учні вивчали правила читання французьких літер, буквосполучень з допомогою окремих слів або фраз. Протягом всього трирічного курсу ФМ читання було як метою, так і засобом навчання. Зокрема, сучасний методист Б. І. Лабінська (2013с) стверджує, що цікавою особливістю у період 1867–1890 рр. було пояснення різниці між буквою і звуком (с. 81). Таке розмежування спостерігаємо у підручнику Я. Амборського, який використовували

у Галичині та першим розділом якого є пояснення правил вимови. Автор наголошує на тому, якими літерами на письмі може бути виражений той чи інший звук.

Читанню приділяли багато уваги як на початковому, так і на пізніших етапах навчання ФМ, адже воно слугувало тим видом мовленнєвої діяльності, який був засобом досягнення практичної мети – вміння читати художню літературу мовою оригіналу. Варті уваги хрестоматії досліджуваного періоду, у яких учням пропонувалося безліч різножанрових текстів. Через читання цих текстів учень збагачувався культурно, розвивав інтелект, знайомився з культурою Франції, її постатями, історією та літературою. На пізніших етапах навчання ФМ учні читали уривки із класичних художніх творів, ознайомлювалися з різножанровою літературою – прозою та поезією. Під час читання акцентувалися розуміння та аналіз прочитаного; після прочитання тексту учні відповідали на запитання про текст.

Рекомендувалося на початкових етапах навчання ІМ використовувати короткі тексти мовою, яка вивчалася, із подальшим їх аналізом та перекладом рідною мовою (Chyliński, 1861, с. 142). На думку педагогів, читання було одним із найважливіших кінцевих результатів навчання ІМ. Звернімо увагу на те, що читання та розуміння прочитаного тексту ФМ у той час було не лише бажаним кінцевим результатом навчання ІМ, а й способом набути відчуття тієї мови, яка вивчалася. Педагоги того часу часто вдавалися до читання вголос текстів, літературних уривків із подальшим їх переказом та вивченням напам'ять. М. Чиліньський пропонує для цього використовувати на початковому етапі навчання короткі, легкі тексти з перекладом рідною мовою, щоб згодом перейти до довших та складніших уривків (с. 144). Рекомендувалося також детальне опрацювання кожного тексту з багаторазовим його читанням, допоки учень не буде в змозі розповісти його на пам'ять. Підкреслимо, що вивчення текстів пропонували учителі як на ранніх, так і на пізніших етапах навчання ФМ (с. 162).

Наголошувалося на тому, що одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності залишається читання, оскільки саме завдяки читанню учні вивчають лексичний і граматичний матеріал. Щодо рекомендацій автора на рахунок уривків та творів, які потрібно читати, педагог радить на початковому етапі читати тексти, які містять багато іменників; згодом переходити до тих текстів, де переважали дієслова. Хоч тексти для аналізу і потрібно добирати короткі, проте аналізувати їх слід дуже докладно (Czyński, 1887, с. 11).

Окрім того, підкреслювалася важливість вивчення французької літератури, хоч і вважалося, що її не потрібно вивчати, поки учень не оволодів знаннями літератури власного народу (с. 13). Для навчання французької літератури рекомендувалися книги, створені Я. Амборським, а також працю під назвою «Історія французької літератури» літературознавця Жака-Клода Деможо, у якій було охоплено літературу від найдавніших часів до початку XIX століття (Jarecki, 1888, с. 20). Література, як вважали педагоги, є найкращим засобом прищеплення учневі відчуття краси та багатства мови; саме за посередництвом вивчення літератури учень духовно розвивається, а мовлення його набуває правильності (Czyński, 1887, с. 21).

Під час навчання читання на Буковині педагоги виділяли три етапи: читання вголос, вільне говоріння, переказ. Як і в Галичині, читання займало чимало часу у процесі навчання ФМ. На читанні базувалося вивчення граматики та лексики, воно слугувало підготовкою до навчання письма ФМ (Labinska, 2019, с. 108).

Отже, робимо висновок, що читанню приділялося чимало уваги у процесі навчання ФМ у Галичині. Читання було засобом вивчення нової лексики, правильної вимови, засобом духовного розвитку учня. Важливість читання у процесі НІМ також вважаємо відповідним до перекладних методів НІМ.

Навчання говоріння в основному відбувалося через відповіді на запитання учителя про зміст прочитаного тексту або заучування уривків текстів

ФМ напам'ять. Рекомендувалося, крім занять ФМ у класі, займатися вдома із носієм мови або ж з учителем для того, щоб досягти відчуття мови та вправності у висловлюванні. Педагоги радили також тренуватися у говорінні вдома, описуючи помешкання, будинок, кімнату, вулицю, місцевість та ін. Припускаємо, що без допомоги учителя в учня могли виникнути труднощі із практикою говоріння вдома самостійно. В загальному зауважимо, що навчанню говоріння у процесі навчання ФМ було приділено дуже мало уваги, незважаючи на той факт, що саме говоріння має першочергове значення у практичному оволодінні ІМ. У теоретичних працях не зустрічаємо рекомендацій щодо розвитку навичок говоріння у класі. Очевидно, учні тренували говоріння лише у вигляді переказів уривків текстів або ж відповідей на запитання після прочитаного. М. Чиліньський (1861) пропонував застосовувати міміку та жестикуляцію у процесі усного висловлювання учнів у тих випадках, коли їм ще не були відомі певні лексичні одиниці чи граматичні конструкції (с. 148).

На Буковині навчання говоріння базувалося на переказі змісту прочитаних текстів та відповідях на запитання. Подібно до галицьких шкіл, на Буковині говоріння зводилося до переказів та відповідей на запитання. Так, Б. Лабінська (2019) стверджує, що на Буковині протягом вказаного хронологічного періоду педагогам не вдалося віднайти ефективної методики навчання говоріння ІМ, оскільки більше значення приділяли граматичному матеріалу та вмінню перекладати тексти (с. 111).

Як свідчать джерела, говоріння займало відносно невелику кількість часу у процесі навчання ФМ. В основному воно зводилося до переказу прочитаного або ж до відповідей на запитання до текстів, що також є характерною рисою перекладних методів навчання ІМ.

Навчання письма вважалося найскладнішим аспектом НІМ. Тогочасні педагоги визнавали, що навчання письма ФМ є кінцевим етапом та результатом усього процесу навчання ФМ. На початковому етапі учні вивчали французьку

абетку. Наголошуємо, що як польський, так і французький алфавіт побудований латиницею, тому вивчення іншомовних літер вочевидь не становило великих труднощів для учнів. Основним видом письма були вправи на переклад, а також вправи на побудову граматичних конструкцій.

Письмово учні виконували класні та домашні завдання (*Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o Stanie Wychowania Publicznego w Kraju w Latach Szkolnych 1868/1869, 1872, с. 33*). У процесі навчання писемного мовлення учителі керувалися принципом поступовості при засвоєнні навчального матеріалу та поступово збільшували рівень його складності. Навчання письма здійснювалося на всіх ступенях навчання (*Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1871, 1871, с. 6*).

Буковинські педагоги починали навчання письма з початкового етапу навчання ІМ. Учні пропонувалися короткі диктанти за повільним мовленням вчителя. Регулярно учні виконували класні та домашні завдання, до яких належали диктанти, перекази, описи та інше. Приділяли увагу також виробленню каліграфії та орфографічних знань учнів (Labinska, 2019, с. 114).

Отже, навчання письма проводилося на усіх етапах навчання ФМ у галицьких школах та гімназіях. В основному учні виконували вправи на переклад, граматичні вправи, а також диктанти. Наявність таких видів вправ для розвитку писемного мовлення учнів також вважаємо відмітною рисою перекладних методів навчання ІМ.

Навчання перекладу мало місце на усіх етапах навчання ФМ у школах та гімназіях Галичини. У віднайдених підручниках знаходимо багато вправ на переклад із французької мови на польську та навпаки. На початковому етапі учням пропонують короткі речення або тексти, які слугують засобом вивчення граматичних структур та лексичних одиниць. Підкреслимо, що на початковому етапі вправи на переклад включають в себе низку речень, не пов'язаних однією темою; згодом учні вчаться перекладати зв'язні тексти.

Вважалося, що переклад рідною мовою був надзвичайно важливим видом діяльності, оскільки, як зауважував М. Чиліньський (1861), «кожен текст містить у собі слова, які у свою чергу є образами, а образи ці задля правильного їх розуміння повинні бути розтлумачені правильно спочатку рідною мовою» (с. 142). Педагог вважав, що переклад був незамінною формою роботи, оскільки саме з його допомогою учень міг краще зіставити ІМ зі своєю рідною та, побачивши спільне та відмінне, поліпшити власні знання ІМ.

Окрім того, на початковому етапі навчання ФМ рекомендувалося опрацьовувати з учнями легкі, короткі тексти або набори фраз з обов'язковим порівнянням їх та перекладом рідною мовою. Порівнювати слід було, завперш, граматичні явища задля розуміння спільних та відмінних рис граматики ФМ та польської мови, а також задля порівняння правил вимови обох мов. Робимо висновок, що всі правила граматики та вимови також пояснювалися учневі виключно рідною мовою (Czyński, 1887, с. 14).

На Буковині навчання перекладу мало ту саму мету, проте більшого значення надавали не дослівному перекладу, а переказу змісту тексту ІМ на рідну і навпаки – з рідної мови на іноземну (Labinska, 2019, с. 114).

Отже, навчання ФМ у Галичині протягом 1867–1890 років провадилося на основі граMATико-перекладного та текстуально-перекладного методів НІМ, де основну увагу приділяли систематичному опануванню граматичного матеріалу, який ілюстрували дедуктивним способом. За умов використання перекладних методів НІМ, засвоєння ІМ було засноване на усвідомленості та осмисленості учнями її правил та закономірностей, вивченні правил і виконанні перекладів. Читання та вивчення правил граматики мали першочергове значення у процесі навчання ФМ. Письмо вважалося кінцевим результатом успішного вивчення ФМ; говорінню відводили другорядну роль.

За умови використання граMATико-перекладного методу навчання розпочиналося із вивчення правил граматики; якщо йшлося про текстуально-

перекладний метод – перш за все учні читали текст або літературний уривок, на основі якого і вивчалися граматичні явища. Переклад використовувався як засіб семантизації лексики.

Звернімо увагу на те, що неабиякого значення набуває зіставлення граматичних конструкцій ФМ із конструкціями польської мови, а не класичних мов. Вивчення граматики базувалося на усвідомленості, а не шляхом механічного заучування та відтворення граматичних правил. Основним джерелом лексики слугували тексти для читання.

До особливостей реалізації перекладних методів у процесі навчання ФМ у Галичині відносимо навчання вимови на початковому етапі, пояснення різниці між звуком та буквою. Не оминемо також наявність у деяких підручниках ключів до вправ, що на той час було новаторською складовою матеріалів, що їх пропонували для навчання ІМ.

Отже, навчання ФМ протягом другої половини ХІХ століття ґрунтувалося на дидактичних та методичних принципах. Учні ознайомлювалися із кращими зразками художньої літератури. Порівняння граматичних явищ ФМ із рідною мовою вважаємо позитивним моментом. Серед головних недоліків тогочасної методики виокремлюємо те, що метою навчання ФМ не був розвиток навичок говоріння. Тогочасні педагоги були радше зацікавлені в опануванні ФМ у теоретичному аспекті.

Певні прийоми перекладних методів НІМ використовуються у процесі навчання ФМ і в наші дні: ознайомлення із системою мови та певні риси викладу граматичного матеріалу й тепер мають місце у системі навчання ІМ. Незважаючи на наявність у перекладних методах певних недоліків, підкреслюємо важливість їх дослідження задля уможливлення використання деяких вдалих прийомів перекладних методів у сучасній практиці навчання ІМ.

Висновки до другого розділу

Серед проаналізованих першопричин становлення МНФМ у Галичині в період 1867–1890 років були історичні, соціальні та педагогічні передумови, які істотно вплинули на розвиток шкільництва Галичини, а також мали певне значення для процесу виникнення МНФМ.

Досліджуваний хронологічний період ознаменувався певними змінами у суспільно-політичному житті Галичини. Перебуваючи під владою Австро-Угорщини, шкільництво Галичини зазнає значних змін. Визначною подією у шкільництві краю було заснування у 1867 році Крайової шкільної ради, яка займалася всіма питаннями шкільної освіти. Зауважимо зростання важливості вивчення гуманітарних дисциплін, до яких і належала ФМ, яка уперше з'являється в освітніх документах у 1868 році.

Відзначаємо, що протягом обраного хронологічного періоду дисципліну «Французька мова» вивчали виключно як вибіркочу у реальних, жіночих школах та гімназіях Галичини. Навчання ФМ складалося із трьох відділів (класів), до яких могли записуватися учні, які бажали вивчати ФМ як дисципліну за вибором. Педагоги того часу вважали недоцільним вводити ФМ як обов'язкову дисципліну, оскільки ІМ, яку на той час вивчали у найбільшому обсязі, була німецька мова.

Серед освітніх документів нами проаналізовано навчальні плани та шкільні звіти, у яких знаходимо ФМ як дисципліну за вибором. Навчальних програм віднайдено не було, оскільки у той час їх видавали лише для обов'язкових дисциплін, до яких не належала ФМ. У навчальних планах та шкільних звітах знаходимо короткий опис навчального матеріалу, який використовували у процесі навчання ФМ, а також подекуди рекомендовані підручники, за якими відбувалося навчання. Порівнявши навчальні плани Галичини та Буковини, робимо висновок, що на буковинських землях протягом того ж часу ФМ вивчали у всіх семи класах гімназій як обов'язкову дисципліну, тоді як у галицьких гімназіях ФМ вивчали протягом трьох років та лише як дисципліну за вибором.

Із метою аналізу підручників з ФМ нами було використано формальний, функціональний, структурний та суб'єктивний критерії. Основними функціями тогочасних підручників з ФМ були моделювальна, навчальна та керуюча; додатковими – інформувальна, компенсувальна, мотивувальна, функція індивідуалізації, контролю, організаційно-планувальна. Підручники проаналізовано за критеріями, виробленими Н. Ф. Бориско для навчально-методичних комплексів, а саме соціальне замовлення суспільства; конкретні навчальні та методичні умови; психологічна та методична концепція навчально-методичних комплексів; мета навчання ІМ; зміст навчально-виховного процесу; структура та обсяг; макроструктура; мікроструктура; технічне виконання окремих компонентів.

Підручники, які використовувалися для НФМ у Галичині протягом часу становлення методики НФМ, укладені польською мовою. Це були підручники трьох типів: підручники, які містили навчальний матеріал; граматичні довідники, що містили правила граматики ФМ, та хрестоматії для читання, що містили тексти для читання, або зразки художньої класичної французької літератури. Констатуємо, що всі віднайдені підручники виконували основні функції, притаманні підручнику з ІМ, були чітко та зрозуміло структуровані та містили автентичний матеріал.

Окрім того, друга половина XIX століття ознаменувалася появою теоретичних праць із методики НФМ. У 1887 році виходить перша теоретична праця, присвячена методиці НФМ у державних та приватних школах.

Детальний аналіз навчальних планів, шкільних річних звітів, підручників та тогочасних методичних праць дає підстави стверджувати, що протягом 1867–1890 років у Галичині навчання ФМ велося засобами перекладних методів НФМ, а саме граматики-перекладного та текстуально-перекладного. Хоча педагоги наполягали на використанні текстуально-перекладного методу, граматики-перекладний метод все ж був наявний у тогочасних підручниках з ФМ. У навчанні ФМ спостерігається мовний підхід.

Перекладні методи НФМ базувалися на теоретичних засадах таких наук, як порівняльне мовознавство, вікова та асоціативна психологія.

НФМ відбувалося з урахуванням дидактичних та методичних принципів. До дидактичних принципів відносимо принцип наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності і послідовності, доступності й посильності. Серед методичних принципів виокремлюємо принцип урахування рідної мови та міжкультурної взаємодії.

НФМ засобами перекладних методів мала на меті засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу. Початком НФМ було вивчення правил вимови. Навчання лексичного матеріалу здійснювалося шляхом читання текстів, виписування нових слів у словник. Основою навчання ФМ слугувала граматики, яку вивчали шляхом запам'ятовування граматичних правил або ж через аналіз прочитаних текстів. Навчання читання приділено найбільше уваги. Навчання говоріння ФМ не мало великого значення та зводилося здебільшого до переказу вивчених напам'ять текстів та відповідей на запитання щодо прочитаного. На всіх етапах навчання ФМ важливе місце займали перекладні форми роботи.

До особливостей реалізації перекладних методів у Галичині відносимо навчання вимови, пояснення різниці між звуком та буквою, а також навчання письма, що не було характерним для постулатів перекладних методів НІМ. Відзначаємо наявність ключів до вправ у тогочасних підручниках ФМ, що було новаторським засобом самоконтролю учнів у процесі навчання ФМ.

Основні положення другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора: (А. Іващук, 2020с; А. Іващук, 2021; А. С. Іващук, 2021; Ivashchuk, 2020a; Ivashchuk, 2020b; Ivashchuk, 2021с).

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ (1890–1939 РР.)

У розділі висвітлено адміністративно-територіальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання французької мови у Галичині протягом 1890–1939 років. Охарактеризовано вплив зарубіжної методики навчання ІМ та зміни у методичній науці, які були притаманні навчанню ФМ. Описано навчальні програми, плани, шкільні звіти та підручники, які використовувалися у процесі навчання ФМ протягом зазначеного періоду на обраній території. Доведено використання прямого методу НІМ у навчанні ФМ. Проаналізовано характерні особливості прямого методу НІМ, притаманні МНФМ у Галичині.

3.1. Передумови розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1890 – 1939 рр.)

Період розвитку МНФМ у Галичині, що охоплює 1890–1939 роки, охарактеризувався суттєвими змінами у потребах суспільства, які привели до створення нової концепції навчання ІМ, яка передбачала оволодіння нею, передовсім, як засобом спілкування. Зокрема навчання говоріння, оволодіння граматикую ІМ та добре знання літератури країни, мова якої вивчається, було висунуто на перший план. Значний вплив на процес НФМ у Галичині справила зарубіжна методика НІМ (як-от рух Реформи у навчанні ІМ). Визначним фактом у нашій розвідці також є те, що у 90-х роках ХІХ століття дисципліну «Французька мова», на відміну від попереднього періоду, починають вивчати як обов'язкову, про що свідчить шкільний звіт Реальної школи, датований 1896 роком (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1896*, 1896, с. 3). Розгляньмо детальніше адміністративно-територіальні та освітньо-організаційні передумови розвитку МНФМ у Галичині у 1890–1939 роках.

Адміністративно-територіальні передумови. Галицькі землі до 1918 року знаходилися під владою Австро-Угорщини. ХХ століття охарактеризувалося стрімкими змінами у житті галицького суспільства. Розпад Австро-Угорської імперії внаслідок поразки у Першій світовій війні призвів до окупації Східної Галичини Польщею. Історичною подією, яка мала б поліпшити ситуацію з розвитком українського національного питання та українського шкільництва зокрема, стало укладення 1 грудня 1918 року попередньої угоди про об'єднання Західноукраїнської народної республіки (ЗУНР), до складу якої входили Галичина, Буковина та Закарпаття, та Української народної республіки (УНР), яка об'єднувала Наддніпрянську Україну. Акт з'єднання був урочисто проголошений 22 січня 1920 року в Києві. Проте, на жаль, цей акт злуки мав символічний характер, оскільки сторони, які об'єднувалися, не мали достатнього об'єму державотворчих сил, щоб бути спроможними вистояти у складних тогочасних умовах (Лабінська, 2013с, с. 147). Отже, ЗУНР втратила свою незалежність, контроль над власною територією та опинилася під владою Польщі.

Зауважимо, що у Східній Галичині, відповідно до перепису населення 1900 року, українці становили 63,48 % від усього населення, тоді як поляки нараховували 22,70 %. Населення Західної Галичини було переважно польським, хоча невеликий відсоток складала також українці (лемки) та євреї (Глушко, 2009, с. 46).

Отже, попри те, що українці складала більшу частину населення Східної Галичини, національне питання залишалося не вирішеним, та населення продовжувало перебувати під впливом чужих держав.

Освітньо-організаційні передумови. Що стосується шкільництва, за часів Австро-Угорської Імперії, а саме до 1890 року, було здійснено цілу низку заходів, спрямованих на утвердження світського характеру школи, введення обов'язкового початкового навчання, відділення школи від церкви, впровадження української мови навчання та багато іншого (Лабінська, 2013d, с. 34). На думку Б. Ступарика (1995), 1900–1919 роки для Галичини були періодом

енергійної боротьби за українське шкільництво, а шкільне питання серед національних справ вийшло на перший план (с. 34). Для наступного періоду, 1919–1939 рр., характерним було протистояння полонізаційній політиці польського уряду та утвердження системи приватного українського шкільництва (с. 35). Окрім того, у 90-х роках XIX ст. Галичина стала притулком для всього українського національного руху; найважливішою метою політичних партій була побудова незалежної соборної Української держави (Кугутяк, 1993, с. 84). До того ж українські гімназії було відкрито у Львові, Перемишлі, Тернополі та Коломиї. Зросла також кількість учнів-українців у середніх школах, яка у 1896–1901 роках становила 18,7 % (Ступарик, 1995, с. 27). Отже, на думку М. Грушевського, «1890–1895 роки були поворотними роками українського життя в Галичині» (Грушевський, 1990, с. 515–516).

4 березня 1910 року у Львові було створено Шкільний союз до складу якого увійшли представники від «Просвіти», «Учительської громади», Наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка та інших громадських та політичних організацій краю з метою боротьби за українську школу. Головною метою Союзу була підтримка шкільництва публічного, опіка над шкільною молоддю, а також контроль приватного шкільництва у всіх його стадіях (Ступарик, 1995, с. 91).

Проте, не оминемо увагою і того, що головною викладовою мовою навчання залишалася польська, а після підпорядкування галицьких земель Польщі у 1921 році замість Крайової шкільної ради було створено Кураторію шкільної округи, влада над якою належала Міністерству освіти Польщі. Окрім того, до 1921 року на території Східної Галичини суттєво зменшилася кількість шкіл з українською мовою навчання. Порівняно із 1911 роком, коли їх налічувалося 2612, у 1921 році їх стало 1930 (Лабінська, 2013с, с. 148). Ще одним фактором полонізації Галичини стало прийняття у 1924 році закону про утраквізацію шкільництва, слідом за яким у школи було введено історію та географію Польщі, а у вчительських семінаріях навчання деяких предметів велася польською мовою (с. 150).

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що незважаючи на усі складнощі, які переживало суспільство у той час, шкільництво все одно розвивалося та переймало передовий досвід виховання учнів. Метою нової школи було виховання людини нового типу, базуючись на національній традиції. Тогочасна особистість мала бути самостійною, готовою до життя та професійної діяльності з метою побудови майбутнього своєї держави (Велигорський, 1934, с. 12–15).

Очевидно, усе згадане безпосередньо впливало на методику навчання ФМ у Галичині. Підкреслимо, що Галичина, входячи до території Австро-Угорщини, а згодом і Польщі була частиною Європи та відповідно не могла триматися осторонь реформ, які мали місце у європейському соціумі, зокрема в освіті. Передовсім на реформи освіти у європейських країнах впливали чинники соціально-економічного характеру. Унаслідок бурхливого розквіту науки та техніки, а також завдяки розширенню торговельних можливостей, перед тогочасними спеціалістами постало нове завдання: оволодіння знаннями не лише у сфері своєї професійної діяльності, а й іноземними мовами. Відповідно, тогочасні учителі ІМ мали навчити учнів практичного оволодіння ІМ, насамперед усним та писемним мовленням, які були необхідними для налагодження контактів із зарубіжними країнами.

На думку Б. І. Лабінської (2013с), на тогочасну МНІМ вплинули ідеї так званого «руху Реформи», який мав місце в європейських країнах (с. 86). Дослідниця стверджує, що питання щодо МНІМ порушувалися на крайових шкільних радах, у педагогічних виданнях, у законодавчих освітніх документах. Окрім того, нова МНІМ зумовила появу похідних питань, зокрема щодо виховної цінності нової методики, а також теоретичного обґрунтування практичної установки в навчанні ІМ (с. 87).

Серед завдань тогочасної науки ФМ у Галичині було оволодіння нею з практичного боку в усній та письмовій формах, знання граматики, знання кращих зразків французької літератури, відомих письменників. Особливого значення набуває й оволодіння лінгвокраїнознавчою інформацією про країну,

мова якої вивчалася. Учням необхідно було ознайомитися із культурою, мистецтвом Франції, побутом, звичаями, особливостями французького народу, досягненнями французької науки та техніки. Граматика вже не мала першочергової ролі у процесі вивчення ІМ, стаючи лише однією зі складових навчального матеріалу.

Отже, протягом періоду, який розглядається, спостерігаємо зростання інтересу до вивчення ФМ. Візьмемо до уваги той факт, що, порівняно з попереднім періодом, ФМ набуває статусу обов'язкової дисципліни у ряді шкіл та гімназій. Принагідно зауважимо, що в документі під назвою «Проект реформи галицьких шкіл», датованому ще 1882 роком, наявна інформація щодо введення ФМ як обов'язкової дисципліни (*Projekta reformy szkół średnich galicyjskich*, 1882, с. 230–231). Пояснювали педагоги важливість навчання ФМ тим фактом, що Франція, як і ФМ, мають багато спільного із Польщею, адже мова та культура Франції справили значний вплив на розвиток культури в Польщі (с. 223). Наполягали на введенні дисципліни як обов'язкової, зокрема, комісія КШР та комісія Академії кваліфікацій. Пропонувалося починати вивчати ФМ у 5-му класі вищих гімназій. Проте у навчальних планах та шкільних звітах ФМ з'являється як обов'язкова лише у 1896 році.

Педагоги того часу починають створювати численні теоретичні праці, присвячені новому методу НІМ, висуваючи та обґрунтовуючи підходи та принципи, які могли б допомогти розв'язати головну проблему того часу, а саме опанування ІМ із розрахунком на її подальше практичне використання. Науковці нового часу усвідомлюють, що метод, який використовувався ними раніше як для навчання класичних, так і живих мов, уже втратив свою дієвість, а надто коли йдеться про розвиток говоріння та письма. Саме ці фактори і зумовили відхід від граматико-перекладного методу, який був основним протягом попередніх трьох десятиліть.

У навчальних програмах, планах та звітах з'являється більш деталізований опис навчального матеріалу, рекомендованого для навчання ІМ у школах та гімназіях; у деяких документах зустрічаємо також опис методу, який мав бути

використаний у процесі НФМ. Окрім того, перша половина ХХ століття характеризується появою різноманітних підручників та хрестоматій з ФМ, більшість із яких рекомендовано КШР до вжитку у галицьких школах та гімназіях, що давало вчителям можливість вибору навчальних матеріалів, за якими велося навчання ФМ.

Проаналізувавши адміністративно-територіальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики НФМ, перейдемо до аналізу й опису навчальних програм, планів, шкільних звітів, підручників з ФМ та методу навчання ФМ, які використовувалися для навчання ФМ у Галичині протягом 1890–1939 років. Це уможливить створення цілісного уявлення про методику ФМ на досліджуваній території.

3.2. Загальна характеристика навчальних програм, планів та звітів із французької мови в Галичині (1890–1939 рр.)

Другий етап МНФМ охарактеризувався зростанням кількості шкіл, у яких вивчали предмет «Французька мова». Як зазначалося раніше, навчальні плани та звіти стають більш деталізованими; у них ясніше розкрито навчальний матеріал відповідно до року навчання, виходить друком більше підручників, рекомендованих для НФМ. З'являються навчальні програми, у яких дисципліна «Французька мова» обов'язкова. Проаналізуємо детально навчальні програми, плани та шкільні звіти, якими користувалися у Галичині впродовж вказаного хронологічного періоду. Серед віднайдених нами документів – плани Вищої реальної школи за 1896 рік, звіти гімназії № 5 м. Львова (1897, 1898, 1899), звіти вищої реальної школи (1895, 1896, 1898), навчальний план Вищої реальної гімназії за 1910 рік, а також навчальна програма (Program nauki) за 1937 рік, у яких серед предметів, які вивчалися учнями, знаходимо дисципліну «Французька мова».

Перш за все необхідно уточнити, що програмні документи закладів освіти Галичини у кінці ХІХ – першій половині ХХ століть суттєво відрізнялися від сучасних програм. А. Щукін (1999) у лінгводидактичному енциклопедичному

словнику наводить таке визначення навчальної програми: «програма – це засіб навчання, інструктивно-методичний документ, який визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, які слід засвоїти, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання, що створюється на основі освітнього стандарту. Програма навчання супроводжується пояснювальною запискою, в якій розкриваються завдання навчання, характеризується структура програми навчання, послідовність вивчення матеріалу, організаційні форми навчання. Значне місце відводиться викладу фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, тем і ситуацій спілкування). У додатках до програми навчання додаються список навчальних підручників і література для читання» (с. 199).

Для аналізу навчальної програми будемо послуговуватися критеріями, розробленими Б. Лабінською (2013d): відповідність соціальному замовленню суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту та терміну НІМ; наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку; наявність навчального плану; наявність мовного і мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників ІМ для різних типів шкіл (с. 109–110).

Навчальні плани періоду 1890–1939 років не відрізнялися від планів, які було досліджено у попередньому періоді. Проте у структурі шкільних звітів з'являється новий компонент: на початку кожного звіту розміщено дві статті, написані вчителями школи з різних дисциплін, французької мови зокрема. Стаття, присвячена опису граматики французької мови, наявна у звіті Вищої реальної школи за 1903 рік.

В обраний часовий відрізок ФМ викладали лише у реальних, жіночих школах і деяких гімназіях. Пропонуємо розглянути мету та навчальний матеріал для кожної школи окремо, а також охарактеризувати методи, притаманні МНФМ того часу.

Проаналізуємо звіти Вищої реальної школи м. Львова за 1895, 1896 та 1898 роки, де зафіксовано факт вивчення ФМ. У звітах навчальний матеріал подано досить детально, вказано підручники, за якими викладали ФМ. Французьку учні починали вивчати з 3-го класу як другу іноземну мову (після німецької).

У тексті звіту ми не знаходимо окремого опису мети навчання ФМ. Проте, проаналізувавши запропонований матеріал, доходимо висновку, що головною метою навчання було навчання граматики, набуття вміння висловлювати думки як в усному, так і в писемному мовленні, розвиток навичок переказу та декламації, ознайомлення учнів зі зразками класичної французької літератури, а в останньому класі – також огляд трактатів із природничих та технічних дисциплін. Нагадаємо, що прямий метод навчання іноземних мов передбачав, перш за все, оволодіння ІМ із практичного боку, а саме усним мовленням. Учителі намагалися застосовувати виключно одномовні способи навчання ІМ, створюючи безпосередні, «прямі» зв'язки між словами та поняттями. Метод не передбачав наявності вправ на переклад.

Навчання відбувалося за принципом поступовості, матеріал подавався від простого до складного, спираючись на попередньо отримані знання. Проаналізуємо віднайдені документи відповідно до опису в них навчального матеріалу, а саме фонетичного, лексичного, граматичного, текстів для читання, говоріння (діалогічного та монологічного), а також письма.

Опис навчального матеріалу у звіті стислий, окреслено лише найважливіші аспекти навчання ФМ. Зустрічаємо інформацію про навчання граматики, читання, говоріння та письма. Інформація про навчання фонетичного та лексичного матеріалу відсутня.

Навчання граматичного матеріалу в 3-му класі починалося з вивчення іменника, артикля, прикметника та займенника. Вивчали відмінювання правильних дієслів, а також утворення найважливіших складних часів. У 4-му класі повторювали вивчене та поглиблювали знання про частини мови та граматичні структури: вивчали прикметник, числівник, займенник, прислівник

та прийменник. Звертали увагу на найважливіші неправильні дієслова. У 5-му класі поглиблювали знання про відміни іменника та про неправильні дієслова. Вивчали безособові звороти та сполучники. У 6-му класі навчання граматики закінчувалося вивченням прикметникових і прислівникових зворотів. У 7-му класі здійснювали повторення граматичного матеріалу.

Інформацію про тексти для читання знаходимо серед навчального матеріалу 6-го класу. Учні починають знайомитися із творами описової та розповідної французької прози, епічною та ліричною поезією, а також короткими біографічними відомостями про авторів, твори яких вивчалися. У 7-му класі продовжували вивчати французьку літературу, а також трактати на природничі та технічні теми.

Матеріал для навчання говоріння для 3-го, 4-го та 5-го класів був однаковим: переказ опрацьованих текстів через відповіді на запитання, які стосувалися їхнього змісту. Для 4-го та 5-го класів завдання, що їх пропонували для розвитку навичок говоріння, були складнішими, ніж у попередньому класі. П'ятикласники переказували опрацьовані тексти. Для 6-го та 7-го класів завдання з говоріння не було конкретизовано. Як бачимо, важливу роль відіграло навчання як діалогічного, так і монологічного мовлення, що було однією з ознак прямого методу навчання ІМ.

Письмо у першому півріччі 3-го класу учні опрацьовували через написання щотижня коротких диктантів, які склалися з вивчених виразів. У другому півріччі такі диктанти писали кожних чотири тижні. Матеріал 4-го класу був ідентичним, але зазначалося, що вимоги до написання диктантів та завдань були складнішими. У 5-му класі серед завдань з'являються короткі вільні оповідання та вправи на переклад із мови викладання на французьку. У 6-му класі учням пропонували відтворити на письмі прочитані тексти, скоротити складні тексти, переробити описові прозові уривки, писати листи, перекладати речення французькою мовою, послуговуючись вивченими правилами граматики. Навчання письма у 7-му класі велося так само, як і у попередньому (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1895, 1895/96/97/98*). Як

бачимо, не зважаючи на наявність вправ на переклад, він все ж не мав першочергового значення. Більше значення мали форми письма, де використовувалася виключно ФМ, що також було однією з ознак прямого методу.

Для 3-6 класів вказано рекомендований підручник, а саме книгу Й. Амборського «Книга до науки французької мови» у 4-х частинах (кожна частина для певного класу відповідно). Для 7-го класу рекомендованого підручника не було. Це можна пояснити тим, що учні опрацьовували оригінальні тексти, а робота над граматикою носила виключно характер повторення вивченого матеріалу. Зауважимо, що всі три звіти (за 1895, 1896 та 1898 роки) ідентичні.

У навчальному плані п'ятикласної жіночої школи за 1896 рік бачимо, що ФМ також була обов'язковою дисципліною. Метою навчання ФМ було вміння висловлювати власні думки в усному та писемному мовленні у ситуаціях повсякденного спілкування та товариських стосунків. Знаходимо опис матеріалу для роботи над граматикою, читанням, говорінням та письмом, оскільки план поділено на розділи «Читання та розмова», «ГраMATика» та «Письмо». У плані наявна ремарка для вчителя про те, що уроки слід проводити лише французькою мовою.

Опанування граматики у 4-му класі починали з морфології – вивчення іменника, прикметника, числівника, займенника, прислівника та прийменника. Працювали над набуттям вміння відмінювати правильні дієслова та утворювати найважливіші складні часи. Вивчали найважливіші неправильні дієслова. У 5-му класі повторювали матеріал 4-го класу, завчали напам'ять неправильні дієслова, недоконаний вид та безособові звороти. До частин мови додавали сполучник. Вказано, що впродовж року необхідне систематичне повторення вивченого граматичного матеріалу.

Навчання читання починалося із прочитання виразів та коротких текстів у 4-му класі. Пізніше від учнів вимагали виразного читання пропонованих текстів. У 5-му класі навчальний матеріал для читання був ідентичним.

Навчання говоріння у 4-му та 5-му класах полягало у виразному переказі опрацьованих коротких текстів, розмовах про зміст прочитаного та про повсякденне життя. Вивчали напам'ять та розказували уривки із прози й поетичні твори. Підкреслимо, що навчання говоріння мало практичне спрямування, учнів навчали спілкуванню на теми з повсякденних життєвих ситуацій, що також було ознакою прямого методу навчання ІМ.

Розвиток писемного мовлення у 4-му класі здійснювався через виконання трьох завдань на місяць у класі, а саме відповіді на питання про зміст прочитаних текстів, короткі описи та оповідання, диктанти. У 5-му класі кількість завдань на місяць зменшується до двох (домашнє та у класі), але до видів письма додаються листи, скорочення опрацьованих текстів, описи та короткі оповідання (*Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych*, 1896, с. 26).

Метою навчання ФМ у шестикласній жіночій школі (1896 рік), як і у п'ятикласній школі, було вміння висловлювати власні думки в усному та писемному мовленні у контексті повсякденного життя та товариських стосунків (с. 27). Новим у навчальній програмі є навчання самостійного читання французької літератури й ознайомлення з найважливішими творами. Навчальний матеріал для перших трьох класів схожий за змістом до п'ятикласної школи. Матеріал для навчання граматики, говоріння та письма ідентичний матеріалу п'ятикласної жіночої школи. Відрізняється лише матеріал для читання. У 4-му класі учні починали читати прозові та поетичні твори. У 5-му класі учням пропонували ознайомитися з біографіями авторів, твори яких вивчаються. Вказувалося, що домашнє читання обов'язкове. У 6-му класі наявний хронологічний огляд найважливіших французьких письменників та їхніх творів (*Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych*, 1896, с. 33).

Вивчивши навчальні плани та звіти Вищої реальної школи (1895), п'яти- та шестикласної жіночої школи (1896), робимо висновок, що мета та навчальний матеріал у більшості аспектів вивчення мови збігаються, проте кількість годин для опанування ФМ різна. Розгляньмо сітку годин для вищезгаданих шкіл (табл. 1).

Таблиця 3.1

Сітка годин для вивчення французької мови у Вищій реальній школі (1895), п'ятикласній та шестикласній жіночих школах (1896)

| Тип школи | Клас | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1-й клас | 2-й клас | 3-й клас | 4-й клас | 5-й клас | 6-й клас | 7-й клас |
| Вища реальна школа м. Львова, 1895 рік | - | - | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| П'ятикласна жіноча школа, 1896 рік | - | - | - | 6 | 6 | | |
| Шестикласна жіноча школа, 1896 рік | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | |

У шестикласній жіночій школі кількість годин для вивчення ФМ була найбільшою, найменше ж вивчали ФМ у п'ятикласній жіночій школі. Різниця у навчальному матеріалі полягала лише у тому, що у шестикласній жіночій школі граматиці приділяли менше уваги, ніж усним формам роботи. Крім того, у цій школі було обов'язковим самостійне опрацювання творів французької літератури. Що стосується Вищої реальної школи, тут у останньому класі мову вивчали за посередництвом читання трактатів, що стосувалися природничої та технічної галузей, чого не робили в жіночих школах.

Розглянемо звіт гімназії № 5 м. Львова за 1897 рік, де ФМ вважалася факультативною дисципліною. Зауважимо, що у 1893 році відбулося нововведення, пов'язане з поділом шкіл на 4 ступені. На I та II ступенях учні вчилися по одному року, на III та IV – по два. Навчання ФМ велось у перших трьох ступенях по 3 години щотижнево. У звіті майже не описано навчального матеріалу, зазначено лише підручник, за яким працювали учні, а саме підручник Й. Амборського у трьох частинах (*Sprawozdanie dyrekcji c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1900, 1900*, с. 61).

У наступних двох звітах гімназії № 5 за 1898 та 1899 (*Sprawozdanie, 1900*) роки сітка годин зберігається. У описі матеріалу третього ступеня зустрічаємо перелік літературних творів для читання. У звіті за 1898 рік указувалося, що учні

опрацювали перші десять частин «Пригод Телемака» («Les aventures de Télémaque») Франсуа Фенелона з їхнім тлумаченням та переказом. У 1899 році обсяг творів було суттєво збільшено. Учні читали «Роздуми про велич та падіння римлян» («Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence») Монтеस्क'є, «Скупий» («L'avare»), «Удаваний хворий» («Le malade imaginaire») Мольєра та «Склянка води» («Le verre d'eau») Ежена Скріба (*Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum №5 we Lwowie za rok szkolny 1900, 1900, с. 26*).

Отже, робимо висновок, що читання оригінальної французької літератури займало чільне місце у навчанні ФМ у галицьких школах та гімназіях.

Проаналізуємо навчальний план, призначений для галицьких реальних гімназій, який датовано 1910 роком. У плані зазначається, що учням пропонувалися на вибір французка або англійська мова; обов'язковими були німецька та латинська мови. Метою вивчення ФМ була вправність в усному та писемному висловлюваннях у ситуаціях повсякденного товариського спілкування, самостійне читання текстів, пізнання деяких французьких письменників (*Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1910, 1910, с. 8*).

Починали вивчення ФМ у 4-му класі, а завершували у 8-му. Навчання займало по 3 години щотижня. У плані зустрічаємо опис граматичного матеріалу, читання, говоріння, письма та перекладу.

Навчання граматики у 4-му класі було спрямоване на вивчення основних частин мови (іменника, прикметника, займенника), відмінювання дієслів та утворення найуживаніших часів ФМ. У 5-му класі повторювали та поглиблювали знання про відмінювання дієслів, вивчали прислівники та прийменники. Порівняно із попереднім роком, більше часу відводилося на вивчення неправильних дієслів. До граматичного матеріалу 6-го класу додали безособові звороти та часи недоконаного виду. У 7-му класі передбачалося завершення вивчення граматики: вивчення наказового та умовного способів дієслова та дієприслівникових зворотів. У 8-му класі повторювали вивчений граматичний матеріал.

Для навчання читання у 4-му, 5-му та 6-му класах рекомендувалися короткі, нескладні тексти та діалоги. У 7-му та 8-му класах матеріалом для навчання читання слугувала розповідна та описова проза, лірична та епічна поезія та біографії письменників, твори яких вивчалися.

Навчання говоріння у 4-му, 5-му та 6-му класах базувалося на читанні – учні переказували прочитані тексти, вели прості діалоги на основі прочитаного, складали запитання та відповідали на них. У 7-му та 8-му класах учні вчили та відтворювали із пам'яті тексти та поезію.

Письмо ФМ у всіх класах тренували шляхом письмових переказів прочитаних текстів та написання двох диктантів на місяць. Починаючи із 6-го класу до письмових форм роботи додали переклад із мови викладання на ФМ. Учні 7-го та 8-го класів також писали дружні листи.

Отже, у реальній гімназії також спостерігаємо практичне спрямування навчання ФМ – учні займалися розвитком навичок читання, діалогічного та монологічного мовлення, написанням листів. Незважаючи на наявність перекладних форм роботи, вважаємо, що здебільшого використовувався прямий метод НФМ.

Перейдемо до аналізу віднайденної програми для галицьких гімназій із польською мовою навчання, датованої 1937 роком. Відповідно до цієї програми, у гімназіях французьку вивчали як першу та як другу іноземну мови. Припускаємо, що вибір іноземних мов у гімназіях залишали за учнями або ж за їхніми батьками. Розглянемо сітку годин вивчення ФМ як першої та як другої іноземних мов (*Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania, 1937, с. 35, 68*).

Таблиця 3.2

**Сітка годин для вивчення французької мови у Гімназії
з польською мовою навчання (1937)**

| Предмет \ Клас | 1-й клас | | 2-й клас | | 3-й клас | 4-й клас |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------|----------|
| | 1-ше півріччя | 2-ге півріччя | 1-ше півріччя | 2-ге півріччя | | |
| Французька мова (перша) | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Французька мова (друга) | - | - | - | 2 | 2 | 2 |

У програмі зазначено, що метою навчання першої ІМ було навчити учнів спілкуватися в усній та письмовій формах у ситуаціях повсякденного спілкування та у професійній сфері; розуміти прості тексти; вміти працювати із важкими текстами за допомогою словника; вивчити та вміти використовувати основні норми граматики ІМ. Уперше у програмі вказується метод навчання ІМ, а саме безпосередній, проте далі зустрічаємо рядки, у яких сказано, що цей метод не обов'язково повністю виключає використання рідної мови (с. 278). Сказано, що учень має спочатку сприймати слова на слух і здогадуватися про їх значення з контексту. Згодом учневі слід використовувати слова самостійно в говорінні, і лише після цього вчитися розрізняти їх у читанні та відтворювати на письмі (с. 20). Розглянемо детальніше навчальний матеріал.

Навчання фонетики відбувалося водночас із вивченням лексики. Тогочасні вчителі стверджували, що фонетичний матеріал не потребує окремого часу для опрацювання й повинен засвоюватися паралельно з іншими аспектами мови, хоча на важливості навчання правильної вимови наголошувалося неодноразово.

У 1-му класі навчання граматичного матеріалу складалося з вивчення означених та неозначених артиклів, акцентувалося їхнє опущення у випадку вживання слів *beaucoup* та *plein*. Вивчали також іменник та утворення його множини, включаючи слова, які закінчуються на *-al*, *-eau* та *-eu*. До неправильних дієслів, які вивчали у 1-му, класі належали *avoir*, *être*, *aller*, *venir*, *tenir*, *sortir*, *faire*, *dire*, *lire*, *écrire*, *prendre*, *mettre*, *recevoir*, *voir*, *savoir*, *vouloir*, *pouvoir*. Далі вивчали займенникові дієслова та найважливіші часи дійсного способу. У 2-му класі вивчали будову речення (підмет, присудок, додаток, обставину), утворення множини іменників та прикметників, утворення прислівників від прикметників. Продовжували знайомство з артиклями – неозначений, означений та частковий. До часів та способів дієслова додалися простий минулий час, передминулий час і умовний спосіб. Окремо розглядали випадки вживання прийменника *de* замість артикля.

Грамматичний матеріал для 3-го класу значно ускладнювався. Вивчали складносурядні та складнопідрядні речення, інфінітивні конструкції. Серед часів

та способів були *passé antérieur*, *futur antérieur*, *conditionnel passé*, *subjonctif présent* і *passé*, *participe présent* та *passé*, умовні речення із *si*. У 4-му класі засвоювали узгодження часів. Серед граматичних явищ були *participe présent*, *adjectif verbal*, *gérondif*, *infinitif passé*, *imparfait* та *plus-que-parfait du subjonctif*.

Окрім того, наголошувалося на тому, що весь підібраний матеріал повинен розвивати в учневі не лише знання мови, а й загальної культури. Рекомендували використовувати країнознавчий матеріал для ознайомлення учнів із побутом та культурою Франції. Важливим було й читання художньої літератури. Лексичний матеріал належало вивчати на основі діалогів, анекдотів, пісень, текстів, у яких ілюструється життя людей вдома та у місті. У програмі зазначено, що тексти повинні відображати родинні стосунки, любов до природи, обов'язки учня вдома та у школі, любов до свого міста та ін. Читання мало бути виразним та з інтонацією. Під час читання вчителю слід було контролювати правильність вимови та у разі виникнення помилок – одразу виправляти їх. Говоріння тренували шляхом складання та відтворення діалогів про предмети найближчого оточення учнів, школу, родину та природу. У старших класах обговорювали прочитані твори, висловлювали власні думки. У всіх класах практикували декламацію невеликих віршів та спів пісень ФМ, що, на думку педагогів, мало не лише розвинути навички говоріння, а й збагатити словниковий запас учня (*des Loges*, 1934, с. 3).

Розглянувши програму з ФМ 1937 року, робимо висновок, що у ній було конкретно визначено цілі, зміст та термін НФМ. Були наявними методичні рекомендації щодо організації процесу вивчення ФМ. Результат НФМ відповідав вимогам типу навчального закладу, а саме гімназії. У навчальній програмі зауважуємо розподіл годин для вивчення ФМ, конкретизовано мовний та мовленнєвий матеріал для кожного року навчання. Проте відзначимо, що найбільш повно описаним був граматичний матеріал; усі інші аспекти мови подано досить стисло та загально. Не було рекомендацій щодо засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень з ФМ; не знаходимо також переліку рекомендованих підручників.

Порівнюючи навчання ФМ у Галичині та на Буковині, переконуємося, що в них було більше спільних, аніж відмінних рис. ФМ у жіночих школах Буковини також вивчали як обов'язкову дисципліну. Наприклад, у навчальному плані, призначеному для жіночих ліцеїв Буковини, датованому 1904 роком, бачимо, що ФМ вивчали у всіх 7-ми класах. У 1-му, 2-му та 3-му класах ФМ вивчали протягом 4-х годин на тиждень; із 4-го по 7-й клас на її вивчення відводилося по 3 години щотижнево (Лабінська, 2013с, с. 91).

Метою навчання ФМ у буковинських, як і в галицьких школах, було вміння правильно висловлюватися в усній та письмовій формах у ситуаціях повсякденного життя, виконувати граматичні вправи, а також ознайомлення з найвідомішими зразками французької літератури через читання літературних джерел (с. 92).

Отже, навчання ФМ на двох західноукраїнських землях здійснювалося з однаковою метою, проте годин для навчання ФМ у школах Буковини відводилося більше. Нагадаємо, що у жіночій школі Галичини ФМ вивчали з 1-го по 6-й клас, тоді як на Буковині ФМ вивчалася у всіх 7-х класах.

Проаналізувавши вищеназвані навчальні програми, плани та звіти, приходимо до висновку, що зміст навчання ФМ у обраний період відповідав потребі у вмінні висловлюватися усно та письмово в ситуаціях повсякденного спілкування. Так, у Вищій реальній школі увагу приділено не лише усному та писемному мовленню, але й вивченню текстів, які стосувалися природничих і технічних галузей, тоді як у жіночих школах головною метою було спілкування на повсякденні теми. У навчальних планах і звітах конкретизовано твори із класичної французької літератури, а також авторів, яких вивчали учні відповідно до року навчання. Припускаємо, що лексичний матеріал було описано в рекомендованому підручнику для того чи іншого типу школи. Засоби поточного та підсумкового контролю також не зазначено. Рекомендовані підручники віднаходимо лише у звітах; у навчальних програмах та планах така інформація відсутня.

Підкреслимо, що в обраній часовій відрізок граматики слугувала засобом навчання ІМ та була однією зі складових навчання ФМ поряд з іншими аспектами, проте не головним. Вчителі того часу були більше зацікавленими в тому, щоб навчити учня висловлюватися на повсякденні теми в усній та письмовій формах. Неабиякого значення набуло вивчення французької літератури.

Розглянувши навчальні програми, плани і звіти з французької мови досліджуваного часового відрізка, висновуємо, що основною метою навчання ІМ було набуття учнями вміння висловлюватися у ситуаціях повсякденного спілкування, викладання найпростіших фактів та власних думок французькою мовою. Велика увага приділялася читанню художньої літератури, а саме французької класичної прози та поезії, їх переказу, вивченню творів напам'ять та декламації. Щодо писемного мовлення: учнів навчали писати листи, що також засвідчує практичну спрямованість вивчення ІМ. На підставі детального аналізу освітніх документів правомірно стверджувати про застосування прямого методу навчання французької мови.

3.3. Структура та зміст підручників із французької мови

Тогочасний педагог Антоній Карбов'як (1893) вважав, що основними критеріями, яким повинен відповідати шкільний підручник, є порядок в укладанні навчального матеріалу, ясність викладу, а також доцільність пропонованого матеріалу. Особливу увагу цим критеріям мали приділяти укладачі підручників для учнів молодшої школи. Метою шкільного підручника була допомога та супровід учня у процесі навчання (с. 7–8).

Віднайдені підручники з французької мови на обраній території та у визначених хронологічних межах можна розділити на три групи: *підручники* (навчальні книги, які подають розмовні теми, граматику та тексти для читання); *хрестоматії* (містять зразки автентичних текстів, призначених для читання); *довідники* з граматики (містять граматичний матеріал, а саме пояснення та вправи).

Отже, перейдемо до аналізу тогочасних підручників з французької мови. У ході нашого дослідження нами було віднайдено та проаналізовано 49 підручників, які використовувалися у процесі навчання ФМ у Галичині в досліджуваній відрізок часу. Серед них вважаємо за потрібне виокремити 5 підручників, у яких найбільш повно відображено навчальний матеріал, що його рекомендували до вивчення, а також реалізовано метод навчання ФМ. Віднайдені підручники будемо розглядати у хронологічному порядку, зокрема: К. Меллерович «Premières leçons de français» (1921); М.-Б. Яворська «Nauka jezyka francuskiego» (2-га частина); С. Квятковський «Deuxième livre de grammaire» (1929); Я. Цеслінський «Lectures sur la civilisation française» (2-га частина – 1930); С. Черний, Ф. Юнгман «Les aventures de Polo. Premier livre de français» (1937). Зауважимо, що вищезазначені підручники були рекомендовані МВіО Галичини для навчання французької мови у різних типах шкіл. Зауважимо, що більшість віднайдених підручників були укладені польською мовою.

Підручник Казимира Меллеровича «**Premiers leçons de français avec prononciation figurée et 160 gravures dans le texte**» (1921) призначений для вивчення ФМ у 1-му класі нижчих гімназій. Методичну концепцію автора втілено у передмові, в якій сказано, що підручник укладено в такий спосіб, що кожен урок присвячено розмовній темі. При цьому має також опановуватися лексичний і граматичний матеріал. Велику увагу автор приділяє фонетичній транскрипції. Причому, за його словами, навчання правильної вимови можливе лише за умови проведення паралелі між рідною мовою та іноземною. Для цього в підручнику подано фонетичну таблицю, у якій вказано звуки ФМ та їхні відповідники у польській мові, оскільки підручник призначався для польськомовного учня. Навчання граматики здійснювалося індуктивно, за допомогою прикладів, з яких учні самі повинні вивести правило. Вивчення лексики в підручнику займає першочергове значення. Автор стверджує, що в підручникові використовується прямий метод навчання ІМ. У ньому наявна велика кількість ілюстрацій, завдяки чому можна не вдаватися до перекладу невідомих слів.

Структура та зміст підручника. Книга складається із 117-ти невеликих уроків. Перші 34 уроки поділено на 3 частини, а саме лексику, фонетику та граматику. В кожному уроці розглядається окремий звук: наведено транскрипцію звука та буквосполучення, які виражають його на письмі. Далі подано фрази, у яких наявний цей звук. Нова лексика вводиться через невеликі тексти або діалоги. Семантизація лексики часто відбувається шляхом зображення на ілюстрації того поняття, яке означає слово. Після кожного уроку вказано домашнє завдання та пояснені правила вимови. Усі ремарки наведені французькою мовою.

Після 35-го уроку наявні лише тексти та граматичний матеріал. Після тексту знаходимо питання до нього та граматичні вправи. Внизу деяких сторінок є правила граматики із прикладами. Тексти в основному інформативного або виховного характеру. Уроки у підручнику не поділено на окремі розмовні теми. Кожен урок має назву, яка відповідає лексиці, що вивчається (наприклад, «Мій пенал блакитний», «Де ти? Я у класі», «Мій портрет», «Тиждень лінивих учнів» та ін.).

Отже, підручник відповідає положенням прямого методу навчання ІМ. Навчальний матеріал підручника пояснено ІМ, книга містить багато ілюстративного матеріалу. Зауважимо, що рецензентом підручника був доктор філології, секретар Міжнародної фонетичної асоціації П. Пассі, один із основоположників прямого методу навчання ІМ. У рецензії сказано, що обраний автором прямий метод навчання ІМ досить відомий та успішний. Він відзначає вдалий вибір тем та влучну побудову матеріалу за зростанням рівня складності.

Підручник Марії-Броніслави Яворської «**Nauka języka francuskiego**» (2-га частина, 1921) призначався для жіночих шкіл. Щоправда, рік навчання автор не вказує. Книга належить до підручників, у яких містилися розмовні теми, тексти для читання та граматичний матеріал. Метою підручника є, передовсім, навчання усного діалогічного й монологічного мовлення.

Структура та зміст підручника. Книга поділена на розмовні теми, кожна з яких поділена на три уроки. Матеріал, запропонований у підручнику, висвітлює

такі розмовні теми: «У школі», «Що я бачу з вікна» (зустрічається 4 рази, окремо для кожної пори року), «Урок орієнтування на місцевості», «Аліс прибирає кімнату», «Різдво», «Що ми їмо, що ми п'ємо», «Покупки», «На пляжі», «Урок ботаніки». Кожен урок містить лексичний та граматичний матеріал. Пояснення вимови в уроках відсутні. Лексичний матеріал подано у вигляді використання нової лексики у діалогах або текстах. Підкреслимо, що невідому лексику не виділено окремо, а її семантизація часом відбувається шляхом наведення ілюстрацій. Граматичні явища тут вивчаються у контексті запропонованого тексту або діалогу, вони виділені іншим шрифтом або курсивом. Виділені граматичні структури супроводжуються поясненнями польською мовою. Вправи як до лексичного, так і до граматичного матеріалу є присутніми не в кожному уроці.

Тексти для читання у підручнику здебільшого адаптовані. Серед навчальних текстів зустрічаємо також тексти про культуру та мистецтво Франції, описи картин французьких художників та поезію. До текстів запропоновані питання, на які учні мали відповісти спираючись на прочитаний матеріал.

У книзі велику увагу приділено діалогічному мовленню. Знаходимо питання для обговорення у класі. Наприклад, у 7-му уроці під назвою «Що я бачу зі свого вікна?» учням запропоновані такі питання: *Énumérez les quatre saisons. Aimez-vous l'automne? Regardez par la fenêtre de votre classe : voyez-vous des arbres? Que font les hirondelles? Ouvrez la fenêtre : fait-il froid aujourd'hui? Le vent souffle-t-il? Est-ce une brise ou un vent d'automne? Aimez-vous la danse des feuilles?* (с. 42).

Для розвитку навичок письма учням підготовлено письмові домашні завдання, написання ділових листів та листів друзів, що також свідчить про практичну спрямованість завдань у книзі. У кінці підручника знаходимо польсько-французький і французько-польський словники, таблицю відмінювання неправильних дієслів.

Вважаємо, що підручник М.-Б. Яворської відповідав вимогам навчальної програми та меті навчання ІМ у досліджуваній період часу. Матеріал, представлений у підручнику, спрямований на засвоєння усного діалогічного,

монологічного мовлення та письма. Підручник не переобтяжений граматичним матеріалом. Навчання проводилося з урахуванням рідної мови та за принципом ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу. Вищезгадане дає нам підстави стверджувати, що підручник репрезентує прямий метод навчання ІМ.

Грамматичний довідник Стефана Квятковського «**Deuxième livre de grammaire**» (1929) (видання третє) був призначений для 5-го класу Вищих гімназій.

Структура та зміст підручника. Підручник складається із 11-ти великих граматичних тем, які у свою чергу поділяються на окремі підтеми. У книзі висвітлено такі граматичні явища, як словотвір, іменник, прикметник, займенник, дієслово (часи та способи, займенникові дієслова, дієприкметник теперішнього та минулого часів, умовний спосіб, *le subjonctif*), прислівник, прийменник, заперечення, сполучник та вигук. Зауважимо, що автор звертає увагу не лише на морфологію, а й на синтаксис ФМ. Зокрема, у темі «Речення» наводить речення ФМ із синтаксичним аналізом: *Le garçon (sujet) est (verbe) appliqué (attribut). Le soldat (sujet) est (verbe) courageux (attribut). La sœur (sujet) chante (verbe et attribut).*

У книзі наявні пояснення виключно французькою мовою до усіх граматичних явищ та приклади їхнього використання у реченні. Автором зазначено, що у підручнику міститься 48 практичних вправ для опрацювання граматичних явищ, які вивчаються. Види вправ здебільшого однакові: розкриття дужок, заповнення пропусків у реченнях, трансформація із одного роду в інший (для іменників, прикметників, дієприкметників).

Враховуючи використання виключно ФМ на сторінках книги, можемо вважати, що граматичний довідник С. Квятковського також належить до підручників із прямим методом навчання ІМ.

Хрестоматію для читання Яна Цеслінського «**Lectures sur la civilisation française. Deuxième partie.**» (1930) рекомендовано для 8-го класу Вищих гімназій як обов'язкове читання.

Структура та зміст підручника. Книга містить художні тексти та поезію, пов'язані з різними історико-культурними та соціально-економічними проблемами у Франції, а саме Наполеоном, Великою революцією, епохою Романтизму, соціальним питанням, збагаченням соціуму та розвитком міст, позитивізмом та культом науки, Великою війною, поверненням Франції до роботи після Великої війни. Після кожного тексту знаходимо пояснення власних назв, реалій та лексики, яка зустрічалася у прочитаному тексті французькою мовою. Сторінки підручника оздоблені фотографіями та ілюстраціями до деяких текстів.

На нашу думку, мета цього підручника також полягала у розвитку навичок читання та загальної культури учнів, вміння дискутувати про проблеми тогочасного суспільства, що також відповідає основним положенням прямого методу навчання ІМ.

Підручник французької мови С. Черного, Ф. Юнгмана «**Les aventures de Polo. Premier livre de français**» (1937) було призначено для першого класу гімназії.

Структура та зміст підручника. Організація навчального матеріалу в підручнику вибудовується навколо однієї сюжетної лінії, а саме навколо пригод героя на ім'я Поло. У кожному уроці підручника учні дізнаються про його родину, подорожі, свята, друзів, походи в цирк, дні народження та ін.

Книга складається з уроків, у кожному з яких був наявний лексичний матеріал, поданий у вигляді слів і фраз. Закріплення лексичного матеріалу відбувалося шляхом виконання творчих завдань – малювання, гімнастики, ігор та ін. Далі урок містив текст та питання до нього. Наступною складовою частиною уроку був граматичний матеріал і вправи для його використання та закріплення. У кінці уроку містилися французькі приказки або крилаті вислови.

Окремої уваги заслуговує фонетична складова підручника. У кожному уроці учні опрацьовують окремий звук та явища зціплення та зв'язування,

позначені у фразях для читання. Новим є те, що для пояснення вимови звуків автор використовує фотографії, на яких зображене положення губ при вимові звука, який вивчається, чого не було у попередніх підручниках періоду, який досліджується. Далі у книзі містяться вправи на закріплення звуків. Увесь граматичний матеріал пояснено французькою мовою. У кожному уроці наявні вправи на закріплення лексики та граматики (*exercices de langue*). У кінці книги подано французько-польський словник і зміст, поділений на 5 колонок: дії, практичні вправи, діалоги; оповідання, наочний урок; ігри, анекдоти, приказки; поезія, пісні; вправи, граматики. Ілюстративний матеріал підручника виконує оформлювальну та навчальну функції.

Розглядаючи підручник відповідав концептуальним ідеями основоположників прямого методу навчання ІМ. Увесь навчальний матеріал викладено виключно іноземною мовою, у ньому багато ілюстративного матеріалу, з допомогою якого відбувається навчання фонетики та семантизація лексики. У підручнику містяться вправи, які спонукають учнів до творчості й використання власної уяви. Новою характерною ознакою підручника є розгортання однієї сюжетної лінії, навколо якої побудовано навчальний матеріал, через який учні вивчають ІМ.

Проаналізувавши структуру та зміст віднайдених підручників ФМ, які використовувалися у Галичині протягом досліджуваного періоду можемо схематично відобразити навчально-методичний матеріал, який у них містився. Порядок аналізу підручників такий: 1 – К. Меллерович «*Premières leçons de français*» (1921); 2 – М.-Б. Яворська «*Nauka języka francuskiego*» (2-га частина); 3 – С. Квятковський «*Deuxième livre de grammaire*» (1929); 4 – Я. Цеслінський «*Lectures sur la civilisation française*» (2-га частина – 1930); 5 – С. Черний, Ф. Юнгман «*Les aventures de Polo. Premier livre de français*» (1937). При аналізі ми використовуємо схему Н. Ф. Бориско (1999) (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати аналізу підручників із французької мови (1 – 1921 р., 2 – 1927.,
3 – 1927 р., 4 – 1930 р., 5 – 1937 р.), що використовувалися у Галичині
(перша половина ХХ століття)**

| Критерії аналізу структури і змісту підручників | | Наявність/відсутність | | | | | |
|--|--|-----------------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| I. Соціальне замовлення суспільства | Географічне розташування | + | + | + | + | + | |
| | Історико-економічна близькість | + | + | + | + | + | |
| II. Врахування навчальних умов | Навчальної програми | + | + | + | + | + | |
| | Типу середнього навчального закладу | + | + | + | + | + | |
| III. Втілення методичної концепції автора | В передмові | + | - | - | - | - | |
| | Через моделювання змісту навчання | + | + | + | + | + | |
| IV. Моделювання цілей у змісті предмета і цілей процесу навчання | Мета підручника | + | + | + | + | + | |
| | Реалізація цілей | + | + | + | + | + | |
| V. Зміст навчання і його реалізація в підручнику | За сферами і ситуаціями спілкування | + | + | - | - | + | |
| | Автентичність джерел | - | - | - | + | + | |
| | Наявність соціально-культурних знань про країну, мова якої вивчається | + | + | - | + | + | |
| | Відбір моделювання мовних мінімумів | Фонетичного | + | - | - | - | + |
| | | Лексичного | + | + | - | + | + |
| | | Граматичного | + | + | + | - | + |
| | Організація | Циклічна | - | + | - | - | + |
| Тематична | | + | - | + | + | - | |
| VI. Наявність вправ на формування навичок і розвиток вмінь | Лексики | + | + | - | + | + | |
| | Граматики | + | + | + | - | + | |
| | Фонетики | + | - | - | - | + | |
| | Аудіювання | - | - | - | - | - | |
| | Читання | + | + | - | + | + | |
| | Говоріння | + | + | - | - | + | |
| | Письма | + | + | + | - | + | |
| | Перекладу | - | - | - | - | - | |
| VII. Макроструктура | Поділ на частини | + | + | + | + | + | |
| | Компонентний склад | Мінімальний | + | + | + | + | + |
| | | Достатній | - | - | - | - | - |
| VIII. Мікроструктура | Поетапність оволодіння навчальним матеріалом у вибраній моделі уроку | + | + | + | + | + | |
| | Наявність обов'язкових та факультативних функціонально-структурних елементів | - | - | - | - | - | |
| IX. Технічне виконання окремих компонентів | Аудитивний | - | - | - | - | - | |
| | Друкований | + | + | + | + | + | |

Отже, віднайдені та представлені підручники відповідали навчальній програмі. Проаналізовані книги мали рескрипт МВіО Польщі. Зміст та структура розглянутих видань дозволяє нам стверджувати про використання в них положень прямого методу навчання іноземної мови. Навчальний матеріал, поданий у підручниках, давав змогу учням опанувати французьку мову із практичного боку: навчитися висловлюватися в усній і письмовій формах, вміти вести бесіду на повсякденні теми, вміти писати листи та ін. Велику увагу в більшості підручників приділено правильній вимові звуків ФМ. Зазначимо, що граматику у підручниках хоч і була важливим елементом, проте не першочерговим. Здебільшого навчання граматичного матеріалу проводилося методом індукції, учнів спочатку ознайомлювали із прикладом використання граматичної структури, а потім пояснювали правило її вживання.

Ще однією характерною рисою підручників цього періоду є їхня спрямованість на те, щоб зацікавити учня. Тексти для навчання читання вміщували соціокультурну інформацію про країну, мова якої вивчається, зокрема відомості з історії, географії, мистецтва французького етносу. Навчання говоріння відбувалося шляхом відповідей на запитання до прочитаних текстів та утворення нескладних повідомлень до прочитаного.

Проаналізувавши навчальні програми, плани та підручники з ФМ, які використовувалися у Галичині протягом 1890–1939 років, доходимо висновку, що навчання ФМ провадилося засобами прямого методу, який потребує окремого, детального аналізу, що й буде здійснено нами у наступному розділі.

3.4. Реалізація прямого методу навчання французької мови в Галичині (1890–1939 рр.)

Навчання ФМ у Галичині в досліджуваній відрізок часу провадилося у тісному зв'язку з тогочасними європейськими соціальними, культурними та науковими тенденціями. Кінець XIX століття у європейських країнах характеризувався стрімким посиленням соціальної потреби навчання ІМ з практичного боку. У працях таких методистів як Б. Лабінська, А. Миролубов, О. Тумак, К. Пюрен та А. Шевалі, зустрічаємо висловлювання про те, що кінець XIX століття став переломним періодом у навчанні ІМ в Європі. Зазначимо також, що європейське соціальне, культурне та політичне життя теж не залишилося осторонь стрімких змін, які мали місце в Галичині протягом кінця XIX – першої половини XX ст.

Кінець XIX століття характеризувався посиленням інтересу до навчання ІМ. Питання щодо методики навчання ІМ у цей період порушувалося як на крайових шкільних радах, у тогочасних педагогічних виданнях, так і на державному рівні – в законодавчих освітніх документах, що привело до істотних змін у навчальних програмах, підручниках, методі навчання ІМ.

Вчителі ФМ почали широко використовувати праці французьких педагогів, таких як М. Бреаль (M. Bréal «De l'enseignement des langues vivantes»), А. Доза (A. Dauzat «Essai de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans»), Е. Овелака (E. Hovelacque «Deux conférences sur l'enseignement des langues vivantes»), Ж. Дуаді (J. Douady «L'humanitarisme et les langues modernes»), П. Бернар (P. Bernard «Comment on devient éducateur»), П. Лапі (P. Lapie «Pédagogie française»), Ф. Гуен (F. Gouin «Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues»), Ф. Куф (Ph. Khuff «Le principe et la méthode de l'enseignement scolaire des langues vivantes»), Ж. Льюкок (J. Lecoc «L'enseignement vivant des langues vivantes»), Е. Вейслер (E. Veysler «De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes»), П. Рок (P. Roques «La possession d'une langue vivante est-elle un art ou une

science?»), Е. Бриод (E. Briod «L'étude et l'enseignement d'une langue vivante. Essai de didactique spéciale»), Г. Камерлінк (G. Camerlynck «La phonétique et ses applications possibles à l'enseignement de la prononciation»), К. Марсель (C. Marcel «Art de penser dans une langue étrangère»), А. Шапо (A. Chaurand «Les langues modernes et les analogies»), Б. Гамель (B. Hamel «Le Génie de la langue française»), Ф. Брюно (F. Brunot «L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire») та ін. (Jarecki, 1988). Віднайдені нами списки рекомендованих теоретико-педагогічних праць свідчать про те, що тогочасні педагоги ФМ мали доступ до європейських, зокрема й французьких, джерел, у яких йшлося про педагогіку та методи навчання, що були популярними на той час. Вважаємо, що опрацювання теоретичних праць того часу дав змогу вчителям ФМ ознайомитися з тогочасними методами, що їх використовували у процесі навчання ФМ, та тим самим поліпшувати результати навчання.

Тогочасні педагоги наполягають на тому, що навчання сучасних мов не може відбуватися за тією ж методикою, що й навчання класичних – латини та старогрецької. Стефан Квятковський (1921) у праці «Методика навчання живих мов» пише, що «... сучасні мовні конструкції формуються в інших умовах, аніж конструкції латини та старогрецької мов, а психологічний елемент відіграє значну роль у формуванні власне живих мов, в результаті чого логіка навчання живих мов повинна бути відмінною від навчання класичних» (с. 13). Спираючись на думку автора, відмінності у навчанні класичних та сучасних мов були такими:

- при вивченні класичних мов не беруть до уваги можливість спілкування нею. Сприйняття класичних мов значно вужче – пасивне, оскільки ми користуємося ними виключно для сприйняття творів художньої літератури;
- під час вивчення класичних мов спираються на певну непохитну логіку, оскільки структура класичних мов уже викристалізована й не змінюється протягом століть;
- у випадку вивчення сучасних мов, ми прагнемо не лише пасивно їх сприймати, але й спілкуватися ними;

– коли ми вивчаємо сучасні мови, ми хочемо висловлювати наші думки так, як це роблять наші сучасники, носії мови. При цьому структура та логіка їхніх висловлювань менш «непохитна», ніж у випадку латинської або старогрецької мов.

Така потреба навчання ІМ, а саме практичне її використання, зумовила перехід від перекладних методів до прямого методу навчання ІМ. Зокрема, Б. Лабінська (2013с) вважає, що прямий метод навчання ІМ на перший план висував практичну мету – навчання усного мовлення, що давало учням швидке, хоч і не цілком правильне, значною мірою обмежене володіння ІМ, а саме – можливість усно спілкуватися з іноземцями в межах невеликого діалогу (с. 115).

Основоположниками цього методу були у Німеччині – Б. Еггерт, Г. Вендт, В. Фієтор, Ф. Франке, М. Берліц, М. Вальтер; у Франції – Ф. Гуен, П. Пассі, Ш. Швейцер, Е. Сімоно, І. Карре; в Англії – К. Бройл; у Бельгії – С. Альж; у Данії – О. Есперсен; у Швеції – М. Пілмгрен.

Французькі вчені Лоденбах, Пассі та Дельобель визначають у 1898 році прямий метод НІМ такою думкою: «Сучасні мови, коли йдеться про їх викладання, можна опанувати швидко та у відповідності до їхнього духу, лише користуючись засобами цих мов. Найкращий спосіб проникнення у дух мови не полягає у розцінюванні французького слова як іноземного, а у навчанні, насамперед, мисленню цією мовою» (Сур, 2003, с. 73).

На думку французького методиста К. Пюрена (1988), прямий метод НІМ має на меті не лише навчання іноземних слів без звернення до їхніх еквівалентів у рідній мові, а й навчання усного мовлення без посередництва письмового та навчання граматики без звернення до правил (с. 64). Науковець зазначає, що прямий метод – перший в історії МНІМ, який був сконцентрований на мотивації учня, на пошуку методів, які відповідали б інтересам, потребам та здібностям учня з допомогою прогресії, яка йде від простого до складного. Метод спирається на вивчення ІМ через навчання, насамперед, усному мовленню, при цьому уникаючи використання рідної мови та наполягаючи на опануванні ІМ,

перш за все, як інструментом комунікації (с. 43). Клод Жермен (1993) описує прямий метод як такий, який повинен розвивати вміння читати та писати вже після того, як учень навчився говорити (с. 127).

Як бачимо, педагоги, які підтримували нову течію методики НІМ, хотіли повністю відмовитися від досягнень їхніх попередників. Особливо це стосувалося ролі використання рідної мови під час вивчення іноземної, а також систематичного засвоєння граматичного матеріалу за допомогою детального вивчення правил.

На тогочасну МНІМ вплинула нова течія мовознавства під назвою «младограматизм», яка виникла у 70-х роках у Німеччині (Лейпциг). Основною заслугою младограматиків стала відмова від вербально-схоластичних методів дослідження, від старих поглядів на мову і вивчення живої, розмовної мови, у визнанні пріоритету усного мовлення над писемним (Лабінська, 2013с, с. 116). Вчені младограматичної школи мовознавства зводили вчення про мову до виявлення взаємовідношень мовного узусу й мовленнєвої діяльності окремої особи та стверджували, що власне опис узусу і є метою дослідження граматики (Березин & Головин, 1979, с. 113). Важливість усного мовлення зумовлювалася тим, що мова не може існувати окремо від людей, вона існує лише у індивіді. Із цього випливає, що будь-які зміни у мові відбуваються виключно за умови участі індивіда, який задіяний у процесі мовлення.

Младограматиками вважали істотним недоліком мовознавства минулого те, що мову вивчали окремо від народу та реального соціуму, у якому цю мову використовують. Вони розглядали мову як частину культури, оскільки в культурі взагалі і в мові зокрема проявляється психічна діяльність людини (Удовиченко, 1980, с. 64). Попередньому мовознавству була притаманна неувважність як до вивчення мовлення взагалі, так і технічного його боку зокрема.

Зауважимо, що галицькі педагоги підтримували переконання младограматиків лише частково. Так, вони не вважали усне мовлення таким, яке має перевагу над писемним. Дослідивши навчальні програми, плани та звіти, переконуємося, що усне та писемне мовлення були однаково важливими у

навчанні ФМ. Не повністю підтримувалася ідея відкидання рідної мови у процесі навчання ІМ, оскільки рідна мова все ще використовувалася педагогами для пояснення теоретичних правил граматики та певною мірою реалізовувалися перекладні форми роботи. З іншого боку, протягом описуваного періоду для навчання ФМ задіювали велику кількість лінгвокраїнознавчого матеріалу; учнів ознайомлювали зі звичаями та культурою Франції, літературою й мистецтвом. Окрім того, до здобутків младограматизму для МНІМ, належить усвідомлення важливості фонетики, розрізнення звуків та літер, ознайомлення із фонетичною транскрипцією.

Поряд із мовознавством, на тогочасну МНІМ вплинули надбання психології, у тому числі гештальтпсихології, одного із провідних напрямів західноєвропейської психології, який виник у першій третині ХХ ст. у Німеччині. Відповідно до засад гештальтпсихології, у процесі сприймання ціле не може бути зведене до суми частин і над цією сумою елементів відчуттів надбудовуються певні вищі процеси (*Філософський словник*, 1973, с. 119). Із цього випливає, що одиницею навчання ІМ мало бути не слово, а речення, яке являло собою щось ціле (гештальт). Підкреслимо, що концепція гештальтпсихології вочевидь використовувалася у навчанні ФМ на Галичині, оскільки навчання говоріння відбувалося за допомогою використання цілих речень у контексті розмовних тем.

Підручники досліджуваного періоду відображали своєрідність цього часу, який віддзеркалив перехід від перекладних методів до впровадження прямого методу навчання ІМ та їх змішування. На думку науковця О. Гоменюк (2020), головною метою прямого методу «було навчання говоріння, яке дозволяло учням спілкуватися на ранній стадії вивчення мови. Потім вони починали вчитися читанню та письму. Відповідно до першовідкривачів цього методу, учні повинні були починати вивчати іноземну мову як діти, тобто спочатку говорити» (с. 127).

Знаковою тогочасною теоретичною працею є книга Стефана Квятковського «*Dydaktyka i metodyka języków nowożytnych*» («Дидактика та методика навчання живих мов») (1921), у якій вказано, що педагоги у 20-х роках

при навчанні іноземних мов використовували метод, який мав назви «безпосередній», «інтуїтивний», «природний», що є синонімами терміна «прямий метод». Окрім того, педагог висловлює думку про те, що навчання ІМ в школі повинно здійснюватися з урахуванням всебічного та гармонійного розвитку учня, а основною метою навчання ІМ у школі має стати вміння висловлювати думки в усній і письмовій формах, читати літературні та наукові праці мовою, яка вивчається (с. 21). Автор зазначає, що викладання ІМ у середній школі повинно бути у тісному взаємозв'язку з викладанням інших предметів. Це сприятиме всебічному розвитку учня (с. 16).

Нагадаємо, що у цей самий час у Європі набуває сили «рух Реформи», ідеї якого, беззаперечно, вплинули на МНІМ, яка переживала період свого становлення на західноукраїнських землях, в Галичині зокрема. На думку методиста В. Раушенбаха (1971), «рух Реформи», започаткований у Німеччині, поділявся на дві течії. Одна із них не мала на меті повністю заперечити всі попередні досягнення науки МНІМ, а навпаки, прагнула почерпнути звідти все найкраще та пристосувати до тогочасних освітніх умов, об'єднавши позитивні здобутки старого та передові ідеї нового у одне ціле. Основними ідеями цієї течії були такі:

- вивчення ІМ спиралося на використання зв'язного тексту та мовлення;
- вчителі ІМ повинні були більше уваги приділяти правильній вимові;
- граматиці відводилася другорядна роль;
- рідна мова хоч і використовувалася для пояснення матеріалу, проте від перекладу майже зовсім відмовлялися (с. 89).

У праці тогочасного педагога ФМ С. Квятковського (1921) зустрічаємо посилання на педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського, чеського філософа, теолога та педагога. Зокрема, педагоги високо цінували його працю під назвою «Велика дидактика», написану ще у першій половині XVII століття. З-поміж згаданих педагогічних ідей наведемо нижчезазначені:

– природа починає свою організацію від загального та закінчує окремим. Помилково з самого початку викладати науку в деталях, не уявивши перед цим елементарний нарис всього знання. Не меншою помилкою було б навчати мистецтвам, знанням та мовам, не з'ясувавши перед цим основ (с. 90–92);

– мови вивчаються не як частина освіти або мудрості, а як засіб, з допомогою якого можна почерпнути освіту та дати її іншим. Мови потрібно вивчати не до досконалості, а наскільки це потрібно;

– вивчення має відбуватися паралельно з вивченням речей, а надто у юному віці для того, щоб наскільки вчили речам, настільки і вчили розуміти та висловлюватися мовами. Із цього випливає, що слова не слід вчити окремо від речей, адже речі не існують окремо та не пізнаються такими;

– кожна мова краще засвоюється за посередництвом практики, ніж за посередництвом правил, тобто вивчається краще з допомогою слухання, читання, перечитування, списування та письмових і усних зразків для наслідування. Однак правила повинні сприяти практиці та зміцнювати її;

– правила мають бути граматичними, а не філософськими. Не потрібно до тонкощів старатися зрозуміти філософську основу та походження слів, фраз та виразів, а елементарно та просто висловити, що і як відбувається у мові;

– нормою, якої слід дотримуватися при встановленні правил нової мови, повинна служити вже знайома мова, так щоб залишалось лише показати різницю між однією та іншою (с. 173–181).

На думку тогочасного педагога С. Цесельської-Борковської (1930), у прямому методі треба використовувати лише іноземну мову, не порівнюючи її з іншою мовою. Вихідним пунктом навчання повинно бути слово та граматичне правило. З перших же занять потрібно використовувати мовні одиниці ІМ. Таким чином, прямий метод заснований спочатку на наслідуванні (с. 21).

Як бачимо, педагоги, які викладали ФМ у досліджуваній відрізок часу, стверджували, що прямий метод навчання ІМ представляє більші труднощі, аніж перекладні методи (Kwiatkowski, 1921, с. 30). За умови використання рідної

мови, на їхню думку, гарантувалося те, що явища, які вивчалися іноземною мовою, будуть розтлумачені та зрозумілі правильно. У випадку ж прямого методу можливим було неправильне трактування слів та явищ, створення неправильних асоціацій. Учні починали вивчати ІМ у тому віці, коли навички рідної мови вже були сформовані. Тому, з погляду тогочасних вчених, процес створення таких самих процесів пізнання у ІМ значно більш ускладнений. Вивчення ІМ слушно починати тоді, коли образи понять, які оточують учня, вже усталилися в рідній мові, а отже, знайомство з тими самими образами в ІМ буде усвідомленим. Проте таке формування неминуче буде відбуватися неприродно, у більш жвавому темпі, ніж у випадку рідної мови, ситуації використання ІМ будуть складені штучно. Із огляду на це, необхідно обирати мовний матеріал у такий спосіб, щоб неправильне поєднання іноземного слова з образом у свідомості учня було виключеним. Іншими словами, матеріал повинен бути підібраний з урахуванням рівня психічного розвитку учня та кола його інтересів. Слід також брати до уваги рівень складності мовного матеріалу. Саме ці пункти і є постулатами прямого методу НІМ. Такий шлях опанування ІМ у ранньому віці служить гарною основою для подальшого засвоєння тих абстрактних речей та образів, які трапляються учневі у більш дорослому віці (с. 35–37).

Отже, навчання ІМ з допомогою прямого методу відбувається на чотирьох рівнях:

- вивчення назв предметів, явищ та видів діяльності, про які можна дізнатися безпосередньо;
- опанування мовного матеріалу, пов'язаного із предметами та явищами, які хоч і є частиною повсякденного життя, але не входять до безпосереднього оточення;
- розширення та збагачення мови, яке засновується на раніше засвоєному мовному матеріалі;
- опанування мовного матеріалу, пов'язаного з віддаленими речами та абстрактними поняттями (с. 28).

Предмети, явища та види діяльності складають найнижчий рівень навчального матеріалу, який засвоюється прямим методом. Назви предметів та видів діяльності, з якими учень контактує у його повсякденному житті, мусять слугувати матеріалом, який спонукав би його вивчати ІМ. Відповідно до досліджень галицьких вчених, під час вивчення ІМ на початковому етапі потрібно спиратися на дві основні частини мови – іменник та дієслово (с. 30). Речі, які знаходяться у радіусі спостереження та діяльності учня, і є основним матеріалом вивчення ІМ, який згодом буде розширюватися та доповнюватися.

Водночас велике значення має утворення асоціацій. Велику роль у цьому процесі відіграє м'язова пам'ять. Так, якщо мовиться про акт писання на дошці у класі, одночасно з виконанням дій вчитель повинен коментувати їх ІМ. Учні повинні імітувати дії вчителя, повторюючи за ним матеріал – назви предметів (іменники) та види діяльності (дієслова). Одночасно із цим учні імітують рухи вчителя, що сприяє кращій фіксації в пам'яті значення слів та виразів (с. 32).

Тільки після того, як опанований матеріал, дотичний до оточуючих предметів та дій, переходили до малюнків, сцен та ситуацій із життя, які не доступні безпосередньому спостереженню. Для цього рекомендували використовувати малюнки, які відображали сцени з повсякденного життя учнів. Великого значення надавали країнознавчому аспектові вивчення ІМ, а саме використанню матеріалу для опису, який зображав поняття та реалії, притаманні народів країни, мова якої вивчалася. Рекомендувалося, щоб малюнки або картини, які ілюструють пори року, село чи місто, ландшафти або навіть залізничний вокзал, були виконаними тими художниками, які добре знаються на культурі цієї нації, глибоко відчують характерні риси, притаманні народів. Адже ці зображення є важливою складовою частиною матеріалу для вивчення ІМ, що дає можливість учням ознайомитися не лише з мовою, а й із культурою країни.

Тогочасні вчені вважали, що мовний матеріал, який був засвоєний учнем спочатку на основі безпосереднього спостереження за об'єктами, а згодом на основі опису малюнків, всебічний та універсальний. На наступному етапі він може слугувати вихідним пунктом для подальшого збагачення словника.

Уникнення рідної мови повинно стати учневі звичкою, яка вимагає від нього постійної уваги та розумової праці, що згодом полегшить спілкування ІМ. Під час навчання ІМ учитель з перших же уроків повинен був відмовитися від використання рідної мови, замінивши її жестикуляцією, мімікою, зображеннями. У подальшому дозволялося використовувати синоніми та антоніми до вже відомих слів та ін.

Проте повністю використання рідної мови не відкидалося. Наприклад, тогочасні вчені С. Квятковський (1921, с. 23), С. Цесельська-Борковська (1930, с. 33–34) та С. де Лож (1934, с. 2) не заперечували проти використання рідної мови на уроках ІМ. Це було зумовлено переконаністю педагогів, що прямий метод у шкільному навчанні викликає набагато більше питань та труднощів, аніж перекладні методи. Адже використовуючи рідну мову, навіть сприймаючи її як вихідну точку, можна бути впевненим, що матеріал ІМ буде розтлумачений та зрозумілий правильно. Зосібна, С. Квятковський вважає, що на вищому рівні навчання ІМ варто вдаватися до перекладу речень із рідної мови на іноземну (Kwiatkowski, 1921, с. 40).

Тогочасний педагог С. Цесельська-Борковська (1930), зазначала, що метою і завданням навчання ФМ було безпосереднє уведення учня у світ іншої мови та культури, а також вживання ФМ на практиці (с. 14–15). Вона наполягала на тому, що методика навчання ІМ повинна цілком залежати від тієї мови, яка викладається, а отже, разом із загальною МНІМ має існувати окрема методика, пристосована для кожної з ІМ. Окрім того, вибір методики зумовлений специфікою рідної мови учнів (с. 18–19).

Прямий метод, який використовується у школі – виключно науковий. Тогочасні педагоги порівнювали прямий метод із вивченням мови у період раннього дитинства. Проте кожен крок для навчання ІМ у школі має конкретну мету (с.25).

Прямий метод НФМ, на думку С. Цесельської-Борковської (1930), має бути заснований на таких психологічних засадах:

- важливе унаочнення слів та понять (на початковому етапі навчання кожен новий вираз повинен бути унаочнено з допомогою предмета або явища з безпосереднього оточення учня);
- влучним для навчання ФМ є метод асоціацій (мовний матеріал краще вивчати за посередництвом створення асоціацій, при цьому необхідно враховувати те, що асоціації слова із предметом повинні бути безпосередніми, тобто без використання рідної мови учня);
- не менш важливе повторення раніше пройденого матеріалу (попередньо здобуті учнем знання є міцним підґрунтям для здобуття нових);
- складність текстів та завдань має зростати поступово, а кожен новий етап навчання повинен бути логічним продовженням попереднього.
- необхідно брати до уваги різні типи пам'яті учня та різні розумові здібності (звертати увагу на те, з допомогою якого типу пам'яті учневі найкраще запам'ятовуються нові вирази – слухової, візуальної чи моторної) (с. 40–41).

Підкреслимо, що С. Квятковський та С. Цесельська-Борковська, педагоги, які опублікували знакові теоретичні праці, що стосувалися безпосередньо методики НФМ у Галичині протягом досліджуваного періоду, дотримувалися одних і тих самих ідей. Для обидвох учених важливим був метод асоціацій, з допомогою якого учні засвоювали мовний матеріал ФМ, а також якнайменше використання рідної мови учнів у процесі навчання ФМ. Окрім того, обидва педагоги підкреслюють важливість поступового зростання складності матеріалу, що його пропонували учням у процесі навчання ФМ.

Зауважимо також те, що тогочасні галицькі педагоги ФМ у своїй практиці керувалися принципами, описаними Міжнародною фонетичною асоціацією викладачів сучасних іноземних мов. Серед принципів виокремлюємо важливість навчання «живої», розмовної мови, важливість навчання фонетичного матеріалу, лексичного матеріалу, який найчастіше зустрічається у ФМ, а також метод асоціацій, з допомогою якого учні краще засвоюють мовний матеріал (Kwiatkowski, 1921, с. 53–55).

Дослідивши джерела, які стосуються вивчення ФМ на Галичині в досліджуваній часовій відрізку, перейдемо до аналізу підходів до НФМ, дидактичних і методичних принципів, що їх використовували у процесі НФМ у Галичині протягом кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Із огляду на вищезазначене, робимо висновок, що для навчання ФМ задіювали *мовний, мовленнєвий, когнітивний та культурологічний підходи*.

Мовний підхід було виражено в опануванні учнями теорії мови, а саме правил фонетики та граматики. Навчання фонетичного та граматичного матеріалів у процесі навчання ФМ у Галичині відбувалося через вивчення правил за допомогою наочності, а саме таблиць та схем. Траплялися також випадки використання мовленнєвих зразків задля утворення однотипних фраз, які сприяли формуванню механізмів структурного оформлення мовлення учнів.

Мовленнєвий підхід полягав у зосередженості вчителя на навчанні мовлення, яке слугувало засобом формування думок у процесі спілкування. Мету навчання ФМ реалізовано таким шляхом, який мав на меті сформувати в учнів вміння спілкуватися ФМ у повсякденному житті та професійних умовах. Отже, усі зусилля вчителя спрямовувалися на досягнення учнями здатності використовувати мову з практичного боку (Ciesielska-Borkowska, 1930, с. 8).

Набув широкого застосування також *культурологічний* підхід, який користувався особливою популярністю у тогочасній МНІМ. Відповідно до положень прямого методу НІМ, мова та культура народу країни, мова якої вивчається, перебувають у тісному взаємозв'язку. Галицькі педагоги ФМ на своїх уроках вдавалися до вивчення пісень, романсів, літератури, історії, огляду біографій видатних постатей, статей та текстів, що стосувалися наукових та технічних досягнень Франції, щоб ознайомити учнів із культурними надбаннями країни, мова якої вивчалася. Такий підхід також мав на меті виховний ефект, адже за умови його використання учні мали можливість порівняти моральність обох народів – рідного та франкомовного. Більше того, такий підхід мав позитивний вплив на мотивацію учнів до вивчення як ФМ, так і культури Франції, а відтак зіставлення їх із рідними мовою та культурою.

Визначення мети, змісту та цілей навчання ФМ у Галичині протягом 1890 – 1939 років відбувалося відповідно до основних дидактичних та методичних принципів. *Дидактичні принципи*, що реалізовувалися спільно для всіх навчальних предметів, були такими:

– *Принцип наочності*, котрий порівняно з попереднім періодом було втілено значно більшою мірою. Цей принцип є одним із основних у прямому методі НІМ. Він характеризується уникненням перекладу лексичних одиниць рідною мовою. У підручниках ФМ наявна велика кількість ілюстрацій предметів та явищ, що їх використовували для уникнення перекладу на рідну мову; зображення мовного апарату під час вимови звуків ФМ; унаочнення граматичних структур шляхом подання їх у реченнях або діалогах.

– *Принцип міцності*, який відіграє особливу роль із огляду на те, що опанування ІМ нерозривно пов'язане з накопиченням мовного, мовленнєвого та лінгвосоціокультурного матеріалів. Цей принцип було реалізовано за посередництвом підвищення змістовності навчального матеріалу, виконання різноманітних вправ, систематичного повторення раніше вивченого матеріалу.

– *Принцип свідомості*, який є одним з основних у методиці загалом, характеризується такою організацією навчального процесу, за якої відбувається навчання від усвідомлення правил до автоматизованого виконання дій, від формування окремих складових частин діяльності до їх об'єднання. У навчанні ФМ він був ефективним при вивченні теоретичного матеріалу, пояснення учням особливості функціонування граматичних структур, які вони потім вживали усвідомлено під час виконання вправ.

– *Принципи систематичності та послідовності, доступності та посиленості* застосовувалися до НФМ і у попередньому періоді (1867–1890 рр.) та залишилися незмінними. Як бачимо із навчальних планів, програм та шкільних звітів, навчальний матеріал підібрано за принципом «від простого до складного». Його реалізовано у відповідності до вікових та інтелектуальних можливостей учнів.

– *Принципом міжпредметної координації* керувалися в основному в процесі навчання ФМ у реальних школах і гімназіях, оскільки як навчальний матеріал учням пропонувалися тексти, статті та трактати, у яких йшлося про тогочасні досягнення у галузях науки та техніки. У підручниках цього періоду наявні теми, що стосувалися, зокрема, історії, техніки, ботаніки. Завдяки принципу міжпредметної координації у свідомості учня розвивалося цілісне сприйняття предметів та явищ навколишнього світу за допомогою ФМ.

Перейдемо до аналізу *методичних принципів*, яких дотримувалися у навчанні ФМ протягом обраного періоду:

– *Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови*, який, передовсім, втілювали шляхом виконання учнями письмових завдань. Наприклад, здобутими навичками у граматиці учні користувалися при написанні дружніх та ділових листів.

– *Принцип взаємопов'язаного навчання мови та культури* відіграв важливу роль у навчанні ФМ у Галичині. Як можемо побачити у тогочасних підручниках та навчальних планах і звітах, ФМ вивчалася учнями не окремо, а у тісному зв'язку з літературою, мистецтвом, культурою Франції. У працях тогочасних педагогів наголошувалося на тому, що мову потрібно вивчати, знайомлячись водночас із культурою країни, мова якої вивчається (Kwiatkowski, 1921, с. 24). У підручниках ФМ того часу зауважуємо велику кількість текстів, що стосувалися історії, культури, суспільного життя Франції.

– *Принцип урахування рідної мови і культури* хоч і був дещо дискусійним, але все ж знаходив своє відображення у МНФМ того часу. У досліджуваній часовій відрізку у галицьких школах переважали польськомовні учні, а отже, й підручники з ФМ, які використовувалися ними, були написані польською мовою. Зрідка можна зустріти у підручниках переклад невідомих слів польською мовою, а також пояснення нею граматичного матеріалу. Аналіз підручників 30-х років XIX століття засвідчує, що використання польської мови звелось до мінімуму.

– *Принцип автентичності навчальних матеріалів* також широко реалізований у підручниках з ФМ, які використовувалися в Галичині. У досліджених нами хрестоматіях для читання наявні автентичні тексти, уривки оригінальних літературних творів французьких письменників, у підручниках – уривки з французьких газет, поезія, неадаптовані оповідання. Так учні знайомилися з літературними стилями та їхнім відображенням у ФМ. Словниковий запас учнів урізноманітнювався також приказками та мовними кліше, які було запропоновано у підручниках.

– *Принцип міжкультурної взаємодії* задіявався через велику кількість навчального матеріалу, пов'язаного з історією, культурою, мистецтвом та технічними надбаннями Франції. При цьому враховано національно-культурні особливості країни, мова якої вивчалася, що сприяло формуванню в учнів фонових знань про життя французького народу.

Аналіз дидактичних та методичних принципів навчання ІМ, реалізованих у процесі навчання ФМ у Галичині протягом вказаного хронологічного періоду, підтвердив використання прямого методу навчання ФМ. Висвітливши теоретичні основи, підходи та принципи прямого методу НІМ, перейдемо до аналізу НФМ за мовними аспектами й видами мовленнєвої діяльності.

Навчання фонетичного матеріалу набуло більшого значення, порівняно з попереднім періодом навчання ФМ на Галичині. Про навчання фонетичного матеріалу можемо дізнатися здебільшого із підручників з ФМ, рекомендованих до використання у зазначений період часу. Відзначаємо особливу важливість навчання фонетичного матеріалу на початковому етапі. Кожна проаналізована навчальна програма та підручник з ФМ для початкового навчання містили велику кількість фонетичного матеріалу. Наприклад, до підручника М.-Б. Яворської для жіночих шкіл існує окрема книга про вимову французьких звуків; у підручнику К. Меллеровича (1921) подано фонетичну таблицю зі звуками ФМ та їхніми відповідниками у рідній мові учнів, а підручник С. Черного та Ф. Юнгмана містив зображення мовного апарату людини, що, без сумніву, допомагало учням краще зрозуміти, як утворюються ті чи інші звуки

ФМ. Відповідно до матеріалів Міжнародної фонетичної асоціації, перше завдання учителя ФМ полягало у тому, щоб добре ознайомити учнів зі звуками ФМ, використовуючи при цьому фонетичну транскрипцію. Вказано, що впродовж всього періоду вивчення ФМ учитель повинен уважно контролювати якість вимови учнів та у разі виникнення помилок виправляти їх. Спираючись на положення прямого методу НІМ, вчителі переважно не зводили навчання вимови лише до теорії, оскільки, відповідно до їхніх переконань, правильна вимова повинна формуватися виключно завдяки практиці. Проте теоретична складова навчання вимови все ж була наявною у процесі навчання ФМ і давала позитивні результати. Адже наявність правил фонетики допомагала учням осягнути механізм утворення звуків ФМ. У навчанні фонетики мало великого значення сприймання мови на слух. У навчальних планах та звітах завважуємо вказівку, що учитель повинен проводити урок виключно ФМ. У праці тогочасного вчителя ФМ Стефанії де Лож (1934) знаходимо інформацію про те, що починаючи із 1934 року набуло великого значення використання грамофонних записів для навчання вимови. Одним зі способів роботи із записом було його «німе слухання», що передбачало прослуховування учнями уривків французького мовлення з подальшим його імітуванням, наслідуючи вимову французьких звуків та елементи інтонації. Зауважимо, що таке слухання проводилося на початковому етапі НФМ та мало на меті лише вивчення правильної вимови. Тоді ж почали використовувати записи на кіноплівці рухів рота та губ людини під час вимови того чи іншого звука. Таким чином, навчання фонетичного матеріалу проходило шляхом сприймання ФМ на слух та усвідомленого повторення звуків у словах, фразах чи невеликих текстах з опорою на теоретичні правила їхнього утворення.

Для навчання фонетичного матеріалу, до прикладу, рекомендувалося використовувати асоціації із рідною мовою. Так у праці С. Цесельської-Борковської зустрічаємо таку вправу: *bob – l'aube; dziad – tirade*; *Bog – longue; krew – crève; wyraz – chose; zbaraz – bagage; kurz – rouge* (Ciesielska-Borkowska, 1930, с. 71).

Використовували й різноманітні вправи для того, щоб учень усвідомлював різницю у вимові різних частин мови, які пишуться однаково, проте по-різному вимовляються:

Les poules du couvent couvent.

Il est de l'Est.

Cet homme est fier, peut-on s'y fier?

Nous éditions de belles éditions.

Nous acceptions ces diverses acceptions de mots.

Je suis content qu'ils content cette histoire.

Ils négligent leurs devoirs, je suis moins négligent.

Les poissons affluent à un affluent. (с. 73).

У школах Буковини також приділяли чималу увагу вивченню фонетики в процесі навчання ФМ. Більшість підручників мали вступний фонетичний курс, у якому наявні фонетичні правила та вправи для тренування навичок і розвитку вмінь правильної вимови звуків. Подібно до шкіл Галичини, урок ФМ вчитель повинен був проводити лише ФМ (Labinska, 2019, с. 134–135).

Отже, навчання фонетичного матеріалу набуло неабиякого значення впродовж досліджуваного періоду. З'являються різноманітні вправи для навчання правильної вимови, учні прослуховували платівки із записом французького мовлення, а також спостерігали за положенням мовного апарату на кіноплівці. Приділення такої уваги фонетичному матеріалу вважаємо однією з рис прямого методу навчання ФМ.

Навчання граматичного матеріалу було невід'ємним елементом навчання ФМ у всіх типах шкіл. Проте справедливо зазначити, що порівняно з попереднім періодом воно стало розглядатися під іншим кутом. Галицький педагог С. Квятковський (1921) у своїй праці наводить основні положення, які учителям слід враховувати при навчанні граматики, зокрема:

- граматику у школі повинна бути практичною, себто тією, яка допоможе учневі опанувати мову;
- під час навчання можна враховувати граматику рідної мови або ж іншої іноземної мови, вже відомої учневі;
- доцільно базувати процес вивчення граматичних форм на спостереженні, пошуку аналогій в інших мовах;
- правило повинно бути закінченням процесу демонстрації граматичної структури та вступом до практичних вправ;
- вправи варто базувати виключно на вивченому граматичному матеріалі;
- навчання граматики треба здійснювати від легшого до складнішого (с. 83).

У досліджуваній відрізок часу граматику слугувала одним із засобів досягнення учнями здатності спілкуватися ФМ в усній та письмовій формах. Теоретичний матеріал також відігравав значну роль у навчанні граматики, але йому відводилося значно менше місця, ніж у період перекладних методів. Відповідно до положень прямого методу, теоретичний матеріал висвітлено також ФМ. Проте у деяких підручниках знаходимо пояснення рідною мовою учнів. У методичних працях того часу йдеться про можливість використання рідної мови для пояснення незрозумілих моментів у граматиці. Про важливість навчання граматики також свідчить наявність у деяких підручниках друкованих додатків, що містили теорію граматики та вправи. Автори цих підручників суттєво розширили арсенал вправ та завдань для активізації граматичного мінімуму. На противагу положенням прямого методу НІМ, все ж бачимо, що галицькі педагоги не мали бажання повністю відмовлятися від засвоєння учнями теорії граматики. Вважаємо це особливістю реалізації прямого методу НФМ у Галичині.

Окрім того, при навчанні граматики вчителі керувалися тим, що вивчення граматичного матеріалу передбачає його розуміння й усвідомлення з подальшим доведенням до автоматизму. Системне навчання граматичного матеріалу не слід було починати надто рано: педагоги радили займатися цим на більш пізніх етапах. Матеріал, що його пропонували для вивчення, добирали лише той, який учень міг би насправді використати під час усного та писемного мовлення. Цікаво й те, що С. Цесельська-Борковська (1930) радить обирати для навчання граматичного матеріалу методику, яка буде ефективною для конкретних учнів (с. 132–133).

На Буковині, у підручниках ІМ містилися граматичні правила, проте починаючи від 1906 року правила ставали дедалі лаконічнішими, а ілюстрації до правил, навпаки, – більшими за обсягом. Вважається, що на Буковині навчання граматичного матеріалу також відбувалося з урахуванням положень прямого методу. Спільним було небажання буковинських педагогів цілком відмовлятися від граматичних правил (Тумак, 2018, с. 164–165).

Отже, навчання граматичного матеріалу впродовж досліджуваного періоду велося з урахуванням подальшої можливості його використання у мовленні учнів. Пояснення граматики відбувалося ФМ; учні вчили граматику здебільшого у контексті прочитаних текстів. Проте педагоги не хотіли відмовлятися повністю від вивчення теорії граматики, про що свідчать пояснення граматичних правил у підручниках, наявність друкованих додатків до підручників із теорією граматики. Навчання граматичного матеріалу із орієнтуванням на його практичне використання вважаємо характерною рисою прямого методу НІМ. Вивчення правил граматики – особливість реалізації цього методу в Галичині впродовж досліджуваного відтинку часу.

Навчання лексичного матеріалу було досить різноманітним. У підручниках для учнів, які вивчали ФМ на початковому етапі, лексику вивчали у контексті невеликих фраз та діалогів. Семантизація лексики у таких підручниках відбувалася шляхом наведення ілюстрацій або, у деяких випадках, перекладу рідною мовою. У підручниках для учнів, які продовжували вивчати ФМ на

вищому рівні, семантизація лексики за допомогою пояснення її ФМ. Лексичний матеріал подано відповідно до розмовних тем – у межах текстів або діалогів. Здебільшого на початку кожного уроку учні опрацьовували текст, діалог, оповідання або вірш ФМ. Лексичні одиниці не виокремлено списком, проте у кінці більшості підручників вміщувався французько-польський словник, у якому учні могли знайти значення невідомого слова. Після уроків учням пропонували виконати завдання на розуміння прочитаного тексту. Починаючи від 30-х років у підручниках або ж у друкованих додатках до них з'являються вправи на підстановку слів у речення. Автентичні тексти (уривки з літератури із тодішньої французької преси, поезія), які містилися у підручниках також допомагали збагачувати словниковий запас учнів лексикою на сучасні їм теми. Отже, лексичний матеріал учні засвоювали у контексті, що також відповідало положенням прямого методу навчання ІМ.

У методичній праці С. Цесельської-Борковської (1930) зустрічаємо певні рекомендації щодо навчання лексичного матеріалу. Зокрема, його рекомендували навчати так:

- за посередництвом знайомих слів із наведенням їхніх антонімів: *monter – descendre ; bon – mauvais*;
- утворення нових слів за допомогою префіксів: *heureux – malheureux; agréable – désagréable; concorde – discorde*;
- утворення ряду похідних дієслів: *apporter – emporter – rapporter – exporter (le vin) – remporter (une victoire)*;
- вивчення слів «сім'ями»: *roi – royal – royaliste – royaume – royauté; reine – reigner – règne; empereur – impérial – impératrice – empire*;
- вивчення рядів синонімів: *rue, route, chemin, sentier, voie*;
- вивчення омонімів: *cher, chaire, chair; vert, ver, verre, vers, vair; sain, saint, sein, seing, ceins, ceint, cinq; compte, comte, conte*;
- вивчення груп слів та виразів, що стосуються конкретної розмовної теми (с. 102–103).

На Буковині лексичний матеріал вивчали також у контексті прочитаних текстів або художньої літератури. Окрім того, у більшості підручників з ІМ підібрано вправи із синонімами та антонімами, що полегшувало вивчення нової лексики, збагачувало словниковий запас учнів (Тумак, 2018, с. 165).

Отже, задля навчання лексичного матеріалу галицькі педагоги вдавалися до різноманітних прийомів, які полегшували учням вивчення нових лексичних одиниць напам'ять і суттєво збагачували їхній словниковий запас. Навчання лексики відбувалося шляхом читання творів, створення синонімічних та антонімічних пар, вивчення спільнокореневих слів тощо. Семантизацію лексики здійснювали за допомогою наведення ілюстрацій або пояснення невідомого слова ФМ, що є рисою прямого методу навчання ІМ.

Навчання читанню було одним із найважливіших аспектів навчання ФМ упродовж досліджуваного періоду. У навчальних програмах, планах та звітах читання посідало чільне місце. Походження текстів для читання було здебільшого автентичним. Зокрема, вагому роль відігравала художня французька література. Твори були різножанровими – уривки романів, п'єс, тексти описового та розповідного характеру, байки, поезія. У старших класах учням пропонували тексти з тогочасної публіцистики, науково-технічного характеру. Складність матеріалів для читання зростала з кожним класом. Причому адаптовані тексти або ж тексти, створені з навчальною метою, використовувалися лише на початковому етапі навчання ФМ.

У списку рекомендованої літератури для вивчення ФМ від 1931 року бачимо велику кількість неадаптованої художньої літератури для читання. Як обов'язкові читання пропонувалися твори Сіда, Корнеля, Поліекта, п'єси Мольєра та Расіна. У старших класах читали романи Е. Ож'є, Р. Шатобріана, В. Гюго. Для факультативного читання учням пропонували твори А. Доде, Ляфонтена, Ш. Перо та В. Гюго (Śliwka, 1931, с. 29).

Окрім того, у періодичному виданні під назвою «Порадник у справах навчання та виховання для адміністрацій середніх шкіл та вчительських

семінарій», датованому 1933 роком, знаходимо список французьких газет і журналів, які рекомендувалося читати учням під керівництвом учителя. Такими періодичними виданнями були журнали *Matin*, *Petit Parisien*, *Œuvre*, *Quotidien*, *Ère nouvelle*, *Figaro*, *Journal des Débats*, *Temps*, *Écho de Paris*, *Action Française* (*Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminarjach Nauczycielskich*, 1933, с. 187). Вищезазначені видання містили новини із життя тогочасної Франції та були рекомендовані учням із метою кращого ознайомлення із французьким суспільством і його суспільно-політичними ідеями.

Розвиток навичок читання мав тісний зв'язок із розвитком навичок говоріння, адже після текстів учням пропонувалося переказувати зміст прочитаних творів, декламувати поезію або ж висловити свою думку щодо опрацьованого тексту. У підручниках 20–30-х років чітко визначені тексти, які учням необхідно опрацювати, та ті тексти, які вони можуть читати за бажанням.

Для розвитку навичок читання педагогами того часу створено хрестоматії для читання (*wypisy*). Вони містили різножанрові тексти, відомості про історію, культуру та звичаї Франції, біографії відомих письменників та їхні твори. У кінці кожної хрестоматії подано французько-польський словник. Використовуючи хрестоматії, учні мали можливість ознайомитися з найкращими зразками французької літератури, розширити свій словниковий запас ФМ, отримати лінгвокраїнознавчу інформацію, а отже розширити власний світогляд.

У методичних рекомендаціях щодо читання у 3-му класі гімназій, створених С. де Лож, зустрічаємо вправи для висловлення розуміння змісту прочитаного. Зокрема, після прочитання твору В. Гюго «*Les Misérables*» учням пропонували заповнити таку таблицю (*des Loges*, 1936, с. 164):

La disposition

Formelle (de quoi parle-t-on?)

1. *La rencontre;*
2. *L'entretien entre Gavroche et les enfants;*
3. *La décision de Gavroche;*
4. *Dans la boulangerie;*
5. *L'impression faite par la place de la Bastille sur les enfants;*
6. *Une entrée peu banale;*
7. *Gavroche fait les honneurs de son « appartement »;*
8. *Une attaque mystérieuse et une leçon d'histoire naturelle;*
9. *La nature l'emporte;*
10. *La victoire des petits.*

Matérielle (qu'en dit-on?)

1. *Gavroche rencontre deux petits enfants sans famille;*
2. *Gavroche apprend que les enfants n'ont pas où coucher et qu'ils ont faim;*
3. *Gavroche prend les enfants sous sa protection;*
4. *Gavroche achète du pain aux enfants;*
5. *L'étrange éléphant terrifie les enfants;*
6. *Gavroche monte les enfants dans le ventre de l'éléphant;*
7. *Gavroche installe les enfants à l'abri du vent et de la pluie;*
8. *Gavroche essaie de calmer l'enfant terrifié par l'attaque des rats;*
9. *Les rats ont beau faire rage, les enfants fatigués s'endorment;*
10. *Les enfants délaissés sont victorieusement protégés par un autre enfant et même par les choses inanimées.*

На Буковині читанню також приділяли багато часу та уваги. Вимоги до творів, які мали читатися учнями, також було чітко визначено. Користувалися

різножанровими літературними творами для розвитку навичок читання. Спільним із Галичиною було те, що пропонувалися твори як для обов'язкового, так і для вибіркового читання (Тумак, 2018, с. 166).

Отже, навчання читання, як і у попередньому періоді, займало чільне місце у процесі навчання ФМ. Учням пропонували великий вибір літературних творів для читання, французьку періодику, статті та тексти, які стосувалися галузі науки та техніки. Виходять друком рекомендації щодо навчання читання у школах та гімназіях Галичини. Наявність літератури та періодики Франції у матеріалі, що його пропонували учням у процесі навчання ФМ, вважаємо ознакою прямого методу НІМ.

Навчання говорінню ФМ було невід'ємною складовою частиною кожної навчальної програми галицьких шкіл та гімназій. На передній план висунуто практичне оволодіння ФМ. Для досягнення цієї мети передбачалося засвоєння учнями основних навичок фонетики, граматики ФМ та лексичного мінімуму для того, щоб уможливити їх використання у діалогічному та монологічному мовленні. Метою навчання говоріння у вищих реальних школах і гімназіях було навчити учнів висловлюватися на повсякденні та професійні теми; у жіночих школах перевагу надавали спілкуванню на повсякденні теми.

Аналіз підручників, які використовувалися у галицьких школах протягом обраного періоду, дозволив виявити різноманітні вправи для розвитку усного мовлення, як-от переказ, декламація, висловлення власної думки щодо прочитаного або щодо повсякденних проблем. Великої популярності набуває опис картин та фотографій, який широко представлено у підручниках 20-30-х років. Проте особливо показовими для навчання говоріння були підручники 30-х років, а саме О. Цеслінської, С. Черного та Б. Кельського, у яких запропоновано широкий вибір тематичного наповнення уроків, лексичний матеріал, який учні вчилися використовувати у власному усному мовленні, та вправи на розвиток діалогічного й монологічного мовлення.

У середині 30-х років учителі починають використовувати драматизацію. Вона мала на меті одразу розвиток навичок говоріння та правильної вимови. Учні

слухали грамофонні записи літературних творів, які згодом розігрували у класі. Спочатку кожному учневі діставалася роль, потім вони повторювали репліки за записом таку кількість разів, щоб можна було відтворити почуте із пам'яті. До кінця уроку учні розігрували почутий твір повністю без допомоги грамофонного запису (des Loges, 1934, с. 4).

На Буковині мета навчання говоріння була такою ж, як і у галицьких школах. Говоріння спрямовано на засвоєння основних фонетичних, граматичних та лексичних навичок для подальшого використання їх у діалогічному та монологічному мовленні. Основним засобом навчання говоріння був підручник. (Тумак, 2018, с. 167).

Отже, навчання говоріння у процесі навчання ФМ набуває великого значення, оскільки саме говоріння відтепер вважалося важливим засобом спілкування ІМ. Задля розвитку говоріння педагоги застосовували велику кількість матеріалів та вправ. Новаторським вважаємо задіяння драматизації на уроках ФМ із використанням грамофонних записів. Чільне місце говоріння у процесі навчання ІМ вважаємо рисою прямого методу НІМ.

Навчання письма ФМ також мало вагоме місце у програмах та підручниках з ФМ. Учні починали вчитися писати ІМ із раннього етапу. Спочатку матеріалом слугували правила правопису ФМ. Учні вчилися писати французькі слова правильно, оскільки у ФМ буквений запис слова відрізняється від його звукового оформлення. Одним із засобів контролю знань письма слугували диктанти. Пізніше пропонувалися завдання, які виконували у класі та вдома. Це були граматичні та лексичні вправи, написання із пам'яті вивчених текстів. У старших класах вчилися писати дружні та офіційні листи, що також свідчило про практичне спрямування НФМ. Відповідно до Міжнародної фонетичної асоціації, навчання письма на початковому етапі радилося проводити за посередництвом письмових переказів опрацьованих та добре знаних текстів. Згодом учень міг переходити до виконання більш творчих завдань і писати власні твори (Kwiatkowski, 1921, с. 53–55).

На Буковині для розвитку навичок письма учні виконували класні та домашні завдання, у яких застосовували вивчену граматику та лексичний матеріал. Як і в Галичині, до письмових робіт належали письмові перекази прочитаних уривків творів, твори-описи та твори-роздуми (с. 167).

Отже, як і у попередньому періоді, навчання письма проводиться на усіх етапах навчання ФМ. Письмо у школі характеризується практичним спрямуванням, а саме написанням дружніх та офіційних листів. Окрім того, учням пропонували виконувати письмові перекази прочитаних текстів. Практичне спрямування письма вважаємо відмітною рисою прямого методу НІМ.

Що стосується **навчання перекладу**, учням пропонувалося перекладати речення або невеликі тексти, у яких зустрічався вивчений граматичний та лексичний матеріал. Хоч навчання перекладу і суперечило настановам прямого методу НІМ, воно все ж мало місце у процесі НФМ у Галичині. Окрім того, педагогами рекомендувалося здійснювати усний переклад слів, які стосувалися абстрактних понять та явищ, у старших класах, щоб уникнути їх неправильного трактування й використання у подальшому.

Буковинські педагоги, як і галицькі, не відмовлялися від перекладу, хоч це і суперечило настановам прямого методу НІМ. Вони вдавалися до перекладу, зокрема як до основного засобу контролю під час підсумкових іспитів.

Як переконуємося, навчання перекладу все ж мало місце у процесі навчання ФМ. Переклад використовувався на вищих ступенях навчання ФМ для пояснення абстрактних понять та явищ. Використання перекладу в процесі навчання ФМ протягом досліджуваного періоду вважаємо особливістю реалізації прямого методу НІМ.

Проаналізувавши навчання ФМ, констатуємо, що протягом 1890–1939 рр. у Галичині застосовували основні положення прямого методу НФМ. Основну увагу приділяли розвиткові навичок читання, говоріння та письма.

Читання посідало особливе місце у НФМ, оскільки слугувало не лише метою навчання, а й ефективним засобом. Читання допомагало учням оволодіти граматичним матеріалом, який вивчали індуктивно, тобто через читання текстів.

Завдяки читанню учні ознайомилися з культурою, історією та побутом Франції, знайомилися з зразками французької літератури, біографіями найвідоміших письменників та поетів, із досягненнями науки та техніки. На основі прочитаних текстів практикували самодиктанти, перекази прочитаних текстів та декламацію поетичних творів. Метою НФМ у Галичині протягом зазначеного хронологічного періоду було володіння ФМ у ситуаціях повсякденного спілкування, можливість висловлення власних думок, які стосувалися різних тем. Учні також навчали обговорювати та аналізувати прочитані літературні твори, тексти публіцистичного характеру, трактати, що стосувалися галузей науки і техніки та ін. Навички писемного мовлення розвивали за тими самими принципами, а саме вчили писати перекази прочитаних текстів, твори, дружні та офіційні листи.

Зазначимо, що реалізація прямого методу НФМ у Галичині мала свої особливості. Передовсім це стосувалося небажання педагогів повністю відмовлятися від деяких теоретичних аспектів вивчення ФМ, а саме вивчення теорії мови. У підручниках ФМ досліджуваного періоду наявні друковані додатки з теорією граматики та вправами. Траплялися також випадки використання перекладу іншомовних слів рідною мовою. У підручниках 90-х років ХІХ ст.–10-х років ХХ століття бачимо, що на початкових етапах навчання провадилося шляхом засвоєння правил вимови та граматики. Проте починаючи із 20-х років навчання все ж мало характер засвоєння мовного матеріалу без перекладу або пояснення тих чи інших мовних явищ. Для семантизації лексики вдавалися до унаочнення її у підручниках шляхом наведення ілюстрацій. Лексичний та граматичний матеріал засвоювалися через створення контекстів, з яких учні здогадувалися про значення слова або граматичної структури.

Прийоми прямого методу НФМ широко використовувалися у процесі вивчення ФМ у Галичині протягом 1890–1939 років. Підкреслимо: деякі положення цього методу дискусійні. Так, повна відмова від використання рідної мови значно ускладнює пояснення деяких понять та явищ. Сумнівна й повна відмова від використання теорії граматики або засвоєння граматичних явищ

виключно індуктивним шляхом. Погодимося із беззаперечною важливістю говоріння та письма як головної мети вивчення будь-якої ІМ. Проте вочевидь неправомірне заперечення вивчення теоретичного матеріалу, що у подальшому могло би сприяти правильному оформленню мовлення.

Висновки до третього розділу

Перехід від ХІХ до ХХ століття у європейських країнах ознаменувався стрімкими змінами у тогочасному суспільстві, що безпосередньо істотно вплинули на розвиток міжнародних зв'язків, науки, техніки та торгівлі. Таке становище зумовило потребу у практичному опануванні ФМ, що дало б можливість спілкуватися у франкомовних країнах, ознайомлюватися із кращими зразками французької та франкомовної літератури та новинами преси.

Впродовж 90-х років ХІХ століття впроваджується нова мета навчання ФМ, а саме розуміння повідомлень іноземною мовою, вільне висловлювання в усній та письмовій формах у межах знайомих тем та ситуацій повсякденного спілкування, читання текстів ФМ, ознайомлювання із творами французької літератури та національними письменниками, у старших класах – читання науково-технічних текстів.

Зауважимо, що протягом досліджуваного історичного періоду дисципліна «Французька мова» набуває статусу обов'язкового предмета. У віднайдених навчальних програмах, планах та шкільних звітах навчальний матеріал мав чіткий розподіл за роками навчання та півріччями. Чітко визначено кількість годин тижневого вивчення ФМ, у деяких документах зустрічаються назви рекомендованих підручників, додаткова література та твори художньої літератури, які використовували для навчання ФМ. У ХХ столітті з'являються окремі документи з детальним списком навчальної літератури, що її використовували для навчання ФМ. Навчальний матеріал ускладнювали з кожним роком навчання. На відміну від попереднього хронологічного періоду, з'являються перші навчальні програми з ФМ.

Відзначимо також те, що протягом досліджуваного часового відтинка галицькі педагоги ФМ мали можливість задіювати велику кількість праць теоретичного спрямування, присвячених МНФМ. Такими авторами були С. Квятковський, С. Цесельська-Борковська, С. де Лож та К. Ярецький, які на сторінках своїх книг детально описали процес НФМ для різних типів шкіл і гімназій Галичини.

Серед аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності виокремлюємо навчання фонетичного матеріалу, вправляння у говорінні та письмі, які набули особливої ролі протягом досліджуваного хронологічного періоду. Навчання граматичного матеріалу мало хоч і важливе, але не першочергове значення у навчанні ФМ. Розвиток писемного мовлення посідає чільне місце у навчальних програмах того часу: учням пропонували писати диктанти, граматичні вправи, дружні та офіційні листи, виконувати творчі завдання, які наводилися в тогочасних підручниках ФМ. Поодинокі випадки виконання перекладів ФМ.

У аналізованій історичній період створено багато різноманітних підручників для навчання ФМ, які можна поділити на три групи: підручники (містили розмовні теми, граматичний матеріал та тексти), граматичні довідники (містили граматичний матеріал із вправами або без них), хрестоматії (містили зразки художньої літератури та публіцистики для читання).

Здійснено аналіз віднайдених підручників із огляду на основні функції, притаманні підручникам з ІМ. Усі розглянуті нами підручники з ФМ виконували більшість заявлених функцій, їх було рекомендовано вищим освітнім органом, вони відповідали програмним вимогам, містили необхідний навчальний матеріал для розвитку таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння, письмо та читання. Наявні вправи для збагачення словникового запасу, засвоєння граматики; наведено таблиці, схеми та ілюстративний матеріал.

Доведено, що впродовж 1890–1939 років у Галичині використовували прямий метод навчання ФМ із певними характерними особливостями. Навчанню ФМ притаманний мовний підхід, який передбачав опанування теорії мови, мовленнєвий підхід, метою якого було навчання мовлення як засобу

формулювання та висловлювання думок через одиниці мови у процесі усного та писемного спілкування. Особливістю використання прямого методу НФМ у Галичині було те, що педагоги не хотіли повністю відмовлятися від теоретичного аспекту НІМ, використовували теорію у навчанні фонетичного та граматичного матеріалів. Важливого значення набув культурологічний підхід, який передбачав ознайомлення учнів не лише з мовою, але й із культурою, мистецтвом, літературою та звичаями країни, мова якої вивчалася.

Досягненню навчальної мети слугували такі дидактичні принципи: наочності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, міжпредметної координації. Методичними принципами, яких дотримувалися галицькі педагоги у процесі НФМ, були принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови й культури, урахування рідної мови та культури, принцип активності, автентичності навчальних матеріалів, міжкультурної взаємодії.

Важливе місце відводили навчанню фонетичного матеріалу. Учні ознайомлювалися із правилами читання та вимови з допомогою транскрипції та мовлення учителя, після чого тренували вимову, наслідуючи зразки для читання. Окрім того, використовувалися грамофонні записи для навчання правильної вимови. Навчанню лексичного матеріалу сприяло застосування ілюстративного матеріалу. Особливого значення набувало читання, оскільки воно вважалося ефективним засобом НФМ. Учні читали тексти, діалоги, зразки художньої літератури, біографії французьких письменників та поетів, публіцистичні статті та науково-технічні тексти. У програмах та планах рекомендовано художню літературу, як обов'язкового, так і для факультативного читання. Навчання говоріння ФМ мало на меті навчити учнів вести діалоги у межах знайомих тем та ситуацій повсякденного спілкування. Учням пропонувалося переказати зміст прочитаного, висловити свою думку на ту чи іншу тему, розповідати вірші. У 30-х роках ХХ століття говоріння також тренували шляхом драматизації літературних творів на основі прослуханих текстів із грамофонних платівок. Навчання письма велося від початкового етапу НФМ. Учні засвоювали правила

французького правопису, виконували вправи та завдання письмово, зокрема творчі роботи, дружні та офіційні листи, резюме прочитаних текстів та ін. Зрідка вчителі вдавалися до виконання вправ на переклад: учні перекладали речення чи тексти із польської мови на французьку й навпаки.

Особливостями реалізації прямого методу НФМ у Галичині впродовж зазначеного періоду вважаємо використання пояснення правил граматики, використання рідної мови у навчанні лексичного та фонетичного матеріалів, поодинокі виконання перекладів.

Основні положення третього розділу викладено в таких публікаціях автора: (А. Іващук, 2020а; А. Іващук, 2020b; А. Іващук, 2020d).

ВИСНОВКИ

У результаті детального аналізу становлення та розвитку МНФМ у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття) як самостійного системного явища в рамках загальної МНФМ у закладах освіти (її становлення (1867–1890 рр.) та подальшого розвитку (1890–1939 рр.)) зроблено такі висновки:

1. У процесі дисертаційного дослідження застосовано чотирирівневий методологічний апарат міждисциплінарного характеру, а саме філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний рівні, які послужили базою для виконання наукового пошуку. На філософському рівні використано принципи об'єктивності та єдності історичного й логічного. До загальнонаукового рівня належать системний, синергетичний та парадигмальний підходи. Конкретно-науковий рівень виражено регіональним та хронологічним підходами, методами критичного аналізу літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду вчителів ФМ, задіянням історико-порівняльного й методу термінологічного аналізу. Технологічний рівень у дослідженні представлено методом відбору архівних та наукових джерел, а також нарративним та герменевтичним методами.

Здійснений аналіз наукової літератури щодо проблеми розвитку МНФМ у Галичині уможливив висновок про те, що наразі таке дослідження відсутнє в українській та зарубіжній науковій літературі, а дослідження архівних джерел довело наявність значної кількості неопрацьованих нормативно-правових документів, інших архівних матеріалів і нарративних джерел, залучення яких послугувало запорукою аргументованості й достовірності отриманої нами наукової картини.

2. У результаті дослідження окреслено основні передумови становлення і розвитку МНФМ у другій половині XIX – першій половині XX століття у Галичині. Досліджено історико-соціальні, національно-етнічні та освітньо-організаційні фактори, які безпосередньо або опосередковано вплинули на розвиток МНФМ у Галичині.

Характеристика МНФМ в межах окресленої географічної території та в обраних хронологічних рамках мала на меті наукове обґрунтування періодизації, яка відображає об'єктивні тенденції у розвитку МНФМ на різних етапах історії, а також визначення критеріїв щодо виділення певних періодів. Основними критеріями були такі: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання ФМ; 2) вплив зарубіжної методики НІМ; 3) зміни власне у методичній науці внаслідок появи нових методичних ідей, цілей, змісту, методів та засобів навчання. Відповідно до цих критеріїв визначено основні етапи розвитку МНФМ у Галичині (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття): І етап – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання ФМ; ІІ етап – 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання ФМ.

Перший етап (1867–1890 рр.) припав на другу половину ХІХ століття. У цей історичний період завершено утворення системи управління Австро-Угорщиною, ухвалено ряд австрійських конституційних законів, серед яких був закон про право здобувати освіту рідною мовою. Управління освітою перейшло від церкви до світських органів влади та ін. Законодавчо закріплено й освітньо-організаційні нововведення. Вирішення освітніх питань було завданням КШР Галичини. Протягом досліджуваного періоду дисципліна «Французька мова» вивчалася виключно як вибіркова дисципліна лише у деяких школах. З'являються перші теоретико-педагогічні праці, де було порушено проблеми щодо навчання ФМ. Зокрема, знакова праця Ч. Чиньського «Кілька уваг до науки французької мови», опублікована у 1887 році, яка вважається першою науковою працею, присвяченою методиці навчання саме ФМ.

Розвиток науки про методику зазнав впливу суміжних наук. Найважливішими для МНФМ були здобутки порівняльного мовознавства та асоціативної психології, популярні протягом досліджуваного хронологічного періоду. Наукові досягнення цих наук послуговували теоретичним фундаментом для становлення МНФМ.

Другий етап (1890–1939 рр.) вважається розвитком МНФМ у Галичині. Характерною особливістю цього періоду був пошук та втілення нових методичних ідей, представлених у працях європейських педагогів, а також їх практичне застосування у процесі навчання ФМ у Галичині. На перше місце виходить практична мета опанування ФМ, що визначено суспільними факторами, розвитком освіти у Галичині та вимогами сучасності. Досвід попередніх років у МНФМ переосмислено з метою спроби використати нові, ефективні методи, які відображали педагогічні ідеї того часу.

Поява нових методів навчання ФМ має за основу розвиток суміжних із МНФМ наук, які справили вплив на концептуальні засади навчання ФМ. Такими науками були лінгвістика, психологія, лінгвістична теорія младограматиків, експериментальна психологія, порівняльна психологія, гештальтпсихологія. Наукові здобутки цих наук послугували міцним фундаментом для впровадження прямого методу НФМ.

3. Метою навчання ФМ протягом 1867–1890 рр. (на етапі становлення методики навчання ФМ), зазначеною у навчальних планах, звітах та методичних працях, було опанування граматичним матеріалом ФМ, читання текстів ФМ та перекладу їх польською мовою і навпаки. Організація матеріалу для навчання ФМ відбувалася шляхом ускладнення мовного матеріалу. Рекомендувалося засвоєння учнями правил вимови, знань із морфології та синтаксису. Читання було основною формою роботи.

Підручники з ФМ, що їх використовували протягом зазначеного періоду, розподілено на граматичні довідники, хрестоматії для читання та підручники. Методичні концепції авторів книг викладено у передмові й реалізовано через моделювання змісту навчання. У книгах наявні зразки писемного мовлення, а мовний матеріал, призначений для вивчення, підібрано з урахуванням мети навчання. За структурою їм був притаманний поділ на частини, у кожній із яких містився мінімальний склад основних компонентів. У деяких підручниках подано ключі до вправ, що уможливлювало самоконтроль учнів у процесі навчання.

Аналіз навчальних планів, шкільних звітів, підручників та методичних праць того часу дозволив констатувати й факт, що навчання ФМ у Галичині протягом 1867–1890 років відбувалося, базуючись на граматико-перекладному та текстуально-перекладному методах.

У проаналізованих навчальних програмах, планах та звітах періоду 1890–1939 рр. (періоду розвитку методики навчання ФМ), використовувані в Галичині виявлено нову мету НФМ, а саме вміння висловлювати думки в усній та письмовій формах, читати різножанрову літературу, знати основні правила граматики ФМ, а також вміти добирати до них ілюстративні приклади.

Протягом цього періоду з'являються перші програми з ФМ, у яких детально описано процес НФМ, а також акцентовано увагу на практичному її опануванні, розвиткові говоріння, письма та читання.

Аналіз тогочасних підручників дав підстави стверджувати, що протягом 1890 – 1939 рр. відбувся перехід від перекладних до прямого методу навчання ФМ.

Проаналізовані підручники з ФМ розподілено на три групи: граматичні довідники, хрестоматії для читання та підручники. Книги відповідали меті навчання ФМ та вимогам чинної програми МВіО Австро-Угорщини та Польщі. В них містилася інформація про історію, культуру, літературу, географічне положення Франції, що сприяло всебічному розвиткові світогляду учнів. Граматичні явища подекуди порівнювали із польською мовою. На початку підручників, окрім хрестоматій, подано фонетичний матеріал, зображення мовного апарату людини, правила читання, наголосу та інтонування. Навчання правильної вимови здійснювалося також із використанням грамофонних записів та зображення рухів рота та губ на кіноплівці, що вважалося передовими методами НФМ. Правила граматики подано коротко, на основі ілюстративного матеріалу, що дає підстави стверджувати про індуктивне представлення граматичного матеріалу у процесі навчання ФМ.

4. Упродовж 1867–1890 років (етап становлення методики навчання ФМ) в НФМ використовувався мовний підхід. Виявлено, що у процесі реалізації перекладних методів НФМ педагоги дотримувалися основних дидактичних

принципів (наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності та послідовності, доступності й посильності). Методичним принципом слугував принцип урахування рідної мови (для польськомовних учнів) та принцип міжкультурної взаємодії.

Реалізація перекладних методів НФМ мала характерні особливості. Так, певні окремі положення основоположників перекладних методів зазнали змін, беручи до уваги умови навчання у Галичині. До таких особливостей відносимо наявність фонетичного матеріалу, пояснення різниці між буквою і звуком. Навчання читання та письма відбувалося у взаємному зв'язку. Читання ФМ розцінювалося педагогами як підготовка до письма. Характерною особливістю періоду також вважаємо наявність у деяких підручниках ключів до вправ, що слугувало засобом самоконтролю учнів у процесі навчання ФМ.

Використання прямого методу навчання ФМ (1890–1939 рр.) (на етапі розвитку навчання ФМ) було зумовлене застосуванням мовного, мовленнєвого та культурологічного підходів. Як дидактичними, педагоги і далі дотримувалися тих самих принципів, що й у попередньому періоді, проте ширшого розвитку набули принципи наочності та свідомості. Новим був принцип міжпредметної координації. Виявлено запровадження методичних принципів інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови та культури, врахування рідної мови і культури, автентичності навчальних матеріалів.

Застосування прямого методу НФМ також мало свої особливості у Галичині. Попри практичну спрямованість НФМ, педагоги не бажали повністю відмовлятися від теоретичних аспектів мови, теорії фонетики та граматики. Подекуди використовувалися перекладні форми роботи, читання різножанрової літератури мало неабияке значення.

5. Порівнявши методику навчання ФМ на Галичині та Буковині, доходимо висновку, що вони мали більше спільних, аніж відмінних рис. Підкреслимо, що у період до 1890 року дисципліна «Французька мова» мала характер обов'язкової у школах Буковини, тоді як у Галичині протягом згаданого періоду її вивчали

лише як вибірккову дисципліну. Навчання ФМ велося однаковими методами навчання, у більшості випадків підходи та принципи теж були спільними. Зауважимо, що навчанню ФМ на буковинських землях приділялося більше часу, ніж у Галичині. Кількість годин тижневого вивчення подекуди більша. Що стосується підручників, використовуваних у процесі навчання ФМ у Галичині та на Буковині, відрізнялися. Галицькі педагоги користувалися підручниками, написаними польськими авторами, натомість на Буковині використовували німецькомовні видання.

Реалізація положень граматико-перекладного, текстуально-перекладного та прямого методів НФМ знайшло відгук у сучасній практиці навчання ФМ. У своїй практичній діяльності педагоги ФМ опираються на більшу частину підходів, принципів, методів та прийомів, які зародилися у минулому.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі особливостей розвитку методики навчання ФМ у Галичині наступного періоду, а також у порівнянні МНФМ в Галичині та на Закарпатті (в другій половині ХІХ – першій половині ХХ століття).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Адаменко, О. В. (2013). Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*, (15), 10–13.
- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (1999). *Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков*. Златоуст.
- Алисова, Т. Б., Репина, Т. А., & Таривердиева, М. А. (1987). *Введение в романскую филологию*. Москва : Высшая школа.
- Алифиренко, Н. Ф. (2005). *Современные проблемы науки о языке*. Москва : Флинта ; Наука.
- Андрущенко, В. П., Губернський, Л. В., & Михальченко, М. І. (2006). *Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія*. Київ : Генеза.
- Аносов, І. П., Елькін, М. В., Головкова, М. М., & Коробченко, А. А. (2015). *Основи науково-педагогічних досліджень*. ТОВ «Видавничий будинок ММД».
- Бай, І. Б. (2005). *Педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)* [Дис. канд. пед. наук]. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника.
- Байлук, В. В. (2003). *Человекознание. Книга 4 : Базовые методологические принципы творческой самореализации педагога и студента*. Екатеринбург : Урал. пед. ун-т.
- Березин, Ф. М., & Головин, Б. Н. (1979). *Общее языкознание*. Москва : Просвещение.
- Березівська, Л. Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*. Київ : Богданова.
- Березівська, Л. Д. (2017). Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема. *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень* : зб. матеріалів наук.-методолог. семінару (с. 6–7). Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.
- Берталанфі, Л. (1969). *Общая теория систем – критический обзор. Исследование по общей теории систем* (с. 23–82). Прогресс.

Бим, И. Л. (1977). *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва : Русский язык.

Бим, И. Л., Афанасьева, О. В., & Радченко, О. А. (1999). К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, (6), 13–17.

Бігич, О. В. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ : Вид. центр КНЛУ.

Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (2004). Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, (10), 23–31.

Бориско, Н. Ф. (1999). Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*, (1), 22–25.

Борисова, Н. В. (2014). *Теоретичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933)* [Дис. канд. пед. наук]. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.

Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Велигорський, І. (1934). Українознавство. *Українська школа*, 12–15.

Верига, В. (1996). *Нариси з історії України (кінець XVIII – початок XX ст.)*. Львів : Світ.

Верменич, Я. В. (2001). Історична регіоналістика в Україні. *Український історичний журнал*, (6), 3–26.

Верменич, Я. В. (2008). Поняття “Регіональна історія” як структурна модель територіальних досліджень. *Регіональна історія України : збірник наукових статей*, (2), 9–28.

Верменич, Я. В. (2014). *Історична регіоналістика*. Київ : Інститут історії України НАН України.

Виненко, В. Г. (2001). *Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога* [Дис. д-ра пед. наук]. Поволжская академия гос. службы.

Вихрущ, Н. Б. (2020). *Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)* [Дис. канд. пед. наук]. Національний університет "Львівська політехніка".

Вознюк, О. В. (2012). *Педагогічна синергетика: Генеза, теорія і практика*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Воровка, М. І. (2018). Джерельна база історико-педагогічного дослідження: поняття та специфіка. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(16), 13–17.

Гальскова, Н. Д. (2011). Основные парадигмальные черты современной методической науки. *Иностранные языки в школе*, (7), 3–11.

Гальскова, Н. Д., Горчев, А. Ю., & Никитенко, З. Н. (1990). Программа по иностранным языкам: новые подходы к конструированию. *Иностранные языки в школе*, (4), 8–13.

Гальскова, Н. Д., & Никитенко, З. Н. (2004). *Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа*. Москва : Абрис-прес.

Гез, Н. И. (2008). *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Москва : Издательский центр "Академия".

Глушко, М. (2009). Етнографічне районування України: стан, проблеми, завдання (за матеріалами наукових досліджень другої половини XX – початку XXI ст.). *Вісник Львівського університету. Серія історична*, (44), 179–214.

Голубнича, Л. О. (2013). Регіональний вимір досліджень із педагогічної історіографії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*, (63), 25–30.

Гоменюк, О. Я. (2020). *Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX століття)* [Дис. д-ра філософії в галузі педагогіки]. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка.

Гончаренко, С. (2011). *Український педагогічний словник*. Волинські береги.

Грушевський, М. (1990). *Ілюстрована історія України*. Київ.

Гуменюк, Т. Б., & Корець, М. С. (2014). Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*, (7), 63–67.

Гупан, Н. М. (2002). *Українська історіографія історії педагогіки*. Київ : “А.П.Н.”.

Гуцал, Л. А. (2012). Критерії періодизації та основні етапи розвитку шкільної природничої освіти в Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття). *Молодь і ринок*, 4(87), 104–107.

Дем’яненко, Н. (1999). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)*. Київ.

Долапчі, А. Ю. (2008). *Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття* [Дис. канд. пед. наук]. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди.

Завгородня, Т. К. (2000). *Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 рр.)* [Дис. д-ра пед. наук]. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника.

Загвязинский, В. И. (2006). *Методология и методы психолого-педагогического исследования* (3-тє вид.). Академия.

Зацерковний, В. І., Тішаєв, І. В., & Демидов, В. К. (2017). *Методологія наукових досліджень*. НДУ ім. М. Гоголя.

Зашкільняк, Л. О. (2011). Періодизація в історії. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. У В. А. Смолій (Ред.). Т. 8: *Па–прик* (с. 152). Київ : Наук. думка.

Зиганов, М. (2000). *Мнемотехніка. Запоминання на основі візуального мислення*. Школа раціонального читання.

Зязюн, І. (2002). Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті. *Діалог культур : Україна у світовому контексті. Філософія освіти*, (8), 4–15.

Іващук, А. (2020а). Дидактичні принципи навчання французької мови у Галичині у період 1890–1939 років. У *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук : матеріали II науково-практичної конференції* (с. 32–34).

Іващук, А. (2020b). Загальна характеристика навчальних планів та звітів з французької мови у Галичині (1890–1918 рр.). *Іноземні мови : науково-методичний журнал*, (1), 43–48.

Іващук, А. (2020c). Зміст та структура підручників з французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 64–76.

Іващук, А. (2020d). Особливості реалізації прямого методу навчання французької мови у Галичині (1890–1939 рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (2), 16–26.

Іващук, А. (2021). Навчання французької мови засобами граматики-перекладного методу в Галичині (1867–1890 рр.). У *102-га науково-практична конференція з міжнародною участю професорсько-викладацького складу Буковинського державного медичного університету : матеріали наукової конференції*. <http://conference.bsmu.edu.ua/conf-102/paper/view/23776/12951>

Іващук, А. С. (2021). Особливості навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Science and education: a new dimension*, 245, 26–30.

Іващук, А. С., & Лабінська, Б. І. (2021). *Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.

Коваленко, Є. І. (2012). Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (4), 27–35.

Коваленко, І. (2017). Історико-педагогічні дослідження з позицій регіонального підходу: проблема поняттєвого визначення. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць*, (1), 204–210.

Козловський, Ю. М. (2010). Методологія та технологія наукової діяльності. У Д. В. Чернілевський (Ред.), *Методологія наукової діяльності* (с. 165–248). АМСКП.

Козловський, Ю. М. (2012). *Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: Теоретико-методологічний аспект*. СПОЛОМ.

Колот, А. М. (2014). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, (1-2), 76–83.

Коновальчук, І. І. (2016). Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Сутність та структура інноваційної компетентності педагога. Розробка системи і технології її розвитку. *У Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* (с. 138–170). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Корнетов, Г. Б. (1994). *Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода*. Москва : ИТПИМО.

Королев, Ф. Ф. (1970). Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*, (9), 103–115.

Костриця, М. Ю. (2001). Географічне краєзнавство в системі загального краєзнавства. *Краєзнавство*, (1-4), 44.

Краевский, В. В., & Бережнова, Е. В. (2006). *Методология педагогики: Новый этап*. Академия.

Кремень, В. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ : Педагогічна думка.

Кубійович, В. (1983). *Етнічні групи південнозахідної України (Галичини) на 1.1.1939*. Вісбаден : Наукове Товариство ім. Шевченка.

Кугутяк, М. В. (1993). *Галичина: сторінки історії : нарис сусп.-політ. руху (XIX ст. - 1939 р.)*. Івано-Франківськ.

Кудикіна, Н. В. (2009). Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, (38), 82–85.

Курляк, І. Є. (1997). *Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.)*. Львів.

Курляк, І. Є. (2000). *Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.)* [Дис. д-ра пед. наук]. Київ.

Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій*. Економічна думка.

Лабинская, Б. И. (2012). Особенности методики использования смешанного метода в обучении иноязычному чтению на западноукраинских землях (1918–1939 гг.). *Современный научный вестник. Серия : Педагогические науки. Психология и социология.*, 20(132), 39–44.

Лабінська, Б. І. (2008). Нормативно-правова база методики навчання німецької мови в освітніх закладах України у період 1920–1930 рр. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.*, (405), 68–83.

Лабінська, Б. І. (2010). Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для середніх шкіл 1918–1930 років. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. АПН України Євтуха М. Б.*, (42), 170–174.

Лабінська, Б. І. (2011a). Історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (перша половина ХХ ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.*, (594), 80–88.

Лабінська, Б. І. (2011b). Особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов у Західній Україні (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота.*, (22), 86–88.

Лабінська, Б. І. (2011c). Проблема періодизації методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія.*, (20), 5–9.

Лабінська, Б. І. (2012a). Етапи розвитку методів навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.). У *Сучасна профільна освіта: традиції та інновації* (с. 54–58).

Лабінська, Б. І. (2012b). Історичний та логічний принципи як методи дослідження методики навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота.*, (24), 89–91.

Лабінська, Б. І. (2012с). Методичні підходи до навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.*, (601), 80–89.

Лабінська, Б. І. (2012d). Методологічні засади розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (1867–1939 рр.). У *Україна і світ: діалог мов та культур : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., (21–23 березня 2012 р.)*. (с. 483–485). Вид. центр КНЛУ.

Лабінська, Б. І. (2012е). Навчання граматичного матеріалу на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.). У *Wschodnie partnerstwo – 2012 : materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, 7–15 września. Pedagogiczne nauki*. (с. 54–57). Przemysł : Nauka i studia.

Лабінська, Б. І. (2012f). Парадигмальний підхід як метод аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. У *Naukowa mysl informacyjnej powieki – 2012 : materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, Pedagogiczne nauki, Przemysl, 07–15 marza, 2012*. (с. 12–14). Przemysł : Nauka i studia.

Лабінська, Б. І. (2012g). Підходи до навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. У *Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (13–14 березня 2012 р.)*. (с. 80–82). Полтава.

Лабінська, Б. І. (2012h). Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях 1867–1939 рр. У *Efektivnínastroje moderních věd – 2012 : materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická konference, Pedagogika, Praha, 27 dubna – 5 května 2012*. (с. 57–61). Praha : Education and Science.

Лабінська, Б. І. (2013а). Використання регіонального підходу для аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.). У *Соціум. Наука. Культура* (с. 15–16).

Лабінська, Б. І. (2013b). Використання системного підходу для аналізу розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у 1867–1939 рр. У *Настоящи изследования и развитие – 2013* (с. 100–104). “Бял ГРАД-БГ” ООД.

Лабінська, Б. І. (2013c). *Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.)*. КНЛУ.

Лабінська, Б. І. (2013d). *Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)* [Дис. д-ра пед. наук]. Київський нац. лінгв. ун-т.

Лабінська, Б. І. (2014). Навчання іншомовного письма на основі використання змішаного методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (перша половина XX ст.). У *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія : матеріали IV Міжнародної наукової конференції, 17–18 квітня 2014 р.* (с. 212–214). Горлівка : ПП «Колегія».

Лекторский, В. А., & Швырёв, В. С. (1973). *Методологический анализ науки : философия, методология, наука*. Москва : Наука.

Литвин, А. (2014). Методологія у проєкції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (5), 20–35.

Лозинський, М. М. (1915). *Утворення українського коронного краю в Австрії*. Накладом вид-ва.

Лозинський, М. М. (1916). *Галичина в життю України*. Відень : Накладом “Союза Визволення України”.

Лозинський, М. М. (1922). *Галичина в рр. 1918–1920*. Відень : Укр. соціол. ін-т.

Луканюк, С. (2007). Організація, завдання та значення діяльності крайової шкільної ради в багатонаціональній Галичині (1867–1918 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (9), 143–147.

Максимюк, С. П. (2009). *Педагогіка*. Київ : Кондор.

Миролюбов, А. А. (1973). *История методики обучения иностранным языкам в СССР* [Автореф. дис. д-ра пед. наук]. Москва.

Місечко, О. Є. (2011). *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)* [Дис. д-ра пед. наук].

Могильницький, Б. Г., Николаева, И. Ю., & Репина, Л. П. (Ред.). (2004). *Междисциплинарный синтез в истории и социальные теории: Теория, историография и практика конкретных исследований*.

Наточий, Л. О. (2010). Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (15), 35–43.

Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика*. Ленвіт.

Новиков, А. М. (2007). *Методология*. Москва : СИНТЕГ.

Овчинникова, М. В. (2013). Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 39(2), 263–271.

Пассов, Е. И. (2005). *Технология диалога культур в иноязычном образовании*. Липецк.

Педагогічна Конституція Європи. (2016). *Іноземні мови*, (2), 58–64.

Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти, Наказ № 776 (2018). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, № 344/2013 (2013). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

Про структуру 2017/2018 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, Лист № 1/9-315 (2017) (Україна). https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/plany/list_struktura.pdf

Промова посла Олександра Барвінського (Т. 274). (1906). Руслан.

Равкин, З. И. (1994). *Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогического исследования*. Москва.

Рассоха, І. М. (2011). *Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»*. Харків : ХНУМГ.

Раушенбах, В. Э. (1971). *Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век*. Москва : Высшая школа.

Резник, О. І. (2010). Методологічні підстави періодизації історико-правового процесу. *Актуальні проблеми політики*, (40), 568–575.

Роман, В. (2010). *Аналіз підручника з англійської мови “English: We learn English 10”*. <https://naurok.com.ua/analiz-pidruchnika-angliysko-movi-english-we-learn-english-10-21887.html>

Руда, О. (2019). *Національно-освітня політика урядів Польщі щодо населення Галичини в 20—30-х роках ХХ століття: реалізація та реценції*. Львів.

Рупташ, О. В. (2014). Парадигмальний підхід у гуманітарних науках. *Нова парадигма*, (122), 20–32.

Сабат, Н. В. (1998). *Національне виховання учнівської молоді Галичини (1869–1914 рр.)* [Дис. канд. пед. наук]. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника.

Савшак, Т. М. (2016). *Розвиток методики навчання історії в українських школах Галичини у другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст.* [Дис. канд. пед. наук]. Інститут педагогіки НАПН України.

Семчишин, М. (1993). *Тисяча років української культури*. Київ : Фенікс.

Смужаниця, Д. (2016). Перекладні методи у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, (2), 247–249.

Стахів, М. (1958). *Західня Україна та політика Польщі, Росії і Заходу (1772-1918)*. Скрантон.

Стеблій, Ф. І. (2011). *Галичина на перехрестях історії*. Львів.

Стефанюк, Г. В. (2013). *Джерелознавство: опорні конспекти і самостійна робота*. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Стинська, В. В. (2004). *Система шкільництва Галичини (кінець ХІХ–початок ХХ ст.)* [Дис. канд. пед. наук]. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника.

Студніков, І. (2007). Регіоналістика і регіонознавство: Проблеми методології та категоріального апарату. *Регіональна історія України : збірник наукових статей*, (1), 67–78.

Ступарик, Б. М. (1994). *Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.)*. Івано-Франківськ.

Ступарик, Б. М. (1995). *Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.)*. Коломия: Вік.

Сухий, О. М. (1999). *Галичина: між Сходом і Заходом*. Львів.

Сухомлинська, О. В. (2002). Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Частина 1.*, 37–54.

Сухомлинська, О. В. (2003). Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. У *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем* (с. 16–25). Київ : АПН.

Сухомлинська, О. В. (2005а). Історико–педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*, (4), 43–47.

Сухомлинська, О. В. (2005b). Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 5–29.

Сухомлинська, О. В. (2007). Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*, (2), 42–49.

Терлюк, І. Я. (2012). Українська правова думка та австрійське право у Галичині (контекст видань у формі витягів з нормативних актів з коментарями та зразками правових документів). *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична*, (3), 63–72.

Титова, М. В. (2007). *Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.)* [Дис. канд. пед. наук]. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника.

Тумак, О. М. (2018). *Становлення і розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX століття)* [Дис. канд. пед. наук]. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка.

Удовиченко, Г. М. (1980). *Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень*. Київ: Вища шк.

Утюж, І. Г. (2014). Використання парадигмального підходу в освіті. *Політологічний вісник.*, (74), 120–128.

Хакен, Г., Пригожин, І., & Майнцер, К. (2013). *Синергетика. Антологія* (Е. Князева, Пер.). Центр гуманітарних ініціатив.

Хриков, Є. М. (2011). Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917–1930-ті рр. XX століття. *Освіта Донбасу*, 1(144), 129–136.
<http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-122.pdf>

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження*.

Черепанова, Е. С. (2003). Региональный принцип в историко-философском исследовании. *Рабочие тетради по компаративистике. Гуманитарные науки, философия и компаративистика*, 35–38.

Шинкарук, В. І. (Ред.). (1973). *Філософський словник*. Київ.

Школа, О. В. (2001). *Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні*. <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>

Шлемкевич, М. І. (1956). *Галичанство*. Нью-Йорк; Торонто: Ключі.

Шлях виховання й навчання. (1936). Львів.

Штанько, В. І. (2002). *Філософія і методологія науки*. Харків: ХНУРЕ.

Юдин, Э. Г. (1978). *Системный подход и принцип деятельности*. Наука.

Ящук, І. П. (2011). *Теорія та практика виховання студенської молоді вищих педагогічних закладів України (1920–1991 рр.)* [Дис. д-ра пед. наук]. Хмельницький.

Ahn, F. (1863). *Kurs praktyczny języka francuzkiego*. Warszawa : G. Hermanstadt.

Ahn, F. (1868). *Kurs praktyczny języka francuskiego bez uczenia się reguł na pamięć. Cz. 1*. Lwów : K. Wild.

Amborski, J.-D. (1875). *Gramatyka języka francuskiego*. Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Amborski, J. D. (1876). *Wypisy francuskie opatrzone słownikiem : dział dla począujących*. Lwów : Gubrynowicz & Schmidt.

Amborski, J. D. (1895a). *Książka do nauki języka francuskiego. Cz. 1*. Lwów : Drukarnia Ludowa.

Amborski, J. D. (1895b). *Książka do nauki języka francuskiego. Cz. 2*. Lwów : Drukarnia Ludowa.

Amborski, J. D. (1895c). *Książka do nauki języka francuskiego. Cz. 3*. Lwów : Drukarnia Ludowa.

Amborski, J. D. (1896). *Wypisy francuskie. Cz. 1, Wiek XVII i XVIII*. Lwów : nakł. Drukarni Ludowej, Gubrynowicz i Schmidt.

Amborski, J. D. (1897). *Wypisy francuskie. Cz. 2, Wiek XIX*. Lwów : nakł. Drukarni Ludowej, Gubrynowicz i Schmidt.

Baranowski, M. (1888). *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminarjów nauczycielskich*. Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Bertoletti, M. C., & Dahlet, P. (1984). *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. Le français dans le monde*, (186), 55–63.

Besse, H. (2004). *Grammaires et didactique des langues*. Didier Scolaire.

Bobrzyński, M. (1883). *W sprawie naszych gimnazyów*. Kraków : Druk. "Czasu".

Callier, O. (1919). *Dictionnaire de poche français-polonais et polonais-français : en deux volumes. P. 1, Français-polonais*. Leipzig : O. Holtze's Nachfolger.

Caravolas, J. A. (1994). *La didactique des langues. Précis d'histoire*. Presses de l'Université de Montréal.

Caravolas, J. A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*. Presses de l'Université de Montréal.

Chyliński, M. (1861). *Myśli o nauce obcych języków z dodaniem krótkiej metody uczenia się praktycznego*. Kraków : Ż. J. Wywialkowski.

Ciechomsky, W. E. (1886). *Gramatyka praktyczna języka francuskiego dla początkujących*. Kraków : W. L. Anczyc.

Ciesielska-Borkowska, S. (1930). *Język francuski : Zarys metodyczno-dydaktyczny*. Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas.

Cieślińska, O., & Nieniewska, H. (1936). *Aux quatre coins de la France : podręcznik do nauki języka francuskiego dla 3 klasy gimnazjalnej*. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Cieślińska, O., & Nieniewska, H. (1937a). *Les Français de nos jours : podręcznik do nauki języka francuskiego dla 4 kl. gimnazjalnej*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Cieślińska, O., & Nieniewska, H. (1937b). *Parlons français : podręcznik do nauki języka francuskiego dla 1 kl. gimnazjalnej*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Cieślińska, O., & Nieniewska, H. (1938). *Le Français travaille : wyciąg z podręcznika do nauki języka francuskiego dla 2-giej klasy gimnazjalnej*. Poznań : Druk. i Księg. św. Wojciecha.

Comment bien choisir son manuel scolaire? (2008).
<https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/manuels-scolaires:-pourquoi-tant-de-haine/comment-bien-choisir-son-manuel-scolaire.html>

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Czerny, S. (1923). *Dydaktyka i metodyka języka francuskiego dla szkół średnich*. Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Czerny, S., & Jungman, F. (1935). *Bon sourire et en avant. Deuxième livre de français*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Czerny, S., & Jungman, F. (1936). *Hier et aujourd'hui. Troisième livre de français*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Czerny, S., & Jungman, F. (1937a). *C'est nous la France*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Czerny, S., & Jungman, F. (1937b). *Les aventures de Polo. Premier livre de français*. Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Czyński, C. (1887). *Kilka uwag o nauce języka francuskiego w szkołach średnich i prywatnych*. Kraków : A. Koziński.

David, W. (1954). *Nowa mnemonika czyli Sposób ułatwiający naukę języków obcych, tudzież spamiętanie imion własnych i cyfr w jeografii, statystyce i t.p.* Warszawa : J. Unger.

Des Loges, S. (1934). *Nauka języka francuskiego w I półroczu I klasy nowego gimnazjum w roku przejściowym 1933/34*. Warszawa.

Des Loges, S. (1936). *Interpretacja literacka tekstu francuskiego w III kl. gimnazjalnej*.

Dzieduszycka, A. (1883). *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*. Kraków : K. Bartoszewicz.

Escalle, K., Christine, M., Minerva, N., & Reinfried, M. (2012). *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives. Recherches et applications, (52)*.

Eymery, A. (1867). *Wykład języka francuskiego czyli wszystkie kursa tegóż metodą praktyczną Robertsona. Z. 1*. Kraków.

Frąckiewicz, M. (1890). *Spis przedmiotów pomieszczanych w sprawozdaniach galicyjskich szkół średnich pod koniec roku 1889*. Wadowice : Fundusz Nauk.

Gergowicz, E. (1876). *Dydaktyczno-pedagogiczne rozprawy*. Lwów.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ international.

Glixelli, S. (1926). *La France et les lettres françaises*. Wilno : J. Zawadzki.

Hołubowicz, J. (1873). *Praktyczna gramatyka języka francuzkiego dla uzytku młodzieży polskiej = Grammaire pratique de la langue française à l'usage des Polonais*. Tarnopol : J. Pawłowski.

Ivashchuk, A. (2020a). Enseignement de la grammaire française en Galicie (1867–1890). *У Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati : збірник наукових праць ΛΟΓΟΣ* (с. 9–11).

Ivashchuk, A. (2020b). La place de la langue française dans l'éducation scolaire en Galicie (1867–1890). *У Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя : матеріали наукової конференції* (с. 104–105).

Ivashchuk, A. (2021a). Approche régionale dans la recherche de la didactique du français langue étrangère en Galicie (1867–1939). *У The driving force of science and trends in its development: матеріали наукової конференції* (с. 7–8).

Ivashchuk, A. (2021b). De la méthode de l'enseignement du Français langue étrangère en Galicie : l'histoire de son développement (1867–1939). *У 4ème Colloque international Francophone en Ukraine. Langues, Sciences et Pratiques: Livret des résumés du 4ème Colloque International Francophone en Ukraine* (с. 59–60).

Ivashchuk, A. (2021c). French teaching methods in Galicia (the second half of the 19th century). *Applied linguistics research journal*, 5(2), 63–72.

Jarecki, K. (1888). *Biblioteka podręczna nauczyciela języka francuskiego*. Warszawa : Druk. P.K.O.

Jarecki, K. (1918). *Metodyczne ukształtowanie nauki języka francuskiego*. Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Jaworska, M. B. (1921). *Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich. Cz. 2*. Lwów : Księgarnia Naukowa.

Jaworski, A. (1903). Język francuski w naszych szkołach realnych. *Muzeum*, (10), 1–24.

Kalina, P. (1874). *Nowa mnemonika czyli Sztuka kształcenia i wzmocnienia pamięci tudzież sposoby, ułatwiające naukę języków obcych, spamiętanie imion własnych, chronologii, statystyki, chemii, etc.* Warszawa : L. Biliński i W. Maślankiewicz.

Karbowiak, A. (1893). *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisji Edukacji Narodowej.* Lwów.

Kielski, B. (1921). *Wskazówki metodyczno-dydaktyczne do udzielania nauki metodą bezpośrednią.* Varsovie : M. Ostaszewska.

Kielski, B. (1926a). *Leçons de Français. Deuxième partie.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B. (1926b). *Leçons de Français. Première partie.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B. (1927). *Leçons de Français. Troisième partie.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B. (1935). *Leçons de français. Mon ami Roger.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B. (1936). *Casimir en France.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B. (1938). *La carrière d'un jeune paysan français.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

Kielski, B., & Pionnier, L. (1926). *En France I. Paris et ses environs. Quatrième année.* Lwów : K. S. Jakubowski.

Kielski, B., & Pionnier, L. (1927). *En France II. La Province. Cinquième année.* Lwów : K. S. Jakubowski.

Kierski, F. (1923). *Podręczna encyklopedia pedagogiczna. T. 1, A-M.* Lwów : Książnica Polska.

Koniński, K. (1910). *Krótki podręcznik języka francuskiego.* Lwów : Księg. Polska.

Kwiatkowski, S. (1916). *Troisième livre de grammaire : avec 40 exercices pratiques.* Varsovie : M. Ostaszewska.

Kwiatkowski, S. (1919). *Premier livre de grammaire*. Warszawa : Książnica Polska.

Kwiatkowski, S. (1920a). *Deuxième livre de grammaire*. Varsovie : M. Ostaszewska.

Kwiatkowski, S. (1920b). *Premier livre de grammaire*. Warszawa : Książnica Polska.

Kwiatkowski, S. (1920c). *Troisième livre de grammaire : avec 42 exercices pratiques*. Lwów : Książnica Polska.

Kwiatkowski, S. (1921). *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Kwiatkowski, S. (1922). *Deuxième livre de grammaire*. Varsovie : M. Ostaszewska.

Kwiatkowski, S. (1923). *La France et les Français*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Kwiatkowski, S. (1925a). *Deuxième livre de grammaire*. Varsovie : M. Ostaszewska.

Kwiatkowski, S. (1925b). *Les pays de France*. Warszawa : M. Arct.

Kwiatkowski, S. (1929). *Deuxième livre de grammaire*. Varsovie : M. Ostaszewska.

Kwiatkowski, S. (1930). *Troisième livre de grammaire : avec 42 exercices pratiques*. Lwów : Książnica Atlas.

Labinska, B. (2019). *Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bukowina und in Wien von der zweiten Hälfte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine vergleichende Untersuchung der Schulstrukturen und der Methodik*. LIT Verlag: Berlin-Münster-Wien-Zürich-London.

Labinska, B., & Ivashchuk, A. (2021). Implementation of the direct method of teaching foreign languages in French textbooks in Galicia (the first half of the 20th century). *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка та психологія*, (34), 30–40.

Lebrun, J. (2004). Le manuel scolaire "réformé" ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 509–533.

Lesman, B. (1860). *Wykład praktyczny nauki języka francuzkiego. Kurs 2*. Warszawa : B. Lessman.

Louis, A. (2015). *Analyse des manuels scolaires homologués pour l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la 3e année de l'enseignement fondamental haïtien*. <https://archipel.uqam.ca/8048/1/M13947.pdf>

Mellerowicz, K. (1921). *Premières leçons de français : avec prononciation figurés et 160 gravures dans le texte*. Varsovie : Gebethner et Wolff.

Ollendorf, H. G., & Jewett, J. L. (1924). *Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write, and Speak the French Language*. New York : D. Appleton & Company.

Orłowski, B. (1915). *Jak uczyć języków*. Lwów : K. Wild.

Orłowski, B. (1917). *Nauka języków i jej metody w świetle psychologii*. Lwów : K. Wild.

Osterloff, N. (1908). *Podręcznik do nauki języka francuskiego*. Warszawa : M. Borkowski.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1869). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1870). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1875). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1878). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1879). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1883). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1885). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1888). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. (1889). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1876). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1877). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1878). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1880). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1881). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką poldzienną. (1883). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół ośmioklasowych. (1878). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół ośmioklasowych. (1879). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół ośmioklasowych. (1880). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół ośmioklasowych. (1883). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plan nauki dla szkół ośmioklasowych. (1885). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcio- i sześćo-klasowych męskich, żeńskich, i mieszanych wraz z instrukcją. (1888). Lwów : C. K. Wydaw. Książek Szkolnych : C. K. Rady Szkolnej Krajowej.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1896). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1897). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1898). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1900). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1904). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1908). Lwów.

Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych. (1910). Lwów.

Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminarjach Nauczycielskich. (1933). Warszawa : nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. (1937). Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. (1938). Lwów : Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Projekta reformy szkół średnich galicyjskich. (1882). Warszawa : J. Berger.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan-CLE international.

Puren, C. (2007). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de filología francesa*, (18), 127–143. https://www.aplv-languagesmodernes.org/docrestreint.api/619/1a28d6213c6ee2815eacf132b18ff5ba206cb59d/pdf/PUREN_Modeles_ideologiques_DLC.pdf

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Editions OPHRYS.

Robertson, T. (1871). *Kurs praktyczny-teoretyczny-analityczny języka francuzkiego : szereg lekcji polski-francuskich, bez pomocy nauczyciela*. Lwów : Druk. Zakł. Nar. im. Ossolińskich.

Ryniewicz, A. (1920a). *Gramatyka elementarna języka francuskiego*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Ryniewicz, A. (1920b). *Zwięzła gramatyka języka francuskiego*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Rzepecka, R. (1875). *Pierwsze początki czytania i języka francuzkiego dla użytku małych dzieci*. Poznań : T. H. Daszkiewicz.

Samolewicz, Z. (1871). *Gimnazyja i szkoły realne pruskie a nasze : ze względu na organizacyą i metodę nauczania : Sprawozdanie do Wysokiego Wydziału królestwa Galicyi i Lodomeryi wraz z Wiel. Księstwem Krakowskiem*. Lwów : Wydział Krajowy.

Schmitt, H. (1872). *Kilka uwag w sprawie ulepszenia szkół ludowych w kraju naszym*. Lwów : W. Maniecki.

Seredyński, W. (1880a). *Tekst do wykładu pedagogiki. Z. 1, Zasady logiki i dydaktyki ogólnej dla użytku seminaryjów nauczycielskich polskich*. Wiedeń : A. Pichlera wdowa.

Seredyński, W. (1880b). *Tekst do wykładu pedagogiki. Z. 2, Zasady logiki i dydaktyki ogólnej dla użytku seminaryjów nauczycielskich polskich*. Wiedeń : A. Pichlera wdowa.

Śliwka, J. (1931). *Spis książek poleconych i zakazanych przez Wysoką c.k. Radę Szkolną Krajową*. Cieszyn : Śląski Wydział Krajowy.

Sobieski, S. (1878). *Metoda uczenia języków obcych szczególnie łacińskiego w szkołach średnich*. Rzeszów : J. A. Pelar.

Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o Stanie Wychowania Publicznego w Kraju w Latach Szkolnych 1868/1869. (1872). Lwów : Rada Szkolna Krajowa.

Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1870 i 1871. (1871). Lwów : C.k. Rada Szkolna.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1870. (1870). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1871. (1871). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1873. (1873). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1875. (1875). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876. (1876). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1878. (1878). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1880. (1880). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1883. (1883). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1884. (1884). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1885. (1885). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1886. (1886). Drohobycz : Druk. A. H. Żupnik.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1895. (1895). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1896. (1896). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1897. (1897). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1898. (1898). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1899. (1899). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1900.
(1900). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1908.
(1908). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1910.
(1910). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1913.
(1913). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. gymnazjum № 5 we Lwowie za rok szkolny 1914.
(1914). Lwów.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1875.
(1875). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1876.
(1876). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1877.
(1877). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1878.
(1878). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1879.
(1879). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1880.
(1880). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1881.
(1881). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1882.
(1882). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1883.
(1883). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcyi c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1884.
(1884). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1885.
(1885). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1886.
(1886). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1895.
(1895). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1896.
(1896). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1898.
(1898). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1900.
(1900). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1910.
(1910). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1911.
(1911). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1913.
(1913). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1914.
(1914). Lwów : Fundusz Szkolny Krajowy.

Stocean, C. S. (2005). La méthode traditionnelle. *Dialogos*, 6(12), 11–24.

Świtkowski, A. (1875). *Wypisy francuskie do użytku młodzieży polskiej : z dodatkiem słowniczka francusko-polskiego*. Kraków : J. M. Himmelblau.

Świtkowski, A. (1878). *Główne zasady języka francuskiego ze stosownymi ćwiczeniami połączone*. Kraków : J. M. Himmelblau.

Świtkowski, A. (1880). *Gramatyka francuska : podług metody Ollendorfa do użytku młodzieży polskiej zastosowana*. Kraków : J. M. Himmelblau.

Szarota, J. (1924a). *Cours de français. Pt. 1. Premier livre de français*. Lwów : Książnica Polska.

Szarota, J. (1924b). *Cours de français. Pt. 2. Deuxième livre de français*. Lwów : Książnica Polska.

Szarota, J. (1924c). *Paris : à l'usage de la 5-e classe des lycées et de la 1-ère année des écoles normales primaires*. Lwów : Książnica-Atlas.

Szarota, J. (1925a). *Cours de français. Pt. 3. Troisième livre de français*. Lwów : Książnica Polska.

Szarota, J. (1925b). *Les provinces de françaises : 5-ième livre de français*. Lwów : Książnica-Atlas.

Szczepański, J. J. (1870). *Gramatyka francuska podług metody Ollendorffa : wypracowana według jego francuskiej gramatyki dla Anglików*. Lwów : K. Wild.

Szkola : dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich. R.2, nr 6 (1 lipca 1869). (1869). Lwów : K. Wild.

Ustawa o obwieszczeniu ustaw krajowych, uchwał Sejmu i rozporządzeń Wydziału; Ustawy o patronacie szkół. (1867). Lwów : K. Wild.

Wandasiewicz, P. (1869). *Nauczyciel czyli sposób uczenia dzieci w pierwszej klasie szkół ludowych*. Kraków : Druk. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wechslerowa, S. (1881). *Wypisy francuskie*. Lwów : Seyfarth i Czajkowski.

Wechslerowa, S. (1883). *Kurs praktyczny nauki języka francuskiego*. Lwów : Seyfarth i Czajkowski.

Wechslerowa, S. (1900a). *Kurs praktyczny nauki języka francuskiego. Cz. 1*. Lwów : Seyfarth i Czajkowski.

Wechslerowa, S. (1900b). *Kurs praktyczny nauki języka francuskiego. Cz. 2*. Lwów : Seyfarth i Czajkowski.

Węcowski, S. (1921). *Książka francuska dla szkół średnich. Cz. 1*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Węcowski, S. (1923). *Książka francuska dla szkół średnich. Cz. 2*. Lwów ; Warszawa : Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Zagryazkina, T. (2018). Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives. *Recherches et applications*, (63).

Zasadnicza ustawa państwowa z dnia 21. Grudnia 1867. r., o ogólnych prawach obywateli Państwa dla królestw i krajów, w Radzie Państwa reprezentowanych. (1867). We Lwowie: Z ces. krol. galicyjskiej Drukarni rządowej.

Zielińska, I. (1916). *Podręcznik do nauki języka francuskiego = Manuel de langue française à l'usage des Polonais.* Lwów.

Zielińska, I. (1919). *Podręcznik do nauki języka francuskiego = Manuel de langue française à l'usage des Polonais.* Lwów.

Zweites Programm k.k. akademischen Ober-Gymnasiums in Lemberg am Schluß des Schuljahres 1851. (1851). Lemberg : k.k. galizischen Provinzial Staats Druckerei.

Łuczkiwicz, A. (1872). *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania : podług planu przepisanego dla Seminarjów nauczycielskich.* Lwów : Gubrynowicz i Schmidt.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А



СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ



«ІСТОРІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ
МОВИ»

Освітній ступінь – перший (бакалаврський)

Галузь знань: 01 Освіта, педагогіка; 03 Гуманітарні науки

Спеціальність: 014 Середня освіта (французька мова і література та друга іноземна мова); 035.055 Філологія (французька мова і література та друга іноземна мова)

Освітньо-наукова програма: «Середня освіта», «Філологія»

Кількість кредитів: 3

Рік підготовки – 4, семестр – 7

Компонент освітньої програми: вибіркова дисципліна

Дні занять: згідно розкладу занять

Консультації: згідно графіку

Мова навчання: французька

1. Анотація дисципліни (призначення навчальної дисципліни).

Дисципліна спрямована на поглиблення методичної підготовки студентів спеціальностей 014 Середня освіта (французька мова і література та друга іноземна мова) та 035.055 Філологія (французька мова і література та друга іноземна мова), шляхом отримання знань щодо історії методики навчання французької мови від другої половини XIX століття до сучасності. Добір тем обумовлений необхідністю розуміння причин виникнення та розвитку основних методів навчання французької мови як іноземної, основних цілей та характерних особливостей методів та особливостей їх реалізації.

2. Мета навчальної дисципліни – поглиблення методичної компетентності студентів в аспекті загальноєвропейських рекомендацій задля успішного функціонування у професійному середовищі шляхом отримання знань щодо історії методів навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у європейських країнах для реалізації їх професійних функцій, а саме: розуміння історико-соціальних, адміністративно-територіальних та освітньо-організаційних передумов розвитку методів навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у європейських країнах; оволодіння знаннями про різні типи шкіл та закладів, де вивчалася французька мова; осмислення реалізації методів навчання французької мови на зазначеній території впродовж періоду від 1867 року до наших днів.

3. Завдання курсу «Історія методів навчання французької мови»: розширити теоретичну базу студентів розкривши загальні та спеціальні закономірності процесу навчання французької мови; ознайомити студентів із найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання французької мови, що існували у світовій практиці, та зокрема тими, що використовувалися у Галичині та на Буковині; на базі здобутих ретроспективних знань розвивати у студентів творче методичне мислення, яке стане їм у нагоді при розв'язанні різноманітних методичних задач, що виникають під час навчально-виховного процесу з французької мови у школі.

4. Пререквізити. Педагогіка. Методика навчання французької мови та літератури у загальноосвітніх навчальних закладах. Психологія загальна, педагогічна та вікова.

5. Результати навчання. У результаті вивчення дисципліни студенти повинні **знати:** історично-соціальні, територіально-адміністративні, освітньо-організаційні передумови розвитку методів навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у європейських країнах; підходи, принципи навчання французької мови на окреслених територіях від 1867 року до наших днів; особливості реалізації методів навчання французької мови; теоретичні засади навчання французької мови.

У результаті опанування дисципліни студенти повинні **вміти:** визначати й аналізувати цілі, зміст, підходи, принципи, методи і прийоми навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у європейських країнах; аналізувати програми і підручники, укладені для різних типів навчальних закладів; аналізувати методи навчання французької мови на окресленій території; порівнювати методику навчання французької мови у різних державах.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

| Тема | Години (лек./пр.) | Результати навчання | Види діяльності здобувача |
|--|----------------------|---|--|
| <p>Модуль 1. Методи навчання французької мови у закладах освіти Галичини та Буковини (1867–1939 рр.) Тема 1. Загальна характеристика методів навчання французької мови. Основні поняття та терміни.</p> | 2/2 | <p>Після прослуховування курсу здобувачі повинні знати:</p> <ul style="list-style-type: none"> – підходи, принципи навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у зарубіжних країнах від другої половини XIX століття до сучасності; | <ul style="list-style-type: none"> - опрацювання теоретичних питань; - тестові завдання; - есе; - презентація; |
| <p>Тема 2. Перекладні методи навчання французької мови та особливості їх реалізації.</p> | 2/2 | <ul style="list-style-type: none"> – особливості реалізації методів навчання французької мови у Галичині, на Буковині та у зарубіжних країнах в обраних хронологічних межах; | <ul style="list-style-type: none"> - аналітична довідка; - анотації статті тощо. |
| <p>Тема 3. Прямий метод навчання французької мови. Основні положення методу.</p> | 2/2 | <ul style="list-style-type: none"> – теоретичні засади навчання французької мови. | |
| <p>Тема 4. Особливості реалізації прямого методу навчання французької мови у школах Галичини та Буковини.</p> | 2/2 | <ul style="list-style-type: none"> – визначати та аналізувати цілі, зміст, підходи, принципи, методи і прийоми | |
| <p>Модуль 2. Методи навчання французької мови від 40-х років XX століття до сучасності. Тема 5. Аудіо-оральний та структурно-глобальний аудіо-візуальний методи навчання французької мови.</p> | 2/2 | <p>Уміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> – визначати та аналізувати цілі, зміст, підходи, принципи, методи і прийоми | |

| | | | |
|---|-----|---|--|
| Тема 6. Авторські методики навчання французької мови. Методика Ф. Капретза «French in action». | 2/2 | навчання французької мови; – аналізувати програми та підручники та навчально-методичні комплекси з французької мови; – аналізувати методи навчання французької мови; – порівнювати методику навчання французької мови у Галичині, на Буковині та в інших державах. | |
| Тема 7. Комунікативний метод навчання французької мови. Виникнення та розвиток. | 2/2 | | |
| Тема 8. Діяльнісний підхід у вивченні французької мови як іноземної. | 2/2 | | |
| Тема 9. Підручники та навчально-методичні комплекси з французької мови у школах України (2000–2020 рр.) | 2/2 | | |
| Тема 10. Методи навчання французької мови сьогодення. | 2/2 | | |

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Іващук А. С., Лабінська Б. І. (Уклад.) (2021). *Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти*. Чернівці, Україна: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.
2. Лабінська Б. І. (2013). *Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.)*. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
3. Caravolas J.-A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*. Montréal, Canada : Presses de l'université de Montréal.
4. Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, France : Clé International.
5. Puren Ch. (1996). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France : Nathan Clé International.

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

| Види оцінювання | % від остаточної оцінки |
|---|--------------------------------|
| Модуль 1 (теми 1-4) усне опитування, тести, завдання | 30 |
| Модуль 2 (теми 5-10) усне опитування, тести, завдання | 30 |
| Творча робота / есе (теми 1-10) | 20 |
| Підсумкова контрольна робота | 20 |

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ: НАЦІОНАЛЬНА ТА ECTS

| Оцінка ECTS | Бали | Зміст |
|--------------------|-------------|--|
| A | 90-100 | відмінно |
| B | 80-89 | добре |
| C | 70-79 | добре |
| D | 60-69 | задовільно |
| E | 50-59 | задовільно |
| FX | 35-49 | незадовільно з можливістю повторного складання |
| F | 1-34 | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням курсу |

- **Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються меншою кількістю балів (75% від можливої максимальної кількості балів за певний вид діяльності). Перескладання модулів відбувається за наявності поважних причин.
- **Політика щодо академічної доброчесності:** Списування у процесі виконання робіт заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час он-лайн тестування та підготовки практичних завдань в процесі заняття. Виконані завдання (творча робота/есе) перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%.
- **Політика щодо відвідування:** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, працевлаштування, міжнародне стажування, відрядження на науково-практичну конференцію) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

ДОДАТОК Б

Фрагмент підручника з французької мови (1878 р.)

GŁÓWNIJSZE ZASADY
JEZYKA FRANCUSKIEGO

ze stósownemi ćwiczeniami połączone

NAPISAE

August Świtkowski,

nauczyciel języka i literatury francuskiej
przy c. k. Instytucie technicznym w Krakowie.

Trzecie wydanie przerobione i powiększone.

~~~~~  
**Cena egz. 80 kr.**  
~~~~~

Kraków,

NAKŁAD I WŁASNOŚĆ KSIĘGARNI J. M. HIMMELBLAU'A.
1878.

Jeżeli to *e* bez znamienia znajduje się wśród kilkogłoskowych wyrazów między dwiema spółgłoskami, wtedy je mało co albo prawie nic nie słyhać, a tem samem jest bardzo krótkie, np. w *petite* mała, *promenade* przechadzka.

Jeżeli zaś po niem następują dwie jednakie lub różne od siebie spółgłoski, natenczas wymawia się jak *e* otwarte, pomimo że nie ma znamienia; dwie zaś jednakie spółgłoski najczęściej wymawiają się bez wielkiego nacisku, to jest tak, jak gdyby tylko była jedna spółgłoska, np.

belle piękna, *selle* siodło, *sonnette* dzwonek, *terre* ziemia; *reste* reszta, *trimestre* kwartał, *détestable* nieznośny.

s między dwiema samogłoskami wymawia się jak *z*: *Asie* Azya, *base* podstawa, *merise* trześnia, *misère* nędza.

u wymawia się prawie jak niemieckie *ü* *): *flûte* flet, *mesure* miara, *usure* lichwa, *vue* widok.

2. O wymawianiu dwugłosek i trójgłosek, i o spółgłoskach końcowych.

| | | | | |
|----------------|---|------|---|---|
| <i>ai, ei</i> | } | (è) | { | <i>laine</i> wełna, <i>maître</i> pan; <i>reine</i> królowa, |
| | | | | <i>Seine</i> Sekwana, — czytaj: len, metr (<i>e</i> z przedłużeniem), ren, Sen. |
| <i>au, eau</i> | } | (ô) | { | <i>autre</i> inny, <i>maudire</i> złorzeczyć; <i>beau</i> |
| | | | | piękny, <i>rideau</i> firanka, — czytaj: otr, modir, bo, rido (z przedłużeniem <i>o</i>). |
| <i>aim</i> | } | (è) | { | <i>faim</i> głód, <i>daim</i> daniel, — czytaj: fę, dę. |
| <i>ain</i> | | | | <i>pain</i> chleb, <i>vain</i> próżny, — czytaj: pę, wę. |
| <i>ein</i> | | | | <i>feindre</i> udawać, <i>peindre</i> malować, — czytaj: fędr, pędr. |
| <i>im</i> | | | | <i>impie</i> bezbożny, <i>timbre</i> stempel, — czytaj: epi, tębr. |
| <i>in</i> | } | (sz) | { | <i>lin</i> len, <i>marin</i> morski, — czytaj: lę, marę. |
| <i>ch</i> | | | | <i>chapeau</i> kapelusz, <i>chemin</i> droga, <i>Chine</i> Chiny, <i>chute</i> upadek, — czytaj: szapo itd. |

*) Właściwie nauczyciel powinien uczniowi tę samogłoskę dopóty wygłaszać, dopóki jęj z dokładnością nie wymówi.

czemi lub wskazującemi, jak np. *mon canif* mój scyzoryk, *ce chien* ten pies, *de mon canif*, *à mon canif*, — *de ce chien*, *à ce chien*; — *mes canifs*, *de mes canifs* i t. d.

§. I. O używaniu przedimka określonego.

5.—Przedimka określonego *le, la, les*, używa się do oznaczenia całego gatunku lub rodzaju jakiej istoty lub rzeczy, — albo téż do wyszczególnienia jednej lub kilku istot lub rzeczy, np.

| | |
|--|--|
| <i>L'homme est mortel,</i> | człowiek jest śmiertelny. |
| <i>Les enfants studieux sont aimés de leurs parents,</i> | pilne dzieci są kochane od swych rodziców. |
| <i>Le livre que tu as, est instructif,</i> | książka, którą masz, jest pouczająca. |
| <i>Les chiens de notre voisin sont petits,</i> | psy naszego sąsiada są małe. |

W 1szym przykładzie, *L'homme* bierzemy za cały rodzaj ludzki.

W 2gim, *Les enfants studieux* oznaczają wszystkie pilne dzieci.

W 3cim zaimek *que* określa czyja to rzecz *livre*.

W 4tym nareszcie przykładzie, *Les chiens* oznaczają kilka rzeczy określonych przez wyrazy *de notre voisin*.

6.—Przedimka określonego używa się także po słowie mieć (*avoir*), do opisanie części ciała ludzkiego lub zwierząt, jako też pewnych własności roślin, np.

| | |
|--|---|
| <i>Mon oncle a les cheveux bruns et la barbe blonde,</i> | mój stryj ma ciemne włosy i jasną brodę. |
| <i>L'éléphant a le cou fort court, les oreilles larges, etc.</i> | słoń ma szyję bardzo krótką, uszy szerokie, i t. d. |
| <i>Le chêne a l'écorce dure.</i> | dąb ma twardą korę. |

Ćwiczenia na przedimek określony.

1.

Przyjaciół ucznia¹ — Pędzel² malarza³ — Bracia sąsiada⁴ — Pióra⁵ i ołówki⁶ pisarza⁷ — Lot⁸ gołębi¹⁰ — Rozkaz¹¹ cesarza¹² — Mój brat jest¹³ w kościele¹⁴ — Żrebięta¹⁵ podobają się¹⁶ dzieciom.

70.

Masz ochotę iść ¹ na bal ze mną?— Nie mam ochoty ... iść.— Dla czego nie masz ochoty ... iść? — Bo jestem nieco słaby ².— Kto jest u pana prezydenta ³? — Mój ojciec i kilku urzędników miejskich ⁴ ... (są). — Czy byliście ⁵ w ogrodzie botanicznym?⁶— Tak jest, pani, ... byliśmy. — Wasze siostry są w oranżeryi? ⁷ — Nie ... mają ich.— Gdzie one są?— One są u pani baronowej. — Kiedy mają ⁸ wrócić?— Mają wrócić za godzinę.— Jeżeli ta nauka ⁹ was bawi ¹⁰, przykładajcie się ¹¹ do niej.

¹ *avoir envie de*, ² *un peu indisposé*, ³ *président*, ⁴ *plusieurs officiers municipaux*, ⁵ *par pas. indéf.* ⁶ *des plantes*, ⁷ *orangerie, f.* ⁸ *doivent-elles*, ⁹ *science, f.* ¹⁰ *amuser*, ¹¹ *s'appliquer*.

71

Zkąd wracacie? — Wracamy z ujeżdżalni ¹. — A wy, czy... byliście ²? — Nie ... byliśmy, ale mamy zamiar ³... iść pojutrze. Czy pan sobie życzysz, żebym zaprowadził pańskiego ucznia ⁴ na wystawę ⁵ sztuk pięknych? — I owszem; — bądź pan tak łaskaw ⁶, zaprowadzić go (tam), bo nie zna ⁷ dobrze miasta.—Czy myślicie o waszych obowiązkach?— ... Myślimy. — Ufam ⁸ memu przyjacielowi, i będę mu ufał, dopóki żyć będę ⁹.

¹ *manège, m.* ² *par pas. indéf.* ³ *nous comptons*, ⁴ *voulez-vous que je mène votre élève*, ⁵ *exposition, f.* ⁶ *très-volontiers*;—*ayez la bonté de*, ⁷ *il ne connaît pas*, ⁸ *se fier*, ⁹ *tant que je vivrai*.

O zaimku *soi*.

71.— Zaimek osobisty *soi*, czyto wyobraża rząd prosty, czyli też złożony, stoi zawsze po słowie.— W zdaniach określonych używa się do rzeczy, a w zdaniach nieokreślonych do osób.

Wzór na cztery formy słów foremnych *)

| 1. | 2. | 3. | 4. |
|--|---|--|--|
| trouver znaleźć. | choisir wybierać. | apercevoir spostrzegać. | défendre bronić. |
| trouvant. | choissant. | apercevant. | défendant. |
| je trouve, tu es, il e, nous ons, vous ez, ils ent. | je choisis, is, it, issons, issez, issent. | j'aperçois, ois, oit, cevons, cevez, çoivent. | je défends, ds, d, dons, dez, dent. |
| je trouvais, ais, ait, ions, | je choisissais, ais, ait, issions, | j'apercevais, ais, ait, evions, | je défendais, ais, ait, ions, |

*) Ponieważ rdzenna (*radical*) nie ulega żadnej zmianie, poprzestaliśmy tu na umieszczeniu zakończeń (*terminaisons*) osób obydwóch liczb w czasach niezłożonych, w przekonaniam, że uczeń tym sposobem będzie miał jasniejszy pogląd na pisownią tychże.

SPIS RZECZY

w tém dziele zawartych.

WSTĘP.

| | str |
|--|-----|
| 1. O wymawianiu głosek | 1 |
| 2. O wymawianiu dwu i trójgłosek, i spółgłoskach końcowych | 2 |
| 3. Spółgłoski francuskie różniące się w wymawianiu od pol- skich | 4 |
| 4. O brzmieniach nosowych różniących się od polskich <i>a, e</i> | 6 |
| 5. O znamionach pisarskich w ogólności | 7 |
| 6. O nieměj zgłosce końcowej | 7 |
| 7. O wyjątkowém wymawianiu niektórych końcówek, samo- głosek i spółgłosek | 8 |

ROZDZIAŁ I.

O przedimku.

| | |
|--|----|
| §. 1. O używaniu przedimka określonego | 14 |
| §. 2. O używaniu przedimka cząstkowego czyli podzielnego . | 16 |
| §. 3. O używaniu przedimka nieokreślonego | 17 |
| §. 4. Kiedyż w miejsce przedimka <i>du, de la (de l'), des,</i> używają Francuzi przyimka <i>de</i> ? | 18 |
| §. 5. O imionach przyjmujących przyimek <i>de</i> zamiast przed- imka określonego | 21 |
| §. 6. O opuszczeniu przedimka określonego | 23 |
| §. 7. Niektóre uwagi o używaniu przedimka określonego w przy- padku 3eim i przyimków <i>de</i> i <i>à</i> | 26 |

ROZDZIAŁ II.

O rzeczowniku.

| | |
|---|----|
| §: 1. O poznawaniu rodzaju imion ze znaczenia | 27 |
| §. 2. O urabianiu liczby mnogiej rzeczowników | 28 |

ДОДАТОК В

Фрагмент підручника з французької мови (1878 р.)

WYPISY FRANCUSKIE

opatrzone słownikiem

ułożył

JAN AMBORSKI,

NAUCZYCIEL JĘZYKA FRANCUSKIEGO W C. K. AKADEMII TECHNICZNEJ,
LEKTOR TEGOŻ JĘZYKA W C. K. UNIWERSYTECIE LWOWSKIM.

Dział dla poczynających.

TARNÓW.
Księgarnia M. Fenichla.

1878.

[Lwów.]
1876

1.

Paul a un beau livre. Nous avons une chatte. J'ai la plume de mon frère. Vous avez du pain et du beurre. Ils sont riches. Ils ont des chevaux et des voitures. François est malade. Tu as de la patience et tu es laborieux. Nous sommes fatigués. Vous êtes de méchantes gens. Nos soldats sont braves.

2.

Tu avais de la cire et des crayons. Je suis charmé de vous voir. Il était à la campagne. Le tailleur n'est pas à la maison. Nous avons la patience de lire pendant que vous étiez à jouer. Vous aviez une maison et un jardin. Marie était pauvre et avait de la peine à gagner du pain. J'étais occupé à terminer le travail commandé pendant que tu étais à faire un tour de promenade. Ce matin le temps était beau et mon cousin avait l'intention d'aller vous voir, mais il a eu une visite. Quelle chance aviez-vous au jeu ce soir? Nous étions affligés par le spectacle de l'embarras où vous étiez?

3.

Vous fûtes heureux dans toutes les occasions. Tu eus le malheur de faire une mauvaise rencontre. Nous fûmes avertis par le tonnerre et nous eûmes la prudence de ne pas nous exposer à essuyer un orage. Jean et Joseph furent blessés. Tu fus rouge de colère. J'eus de la peine de voir souffrir le pauvre animal qui m'était si fidèle et qui fut pour moi un ami. Vous eûtes des visites bien ennuyeuses et beaucoup de courage pour les supporter pendant un aussi long temps. Mes parents eurent, l'autre jour, la joie de recevoir de bonnes nouvelles de la santé de ma soeur et j'en fus ravi. Qui eut la récompense promise?

4.

J'ai eu la joie de rencontrer un ami véritablement dévoué. Vous avez eu des richesses et de l'orgueil. Jeanne a été à l'église. Nous avons eu autrefois des terres et des châteaux, aujourd'hui nous sommes pauvres. Ils ont été malades, maintenant ils sont bien portants. Tu as été chez le curé et tu y as eu beaucoup de plaisir. Qui a eu du courage et de la patience? Tes cousins ont eu la bonté de t'envoyer chercher et tu n'es pas encore prêt. Nous avons été au théâtre ce soir, y avez vous été aussi? J'ai été voir aujourd'hui le cirque, mais je n'en ai pas été satisfait.

Ici on vend des coups de pied.

Ou:

Un tel vend des coups de bâton en gros et en détail.

Vous trouveriez plus de consommateurs que pour votre
herbe vénéneuse.

Eh bien! c'est le second interlocuteur qui aurait eu tort;
la spéculation du tabac a parfaitement réussi.

Les rois de France n'ont pas fait de satires contre le
tabac, ils n'ont pas fait couper les nez, ils n'ont pas confisqué
les tabatières. Loin de là, ils ont vendu du tabac, ils ont établi
un impôt sur les nez, et ils ont donné des tabatières aux poètes
avec leur portrait dessus et des diamants alentour. Ce petit
commerce leur rapporte plus de cent millions par an. (Alp. Karr.)

P O É S I E S.

Prière de l'enfant.

Notre père des cieux, père de tout le monde,
De vos petits enfants c'est vous qui prenez soin;
Mais à tant de bontés vous voulez qu'on réponde,
Et qu'on demande aussi, dans une foi profonde,
Les choses dont on a besoin.

Vous m'avez tout donné, la vie et la lumière,
Le blé qui fait le pain, les fleurs qu'on aime à voir
Et mon père et ma mère et ma famille entière;
Moi, je n'ai rien pour vous, mon Dieu, que la prière
Que je vous dis matin et soir.

Notre père des cieux, bénissez ma jeunesse;
Pour mes parents, pour moi, je vous prie à genoux;
Afin qu'ils soient heureux, donnez moi la sagesse,
Et puissent leurs enfants les contenter sans cesse
Pour être aimés d'eux et de vous.

Le printemps.

Voici venir le doux printemps,
Réveil de la nature,
Qui nous ramène tous les ans
Les fleurs et la verdure.

Le fleuve n'a plus de glaçons
Qui heurtent le rivage;
L'herbe grandit et les buissons
Se couvrent de feuillage.

Un soleil pur et radieux
Brille aux cieux sans nuage,
Et des forêts l'hôte joyeux
A repris son ramage.

Saison du plaisir, du bonheur,
Tableau de notre enfance,
Que j'aime ta verte couleur,
Symbole d'espérance!

(Malan.)

A.

- abaisser, v. a. zniżać.
 abandon, m. opuszczenie.
 abandonner, v. a. opuścić.
 abattement, m. opadnienie z sił, zwątpienie.
 abattre, v. a. obalić, wyciąć.
 abbé, m. opat.
 abeille, f. pszczoła.
 abîme, m. przepaść.
 abîmer, v. a. zepsuć.
 abjection, spodlenie.
 abondamment, obficie.
 abondance, obfitość.
 abord, m. przystęp, d'=naprzód, zrazu.
 aborder, v. a. wskoczyć na okręt - przystąpić do brzegu - przystąpić.
 aboutir, v. a. przytykać, sięgać końca.
 abreuver, v. a. napawać.
 abri, m. schronienie, à l'=pod zastoną.
 abricot, m. morela.
 abricotier, m. drzewo morelowe.
 abriter v. a. schronić, osłonić.
 abrutir, v. a. zbestwić, przywieść do spodlenia.
 absence, f. nieobecność.
 absent, te, nieobecny.
 absolu, ue, bezwzględny.
 absolutement, koniecznie - zupełnie.
 absorber, v. a. pochłaniać.
 abstenir (s') v. p. powstrzymywać się.
 abstinence, f. wstrzemięźliwość.
 absurde, niedorzeczny.
 abus, m. nadużycie.
 abuser, v. a. nadużywać.
 acanthe, m. akant, barszcz roślinna.
 accabler, v. a. przygnębić.
 accent, m. znamię, dźwięk.
 accident, m. przypadek.
 acclamation, okrzyk.
 accompagner, v. a. towarzyszyć.
 accomplir, v. a. dokonać.
 accord, m. zgoda.
 accorder, v. a. zgodzić, nastroić, udzielić.
 accoster, v. a. przystąpić.
 accourir, v. a. przybieść.
 accoutumer, v. a. przyzwyczajać.

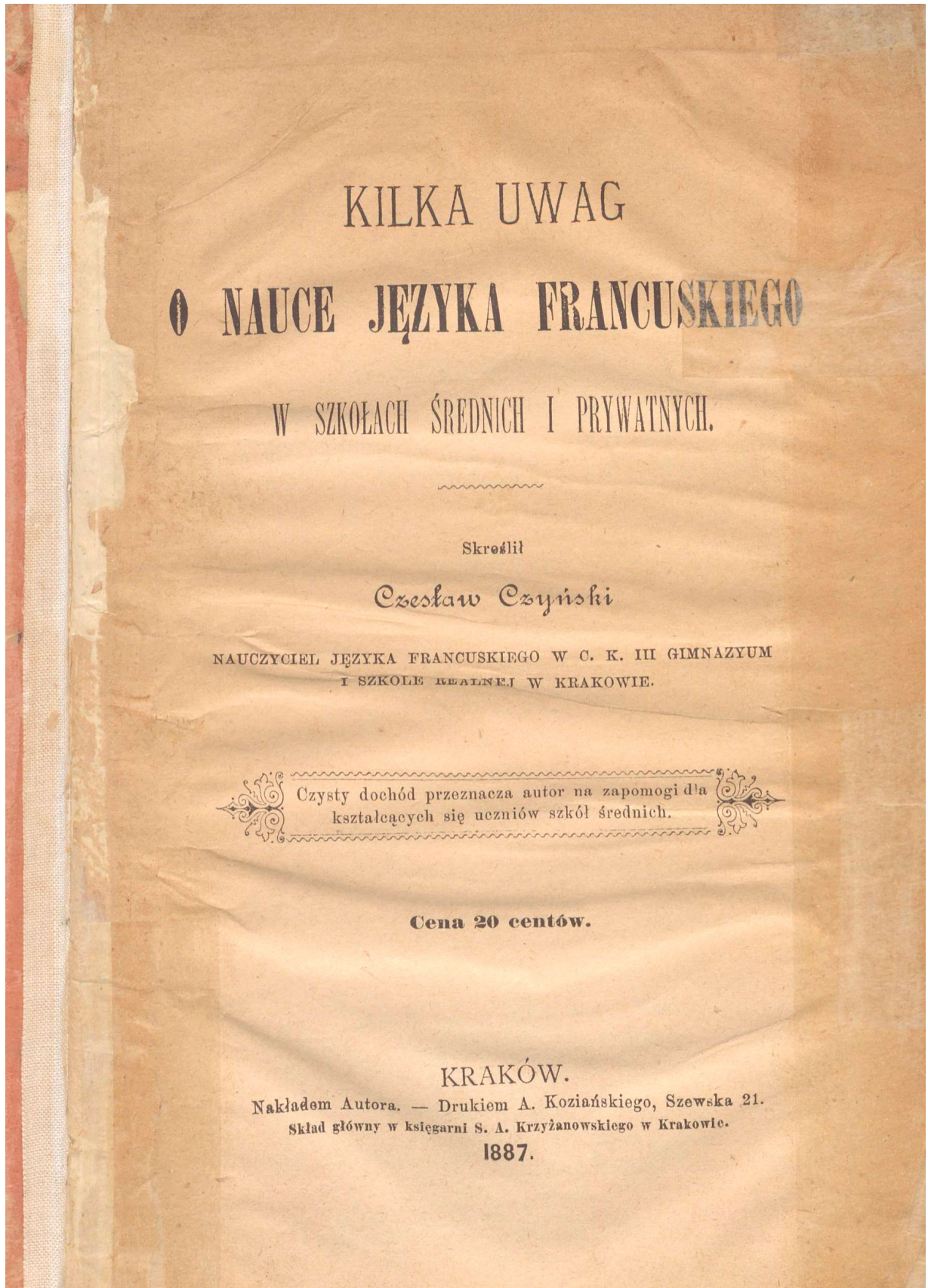
- accréditer, v. a. uwierzytelnić.
 accroissement, m. wzrastanie.
 accroître, v. a. powiększać - wzrastać.
 accroupir (s'), v. pr. kucznąć, usiąść w kuczki.
 accueil, m. przyjęcie.
 accumuler, v. a. nagromadzać.
 accuser, v. a. oskarżać.
 acheminer (s') v. r. pójść - skierować się.
 acheter, v. a. kupować.
 acheteur, m. kupujący.
 achever, v. a. skończyć, dokonać.
 acier, m. stal.
 acquérir, v. a. nabyć.
 acquisition, nabycie, nabytek.
 acquiter, v. a. spłacić - pokwitować.
 acte, m. czyn, akt.
 acteur, m. aktor, działający.
 actif, ive, czynny, =, m. dobytek.
 action, f. czynność, czyn.
 activité, f. ruchawość, działalność.
 adieu, m. pożegnanie.
 adjoint, m. przydany, adjunkt.
 adjudant, m. adjutant.
 admettre, v. a. przypuścić.
 administration, f. zarząd.
 admirable, podziwienia godny.
 admirateur, trice, wielbiciel.
 admiration, f. wielbienie, podziwienie.
 admirer, v. a. podziwiać, uwielbiać.
 adorer, v. a. czcić.
 adoucir, v. a. łagodzić, osłodzić.
 adresse, f. zręczność, adres.
 adresser, v. a. adresować - posełać - zwracać się.
 adroitement, zręcznie.
 adversaire, m. przeciwnik.
 adversité, f. przeciwność, niedola.
 aérien, enne, napowietrzny.
 aérostat, m. balon.
 affaiblir, v. a. osłabić.
 affaissement, m. opadnięcie.
 affaire, f. sprawa, interes - czynność.
 affectation, f. udawanie, przesada.
 affecté, ée, dotknięty, wymuszony.
 affection, f. przywiązanie - choroba.
 affectueux, euse, serdeczny.
 affiche, f. afisz.
 affliction, f. zmartwienie.

T R E Ś Ć.

| | str. |
|--|------|
| Ćwiczenia wstępne | 1 |
| 41 Les Produits de la terre | 15 |
| 42 Un bon petit garçon | 15 |
| 43 Les pays du Rhin | 16 |
| 44 Des moeurs des différents peuples | 16 |
| 45 Le blé | 17 |
| 46 L'ordre | 17 |
| 47 La cigale et la fourmi | 18 |
| 48 Le monde | 18 |
| 49 La politesse | 19 |
| 50 Les pommes | 19 |
| 51 Notions géographiques | 20 |
| 52 L'aumône | 20 |
| 53 Le soleil et la lune | 21 |
| 54 La cruauté | 21 |
| 55 Les saisons | 22 |
| 56 L'écho | 22 |
| 57 Principaux animaux | 23 |
| 58 La source | 24 |
| 59 L'utilité des plantes | 24 |
| 60 Le jour, la nuit, les heures | 25 |
| 61 La finesse de travail | 26 |
| 62 Job | 26 |
| 63 Principaux végétaux | 27 |
| 64 Climat de la Suède | 27 |
| 65 Les champignons | 28 |
| 66 L'année et les mois | 29 |
| 67 Le papier | 29 |
| 68 Le fer | 30 |
| 69 Le petit serin | 31 |
| 70 La terre | 31 |
| 71 Le verre | 32 |
| 72 Le ciel étoilé | 33 |
| 73 Abus des pronoms possessifs | 33 |
| 74 Le chêne | 34 |
| 75 Les quatre saisons | 34 |
| 76 La fourmi | 36 |
| 77 Même sujet | 36 |
| 78 Le voyageur dans le désert | 37 |
| 79 Le lever du soleil | 37 |
| 80 L'or | 38 |
| 81 La vigne | 38 |

ДОДАТОК Г

Фрагмент теоретичної праці з французької мови (1887 р.)



KILKA UWAG

O NAUCE JEZYKA FRANCUSKIEGO

W SZKOŁACH ŚREDNICH I PRYWATNYCH.

Skościł

Czesław Czyński

NAUCZYCIEL JEZYKA FRANCUSKIEGO W C. K. III GIMNAZYUM
I SZKOLE REALNEJ W KRAKOWIE.Czysty dochód przeznacza autor na zapomogi dla
kształcących się uczniów szkół średnich.

Cena 20 centów.

KRAKÓW.

Nakładem Autora. — Drukiem A. Koziańskiego, Szewska 21.
Skład główny w księgarni S. A. Krzyżanowskiego w Krakowie.

1887.

O nauce języka francuskiego.



Nauka języków miewa albo pedagogiczne, albo praktyczne zadanie. Jeżeli jej używamy za środek gimnastyki ducha, za ćwiczenie w logicznym naginaniu myśli, w rozumowaniu, wówczas staje się zadaniem pedagogicznym, a strona dydaktyczna, metoda, stosować się muszą do tego zadania. Urabianie myśli, ujmowanie w karby wrodzonego człowiekowi logizmu, spełnianie owych pedagogicznych zadań jakie za pomocą nauki języków podejmuje, najlepiej, najdokładniej da się wykonać przez naukę języków martwych, bo ta gramatyka jest już dojrzałą, skończoną, skryształizowaną. To też nauka języków klasycznych, ma znaczenie wyłącznie pedagogiczne, a gramatyka łacińska i grecka, musi być z natury rzeczy podstawą, główną częścią, a poniekąd i celem nauki.

Filolog nie troszczy się o to, by jego uczeń *mówił* po łacinie, lub po grecku, jeno by te języki *zrozumiał*, ich budowę i rozwój znał dobrze, a zdolny był za pomocą gramatyki analitycznie i syntetycznie dać sobie z nimi rady.

Języki żywe, nowoczesne, których uczymy się przeważnie w celach praktycznych, nie mogą w żaden sposób nagiąć się do modły metodycznej, dla filologów ula-

CZASY POCHODNE.

| Czasy główne <i>Infinitif présent</i> parler finir rendre | Futur simple je parler ai n finir ons ils rendront | Conditionnel présent je parler ais n finir ions ils rendr aient |
|--|---|--|
| <i>Participe présent</i> parlant finissant rendant | L. ma. prés. del'ind. n. parlons n. finissons n. rendons | Imparfait. de-l' indic. je parlais je finissais je rendais |
| <i>Participe passé</i> parlé, fini, rendu | Passé indéf. J'ai parlé fini rendu N. avons | Plusque-parfait J'avais parlé fini rendu N. avions |
| <i>Prés. de l'indicatif</i> Je parle tu parles il parle n. parlons v. parlez ils parlent | Passé défini tu parlais tu finissais tu rendais | Passé ant. J'eus parlé fini rendu N. eûmes |
| <i>Impératif</i> parle parlons parlez finis finissons finissez rends rendons rendez | | |
| Imparfait du subj. Que je parlasse Que je finisse Que je rendisse | | |

Dzienniki.

- Le Journal de la Jeunesse (10—15 lat) (tygodnik illustr. ro-
cennie fr. 20
- Le Journal illustré** D' éducation et de récréation et Semaine
des enfants, réunis, — Journal de toute la famille. En-
cyclopédie morale de l'enfance et de la Jeunesse publié
par Jean Macé, P. J. Stahl. Jules Verne — (odznaczony
przez Akademię francuską. Rocznie fr. 14
- Mon Journal**, miesięcznik (5—10 lat) 1.80.

Dla dzieci od lat 8—12.

- Carraud. Historiettes véritables.
Chéron de la Bruyère (Mme), — Contes à Pépée.
Duporteau (Mme) Petits récits.
Fröhlich. . . L' A perdu de Mlle Babet.
— La crème au chocolat. La salade de la Grande Jeanne.
Le Jardin de Mr. Jujules Le 1-er chien et le 1-er Panta-
lon, Jujules à l'école.
Girardin (J) Quand j'étais petit garçon.
— Dans notre classe.
Griset: Aventures de trois vieux marins
— Pierre le Cruel.
Lambert. Chiens et chats.
De Lucht. La pêche au Tigre.
Méaulle. Petits Robinsons de Fontainebleau.
Pape. Carpentier (Mme) Nouvelles histoires et leçons de choses.
Pérrault, MMmes d'Aulnoy et Leprince de Beaumont: Con-
tes de fées
Schmid (le chanoine): 190 contes pour les enfants.
Schuler (Ih) Le premier Livre des petits enfants.

ДОДАТОК Д

Фрагмент підручника з французької мови (1925 р.)

J. SZAROTA

LES PROVINCES FRANÇAISES

CINQUIÈME LIVRE DE FRANÇAIS



K S I A Ń Ż N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. SP. AKC.

LWÓW—WARSZAWA

1925

TABLE DES MATIÈRES.

| | Récits | Descriptions | Poésies | Leçons de choses. Leçons d'histoire | Pages |
|-----------------------------|--|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|
| I. LA FRANCE DE L'OUEST. | | | | | |
| 1 | | En Bretagne | | | 1 |
| 2 | Velléda | | | La Gaule indépendante | 5 |
| 3 | | En Bretagne | | La Bretagne | 8 |
| 4 | La légende de Saint-Vinol | | | | 12 |
| 5 | | a) Le départ des Islandais | b) Maris Stella c) Hommes de mer | Les pêcheurs bretons | 15 |
| 6 | | Le pardon de la Clarté | | | 20 |
| 7 | Morte en mer | | | | 23 |
| 8* | | | Le pont des souhaits | | 26 |
| 9 | | Le port militaire de Brest | | | 29 |
| 10 | | La fête de la gerbe | | La France de l'Ouest | 32 |
| II. LA FRANCE DU SUD-OUEST. | | | | | |
| 11 | | | La Garonne | La France du Sud-Ouest | 34 |
| 12 | a) Un hôpital sans malades b) Une Gasconade | | | Les Gascons | 37 |
| 13 | | Les Landes | | | 39 |
| 14* | | | La légende sur les châtaignes | | 42 |
| 15 | Une ascension du Pic du Midi | | | Les Pyrénées | 44 |

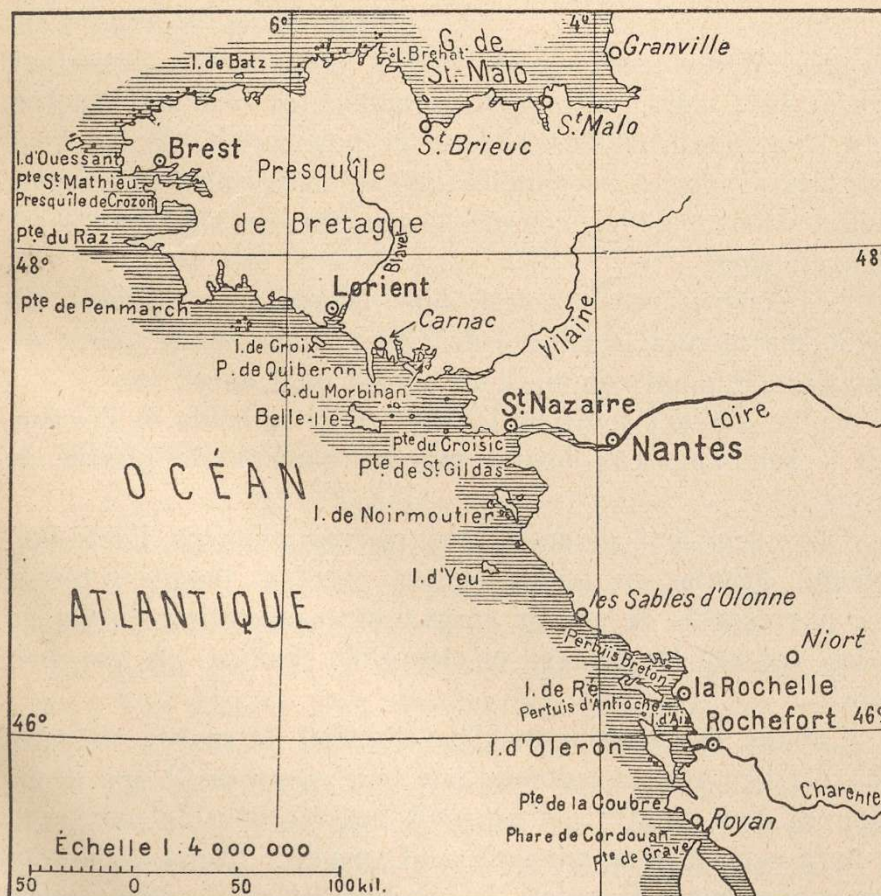
* Les textes marqués d'un astérisque ont été choisis pour servir de lectures.

I. LA FRANCE DE L'OUEST.

1. EN BRETAGNE.

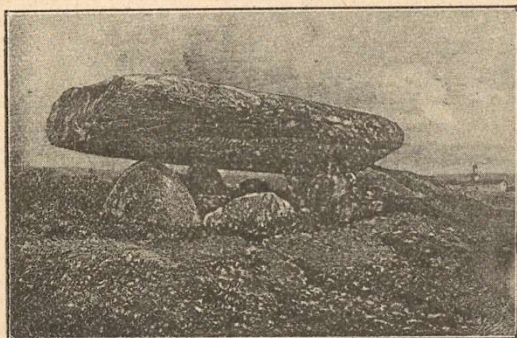
Entre toutes les vieilles provinces de France, la Bretagne est une des plus curieuses.

Traversons-la, en quelques lignes. Allons seulement de Vannes à Douarnenez, en suivant la côte, la vraie côte bre-



tonne, solitaire et basse, semée d'écueils¹⁾, où le flot gronde toujours et semble répondre aux sifflements du vent dans la lande²⁾.

Le Morbihan, espèce de mer intérieure, qui monte et descend sous la pression des marées³⁾ du grand Océan, s'étend devant le port de Vannes. Il faut le traverser pour gagner le large⁴⁾. Il est plein d'îles, d'îles druidiques⁵⁾, mystérieuses.



La table de César.

Elles portent au dos des tumulus, des menhirs, des dolmens⁶⁾, toutes ces pierres étranges qui furent presque des dieux. Ces îlots, au dire⁷⁾ des Bretons, sont aussi nombreux que les jours de l'année.

Et voilà le grand charme de cette contrée⁸⁾: elle est la nourrice⁹⁾ des

légendes. Mortes partout, les vieilles croyances¹⁰⁾ demeurent enracinées¹¹⁾ dans ce sol de granit. Les vieilles histoires aussi sont indestructibles¹²⁾ dans ce pays; et le paysan vous parle des aventures accomplies quinze siècles plus tôt, comme si elles dataient d'hier, comme si son père ou son grand-père les avait vues.

À Locmariaker¹³⁾, j'entrai dans la patrie des druides. Un Breton me montra la table¹⁴⁾ de César; puis il me parla du conquérant romain comme d'un ancien qu'il aurait vu.

Enfin, suivant toujours la côte entre la lande et l'Océan, vers le soir, j'aperçus devant moi les champs de pierres de Carnac.

Elles semblent vivantes, ces pierres, alignées interminablement, géantes ou toutes petites, carrées, longues, plates, avec des aspects de grands corps minces ou ventrus¹⁵⁾. Quand on les regarde longtemps, on les voit remuer, se pencher, vivre!

Comme je restais immobile, stupéfait et ravi¹⁶⁾, un bruit subit derrière moi, me donna une telle secousse¹⁷⁾ que je me retournai d'un bond¹⁸⁾; et un vieil homme vêtu de noir, avec un livre sous le bras, m'ayant salué, me dit: „Ainsi, Monsieur, vous visitez notre Carnac“. Je lui racontai mon enthousiasme

II. LA FRANCE DU SUD-OUEST.

11. LA GARONNE.

Si la Garonne avait voulu,
 Lanturlu!
 Quand elle sortit de sa source,
 Diriger autrement sa course,
 Et vers le midi s'épancher¹⁾,
 Qui donc eût pu l'en empêcher!
 Tranchant vallon²⁾, plaine et montagne,
 Si la Garonne avait voulu,
 Lanturlu!
 Elle allait arroser l'Espagne.

Si la Garonne avait voulu,
 Lanturlu!
 Pousser au nord sa marche errante³⁾,
 Elle aurait coupé la Charente,
 Coupé la Loire aux bords fleuris,
 Coupé la Seine dans Paris,
 Et moitié verte, moitié blanche,
 Si la Garonne avait voulu,
 Lanturlu!
 Elle se jetait dans la Manche.

Si la Garonne avait voulu,
 Lanturlu!
 Elle aurait pu boire la Saône,
 Boire le Rhin après le Rhône,
 De là se dirigeant vers l'est,
 Absorber⁴⁾ le Danube à Pesth,
 Et puis, ivre à force de boire,

Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu!
Elle aurait grossi la mer Noire.

Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu!
Elle aurait pu dans sa furie⁵⁾
Pénétrer jusqu'en Sibérie,
Passer l'Oural et le Volga,
Traverser tout le Kamtchatka,
Et d'Atlas⁶⁾ déchargeant l'épaule,
Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu!
Elle aurait dégelé⁷⁾ le pôle⁸⁾.

La Garonne n'a pas voulu,
Lanturlu!
Humilier⁹⁾ les autres fleuves,
Seulement, pour faire ses preuves¹⁰⁾,
Elle arrondit son petit lot¹¹⁾:
Ayant pris le Tarn et le Lot,
Elle confisqua la Dordogne.
La Garonne n'a pas voulu,
Lanturlu!
Quitter le pays de Gascogne!

Gustave Nadaud.

Explication des mots.

1. *S'épancher*: répandre, faire couler ses eaux. 2. *Vallon*: petite vallée. 3. *Errant*: qui prend des directions variées. 4. *Absorber*: boire. 5. *Furie*: impétuosité, vivacité extrême. 6. *Atlas*: était considéré par les anciens comme portant le ciel sur ses épaules. 7. *Dégeler*: faire fondre ce qui était gelé. 8. *Pôle*: les deux extrémités de l'axe de la terre. 9. *Humilier*: abaisser. 10. *Faire ses preuves*: manifester ses talents ou ses vertus en général. 11. *Lot*: portion qui revient à chaque personne dans un partage.

Cette fantaisie amusante de Nadaud est une spirituelle satire des Gascons et de leur faconde (fécondité de paroles).

VOCABULAIRE.

A.

Abaisser zniżyć, spuścić, poniżyć.

abandon m. opuszczenie, zaniedbanie.

abandonner opuścić, porzucić, oddać.

abattre obalić, powalić, wyrzucić.

abîme m. przepaść, otchłań.

abondamment obficie, suto.

abondance f. obfitość, dostatek.

abondant obfity, zasobny.

aborder przystąpić, przybić do brzegu.

abord m. przystęp, wejście; *abords* pl. otoczenie.

aboutir przytykać, kończyć się na czem.

abriter zasłonić (przed deszczem lub wiatrem); *s'abriter* schronić się, uciec pod.

abrupt spadzisty, urwisty.

absolu samowładny, nieograniczony, bezwzględny.

absorber wchłaniać, zajmować (umysł), przykuwać (uwagę).

acanthé f. akant, ozdoba naśladowująca liść akantu.

accepter przyjąć.

accès m. napad (choroby), uniesienie (gniewem).

accessible przystępny.

accident m. przypadek, nieszczęśliwy wypadek.

acclamation f. okrzyk radości, poklask.

acclamer wydawać okrzyki na znak radości lub zgody.

s'accommoder przystać na co, pogodzić się.

accompagner towarzyszyć, odprowadzić.

accomplir wykonać, spełnić; *s'accomplir* spełnić się.

accourir przybiegać, nadbiegać.

accoutumer przyzwyczać; *s'accoutumer* à qc. przyzwyczać się, nawyknać do czego.

accrochage m. zahaczenie.

s'accrocher à mocno się trzymać, ucze-
pić się.

s'accroître wzrastać, powiększać się.

accueillir przyjmując kogo, powitać,

accumuler zbierać, gromadzić; *s'accu-
muler* zbierać się, gromadzić się.

s'acheminer puścić się w drogę.

achever skończyć, dokonać.

actif czynny, żywy.

actionner wprawić w ruch.

activité f. czynność.

actuellement teraz, obecnie.

admettre dopuścić, przyzwolić.

administratif administracyjny.

administrer zawiadywać, zarządzać, dać.

admirable godzien podziwu, znakomity.

admiration f. podziw, uwielbienie.

admirer podziwiać, wielbić.

adopter adoptować, przyjmując.

adversaire m. przeciwnik, nieprzyjaciel.

aérien powietrzny, napowietrzny.

affable uprzejmy, rozmowny.

affaire f. sprawa, interes.

affection f. przychylność, przywiązanie,
miłość.

affluer napływać, cisnąć się, tłoczyć się.

affreux okropny, obrzydliwy.

agence f. agencja, biuro pośrednictwa.

agir działać, czynić; *il s'agit de* rozcho-
dzi się o.

agiter poruszać, potrząsać.

agneau m. jagnię.

agrément m. przyzwolenie, przyjemność,
wdzięk.

ДОДАТОК Е

Фрагмент підручника з французької мови (1925 р.)

MARJA BRONISŁAWA JAWORSKA

NAUKA
JEZYKA FRANCUSKIEGO
DLA SZKÓŁ ŻEŃSKICH

CZĘŚĆ III

WYDANIE PIERWSZE

(Z ILUSTRACJAMI I MAPĄ FRANCJI)

CENA EGZ. BROSZ. 3 ZŁ. OPR. 3'60 ZŁ.



LWÓW MCMXXV

NAKŁADEM KSIĘGARNI NAUKOWEJ
POLSKIE TWO PEDAGOGICZNE — LWÓW, M. ARCT — WARSZAWA
SPÓŁKA Z OGR. ODP.
LWÓW — DROHOBYCZ — RÓWNE

Table des gravures.

| Leçon. | Page. | |
|--------|-------|--|
| 3 | 6 | Exercice récréatif I. |
| 5 | 13 | Le Chrysanthème. |
| 7 | 17 | Le Bénédicité <i>p. J. B. Chardin.</i> |
| 17 | 30 | La dentellière <i>p. J. Vermeer.</i> |
| 18 | 34 | Point à l'aiguille : Application de Bruxelles. |
| 18 | 35 | Dentelle aux fuseaux dite : Véritable Angleterre. |
| 20 | 42 | Sainte Geneviève veille sur la ville endormie <i>p. Puvis de Chavanne.</i> |
| 23 | 47 | Louis Pasteur <i>p. A. Edelfelt.</i> |
| 27 | 56 | Exercice récréatif II. |
| 28 | 60 | Appareils d'éclairage. |
| 33 | 69 | Le petit Chaperon rouge. |
| 35 | 75 | La vision de Jeanne d'Arc <i>p. J. E. Lenepveu.</i> |
| 37 | 80 | Épi de seigle. Épi de blé. |
| 53 | 113 | Sur la grève <i>p. G. Maroniez.</i> |
| 55 | 116 | Le Panthéon. |
| 55 | 117 | Le palais du Louvre. |
| 55 | 117 | Les colonnades du Louvre. |
| 57 | 119 | Avenue de l'Opéra. |
| 57 | 120 | L'Arc de Triomphe et la tombe du Soldat inconnu à Paris. |
| 58 | 122 | Le palais de Versailles. |
| 59 | 125 | La reine Marie Leszczyńska <i>p. L. Tocqué.</i> |

| | | | | | |
|--------------|---|---------------|-------------|---|--------------|
| bienfaisant | — | bienfaisance | malfaisant | — | malfaisance |
| bienveillant | — | bienveillance | malveillant | — | malveillance |
| confiant | — | confiance | méfiant | — | méfiance |
| sincère | — | sincérité | faux | — | fausseté |
| gai | — | gaieté | triste | — | tristesse |
| vif | — | vivacité | apathique | — | apathie |
| modeste | — | modestie | orgueilleux | — | orgueil. |

Exercice de langage et devoir écrit.

1. Formez des phrases avec chacun des mots que vous venez d'apprendre.

Exemple: L'orgueil est un défaut. La modestie est une qualité. L'homme orgueilleux n'est pas aimé. Un homme modeste est aimé par tout le monde.

2. Ajoutez un nom masculin et un nom féminin à chacun des adjectifs suivants: Discret — sec — vieux — faux — nouveau — respectueux — long — léger — vif — soigneux — blanc — violet — bon — ancien — gentil — gros.

Exemple:

| | | | |
|---------|--|--------------|------------------|
| Discret | | Ami discret. | Parole discrète. |
| Sec | | Pain sec. | Feuille sèche. |

Féminin des adjectifs.

Récapitulation.

1. Comment forme-t-on, en règle générale, le féminin de l'adjectif?

2. Comment forme-t-on le féminin des adjectifs terminés en: — *e* (sage)? — *eux* (heureux)? — *f* (vif)? — *en, et, on*? (ancien, cadet, bon)?

3. Formez le féminin des adjectifs: léger, vieux, nouveau, beau, blanc, frais, sec, public, long, fou, mou.

3. Troisième leçon.

Dictée.

La bonne soupe.

Voici l'automne. Deux jeunes enfants vont ramasser les feuilles mortes. Ils ont descendu la côte en courant. Ce n'est point un jeu, c'est un travail. Mais ces enfants ne sont pas

tristes parce qu'ils travaillent. Le travail est sérieux, il n'est pas triste.

Voilà les enfants à l'oeuvre. Cependant le soleil qui monte réchauffe doucement la campagne. Des toits du hameau s'élèvent des fumées légères. Les enfants savent ce que disent ces fumées. Elles disent que la soupe aux pois cuit dans la marmite. Encore une brassée de feuilles mortes, et les petits ouvriers prendront la route du village.

La montée est rude. Courbés sous le sac ou penchés sur la brouette, ils ont chaud, et la sueur leur monte au front; ils s'arrêtent pour respirer. Mais la pensée de la soupe aux pois soutient leur courage. Poussant et soufflant, ils arrivent enfin. Leur mère, qui les attend sur le pas de la porte, leur crie de loin : — Allons, les enfants, la soupe est trempée.

Anatole France.

Exercice récréatif.

Complétez les phrases suivantes :

On dit :

Bavarder
comme une
pige.



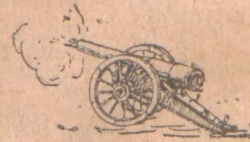
Eclater
comme une
bombe.



Briller
comme l'
éclair.



Gronder
comme le
canon.



Jaillir
comme une
étincelle.



Bondir
comme un
lion.



Courir
comme un
lièvre.



Nager
comme un
poisson.



On dit :

Chanter comme un rossignol. Rire comme un fou.
Manger comme un ogre. Travailler comme un boeuf.
Boire comme un trou. Dormir comme une marmotte.
Pleurer comme une source.

Chanson d'automne.

Déjà plus d'une feuille sèche
Parsème les gazons jaunis.
Soir et matin, la brise est fraîche.
Hélas ! les beaux jours sont finis !

Voici venir les fleurs que garde
Le jardin pour dernier trésor.
Le dahlia met sa cocarde
Et le souci sa toque d'or.

La pluie au bassin fait des bulles,
Les hirondelles sur les toits
Tiennent des conciliabules,
Voici l'hiver, voici le froid.

Théophile Gautier.

Étude des mots.

La brise : vent frais et léger.

La toque : chapeau à petits bords.

Tenir conciliabule : Ici = tenir conseil à l'écart.

II.

4. Quatrième leçon.

A l'école.

I. L'eau.

- Madame, j'ai soif. Puis-je aller boire un verre d'eau ?
- Je viens de renverser mon encrier. Puis-je aller me laver les mains ?
- Certainement, mes enfants.
- Moi, je vais rincer mon éponge : elle est pleine de poussière de craie.

18. Dix-huitième leçon.

Il était une bergère.

Allegretto.

Il e - tait un' ber - gè - re Et ron, ron ron, pe - tit
 pa - ta - pon, Il e - tait un' ber - gè - re Qui gar - dait ses mou -
 tons, Ron, ron, Qui gar - dait ses mou tons.

- | | |
|--|---|
| 1. Il était une bergère Et ron, ron, ron, petit patapon, Il était une bergère Qui gardait ses moutons, Ron, ron, Qui gardait ses moutons. | 3. Le chat qui la regarde D'un petit air fripon. |
| 2. Elle fit un fromage Et ron, ron, ron, petit patapon, Elle fit un fromage Du lait de ses moutons, Ron, ron, Du lait de ses moutons. | 4. „— Si tu y mets la patte Tu auras du bâton“. |
| | 5. Il n'y mit pas la patte Il y mit le menton. |
| | 6. La bergère en colère Tua son petit chaton. |
| | 7. Elle fut à son père Lui demander pardon. |

VIII.

19. Dix-neuvième leçon.

*La maison.***Industrie du bâtiment.**

La construction de nos maisons exige un grand effort de la part de beaucoup d'hommes.

Celui qui fait le plan de la maison s'appelle *architecte*.

CONJUGAISON

des verbes réguliers et des verbes irréguliers.

Les terminaisons sont en caractères gras.

Première conjugaison, en ER.

MODE INDICATIF.

Présent.

Je chante.
Tu chantes.
Il chante.
Nous chantons.
Vous chantez.
Ils chantent.

Imparfait.

Je chantais.
Tu chantais.
Il chantait.
Nous chantions.
Vous chantiez.
Ils chantaient.

Passé défini.

Je chantai.
Tu chantas.
Il chanta.
Nous chantâmes.
Vous chantâtes.
Ils chantèrent.

Passé indéfini.

J'ai chanté.
Tu as chanté.
Il a chanté.
Nous avons chanté.
Vous avez chanté.
Ils ont chanté.

Passé antérieur.

J'eus chanté.
Tu eus chanté.
Il eut chanté.
Nous eûmes chanté.
Vous eûtes chanté.
Ils eurent chanté.

Plus-que-parfait.

J'avais chanté.
Tu avais chanté.
Il avait chanté.
Nous avions chanté.
Vous aviez chanté.
Ils avaient chanté.

Futur.

Je chanterai.
Tu chanteras.
Il chantera.
Nous chanterons.
Vous chanterez.
Ils chanteront.

Futur antérieur.

J'aurai chanté.
Tu auras chanté.
Il aura chanté.
Nous aurons chanté.
Vous aurez chanté.
Ils auront chanté.

M. CONDITIONNEL.

Présent.

Je chanterais.
Tu chanterais.
Il chanterait.
Nous chanterions.
Vous chanteriez.
Ils chanteraient.

Passé.

J'aurais chanté.
Tu aurais chanté.
Il aurait chanté.
Nous aurions chanté.
Vous auriez chanté.
Ils auraient chanté.

IMPÉRATIF.

Présent ou futur.

.....
Chante.
.....
Chantons.
Chantez.
.....

MODE SUBJONCTIF.

Présent ou Futur.

Que je chante.
Que tu chantes.
Qu'il chante.
Que nous chantions.
Que vous chantiez.
Qu'ils chantent.

Imparfait.

Que je chantasse.
Que tu chantasses.
Qu'il chantât.
Que nous chantassions.
Que vous chantassiez.
Qu'ils chantassent.

MODE INFINITIF.

Présent

Chanter.

Passé.

Avoir chanté.

Participe.

Présent.

Chantant.

Passé.

Chanté (ée), ayant chanté.

Dictionnaire.

Abréviations = Skrócenia.

- adj.* = *adjectif*, przymiotnik
adj. 2 g. = *adjectif des deux genres*, przymiotnik jednakowo
 brzmiący w obu rodzajach.
adj. num. = *adjectif numéral*, liczebnik
adv. = *adverbe*, przysłówek
conj. = *conjonction*, spójnik
déf. = *défini*, oznaczony
f. = *féminin*, r. żeński
v. imp. = *verbe impersonnel*, czasownik nieosobowy
loc. adv. = *locution adverbiale*, wyrażenie przysłówkowe
loc. conj. = *locution conjonctive*, wyrażenie spójnikowe
loc. prép. = *locution prépositive*, wyrażenie przyimkowe
m. = *masculin*, rodzaj męski
n. = *nom*, imię, rzeczownik
poss. = *possessif*, dzierżawczy
pl. = *pluriel*, liczba mnoga
pr. = *pronom*, zaimek
prép. = *préposition*, przyimek
pron. relat. = *pronom relatif*, zaimek względny
qqn. = *quelqu'un*, ktoś
s. = *substantif*, rzeczownik
sm. = *substantif masculin*, rzeczownik męski
sf. = *substantif féminin*, rzeczownik żeński
v. = *verbe*, czasownik
v. irr. = *verbe irrégulier*, czasownik nieregularny
v. pr. = *verbe pronominal*, czasownik zaimkowy
invar. = *invariable*, nieodmienny.

A.

- à prép.*, do, na, w, we, o
abandonner v., opuścić, porzucić
abattre v. obalić, powalić; **abat-**
tre un arbre: ściąć drzewo
abeille sf., pszczoła
abîme sm., przepaść
abîmer v., popsuć, zrujnować
abondant adj., obfity, zasobny
abord sm., przystęp, wejście
tout d'abord loc. adv., naprzód,
 zaraz, zrazu
abolement sm., szczekanie
aboyer v., szczekać
abri sm., schronienie, ochrona
abricot sm., morela (owoc)
abricotier sm., drzewko morelowe

Table.

I. Leçons de choses. Descriptions. Causeries.

| Chapitre. | Leçon. | Page. | |
|-----------|--------|-------|---|
| I | 1 | 1 | A l'école. I. Ce qu'on fait à l'école. II. Ce qu'on peut entendre à l'école pendant la leçon. III. Pendant la récréation. |
| | 2 | 4 | Conseils d'un professeur à son élève. Conseils d'une mère à sa fille. |
| II | 4 | 7 | A l'école. I. L'eau II. L'eau est-elle utile ? |
| | 5 | 12 | Le chrysanthème <i>d'après S. Masson.</i> |
| III | 8 | 18 | Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut éviter pour garder la santé. |
| IV | 10 | 21 | A l'école. Les maladies. |
| | 11 | 23 | Dimanche. |
| | 12 | 26 | La maison bien tenue <i>d'après Larive.</i> |
| | 13 | 26 | A l'école. Ce que nous ferons dimanche. |
| | 13 | 27 | Lettre de Sophie à Lucienne. |
| | 14 | 28 | Le style télégraphique. |
| | 15 | 30 | Ce qu'on peut entendre dans la rue. Dans le tramway. |
| VI | 16 | 30 | Avec quoi se font les étoffes <i>d'après J. Dupuis.</i> |
| VII | 19 | 37 | La maison. Industrie du bâtiment. |
| | | | Le ferme du père François. |
| VIII | 22 | 45 | I. Les animaux domestiques. |
| IX | 25 | 52 | II. La ferme III. La basse-cour. |
| | 27 | 57 | Ce qu'on peut entendre dans une ferme. |
| X | 28 | 58 | Le chauffage et l'éclairage. I. Les combustibles. |
| | | | Les appareils de chauffage. III. L'éclairage. |
| | 29 | 61 | L'électricité. Le sel et le fer. |
| XI | 31 | 64 | La forêt. |
| | 32 | 66 | La ferme du père François. |
| | | | IV. Le verger. V. Le jardin potager. |
| | | | Histoire d'une bouchée de pain. |
| XIII | 37 | 79 | I. La miche de pain. II. L'épi. |
| | 38 | 81 | III. Les semailles. IV. La moisson. |
| XIV | 41 | 85 | V. Le meunier. VI. Le boulanger. |
| | 41 | 86 | Les céréales. La paille. |
| XV | 43 | 90 | La fête de Pâques <i>p. René Bazin.</i> |
| | | | Un voyage à Paris. |
| XVI | 46 | 95 | I. L'invitation. |

ДОДАТОК Ж

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

- Іващук, А. (2020b). Загальна характеристика навчальних планів та звітів з французької мови у Галичині (1890–1918 рр.). *Іноземні мови: науково-методичний журнал*, (1), 43–48.
- Іващук, А. (2020c). Зміст та структура підручників з французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 64–76.
- Іващук, А. (2020d). Особливості реалізації прямого методу навчання французької мови у Галичині (1890–1939 рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (2), 16–26.
- Labinska, B. & Ivashchuk, A. (2021) Implementation of the direct method of teaching foreign languages in French textbooks in Galicia (the first half of the 20th century). *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка та психологія*, (34), 30–40.
- Ivashchuk, A. (2021c). French teaching methods in Galicia (the second half of the 19th century). *Applied linguistics research journal*, 5(2), 63–72.
- Іващук, А. С. (2021). Особливості навчання французької мови у Галичині (1867–1890 рр.). *Science and education: a new dimension*, (245), 26–30.

Навчально-методичний посібник

- Іващук А. С. & Лабінська Б. І. (2021) *Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

- Ivashchuk, A. (2020b). La place de la langue française dans l'éducation scolaire en Galicie (1867–1890). *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали наукової конференції*. (с. 104–105).

- Іващук, А. (2020а). Дидактичні принципи навчання французької мови у Галичині у період 1890–1939 років. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук*: матеріали II науково-практичної конференції (с. 32–34).
- Ivashchuk, A. (2020a). Enseignement de la grammaire française en Galicie (1867–1890). *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati* : Збірник наукових праць ЛОГОΣ (с. 9–11).
- Іващук, А. (2021). Навчання французької мови засобами граматико-перекладного методу в Галичині (1867–1890 рр.). *102-га науково-практична конференція з міжнародною участю професорсько-викладацького складу Буковинського державного медичного університету*: матеріали наукової конференції. URL: <http://conference.bsmu.edu.ua/conf-102/paper/view/23776/12951>
- Ivashchuk, A. (2021b). De la méthode de l'enseignement du Français langue étrangère en Galicie : l'histoire de son développement (1867–1939). *4^{ème} Colloque international Francophone en Ukraine*. Langues, Sciences et Pratiques: Livret des résumés du 4^{ème} Colloque International Francophone en Ukraine. (p. 59–60).
- Ivashchuk, A. (2021a). Approche régionale dans la recherche de la didactique du français langue étrangère en Galicie (1867–1939). *The driving force of science and trends in its development*: матеріали наукової конференції (с. 7–8).

Положення, висновки та результати дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри методики та педагогіки початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, а також на засіданнях науково-методичного семінару кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2019–2021 рр.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема
Міжнародних науково-практичних конференціях

1. XII міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10 травня 2019), форма участі – усна доповідь: «Становлення та розвиток методики навчання французької мови у Галичині до 1939 р.».

2. «Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя» (Міжнародний центр науки і досліджень, м. Чернівці, 1 травня 2020), форма участі – публікація тез: «La place de la langue française dans l'éducation scolaire en Galicie (1867–1890)».

3. XIII міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми романо-германської філології та перекладу» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 7–8 травня 2020), форма участі – усна доповідь: «Особливості навчання французької мови у Галичині (1890–1939 рр.)».

4. «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук» (Науковий журнал «Молодий вчений», м. Дніпро, 22–23 травня 2020), форма участі – публікація тез: «Дидактичні принципи навчання французької мови у Галичині у період 1890–1939 років».

5. «Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati» (Європейська наукова платформа, м. Верона, Італія, 28 червня 2020), форма участі – публікація тез: «Enseignement de la grammaire française en Galicie (1867–1890)».

6. «102-га науково-практична конференція з міжнародною участю професорсько-викладацького складу Буковинського державного медичного університету» (Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, 8–15 лютого 2021), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Навчання французької мови засобами граматико-перекладного методу в Галичині (1867–1890 рр.)».

7. «4ème Colloque international Francophone en Ukraine. Langues, Sciences et Pratiques» (Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, 8–9 квітня 2021), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «De la méthode de l'enseignement du Français langue étrangère en Galicie : l'histoire de son développement (1867–1939)».

8. XIV міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 14 травня 2021), форма участі – усна доповідь: «Методичні праці з французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття)».

9. «The driving force of science and trends in its development» (Збірник наукових праць SCIENTIA, м. Ковентрі, 20 серпня 2021), форма участі – публікація тез: «Approche régionale dans la recherche de la didactique du français langue étrangère en Galicie (1867–1939)».

ДОДАТОК 3

Акти про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 19.05.2021 № 14/17-1149 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Івашука Антона Сергійовича з теми

**“Становлення та розвиток методики навчання французької мови у Галичині (друга
половина XIX – перша половина XX ст.)”**
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Матеріали дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Івашука А.С., були впроваджені на кафедрі романської філології та перекладу Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича у 2020–2021 навчальному році.

Матеріали застосовувалися на III, IV та V курсах, в межах навчальних дисциплін «Методика навчання французької мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах» і «Методика навчання фахових дисциплін у вищій школі». Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 25 осіб.

Засобом навчання слугував навчальний посібник “Les méthodologies de l’enseignement du français langue étrangère : les aspects synchronique et diachronique”, упорядниками якого є Івашук А.С. та Лабінська Б.І.

Запропоновані матеріали, ґрунтуючись на сучасних дидактичних і методичних принципах, сприяли поступовому розвитку рівня знань студентів з історії методики, ознайомлюючи їх з особливостями розвитку методики навчання французької мови у Галичині та на Буковині (1867–1939 рр.).

Результати впровадження запропонованих матеріалів показали поглиблення і покращення знань студентів з історії методики навчання французької мови у загальноосвітніх навчальних закладах Галичини та Буковини.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри романської філології та перекладу (протокол № 11, від 02.04.2021 р.).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри романської філології
та перекладу



Андрій САМІЛА

Михайло ПОПОВИЧ



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

21.05.2021 № 01-23/207
На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іващука Антона Сергійовича з теми
**“Становлення та розвиток методики навчання французької мови у Галичині (друга
половина XIX – перша половина XX ст.)”**
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Результати наукової розвідки аспіранта кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Іващука А.С. було апробовано у процесі теоретичного навчання студентів кафедри французької філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника впродовж 2020–2021 навчального року.

Спецкурс на базі дисертаційного дослідження викладався на III курсі. Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 15 осіб.

У якості засобу навчання було використано навчально-методичний посібник “Les méthodologies de l’enseignement du français langue étrangère : les aspects synchronique et diachronique”, упорядниками якого є аспірант Іващук А.С. та доктор педагогічних наук, професор Лабінська Б.І.

Запропоновані навчальні матеріали, що їх було задіяно у процесі навчання студентів кафедри, розроблено із урахуванням новітніх підходів та методів. Студенти кафедри мали можливість ознайомитися з методичними напрямками, системами, методами, формами та засобами навчання французької мови, яке відбувалося у загальноосвітніх навчальних закладах Галичини упродовж другої половини XIX – першої половини XX ст.

У результаті впровадження пропонованих матеріалів, студенти поглибили знання із історії методики навчання французької мови. Студенти виявили глибше розуміння основних методичних категорій.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри французької філології (протокол № 10 від 18.05.2021).

Проректор з наукової роботи
доктор економічних наук, професор

Декан факультету іноземних мов
кандидат філологічних наук, професор



(Handwritten signature)
(Handwritten signature)

Якубів В.М.

Яцків Н.Я.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ03150, Київ-150, вул. Велика Васильківська, 73
Телефон: 287-33-72 Факс: (044) 287-67-88
E-mail: knlu@knlu.edu.uaMINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINEKYIV NATIONAL
LINGUISTIC UNIVERSITY03150, Kyiv-150, 73, Velyka Vasylkivska st.
Phone: 287-33-72 Fax: (044) 287-67-88
E-mail: knlu@knlu.edu.uaВід 24.05.2021 № 615/46-07
На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іващука Антона Сергійовича з теми
“*Становлення та розвиток методики навчання французької мови у Галичині
(друга половина XIX – перша половина XX ст.)*”
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Матеріали дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Іващука А.С. були впроваджені під час теоретичного навчання студентів першого (бакалаврського) рівня здобуття вищої освіти (III курс, денна форма здобуття освіти) факультету романської філології і перекладу, спеціальності 035 Філологія, спеціалізації 035.055 Романські мови і літератури (переклад включно), перша – французька, освітньо-професійної програми Французька мова і література, друга іноземна мова, переклад та спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014.02 Мова і література (французька), освітньо-професійної програми Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (французька мова і друга західноєвропейська мова). Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 45 осіб.

У якості засобу навчання було використано навчальний посібник “Les méthodologies de l’enseignement du français langue étrangère : les aspects synchronique et diachronique”, упорядниками якого є Іващук А.С. та Лабінська Б.І.

Запропонований навчальний матеріал, базуючись на сучасних підходах, дозволив студентам ознайомитися із найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання французької мови, що існували у Галичині протягом другої половини XIX – першої половини XX ст.

Результатами впровадження матеріалів дисертаційного дослідження є поглиблення знань студентів із історії методики навчання французької мови у закладах середньої освіти Галичини, формування системних знань щодо основних методичних категорій.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри іспанської та французької філології (протокол № 16 від 19.05.2021 р.).

Проректор з наукової роботи

Алла КОРОЛЬОВА

Завідувач кафедри іспанської та французької
філології

Руслана САВЧУК





УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 09117, пл. Соборна 8/1, м. Біла Церква, Київська обл., Україна, тел./факс (04563) 5-12-88
 e-mail: bнау-rectorat@btsau.edu.ua

17.05.2021 № 01-12/358

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Іващука Антона Сергійовича з теми
**“Становлення та розвиток методики навчання французької мови у Галичині
 (друга половина XIX – перша половина XX ст.)”**
 для здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Матеріали дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Іващука А.С., було впроваджено у процес теоретичного навчання студентів кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету в 2020–2021 навчальному році.

Спецкурс викладався на IV курсі. Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 40 осіб.

Засобом навчання слугував навчально-методичний посібник “Les méthodologies de l’enseignement du français langue étrangère : les aspects synchronique et diachronique” (упорядники Іващук А.С. та Лабінська Б.І.).

Навчальний матеріал, який було запропоновано у процесі навчання ґрунтувався на сучасних підходах, а також допоміг студентам кафедри ознайомитися із найбільш вагомими методичними напрямами, системами, методами, формами та засобами навчання французької мови, які існували у Галичині упродовж другої половини XIX – першої половини XX ст.

Результати впровадження запропонованих матеріалів показали поглиблення знань студентів із історії методики навчання французької мови у загальноосвітніх навчальних закладах Галичини, а також покращили розуміння студентами методичних категорій.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри романо-германської філології та перекладу (протокол № 12 від 05 травня 2021 р.).

Проректор з наукової та інноваційної діяльності, професор, д-р. екон. наук



Ольга ВАРЧЕНКО

Завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу, доцент, канд. пед. наук

Вікторія ІГНАТЕНКО